

Capítulo 2: La evaluación de las competencias básicas: rúbricas y portfolios

Proyecto Atlántida: José Moya Otero

El esfuerzo orientado a la consecución de las competencias básicas debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización. Peor aún, la importancia concedida a la configuración de los diseños curriculares no se corresponden con la escasa importancia que se atribuye a la configuración de los elementos que van facilitar el reconocimiento social de los aprendizajes adquiridos. Buena prueba de esta situación es que, pese a la importancia que tienen las competencias básicas, los procedimientos creados por las administraciones públicas siguen impidiendo que los alumnos(as) que no alcancen el título de Graduado en Educación Secundaria puedan ver reconocidos los aprendizajes adquiridos, en su lugar reciben una certificación del tiempo de escolarización.

En las prácticas evaluadoras, como en las de programar o gestionar el aula, se suelen cometer errores que será necesario superar para lograr que todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos tengan el reconocimiento que merecen. Algunos de los errores más frecuentes son:

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a persona.
- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.
- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.

Junto a estos errores, fácilmente reconocibles, podemos encontrar otros que han sido identificados a través de la investigación: actuar desde una concepción previa (pre-juicio) ignorando hechos importantes, sobre todo cuando esos pueden contradecir la idea inicial, emitir los juicios basados en informaciones obtenidas de un modo inadecuado...etc. (Saunders, 1989).

Abordar con ciertas garantías de éxito la evaluación de las competencias básicas, como en su momento la evaluación de las capacidades, requiere, ciertas condiciones iniciales que ahora vamos a tratar de definir. Todas esas condiciones definirán un marco común con todo aquello que consideramos necesario, pero que por sí mismo no es suficiente.

Sin embargo, la primera condición que se plantea en la resolución de cualquier problema es esta: reconocer su originalidad. Se trata de asegurarse que reconocemos las similitudes y diferencias que el problema presenta en relación con otros problemas existentes.

Desplazar el interés de la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación de las competencias y capacidades es un problema nuevo, reconocer esta afirmación como verdadera es la primera condición para poder plantearse seriamente los problemas que conlleva hacerla efectiva. Ciertamente es que puede haber ideas y prácticas actuales que puedan ser útiles en la resolución del nuevo problema, pero sólo lo serán a condición de que ese problema sea considerado como nuevo en todos sus extremos.



La evaluación de las competencias a través de la resolución de tareas y la carpeta del alumno

Toda evaluación requiere información, esta es una idea aceptada, pero que reclama muchos matices, para que pueda ser comprendida en todas sus consecuencias. No toda evaluación necesita el mismo tipo de información, luego es necesario que la información y la evaluación estén en sintonía. Una evaluación sumativa destinada a calificar o clasificar a los alumnos, no tiene porque ser muy amplia, como lo prueban los tradicionales exámenes, que, pese a sus limitaciones, se consideraban pruebas suficientes para calificar los aprendizajes adquiridos. Esos mismos exámenes resultarían totalmente insuficientes en el contexto de una evaluación diagnóstica, o de una evaluación formativa.

La evaluación de competencias, como en su momento lo fue la evaluación de capacidades, marca los límites en los que debe desarrollarse el proceso de recogida de información, de hecho este proceso no puede iniciarse, sino se dan algunas condiciones previas. La primera condición, esencial en todo proceso de evaluación de estas características, es haber determinado los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos de cada una de las competencias. Esos criterios de evaluación expresan los comportamientos que deben manifestar los alumnos al desarrollar unas determinadas tareas. La segunda condición es haber determinado con toda claridad las tareas que proporcionarán a los alumnos la oportunidad de adquirir y manifestar las capacidades que van a ser evaluadas. Estas dos condiciones son previas a todo proceso de recogida de información ya que, en su ausencia, el proceso de información puede ser un proceso técnicamente correcto pero desorientado, dado que no sabemos que es lo que estamos buscando, ni donde tenemos que buscarlo.

Pues bien, en la evaluación de competencias nuestra atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas las que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. Las tareas son también el centro de la evaluación, como lo eran en el desarrollo del currículo, de modo que, para obtener información relevante de los trabajos realizados por los alumnos es necesario identificar claramente las tareas implicadas en la realización de esos trabajos, y asociar el éxito en esas tareas a los criterios de evaluación definidos dentro de cada área curricular.

El concepto de tarea, tal y como viene siendo utilizado en el análisis de la práctica pedagógica y de las situaciones educativas, hace referencia al modo peculiar en que se ordenan las actividades educativas para lograr que los alumnos obtengan de ellas experiencias útiles (Doyle 1979 y Newell y Simon 1972 cit. Gimeno 1988: 252). Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades. Entendida como situación-problema una tarea, cuando está definida correctamente, se caracteriza por:

- La claridad de los objetivos que orientan a tarea
- La posibilidad de un control progresivo en la resolución de la tarea, que permite a quien la realiza una autoevaluación continua.
- La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales

Toda tarea implica la consecución de algún producto que tenga valor, más allá del aprendizaje logrado en su realización. Así por ejemplo, realizar cálculos diversos con el fin de reconocer la cantidad de bocadillos que será necesario preparar para la realización de una fiesta en la clase, puede ser identificado como una tarea. Sin embargo, esos mismos cálculos aislados de cualquier contexto y sin más utilidad que los aprendizajes que ponen de manifiesto no dejan de ser un simple ejercicio académico.

Valga todo lo escrito hasta el momento para dar por justificada esta afirmación: la realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más



importantes en la evaluación de las competencias básicas. Siendo así, el tradicional cuaderno de trabajo del alumno, o el más actualizado “portafolio” se convierten en dos instrumentos esenciales en cualquier metodología para una evaluación de las competencias. La carpeta del alumno o portafolio vendría a recoger en un sólo conjunto todos los trabajos realizados por el alumno, incluiría el cuaderno escolar, pero también los trabajos realizados en otras actividades. La carpeta podrían incluir, a través de las formas de registro más adecuadas, todos los productos que el alumno ha obtenido a lo largo de su aprendizaje.

El cuaderno de trabajo de los alumnos es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profesores que recurren a él para facilitar el aprendizaje de los alumnos, aunque como veremos son muchos menos los que lo utilizan para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. El cuaderno de trabajo es, junto con los exámenes, el instrumento que más información aporta a la evaluación de los aprendizajes. Pues bien nuestra intención en este apartado es incorporar ese instrumento a la evaluación de las competencias y capacidades dotándolo de una estructura ordenada. Pero junto al cuaderno de trabajo queremos incluir también, como vehículo de información para la evaluación los diversos “productos” que resultan de la resolución de tareas: los murales, las representaciones, los pequeños relatos, etc.

La idea que queremos desarrollar es que los trabajos realizados por el alumno a lo largo de su proceso de educación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias y capacidades. La condición necesaria para que esos trabajos adquieran ese valor es que puedan enmarcarse dentro de la estructura de tareas que desarrolla el currículo, es decir que no formen parte ni del currículo paralelo, ni del currículo oculto. Nos referimos, claro está, a esa curiosa situación en la que se solicitan trabajos a los alumnos cuyos resultados y los consiguientes aprendizajes carecen de todo reconocimiento. En ocasiones diversas, al finalizar el curso o con motivo de las fiestas y conmemoraciones, se le pide un pequeño trabajo sobre un personaje, una idea, o una situación, se le invita a trabajar con sus compañeros o sólo. En el mejor de los casos esos trabajos se exponen para satisfacción de todos, pero su valor educativo no aparece en las calificaciones. Por eso decimos que esos trabajos constituyen, de hecho, un currículo paralelo, ya que se sabe que se están realizando, pero no forman parte del currículo oficial.

El portafolio

No son muchas las ocasiones en las que una técnica o un instrumento alcanza el poder de sintetizar en ellos un conjunto de prácticas, pero esto es lo que ocurre con el denominado “portfolio”. El portfolio requiere que una persona realice distintos tipos e tareas y posteriormente conserve los resultados obtenidos en ellas como base para el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de ellas. El portfolio permite reconocer a cualquier persona, incluida la persona que lo elaborado, el valor educativo que han tenido las experiencias vividas.

Pues bien, dadas las condiciones que hemos dejado establecidas (ver Módulo 2 y Módulo 7) para lograr la consecución de las competencias básicas, parece evidente que el portfolio sintetiza, como ningún otro instrumento las singularidades que presente este tipo de aprendizaje así como en uno de los principales recursos para su reconocimiento y valoración.

El portfolio llega hasta la educación, desde el mundo del arte y como otras tantas aportaciones surgidas desde ámbitos profesionales llegada plagado de desconfianzas (también lo está el término competencias). Todos los artistas incluyen entre sus destrezas profesionales la elaboración de un portfolio que le permita exponer de un modo sencillo y atractivo sus principales realizaciones (las exposiciones en las que participó, las obras que representó, las personas con las que ha colaborado.. etc.). Las personas que consultan el portfolio tratan de reconocer y valorar las experiencias vividas atribuyéndoles un valor profesional.



Una de las primeras experiencias de portfolio en el ámbito educativo las podemos encontrar en la educación infantil, en esta etapa son muchos los maestros y maestras que van guardando paciente-mente los trabajos que realizan sus alumnos durante todo el curso para que luego ellos mismo y sus padres puedan reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos.

Sin embargo, el portfolio no adquiere todas sus virtualidades actuales hasta que no se transforma en un instrumento esencial para la evaluación de la competencia comunicativa dentro del marco europeo de referencia para el aprendizaje de las lenguas. Tendremos ocasión de dedicar mucha atención a este marco en la siguiente unidad didáctica, de modo que por el momento, centraremos nuestra atención en el concepto y en las características generales de esta técnica y de este instrumento. Empezamos por distinguir entre una y otra cosa.

El portfolio, cuando nos referimos al conjunto de documentos que expresan las realizaciones efectuadas por un estudiante ya sea que se presente en forma de carpeta, o en forma de un archivo virtual, es un instrumento. Ahora bien, para que ese instrumento puede alcanzar con éxito el propósito para el que ha sido destinado debe realizar siguiendo algunas técnicas, es decir, no se pueden guardar los trabajos de cualquier manera, no pueden guardarse todos los trabajos, no pueden colocarse sin ningún criterio, etc. Es decir, la elaboración del portfolio requiere que los alumnos adquieran un cierto tipo de aprendizajes.

El portfolio puede cumplir funciones y objetivos diferentes tanto para el profesor como para el estudiante, así si tomamos como ejemplo la Guía didáctica elaborada para la elaboración del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) encontramos que entre sus objetivos aparecen los siguientes:

Para el aprendiz, que es el destinatario primero y más importante, el PEL permitirá:

1. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto al aprendizaje de diversas lenguas a lo largo de toda la vida.
2. Favorecer una visión integrada del plurilingüismo, que abarque no solo los idiomas francos internacionales, sino las diversas lenguas de las comunidades autónomas, de las comunidades inmigrantes y de los países europeos.
3. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto a la diversidad cultural, al contacto intercultural y a la relación entre lengua y cultura.
4. Desarrollar la responsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del sujeto y su autonomía en situación de aprendizaje.

Para el docente. El proyecto asume que, especialmente en secundaria, los docentes de lengua son los destinatarios indirectos importantes del proyecto, porque serán los responsables de formar al aprendiz en la utilización del PEL. Así, este proyecto permitirá:

1. Favorecer una visión integrada de la enseñanza de lenguas y del plurilingüismo, que no abarque solo la lengua que es objeto personal de enseñanza, sino el conjunto de idiomas que se utilizan en el centro.
2. Incrementar sus conocimientos y sus habilidades de enseñanza en el marco del enfoque pedagógico (comunicativo, constructivista, cognitivo, etc.) en que se inserta el proyecto de Portfolio.
3. Incrementar la coordinación entre los distintos docentes de lengua en los centros (español, lengua de la comunidad, idioma extranjero, 2º idioma extranjero, etc.).
4. Fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del Portfolio a entornos particulares y divulgarlas en forma de publicación en revistas, exposición en jornadas, etc. (MPSP, 2004: 7)

La Guía para el PEL correspondiente a la Etapa Secundaria, de la que hemos tomado la cita anterior, expone los criterios y las técnicas que el docente debe seguir para lograr que el instrumento reúna las condiciones adecuadas para que pueda ser validado.



Para concluir nuestra breve presentación sobre este recurso didáctico, vamos a recoger en las siguientes páginas los datos aportados por la ficha técnica que ha elaborado la Universidad de Valencia para facilitar el trabajo de sus profesores de esta técnica, la ficha es tan completa que poco más podríamos añadir a lo que ya está escrito. NO obstante para comprender y valorar adecuadamente el trabajo realizado conviene recordar que en España el proceso de convergencia para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto la incorporación del concepto de competencias al diseño de las nuevas titulaciones universitarias. En este marco adquiere, además, todo su sentido la incorporación de una segunda novedad: la incorporación del crédito europeo. Aunque también podría explicarse al revés, dada la incorporación del nuevo crédito europeo que concede una gran importancia a los trabajos realizados por los estudiantes para alcanzar los aprendizajes previstos, se puede comprender mejor la razón por la que estos aprendizajes se definen como competencias. Lo cierto es que tanto una decisión como otra se soportan y apoyan mutuamente y refuerzan el valor educativo que cada una tendría por separado.

Pues bien, es en este marco en el que se inserta la necesidad de que el profesorado utilice instrumentos de evaluación que permitan el reconocimiento y la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes, dado que estos alcanzarán sus competencias mediante la realización de las tareas propias de aquellos trabajos que se les encomienden y que estarán próximos a los contextos profesionales reales.

Aclarado el marco específico en el que surge la ficha que describe las características técnicas del portfolio, es fácil comprender que esta técnica responde en uno y otro caso al mismo problema: ¿cómo reconocer y valorar los aprendizajes adquiridos en el proceso de realización de tareas?.

La búsqueda de criterios de evaluación adecuados a cada competencia

Toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como indicadores del nivel de dominio alcanzado en esa competencia. Pues bien, traducida esta afirmación a los elementos que conforman los diseños curriculares, podemos decir que los comportamientos en los que se expresarán las competencias básicas serán dos: los objetivos de cada una de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son el tercer elemento que configura un área curricular (salvo en la Etapa Infantil), la finalidad de este elemento es definir unos indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una determinada competencia y/o capacidad. La caracterización de los criterios de evaluación que se hace en los decretos de enseñanzas mínimas derivados de la LOE, es la misma que la que se hacía en los decretos de enseñanzas derivados de la LOGSE de aquí que convenga recordar lo que allí se afirmaba.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de estos objetivos en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, teniendo en cuenta el contexto del alumno, es decir el ciclo educativo en el que se encuentra, y también sus propias características y posibilidades. (Real Decreto 1 006, sobre las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa Primaria)

Los criterios de evaluación son ante todo indicadores fiables de la aparición de una competencia y/o capacidad. Al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles asociados a la competencia, unos determinados, los criterios de evaluación contribuyen a lograr un grado de consenso



suficiente sobre la consecución de la competencia o competencias. El problema al que se enfrentan los/as docentes es que estos criterios no aparecen asociados a ningún objetivo de área, ni tampoco a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociando cada criterio. Este problema, que ya fue presentado en el monográfico número 3, lo hemos definido como el problema de la operativización de las competencias básicas y requiere, para su correcta resolución, que todas y cada una de las competencias básicas tengan asignados criterios de evaluación tal y como muestra el ejemplo que aparece en la tabla adjunta.

COMPETENCIA BÁSICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS AREAS CURRICULARES	
Tratamiento de la información y competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital	Lengua
	2. Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales y plantas más relevantes de su entorno incluyendo alguno representativo de Canarias, así como algunas especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. 10. Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizando algunos instrumentos y efectuando registros claros.	2. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, reconociendo las informaciones más relevantes. 4. Localizar información concreta y realizar inferencias directas a partir de la lectura de textos, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos. 8. Iniciarse en el uso y organización de las bibliotecas y en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, descubrir sus posibilidades lúdicas y respetar las normas básicas de comportamiento.

La tabla que hemos seleccionado como ejemplo, una vez completada con todas las competencias básicas y sus correspondientes criterios, pueden servir de base para la construcción de matrices de criterios también conocidas como rúbricas.

Una Matriz de Valoración facilita la Calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (materias o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas. Esta Matriz podría explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. (Eduteka, 2002)

Así pues, la evaluación de las competencias básicas a partir de la resolución de tareas requiere la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea. Dicho de una forma sencilla: los criterios de evaluación utilizados en la configuración operativa de cada una de las competencias básicas pueden convertirse en elementos constitutivos de una rúbrica. Tal y como muestra el ejemplo seleccionado una rúbrica tiene varios componentes, los componentes que van a ser valorados (columna vertical de la izquierda), los grados o niveles de dominio (fila horizontal superior) y finalmente, cada uno de los criterios que van a permitir la evaluación (las celdas de la tabla).

ESCALA DE CALIFICACIÓN		Eduteka, 2002
ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS	

La elaboración de rúbricas puede realizarse más fácilmente a partir de algunos de los programas informáticos existentes en el mercado, como el Programa Rubistar⁵ cuya dirección electrónica es: <http://rubistar.4teachers.rog>. A continuación, presentamos un ejemplo de una rúbrica creada por Eduteka y disponible en la dirección electrónica

<http://www.eduteka.org/proyectos/RubricPresentacion.php3>. La rúbrica está dedicada a evaluar una presentación oral.

	Excelente	Cumplió Bien	Cumplió
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación	Presenta el resumen y la actividad planeada sucintamente.
Sustentación Teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema.	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada.
Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversia y participación.	Es Organizada, puede contestar los diferentes interrogantes.	La dirige, no resalta los puntos más importantes no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente. Activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente. Presta poca atención a las distintas participaciones.

Las rúbricas pueden llegar a constituir escalas, como las utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico, si las respuestas pueden ser asociadas a unos determinados grupos de referencia normalizados. En este sentido, conviene advertir que las rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación de las áreas curriculares se construyen antes de cualquier resultado, mientras que las escalas se suelen construir una vez obtenidos algunos resultados.

En resumen, de acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador, los profesores/as evaluarán los aprendizajes del alumnado en relación con el logro de las competencias básicas teniendo en cuenta los criterios de evaluación. La pregunta que esta situación nos plantea es: ¿cómo se hace esa cuenta?, ¿cómo se logra evaluar las competencias a partir de los criterios de evaluación?. La respuesta que proponemos supone adoptar una metodología sencilla, pero eficiente. Esta respuesta se podría formular del modo siguiente:

- a) En primer lugar, realizando un análisis detenido de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido.
- b) En segundo lugar, relacionando esos posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco del proyecto curricular de etapa.

5 RubiStar es una herramienta que ayuda a la maestra/o que quiere o necesita utilizar criterios de evaluación en la evaluación de tareas. RubiStar ofrece rúbricas generales que pueden ser imprimidas con facilidad y ser usadas para muchos proyectos típicos o trabajos de investigación. Lo significativo de RubiStar es que ofrece estas rúbricas generales en un formato que se puede modificar. La maestra/o puede cambiar, si así lo desea, el contenido de las mismas para ajustarlo a sus necesidades.



- c) En tercer lugar, estableciendo la relación entre competencias y criterios de evaluación, fijando, si fuera necesario distintos niveles de dominio propios de cada uno de los ciclos y/o niveles. Esta relación permitiría crear distintos tipos de matrices de valoración o rúbricas.
- d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos de obtención de datos que puedan tener una mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

Cierto es que en ningún caso resulta fácil acertar en la elección del curso de acción más apropiado para que el alumnado puede alcanzar las capacidades y/o competencias que consideramos adecuados para su edad. La incertidumbre constituye una de las singularidades de la práctica educativa. Sin embargo, dada la naturaleza de la educación, es inevitable tomar decisiones y desarrollar las correspondientes acciones, aunque se comentan errores. Pues bien, para corregir esos errores y para facilitar el ajuste continuo entre las características del alumnado y las condiciones creadas para su aprendizaje se hace indispensable la evaluación.

Algunos ejemplos de rúbricas

Los dos ejemplos de rúbrica que hemos seleccionado han sido elaborados por otros tantos centros y tomando como referencia los criterios de evaluación previstos para la etapa y el ciclo en el que se insertaba el proyecto integrado del que forman parte.

Rúbrica A (CEP Los Llanos de Aridane)

La tarea elegida fue:

Haz una lista de normas que según tú se deberían seguir a la hora de realizar una acampada en una zona de la reserva de cara a la conservación de la misma. Elabora un cartel que recoja las mencionadas buenas prácticas y que presida el lugar de la acampada los días que dure la misma y que rompa lo menos posible con el entorno natural. Se decidirá el cartel ganador mediante un concurso.

Los elementos que conforman la rúbrica son los siguientes:

	1	2	3	4
PROBLEMAS DETECTADOS	Los estudiantes identifican menos de 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Los estudiantes identifican al menos 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Los estudiantes identifican al menos 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.	Los estudiantes identifican más de 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados.
SOLUCIONES PROPUESTAS	Los estudiantes identifican menos de 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Los estudiantes identifican al menos 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Los estudiantes identifican al menos 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.	Los estudiantes identifican más de 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio.
VOCABULARIO	Tiene un vocabulario pobre. Utiliza los mismos términos para varias cosas. En ocasiones, se queda sin palabras adecuadas. No incorpora el vocabulario específico/nuevo.	Tiene un vocabulario escaso, pero utiliza adecuadamente los términos. No suele incorporar las palabras nuevas y/o específicas.	Tiene un vocabulario adecuado. Va incorporando las palabras nuevas y términos específicos. Tiene un vocabulario rico. Incorpora habitualmente los términos nuevos y/o específicos.	



	1	2	3	4
ORTOGRAFÍA Y REVISIÓN	Quedan varios errores de ortografía en el folleto.	No quedan más que 3 errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No queda más que 1 error ortográfico después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.	No quedan errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto.
PLANEAMIENTO/ ORGANIZACIÓN	Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.	El estudiante ha planeado su parte de el mural y puede describir como él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan.	El estudiante ha planeado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	El estudiante puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo su parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general de qué se hará antes de empezar.
TÍTULO	El título es muy pequeño y/o no describe bien el contenido.	El título puede ser leído desde una distancia de 10 m y describe bien el contenido.	El título puede ser leído desde una distancia de 20 m y describe bien el contenido.	El título puede ser leído desde una distancia de 20 m y es bastante creativo.
ATRACTIVO Y ORGANIZACIÓN	El formato del mural y la organización del material es confuso para el lector.	El mural tiene la información bien organizada.	El mural tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	El mural tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.
ARTESANÍA	La porción del mural del equipo parece que se puso junta al azar o como si se hubiera juntado sobre un escritorio. El mural parece ser desorganizado.	La porción del mural del equipo ha sido completada, pero parece ser un poco desordenada. Las manchas, gotas, rupturas o borrones distraen de la apariencia total.	La porción del mural del equipo ha sido bien creada con algo de cuidado. La mayoría de las líneas son precisas, los colores claros, precisos y el texto está alineado. Los manchones, gotas, rupturas o borrones son pocos y no distraen.	La porción del mural del equipo ha sido creada con gran cuidado. Las líneas son precisas, los colores claros, precisos y el texto está alineado. No hay manchones, gotas, rasgaduras o borrones visibles.
CAMPAÑA/ PRODUCTO	El producto no es preciso.	Los estudiantes crean un producto preciso pero no adecuado al tema de la campaña.	Los estudiantes crean un producto preciso que está adecuadamente relacionado al tema de la campaña.	Los estudiantes crean un producto original, preciso e interesante que está adecuadamente relacionado al tema de la campaña.
TIEMPO Y ESFUERZO	El tiempo de la clase no fue usado eficazmente y no hubo ningún otro esfuerzo adicional en otros momentos o en otros lugares.	El tiempo de la clase no siempre se usó eficazmente, pero el trabajo adicional fue hecho en la casa o durante otros momentos del día.	El tiempo de la clase se usó eficazmente, pero no parece que se hubiera hecho mucho trabajo fuera de la clase.	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Mucho tiempo y esfuerzo se gastó en la planeación y creación del mural. Está claro que los estudiantes trabajaron en casa así como también en la escuela.



Rúbrica B (CEP de Galdar)

La tarea a evaluar era elaborar una noticia para publicar en el periódico escolar. Los criterios de evaluación se tomaron de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, y del área de Conocimiento del Medio.

CRITERIO DE EVALUACIÓN: ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO- 6º DE PRIMARIA: “Elaborar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillos, recogiendo información de diferentes fuentes, estableciendo un plan de trabajo y expresando conclusiones:

Categoría	4	3	2	1
DESCRIPCIÓN CLARA Y ORDENADA DE LAS IDEAS	Las ideas son expresadas en una manera clara y organizada. Es fácil comprender de qué trata la noticia.	Las ideas fueron expresadas en una manera muy clara, pero la organización pudo haber sido mejor.	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras.	La noticia parece ser una colección de oraciones no relacionadas. Fue muy difícil comprender de que trataba la misma.
ASPECTOS FORMALES: GRAMÁTICA, ORTOGRAFÍA, FORMATO	El formato es adecuado, sólo se cometen algunos errores ortográficos y gramaticales (3-5).	El formato se ajusta en gran parte a un estándar. Se cometen entre 5-8 fallos gramaticales y ortográficos.	El formato se ajusta muy poco al estándar de una noticia. Se cometen entre 8-15 errores gramaticales y ortográficos.	El formato no se ajusta para nada al estándar de una noticia. Se cometen más de 15 errores gramaticales y ortográficos.
INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN	Se realizan correctamente los tres apartados en buena distribución.	Se realizan los tres apartados, pero no hay una coherencia entre el desarrollo y los otros apartados.	No hay una distinción clara de los tres apartados, y su estructura es ambigua.	No se corresponden los apartados.
MOTIVACIÓN DE LA NOTICIA	La descripción es muy motivadora. Anima a quien la lee a conocer nuestro patrimonio cultural.	La descripción es bastante motivadora. Puede animar a ciertas personas a conocer nuestro patrimonio.	La descripción es escasamente motivadora.	La descripción no motiva a quien la lee.
COHERENCIA ENTRE EL TÍTULO Y EL CONTENIDO	El título de la noticia y su contenido están completamente relacionados.	El título y el contenido de la noticia están bastante relacionados.	El título y el contenido de la noticia están poco relacionados.	El título y el contenido de la noticia no están relacionados y no hay coherencia entre ellas.
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO	El grupo se ha organizado muy bien: se han expuesto ideas de lo que se quería transmitir, se ha dado forma, se ha pensado en cómo transmitirlos.	El grupo se ha organizado bien: algunas ideas se exponen, se piensa en lo que se quiere transmitir, y cómo hacerlo.	El grupo se ha organizado suficientemente: han pensado previamente en cómo redactar la noticia.	El grupo no se ha organizado: la noticia no fue pensada previamente.
REVISIÓN DEL TEXTO	Revisión del texto. Se revisa el texto antes de enviarlo. Esta revisión se hace en escala, por varios subgrupos. Se corrigen los fallos.	Se revisa el texto por todo el grupo, leyéndolo en voz alta. Se corrigen los fallos.	Se revisa el texto por algún miembro del grupo. Se corrigen algunos fallos.	No se revisa



CRITERIO DE EVALUACIÓN: ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO- 6º DE PRIMARIA: “Elaborar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillos, recogiendo información de diferentes fuentes, estableciendo un plan de trabajo y expresando conclusiones”:

Categoría	4	3	2	1
COHERENCIA ENTRE EL TÍTULO Y EL CONTENIDO	El título del informe y su contenido están completamente relacionados.	El título del informe y su contenido están bastante relacionados.	El título del informe y su contenido están poco relacionados.	El título del informe y su contenido no están relacionados.
ORGANIZACIÓN: PORTADA, ÍNDICE, INTRODUCCIÓN, DESARROLLO Y CONCLUSIÓN	Se realizan correctamente los apartados en buena distribución.	Se realizan los apartados, pero no hay una coherencia entre el desarrollo y los otros apartados.	No hay una distinción clara de los apartados, y su estructura es ambigua.	No se corresponden los apartados.
REDACCIÓN: GRAMÁTICA, ORTOGRAFÍA, COHERENCIA	Sólo hay de 3-5 errores gramaticales y ortográficos. Existe muy buena coherencia gramatical.	Hay entre 5-8 errores gramaticales y ortográficos. Existe buena coherencia gramatical.	Hay entre 8-15 errores gramaticales y ortográficos. Existe bastantes errores de coherencia gramatical.	Hay más de 15 errores gramaticales y ortográficos. La coherencia gramatical no deja que el texto se entienda bien.
CALIDAD DE LA INFORMACIÓN	La información expuesta está clara, concisa, y responde a la situación que se plantea. Expone una idea principal y varias secundarias.	La información expuesta está clara. Responde a la situación que se plantea. Expone la idea principal y algunas secundarias.	La información expuesta no es del todo clara. Existe mucha información que no es relevante. Se expone sólo la idea principal.	La información es confusa. No se explica bien la situación planteada.
FUENTES DE INFORMACIÓN	Se busca información en diferentes fuentes y se citan en la bibliografía.	Se busca información en algunas fuentes y se citan en la bibliografía.	Se busca información en algunas fuentes.	Se busca información en una sola fuente.
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO	El grupo se ha organizado muy bien: se han expuesto ideas de lo que se quería transmitir, se ha dado forma, se ha pensado en cómo transmitirlos.	El grupo se ha organizado bien: algunas ideas se exponen, se piensa en lo que se quiere transmitir, y cómo hacerlo.	El grupo se ha organizado suficientemente: han pensado previamente en cómo redactar la noticia.	El grupo no se ha organizado: la noticia no fue pensada previamente

Un ejemplo de buena práctica evaluadora basada en portafolios

Afortunadamente las situaciones que hemos presentado al comienzo de este módulo no son las únicas que podemos encontrar en los centros educativos, también podemos encontrar excelentes ejemplos de buenas prácticas que refuerzan nuestra confianza en la mejora de la educación y orientan la búsqueda de nuevas formas de proceder. En este sentido nos ha llamado poderosamente la atención un ejemplo recogido por Andy Hargreaves en su libro sobre el cambio educativo⁶. El protagonista de nuestro ejemplo de buenas prácticas evaluadoras se llaman Rich Cornwall, se trata de un maestro de escuela primaria desde hace más de veinticinco años. La razón por la que nos parece un caso ejemplar es sencilla: Rich ha logrado que su práctica evaluadora sea coherente con su práctica docente, cuenta con la aprobación de profesores y padres y, además, constituye el mejor estímulo para seguir aprendiendo.

6 El ejemplo lo presentan Lorna M. Earl y Paul G. LeMahieu en un capítulo titulado Replantar la evaluación y la rendición de cuentas. El libro se titula Replantar el cambio educativo ha sido editado por la editorial Amorrortu y su compilador es Andy Hargreaves (2003).



La descripción que los autores del artículo hacen de la práctica evaluadora de Rich es muy elocuente:

En la clase de Rich, la evaluación cumple casi exclusivamente un propósito de aprendizajes. De hecho, en algunas ocasiones Rich ha reemplazado los boletines de calificaciones por entrevistas formales frente a frente y conversaciones permanentes con los padres. Estos intercambios se basan en portafolios de trabajos cuidadosamente compilados que los alumnos llevan consigo a las entrevistas. Es interesante señalar que estos métodos no ha provocado ninguna reacción negativa. (Earl y LeMahieu, 2003: 213).

La evaluación de los aprendizajes, como su propia enseñanza, es preparada cuidadosamente por Rich, según afirma él mismo, para evitar sorpresas que pudieran resultar desagradables o simplemente para evitar equívocos posteriores. Merece la pena leer con atención la descripción que nuestro protagonista hace de su propia práctica.

A principios de septiembre empiezo a preparar a los alumnos. También informo a los padres. Les mando una nota a la casa, describiendo lo que planeo hacer durante el año. Les explico la charla entre alumnos y padre y sus razones, nuestro compromiso de entablar comunicación abierta entre la escuela y los padres y nuestra meta de que los chicos asuman la responsabilidad por su propio aprendizaje.

Luego a fines de septiembre, mando a las casas una planificación de seguimiento todos los días....A veces mando a las casas una lista de verificación que los padres pueden usar para hablar con sus hijos sobre sus tareas escolares. En ocasiones, los chicos llevan un boletín informal y unos cinco o seis trabajos para verlos con los padres, quienes pueden luego escribir comentarios y aportar sugerencias. Califico algunos trabajos y en otros escribo un comentario. En ciertos casos pido a los padres que los evalúen...

Consideramos diferentes modos de evaluar el trabajo de los alumnos. Los chicos y yo hicimos juntos una regla, y luego ellos evaluaron sus trabajos sobre la base de nuestros criterios. Tenía que evaluar su propio trabajo y comentarlo; luego se evaluaron unos a otros (al menos cinco chicos evaluaban cada trabajo). Después yo evalué los trabajos y los envié a las casas junto con la regla, para que los padres agregaran un comentario. (Idem, pagina 215-216)

La descripción pone de manifiesto circunstancias muy poco usuales en nuestras aulas: hay un proceso de heteroevaluación (profesor-alumno) de evaluación entre pares (estudiante-estudiante), de evaluación familiar, etc. Se evalúan los trabajos realizados por los alumnos en el proceso de resolución de tareas y se ofrecen comentarios e informas para mejorar las realizaciones. Buen parte de esta práctica evaluadora gira alrededor del portafolio, por eso nos parece muy importante detenernos un momento en el uso de esta herramienta. Rich mismo nos describe la utilización que se hace del portafolio en su clase.

Tienen que planificar una introducción de uno a tres minutos para presentarse. Luego, mientras muestran los contenidos de sus portafolios, hablan un poco sobre los resultados. Ya prepararon de antemano una reseña de cada trabajo como guía de sus discusión de lo que se esperaba de él, si



satisfizo esas expectativas y lo que deberían haber hecho para mejorarlo. Al final de la entrevista, los padres tienen la oportunidad de realimentar el proceso en una planilla de resumen.

En general, lo que explico a los alumnos es: <<Vas a hablar sobre ti mismo y tus logros. Vas a fijarte algunas metas, explicarás a tus padres cómo se fijaron, en qué medida las alcanzaste durante un ciclo, qué te parece lo que hiciste en este período...qué has aprendido al hacerlo>>. Tenemos ocasión de practicar dos o tres veces antes de la entrevista, y algunos alumnos ensayan en la casa. Luego pasan al frente y lo hacen. (idem, 220-221)

No cabe duda que la práctica evaluadora de Rich se encuentra muy distante de nuestras prácticas habituales, pero precisamente por esa distancia se convierte en un buen referente para indicarnos el horizonte de nuestra esperanza: la integración plena de la evaluación tanto en el procesos de enseñanza, como en el proceso de aprendizaje.

Bibliografía

EDUTEKA. (2002). Matriz de Valoración. Obtenido el 26 de Diciembre, 2007, de [http:// www.eduteka.org/ MatrizValoracion.php3](http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3)

GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

