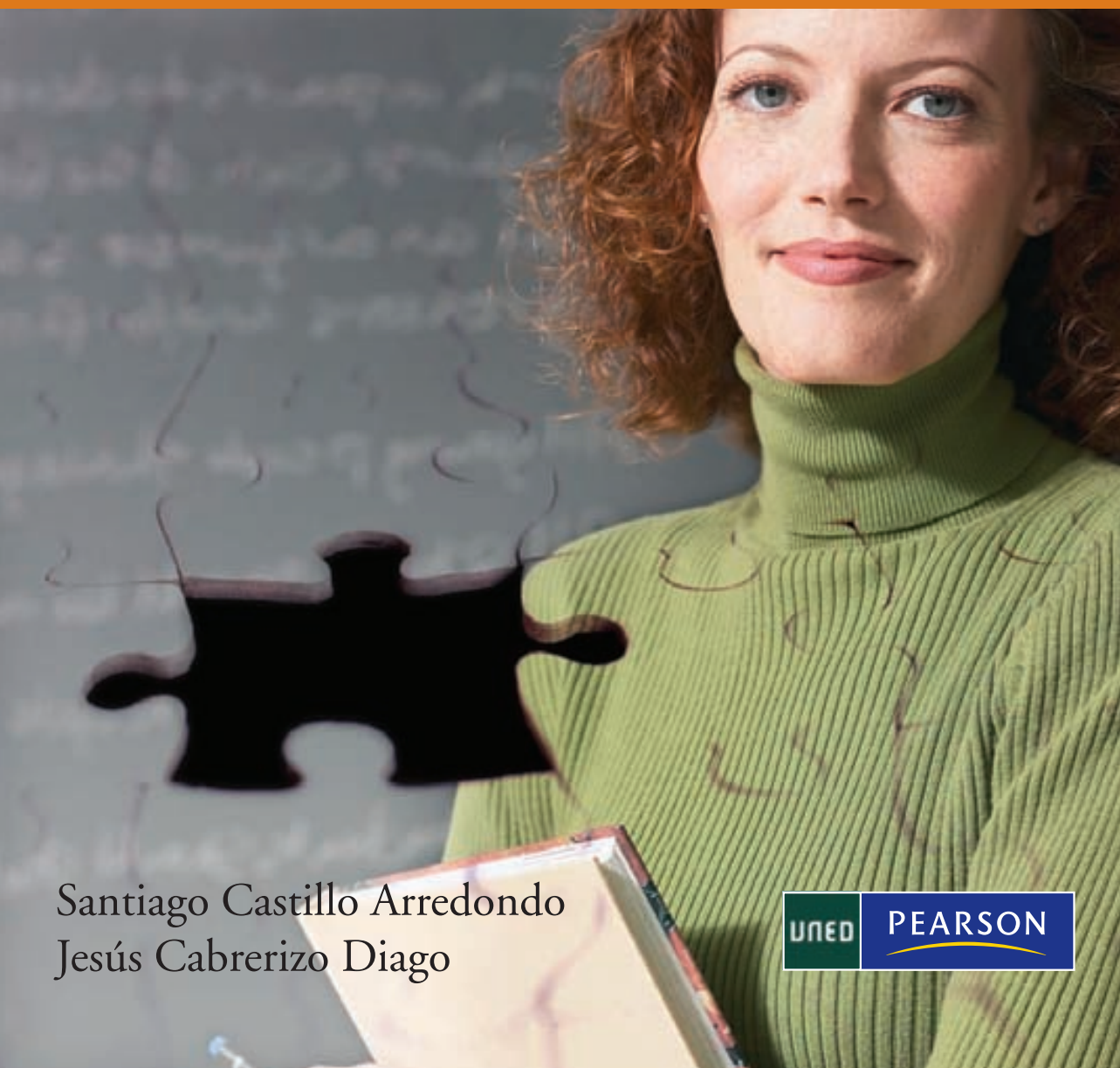
Incluye CD

Evaluación educativa de aprendizajes y competencias



Santiago Castillo Arredondo
Jesús Cabrerizo Diago

UNED PEARSON

EVALUACIÓN EDUCATIVA
DE APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS

EVALUACIÓN EDUCATIVA DE APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS

Santiago Castillo Arredondo
Catedrático

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Jesús Cabrerizo Diago
Profesor Asociado

Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Prentice Hall
es un sello editorial de

PEARSON

UNED

Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima
Montevideo • San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

Datos de catalogación bibliográfica

Santiago Castillo Arredondo
Jesús Cabrerizo Diago
Evaluación educativa de aprendizajes y competencias
PEARSON EDUCACIÓN, S.A. Madrid, 2010

ISBN: 978-84-8322-781-7
Materia: 37

Formato: 17 x 24 mm Páginas: 484

Todos los derechos reservados.
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal).

DERECHOS RESERVADOS
© 2009, PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
Ribera del Loira, 28
28042 Madrid (España)

PEARSON PRENTICE HALL es un sello editorial autorizado de PEARSON EDUCACIÓN

Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago
Evaluación educativa de aprendizajes y competencias

ISBN: 978-84-8322-667-4
Depósito Legal: M.

Equipo editorial:
Editor: Alberto Cañizal
Técnico editorial: María Varela
Equipo de producción:
Director: José Clares
Técnico: José A. Hernán
Diseño de cubierta: Equipo de diseño de PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
Composición: Opción K
Impreso por:

IMPRESO EN ESPAÑA - PRINTED IN SPAIN

Este libro ha sido impreso con papel y tintas ecológicos

Índice general

PRESENTACIÓN XIII

UNIDAD DIDÁCTICA I. SENTIDO ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN 1

I. INTRODUCCIÓN 2
II. OBJETIVOS 3
III. ESQUEMA 4
IV. CONTENIDOS 5
1. Aproximación al concepto de evaluación en educación 5
1.1. Evolución del concepto. Periodos históricos 9
1.2. Estructura de la evaluación 16
1.3. Diferencias entre evaluación, calificación y medida 23
2. Características de la evaluación en educación 29
2.1. Funciones de la evaluación 31
2.2. Modalidades de evaluación 32
2.3. Modelos para la evaluación 43
2.4. Ámbitos de la evaluación 49
V. RESUMEN 52
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 53
VII. AUTOEVALUACIÓN 54

UNIDAD DIDÁCTICA II. LAS COMPETENCIAS. CONCEPTO Y ÁMBITOS . 57

I. INTRODUCCIÓN 58
II. OBJETIVOS 59
III. ESQUEMA 60
IV. CONTENIDOS 60
1. Competencia. Aproximación conceptual 60
1.1. Campo semántico del término competencia 64
1.2. Diferentes acepciones del término competencia 65
1.3. Capacidad y competencia 66
1.4. Características de la competencia 67
2. Las competencias en el ámbito educativo. Europa e Iberoamérica 69
2.1. Europa 70
2.2. Iberoamérica 71

3. Las competencias básicas en el sistema educativo español (LOE, 2006) 73
3.1. Sentido y trascendencia de las competencias básicas 73
3.2. Evolución histórica y conceptual en la legislación educativa española ... 78
3.3. Las competencias básicas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria 82
3.4. Competencias profesionales en la Formación Profesional 85
4. Las competencias en la universidad. El Proyecto Tuning 89
5. Las competencias en el ámbito laboral profesional 100
5.1. Definiciones de la competencia profesional 102
5.2. Competencias, habilidades y destrezas 108
V. RESUMEN 110
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 113
VII. AUTOEVALUACIÓN 113

UNIDAD DIDÁCTICA III. EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA 115

I. INTRODUCCIÓN 116
II. OBJETIVOS 117
III. ESQUEMA 118
IV. CONTENIDOS 119
1. Sentido de la evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza 119
1.1. Diseño del proceso de evaluación 125
1.1.1. Estructura del diseño didáctico del proceso de evaluación 125
1.1.2. Fases del diseño didáctico del proceso de evaluación 126
1.1.3. Metodología del proceso de evaluación 129
1.1.4. Elementos integrantes del diseño 133
2. Evaluación educativa del proceso de aprendizaje 135
2.1. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos conceptuales 138
2.2. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos procedimentales 139
2.3. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos actitudinales 144
2.4. Evaluación educativa del proceso de aprendizaje de los alumnos con dificultades de aprendizaje 148
2.5. La evaluación psicopedagógica 154
2.5.1. Sentido didáctico de la evaluación psicopedagógica 154
2.5.2. Características de la evaluación psicopedagógica 155
2.5.3. Proceso de la evaluación psicopedagógica 156
2.5.4. Fases del proceso de la evaluación psicopedagógica 158
2.5.5. Ámbitos de información de la evaluación psicopedagógica 159

3. Evaluación educativa del proceso de enseñanza 161
3.1. Evaluación del Proyecto Educativo de Centro 162
3.2. Evaluación del Proyecto Curricular de Etapa 165
3.2.1. Evaluación de las Decisiones Generales 165
3.2.2. Evaluación de las Programaciones Generales 170
3.3. Evaluación educativa de la práctica docente del profesorado 173
4. Las Tecnologías de la información y la comunicación en la evaluación educativa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza 180
5. Algunas observaciones sobre la evaluación educatva de los procesos de aprendizaje y de enseñanza 183
V. RESUMEN 184
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 185
VII. AUTOEVALUACIÓN 185

UNIDAD DIDÁCTICA IV. LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO COMO MODALIDAD DE EVALUACIÓN EDUCATIVA 187

I. INTRODUCCIÓN 188
II. OBJETIVOS 189
III. ESQUEMA 190
IV. CONTENIDOS 190
1. Valor formativo y didáctico de la autoevaluación 190
1.1. Concepto de autoevaluación 190
1.2. La autoevaluación y la autonomía del alumno 194
1.3. La autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes 196
1.4. La autoevaluación y la motivación del estudiante 200
1.5. Marco curricular de la autoevaluación 204
2. La autoevaluación de los componentes de las competencias básicas 206
2.1. La autoevaluación de contenidos 206
2.2. La autoevaluación de habilidades 208
2.3. La autoevaluación de actitudes y valores 210
2.4. La autoevaluación de estrategias de aprendizaje 212
3. Técnicas e instrumentos para la autoevaluación 216
3.1. El contrato didáctico 216
3.2. El portfolio 217
3.3. El e-portfolio 219
4. Actitud del profesorado hacia la autoevaluación de los alumnos 220
4.1. Cara y cruz de la realidad 220
4.2. La práctica de la autoevaluación: enseñar y aprender a autoevaluarse ... 221
4.3. La función formadora de la autoevaluación 224

V. RESUMEN 227
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 228
VII. AUTOEVALUACIÓN 228

UNIDAD DIDÁCTICA V. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA POR COMPETENCIAS 231

I. INTRODUCCIÓN 232
II. OBJETIVOS 232
III. ESQUEMA 233
IV. CONTENIDOS 233
1. Marco normativo 233
2. Componentes esenciales de la evaluación por competencias básicas 235
2.1. Las actividades de aprendizaje 238
2.2. Los criterios de evaluación 242
3. La evaluación en la etapa de Educación Infantil 244
3.1. Finalidad de la evaluación en Educación Infantil 245
3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación 247
4. La evaluación en la etapa de Educación Primaria 249
4.1. Capacidades a desarrollar 249
4.2. Competencias básicas a adquirir 250
4.3. Criterios de evaluación de las áreas curriculares 250
5. La evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria 250
5.1. Capacidades a desarrollar 250
5.2. Competencias básicas a adquirir 251
5.3. Criterios de evaluación de las materias 252
6. La evaluación en Formación Profesional 254
7. La evaluación en la Universidad 256
8. Evaluación de las áreas y materias curriculares 260
8.1. Evaluación del área de Lengua 261
8.1.1. La evaluación del lenguaje oral 264
8.1.2. La evaluación de la lectura 265
8.1.3. Evaluación del lenguaje escrito 267
8.2. Evaluación del área de Matemáticas 269
8.2.1. Elementos a evaluar en Matemáticas 270
8.3. Evaluación del área de la Ciencias de la Naturaleza 273
8.3.1. Elementos a evaluar en Ciencias de la Naturaleza 274
8.4. Evaluación del área de Ciencias Sociales 276
8.4.1. Elementos a evaluar en Ciencias Sociales 278

8.5. Evaluación del área de Educación Física 281
8.5.1. Elementos a evaluar en Educación Física 282
V. RESUMEN 288
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 289
VII. AUTOEVALUACIÓN 289

UNIDAD DIDÁCTICA VI. ASPECTOS OPERATIVOS PARA EVALUAR POR COMPETENCIAS BÁSICAS 291
I. INTRODUCCIÓN 292
II. OBJETIVOS 292
III. ESQUEMA 293
IV. CONTENIDOS 294
1. Aspectos operativos de la evaluación por competencias básicas 294
2. Evaluación de una unidad didáctica 301
2.1. Evaluación de los descriptores 301
2.1.1. Selección de actividades de aprendizaje 303
2.1.2. Criterios de evaluación 305
2.1.3. Procedimientos de evaluación 306
2.1.4. Instrumentos de evaluación 307
2.1.5. Criterios de calificación 308
2.1.6. Criterios de superación 310
2.2. Criterios de adquisición de cada competencia básica 312
3. Criterios de superación del área o materia 313
3.1. Decisión sobre las calificaciones finales 313
3.2. Las sesiones de evaluación 315
4. Una propuesta práctica de evaluación de una unidad didáctica 317
V. RESUMEN 323
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 323
VII. AUTOEVALUACIÓN 324

UNIDAD DIDÁCTICA VII. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE COMPETENCIAS 325
I. INTRODUCCIÓN 326
II. OBJETIVOS 326
III. ESQUEMA 327
IV. CONTENIDOS 327

1. Sentido y utilización de las técnicas e instrumentos de evaluación 327
1.1. Diferencias entre técnica e instrumento 327
1.2. Selección de técnicas e instrumentos de evaluación 328
1.3. Criterios en la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación 330
2. Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación 334
2.1. En función de sus características y destinatarios 334
2.1.1. Técnicas e instrumentos de aplicación general 334
2.1.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación psicopedagógica 340
2.2. En función del momento evaluador 343
2.2.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación inicial-diagnóstica 345
2.2.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación procesual-formativa 348
2.2.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación final-sumativa 351
3. Técnicas e instrumentos de evaluación más usuales en la evaluación educativa 354
3.1. La observación 354
3.1.1. Proceso de la observación 355
3.1.2. Metodología de la observación 357
3.1.3. Fases de la observación 360
3.1.4. Métodos, técnicas e instrumentos de observación 361
3.1.4.1. Métodos de observación 361
3.1.4.2. Técnicas e instrumentos de observación 361
3.1.4.2.1. Técnicas e instrumentos de observación *sistematizada* 362
3.1.4.2.2. Técnicas e instrumentos de observación *no sistematizada* 365
3.2. La interrogación 369
3.2.1. Proceso de interrogación 369
3.2.2. Metodología de la interrogación 370
3.2.3. Técnicas de interrogación 372
3.2.3.1. La encuesta 372
3.2.3.1.1. Fases para la elaboración de una encuesta 373
3.2.3.2. La entrevista 375
3.2.3.2.1. Clasificación de las entrevistas 378
3.2.4. Instrumentos para la interrogación 383
3.2.4.1. El cuestionario 383
3.2.4.1.1. Requisitos del cuestionario 383
3.2.4.1.2. Características de las preguntas 384
3.2.4.1.3. Tipos de preguntas 384

3.2.4.2. La prueba objetiva 387
3.2.4.2.1. Concepto y utilidad de la prueba objetiva 387
3.2.4.2.2. Elaboración de las pruebas objetivas 388
3.2.4.2.3. Ventajas e inconvenientes de la prueba objetiva 392
3.2.4.3. El examen 394
3.2.4.3.1. El examen escrito 394
3.2.4.3.2. El examen oral 402
4. La rúbrica 405
V. RESUMEN 409
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 410
VII. AUTOEVALUACIÓN 410

UNIDAD DIDÁCTICA VIII. EL PROFESORADO ANTE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LOS APRENDIZAJES Y COMPETENCIAS DE SUS ESTUDIANTES 413
I. INTRODUCCIÓN 414
II. OBJETIVOS 415
III. ESQUEMA 415
IV. CONTENIDOS 416
1. El profesorado ante la evaluación educativa de competencias 416
1.1. Hacia una nueva cultura evaluadora 416
1.2. La evaluación educativa, punto de encuentro didáctico 417
1.3. Complejidad de la práctica evaluadora 420
1.4. Personalización de la práctica evaluadora 422
1.5. La evaluación educativa al servicio de los aprendizajes de los estudiantes 423
1.6. La evaluación formativa y el «aprender de los errores» 423
1.7. El profesor formador-entrenador antes que juez 426
2. Deficiencias en la práctica evaluadora 427
2.1. Disfunciones de la práctica evaluadora 427
2.2. Dificultades para la evaluación de competencias 430
2.3. Condicionantes de la evaluación educativa 434
3. Actuaciones del profesorado en la práctica evaluadora 436
3.1. Inclusión del proceso de evaluación en las Programaciones Generales Anuales..... 437
3.2. Establecimiento de criterios y acuerdos sobre la práctica evaluadora 438
4. Propuestas de actuación del profesorado ante los efectos y consecuencias de la evaluación educativa 440

4.1. Efectos en el alumno de la práctica evaluadora 440
4.2. Consecuencias de la práctica evaluadora 443
4.2.1. La corrección 443
4.2.2. Propuestas de ayuda y refuerzo para la recuperación 446
4.2.3. La recuperación 450
5. Comunicación de los resultados de la evaluación 452
5.1. El informe de evaluación 453
5.2. Tipos de informes de evaluación 454
6. Algunas propuestas para la mejora de la evaluación educativa 455
V. RESUMEN 457
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE 458
VII. AUTOEVALUACIÓN 458

Bibliografía general 461

Presentación

Hablamos de *evaluación educativa* con plena intencionalidad. Consideramos la evaluación no solo como un proceso o un procedimiento para saber cómo han ido avanzando los alumnos o estudiantes en su aprendizaje, sino, primeramente, como un medio u ocasión relevante de enseñanza y de aprendizaje, de actuación formativa y, en definitiva, de educación de los alumnos. Nos ocupamos de la evaluación por su contribución tanto al desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza como al desarrollo y promoción personal de los alumnos. La función docente de los profesores, de la que forma parte significativa la *práctica evaluadora,* no es solo el desarrollo de la *instrucción* o transmisión de conocimientos, sino, sobre todo, la formación intelectual en contenidos y estrategias cognitivas, el logro de competencias y la educación en valores y actitudes de los alumnos como estudiantes y como ciudadanos de nuestra sociedad. El título de la obra, *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias* tiene esta intención pedagógica. La evaluación *educativa* se ocupa del estudiante con relación a sus aprendizajes y competencias, pero teniendo en cuenta sus circunstancias *personales,* de tal forma que en todo momento se propicie en el estudiante la *promoción escolar* en cualquiera de los niveles y etapas del sistema educativo, mediante el logro de los aprendizajes a los que se enfrenta y la adquisición de las competencias básicas.

La evaluación educativa, tal como la concebimos en esta obra, se ocupa de valorar en el alumno el progreso que manifiesta en la adquisición de conocimientos y en el logro de competencias, a la vez que avanza en autonomía y responsabilidad personal. Por ello, la evaluación educativa constituye un elemento o proceso fundamental en la ejecución del currículo escolar. Forma una unidad inseparable con él, para proporcionar en cada momento información precisa que permita la valoración de la situación educativa y fundamente las decisiones que se estimen convenientes en relación con los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en general, o con los contextos circunstanciales de los alumnos, en particular. Esta es la razón por la que en el desarrollo de los temas subrayamos, también, el *carácter didáctico* de la evaluación educativa.

En el presente texto acotamos el amplio y variado espectro semántico y aplicativo de la evaluación al ámbito de *los aprendizajes de los alumnos,* en exclusiva. No son objeto de estas páginas otros grandes ámbitos sobre los que también interviene la evaluación: el centro, los profesores o el sistema educativo, entre otros.

En las siguientes páginas presentamos los temas que nos parecen fundamentales para el conocimiento y aplicación de la evaluación educativa en los centros

educativos. Nuestra pretensión es que tanto el experto universitario como el profesor de aula sepan *en qué consiste* la evaluación educativa y *cómo la pueden aplicar*. La distribución secuenciada de las unidades didácticas obedece a este objetivo.

La primeras unidades didácticas abordan temas de *carácter básico* o fundamental: el *sentido didáctico* de la evaluación educativa; el *concepto* y la *polisemia* de las competencias; los *ámbitos y compromisos* de la evaluación educativa en los procesos de aprendizaje y de enseñanza en las distintas *etapas del sistema educativo;* la especificidad de la evaluación educativa aplicada a las distintas *áreas del currículo escolar;* y la *autoevaluación del alumno* como modalidad de evaluación educativa.

Las siguientes unidades didácticas se dirigen a la puesta en *práctica de la evaluación educativa por competencias* y a las *técnicas e instrumentos* para llevarla a cabo. La unidad que cierra la obra aborda el trascendental *papel del profesor en la evaluación* de los aprendizajes de los alumnos. Se recogen reflexiones y sugerencias en torno a la responsabilidad ineludible del profesor como agente fundamental de la evaluación educativa, y a las consecuencias que de ello se derivan.

En el desarrollo de las unidades didácticas se ha procurado acentuar el carácter explicativo, no exento de alguna reiteración, para facilitar la comprensión. Hemos procurado la claridad en la exposición de los temas, conscientes de que como pedagogos y didactas estamos obligados a cumplir aquella máxima atribuida a nuestro Ortega y Gasset: *La claridad es la cortesía del intelectual.* Ello no quita que, por tratarse de un texto dirigido a estudiantes y estudiosos universitarios, hayamos fundamentado los contenidos en autores relevantes por sus aportaciones y actualidad. Hemos recogido una extensa *bibliografía*, a la que se puede recurrir para ampliar y profundizar los contenidos expuestos.

La presente obra se presenta como un *manual* clásico de estudio universitario en el que, por dirigirnos también a estudiantes que realizan sus estudios a distancia, hemos dejado escritas las lecciones que se habrían impartido durante una enseñanza presencial.

Madrid, diciembre de 2009

Santiago Castillo Arredondo
Jesús Cabrerizo Diago

→ Con el objeto de no aumentar en exceso el número de páginas, esta obra se acompaña de un CD en el que se recogen los documentos legislativos a los que se alude en algunas unidades didácticas de la misma.

Objetivos generales

El estudio de los contenidos que se desarrollan en las siguientes unidades didácticas posibilitará el logro de los siguientes **objetivos generales:**

1. Conocer el valor educativo y didáctico de la evaluación escolar y su contribución a la adquisición de las competencias básicas, académicas o profesionales.
2. Profundizar en el concepto y polisemia de las competencias.
3. Analizar los ámbitos y compromisos de la evaluación educativa.
4. Fomentar la autoevaluación del alumno como modalidad importante de la evaluación educativa.
5. Conocer las técnicas e instrumentos más habituales para la recogida de información en la evaluación de los aprendizajes y competencias de los alumnos.
6. Estudiar las características de la evaluación educativa en las sucesivas etapas del Sistema Educativo.
7. Analizar la especificidad de la evaluación educativa en su aplicación a las áreas fundamentales del currículo escolar.
8. Apreciar la importancia trascendental que tiene el profesor en la evaluación del aprendizaje y en la adquisición de competencias por sus alumnos.
9. Entender la evaluación educativa como un medio u ocasión de conocimiento y aprendizaje, tanto para el profesor como para el alumno.
10. Comprender la necesidad de establecer procedimientos innovadores de actuación que conduzcan hacia una *nueva cultura* evaluadora.

Orientaciones para el estudio de las Unidades Didácticas

Con el objeto de guiar el esfuerzo que el estudiante tiene que realizar para lograr el aprendizaje de los contenidos de las unidades didácticas de *forma eficaz* proponemos las siguientes orientaciones:

1. La **introducción,** los **objetivos** y el **esquema** son los apartados que abren cada unidad didáctica, y deben ser objeto de atención y reflexión especial por parte del estudiante: es el primer contacto con el tema que va a estudiar.
   - En la **introducción** recibirá la *presentación del tema.*
   - En los **objetivos** se le anticipan los *propósitos que debe alcanzar* mediante el estudio del tema.

– En el **esquema** o **mapa conceptual** se le presentan las *ideas esenciales* del tema en una estructura conceptual organizada para facilitar y orientar la comprensión del contenido del tema.

2. El estudio del **contenido** de cada unidad didáctica comienza por la *introducción* y termina en la *bibliografía,* pasando por la observación y el análisis de los *cuadros, gráficos, mapas conceptuales,* etc. Esto quiere decir que **todos los apartados** de cada unidad didáctica están orientados a facilitar el estudio, la comprensión y el aprendizaje de los **contenidos.**

   El estudio eficaz del **contenido** de cada unidad didáctica requiere la actitud dinámica y esforzada del estudiante para poder realizar un estudio racional y sistemático que pasa por las siguientes secuencias:

   – Buscar la *identidad de cada tema* y la relación de cada unidad didáctica con el resto de las unidades o de estudios anteriormente realizados.
   – Realizar una primera *lectura exploratoria* del tema en su totalidad.
   – Realizar un *estudio detenido* de los distintos apartados del tema, analizando y subrayando los pormenores de su contenido.
   – Después de un *estudio de comprensión y retención* de las ideas fundamentales del tema (¡para ello es imprescindible el *uso inteligente de la memoria*!), realizar una *síntesis personal* del mismo: *esquema, mapa conceptual, cuadro sinóptico*... etc.
   – Aprovechar todos los *elementos de refuerzo* que se ofrecen en la exposición de los temas: *cuadros, gráficos, recuadros,* etc., analizando y aprendiendo sus contenidos.

3. Los apartados de **resumen** y **actividades** tienen la finalidad de consolidar el aprendizaje alcanzado del contenido del tema:

   – En el **resumen** se sintetizan y se integran de un modo global las ideas fundamentales del tema para afianzar el aprendizaje realizado y facilitar su recuerdo posterior.
   – Con las **actividades** se pretende que el estudiante aplique y proyecte las ideas teóricas en la ejecución práctica de situaciones o ejercicios relacionados con el tema. Teniendo en cuenta que los temas son de carácter teórico, deben ser acompañados por una visión práctica de los mismos y por su aplicación a la actividad escolar.

4. El apartado de **autoevaluación** es una oportunidad que se le ofrece al estudiante para que compruebe por sí mismo el resultado de su estudio antes de someterse a un examen externo. ¡Cuantos más ejercicios de autoevaluación realice un estudiante, más seguros y duraderos serán sus aprendizajes, y mayor será la garantía de éxito en los exámenes!

5. La bibliografía es una *fuente complementaria de información*; a ella debe acudir el estudiante para *aprender más,* ampliando contenidos o profundizando en los ya conocidos.
6. Por último, el estudio y comprensión de este texto se ve facilitado por otras dos obras que lo complementan, uno en el *aspecto conceptual* y otro en *plano de la práctica*.

Material complementario

CABRERIZO DIAGO, J.; RUBIO ROLDÁN, M. J., y CASTILLO ARREDONDO, S. (2008): *Programación por competencias. Formación y práctica.* Madrid. Pearson Educación

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): *Compromisos de la evaluación educativa.* Madrid. Pearson Educación

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): *Compromisos de la evaluación educativa.* Madrid. Pearson Educación

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003): *Vocabulario de evaluación educativa.* Madrid. Prentice Hall

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2009): *La práctica de la evaluación educativa*. *Materiales e Instrumentos*. Madrid. Prentice Hall

UNIDAD DIDÁCTICA I

Sentido actual de la evaluación en educación

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS

III. ESQUEMA

IV. CONTENIDOS

1. Aproximación al concepto de evaluación en educación

1.1. Evolución del concepto. Periodos históricos
1.2. Estructura de la evaluación
1.3. Diferencias entre evaluación, calificación y medida

2. Características de la evaluación en educación

2.1. Funciones de la evaluación
2.2. Modalidades de evaluación
2.3. Modelos para la evaluación
2.4. Ámbitos de la evaluación

V. RESUMEN

VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VII. AUTOEVALUACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Pasados ya los tiempos en los que la evaluación consistía básicamente en la comprobación del logro de objetivos, con un marcado sesgo taylorista, ha pasado a ser concebida en la actualidad como un procedimiento de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para mejorar los procesos de enseñar y de aprender. Este nuevo enfoque del papel que debe asumir la evaluación le confiere un marcado carácter pedagógico que, superando lo meramente instructivo, se instala plenamente en lo educativo y en lo formativo, hasta el punto de ser uno de los elementos de calidad de un sistema educativo. En este sentido, y por lo que se refiere a España, ya la Ley Orgánica 9/1995 (LOPEGCE), en su exposición de motivos, establecía: «La mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo», lo que está en consonancia con lo que se expresaba con anterioridad en el preámbulo de la LOGSE (1990): «La Ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo (...). La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan». En el mismo sentido, la LOE (2006), en su Preámbulo establece: «La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación».

Los sucesivos enfoques que se han dado a la evaluación van más allá de la incorporación de métodos *cualitativos* que complementen o desplacen a los *cuantitativos* considerados tradicionales o inadecuados*;* o de la fundamentación en nuevas corrientes o teorías del aprendizaje. La evaluación que se propone en la actualidad se sitúa en el centro neurálgico de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y su influencia afecta a todos los elementos que integran y envuelven dichos procesos. La intencionalidad de esta evaluación se centra en obtener información para *orientar, regular* y *mejorar* cualquier proceso educativo. Pretende un seguimiento formativo para comprobar en cada momento el grado de adquisición de las competencias básicas establecidas en las leyes educativas, lo que conlleva una labor pedagógica de ayuda continua, antes que de *control* y de *calificación* de los resultados, lo que supone un cambio muy importante en los métodos tradicionales de enseñanza.

Pero el concepto de evaluación, debido quizás a la trascendencia de sus actuaciones y sus decisiones, ha sido polisémico sobre todo en los últimos tiempos. En este sentido, el profesor Rodríguez Diéguez, ya en 2001 ponía de manifiesto la imprecisión y la inconsistencia del concepto *evaluación* en documentos y publicaciones aparecidos al amparo de la reforma educativa de los noventa, y la excesiva *normativización* a que estaba sometida por parte de las autoridades administrativas. La gran variedad de concepciones, de funciones y de finalidades que se han ido incorporando a la *evaluación*, hace que haya aumentado su complejidad, lo que obliga a los autores de esta obra a intentar delimitar conceptualmente dicho concepto, antes de introducirse en el desarrollo del resto de la obra.

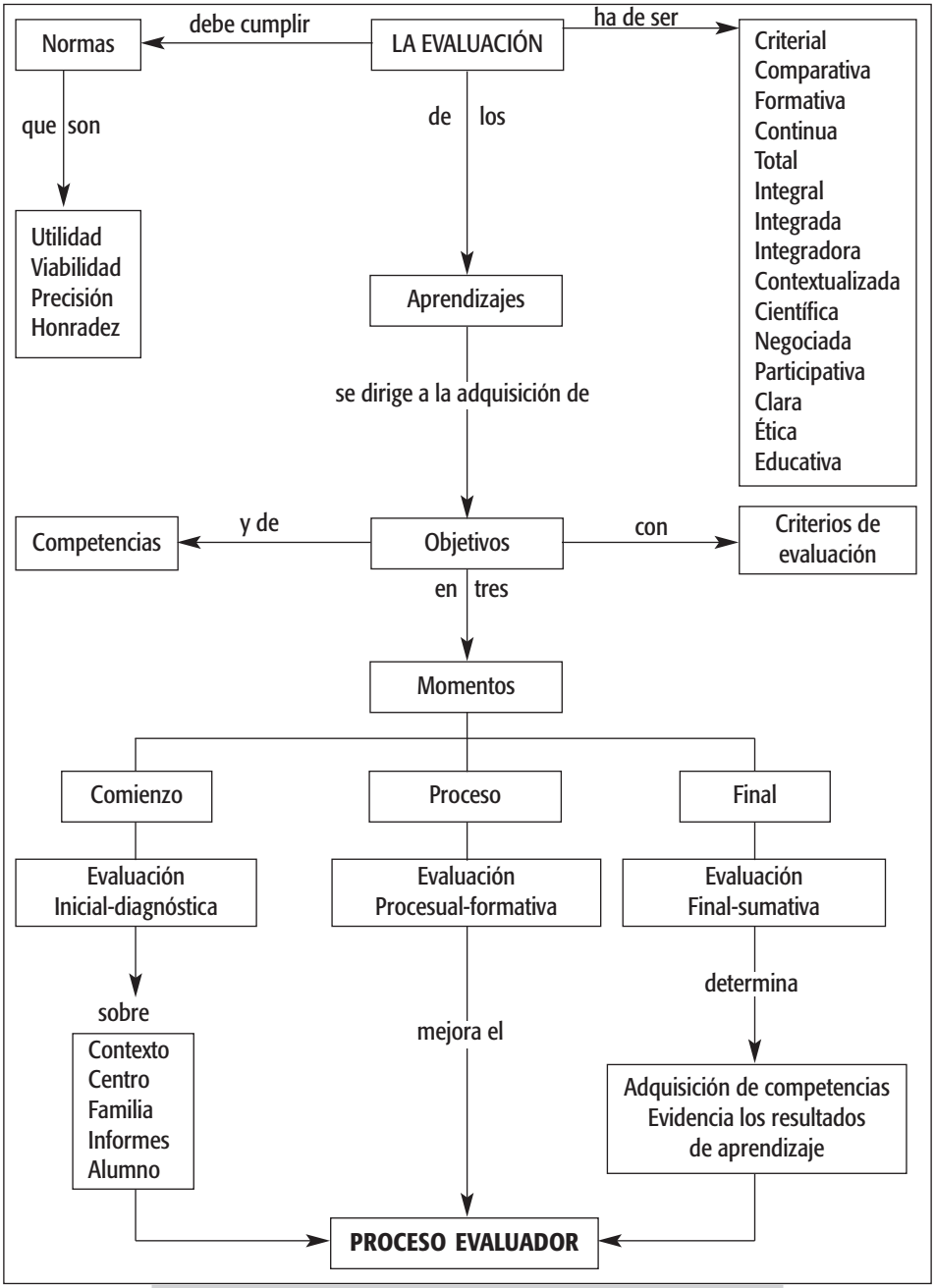
Por ello, presentamos en esta Unidad Didáctica el devenir histórico del término *evaluación*, desde sus concepciones iniciales hasta la actualidad, en que tiene como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas establecidas en la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006, de 3 de mayo).

II. Objetivos

1. Reconocer la importancia de la evaluación en el ámbito educativo.
2. Identificar las diferencias entre evaluación, calificación y medida.
3. Fijar las características de la evaluación y sus ámbitos de influencia.
4. Conocer las funciones y los tipos de evaluación existentes.
5. Conocer las características de la evaluación en el actual sistema educativo.

III. ESQUEMA

CUADRO 1. MAPA CONCEPTUAL



IV. CONTENIDOS

1. Aproximación al concepto de evaluación en educación

El concepto de evaluación no es un concepto uniforme, y más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes, a veces diversos entre sí, que pretenden configurar un elemento o concepto común. Es por ello que intentar definir el concepto de evaluación no resulta fácil, y tampoco en el ámbito educativo, por lo que al ser un término polisémico podemos encontrar muy diversas definiciones y de todas ellas podríamos extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere. En un intento de ilustrar el concepto «evaluación» vamos a presentar algunas de ellas:

Ya Tyler (1950), consideraba que: «El proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza». Para llevar a cabo este proceso, Tyler delimitaba ocho fases de trabajo:

1. Establecimiento de objetivos.
2. Ordenación de los objetivos en clasificaciones amplias.
3. Definición de los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecimiento de las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos.
5. Explicación de los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones apropiadas.
6. Selección o desarrollo de las medidas técnicas adecuadas.
7. Recopilación de los datos de trabajo.
8. Comparación de los datos con los objetivos de comportamiento.

Para el Comité Phi Delta Cappa sobre evaluación de la enseñanza en USA: «La evaluación es el procedimiento que define, obtiene y ofrece información útil para juzgar decisiones alternativas».

Cronbach (1963) definía la evaluación como*:* «La recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo».

Suchman (1972) consideraba que: «Evaluar es emitir juicios de valor».

Para De la Orden (1972): «Evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional en función de unos criterios previamente establecidos».

En ese mismo año (1972), Lafourcade escribía que: «La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».

Para Stufflebeam (1973): «Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas».

Gronlund (1973) entendía la evaluación como: «Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación».

Según Mager (1975): «La evaluación es un proceso para determinar el grado o la amplitud de alguna característica asociada con un objeto o una persona».

Attkinson (1978) concebía la evaluación como: «Un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo».

Lafourcade (1979) concebía la evaluación como: «Una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación».

El Consorcio de Evaluación de Standford (SEC) (1980) definía la evaluación como: «Examen sistemático de los acontecimientos que ocurren en un Programa, con objeto de mejorarlo».

Glass y Ellet (1980), y más tarde Wortman (1983), concibieron la evaluación como: «Un conjunto de actividades teóricas y prácticas pero sin un paradigma generalmente aceptado, con gran variedad de modelos y donde se aprecian distintas modalidades y formas, consideradas como idóneas para evaluar».

Para Forns (1980), el concepto de evaluación se puede abordar a varios niveles:

1. *A nivel técnico,* en cuanto que la evaluación se dirige a comprobar el funcionamiento del sistema educativo: se trata de un control o balance que indica si el sistema educativo está cumpliendo sus funciones.
2. *A nivel ideológico,* en el que la evaluación tiene dos funciones importantes y delicadas: Por una parte, «legitimar» la herencia cultural, ayudando de este modo a perpetuar el orden establecido; y por otra, «eliminar» a los sujetos que no pertenecen a la clase social dominante, ya que no han asimilado debidamente los principios ideológicos que se le pretendían transmitir.
3. *A nivel psicopedagógico*, ya que se aplica a alumnos concretos más que a entidades.

Para De la Orden (1981): «Evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones».

El Joint Committee on Standards for Educacional Evaluation (1981) concebía la evaluación como: «el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa».

Nevo (1983) entendía la evaluación como: «Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones».

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987): «La evaluación consiste en la recopilación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de las metas».

Según García Ramos (1989), la evaluación es: «Un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones».

Para Benedito (1990): «Evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general».

Casanova (1995) entendía la evaluación como*:* «Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente».

En 1998, Rodríguez Diéguez expresaba: «La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza».

Para Ander Egg (2000): «La evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos».

Para Castillo Arredondo (2002): «La evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa».

Para Pérez Rocha (2003): «Evaluación es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo».

Para Hancones (2005), se trata de un «Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo».

Según Serpa Naya (2008): «La evaluación es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa».

CUADRO 2

AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1887/1898	J. RICE	Primera evaluación formal educativa realizada en América
1916	H. FAYOL	Demostró que en todas las organizaciones existen determinadas funciones fundamentales para su éxito: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar.
1942	R. TYLER	Padre de la evaluación educacional, centrándose en el uso de objetivos definidos claramente, mediante la construcción y utilización de instrumentos de evaluación apropiados.
1943/1945	EJÉRCITO DE LOS ESTADOS UNIDOS	Utilización masiva de tests psicológicos, abriendo el camino para la aplicación al alumnado y de esta forma conocer su aprendizaje-rendimiento.
1960/1969	BLOOM, MAGER, STENHOUSE...	La evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.
1963	L. J. CRONBACH	Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma de decisiones posterior.
1971	D. L. STUFFLEBEAM	Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios.
1972	H. PARLETT Y D. L. HAMILTON	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a evaluar.
1978	M. SCRIVEN Y D. L. STUFFLEBEAM	Proponen el concepto de *metaevaluación* con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones.
1982	STENHOUSE	Propone el concepto de profesor como investigador.
1982	J. ELLIOT	Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación.
1986	S. KEMMIS	Propone el principio de pluralidad de valores en el que prima el conocimiento de los valores para la emisión de juicios apropiados por parte de los evaluadores.
1986	J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ	Propone 3 ejes para la evaluación: cuantitativo-cualitativo, normativo-criterial, y formativo-sumativo.
2002	S. CASTILLO ARREDONDO	Enfoque sistémico de la evaluación: proceso *regulador* de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; y acreditación de los resultados logrados.

1.1. Evolución del concepto. Periodos históricos

El concepto *evaluación* en educación ha evolucionado notablemente a lo largo de los años hasta ser en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo, ya que tanto administradores como educadores, padres, alumnos, y toda la sociedad, en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar o de ser evaluado. Ello puede deberse probablemente, a que existe hoy una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa, así como de aprovechar al máximo los recursos disponibles en una sociedad que se halla inmersa, cada vez más, en una dinámica competitiva a la que no puede permanecer ajeno el mundo de la educación. Quizás uno de los factores más importantes que explican por qué la evaluación ocupa un lugar tan destacado en el ámbito educacional, sea la comprensión por parte de los profesionales de la educación, de que en realidad la evaluación se ha constituido en una disciplina científica que sirve como elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los aprendizajes. A este respecto House (1993), consideraba que: «La evaluación ha pasado de ser una actividad marginal, desarrollada a tiempo parcial por académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada». Este cambio en la forma de concebir y de aplicar la evaluación ha supuesto importantes transformaciones, tanto en su concepción como en su práctica, aunque esos procesos de cambio pueden ser numerosos y abarcar diversos ámbitos del sistema educativo. Todos estos factores nos han llevado hacia una «cultura de la evaluación», que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales, lo que ha inducido el hecho de que la mayoría de los países, conscientes de esta realidad, hayan aportado recursos económicos, materiales y humanos, dadas las expectativas que este fenómeno ha generado.

En esta evolución, el término *evaluación,* proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo. Desde que Tyler en los primeros años de la década de los 30 introdujo el término «evaluación educacional», su ámbito de estudio no ha hecho más que extenderse. Siguiendo el recorrido histórico realizado por Garanto (1989), podemos distinguir en la evolución del concepto de evaluación, aplicada al ámbito educativo, los siguientes momentos fundamentales:

1.er momento: *La evaluación como medida.* Situado entre los finales del siglo XIX y principios del XX, se trata de una concepción de la evaluación basada en la Psicología Conductista (Skinner, Watson). Centrada, sobre todo, en el establecimiento de las diferencias individuales entre personas, utilizaba como técnica predominante y, casi excluyente, la aplicación de tests, tanto en el ámbito individual como a nivel colectivo (baterías de tests). De este modo la evaluación tenía poco que ver con los programas que se desarrollaban en las escuelas.

2.º momento: *La evaluación considerada como el grado de congruencia entre objetivos y su grado de consecución.* Esta forma de concebir la evaluación se dio en las décadas de los años 30 y 40, cuando de la mano de Tyler pasó a concebirse la educación como un proceso sistemático, destinado a producir cambios en la conducta de los alumnos por medio de la instrucción. Relacionado con el desarrollo tecnológico del currículum, la evaluación fue considerada como el mecanismo que permitía comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

3.er momento: *La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo.* Esta concepción de la evaluación se desarrolló en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y los 70, y se produjo como consecuencia de un movimiento de «responsabilidad escolar» surgido principalmente a raíz del progresivo descontento que surgió en el país hacia la escuela pública, a pesar de la gran cantidad de recursos económicos asignados a ella. La concepción que se tenía de la evaluación en ese tiempo hacía que afectase, no solamente al rendimiento de los alumnos, sino a todos aquellos factores que convergían en un programa educativo, esto es: profesor, recursos, contenidos, actividades, organización, métodos, programas, etc. (Informe Coleman, 1966). En este momento es importante destacar, entre otros, la contribución de dos autores: Cronbach y Scriven. El primero de ellos, Cronbach, define en 1963 a la evaluación como: «Recopilación y uso de información para la toma de decisiones». Hace mucho hincapié en la evaluación del proceso, a la vez que reclama la necesidad de una evaluación referida al criterio, a través de objetivos previamente establecidos. Scriven por su parte, define la evaluación como: «Proceso por el cual estimamos el mérito o el valor de algo que se evalúa (de los resultados)». Para Scriven se trata de evaluar los resultados reales independientemente de las metas y criterios preestablecidos, poniendo especial atención en las actitudes generadas por el programa en las personas implicadas. Él fue quien realizó la identificación de la evaluación *formativa* y de la evaluación *sumativa.* También habla de evaluación *intrínseca* y *extrínseca*.

4.º momento: *Nuevos enfoques o tendencias en la evaluación.* Esas tendencias irrumpen en la década de los años 70, y actúan en un doble sentido. Por una parte orientan la evaluación hacia dos ámbitos: hacia los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método. Por otra parte, entienden la evaluación como «valoración del cambio ocurrido en el alumno como consecuencia de una acción educativa sistemática», sobre todo a través de una buena formulación previa de objetivos educativos. Es el auge de las taxonomías de objetivos (Bloom, Mager, Gagné), aunque no faltaran las críticas (Atkin, 1968). En esta dinámica, el énfasis de los objetivos operativos como indicadores del éxito de un programa reclamaba la necesidad de contrarrestarlo mediante la *evaluación criterial*, en la medida en que esta suministra una información real y descriptiva de la situación de

cada alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado (*evaluación normativa*).

5.º momento: *Proliferación de modelos.* Los años 70 y siguientes, se caracterizan por la proliferación de modelos evaluativos, que se asocian con los dos grandes paradigmas sobre evaluación: los basados en la evaluación cuantitativa (paradigma cuantitativo); y los basados en la evaluación cualitativa (paradigma cualitativo). Aunque el enfoque de ambos paradigmas sobre evaluación (cuantitativo y cualitativo) es bien diferente y sus esquemas están claramente diferenciados, ambos coexisten en muchos casos en la actualidad, ya que al igual que en épocas anteriores, no existe un único modo de concebir la evaluación ni de cómo llevarla a cabo. Al ir transformándose el concepto de evaluación se han ido incorporando nuevos elementos provenientes de otras disciplinas que han profundizado su sentido y han complejizado su concepción.

Es en el año 1970 cuando en España se promulga la *Ley General de Educación*. Con esta Ley se introdujo el término, el concepto y la finalidad educativa de la *evaluación.* La legislación y la normativa posterior para el desarrollo de la ley fueron afianzando su sentido didáctico y formativo. Por primera vez la Orden Ministerial del 16 de noviembre de 1970 (BOE, 25-11-70) hablaba de la *evaluación continua*, «traducción que se efectúa al castellano de la *evaluación formativa* de Scriven en la letra del BOE» (Rodríguez Diéguez, 2001). La evaluación continua quedó desde entonces integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje formando parte intrínseca de su dinámica. El carácter continuo o progresivo de la evaluación confirió a esta su dimensión formativa, aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje una revisión modificadora de aquellos aspectos o elementos del modelo didáctico que así lo requieran. Desde su correcta interpretación, la evaluación formativa «se aplica en los distintos estadios y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y adopta formas muy diferentes. Puede consistir en una pequeña prueba escrita, en la observación del comportamiento discente, en el análisis del trabajo de los alumnos, en una entrevista, etc. Su objetivo es proporcionar información a profesores y alumnos y, a su vez, bases para la corrección de deficiencias encontradas en el proceso educativo» (García, 1989).

En ella se trataba de vincular el proceso de evaluación al de *formación completa del alumno* y se señala, de forma expresa, que la evaluación no debía entenderse solo como procedimiento de selección, sino de orientación y de ayuda. En relación con esta doble finalidad, la mencionada Orden, argumentaba: «En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de este, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa. Se realizará por parte del equipo de educadores de una manera continua a lo largo del año escolar y se sintetizará y armonizará en las sesiones de evaluación que en esta disposición

se preceptúan. Estas aseguran una apreciación objetiva que permite la valoración comparada y contrastada del desarrollo y aprovechamiento del alumno en todos los aspectos de su formación. La evaluación es, por tanto, un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno, como al propio sistema».

Se mencionaba una triple finalidad de la evaluación (*valoración del aprendizaje, orientación sobre el aprendizaje y orientación sobre la marcha del sistema*). Esto se manifestaba con mayor claridad en los principios y normas generales que se disponen en la Orden Ministerial citada: «La evaluación es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden».

En esta Ley, la *evaluación continua* respondía a las finalidades siguientes:

1. Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión.
2. Descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno para alentar y facilitar su desarrollo y realización.
3. Disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos.
4. Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo.
5. Determinar la adecuación del contenido de los programas y seleccionarlo de acuerdo con su valor formativo.
6. Determinar en qué media se alcanzan los objetivos previstos en la programación educativa y contrastar su validez.
7. Facilitar las relaciones del centro con las familias de alumnos y estimular la colaboración recíproca.

En el concepto de evaluación que aquí se traslucía, se resaltaba su carácter sistemático y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre las características del alumno (psicológicas y cognitivas), supuso un paso adelante respecto de la idea del concepto de evaluación como valoración de conocimientos al final del proceso. Se señalaba la finalidad de la evaluación respecto a la mejora del proceso de aprendizaje, y de la orientación académica y profesional del alumno. También se indicaba que se intentaba, por medio de la evaluación, valorar la adecuación de la programación en función de los logros alcanzados.

En la misma Orden se dictaban normas destinadas a la correcta aplicación de la evaluación continua:

1. *Equipos de evaluación*. Se asignaba al tutor del grupo la labor de coordinar el equipo de evaluación integrado por todos los profesores.

2. *Exploración inicial.* Se debía adquirir información de datos personales y familiares, antecedentes académicos, datos psicológicos y médicos de especial relevancia.
3. *Proceso de evaluación.* Se señalaba que debía realizarse a lo largo de todo el proceso lectivo sin interrumpir la marcha del trabajo escolar. Se indicaba también que debía servir para apreciar la marcha del alumno e iniciarlo en la autoevaluación.
4. *Sesiones de evaluación.* Se regulaba un número mínimo de cinco sesiones, presididas por el tutor. Al final de cada ciclo debía proporcionarse un consejo orientador académico o profesional.
5. *Documentos de evaluación.* Se regulaban los documentos oficiales utilizados en las evaluaciones.

El tratamiento normativo dado a la evaluación en aplicación de la Ley General de Educación (1970) supuso un avance cualitativo importante, ya que se mencionaba por primera vez la necesidad de integrar la evaluación en el propio proceso de enseñanza y su concepción como proceso sistemático. Y, también, por primera vez, se planteaba la necesidad de valorar la *actitud* del alumno hacia el estudio, fundamentalmente, y el respeto por las normas (comportamiento o conducta en clase).

A pesar de la claridad de los planteamientos, que suponían un salto cualitativo sobre la evaluación tradicional basada casi exclusivamente en el examen, como prueba para comprobar los resultados académicos logrados por el alumno, y de las nuevas funciones y ámbitos de los que había de ocuparse la evaluación, lo cierto es que la práctica evaluadora del profesorado no varió sustancialmente; fueron cambios debidos más al cumplimiento formal de la normativa vigente, que actitudes de fondo de un convencimiento didáctico y personal. De hecho, a la hora de valorar el aprendizaje de los alumnos, se siguió utilizando el examen como forma más habitual de evaluar.

6.º momento: La promulgación en España de la LOGSE (1990), aportó al sistema educativo una nueva concepción de la *evaluación*. Esta Ley establecía que la evaluación sería *continua y global* para la Educación Primaria, y *continua e integradora* para la Educación Secundaria, dando mucha relevancia a los métodos *cualitativos*. Pero estos nuevos enfoques de la evaluación fueron más allá de la incorporación de métodos *cualitativos* que complementasen o desplazasen a los *cuantitativos* considerados ya inadecuados. La evaluación educativa que se proponía en esta Ley se situaba en el centro neurálgico del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su finalidad era obtener información para *orientar, regular* y *mejorar* todo el proceso educativo.

Esta Ley, y la posterior legislación que la desarrolló, atribuyeron a la evaluación un papel primordial en el sistema educativo. Amplió y profundizó los cometidos y el enfoque iniciado en la anterior Ley General de Educación (1970).

El modelo que presentaba la LOGSE es el de una evaluación *eminentemente formativa*. Su fundamentación conceptual se basaba en ser un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que fuese posible disponer de información continua para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Frente a la tradicional evaluación mediante el *«examen»*, donde solo se ponía a prueba al alumno, y se comprobaba si había adquirido o no los contenidos marcados, la LOGSE proponía que se evaluase todo el proceso educativo: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día... y que el examen no pasase de ser un instrumento más de recogida de información de cara a la calificación final. La amplitud de este planteamiento de la evaluación abarcaba todos los espacios del sistema educativo:

- Los procesos de enseñanza.
- Los procesos de aprendizaje.
- La práctica docente.
- Los proyectos curriculares.
- Los diversos elementos del sistema educativo.

El sentido educativo de la evaluación en esta Ley, estaba ligado necesariamente a las características de cada etapa. Junto con su carácter comprensivo y obligatorio, se estableció un currículum, calificado como *abierto y flexible* con la intención de dar respuestas a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado.

Con el fin de que todos los alumnos desarrollasen las capacidades conforme a los objetivos generales de la etapa, se planteó una concepción de la evaluación educativa al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, e integrada en el quehacer diario del aula y del centro. La evaluación tenía así como gran finalidad educativa el *seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje* para mejorarlo y para poder reconducirlo y adecuarlo a las necesidades del alumnado. Es decir, que en la práctica docente la evaluación se planteaba como una finalidad eminentemente *educativa o formativa*, reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no como un instrumento de selección del alumnado por sus rendimientos.

«La evaluación no se circunscribe a un solo aspecto, sino que extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Además, no implica únicamente al alumno, sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda la acción educativa» (D.C.B.: Educación Secundaria Obligatoria).

Ello implicaba, en primer lugar, que cualquier práctica de evaluación debía estar ligada necesariamente a la adopción de distintos tipos de medidas que permitiesen a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Es decir, la evaluación debía ser punto de referencia para adoptar las decisiones que afectasen a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular. Y, en segundo lugar, obligaba a que se evaluasen no solo los aprendizajes del alumnado, sino también los procesos de enseñanza y la práctica docente en sus niveles de concreción (proyecto curricular, programaciones, etc.).

Para incidir en la mejora del proceso educativo y de sus resultados, no podían evaluarse solo los aprendizajes, sino que habían de evaluarse también la enseñanza, y la adecuación del funcionamiento del centro educativo a los fines que este perseguía.

La acción educativa de la evaluación no se reducía a momentos aislados y externos del proceso educativo, sino que tenía un desarrollo paralelo e integrado en el mismo. Por eso se planteaba la evaluación como un proceso que debía llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que había de tener por objeto, tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza. Bajo esta concepción, el sentido educativo o formativo de la evaluación suponía que esta no podía limitarse a emitir un juicio de valor mediante una calificación, sino que debía repercutir en la mejora del proceso educativo, valorando todos sus componentes. Así, la evaluación debía ser global, continua e integradora, es decir, que había de tenerse presente a lo largo de todo el proceso, de manera que pudiera regular y orientar su desarrollo.

7.º momento: Se sitúa en los comienzos del siglo XXI con la promulgación en España de la LOE (2006). Dicha Ley tiene la misma base comprensiva que la LOGSE (1990) y asume todos sus postulados sociológicos, psicológicos, pedagógicos y epistemológicos, aunque incorporando algunas novedades con respecto a ella, en lo que a evaluación se refiere. La LOE establece que la evaluación tiene por objeto *analizar y valorar el grado de adquisición de las ocho competencias básicas* que la propia Ley establece:

COMPETENCIAS BÁSICAS

- Competencia *en comunicación lingüística*
- Competencia *matemática*
- Competencia *de conocimiento e interacción con el mundo físico*
- Competencia *digital*
- Competencia *social-ciudadana*
- Competencia *cultural y artística*
- Competencia *de aprender a aprender*
- Competencia *autonomía e iniciativa personal*

Este cambio supone un nuevo enfoque del sistema educativo, y por tanto una nueva concepción de la enseñanza, en la medida en que la evaluación debe valorar, no solo los conocimientos adquiridos en una determinada materia, sino constatar si el alumno es o no competente en la aplicación práctica de dichos conocimientos.

➔ La evaluación educativa está adquiriendo cada vez mayor relevancia y determinación en la enseñanza. Hasta ahora, esta ha sido una actividad al término de un periodo de enseñanza en la explicación de una materia para comprobar el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos durante dicho periodo. En la actualidad, la evaluación educativa está llamada a ser el eje *integrador, vertebrador* y *dinamizador* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los datos aportados por la evaluación educativa le pueden permitir al estudiante tener una nueva oportunidad para *aprender* lo que hasta entonces no había logrado; y al profesor una nueva ocasión para *volver a enseñar* aquello que los estudiantes no alcanzaron a comprender con las explicaciones anteriores.

CUADRO 3. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

PERIODOS		EVALUACIÓN ENTENDIDA COMO
1.º	Hasta los años 20	Medida. Enfoque conductista
2.º	Años 1930-40	Consecución de objetivos de conocimiento
3.º	Hasta finales de los 60	Evaluación de la totalidad del sistema educativo
4.º	Década de los 70 (en España: LGE)	Valoración del cambio ocurrido en el alumno Valoración de programas y métodos
5.º	Década de los 80	Evaluación cuantitativa/cualitativa
6.º	Década de los 90 (en España: LOGSE)	Formativa/diferenciada/integradora
7.º	Comienzos del s. XXI (en España: LOE)	Valoración del grado de adquisición de las competencias básicas. Demostración *evidenciable* de los resultados

1.2. Estructura de la evaluación

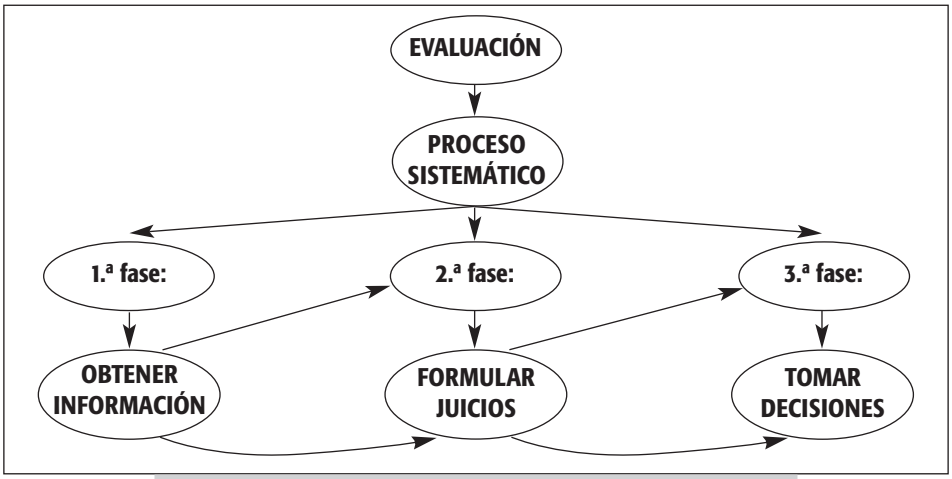
Después del análisis de las definiciones presentadas en los distintos periodos históricos puede parecer que todas ellas son muy variadas y entienden el concepto «evaluación» de distinta forma, pero en realidad existe una característica común a todas ellas, que es el hecho de que todas consideran a la evaluación como *uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje,* hecho que puso de manifiesto Ainscow (1988), al decir: «Hemos pasado de analizar al alumno, a analizar la tarea educativa y finalmente a analizar el ambiente de aprendizaje». En esta misma línea, Ysseldyke y Matson (1988) afirmaban que*:* «De diagnosticar al alumno

(patología, tests referidos a normas), hemos pasado a diagnosticar la enseñanza (principios del aprendizaje, conductas concretas de los profesores), para finalmente evaluar la oportunidad de aprender (interacción del alumno con el mundo educativo)».

Ahora bien, en la base de la concepción actual de la evaluación, tanto en la que se asienta en la legislación educativa, como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica, sin cuya presencia no es posible concebir la auténtica avaluación. En primer lugar, hay que considerar a la evaluación como un *proceso* dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual o aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

1.ª fase: Obtener información. Mediante la aplicación de procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.
2.ª fase: Formular juicios. Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y valoración de los hechos que se pretende evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.
3.ª fase: Tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la relevante información disponible, se deberán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

CUADRO 4. ESTRUCTURA BÁSICA DEL CONCEPTO DE LA EVALUACIÓN



Para obtener la *información* es necesario contar con suficientes instrumentos de evaluación que nos faciliten dicha información, que una vez analizada debe permitirnos el establecimiento de *juicios,* que pueden tener un carácter predictivo o no, pero que son consecuencia del análisis de los datos obtenidos. El proceso debe

desembocar en una *toma de decisiones* que puede ser de diferente naturaleza de acuerdo con el análisis efectuado y con las necesidades detectadas en el alumno.

CUADRO 5

A) PLANIFICACIÓN

- **Qué** se va a evaluar: **ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS**
  Conocimientos, habilidades, actitudes/valores
- **Para qué** se evalúa: **OBJETIVOS**
  Académicos, personales y sociales
- **Por qué** se evalúa: **FUNCIONES**
  Diagnóstica, Formativa y Sumativa
- **Cuándo** se evalúa: **MOMENTOS**
  Inicial, Procesual y Final
- **Cómo** se evalúa: **PROCEDIMIENTOS**
  Cuantitativos y Cualitativos
- **Con qué** se evalúa: **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:** Muy variados y adecuados
- **Quién evalúa: AGENTES**
  Autoevaluación, Heteroevaluación, y Coevaluación

D) TOMA DE DECISIONES

- Verificar los juicios de valor
- Proponer decisiones de mejora
- Orientar el proceso
- Calificar los resultados
- Promover la recuperación
- Informar sobre los resultados
- Facilitar la promoción
- Permitir la titulación

DISEÑO METODOLÓGICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNO

PENSAR..., PARA SABER ACTUAR

- Del concepto que tiene el profesor de la evaluación educativa, a la utilización y aplicación en el proceso de aprendizaje-enseñanza

B) SELECCIÓN-CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

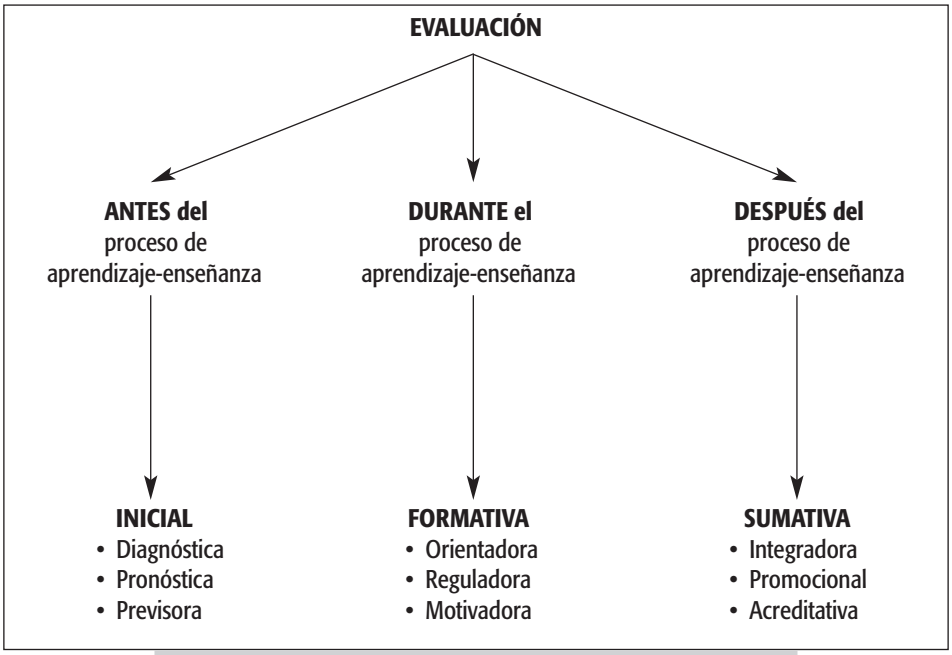
- Selección/elección de instrumentos existentes
- Construcción de instrumentos «ad hoc»:
  - Tests tipificados | Adecuados / Personalizados / Adaptativos
- Aplicación de técnicas e instrumentos para la obtención de datos suficientes.

C) VALORACIÓN/FORMULACIÓN DE JUICIOS DE VALOR

- Criterios de evaluación
- Valoración de la información
- Interpretar y regular
- Revisar y orientar
- Integrar y diferenciar
- Comprobar logros

Sobre la base de esta estructura básica podemos ir ampliando el campo conceptual y competencial de la evaluación en función de los diversos aspectos y aplicaciones de la misma: de la intencionalidad educativa que se persigue; de los momentos del proceso; de los ámbitos de aplicación; de los agentes de su ejecución, etc. Esta diversidad de enfoques o perspectivas da pie a contemplar distintos tipos de evaluación, en función de los distintos ámbitos y circunstancias de la aplicación concreta de la evaluación.

CUADRO 6

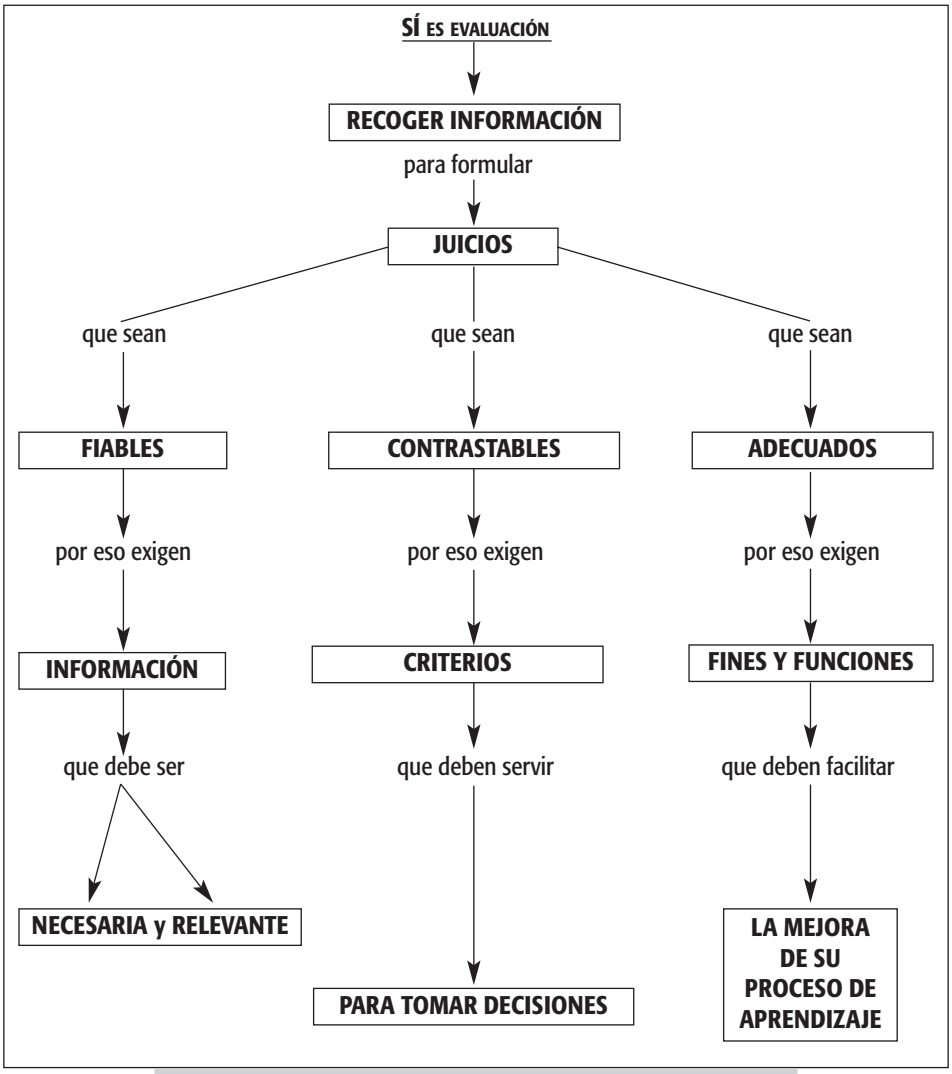


En cualquier caso, la evaluación debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de *acción pedagógica* que permita, por un lado adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y, por otro, comprobar y determinar si han conseguido las finalidades y competencias básicas que son el objeto y razón de ser de la actuación educativa. En consecuencia, el concepto de evaluación en el que actualmente nos encontramos no se reduce al hecho habitual de evaluar solo los contenidos, sino que también debe tener en cuenta distintos aspectos que intervienen en el proceso de educativo de los alumnos: las habilidades, las actitudes y valores, y las estrategias de aprendizaje, sin olvidar los aspectos docentes del proceso de enseñanza que inciden en el aprendizaje: metodología empleada, intercomunicación en el aula, nivel de exigencia, etc.

CUADRO 7. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN (Nevo, 1983)	
CRITERIOS A EMPLEAR	➤ Respuesta a las necesidades ➤ Alcanzar objetivos y valores sociales, y otros ➤ Establecer normas
EVALUADOR	Profesor y equipos de profesores con competencia para evaluar
FUNCIONES	➤ Formativa ➤ Sumativa ➤ Sociopolítica ➤ Administrativa
INDICADORES	Lograr el equilibrio en: ➤ Utilidad ➤ Viabilidad ➤ Aprobación
MÉTODOS	No hay métodos específicos, sino que dependen de las necesidades
OBJETIVOS	Abarca todo el proceso educativo en su conjunto
PROCESO	➤ Centrarse en el proceso ➤ Seleccionar y analizar datos empíricos
USO	Debe ofrecer la información necesaria a todas las partes interesadas en un objeto de evaluación
VARIABLES	➤ Aspectos a evaluar ➤ Estrategias y planes de evaluación ➤ Proceso e implementación ➤ Impacto en su desarrollo

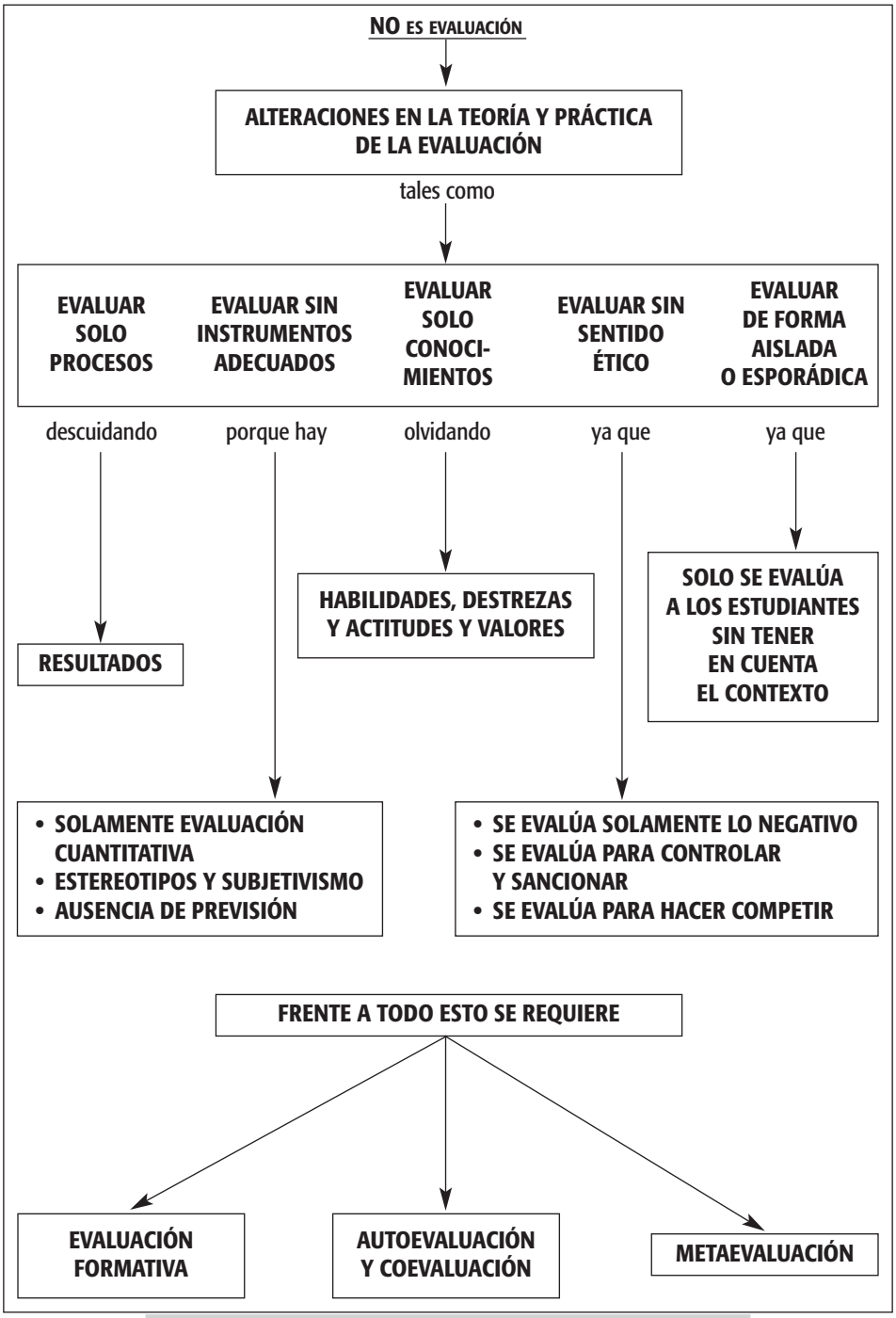
En síntesis, se pueden subrayar algunas características significativas de la actual concepción de la evaluación: ha de ser *continua, global, integradora, e individualizada,* a la vez que debe ser un *instrumento de acción pedagógica* para que pueda regular todo *el proceso educativo*, con la finalidad de mejorarlo y personalizarlo.

CUADRO 8



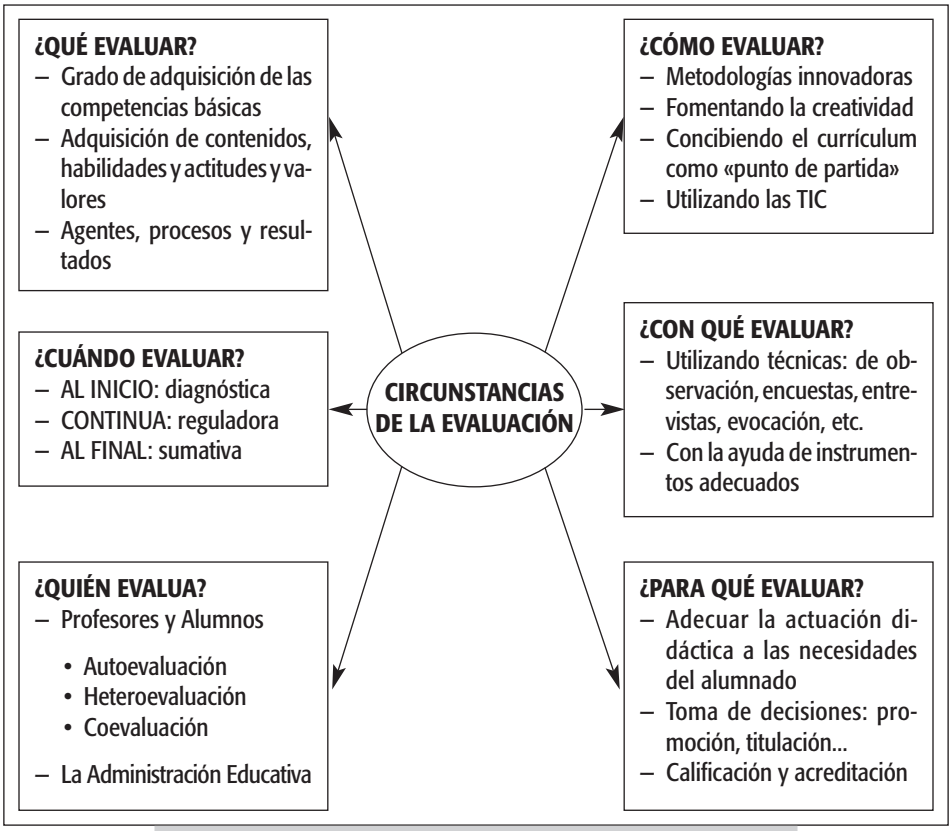
La estructura básica conceptual de la evaluación no cambia, aunque sí pueden cambiar sus circunstancias: el *momento* (cuándo evaluar), las *funciones* (para qué evaluar), los *contenidos* (qué evaluar), los *procedimientos* (cómo evaluar), los *ejecutores* (quiénes evalúan), etc. En definitiva, la evaluación educativa tiene un contexto determinado; un espacio o contenido sobre el que actúa; unos momentos continuados a lo largo del proceso; y persigue unas finalidades u objetivos formativos concretos.

CUADRO 9


NO ES EVALUACIÓN
ALTERACIONES EN LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN
tales como
EVALUAR SOLO PROCESOS
EVALUAR SIN INSTRUMENTOS ADECUADOS
EVALUAR SOLO CONOCI-MIENTOS
EVALUAR SIN SENTIDO ÉTICO
EVALUAR DE FORMA AISLADA O ESPORÁDICA
descuidando
porque hay
olvidando
ya que
ya que
RESULTADOS
HABILIDADES, DESTREZAS Y ACTITUDES Y VALORES
SOLO SE EVALÚA A LOS ESTUDIANTES SIN TENER EN CUENTA EL CONTEXTO
• SOLAMENTE EVALUACIÓN CUANTITATIVA
• ESTEREOTIPOS Y SUBJETIVISMO
• AUSENCIA DE PREVISIÓN
• SE EVALÚA SOLAMENTE LO NEGATIVO
• SE EVALÚA PARA CONTROLAR Y SANCIONAR
• SE EVALÚA PARA HACER COMPETIR
FRENTE A TODO ESTO SE REQUIERE
EVALUACIÓN FORMATIVA
AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN
METAEVALUACIÓN

En el cuadro siguiente se da respuesta a las preguntas más importantes relacionadas con el desarrollo de la evaluación educativa.

CUADRO 10. CIRCUNSTANCIAS DE LA EVALUACIÓN



1.3. Diferencias entre evaluación, calificación y medida

Para entender adecuadamente el concepto de *evaluación* se hace necesario establecer algunas diferencias acerca de los conceptos más utilizados: los de *evaluación, calificación y medida.* El concepto de *evaluación* es el más amplio de los tres, y engloba por lo tanto a los otros dos, pero no se identifica con ellos. La actividad evaluadora es una característica inherente a toda actividad humana «intencional» y que requiere de objetividad y de sistematización.

Al haber una intencionalidad, una objetividad y una sistematización, se hacen necesarias algunas escalas o criterios que sirvan de marco de referencia. Por ello evaluar implica medir, para lo cual han de recogerse todos los datos que sean necesarios de la forma más objetiva posible. Para Cabrera y Espín (1986)

el medir constituye: «Conjunto de acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento». Conviene dejar claro, no obstante, que medir es condición necesaria para evaluar, pero no suficiente. Durante mucho tiempo se pretendió medir el progreso del alumnado cuantificando lo aprendido casi de forma exclusiva, lo que supuso que durante mucho tiempo se haya equiparado el *medir* con el *evaluar*. Para Casanova (1995): «La evaluación ha sido interpretada como sinónimo de medida durante el más largo periodo de la historia pedagógica». En los tiempos actuales está cambiando esa concepción, ya que se es consciente de que el proceso evaluador es mucho más amplio y mucho más complejo que efectuar una simple medición, por lo que los datos aportados por la medición han de ser interpretados a la hora de evaluar, debiendo estar referidos esos datos a los criterios de evaluación establecidos para cada objetivo en la actualidad. Los datos aportados por la medición deben servir, junto a los obtenidos por otros procedimientos, para determinar en qué medida se han conseguido o no, todos y cada uno de los objetivos y las competencias básicas. A este respecto, García Ramos (1989) consideraba que: «Sin medida no es posible hablar de evaluación».

CUADRO 11. DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (García Ramos, 1989)

EVALUACIÓN	MEDICIÓN
Procesual	Puntual
Amplia	Restringida
Interpretación de datos	Obtención de datos
Se refiere al «todo»	Se refiere a «la parte»

Por lo que respecta al término *calificación*, hay que decir que normalmente se refiere a la expresión que se hace sobre la valoración de la conducta o del rendimiento de los alumnos (calificación escolar), por lo que vemos que este término es claramente más restrictivo y reduccionista que el de evaluación. La calificación suele expresarse mediante una tipificación numérica o nominal que pretende expresar la valoración de los aprendizajes logrados por el alumnado, y puede expresarse de *forma cualitativa* (Apto/No apto, Suficiente/Insuficiente), o de *forma cuantitativa* (1, 5, 7, 8, 9...). Se trata, en definitiva, de la expresión de una valoración, o de una medición, según los casos, que pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos, destrezas o habilidades de un alumno como resultado de la aplicación de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. Puede deducirse de lo expuesto, que el proceso que constituye la evaluación es claramente el más amplio y el más complejo de los tres, y que aunque la evaluación incorpora las actividades de medir y calificar, no se reduce a

ellas dado el carácter instrumental de estas, ya que, como se ha visto anteriormente, evaluar siempre implica tomar decisiones.

De lo anterior se deduce que la evaluación puede situarse entre las polaridades: *medida*, (evaluación cuantitativa) y *estimación* (evaluación cualitativa). La evaluación entendida como medida está basada en el *paradigma positivista*, en tanto que la evaluación entendida como estimación está basada en el *paradigma naturalista*. El *paradigma positivista* está relacionado con una concepción conductista de la enseñanza, y destaca por tanto la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar al proceso de evaluación la máxima objetividad posible. La utilización del paradigma positivista en educación se deriva de la influencia que la metodología de las ciencias experimentales y más tarde el mundo de la empresa, ejercieron sobre el ámbito educativo. Avalado por autores como Riecken y Boruch (1974), y por Campbell y Stanley (1979), y utilizado inicialmente en estudios que pretendían generalizar resultados al ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, ha sido el paradigma más utilizado para evaluar al alumnado. Los planteamientos económicos y organizativos del mundo empresarial están destinados a determinar qué resultados se obtienen y el grado de rendimiento que se consigue, todo lo cual necesita de un análisis de datos numéricos (cuantificación), cuyas cifras son expresivas del nivel de consecución de los objetivos previamente establecidos (evaluación del producto). Para Beltrán (1991), «durante mucho tiempo calificar y cuantificar han sido términos prácticamente sinónimos en evaluación». Se califica a un alumno cuantificando su resultado, aunque esa cuantificación haya de ser convertida en una escala de adjetivos cualitativos: *sobresaliente, notable, bien,* etc. Para Zabalza (1988) la utilización del paradigma positivista por parte de los profesores: «Ha ido generando una mayor preocupación por utilizar instrumentos más elaborados internamente, … y de métodos de recogida y análisis de los datos capaces de reducir a mínimos aceptables los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas». Por su parte, Casanova (1995) considera que: «La evaluación cuantitativa (paradigma positivista) es válida cuando se trata de evaluar productos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido (evaluación sumativa)».

Naturalmente al paradigma positivista no le han faltado detractores. Ya en 1972, Weiss y Rein y más tarde Orr (1986), pusieron de manifiesto las limitaciones que, a su juicio presenta dicho paradigma. En esta misma línea y en relación con la evaluación, Cardona (1990), decía: «Soy alérgico a los tantos por ciento. Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepetible y no contabilizable». Y para Thom (1993) los fríos datos matemáticos obtenidos mediante la evaluación cuantitativa poco o nada explican la marcha del proceso educativo, ya que según este autor: «La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo que se dice es cierto». El ya citado Cardona (1994) considera que la utilización del paradigma positivista «puede hacer olvidar los efectos retroalimentadores que son inherentes a toda acción evaluadora».

Frente al paradigma positivista y cuantificador encontramos el *paradigma naturalista*, que entiende la evaluación como una *estimación*, en vez de hacerlo como medida. El paradigma naturalista, de orientación cualitativa, surgió con el objetivo de corregir las limitaciones del paradigma positivista. Utilizado inicialmente en el campo de la investigación sociológica, pasó al ámbito educativo no para evaluar en principio a los alumnos, sino para evaluar los diseños curriculares.

➞ Bajo una concepción cualitativa, la evaluación es concebida como un factor que influye y que es influido por los distintos elementos curriculares, por lo que en un sentido amplio puede decirse que toda evaluación es cualitativa en tanto que valora y emite un juicio valorativo a partir de determinados datos.

Para Filstead (1986): «El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos, con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos». Para Beltrán (1991), «La evaluación cualitativa intenta dar respuesta a la formulación de juicios a través de técnicas y procesos que concluyen en una formulación expresada de modo verbal». Algunas de esas técnicas de recogida de datos que se utilizan actualmente como instrumentos al servicio de una evaluación cualitativa son: entrevistas más o menos estructuradas, pruebas orales, observación sistemática, etc. A este respecto Casanova (1995) dice que la evaluación de los procesos de aprendizaje ha de hacerse mediante procedimientos cualitativos: «Si nos centramos en la evaluación de aprendizajes, poco o nada tiene que decir la evaluación cuantitativa, porque se evalúan procesos, porque las decisiones a tomar deben tener un carácter inmediato y porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada». Considera esta autora que en educación: «No todo es cuantificable, ni medible, ni conviene que lo sea. Lo más importante de una persona es precisamente lo que no se puede medir».

Para Bolívar (1998), la evaluación cualitativa puede llamarse también:

1. *Interpretativa* ya que se interesa por los significados que son interpretados a partir de la observación
2. *Naturalista*, en tanto que trata de captar las realidades y acciones de la forma en que se presentan o suceden
3. *Fenomenológica*, ya que intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana
4. D*escriptiva,* por pretender una representación detallada y completa de los hechos.

El mismo Bolívar considera que las dimensiones que caracterizan a una evaluación cualitativa son:

1. Estar más orientada a la valoración de los procesos (proceso educativo), que a la valoración del producto (resultado final).
2. Pretender comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada, lo que supone por parte de cada persona una autointerpretación de lo realizado.
3. Contemplar el progreso del alumno como marco de referencia. Su función principal es proporcionar elementos de información sobre el modo de llevar la práctica docente y posibilitar una reflexión sobre ella.
4. La evaluación cualitativa en la mayoría de situaciones y contextos se configura como un *estudio de caso* (de cada alumno individualmente considerado).

Lo que sucede en la realidad es que raramente la evaluación se desarrolla bajo uno solo de los paradigmas de forma «pura», sino que en la práctica se utilizan elementos de ambos, por lo que puede decirse que en lo que a evaluación se refiere coexisten ambos paradigmas. Por otra parte, la polémica referida a la contraposición paradigma cuantitativo-paradigma cualitativo, no ha sido exclusiva de la evaluación, sino que las diferencias entre ambos han sido frecuentes en multitud de campos científicos y de investigación, y se han producido también en otros ámbitos que se encuentran lejanos del mundo educativo, ya que hay que tener en cuenta que tampoco en el mundo de la empresa se realizan solamente valoraciones cuantitativas.

→ La comunidad pedagógica manifiesta la necesidad de armonizar ambos paradigmas en aras de lograr una evaluación más completa, ya que un posicionamiento radical en uno de ellos empobrecería un proceso evaluador, que con la conjunción de ambos se ve enriquecido y complementado.

La idea armonizadora de ambos paradigmas ha sido defendida por multitud de autores, entre los que cabe citar a Sieber (1973), Parlett y Hamilton (1977), Guba (1978), Weis (1982), Rodríguez Diéguez y Beltrán (1985) y Cook y Reichardt (1986). Estos últimos autores relacionan de forma sintética los paradigmas cuantitativo y cualitativo con sus características más relevantes en el siguiente cuadro.

CUADRO 12

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Cook y Reichardt (1986)	
• Aboga por el empleo de métodos cualitativos • Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. • Observación naturalista y sin control • Subjetivo • Próximo a los datos; perspectiva desde dentro • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo • Orientado al proceso • Válido: datos reales, ricos y profundos • No generalizable: estudio de casos aislados • Holista: abarca todos los aspectos • Asume una realidad dinámica	• Aboga por el empleo de métodos cuantitativos • Positivismo lógico; busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de personas. • Medición penetrante y controlada • Objetivo • Al margen de datos; perspectiva desde fuera • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo. • Orientado al resultado • Fiable: datos sólidos y repetibles • Generalizable: estudio de casos múltiples • Particularista • Asume una realidad estable

Estos autores, refiriéndose a la evaluación en el ámbito investigador consideran que: «un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de cuantitativo y cualitativo, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta». Sobre esta misma cuestión, Beltrán y Rodríguez Diéguez (1990) consideran que emplear determinados métodos, no implica necesariamente asumir un paradigma o cosmovisión específica, ya que la contraposición entre la evaluación cuantitativa y cualitativa va más allá de una simple consideración de presentar los resultados de la evaluación de forma verbal o numérica, realizada con frecuencia de forma simplista y maniquea. Para Bolívar (1998) «Lo que define a una investigación evaluativa no es el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción del conocimiento, y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa».

Sobre este particular, Williams (1986) analizó una serie de características propias de la evaluación cuantitativa y otras de la cualitativa (30 criterios de cada una, con los que estableció 510 comparaciones), e intentó delimitar los posibles conflictos entre uno y otro modelo, con los resultados siguientes:

1. En un 43% de las relaciones entre elementos de una y otra se produce una similitud entre los criterios de la evaluación cuantitativa y cualitativa.

2. En un 54% de los casos los criterios no son comparables (no hubo similitudes)
3. En un 3% de los casos hubo discordancias notables, referidas sobre todo a la forma de aplicar los resultados y a cómo se pueden transferir a otros ámbitos similares.

A tenor de esos resultados cabe deducir, que parece poco realista seguir considerando válidos los esquemas simplistas que frecuentemente se han presentado de uno y otro paradigma, de lo que parece desprenderse la necesidad de integrar ambos paradigmas en aras de un desarrollo eficaz de la evaluación. Para Casanova (1995), no es desechable ninguno de los dos paradigmas: «Con visiones sesgadas o parciales de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución». Y para Bolívar (1998): «En lugar de una discusión abstracta sobre epistemologías o paradigmas, la cuestión se orienta a articular buenos diseños metodológicos y patrones de análisis de evaluación cualitativa». Y propone para ello articular lo singular en un marco conceptual, incrementar la representatividad de los datos cualitativos, y complementar lo cuantitativo con lo cualitativo.

→ Hemos podido comprobar cómo, de una u otra forma, evaluar implica medir y calificar, pero no se agota ahí sino que va más allá. Es un proceso con el que obtener datos, *establecer* juicios y tomar decisiones para poder apreciar medir o calificar… Esta toma de decisiones es una parte esencial del proceso evaluador que viene fundamentada por la pertinencia de la información obtenida y la solidez de los juicios a que da lugar dicha información

La toma de decisiones puede afectar a diversos aspectos relacionados con la evaluación: puede ser a la vez el mecanismo utilizado para cambiar un método, reforzar a un alumno, modificar un material escolar, promocionar o no de curso, etc. Desde la recogida de información hasta la toma de decisiones hay un largo proceso que requiere clarificación de conceptos, y acuerdos sobre los criterios y procedimientos a seguir en la evaluación.

Para Rivas (2003), «La evaluación educativa propiamente dicha está más próxima a la función del médico. Se trata de una exploración, diagnóstico, tratamiento y eliminación de específicas deficiencias en el aprendizaje del alumno».

Debe quedar claro, por lo tanto, que aunque la evaluación implica medición y calificación, va mucho más allá.

2. Características de la evaluación en educación

La dificultad existente a la hora de establecer las características de la evaluación se derivan de la diversidad de concepciones existentes y ya expuestas sobre el término *evaluación*.

Para Rotger (1989), la evaluación ha de reunir las siguientes características:

1. Ha de estar *integrada* en el diseño y en el desarrollo del currículum.
2. Ha de ser *formativa*, de modo que sirva para perfeccionar, tanto el proceso como el resultado de la acción educativa.
3. Ha de ser *continua*, a lo largo de todo el proceso.
4. Ha de ser *recurrente*, en la medida en que constituye un recurso didáctico de utilización sistemática.
5. Ha de ser *criterial*, esto es, referida a los criterios establecidos para todos y cada uno de los alumnos.
6. Ha de ser *decisoria*, de forma que permita establecer juicios sobre los objetivos a evaluar y, por lo tanto, adoptar decisiones.
7. Ha de ser *cooperativa*, de modo que permita la participación de todas las intervinientes.

CUADRO 13. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN (Rotger, 1989)

INTEGRADA		**RECURRENTE**
FORMATIVA	**EVALUACIÓN**	**CRITERIAL**
CONTINUA		**DECISORIA**
	COOPERATIVA	

Nos parece conveniente que para fijar las características de la evaluación sean tenidas en cuenta las siguientes afirmaciones de Tindal y Martson (1990), derivadas de investigaciones recientes sobre evaluación:

1. Los datos a utilizar en la evaluación para la toma de decisiones deben estar directamente relacionados con los contextos.
2. Se necesita, tanto la perspectiva de la evaluación general, como la evaluación específica de nivel.
3. Es imperativa una concentración en el rendimiento académico en el aula.
4. Los datos objetivos de la ejecución proporcionan las bases de la toma de decisiones.
5. Se necesitan estrategias de evaluación de referencia múltiple.
6. Se requieren bases empíricas para las prácticas evaluativas.

Para Blanco Prieto (1994), las características de la evaluación son:

CUADRO 14

➤ Integral	➤ Integrada
➤ Integradora	➤ Criterial
➤ Educativa	➤ Total
➤ Científica	➤ Contextualizada
➤ Negociada	➤ Ética
➤ Clara	➤ Participativa

Para Cardona (1994), las características que debe reunir la acción evaluadora son las siguientes:

1. *Integral y comprehensiva*, ya que debe estar presente en todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar.
2. *Indirecta*, ya que a su juicio las variables en el campo de la educación solo pueden ser mensurables y por tanto valoradas en sus manifestaciones observables.
3. *Científica*, tanto en los instrumentos de medida como en la metodología empleada para obtener información
4. *Referencial*, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar unos logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos o programados.
5. *Continua*, es decir integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
6. *Cooperativa*, ya que se trata de un proceso en el que deben implicarse todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Como puede comprobarse por lo expuesto, son variadas y a veces muy diferentes las opiniones de los diversos autores sobre las características de la evaluación.

➔ Pero sean cuales sean las características que se atribuyen a la evaluación, en todos los casos se pone de manifiesto el *carácter intencional, sistémico y procesual* de la misma, es decir, que se trata de *un proceso que se halla inmerso en otro proceso* que es el educativo, al que da sentido, orienta, regula y valida, lo que justifica que sus características hayan de estar siempre referidas a las del proceso educativo del que forma parte.

2.1. Funciones de la evaluación

Las *funciones* que se atribuyen a la evaluación, al formar parte del proceso educativo, se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso. A este respecto Casanova (1992) dice que: «En concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende».

Por su parte, Cardona (1994) asigna las siguientes funciones a la evaluación:

1. *Diagnóstica*, función que desempeña la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. Para este

autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).

2. *Reguladora,* ya que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
3. *Previsora*, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
4. *Retroalimentadora*, función que según el autor es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo.
5. *De control*, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

2.2. Modalidades de evaluación

Establecer una clasificación de las distintas *modalidades de evaluación* no es tarea fácil, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados para hacerlo, las clasificaciones que pueden obtenerse serán muy variadas. Por otra parte, la gran cantidad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, tampoco facilita esta tarea. Adjetivaciones como: *continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, inicial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación...* hacen que sea verdaderamente complicado realizar una clasificación de las diferentes modalidades de evaluación. A este respecto, Lázaro (1990), habla de «*maraña terminológica*» cuando se refiere tanto a la falta de precisión terminológica utilizada, como al campo semántico definido por la evaluación. En un intento de clasificar las distintas modalidades de evaluación, Rosales (1984), la concibe de una forma secuencial o armónica, relacionando cada fase de la evaluación con las sucesivas fases del proceso didáctico. Clasifica la evaluación en*: Inicial, Continua, y Final*.

Para una mejor comprensión presentamos un cuadro con la modalidad de evaluación según el *momento* de su intervención y la *función* que desempeña para lograr la finalidad o intencionalidad que persigue.

CUADRO 15. MODALIDADES DE EVALUACIÓN

PROCESO DINÁMICO, ABIERTO Y CONTEXTUALIZADO			
Modalidad	Inicial	Procesual	Final
Momento	Antes de...	Durante...	Después de...
Funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Aplicaciones	• Evaluación de los alumnos • Evaluación de los profesores/de los centros • Evaluación de los procesos • Evaluación del sistema educativo		
Ejecutores	➢ Profesores ➢ Alumnos ➢ Administración Educativa		

Por su parte, el profesor Rodríguez Diéguez (1986) consideraba que la clasificación de las distintas modalidades de evaluación debe hacerse: «En función del lugar que ocupa en el proceso de aprendizaje el sujeto que realiza la evaluación, y en función del normotipo o estándar que se tiene para realizarla». El mismo Rodríguez Diéguez (1991), estableció tres líneas o ejes de análisis para la evaluación:

1. *Eje descriptivo*, con las polaridades: medida/estimación, que hace referencia a los tipos de evaluación *cuantitativa/cualitativa.* La evaluación entendida como estimación establece un enjuiciamiento, grado o juicio de valor de lo que se va a evaluar (enfoque cualitativo), en tanto que la evaluación entendida como medida realiza una valoración cuantitativa o una medición (enfoque cuantitativo). La evaluación cuantitativa se sirve de métodos numéricos (cuantifica), en tanto que la evaluación cualitativa se sirve de métodos «literarios».
2. *Eje normativo*, con las polaridades: *referencia estadística y referencia al criterio*, que comprende los tipos de evaluación *normativa y criterial*. La evaluación referida a la norma establece comparación con otros grupos o con otros miembros del grupo, en tanto que la evaluación criterial hace referencia al criterio previamente establecido y que debe estar referido a los objetivos a lograr para cada persona o grupo.
3. *Eje de toma de decisiones*, con las polaridades: presencia y ausencia de toma de decisiones, y que hace referencia a los tipos de evaluación *formativa y sumativa*. La evaluación formativa es continua y adopta decisiones técnicas y reguladoras del ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y psicopedagógicas referidas a circunstancias personales del alumnado, en

tanto que la evaluación sumativa es final (de un periodo o del curso) y sus decisiones tienen implicaciones administrativas, de promoción, certificación o acreditación.

Como puede deducirse de lo expuesto, pueden establecerse gran cantidad de clasificaciones sobre distintas modalidades de evaluación. De entre las existentes, presentamos a continuación la que establece Casanova (1995), que agrupa las distintas modalidades de evaluación bajo diferentes criterios, de lo que no debe deducirse que sean excluyentes entre sí.

CUADRO 16. MODALIDADES DE EVALUACIÓN (Adaptado de Casanova, 1995)

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global	Parcial	
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna	Externa	
Según sus agentes	Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
Según su normotipo	Normativa	Criterial	

Vamos a explicarlos brevemente:

SEGÚN EL MOMENTO DE APLICACIÓN

1. ***Evaluación inicial:*** Es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo concreto, etc. Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y de sus singularidades individuales. Esas razones hacen que la realización de la evaluación inicial sea fundamental para llevar a cabo un adecuado desarrollo del proceso educativo de cada alumno. Además, la evaluación inicial se hace necesaria para el inicio de cualquier cambio educativo, ya que va a servir de referente a la hora de valorar el final de un proceso o de comprobar si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios. Para Rosales (1984), la evaluación inicial presenta estas características específicas: «Tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje y su meta es determinar el grado de

preparación del alumno previamente a comenzar un nuevo aprendizaje, pronosticando asimismo, dificultades y aciertos previsibles».

2. ***Evaluación procesual:*** La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos (de ahí su nombre). Por ello se la relaciona con la evaluación formativa y con la evaluación continua, hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación La evaluación procesual-formativa permite obtener información del desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, proporcionando datos que deben permitir reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso educativo de cada alumno. La evaluación procesual-formativa es de gran importancia dentro de la concepción educativa de la evaluación, ya que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha en beneficio o ayuda de los principales protagonistas: alumnos y profesores. A este respecto Casanova (1992), considera que*:* «Es de gran importancia, ya que al ofrecer información de modo permanente, permite controlar si lo planificado está resultando como se preveía o si, por el contrario, aparecen desviaciones que pueden desvirtuar los resultados y que obligarían a reconducir de inmediato la acción educativa que se esté llevando a cabo».

La evaluación formativa puede actuar sobre el sujeto que aprende, poniendo de manifiesto dónde se han producido los errores de aprendizaje si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final). De este modo se va comprobando de modo sistemático en qué medida se van logrando los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. La evaluación formativa, por otra parte, puede no actuar solamente sobre los estudiantes, sino que puede actuar también sobre una determinada clase, escuela o centro educativo, sobre los instrumentos y medios utilizados para evaluar, e incluso sobre el mismo sistema educativo. En cualquier caso tiene un carácter procesual y es continua, al permitir un aporte sistemático y continuado de datos (no necesariamente cuantitativos), que además de servir para reorientar los procesos, pueden ser puestos a disposición de la evaluación sumativa en cada caso. Para Bloom (1971), la evaluación formativa adquiere el carácter de orientación y reorientación de los aprendizajes: «El sentido final de las observaciones formativas... es determinar el nivel de dominio de un aprendizaje preciso y concretar los aspectos de la tarea que aún no se han dominado», en tanto que para Lawson (1973) la evaluación formativa representa la «Posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos». El carácter procesual de la evaluación formativa lo pone de manifiesto Rodríguez Diéguez (1991), para quien «Una evaluación formativa bien desarrollada es algo más que una evaluación re-

partida en cinco periodos a lo largo del curso, en los que los profesores expresan sus opiniones. Al tener por objeto la individualización de la enseñanza, presupone la elaboración y diseño de actividades para cada situación de aprendizaje».

3. ***Evaluación final:*** Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc., como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final en su función sumativa se aplica al final de un periodo de tiempo determinado y pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de dichas competencias básicas. Es la evaluación final la que determina la consecución de lo planteado para ser conseguido al término de un proceso o de un periodo concreto, y los resultados que aporta pueden ser el punto de arranque de la evaluación inicial del siguiente periodo escolar. Aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación. Para Rosales (1984), su hecho diferencial radica en*:* «La generalidad del juicio que en ella se formula».

Tiene un carácter puntual y debe hacerse de la forma más completa y exhaustiva que sea posible, pudiendo utilizar todos los datos obtenidos a lo largo del proceso de evaluación formativa. Tiene una función *sancionadora*, por lo que debe concluir con el establecimiento de un juicio en la medida en que mediante la evaluación sumativa se decide si el alumno ha superado o no los objetivos, si promociona o no promociona, si ha aprobado o no ha aprobado, o si se ha obtenido no una determinada titulación.

SEGÚN SU FINALIDAD

1. ***Evaluación diagnóstica:*** Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar. Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente.

También puede realizarse en cualquier momento del curso, para determinar necesidades educativas de futuro en aspectos concretos.

La Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), establece en su Preámbulo: «Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo y permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria».

Conviene dejar claro, que los términos *diagnóstico* y *evaluación* son dos conceptos etimológica y epistemológicamente diferenciados en la literatura pedagógica. En términos generales puede decirse que la *evaluación* se dirige fundamentalmente a la mejora de la calidad educativa, evaluando los distintos aspectos del contexto educativo para tomar decisiones que posibiliten dicha mejora, en tanto que el *diagnóstico* tiene como finalidad descubrir, describir y en su caso explicar, el comportamiento de una persona estudiando todos los factores intervinientes (personales, interactivos, contextuales). De este modo, el diagnóstico pedagógico posibilita el análisis de necesidades, proporciona información sobre estrategias de intervención, y ayuda con la información que aporta a facilitar la toma de decisiones de la evaluación sobre cualquier aspecto del proceso educativo.

La Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), establece en su artículo 144.1 sobre las evaluaciones generales de diagnóstico: «El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29».

El Artículo 21 de la LOE (Evaluación de diagnóstico), referido a la Educación Primaria establece: «Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley».

Y el Artículo 29: «Al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley».

CUADRO 17

SITUACIÓN DE PARTIDA	PREVISIÓN Y ANÁLISIS	EXPLORACIÓN Y CONTROL	PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	SITUACIÓN DE LLEGADA
PROCESOS DE DIAGNÓSTICO	Necesidades Situación Amplitud Niveles Pronóstico Predicción Síntomas Indicios	Desarrollo Casos especiales Seguimiento Síndrome Datos	Tratamiento específico Etiología Valoración	PROCESOS DE EVALUACIÓN
	Datos iniciales Metas Criterios	Recogida de datos Control Previsión Progresión Localización	Juicio-decisiones Informaciones Análisis de datos Comprobación Enjuiciamiento Decisiones Informe Reiniciación	
		FASES:		
PREVIA	INICIAL	FORMATIVA	SUMATIVA	TERMINAL

2. ***Evaluación formativa***: Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.

Esta concepción de la evaluación no es actual, ya que Lawson en 1973 la entendía como «posibilidad de modificación en función de los logros conseguidos». Y Bloom en 1975 expresaba que la evaluación formativa permite la *orientación y reorientación* de los aprendizajes. Y esta concepción de la evaluación encaja también con el concepto que sobre la misma tenía Lafourcade en 1985: «Comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación».

3. ***Evaluación sumativa:*** Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo.

Se pretende determinar la valía final del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos propuestos y de las competencias básicas establecidas. La evaluación final tiene una función sancionadora, en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura; la promoción o no al siguiente curso; o la obtención o no de una determinada titulación. En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas. Por otra parte, los resultados de la evaluación sumativa pueden y deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar.

SEGÚN SU EXTENSIÓN

1. ***Evaluación global:*** Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto. Aplicada a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, podría relacionarse con la *evaluación integradora* en la medida en que tiene en cuenta el grado de consecución de los objetivos propuestos desde todas y cada una de las áreas o materias. El modelo más conocido de este tipo de evaluación es el Modelo C.I.P.P. de Stufflebeam.

2. ***Evaluación parcial:*** Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa, de una materia, etc., por separado o en algún aspecto concreto, dependiendo del nivel de aplicación al que se establezca. Referida a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos podría aplicarse a la evaluación de algún tema en concreto de alguna materia o a la evaluación de algún bloque homogéneo de contenidos, habilidades, actitudes y valores o estrategias de aprendizaje.

3. ***Evaluación interna:*** La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

SEGÚN SUS AGENTES

1. ***Autoevaluación:*** Los evaluadores evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y del evaluador coinciden en las mismas perso-

nas. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer, tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo. Y sería deseable promover también la autoevaluación del alumnado. La autoevaluación del profesorado puede realizarse mediante un proceso de autorreflexión, ayudándose de la cumplimentación de algún tipo de cuestionario, etc.

2. ***Heteroevaluación:*** En esta modalidad de evaluación los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del propio centro, por personal del mismo y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor que evalúa a sus alumnos, el equipo directivo que evalúa algún aspecto del centro, etc.).

3. ***Coevaluación:*** En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

SEGÚN LA PROCEDENCIA DE LOS AGENTES EVALUADORES

1. ***Evaluación interna:*** La evaluación interna es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un centro, de un programa, de un equipo educativo o directivo, etc. Se trata de conocer desde la estructura interna del ámbito en el que se produzca la evaluación, tanto la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

2. ***Evaluación externa****:* Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes habitualmente de un centro escolar o de un programa, evalúan su funcionamiento. El caso más habitual de esta modalidad de evaluación es la que realiza la Inspección Educativa en los centros de su jurisdicción. A veces se produce también la denominada «evaluación por expertos», que suele llevarse a cabo por personas de reconocido prestigio, investigadores, etc. quienes tratan de evaluar algún programa experimental puesto en marcha. Puede hablarse de evaluación externa en aquellos casos en que el evaluador está situado fuera del proceso que se evalúa.

Ambas modalidades de evaluación, *interna y externa*, se complementan mutuamente y deben aplicarse ambas dependiendo de la naturaleza de lo que vaya a ser evaluado. En opinión de Casanova (1992) deben aplicarse ambas: «La primera favorece la evaluación formativa al ofrecer datos permanentes sobre el funcionamiento del centro, y la segunda garantiza que esa información interna

es correcta y, consecuentemente, que se está en el camino de alcanzar las metas propuestas».

SEGÚN EL NORMOTIPO

1. ***Evaluación normativa:*** En esta modalidad de evaluación, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas, la media de la clase, etc.). Aplicada al aprendizaje del alumnado, la evaluación normativa establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase en la que dicho alumno se halla situado, aunque esa comparación también puede establecerse con la media de otras clases, o con la media de todo el centro, o con la media nacional. Se trata de una modalidad de evaluación que no personaliza el proceso evaluador y que puede perjudicar a un determinado alumno en función de la clase en la que se encuentre situado.

Es la modalidad de evaluación más practicada por el profesorado en general. En ella se tiende a comparar el rendimiento de un alumno con el del resto de los alumnos de su entorno, que suele ser la media de la clase. La evaluación normativa establece un modelo de carácter comparativo con una norma que es siempre subjetiva y diferente de otra, por lo que las calificaciones obtenidas por esta modalidad de evaluación van siendo ajustadas en cada caso a la norma que se va estableciendo. Para Cardona (1994), «La evaluación normativa se fundamenta en datos ajenos al rendimiento o progresión real y personalizada del alumno, estando condicionada por el rendimiento medio del grupo». Quiere esto decir que un mismo alumno que se situase en dos clases diferentes, una clase con alumnos de alto nivel y la otra con alumnos de nivel más bajo, sería calificado de distinta forma de acuerdo con la clase en la que se le hubiese situado, aun haciendo lo mismo en ambas, lo que independientemente de otras consideraciones, nos lleva a pensar en la inadecuación del proceso evaluador practicado.

La evaluación normativa representa por tanto, una medición relativa del aprendizaje porque no se valora el aprendizaje real conseguido por el alumno, sino que lo que se valora es el aprendizaje obtenido con relación a un grupo de referencia, lo que hace pensar que las calificaciones obtenidas mediante un procedimiento de evaluación normativa son sensiblemente diferentes a las que se obtendrían si se hubiese puesto en práctica otra modalidad de evaluación, que en vez de tener en cuenta el nivel medio de una clase, evaluase los logros de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecidos para él (criterios de evaluación). No obstante, y aunque la evaluación normativa es cuestionada cuando se trata de evaluar el aprendizaje del alumnado, esta modalidad de evaluación puede resultar útil cuando se trate de conocer datos es-

tadísticos acerca del rendimiento concreto de algún alumno en relación con su grupo de alumnos, o en relación con otros grupos, aunque así entendida pierda una gran parte de su carácter educativo. Puede ser útil también cuando lo que se trata de evaluar es la idoneidad de los aspirantes a determinadas plazas convocadas por la administración (oposiciones a los diferentes Cuerpos del Estado), ya que lo que se intenta en este caso es seleccionar a los más cualificados de entre los presentados, por lo que es lógico pensar que en esos procesos selectivos, el nivel medio del grupo de aspirantes condicionará los resultados finales.

2. ***Evaluación criterial**:* Una alternativa a la evaluación normativa es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Para Popham (1980): «La evaluación criterial propone la fijación de unos criterios de evaluación o campos de conducta bien definidos».

La modalidad de evaluación que debe ponerse en práctica por tanto, cuando de lo que se trata es de evaluar el logro de los aprendizajes de cada alumno en función de criterios de logro previamente establecidos, es la *evaluación criterial*. Para ello es necesario que esos criterios de evaluación estén formulados de modo concreto y claro, ya que lo que se pretende con ella es que el alumno alcance un determinado nivel en una determinada materia o que aprenda a hacer algo previamente fijado, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos. Para intentar clarificar esta terminología, Popham (1983) definía un objetivo como: «Un propósito instructivo que describe con claridad lo que los estudiantes podrán hacer o deberían ser capaces de hacer después de la instrucción y que antes no podían hacerlo». Y según Martínez (1997): «La enseñanza dirigida por objetivos instructivos operativiza, parcializa, concreta las metas a conseguir mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje, y evalúa en coherencia con lo pretendido». Para esta autora, dos son los elementos fundamentales de la evaluación referida a criterio: «La definición exhaustiva y pormenorizada del dominio instruccional, y el establecimiento de un criterio decisorio sobre el dominio que deberá lograr el estudiante para promocionar o pasar de curso».

Por medio de una evaluación criterial se intenta, por tanto, personalizar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos de una clase sin establecer comparaciones conscientes o inconscientes entre ellos, y lo que pretende es evaluar los logros alcanzados en función de los objetivos previamente establecidos, y las competencias básicas previamente fijadas. Este es el enfo-

que que da Rodríguez Diéguez (1986) a la evaluación criterial, para quien: «La necesidad de una actuación individualizadora en los procesos de enseñanza, la consecución del criterio o de la conducta de él derivada, supone situaciones diferenciales para cada alumno, en función de su nivel inicial, de sus intereses, de sus aptitudes». Esa acción individualizadora lleva a Martínez (1997) a hablar de *evaluación con referencia personalizada*. Para esta autora, el objetivo de la evaluación con referencia personalizada es: «Valorar la ganancia o incremento conseguido por un alumno en un determinado aprendizaje en relación con sus capacidades y posibilidades, comparado también con una meta a alcanzar».

Todo lo expuesto hasta aquí permite deducir que en la aplicación de la evaluación a la práctica diaria de las aulas, pueden darse mezclados algunos de los tipos que hemos presentado, pero hay que tener presente que la complejidad y variedad que presenta la acción educativa requiere de una acción evaluadora coordinada que a veces se presenta bajo diferentes tipos y con distintos procedimientos. Por ello, el criterio del profesorado debe ser fundamental a la hora de adoptar el tipo de evaluación a llevar a cabo en cada caso, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que la acción evaluadora sea eficaz y personalizada, tanto en sus planteamientos como en su aplicación, ya que tal y como expresa Casanova (1995): «Enseñar puede ser fácil, lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo es una tarea seria y compleja».

2.3. Modelos para la evaluación

Para cumplir las funciones que debe cumplir la evaluación en educación y para facilitar su puesta en práctica, la investigación pedagógica ha ido diseñando modelos que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, según los autores que las hayan realizado. Ya se expuso con anterioridad, cómo en los años 70 y siguientes proliferaron modelos evaluativos, que básicamente pueden enmarcarse en dos grandes paradigmas: los basados en la *evaluación cuantitativa*, y los basados en la *evaluación cualitativa,* ya explicados en otro epígrafe de esta unidad didáctica.

En la década de los 80 autores como Deno, Thompson y Tucker (1985) y Howell y Morehead (1987), presentaron modelos de evaluación que, por estar en íntima relación con el currículum establecido, se les ha venido a denominar «Modelos de evaluación basada en el currículum», cuya finalidad es la de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Para Salvia y Hughes (1990), la evaluación basada en el currículum, «Tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y resalta la integración de prácticas útiles provenientes de una variedad de fuentes o enfoques psicopedagógicos».

Un intento de clasificar los modelos de evaluación existentes fue el de Rodríguez Diéguez (1986), y la clasificación que establecía era la siguiente:

CUADRO 18. MODELOS DE EVALUACIÓN (Rodríguez Diéguez, 1986)

ÁMBITO ESPACIO-TEMPORAL				
INTERNA	EXTERNA	INICIAL	FORMATIVA	SUMATIVA

NORMOTIPO			
CON REFERENCIA A LA NORMA	CON REFERENCIA A CRITERIO	CON REFERENCIA A CONDUCTA	CON REFERENCIA A PERSONALIZACIÓN

Otra clasificación de los modelos los divide en C*lásicos y Alternativos*.

Modelos clásicos: Dentro de los denominados *Modelos clásicos,* se incluyen todos los modelos de *consecución de metas*, cuyo máximo impulsor y representante fue Tyler. Pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de un programa educativo. A este grupo pertenecen los modelos denominados *decisionales* o de facilitación de decisiones. En estos modelos la evaluación está al servicio de las personas o instancias que deben tomar decisiones.

Perteneciente a este grupo de modelos está el *Modelo C.I.P.P.* de Staufflebeam y Shinkfield (1987), que engloba cuatro tipos de evaluación recogidos en las siglas C.I.P.P.: *evaluación del **C**ontexto, evaluación de Entrada (**I**nput), evaluación del **P**roceso y evaluación del **P**roducto (Output).*

- *Evaluación del Contexto:* Se analizan los problemas, necesidades educativas de la población objeto de estudio y los elementos del entorno que pueden afectar al programa, diseñándose a partir del estudio de un programa educativo.
- *Evaluación de Entrada (Input)*: Se analizan las estrategias, los recursos humanos y materiales de que se dispone y la situación del programa.
- *Evaluación del Proceso*: Se analizan todos los componentes del programa en curso para detectar los fallos o desajustes y poder corregirlos sobre la marcha, ajustándose a los objetivos previstos.
- *Evaluación del Producto (Output)*: Se realiza la medición e interpretación de los resultados del programa, siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que esperaba conseguir para satisfacer una serie de necesidades.

Este modelo puede aplicarse también a la evaluación de los logros de un centro, o de un sistema educativo.

También pertenece a este grupo el *Modelo C.S.E.*, desarrollado en la Universidad de California, y que es muy similar al anterior. Conceptualiza la evaluación

como «Proceso de determinar los tipos de decisiones que han de tomarse, seleccionar y analizar la información necesaria para tomarlas y suministrar esta información a aquellos que las toman».

Modelos alternativos: Son modelos que enfatizan el papel de los propios participantes en el programa o proceso educativo y no el papel de los que deben tomar decisiones, ni el de la Administración: estos modelos propugnan una evaluación interna, no una evaluación experimental, cuantitativa y externa. De ellos, los modelos que más repercusión y acogida han tenido son:

- El *Modelo de evaluación responsable d*esarrollado por Stake (1975) y Lincoln (1982). Se le denomina así porque incide más sobre las acciones reales (lo que está ocurriendo), que sobre las intenciones iniciales (objetivos). Este modelo de evaluación focaliza su atención en el proceso. La evaluación la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción educativa, tales como profesores, órganos directivos escolares, etc.
- El *Modelo de evaluación iluminativa*, desarrollado por Parlett y Hamilton (1976). Sus fines consisten en estudiar las consecuencias de la implantación de un proyecto o programa innovador, cómo funciona, cómo es influido por las situaciones escolares y qué ventajas o desventajas le ven quienes están directamente implicados. Su objetivo consiste en descubrir lo que los alumnos y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más importantes.

Otro grupo de Modelos son los denominados ***Modelos de Evaluación Curricular:*** la propuesta de los modelos de evaluación curricular (Modelo EBC: Evaluación Basada en el Currículum o EC: Evaluación Curricular), provino de un grupo de autores implicados en el trabajo con dificultades de aprendizaje (Blankenship, Deno y Thompson, 1985; Salvia y Hughes, 1990). Se trata de modelos que relacionan la evaluación de los alumnos con la instrucción, con la finalidad de mantener en el alumnado los niveles de instrucción individual. Son modelos que persiguen una individualización de la instrucción. Basándose en un análisis de los enfoques de evaluación curricular, Tindal y German (1985), y Martson, Shinn, Rosenfield y Knutson (1989), proponen cuatro modelos distintos:

1. *Modelo EBC para el Diseño de la Instrucción (EBC-DI).* Este modelo fue propuesto por Gickling, Shane, Croskery y Thompson (1989) con el propósito fundamental de planificar la instrucción para proporcionarla al alumno de la manera más eficaz en función de las necesidades mostradas por el mismo. Se trata de un sistema para determinar las necesidades de instrucción del alumno, evaluando su ejecución continua en el contenido académico del aula.
2. *Modelo EBC Referida a Criterios (EBC-RC).* El modelo EBC-RC fue presentado por Blankenship (1985) y su principal objetivo, al igual que el an-

terior, es la planificación de la instrucción por medio de la obtención de medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículum desarrollado en el aula.

3. *Modelo EBC Basado en el Currículum (MBC)*. Deno (1987), define este modelo como*:* «Cualquier conjunto de procedimientos de medida que utiliza la observación directa y el registro de la ejecución de un alumno en el currículo local, como una base para acumular información para tomar decisiones sobre la instrucción». Este modelo, en vez de dirigirse a decidir el nivel instructivo y el contenido curricular a enseñar, se utiliza para evaluar los efectos de las decisiones de planificación y tomar decisiones posteriores sobre el progreso del alumno.
4. *Modelo de Valoración Basada en el Currículum (VBC).* El modelo de valoración basada en el currículum es un modelo de evaluación de análisis de tareas que presta una gran importancia a los errores del alumno. Según Howell y Morehead (1987), este modelo pretende aportar información útil sobre el contenido de la enseñanza, pues parte del hecho de que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejoran cuando la evaluación y la instrucción se alinean junto al currículum.

Son características comunes a este grupo de modelos (Frisby, 1987):

- La evaluación del alumno se realiza sobre los materiales instructivos.
- Las pruebas utilizadas son de corta duración.
- Se aplican medidas repetidas y frecuentes sobre el contenido curricular.
- Permiten comprobar el progreso del alumno.

Modelos Integradores*,* entre los que destacamos:

Modelo de Salvia y Hughes (1990), que intenta establecer la relación directa que según los autores existe entre enseñar y evaluar, e integra los siguientes elementos: *análisis conductual aplicado, análisis curricular, evaluación basada en el currículum, aprendizaje de dominio, enseñanza de precisión y teoría de la construcción de tests.* Consideran sus autores que la evaluación educativa ha de tener siete características:

- Corresponder al currículum.
- Ser capaz de medir directamente la ejecución del alumno.
- Evaluar el progreso en objetivos específicos y en metas más generales.
- Administrarse frecuentemente.
- Aportar inferencias válidas sobre la modificación de la instrucción.
- Ha de ser fiable.
- Debe ser sensible a pequeños cambios en la ejecución del alumno.

Modelo Individualizador de Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991), y que según los autores participa de la filosofía de la reforma educativa de 1990, con el objetivo de individualizar la enseñanza. Este modelo considera fundamental conocer del alumno: *su historial de aprendizaje, su nivel de competencia curricular y su nivel de aprendizaje*, que son elementos que interactúan con otros pertenecientes a la situación de enseñanza-aprendizaje, bien sean de tipo físico, organizativo, personal, etc. y que están interrelacionados, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario.

El Modelo Integrador de *Suárez Yáñez* (1996), que es considerado como «integrador» por su autor, en la medida en que «*conserva una perspectiva teórica amplia y no descarta la posible contribución de ninguna orientación*». A este modelo su autor le atribuye, además de *integrador* las cualidades de ser:

- *Asequible*, a los recursos de un centro normal.
- *Sistemático*, ya que va paso a paso.
- *Idiográfico*, ya que huye de estereotipos y personaliza el proceso.
- *Interaccionista*, ya que considera que las dificultades suelen estar causadas por la interacción de muchos factores.

Vemos cómo se establecen diferentes modelos de evaluación en función del tipo de decisiones a que se pretende dar respuesta.

Podrían citarse además otros modelos, como:
- *Modelo Action Research,* 1985 (Lewin y Elliot)
- *Modelo Auditoría,* 1989 (Martínez Aragón)
- *Modelo Diagnóstico,* 1990 (García y Gómez)
- *Modelo M.E.P.O.A.,* 1990 (Barberá)
- *Modelo Etnográfico,* 1990 (Sabirón)
- *Modelo de Evaluación Institucional,* 1991 (Cardona)

En todos los modelos presentados existe un denominador común, que es la consideración de que la evaluación, entendida de una u otra forma, es parte fundamental del proceso educativo.

Pero el concepto actual de evaluación es más amplio y el modelo que la sustenta también. La evaluación es concebida en la actualidad como un proceso inserto en el propio diseño del currículum y formando parte del desarrollo curricular, al que regula y orienta. En la actualidad la evaluación no afecta solamente a los aprendizajes del alumnado y a su competencia en el dominio de distintas áreas, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de aprendizaje-enseñanza, a los profesores y a la interacción de ambos, alumnos y profesores, en ese proceso. El modelo actual de evaluación tiene como referente los objetivos fijados para cada etapa educativa y las competencias básicas establecidas. Es por tanto el logro de esos objetivos (que en las etapas de escolariza-

ción obligatoria están explicitados en términos de capacidades) y de esas competencias básicas, lo que condiciona la evaluación. Se trata, en palabras de Alonso (1991), de ver «Cómo el alumno progresa y actúa en función de sus propias características y de nuestros objetivos y acciones educativas». El modelo actual de evaluación contituye, en definitiva, un mecanismo que debe servir de orientación, guía y control del proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que supone un enfoque diferente en relación con modelos anteriores.

Las diferencias entre el enfoque tradicional y actual de la evaluación educativa se presenta en el cuadro siguiente.

CUADRO 19. DIFERENCIAS ENTRE EL ENFOQUE TRADICIONAL Y ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo, 1991)

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE ACTUAL
• Afán de buscar causas y etiologías. • La causa de las dificultades está en el alumno. • Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo). • Es necesario pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de alumnos de su edad. • Evaluamos solo al alumno porque es él quien tiene las dificultades. • Evaluamos para conocer el grado de déficit y dificultades del alumno. • Evaluamos al alumno sacándole del aula. • La respuesta educativa que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades. • El programa individual requiere una atención individual del alumno. • El programa individual plantea objetivos, contenidos y actividades al margen del aula. • Las ayudas se dan solo a unos pocos, que son los que las necesitan. • La responsabilidad de los progresos del alumno la tienen los especialistas que desarrollan su programa (logopeda, profesor de apoyo, etc.)	• Delimitar necesidades educativas. • Las necesidades educativas están en proceso interactivo (alumno en situación de aprendizaje). • Las necesidades educativas debe valoraras el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipos interdisciplinares). • La valoración se hará en función de la propuesta curricular para todos los alumnos y las adaptaciones curriculares que requiera. • Evaluamos la situación de aprendizaje del alumno. • Evaluamos para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y determinar el tipo de ayudas. • Evaluamos al alumno en clase y en situación de aprendizaje. • La respuesta educativa que se proporciona al alumno es el programa general, con adaptaciones en función de sus necesidades. • La adaptación curricular requiere coordinación y colaboración de todos los profesionales. • Las adaptaciones curriculares parten de la propuesta hecha para todos los alumnos. • Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado. • La responsabilidad de los progresos del alumno la tiene el tutor en relación con otros profesionales.

2.4. Ámbitos de la evaluación

Tradicionalmente la evaluación en educación se ha venido aplicando casi con exclusividad al rendimiento del alumnado y más concretamente a los conocimientos adquiridos. Fue a partir de la década de los 70, como ya sabemos, cuando la evaluación se extendió en nuestro país al sistema educativo: los programas escolares, los centros escolares, la eficacia del profesorado, los materiales didácticos, las técnicas o procedimientos, los hábitos intelectuales del alumnado, el sistema educativo en su conjunto y hasta la propia evaluación (metaevaluación). Esta expansión de la evaluación a otros ámbitos de la educación, que se inició en España con la Ley General de Educación (1970), y prosiguió con la LOGSE (1990) y con la LOE (2006), ya se había iniciado en Estados Unidos a finales de los años 50, debido a una serie de circunstancias, entre ellas: la crítica a la eficacia del sistema público de enseñanza, el auge del modelo tecnológico del currículum y de la instrucción en aquellos momentos (enseñanza programada), y la gran cantidad de recursos destinados a educación. Esa situación demandaba un mayor rendimiento de cuentas, *accountability*, y la necesidad de asumir mayores responsabilidades por parte de los centros y de los profesores en la calidad de la educación.

CUADRO 20. ÁMBITOS EDUCATIVOS SOBRE LOS QUE INTERVIENE LA EVALUACIÓN

Programas escolares
Centros Escolares
Actuaciones del Profesorado
Aprendizaje de los alumnos
Materiales didácticos
Técnicas o procedimientos
Hábitos intelectuales del alumnado
Sistema educativo en su conjunto
La evaluación (metaevaluación)

Es necesario ser consciente de que realizar una evaluación de los ámbitos educativos expuestos es sumamente complejo y delicado, y para llevarla a cabo es necesario abordar cada uno de ellos en toda su complejidad, estableciendo con claridad los parámetros que los definen y los criterios que van a regir la función evaluadora en cada caso. Para Marín (1997): «Junto a las posiciones clásicas que pretenden comprobar si se han cumplido las metas o si sirve para la toma de decisiones, un criterio que ha ganado una amplia audiencia es la de identificar las necesidades, las ideas o los valores sociales o la calidad de objetos o programas alternativos», de lo que se deduce que, según sea la necesidad de la evaluación de cada ámbito, variará la información, el tratamiento de los datos y la presentación de resultados.

Pero siendo los ámbitos a evaluar tan complejos, parece necesario establecer unas normas que intenten regular la evaluación para cada ámbito, aunque con las lógicas diferencias. A este respecto, el «Joint Committe on Standard for Educational Evaluation» formado por 17 miembros, estableció unas normas a tal efecto, y las características que las definen son: ser *éticas, exactas, adecuadas, útiles, servir a las necesidades de información,* ser *factibles, realistas y prudentes*, y que se *ajusten a la normativa* legal establecida.

Centrándonos en el aprendizaje de los alumnos como ámbito tradicional de actuación de la evaluación en educación, esta ejerce su influencia en *tres grandes áreas* (Castillo, 2002) extraordinariamente interrelacionadas entre sí:

ÁREA DIDÁCTICO-ESCOLAR

La función de la evaluación en el ámbito didáctico se ocupa de ayudar a desarrollar el proceso de aprendizaje de los alumnos en las mejores condiciones posibles dentro del espacio escolar y académico. Bajo este prisma, la evaluación pasa a ser el elemento determinante de la planificación didáctica y afecta a todos los aspectos de la *vida escolar:* ambiente de aula, proyecto educativo del centro, proyecto curricular de etapa, actividades, materiales y recursos didácticos, decisiones organizativas, etc., aspectos todos ellos que, de una forma u otra, influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por ello, la evaluación ha de velar por detectar los errores, proporcionando la información necesaria para que se adopten las modificaciones que se consideran oportunas en beneficio del funcionamiento del centro, de la función docente y del aprendizaje del alumno.

> ➞ La evaluación en el ámbito didáctico, no solo es un elemento integrante del diseño curricular, sino que es también una ocasión más de enseñanza para el profesor y de aprendizaje para el alumno. *Justifica, regula* y *avala*, según cada caso, el proceso de aprendizaje del alumnado y los resultados obtenidos y el quehacer didáctico del profesorado.

ÁREA PSICOPEDAGÓGICO-PERSONAL

La función formativa de la evaluación cobra aquí su pleno y profundo sentido. El aprendizaje se individualiza y al alumno se le contempla también y, ante todo, como persona. De este modo, la evaluación permite al profesor diseñar y desarrollar el proceso personalizado de aprendizaje de cada alumno, adaptado a las circunstancias de cada uno, adecuándose a su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus dificultades concretas, y exigiéndole de acuerdo con sus capacidades y posibilidades. De este modo, la evaluación se centra en recoger información psicopedagógica relevante y

útil para la finalidad que persigue. Es preciso obtener información sobre los resultados del proceso de aprendizaje, pero especialmente sobre el comportamiento que cada alumno tiene en el desarrollo del mismo. Una evaluación formativa no puede limitarse a obtener datos solo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Aunque dicha información es importante, debe estar subordinada al conocimiento de otros aspectos que inciden también en el proceso de aprendizaje de cada alumno, y que han de servir al profesor para proporcionarle las ayudas necesarias.

La información que aporta la evaluación sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno facilita, por un lado, que se analicen los motivos que provocan los avances o los bloqueos del alumno en el aprendizaje; y por otro lado, sirve para que el estudiante tome conciencia de las estrategias de aprendizaje que le resultan más adecuadas en sus estudios. En consecuencia, conduce a establecer las medidas o ayudas más adecuadas para que todos y cada uno de los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes; y a la vez permite revisar y regular los distintos factores que interactúan e intervienen en el proceso de aprendizaje: las características del alumno, la especificidad de la tarea, la metodología empleada, etc.

→ La evaluación formativa en el ámbito psicopedagógico permite adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a las características personales de los alumnos, con el fin de ajustar las tareas propuestas a lo que ellos son capaces de realizar.

En consecuencia, los profesores no se deben centrar solo en la valoración de los resultados de los aprendizajes, sino en averiguar también las causas que alteran el normal desarrollo de dicho aprendizaje en algunos alumnos.

ÁREA ADMINISTRATIVO-SOCIAL

La evaluación educativa tiene también repercusiones sociales que afectan tanto a la institución escolar como al propio alumno. El proceso de evaluación va ligado a *actos administrativos* que implican adoptar decisiones transcendentes para el alumno, tales como: la *acreditación, la promoción o la titulación,* que afectan de lleno a su vida familiar y a su contexto social. Es la función *acreditativa* de la evaluación, la que junto con la función sumativa, permite aportar logros o resultados definitivos, pero también de carácter social: acredita ante la sociedad los aprendizajes logrados por el alumno, que en unos casos le permite promocionar a un nuevo curso; y, en otros, obtener la correspondiente titulación.

Para que la evaluación pueda hacer balance sobre el logro de un conjunto de objetivos con fines acreditativos, interesa recoger información sobre el rendimiento de los alumnos en determinados momentos de su trayectoria escolar. Para ello, es necesario obtener información, tanto del proceso de aprendizaje

que ha seguido el alumno, como de los conocimientos adquiridos al finalizar un periodo determinado, respecto a un conjunto de objetivos y de competencias básicas establecidas, que permitan tomar decisiones sobre *calificación, promoción y titulación.*

→ Normalmente las decisiones que se derivan de la evaluación *acreditativa,* tienen un carácter esencialmente *administrativo.* Sirven para *certificar* los resultados obtenidos por los alumnos y *comunicar* a las diferentes instancias (alumnos, familias, administración educativa y sociedad en general) datos sobre su rendimiento escolar; a sí como para *acreditar* ante la sociedad los conocimientos y las competencias adquiridos.

V. RESUMEN

La evaluación se ha convertido en los últimos años en un elemento central de la educación, apreciándose en los últimos años un protagonismo de la evaluación, no solo desde ámbitos académicos sino también políticos, lo que recogen los distintos sistemas educativos implantados en España, desde la Ley General de Educación (1970) hasta la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006). Al ser la evaluación en la actualidad, uno de los temas que han adquirido un mayor protagonismo en el ámbito educativo, estamos inmersos en una «cultura de la evaluación», que no se limita a la escuela, sino que se extiende al resto de las actividades sociales. Conscientes de esta realidad y de su importancia, la mayoría de los países han aportado recursos económicos, materiales y humanos para mejorar la evaluación dentro de los sistemas en general, y de los sistemas educativos en particular.

El término *evaluación,* proveniente del mundo de la industria, ha sufrido una profunda transformación histórica desde que se implantara y divulgara en el campo de la educación hace apenas un siglo. No se trata de un concepto uniforme, sino más bien polisémico, que podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes y, a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común, lo que explica que definir el concepto de evaluación no resulta fácil.

Un proceso evaluador debe constar de tres partes diferenciadas:

1. Obtención de información.
2. Formulación de juicios.
3. Toma de decisiones.

En la actualidad, la evaluación no se reduce a evaluar solo los aprendizajes de los alumnos, sino que interviene en otros ámbitos: programas escolares, centros es-

colares, actuaciones del profesorado, aprendizaje de los alumnos, materiales didácticos, técnicas o procedimientos, hábitos intelectuales del alumnado. También se evalúa el *sistema educativo* en su conjunto y la propia *evaluación* (metaevaluación).

Algunas de sus características son: *continua, global, integradora, e individualizada*, teniendo claro que no es lo mismo evaluar que calificar o medir. La evaluación entendida como medida está basada en el *paradigma positivista*, en tanto que la evaluación entendida como estimación está basada en el *paradigma naturalista*.

Hay diferentes *tipos* de evaluación según los criterios a los que se atienda; y las *funciones* que se le atribuyen se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza: diagnóstica, reguladora, previsora, alientadora, etc.

Para cumplir las funciones que se atribuyen a la evaluación, la investigación pedagógica ha ido diseñado modelos para evaluar que aparecen sistematizados en diversas clasificaciones, siendo algunas características que se otorgan a la evaluación las de ser: *Integral, Integrada, Integradora, Criterial, Educativa,* etc.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Realizar una definición personal del término evaluación.
2. Recordar cuáles son las partes que deben conformar la acción evaluadora.
3. Establecer las diferencias existentes entre los conceptos: calificar y evaluar.
4. Localizar alguna situación o ejemplo de:

   - Evaluación formativa.
   - Evaluación sumativa.
   - Evaluación cuantitativa.
   - Evaluación cualitativa.
   - Evaluación normativa.
   - Evaluación criterial.

5. Anotar tres características pertenecientes al *paradigma cuantitativo* y otras tres pertenecientes al *paradigma cualitativo* de evaluación.
6. Aportar razones pedagógicas a favor y en contra de:

   - La evaluación criterial.
   - La evaluación normativa.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. Entendida como proceso, la evaluación tiene tres partes claramente diferenciadas, ¿cuáles son?
2. Anotar tres características del paradigma cuantitativo y otras tres del paradigma cualitativo.
3. Citar cinco de los tipos de evaluación existentes.
4. Recordar cuáles son los tres ejes de análisis para la evaluación que establece el profesor Rodríguez Diéguez.

Soluciones:

1. Las tres partes del proceso evaluador son:

   - Recogida de información.
   - Establecimiento de un juicio.
   - Toma de decisiones.

2. Las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo son:

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
• Aboga por el empleo de métodos cualitativos • Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa • Observación naturalista y sin control • Subjetivo • Próximo a los datos; perspectiva desde dentro • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo • Orientado al proceso • Válido: datos reales, ricos y profundos • No generalizable: estudio de casos aislados • Holista • Asume una realidad dinámica	• Aboga por el empleo de métodos cuantitativos • Positivismo lógico; busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de personas • Medición penetrante y controlada • Objetivo • Al margen de datos; perspectiva desde fuera • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo • Orientado al resultado • Fiable: datos sólidos y repetibles • Generalizable: estudio de casos múltiples • Particularista • Asume una realidad estable

3. Algunos de los tipos de evaluación existentes son:

   Continua, interna, externa, formativa, diagnóstica, iluminativa, integradora, etnográfica, cuantitativa, cualitativa, global, parcial, normativa, criterial, ini-

cial, procesual, final, intuitiva, naturalista, de procesos, de productos, contextual, etc.

4. Los tres ejes de análisis para la evaluación que establece Rodríguez Diéguez son:

   - Eje descriptivo.
   - Eje normativo.
   - Eje de toma de decisiones.

UNIDAD DIDÁCTICA II

Las competencias. Concepto y ámbitos

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS

III. ESQUEMA

IV. CONTENIDOS

1. Competencias. Aproximación conceptual

   1.1. Campo semántico del término competencia
   1.2. Diferentes acepciones del término competencia
   1.3. Capacidad y competencia
   1.4. Características de las competencias

2. Las competencias en el ámbito educativo. Europa e Iberoamérica

   2.1. Europa
   2.2. Iberoamérica

3. Las competencias básicas en el sistema educativo español. La LOE (2006)

   3.1. Sentido y trascendencia de las *competencias básicas*
   3.2. Evolución histórica y conceptual de la legislación educativa española
   3.3. Competencias básicas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria
   3.4. Competencias profesionales en la Formación Profesional

4. Las competencias en la universidad. El Proyecto Tuning
5. Las competencias en el ámbito laboral profesional

   5.1. Definiciones de la competencia profesional
   5.2. Competencias, habilidades y destrezas

V. RESUMEN

VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VII. AUTOEVALUACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Aunque el concepto *competencia* tiene su origen en la esfera profesional e industrial, su incorporación al ámbito educativo le confiere una significación más amplia y compleja.

En torno al concepto *competencia* y a su incorporación a los sistemas educativos, se ha generado un debate en Europa, en la medida en que viene a «revolucionar» la «cultura educativa» tradicional, sobre todo en países que, como España, tenían un sistema educativo con claro enfoque curricular centrado en contenidos.

Dicha incorporación ha supuesto cambiar significativamente el diseño curricular recogido en las leyes educativas, que han pasado de tener un diseño de carácter académico y basado en la consecución de objetivos de conocimiento, a otro de carácter más práctico que pretende que el alumno alcance determinadas competencias. Ese cambio de enfoque en el currículum educativo ha de traducirse a su vez en una serie de cambios profundos en el proceso de desarrollo y aplicación del mismo, hasta el punto que de denominarse *proceso de enseñanza-aprendizaje*, ha pasado a ser denominado *proceso de aprendizaje-enseñanza*. Esta nueva denominación pretende reflejar el nuevo enfoque dado al sistema educativo: del modelo anterior, en el que el protagonista era el profesor como depositario del saber y del conocimiento que era transmitido a sus alumnos mediante explicaciones y lecciones magistrales, se ha pasado al nuevo modelo educativo, que con un enfoque más práctico y profesionalizante tiene la pretensión de que el alumno alcance determinadas competencias. Este nuevo modelo convierte al alumno en el protagonista principal del proceso educativo, y por lo tanto, en el responsable directo de su propio proceso de aprendizaje, a la vez que convierte al profesor en guía, asesor, orientador y facilitador, según cada caso, del mismo. De ahí que el *aprendizaje* del alumno ocupe el primer lugar en la nueva expresión del proceso, por delante de la *enseñanza* del profesor, en un currículum orientado a la adquisición de competencias.

Con la finalidad de identificar las competencias que se consideran clave la Unión Europea creó un grupo de trabajo. Este es el origen del *Proyecto Tuning*, que financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, identificó una serie de competencias, recomendando su adopción e incorporación a los sistemas educativos de los países miembros. Se incorporó también el concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida», ya iniciado por la UNESCO años atrás, como mecanismo para *seguir manteniendo las competencias y seguir siendo competente*. Una finalidad similar preside las actuaciones del *Proyecto Tuning América Latina*, que impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos, tiene como meta identificar competencias, intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación de América Latina para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de los sistemas educativos.

En España, y por lo que se refiere a las etapas de escolaridad obligatoria, ha sido la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) la que ha incorporado por vez primera un sistema educativo basado en competencias, que en número de ocho, las denomina *básicas* por considerarlas imprescindibles para el desempeño de las actividades de la vida ordinaria: *competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; competencia en el tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal.* Siguiendo las recomendaciones de los Proyectos citados, otros países han incorporado también competencias en sus sistemas educativos, para que sean adquiridas por sus estudiantes.

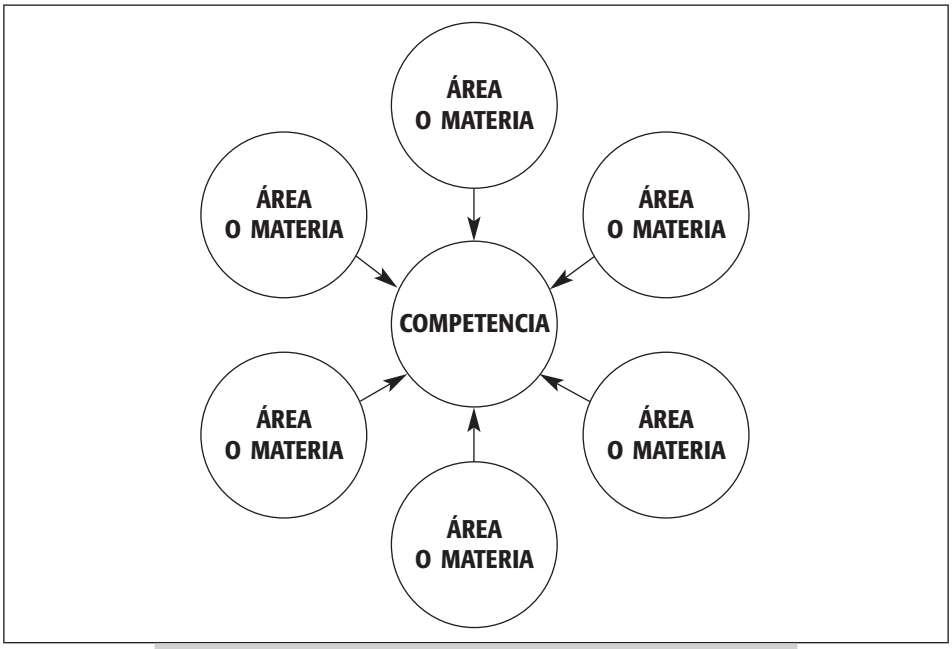
Teniendo en cuenta que en el ámbito educativo, las competencias no están vinculadas unívocamente a una materia determinada, su consecución debe implicar, no solo cambios organizativos en los centros, sino sobre todo, cambios en la actuación de los docentes: en sus programaciones, en sus metodologías y en sus formas de evaluar, todo lo cual debe estar sustentado en un cambio de mentalidad profesional. Ello implica que el alumnado deberá sustituir sus formas tradicionales de aprender por otras con enfoques más participativos y prácticos que permitan aplicar lo aprendido a la vida diaria para ser competentes y para seguir siéndolo a lo largo de su vida profesional.

II. Objetivos

1. Conocer el concepto de *competencia*, tanto en el ámbito educativo como laboral.
2. Identificar las *competencias* que incorporan los sistemas educativos.
3. Analizar la contribución de las áreas de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas.
4. Analizar la contribución de las materias de Educación Secundaria Obligatoria al desarrollo de las competencias básicas.
5. Analizar la contribución de los módulos de Formación Profesional al desarrollo de competencias profesionales.
6. Conocer el desarrollo de competencias en la universidad.
7. Analizar el concepto de competencia en el ámbito laboral profesional.

III. ESQUEMA

CUADRO 1



IV. CONTENIDOS

1. Competencia. Aproximación conceptual

El término *competencia* ha irrumpido con fuerza en todas las etapas del sistema educativo español, desde la Educación Primaria a la universidad, al igual que ya sucediera en otros países de nuestro entorno. En las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria ha sido la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) la que las ha incorporado a su currículum, dándoles la consideración de *básicas*, en tanto que en Formación Profesional se trata de competencias *profesionales,* y en las titulaciones universitarias de Grado y Postgrado se trata de competencias *genéricas* o *académicas* a la vez que de competencias *específicas* o *disciplinares.*

Se trata de un concepto polisémico y complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones dependiendo del contexto desde el que se aborde. Así lo entiende Román (2005), cuando manifiesta: «El concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de 'alto riesgo' en educación». No obstante, y aún tratándose de un concepto polisémico, siempre está significando la importancia

que en su adquisición tiene la experiencia, la habilidad y la práctica, además de los conocimientos, y que varía dependiendo de si se aborda desde el ámbito educativo o desde el ámbito profesional. Se han identificado con el término *competencia*, otros como: *capacitación, atribución, suficiencia, cualificación, saber, aptitud, idoneidad, habilidad, dominio, capacidad…*

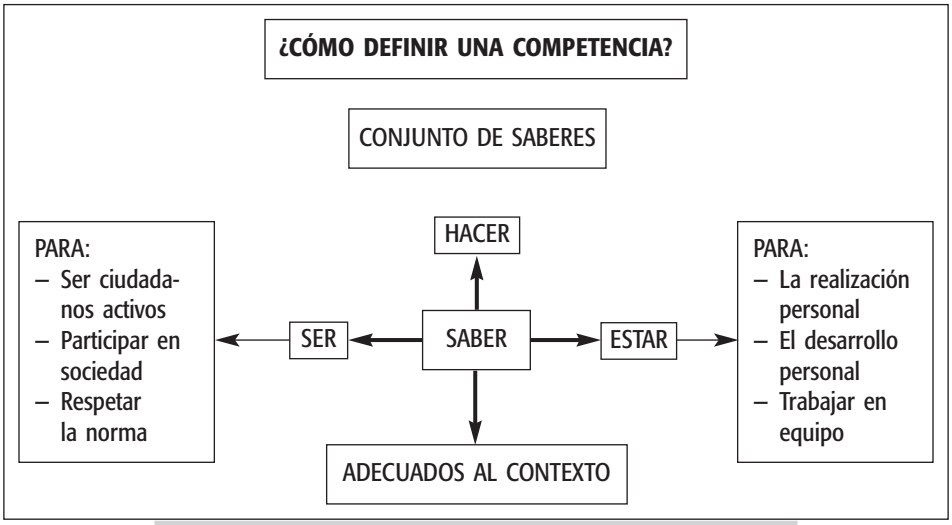
Sobre las competencias, el Proyecto DeSeCo. ***Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundatios. Strategy Paper.*** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desarrollado entre los años 1997 y 2003, define la competencia como: «La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Y se pregunta *cuáles son las competencias clave para que una persona pueda tener éxito ante los retos del presente y del futuro, y responder a ellos de una manera responsable.* En sus conclusiones clasifica las competencias a usar en la vida cotidiana en tres ámbitos:

1. Competencias sociales e interpersonales
2. Competencias referidas a la autonomía personal, y
3. Competencias interactivas.

Para Perrenoud (2004), las competencias son: «síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes, mediante las cuales se logra la solución innovadora a los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas». La Unión Europea (2006) entiende las competencias como: «Combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto».

Las competencias están condicionadas por factores *lingüísticos, sociales, históricos, culturales*, etc., que las contextualizan. Por ello, las competencias deben integrar los saberes, y la aplicación práctica de esos saberes a la vida diaria de forma adecuada y en un contexto determinado. Los elementos que integran una competencia en general, son: *saber, saber hacer* y *saber ser.* Además, hay que *saber estar.*

CUADRO 2



En el seno de la sociedad del conocimiento, el desarrollo de competencias integra tres elementos:

1. El *qué* (contenidos o formas de saber).
2. El *cómo* (métodos o formas de hacer).
3. El *para qué* (capacidades, actitudes y valores).

A estos tres componentes que se integran en forma de actividades como estrategias de aprendizaje que posibilitan la adquisición de competencias, habría que añadir alguno más:

1. ¿Qué *aptitudes o capacidades* desarrollar?
2. ¿Qué *habilidades* movilizar?
3. ¿Qué *estrategias de aprendizaje* utilizar?

En un intento de clarificar la terminología y las relaciones entre diversos conceptos relacionados con las competencias, Román y Díez (2005) han elaborado un panel de capacidades para posibilitar la identificación de objetivos por capacidades como punto de partida de las competencias a adquirir. Dichos autores clasifican las capacidades en cuatro grandes grupos:

1. Cognitivas.
2. Psicomotoras.
3. De comunicación.
4. De inserción laboral.

CUADRO 3. ELEMENTOS GENERALES QUE INTEGRAN UNA COMPETENCIA

SABER

+

SABER HACER

+

SABER SER

Para Román (2005), es necesario concebir las competencias en el seno de la *sociedad del conocimiento* que nos ha tocado vivir. Desde este punto de vista, todos somos aprendices, y estamos inmersos en un proceso de aprendizaje permanente que concibe que lo básico para el aprendizaje es desarrollar capacidades. En el contexto de la sociedad del conocimiento se conciben las *competencias* como totalidades asociadas a capacidades, contenidos, métodos y valores. Román (2005) concibe las competencias como «Las capacidades-destrezas y valores-actitudes, contenidos sintéticos y sistémicos y métodos o habilidades, donde el contenido y el método son medios para desarrollar capacidades y valores, tanto profesionales como educativos». Desde este punto de vista, las *capacidades* han de descomponerse en *destrezas*, y las *destrezas* en *habilidades*, entendidas estas como pasos o componentes mentales. Una destreza sería una habilidad específica. Para este autor, una *capacidad* constituye el elemento nuclear de una competencia, y la concibe como una herramienta mental. Se trataría de una *habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender, cuyo elemento fundamental es cognitivo*. De este modo, un conjunto de capacidades asociadas y agrupadas constituirían la inteligencia, tanto personal, como social y profesional. Considera este autor que, de este modo, la inteligencia actuaría como una *macrocapacidad*.

En alguna literatura pedagógica sobre competencias, se presentan a veces los denominados *mapas de competencias*. En un intento de estructurarlas se presentan las denominadas *sub-competencias*, como elementos integrantes de las competencias. Se trata de modelos integrados de competencias cuya finalidad es facilitar al lector su presentación y comprensión.

DEFINICIONES DE *COMPETENCIA*

- «La competencia es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores que se manifiestan a través de un desempeño eficiente en la solución de problemas pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados» (J. Forgas, 2003).
- «Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular» (OCDE, 2005).
- «Competencia es la capacidad de utilizar los *conocimientos,* habilidades y actitudes, de manera *transversal e interactiva,* en contextos y situaciones que requieran la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación».

Una competencia es... la capacidad de aplicar los conocimientos –lo que ***se sabe***– junto con las destrezas y habilidades –lo que ***se sabe hacer***– para desempeñar una actividad profesional, de manera satisfactoria y en un contexto determinado, de manera satisfactoria ***–sabiendo ser–*** uno mismo y ***sabiendo estar*** con los demás.

1.1. Campo semántico del término competencia

La etimología de la palabra *competencia* se deriva del verbo latino «*competere*» (palabra que en su raíz latina proviene del prefijo *com* que significa *con* y de *pétere* que significa *aspirar*, *tender*). Por tanto, *competencia* significa literalmente *con aspiración*, *con tendencia*.

De *competere* provienen a su vez los términos *competir* y *competer*. En el concepto de *competencia* se encuentra implícita esa doble connotación:

1. De un lado, alude a la acción de ***competir***, a la relación que se establece entre los que aspiran a la misma cosa; o porque dichas personas, o productos, rivalizan en poseer un determinado grado de calidad o excelencia.
2. De otra parte, hace alusión a ***competer***, o *incumbir*. Es la atribución por la que a una persona, empleado o autoridad le incumbe, *es el competente*, en un determinado campo o asunto.

Por extensión se alude también a la cualidad o aptitud de una *persona competente*. Es decir, se aplica a la persona que tiene el marco legal o la autoridad para resolver ciertos asuntos (el juez competente); o la persona que posee conocimientos de una ciencia o materia (un profesor muy competente en determinada especialidad); o el profesional que es un experto y apto en el desempeño de una determinada actividad (un mecánico socialmente reconocido; o una persona idónea para desempeñar un cargo directivo).

ANÁLISIS LEXICOLÓGICO DEL TÉRMINO COMPETENCIA. La etimología del término competencia nos viene del latín

- Desde el siglo XV hay dos verbos castellanos: «competir» y «competer».
- Provienen del mismo verbo latino: «competere».
- Se diferencian significativamente, pero a su vez entrañan semánticamente el ámbito de la competencia (Corominas, 1967: 163):
- 1. «Competer»: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado).
- 2. «Competir»: *pugnar, rivalizar,* dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, y al adjetivo competitivo.
- En ambos casos, el sustantivo competencia es común, lo que añade dificultad y genera equívocos.
- Los términos: • COMPETIR • COMPETER • COMPETENCIA • COMPETENTE pertenecen al mismo campo semántico.

El concepto de competencia, consecuentemente, *no es unívoco*, como se pone de manifiesto en las distintas concepciones que se derivan de los distintos ámbitos en los que se inscribe: *psicológico, pedagógico, laboral, profesional, social, etc.*

1.2. Diferentes acepciones del término competencia

Aunque el uso del término competencia dentro de ámbito educativo es relativamente reciente, no lo es en otros campos de la actividad humana, en los que se viene utilizando con frecuencia. Son acepciones diferentes que vienen definidas por el contexto y las connotaciones en las que se utilizan. Recordamos las siguientes:

1. La competencia como *autoridad*. Asuntos o cometidos que están bajo la competencia directa de un profesional o responsable.
2. La competencia como atribución o *incumbencia*. Esta ligada a un profesional o al titular de un área de responsabilidad (tareas y funciones).
3. La competencia como *capacitación.* Se refiere al *grado de preparación*, *saber hacer*, *conocimientos* y *pericia* de una persona como resultado del aprendizaje.
4. La competencia como *cualificación*. Se refiere a la tipificación o certificación de la formación necesaria para tener la competencia deseada.
5. La competencia como *suficiencia.* Son los requisitos mínimos exigibles para el *buen hacer* competente y competitivo.

Cuando nos situamos en la educación y la enseñanza, la *competencia* es el resultado del proceso formativo de cualificación que permite a una persona «ser capaz de», o «estar capacitado para». Las competencias como capacitación, cualificación y suficiencia hacen referencia a las capacidades y habilidades de una persona que es necesario desarrollar a través de la formación, tanto la inicial como la continua a lo largo de toda la vida.

En cualquiera de las acepciones, hay otros conceptos estrecha e íntimamente relacionados entre sí y con el concepto competencia, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua:

1. ***Aptitud:*** Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.
2. ***Capacidad:*** Aptitud, talento, cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo.
3. ***Habilidad:*** Capacidad o disposición para algo.
4. ***Destreza:*** Habilidad específica, arte con que se hace una cosa concreta.

1.3. Capacidad y competencia

Uno de los conceptos más próximos al término *competencia* es, sin duda, el de *capacidad*. Son complementarios y mutuamente se necesitan como las dos caras de una misma moneda. Así se pone de manifiesto cuando estos conceptos se atribuyen a una persona:

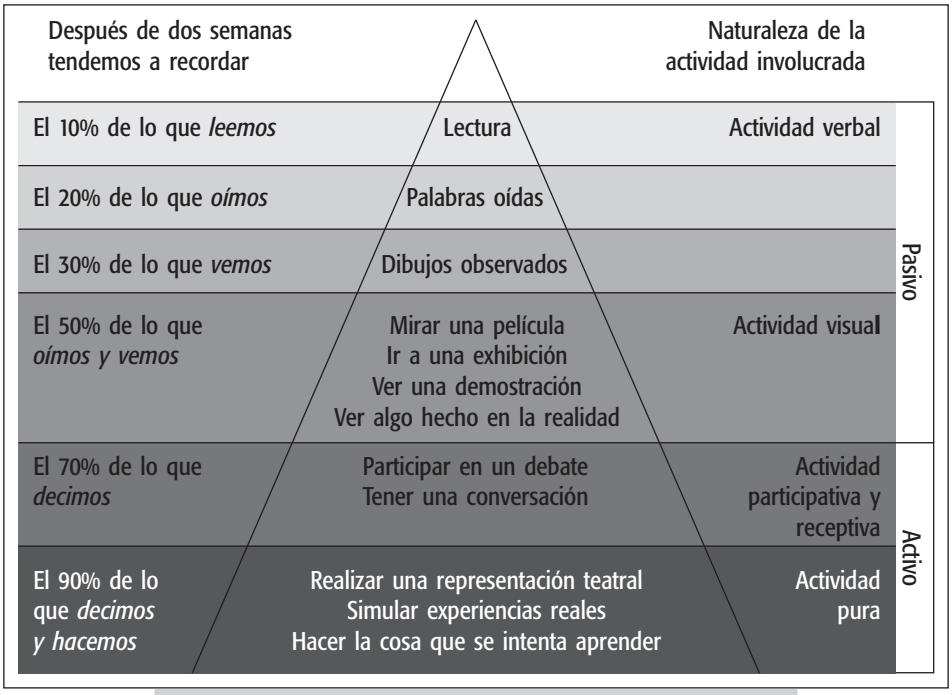
1. **Ser capaz.** La *capacidad* se entiende como la disponibilidad o potencialidad que tiene el estudiante para aprender *(inteligencia, aptitud, motivación…)*.
2. **Ser competente.** La *competencia* es el resultado de la comprobación del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de las capacidades en el momento concreto en el que realizamos la evaluación sobre la base de la evidencia de los resultados. En definitiva, ***ser competente*** lleva implícito conceptos como: *adecuado, apto, hábil, idóneo, capaz.* Una ***persona competente*** para el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua es la *persona a quien compete o le incumbe alguna cosa;* o un *buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte…*

En el campo semántico de **capacidad** se da cabida a conceptos como aptitud, contener algo…, talento, cualidad / atributo, ejercer algún derecho u obligación, oportunidad de hacer…, predisposición para…, etc. Por su parte en el campo semántico de **competencia** se incluyen conceptos como: disputa, contienda, producto, marca, empresa, oposición, rivalidad, competición, dominio, habilidad, idoneidad, etc.

Un estudiante ***es competente***, cuando ha logrado el dominio de una competencia determinada gracias a la cual ***está capacitado*** para *utilizar los conocimientos* en pro-

ducciones concretas, con *estrategias y habilidades* de desempeño, en un *comportamiento adecuado* (actitudes y valores) que le permiten *resolver, producir o transformar*, con dominio suficiente y duradero una actividad en un *contexto determinado*.

CUADRO 4. EL CONO DEL APRENDIZAJE de Edgar Dale



1.4. Características de la competencia

Independientemente de los distintos conceptos o acepciones del término competencia, podemos reseñar algunos aspectos o características que la acompañan. El *concepto de competencia* comporta en el estudiante, y en la persona en general:

1. Todo un *conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.*
2. El individuo ha de saber *combinar, coordinar e integrar dicho conjunto,* para lograr *«saber»* y *«saber hacer», «saber estar»* y *«saber convivir».*
3. El dominio de estos saberes le hacen *«capaz de»* actuar con eficacia en situaciones profesionales.
4. Desde esta óptica, es difícil diferenciar, en la práctica, la *competencia* de la *capacidad*.
5. El proceso formativo de la enseñanza y de la capacitación profesional es clave para el logro de las competencias.

Las competencias solo son definibles en la acción. Las competencias no se reducen, ni al *saber*, ni al *saber-hacer*, etc., por separado. Exigen un saber actuar encadenando coordinadamente a un conjunto de instrucciones y actos interdependientes unos de otros. No basta con realizarlos aisladamente. Por ello, por el mero hecho de poseer unas capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización y coordinación misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos: no basta con poseer los recursos, es necesario saber utilizarlos. Se trata de aplicar las capacidades a la práctica.

Una característica definitoria que acompaña a la competencia es el contexto; es clave en la definición de competencia. Una competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego; ni puede separarse de las condiciones específicas en las que se ejecuta de forma observable con toda evidencia. Dentro de un contexto determinado la flexibilidad y adaptabilidad posibilitan obtener la solución o respuesta idónea para cada situación.

Una competencia se define y se observa:

- Por la actuación idónea en un contexto concreto
- Por estar asociada siempre con un campo del saber
- Por la adquisición diferenciada y progresiva en sucesivos niveles de dominio
- Por la evidencia de las producciones o resultados

Entre las ***características*** más comunes de las competencias en el ámbito educativo podemos resaltar las siguientes:

- Proporcionan la capacidad para *saber hacer*
- Pueden ser adquiridas en distintos contextos:

  Centro educativo - Aula - Ámbito familiar - Ámbito extraescolar - Ámbito laboral, etc.

- Permiten obtener objetivos muy diversos
- Tienen un carácter integrador del currículum
- Necesitan de nuevas metodologías
- Tienen un carácter de continuidad y permanencia
- Propician la transversalidad curricular
- Pueden ser adquiridas desde la práctica
- Permiten la transferencia de los aprendizajes a distintos tipos de contenidos
- Constituyen la base para la adquisición de competencias posteriores:

  Genéricas - Específicas - Profesionales

2. Las competencias en el ámbito educativo. Europa e Iberoamérica

Es un hecho que muchos países han introducido hace tiempo en sus sistemas educativos el aprendizaje y la enseñanza por competencias aprovechando las experiencias de estos planteamientos que desde hace años se venía empleando en el mundo de la economía, de la empresa y de la formación profesional.

Desde este planteamiento, en el ámbito educativo, la competencia puede ser entendida como educación para la eficacia y para satisfacer las demandas del mercado, el *saber hacer* que se espera de los estudiantes, debería hacerse eco de las tendencias del modelo económico vigente, circunscribiendo el aprendizaje a las competencias laborales que puedan responder con eficacia la demanda laboral que requiere. Se trataría de formar profesionales competentes para un mercado laboral fundado en criterios estrictamente economicistas. Pero a la vez, la competencia es entendida como un *saber hacer contextualizado* y asociado con una educación integral y formadora de sujetos críticos y sensibles, comprometidos con una responsabilidad social y ética en el uso de los conocimientos y con proyectos de vida creativos y respetuosos de sí, de los demás, y del entorno natural. Se trataría de la formación de profesionales integrales, competentes no solo en el campo de su saber específico, sino ante todo de lograr personas formadas con claros proyectos de vida y con un alto sentido de responsabilidad social.

En este sentido, aparecen planteamientos que abogan por que las instituciones educativas den prioridad a unos componentes y habilidades técnico-cognitivas adecuadas para el desempeño eficiente en la vida laboral, quedando la *educación para la vida*, los componentes éticos y estéticos, en un lugar secundario. En caso contrario, otras tendencias ven en la *educación por competencias* un dispositivo para la integración del conocimiento y por tanto para la formación integral de las personas que sean capaces de armonizar con idoneidad y solvencia el *saber* y *saber hacer* de su profesión específica, además de ser ciudadanos comprometidos y competentes en sus razonamientos argumentativos y en la racionalidad ética y estética de sus actuaciones profesionales.

Pero por encima de los diversos enfoques y tendencias sobre competencias profesionales, los sistemas educativos de las distintas naciones deben contribuir a garantizar el desarrollo de las competencias básicas, de modo que los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen, deben orientarse a facilitar el desarrollo de dichas competencias. Desde este planteamiento, las *competencias básicas* constituyen el fin último de la acción educativa, de modo que los contenidos curriculares de las distintas materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas estas (las capaci-

dades) como potencialidad de aprendizaje. Del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. La plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos.

→ Las **competencias básicas** en el seno de la *sociedad del conocimiento* según el Decreto74/2007 son aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y fomentar el espíritu crítico, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida». Por lo tanto, las competencias básicas van a «orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible, e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje».

2.1. Europa

En Europa el *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se pregunta «Cuáles son las *competencias clave* para que una persona pueda tener éxito ante los retos del presente y del futuro, y responder a ellos de una manera responsable». Y propone tres tipos de competencias fundamentales o claves (*Key competencies*):

Competencia para *utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.*	Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo. Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva. Capacidad de uso de las TIC.
Competencia para *funcionar en grupos sociales heterogéneos.*	Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás. Capacidad de cooperación. Capacidad de gestionar y resolver conflictos.
Competencia para *actuar de forma autónoma.*	Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades. Capacidad de concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales. Capacidad de actuar en el conjunto de la situación (el gran contexto).

Para la Comisión Europea de Educación y Cultura (2003), estas competencias «Deben ser beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto». En el marco de la propuesta del Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010», la Unión Europea da a conocer en noviembre de 2005 un documento en el que además de la definición semántica de las competencias se aportan definiciones operacionales y se dan las directrices para todos los sistemas educativos europeos con la finalidad de que desarrollen antes de 2010, «Las aptitudes necesarias para el aprendizaje permanente en la sociedad del conocimiento», ya que en este mundo cambiante, los conocimientos, las capacidades y las actitudes que los ciudadanos necesitan están en permanente evolución. Las competencias básicas pueden recibir distintas denominaciones como*: fundamentales, esenciales* o *clave*. Para la Comisión Europea de Educación y Cultura (2003), dichas competencias «Deben ser beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto».

Para ello se considera necesario unificar una serie de competencias, las llamadas *competencias clave*, y la conveniencia de que las decisiones de aplicación se tomen a nivel nacional, regional y local. Se insta a los Estados miembros a velar para que todas las personas hayan adquirido las competencias clave al término de la educación y la formación iniciales y a la luz de los puntos de referencia europeos, y los anima a abordar los desequilibrios en materia de educación. En dicho documento se señalan ocho competencias clave con sus correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes.

Las competencias clave en el **ámbito europeo** son las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en un idioma extranjero.
3. Cultura matemática y competencias básicas en ciencias y tecnologías.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas.
7. Espíritu de empresa.
8. Expresión cultural.

2.2. Iberoamérica

En los países del área iberoamericana ya se viene trabajando en competencias desde hace algunos años. Vamos a recoger, a modo de ejemplo, las formulaciones que han realizado algunos países iberoamericanos sin entrar en más comentarios. En ellas podemos apreciar diferencias y coincidencias a la hora de señalar las competencias básicas para sus sistemas educativos:

COLOMBIA

1. **Matemáticas:** - *Pensamiento numérico y sistemas numéricos. - Pensamiento espacial y sistemas geométricos. - Pensamiento métrico y sistemas de medidas. - Pensamiento aleatorio y sistemas de datos. - Pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos.*
2. **Lenguaje:** - *Hablar y escribir. - Comprender e interpretar. - Explorar la literatura. - Leer símbolos. - Entender cómo y para qué comunicarse*.
3. **Científicas: Naturales y Sociales. Ciencias Naturales:** - *Entorno vivo. - Ciencia, tecnología y sociedad. - Entorno físico*. **Ciencias Sociales:** *- Relaciones ético políticas. - Relaciones con la Historia. - Relaciones con el entorno.*
4. **Ciudadanas.** - *Convivencia y Paz. - Pluralidad y valoración de las diferencias. - Participación y responsabilidad democrática.*

CHILE

1. **Capacidades fundamentales:** *de lenguaje, comunicación y cálculo.*
2. **Disposiciones personales y sociales:** *referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras.*
3. **Aptitudes cognitivas:** *capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear.*
4. **Conocimientos básicos:** *del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo.*

MÉXICO

Las once competencias genéricas definidas para dar identidad a la Educación Media Superior de México, se presentan en los siguientes términos:

1. **Se autodetermina y cuida de sí:** 1. *Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue*. 2. *Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.* 3. *Elige y practica estilos de vida saludables.*
2. **Se expresa y comunica:** 4. *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.*
3. **Piensa crítica y reflexivamente:** 5. *Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.* 6. *Sustenta una pos-*

tura personal sobre temas de interés y relevancia. general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

4. **Aprende de forma autónoma:** 7. *Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.*
5. **Trabaja en forma colaborativa:** 8. *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.*
6. **Participa con responsabilidad en la sociedad:** 9. *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.* 10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.* 11. *Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.*

3. Las competencias básicas en el sistema educativo español (LOE, 2006)

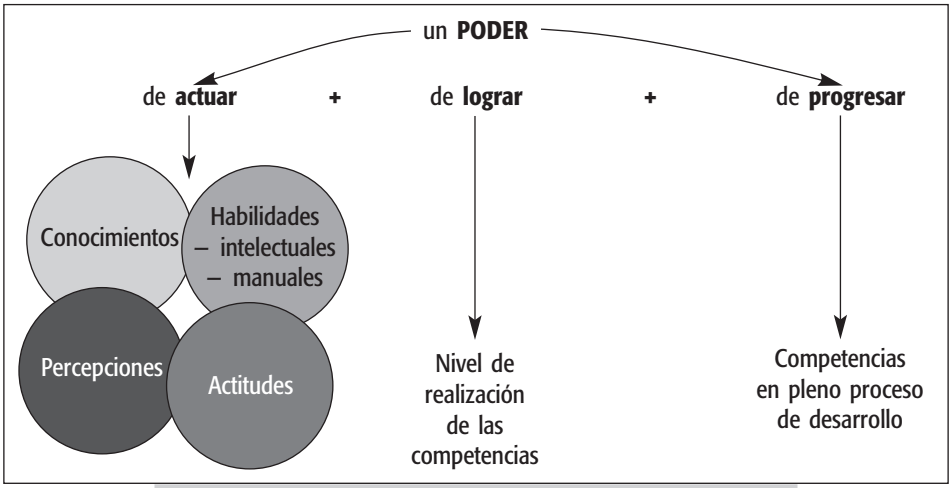
3.1. Sentido y trascendencia de las competencias básicas

Las competencias establecidas en el sistema educativo español para ser adquiridas por todos los estudiantes de las etapas de escolarización obligatoria, han recibido la denominación de *básicas*, y han sido incorporadas por la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) para las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria. Para las etapas no obligatorias se habla de *competencias profesionales*.

En relación con las *competencias básicas,* y derivados de la LOE, el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establecen que «Las competencias básicas 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».

Se trata de logros formativos transferibles que los estudiantes de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria han de alcanzar para participar activamente en la sociedad, en el presente y en futuro, movilizando todos sus recursos, y preparándoles para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. De este modo, el estudiante se convierte en el principal responsable de su proceso de aprendizaje, actual y de futuro, mostrando la capacidad y la flexibilidad mental suficiente para adecuarse a sus necesidades formativas en cada momento.

CUADRO 5. COMPETENCIA ES...



En la práctica, la incorporación de estas *competencias básicas* al currículum de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, constituye un elemento de gran importancia educativa, ya que supone para el profesorado tener que redefinir pedagógicamente los *proceso de enseñanza y de aprendizaje* en su totalidad, e invertir el orden para convertirlo en el *proceso de aprendizaje y de enseñanza*, en la medida en que es el alumno el protagonista de su propio aprendizaje, pasando el profesor a adquirir un rol de guía, asesor, tutor y orientador de ese proceso. Supone para el profesor tener que reelaborar los documentos pedagógicos que sustentan el proceso de enseñanza, priorizando aprendizajes o seleccionando experiencias integradoras que preparen para la vida; supone tener que incorporar nuevas prácticas pedagógicas, redefiniendo metodologías y cambiando formas de actuación más propias del pasado; y supone tener que modificar la estructura misma del proceso de evaluación, pasando a evaluar la adquisición de objetivos y de competencias básicas.

→ Existe un acuerdo general al considerar como capacidades/competencias básicas o clave las relacionadas con: ***escuchar, hablar, leer, escribir, calcular, resolver problemas.*** En el fondo, las competencias básicas de la nueva legislación son una reformulación actualizada a la sociedad actual de lo que siempre ha sido la finalidad de la enseñanza básica en las escuelas de otros tiempos. Entonces se hablaba de *técnicas instrumentales básicas,* o *bases pedagógicas* para el aprendizaje … que empezaban por la *lectura, escritura,* y *cálculo*…; o lo que es lo mismo: **saber leer, saber escribir, saber contar**… eran los aprendizajes básicos que preparaban al escolar para la vida. Hoy los tiempos han cambiado y hay nuevas exigencias. Hoy el alumnado, para garantizar su éxito escolar en la Educación Primaria, debe ser competente también en la recogida autónoma y eficaz de la información y en la organización de la misma; así como en la expresión de las opiniones, ideas, sentimientos y emociones.

Las ***competencias básicas*** que contempla la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y los Decretos que la desarrollan para ser adquiridas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las mismas para ambas etapas, variando de una etapa a otra el grado de adquisición con la finalidad de que dichas competencias básicas debieran estar plenamente adquiridas al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

CUADRO 6. COMPETENCIAS BÁSICAS (LOE, 2006)

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Competencia en autonomía e iniciativa personal

Las Comunidades Autónomas, en el marco de sus competencias educativas y de su capacidad normativa, pueden proponer la incorporación de alguna otra competencia básica a las ocho establecidas por la LOE. Así, como ejemplo en el siguiente cuadro vemos la reformulación que ha realizado la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

CUADRO 7. COMPETENCIAS INSTRUMENTALES, ESPECÍFICIAS Y TRANSVERSALES

INSTRUMENTALES	ESPECÍFICAS	TRANSVERSALES
Comunicación lingüística	Conocimiento y la interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital
Matemática	Cultural y artística	Social y ciudadana
		Aprender a aprender
		Autonomía e iniciativa personal
		Emocional

Las *competencias instrumentales* son aquellas que forman parte del campo de conocimiento de las lenguas y las matemáticas y que además son utilizadas en el resto de las áreas y de las materias.

Las *competencias específicas*, toman este nombre porque pueden estar atribuidas a disciplinas concretas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Física y Educación Artística en la Educación Primaria y Ciencias Naturales, Educación Física, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Plástica y Visual, Música, Tecnología y Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria).

Las *competencias transversales*, son aquellas que se incorporan a las programaciones didácticas de todas las áreas y materias.

Las competencias básicas, en cualquier caso, constituyen uno de los elementos esenciales del currículum de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, ya que como establecen los citados Reales Decretos de ambas etapas, se entiende por currículo: «El conjunto de objetivos, *competencias básicas,* contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la etapa educativa», de modo que las enseñanzas de cada una de esas etapas educativas deben contribuir a garantizar el desarrollo de las competencias básicas, y los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen, deberán orientarse a facilitar el desarrollo de dichas competencias.

→ Desde estos planteamientos, las competencias básicas constituyen el fin primero y último de la acción educativa, de modo que los contenidos curriculares de las distintas materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas estas como potencialidad de aprendizaje. Del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. La plena adquisición de las competencias básicas implica, por tanto, haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio del desarrollo y asimilación de los contenidos.

Sin duda, las competencias básicas deben estar contextualizadas y ser útiles y prácticas en la vida propia de cada individuo. Por ello se realiza un esfuerzo notable por tratar de que la calidad de la educación gire en torno a una formación próxima a lo que el desarrollo profesional supone, y junto a él otros elementos de tipo social y económico. Para ello, es fundamental que los alumnos puedan llegar a aprender por sí mismos y lograr el desarrollo de un aprendizaje autónomo que les sirva para seguir estudiando a lo largo de la vida. Las competencias básicas pueden agruparse en ámbitos, del siguiente modo:

CUADRO 8. LAS OCHO COMPETENCIAS BÁSICAS

ÁMBITO	COMPETENCIA
Ámbito de la expresión y comunicación	Comunicación lingüística
	Competencia matemática
	Competencia cultural y artística
	Tratamiento de la información y competencia digital
Ámbito de relación y de interacción	Competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico
	Competencia social y ciudadana
Ámbito del desarrollo personal	Competencia para aprender a aprender
	Autonomía e iniciativa personal

Como ya hemos indicado anteriormente, entre las competencias básicas y las áreas o materias de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria no existe una relación unívoca, tal y como establece la propia LOE y el RD 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, que en su *Anexo I: Competencias básicas*, dice: «… Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias». Este aspecto es muy importante para el desarrollo curricular, tanto en lo referente a la programación como a la evaluación del grado de adquisición de competencias.

➔ Han de entenderse las competencias básicas como la capacidad de poner en acción, de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas, incluyendo, tanto los saberes o conocimientos técnicos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos; y también las actitudes o compromisos personales. Van mas allá del saber y saber hacer o aplicar; incluyen también el saber ser o estar y suponen la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes e implican comprensión, reflexión y discernimiento.

La enseñanza en clave de competencias está íntimamente relacionada con lo que hoy demanda nuestra sociedad: *habilidad para aprender, para resolver problemas, dominio en comunicación oral, en el dominio de lenguas extranjeras, además de tener una suficiente cultura general y un conocimiento del campo específico en el que el individuo vaya a desarrollar su actividad profesional; o tener habilidades para planificar, coordinar y organizar, administrar el tiempo, asumir responsabilidades y tomar decisiones*. Por último hay que tener presente que nuestra sociedad también nos exige destrezas sociales, saber razonar en términos de eficacia y tener iniciativa y espíritu emprendedor. Se trata de formar al alumnado para el buen desarrollo personal y profesional que la sociedad de hoy demanda y para acercar las enseñanzas de la escuela a una formación para la vida real. Para ello se han de trabajar las capacidades desde los contenidos que han de desarrollarse con carácter interdisciplinar y progresivo, para permitir al alumnado comprender y actuar de forma responsable en la realidad de la vida cotidiana.

Los criterios de evaluación pueden y deben jugar el papel de interrelación entre las competencias básicas que se definen, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado. Deben suponer para el profesorado otra oportunidad de acceso a procesos de reflexión. Para ello se han de cumplir tres condiciones esenciales:

1. Por un lado, los criterios de evaluación no pueden ser el único referente de aquello que hay que evaluar.
2. Por otro, los criterios de evaluación no deben ser traducidos en exámenes o pruebas que evalúen básicamente la adquisición, en muchos casos memorística, de determinados contenidos.
3. En tercer lugar, y como consecuencia de todo lo anterior, los criterios de evaluación deben ser tenidos en cuenta de manera integrada en los procesos de aprendizaje y de enseñanza desde una visión global e interrelacionada de los diferentes elementos del currículo.

3.2. Evolución histórica y conceptual en la legislación educativa española

Tradicionalmente el sistema educativo español ha tenido un enfoque predominantemente curricular. La actividad docente ha estado dirigida a procurar que el alumnado aprendiera la mayor cantidad posible de contenidos, con una orientación academicista alejada de su aplicación práctica. Solo la formación profesional ha escapado de este enfoque curricular, y desde hace tiempo viene diseñando las competencias a adquirir por el alumnado a través de las llamadas unidades de competencia.

En la actualidad todo el sistema educativo está diseñado por competencias, lo que las convierte en el referente de la actuación didáctica de docentes y discentes. En las etapas de escolarización obligatoria, la LOE (2006), y la normativa que la desarrolla, ha venido a establecer las ocho competencias como marco de actuación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza y como objetivos finales a alcanzar por el alumnado de forma progresiva a lo largo de las sucesivas etapas escolares.

Con la finalidad de comprender mejor la evolución de las leyes educativas promulgadas en España, presentamos en el cuadro siguiente algunas características de dichas leyes, a partir de 1970 y hasta 2006 (la última), referidas a las etapas educativas obligatorias. De forma sintética se puede formular la trayectoria de las sucesivas leyes educativas con sus aportaciones específicas, de la siguiente manera: lo que va del aprendizaje por objetivos (LGE, 1970), al logro de competencias (LOE, 2006), pasando por el desarrollo de capacidades (LOGSE, 1990).

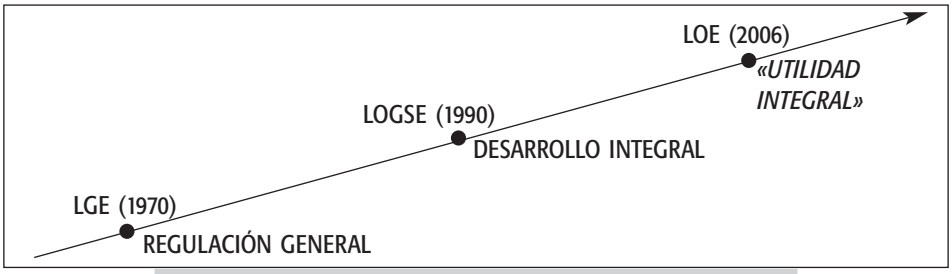
CUADRO 9

LGE (1970)	LOGSE (1990)	LOE (2006)
Democratizar la enseñanza Evaluación continua Calidad de enseñanza Educación para todos Especialización profesional Conservación y enriquecimiento de cultura y progreso Capacitar para afrontar eficazmente situaciones Sociedad más justa	Identidad Libertad, tolerancia y solidaridad Respeto derechos, libertades Convivencia Participación Dimensión individual y comunitaria Recursos humanos para necesidades colectivas No discriminación y desigualdad	Calidad y equidad para todos Sociedad de la información y el conocimiento para el desarrollo social y económico Éxito escolar Aprendizaje a lo largo de toda la vida Adquisición de competencias Ciudadanía democrática, vida en común, cohesión social Competencias básicas

LGE: Ley General de Educación.
LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
LOE: Ley Orgánica de Educación.

Lo cierto es que las sucesivas leyes educativas han hecho un esfuerzo por ajustarse a las exigencias sociales desde la dominancia política de cada momento, tal como mostramos en el siguiente cuadro:

CUADRO 10. EVOLUCIÓN DE LA BÚSQUEDA DE RESULTADOS: Educación

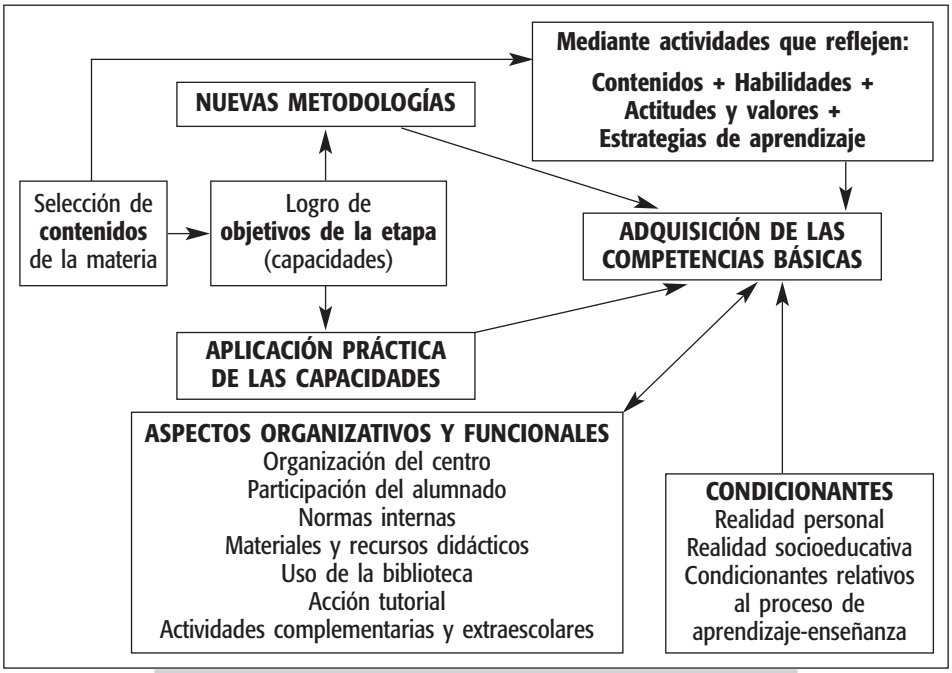


Para ver más claramente las diferencias entre la LOGSE (1990) y la LOE (2006) en relación con las competencias básicas, presentamos a continuación un cuadro en el que se muestra de forma genérica cuál es el proceso de adquisición de una competencia básica.

CUADRO 11. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA BÁSICA

En el siguiente cuadro se muestra el proceso de adquisición de una competencia básica de forma más detallada.

CUADRO 12. ESQUEMA DEL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS



Con respecto a los elementos que integran las competencias, y a la forma de asociarse para adquirirlas hay disparidad de criterios. Para Vázquez (2006), el com-

ponente mental o cognitivo de las competencias es evidente cuando expresa: «Una competencia es la capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas».

Ya hemos puesto de manifiesto anteriormente que la estrecha vinculación entre los términos *competencia* y *capacidad* es fundamental. Consideramos que las *competencias básicas* alcanzadas por un alumno están necesariamente asociadas al nivel de desarrollo alcanzado en el uso de sus capacidades (objetivos de las etapas educativas obligatorias), que deben ser desarrolladas por medio de los contenidos (saberes). Mientras las capacidades las concebimos como *potencialidad para aprender*, consideramos que las competencias básicas constituyen el *nivel de desarrollo* a alcanzar en el uso y la aplicación a la práctica de dichas capacidades, para lo que han de utilizarse, como punto de partida, los diferentes contenidos curriculares. De este modo, *alcanzar las competencias básicas constituye la finalidad de todo proceso educativo, e implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las etapas educativas obligatorias, por medio de los contenidos.* Es decir, la adquisición de una competencia, constatado en la práctica, está siempre fundamentada en la necesaria adquisición previa de una serie de conocimientos, sin los cuales difícilmente se podrá llegar a ser competente.

CUADRO 13. COMPONENTES DE UNA COMPETENCIA BÁSICA

CONTENIDOS DE LA MATERIA

+

HABILIDADES

+

ACTITUDES Y VALORES

+

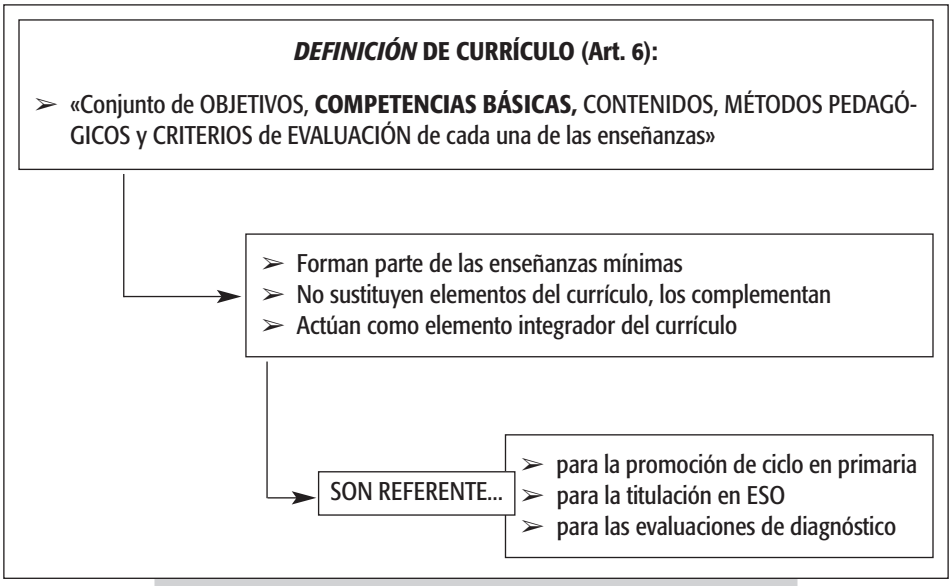
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las capacidades están relacionadas a su vez con una serie de factores de tipo personal, como pueden ser las aptitudes, las actitudes y los valores. A este respecto, la LOE (1960) establece en su Art. 5.1: «Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y pro-

fesional». Para Román (2005), vincular de las competencias a las aptitudes supondría caer en un modelo *genetista*, ya que la competencia así entendida estaría predeterminada por su carácter genético y heredado, lo que supondría que la dotación genética limitarían las posibilidades de aprendizaje.

Por su parte, el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece en su Preámbulo que: «Las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos».

CUADRO 14. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA LOE



3.3. Las competencias básicas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria

Recordamos que las competencias básicas no se adquieren de forma unívoca con determinadas materias, sino que, como dice la normativa actual, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de ciertas competencias, ya que cada una de las materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en diferentes materias.

1. Las ***áreas curriculares*** de la **Educación Primaria** que establece la LOE (Art. 18) son las siguientes:

- *Conocimiento del medio natural, social y cultural.*
- *Educación artística.*
- *Educación física.*
- *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
- *Lengua extranjera.*
- *Matemáticas.*

2. Las ***materias curriculares*** que establece la LOE (Art. 24) para la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** a realizar durante cuatro cursos son las siguientes:

- *Ciencias de la naturaleza.*
- *Educación física.*
- *Ciencias sociales, geografía e historia.*
- *Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.*
- *Lengua extranjera.*
- *Matemáticas.*
- *Educación plástica y visual.*
- *Música.*
- *Tecnologías.*
- *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.*
- *Biología y geología.*
- *Física y química.*

Además de las materias enumeradas en el apartado anterior, los alumnos deberán cursar tres materias de entre las siguientes:

- *Biología y geología.*
- *Educación plástica y visual.*
- *Física y química.*
- *Informática.*
- *Latín.*
- *Música.*
- *Segunda lengua extranjera.*
- *Tecnología.*

En el siguiente cuadro, de forma resumida se recogen elementos que definen la contribución de de cada una de las *áreas curriculares* a la consecución de las *competencias básicas* en las etapas de la educación obligatoria: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

CUADRO 15

COMPETENCIA	ÁREA CURRICULAR
Competencia en comunicación lingüística	Utilización del lenguaje como instrumento para: – La comunicación oral y escrita – La comprensión de la realidad – La construcción del conocimiento – La regulación de conductas y emociones
Competencia matemática	Habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para: – Producir e interpretar informaciones – Conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad – Resolver poblemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y los generados por la acción humana, para facilitar la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida
Tratamiento de la información y competencia digital	Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación como generadoras y transmisoras de conocimientos y comunicación
Competencia social y ciudadana	– Comportarse individualmente de manera que sea posible convivir en una sociedad cada vez más plural – Participar plenamente en la vida cívica – Comprender la realidad social del mundo en que se vive
Competencia cultural y artística	– Apreciar y comprender diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural – Apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, a través de la música, artes visuales, escénicas, lenguaje verbal, corporal, etc., y expresarse mediante códigos artísticos
Competencia para aprender a aprender	– Iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma. – Desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas y admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema
Autonomía e iniciativa personal	– Optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida haciéndose responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral – Capacidad de transformar las ideas en actos

3. **Bachillerato.** El Real Decreto 1467/2007, *por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas* no enumera una relación de competencias propias para el bachillerato. Sin embargo, sí alude a que las distintas materias curriculares «*refuercen las competencias adquiridas en la etapa anterior*».

→ En el CD que acompaña esta obra se recoge toda la normativa legal en la que se expone la contribución de cada una de las áreas de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas.

3.4. Competencias profesionales en la Formación Profesional

En relación con la etapa de Formación Profesional, la LOE establece en su Artículo 5.1: «Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse en... competencias para su desarrollo personal y profesional». Esta vinculación de las *competencias* con el *desarrollo profesional* confiere al diseño curricular un sentido práctico y funcional, ya que *ser competente* supone haber alcanzado y *ser capaz* de desarrollar plenamente los elementos constitutivos de las competencias por medio del currículum de los distintos módulos profesionales que constituyen la etapa de Formación Profesional.

En esta etapa se pone de manifiesto, más que en cualquier otra, la relación directa existente entre la educación formal y el ámbito laboral o profesional. La LOE (2006), en su Artículo 39, referido a la etapa de Formación Profesional, expresa:

«1. La Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la Formación Profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

2. La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar a los alumnos y las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida

3. La Formación Profesional en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales».

Y en su Artículo 44 reconoce acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En este sentido, Morin (1999), en su obra *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, destaca las siguientes competencias a adquirir:

1. Tener en cuenta las limitaciones del conocimiento humano (y sus posibilidades de ilusión, error...).
2. Adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas (que la especialización de las asignaturas dificulta).
3. Conocer las características de la condición humana (extraídas como síntesis de las diversas disciplinas).
4. Saber vivir en un mundo globalizado, interrelacionado, cambiante.
5. Aprender a afrontar las incertidumbres (que se dan en todas las ciencias) y que la solución de unos problemas genera otros.
6. Ser comprensivo ante los demás seres humanos, en este mundo que conlleva muchos más contactos con personas de diversa condición (física, social, cultural).
7. Disponer de una formación ética, que deberá obtenerse (más allá de los contenidos de una asignatura) mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática.

Algunos autores (Castro y Carvalho, 1988; Ropé y Tanguy, 1994) señalaban que «El tipo de competencias requeridas exigen una formación prolongada en la educación formal (nueve o diez años de escolaridad), que además de las habilidades básicas, den una capacidad de captar el mundo que los rodea, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observan, y actuar en consecuencia». Estos autores consideran que «No es necesaria una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales capaces de ser actualizados en la vida cotidiana, que se demuestran en la capacidad de resolución de problemas de índole diversa de aquellos aprendidos en la sala de clase». Y ponen como ejemplo la transformación del sistema educativo francés a fines de los años ochenta, que se basó en pasar de una formación y evaluación basadas en disciplinas, a otras basadas en competencias verificables a través de su utilización en una situación dada. Ello pone de manifiesto la relación existente entre el ámbito educativo y el ámbito laboral. En el proceso formativo de cualquier persona, consideramos que las competencias básicas se adquieren en el ámbito educativo como paso previo a la adquisición de otras competencias más genéricas, hasta llegar a las competencias profesionales, lo que se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO 16. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS BÁSICAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

	COMPETENCIAS BÁSICAS	COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES O ESPECÍFICAS
CONCEPTO	Conocimientos y capacidades relevantes y necesarios a lo largo de la vida	Conocimientos y capacidades que permiten avanzar en otros aprendizajes	Conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional
PARA SER ADQUIRIDAS POR	Todos los ciudadanos	Los que han adquirido las competencias básicas	Los profesionales de una determinada profesión
CARACTERÍSTICAS	Necesarias para la vida y para seguir aprendiendo	Aplicables a otras situaciones de aprendizaje	Disciplinares, académicas y profesionales
SABER: contenidos	Contenidos mínimos e imprescindibles	Generales y necesarios para proseguir estudios de niveles superiores	Aprendizajes necesarios para desarrollar la actividad profesional
SABER HACER: habilidades	Adquisición	Aplicación y transferencia	Adquisición, mantenimiento y mejora
SABER SER: actitudes y valores	Adquisición de «estilos de hacer»	Actitudes personales de enfoque sistémico	Respeto a normas y reglas laborales
SABER APRENDER: estrategias de aprendizaje	Adquisición de estrategias de aprendizaje. «Aprender a aprender»	Transversales y transferibles	**Aprendizaje a lo largo de la vida: Formación continua**
	HOMOLOGABLES A NIVELES DE *CUALIFICACIÓN PROFESIONAL:* Conjunto de competencias que pueden ser adquiridas mediante formación o experiencia laboral		
			PROFESIONALIDAD

Para Gallart y Jacinto (1995), la definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo profesional. Esa relación se aprecia con claridad, porque según expresa Vázquez Mota (2006): «Las trayectorias técnico-profesionales son historias de vida en contextos cambiantes, que articulan saberes provenientes de distintos orígenes. Esta evidencia conduce a dos reflexiones en torno a la planificación de la educación y de la formación; *la primera se refiere a que una trayectoria técnico profesional no puede ser diseñada exclusivamente desde un gabinete educativo, y menos desde un currículum rígido o modular en cuya confección solo haya participado la escuela...»* La segunda reflexión alude a que detallar minuciosamente las actividades de una ocupación y las competencias requeridas, no siempre es aproximarse a la realidad concreta. Para estos autores, las competencias incluyen conocimientos «indefinibles» que se aprenden en la experiencia social y laboral, que cualifican laboralmente, y que no pueden ser transmitidos en un ámbito escolar.

En Formación Profesional, la cualificación se organiza en *unidades de competencia*. La unidad de competencia es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento evidenciable y acreditación parcial. Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Esta estructura permitirá evaluar y acreditar al aprendiz o trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante un *Título de Formación Profesional* o un *Certificado de Profesionalidad*

En este sentido, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea recomiendan a los Estados miembros:

1. Velar por que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta.
2. Velar por que se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
3. Velar por que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y por que se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios.
4. Velar por que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores, y las medidas necesarias para garantizar el acceso a las mismas, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades de los adultos.

5. Velar por la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, estrechando los vínculos con las políticas sociales y de empleo.
6. Utilizar las «competencias clave» que figuran en un anexo de la recomendación como referencia para facilitar el aprendizaje inter pares y el intercambio de buenas prácticas.

Ambas instituciones toman nota de la intención de la Comisión para:

1. Potenciar los esfuerzos de los Estados miembros encaminados a desarrollar sus sistemas de educación y formación para facilitar el aprendizaje inter pares y el intercambio de buenas prácticas.
2. Utilizar las competencias clave como referencia para la aplicación de los programas comunitarios de educación y formación, y en particular en la aplicación de las políticas sociales, de empleo y de la juventud.
3. Informar, transcurridos cuatro años tras la adopción de la recomendación, al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la experiencia adquirida y sus implicaciones para el futuro.

El *aprendizaje para toda la vida*, es concebido como una de las necesidades que impone nuestra actual *sociedad del conocimiento,* cambiante y dinámica. Una buena parte de esta formación se obtendrá de mediante métodos *on line* complementada con formación presencial.

4. Las competencias en la universidad. El *Proyecto Tuning*

En el ámbito educativo, fue en la universidad donde comenzó a utilizarse el término *competencia*. En relación con este concepto, la UNESCO explicitó en 1996 los cuatro pilares sobre los que debe sustentarse la educación: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.* Estos cuatro elementos del mismo prisma no se adquieren de la misma forma, y para poder trabajar en su consecución en materia educativa, se desarrolló el concepto de «*life skills»*. Según un documento de trabajo de la UNESCO, «El término "life skills" (traducido al castellano habitualmente como "habilidades para la vida") surgió hace algunas décadas como respuesta a la necesidad de incluir en el currículo escolar elementos que pudieran ayudar a los alumnos a tomar decisiones y a hacer frente a riesgos y a situaciones de emergencia y de supervivencia que les pudieran tocar». *«Life skills»* se refería además a la necesidad de fomentar el desarrollo personal de los estudiantes, ayudarlos a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada y social exitosa. A menudo se hace referencia a este tipo de competencias específicas bajo el término *«psychosocial skills»,* o habilidades psicosociales. Más recientemente, se ha entendido el término «life skills» en el sentido de «capacidades» (saberes, habilidades, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos)

para enfrentarse exitosamente a contextos y a problemas de la vida ordinaria, personal, social y profesional, así como a situaciones excepcionales.

En este sentido, el *Proyecto Tuning* (2000) constituyó un modelo experimental de proyecto piloto llevado a cabo en más de cien universidades europeas. Una de las grandes finalidades de dicho proyecto estaba en la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior. La otra fue la búsqueda conjunta de una mayor calidad en la universidad europea. Esas dos grandes finalidades, se concretaron en los siguientes objetivos:

1. Impulsar a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
2. Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
3. Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
4. Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo, lo que se aplica también a las otras disciplinas.
5. Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.
6. Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
7. Elaborar una metodología para analizar los elementos comunes, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.
8. Actuar en coordinación con todos los actores involucrados en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, en particular el grupo de seguimiento de Bolonia, los ministerios de educación, la conferencia de rectores (incluyendo la Asociación Europea de Universidades (EUA), otras asociaciones como la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

En la Universidad de Deusto (España) entienden por competencia «El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activa-

ción de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores».

CUADRO 17. MODELO FORMATIVO POR COMPETENCIAS (Universidad de Deusto)

En este modelo de formación, las competencias son parte esencial del desarrollo integral de la personalidad del estudiante. Se han de incluir en el aprendizaje como un elemento necesario. El sentido de las competencias, aunque se determinan y miden en el desempeño, adquieren sentido, al influir y ser influidas por actitudes y valores. Las competencias suponen valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, habilidades y destrezas.

Un aprendizaje basado en competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales. Como consecuencia de esta colaboración, ha nacido una propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la universidad.

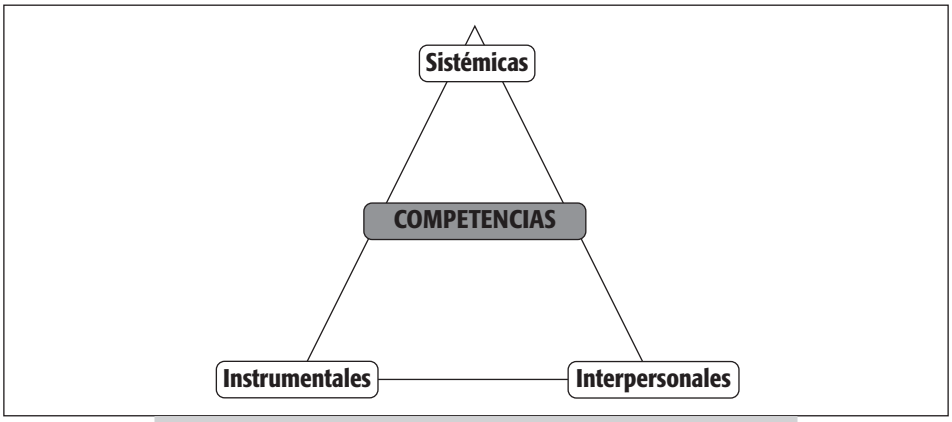
Uno de los objetivos clave del *Proyecto Tuning* fue el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles *desde dentro* y en una forma articulada en toda Europa. A este respecto, dos decisiones marcaron el proyecto desde el comienzo:

1. La decisión de buscar puntos comunes de referencia
2. La decisión de centrarse en las competencias y destrezas.

En relación con las competencias, el concepto que se da en el *Proyecto Tuning* trata de seguir un enfoque integrador, considerando que el desempeño competente de una profesión se consigue mediante una dinámica combinación de atributos y capacidades que se adquieren durante el proceso educativo.

En dicho *Proyecto Tuning*, las competencias y las destrezas se entienden como *conocer* y *comprender* (por ejemplo, el conocimiento teórico de un campo académico, o la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (por ejemplo, la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (considerando los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Desde este punto de vista, las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia que una persona es capaz de desempeñar. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma.

CUADRO 18. ORGANIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS (Poblete, 2007)



En el *Proyecto Tuning* se establece la diferencia entre tres grandes categorías:

1. **Competencias instrumentales:** aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional.
2. **Competencias interpersonales:** referidas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes.

3. **Competencias sistémicas:** suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Suponen la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Analicemos más en detalle las propuestas del *Proyecto Tuning* sobre las competencias en el ámbito universitario:

1. **Competencias genéricas *instrumentales, interpersonales* y *sistémicas.*** Identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación o a la mayoría de las titulaciones.

Competencias genéricas instrumentales: aquellas competencias que tienen una función instrumental, y que incluyen:

- Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Capacidades *metodológicas*: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
- Destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación.

Más concretamente, las *competencias genéricas instrumentales* son: *Capacidad de análisis y síntesis; Capacidad de organización y planificación; Comunicación oral y escrita en la lengua nativa; Conocimiento de una lengua extranjera; Conocimientos de informática; Capacidad de gestión de la información; Resolución de problemas; Toma de decisiones.*

Competencias genéricas interpersonales: aquellas competencias que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación, y que incluyen:

- Capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Destrezas *sociales* relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético.

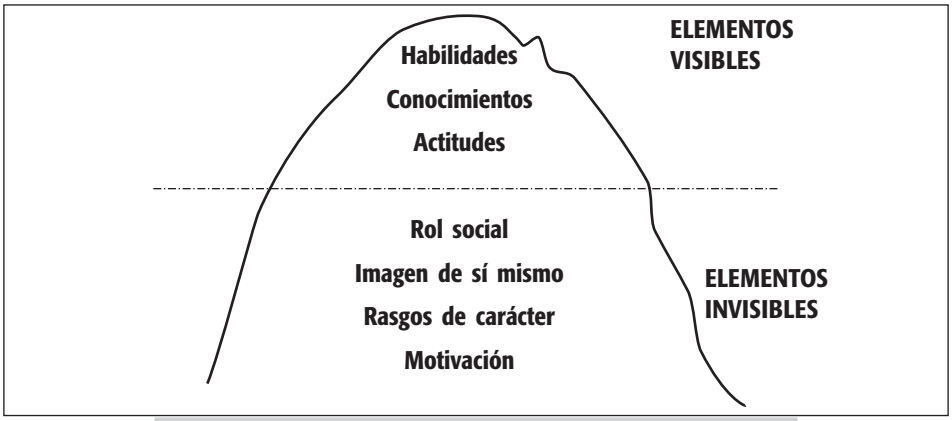
Más concretamente, las *competencias genéricas interpersonales* son: *Trabajo en equipo; Trabajo en equipos de carácter interdisciplinar; Trabajo en un contexto internacional; Habilidades en las relaciones interpersonales; Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad; Razonamiento crítico; Compromiso ético.*

Competencias genéricas sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Más concretamente, las *competencias genéricas sistémicas* son: *Aprendizaje autónomo; Adaptación a nuevas situaciones; Creatividad; Liderazgo; Conocimiento de otras culturas y costumbres; Iniciativa y espíritu emprendedor; Motivación por la calidad; Sensibilidad hacia temas medioambientales.*

La adquisición de *competencias genéricas* es de gran importancia para el estudiante, como futuro profesional. Teniendo en cuenta que el modelo basado en competencias está orientado a la consecución de resultados, la formación del estudiante debe ser complementada con un planteamiento formativo que no se agote al obtener la titulación, sino que esté basado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así se puso de manifiesto en el Comunicado de Londres (2007), sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, y en la reunión celebrada en Leuven / Louvain-la-Neuve (Benelux) el 28 y 29 de abril de 2009.

CUADRO 19. *ICEBERG* DE LAS COMPETENCIAS DE LA PERSONA



La adquisición de las competencias genéricas incrementa la probabilidad de conseguir un nuevo empleo. El hecho de que la s*ociedad del conocimiento* pueda ser considerada también como la *sociedad del aprendizaje*, sitúa el proceso formativo del estudiante en un contexto mucho más amplio: el proceso ininterrumpido de aprendizaje permanente a lo lago de toda la vida. Y en ese proceso, la adquisición de competencias genéricas facilita al estudiante, y sobre todo al pro-

fesional, una mejor adaptación a situaciones nuevas y cambiantes, en la perspectiva del aprendizaje permanente. Se trata de ir actualizando la formación inicial recibida en un entorno profesional formativo en continua evolución en función de las necesidades reales de la sociedad. De este modo, el profesional irá adquiriendo una formación continua y adicional más especializada, que estará asociada a la actividad laboral concreta que en cada momento desarrolle. Su propia práctica profesional, junto a la realización de programas formativos en el puesto de trabajo, podrá verse complementada con la realización de algún curso en la universidad.

2. **Competencias específicas.** Las ***competencias específicas***, de carácter disciplinar, se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio. Al ser de formación disciplinar son decisivas para la identificación de titulaciones, para su *comparabilidad* a nivel europeo y para la definición de títulos de las nuevas graduaciones universitarias.

Las competencias *específicas* son propias de cada una de las materias que conforman cada título de *Grado*. En los proyectos incorporados al *Proyecto Tuning*, las competencias específicas han sido el elemento básico sobre el que diseñar el perfil profesional de cada titulación y proponer un plan de estudios que permita su armonización. En dicho plan de estudios se presentan las formulaciones que expresan lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer después de completar su proceso de aprendizaje, que debería estar formulado en términos de competencias. Cada una de las competencias debería incluir una definición clara, un nivel de dominio o desempeño, y unos descriptores que faciliten la valoración de su grado de adquisición (evaluación).

En definitiva, un aprendizaje y enseñanza basada en competencias consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona acerca de los conocimientos científicos y técnicos, de su aplicación en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (Poblete, 2007).

CUADRO 20. LISTADO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS (Universidad de Deusto)

Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento: analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, práctico, colegiado, creativo y deliberativo
	Metodológicas	Gestión del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
		Orientación al aprendizaje (en el marco pedagógico, estrategias de aprendizaje)
		Planificación
	Tecnológicas	PC, como herramienta de trabajo
		Utilización de bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal
		Comunicación escrita
		Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	Automotivación
		Diversidad e interculturalidad
		Resistencia y adaptación al entorno
		Sentido ético
	Sociales	Comunicación interpersonal
		Trabajo en equipo
		Tratamiento de conflictos
		Negociación
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos
		Gestión de proyectos
		Orientación a la calidad
	Capacidad emprendedora	Creatividad
		Espíritu emprendedor
		Innovación
	Liderazgo	Orientación al logro
		Liderazgo

Según sus impulsores, en el *Proyecto Tuning* la elección de las competencias profesionales como puntos dinámicos de referencia aporta muchas ventajas, siendo algunas de ellas las siguientes:

1. *Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.*

En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias profesionales emergen como un principio orientador para la selección de la clase de conocimientos que pueden ser apropiados para objetivos específicos. Este principio tiene una capacidad inherente para escoger, dentro de una amplia gama de posibilidades, lo que puede ser adecuado.

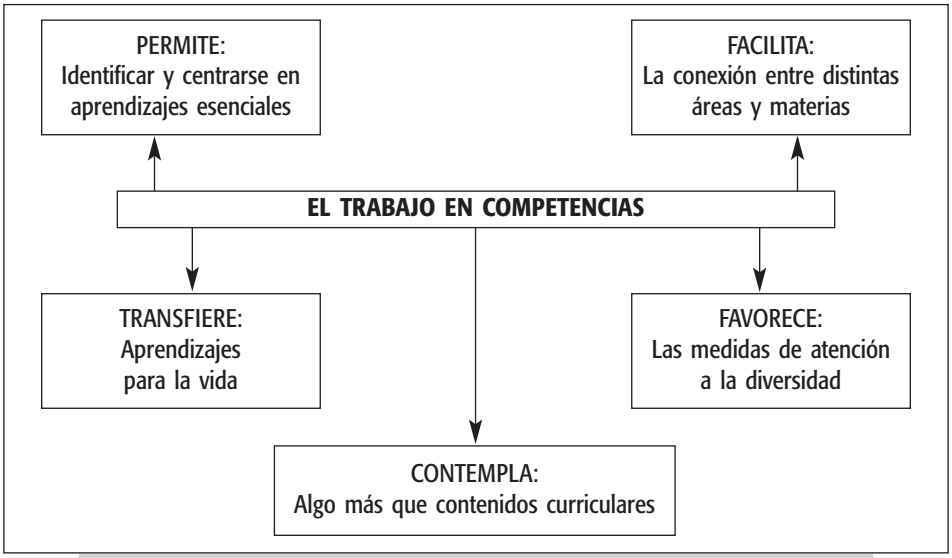
2. *Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.*

En el paradigma aprendizaje-enseñanza se está produciendo un cambio que subraya cada vez más la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende. Podría decirse que la necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje tiene su impacto en las cualificaciones y en la construcción de programas educativos que conduzcan a titulaciones determinadas. En este contexto, la consideración de competencias profesionales junto con la consideración de conocimientos ofrece innumerables ventajas que están en armonía con las demandas que surgen del nuevo paradigma.

3. *Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.*

En este sentido, hay que decir que en España se ha publicado una serie de *Libros Blancos* basados en competencias sobre el perfil profesional de diversas titulaciones, si bien se da en ellos un diferente tratamiento formal y conceptual del término *competencia*. Términos como: conocimiento, capacidad, aplicación..., son utilizados como definitorios de las competencias.

CUADRO 21



A continuación presentamos las competencias genéricas fijadas por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

CUADRO 22. MAPA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA UNED

ÁREAS COMPETENCIALES	COMPETENCIAS	
Gestión del trabajo autónoma y autorregulada	*Competencias de gestión y planificación*	• Iniciativa y motivación • Planificación y organización • Manejo adecuado del tiempo
	Competencias cognitivas superiores	• Análisis y síntesis • Aplicación de los conocimientos a la práctica • Resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos • Pensamiento creativo • Razonamiento crítico • Toma de decisiones

CUADRO 22. MAPA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA UNED *(Continuación)*

Gestión de los procesos de comunicación e información	*Competencias de expresión y comunicación*	• Comunicación y expresión escrita • Comunicación y expresión oral • Comunicación y expresión en otras lenguas (con especial énfasis en el inglés) • Comunicación y expresión matemática, científica y tecnológica (cuando sea requerido y estableciendo los niveles oportunos)
	Competencias en el uso de las herramientas y recursos de la Sociedad del Conocimiento	• Competencia en el uso de las TIC • Competencia en la búsqueda de información relevante • Competencia en la gestión y organización de la información • Competencia en la recolección de datos, el manejo de bases de datos y su presentación
Trabajo en equipo		• Habilidad para coordinarse con el trabajo de otros • Habilidad para negociar de forma eficaz • Habilidad para la mediación y resolución de conflictos • Habilidad para coordinar grupos de trabajo • Liderazgo (cuando se estime oportuno en los estudios)
Compromiso ético		• Compromiso ético (por ejemplo en la realización de trabajos sin plagios, etc.) • Ética profesional (esta última abarca también la ética como investigador)

En la actualidad, el enfoque basado en competencias está contribuyendo a transformar los procesos de aprendizaje y de enseñanza en las universidades, en la medida en que articula la teoría con la práctica, lo que obliga al profesorado a replantear y reformular dichos procesos. Se pretende orientar la organización de los contenidos hacia el logro de objetivos y de competencias básicas, integrando el *saber-conocer* con el con el *saber-ser*, y con *saber-hacer* en cada momento, por lo que hay que tener en cuenta que una competencia no se mantiene para siempre, sino que tiene *fecha de caducidad* a pesar de su carácter permanente; razón por la que hay que seguir aprendiendo toda la vida (*aprendizaje a lo largo de la vida*) para reciclarse y seguir siendo competente.

5. Las competencias en el ámbito laboral profesional

La concepción que se tiene del término *competencia* en el ámbito laboral, enlaza directamente con el aprendizaje de los contenidos necesarios para desempeñar adecuadamente una profesión y con su aplicación práctica. Bajo esta concepción, lo esencial es aprender los conocimientos necesarios que habiliten para ser un buen profesional, y llevarlos satisfactoriamente a la práctica, demostrando una actitud adecuada (*saber + saber hacer + saber ser*). El aprendizaje de los conocimientos necesarios debe venir acompañado de una aplicación práctica continua y eficiente, que no siempre se realiza directamente, sino que puede ser simulada en aparatos que reproducen las condiciones en las que se llevará a la práctica en realidad (simuladores). Se trata del *aprendizaje a lo largo de toda la vida,* que requiere de un entrenamiento continuo y programado.

El *aprendizaje a lo largo de toda la vida* es una de las señas de distinción de las nuevas sociedades del siglo **XXI** en las que se entrelaza la educación básica y la educación permanente como respuesta a la necesidad formativa que cada vez más, demanda la sociedad a sus profesionales.

Las tendencias actuales de la educación urgen a los países a que asuman la responsabilidad de consolidar una formación integral de los ciudadanos que conecte su realidad escolar con su vida cotidiana. Estas inquietudes se fraguaron en las últimas décadas del siglo pasado de la mano de la UNESCO, que impulsó un amplio y prolongado debate, entre cuyos hitos más señalados se puede recordar la publicación «Aprender a ser» (Faure, 1972); la Conferencia de Jomtien (1990) y el *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI* que dio lugar a la publicación: «La educación encierra un tesoro» (Jacques Delors, 1996).

De este modo, se llega a ser un buen profesional y se mantiene esa profesionalidad, cuando la conjunción de los conocimientos necesarios más la aplicación práctica de los mismos alcanza un nivel satisfactorio, que suele estar predeterminado por escalas o baremos que facilitan la medición o valoración de actuaciones acordes con la actividad para la que el profesional pretende cualificarse. Cuando alcanza el nivel mínimo requerido en dichas escalas o baremos, se dice que el profesional «es competente», o que «está cualificado para» desempeñar determinada actividad profesional. Se trata del «hacer» entendido como competencia, sin tener en cuenta los aspectos de tipo cognitivo que subyacen a tales actuaciones. De este modo se llegan a constituir «perfiles profesionales» cada uno de los cuales, tiene establecidas las competencias que lo constituyen (los conocimientos y la práctica necesarios para su consecución). Se trata de un concepto del término competencia de tipo taylorista muy utilizado en el mundo industrial, de corte conductista. En este sentido, la Ley de Orgánica 5/2002 de 19 de Junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, creó el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y desarrolla dos conceptos (Art. 7.3):

1. *Cualificación profesional:* conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, y a través de la experiencia laboral
2. *Competencia profesional:* conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo

Desde esta perspectiva, hablar de competencia implica hablar de aprendizaje y de su aplicación práctica, en la medida en que aprender implica adquirir nuevos conocimientos. Cuando se ha alcanzado la competencia establecida se produce un cambio de conducta, ya que dichos aprendizajes tienen como objetivo desarrollar nuevas conductas, orientadas al logro de determinadas metas. Bajo este punto de vista, sería mas competente la persona que alcanzase las metas establecidas en el menor tiempo posible. Las competencias así entendidas, pueden servir para predecir una conducta y un resultado final.

A este respecto, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), ha establecido **cinco niveles** de cualificación profesional.

CUADRO 23. NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados Conocimientos y capacidades limitados
Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso
Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso
Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios
Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicio Responsabilidad en dirección y gestión

El INCUAL determina que la cualificación profesional es el «Conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» (Ley 5/2002 de las Cualificaciones). Así, se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido. Desde un punto de vista formal, la cualificación es el conjunto de competencias profesionales (conocimientos y capacidades) que permiten dar respuesta a ocupaciones y puestos de trabajo con valor en mercado laboral, y que pueden adquirirse a través de formación o por experiencia laboral. Y la ley citada define la competencia como: «El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo». La competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles, del básico al más alto.

> → En el CD que acompaña esta obra se recoge normativa legal relacionada con las competencias profesionales, como RD 375/1999, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones; Catálogo nacional de Cualificaciones Profesionales; La Formación Profesional en la LOE y la Ley Orgánica 5/2002, de 2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

A su vez, la citada norma conceptualiza la unidad de competencia como el «Agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial», e incorpora tanto las competencias técnicas (propias de una profesión) como las competencias clave. Las competencias *clave* son aquellas que permiten a los individuos adaptarse a un entorno laboral cambiante: permiten obtener buenos resultados durante la actividad profesional en diferentes dominios o contextos sociales. Constituyen pues la clave para la flexibilidad profesional o funcional de los trabajadores al posibilitar su movilidad, ya sea dentro de un mismo campo ocupacional o de un campo a otro.

5.1. Definiciones de la competencia profesional

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, algunas definiciones del término *competencia profesional,* son:

1. «Característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo» (Boyatzis, 1996).
2. «El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio» (Núñez, Jorge, 1997).

3. «La construcción real de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene, no solo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo» (Ducci, 1997).

El Instituto Nacional de Empleo en España INEM (1995) plantea que: «Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las ***capacidades*** *que* ***permiten el desempeño*** de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia profesional engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un ***conjunto de comportamientos***, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, considerados ***necesarios para el pleno desempeño*** de la ocupación».

Bunk (1994) plantea que «Posee competencias profesionales quien dispone de los ***conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión***, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo».

La definición ofrecida por Parra Vigo (2002), plantea que «Las competencias profesionales son las que permiten al individuo ***solucionar los problemas*** inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social».

Por su parte Ortiz Torres (2003) en su trabajo «Competencias y valores profesionales», define que las competencias pueden ser definidas como «Aquellas ***cualidades de la personalidad*** que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los ***conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades*** vinculadas con el ***ejercicio de una profesión***, así como de los ***motivos, sentimientos, necesidades y valores*** asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un ***desempeño profesional eficaz y eficiente*** dentro de un contexto social determinado. Expresan un enfoque holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual».

Para Zabalza y Cid (1998), adquirir competencias profesionales supone estar capacitado para realizar tareas propias de una profesión, tales como: manejo adecuado de informaciones, capacidad de comunicación, capacidad de planificación, capacidad para tomar decisiones en función de criterios, capacidad para reflexionar sobre las actuaciones llevadas a cabo y para evaluar sus resultados, etc., poniéndose de manifiesto que ante los nuevos compromisos laborales, «las competencias de segundo y tercer nivel aparecen, cada vez más, como elementos sustantivos del quehacer de los trabajadores modernos».

Irigoin y Vargas (2002) conciben la *competencia profesional* como: «Una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en ac-

ción para un desempeño adecuado en un contexto dado». Se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos.

De modo similar, Agudelo (2002) considera que posee «competencia profesional quien dispone de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo, que puede resolver en forma autónoma y flexible, los problemas que se le presenten en el ejercicio de sus funciones, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de su trabajo».

Para Navío (2002), la *competencia profesional* consiste en: «Un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, normas, etc.) que se integran sobre la base de una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y manifestándose mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo», y añade el significado de competencia como *satisfactoriedad*, pretendiendo dar idea de su individualidad.

La Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 2003) define la competencia profesional como: «La capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real demostrado en determinado contexto de trabajo, y que no resulta solo de la instrucción, sino de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional». Esta definición presenta el concepto de competencia desde dos puntos de vista:

1. Por una parte, se conciben las competencias como la *capacidad para organizar y entrar en acción* (primera parte), articulando condiciones intelectuales y emocionales: conocimientos, habilidades, actitudes y práctica.
2. La segunda parte, relaciona las competencias más en términos de *resultados* identificados con parámetros productivos del mercado.

Ocampo (2003) concibe las competencias como «unidades más o menos amplias de pensamiento, acción y participación asociadas a un contexto laboral que requieren movilización intencional de conocimientos, destrezas y actitudes que se fueron adquiriendo conforme al propio modo de ser y a través de la experiencia, la formación y la autorreflexión, permitiendo lograr procesos y resultados de un adecuado nivel de calidad en un puesto de trabajo, resolver problemas nuevos que puedan presentarse, situándose siempre en un compromiso con el código ético de la profesión».

Las competencias profesionales proporcionan la capacidad para saber actuar, y según Barreira (2003), integran diferentes capacidades (psicomotoras, cognoscitivas y afectivas), que combinadas entre sí y movilizadas adecuadamente, permiten la realización de un desempeño profesional efectivo. Conocimientos, destrezas y

actitudes bien asimilados y movilizados se hallan en la base de la acción competente de un profesional que desarrolla con éxito su actividad en un contexto determinado.

Teniendo en cuenta que una competencia profesional no es en sí misma conocimiento, habilidad o actitud, aunque sí moviliza e integra tales recursos, Perrenoud (2005) la concibe como «la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones». Dicha movilización solo resulta pertinente en una única situación, aunque se pueda tratar por analogía con otras ya conocidas; el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada a la situación; las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la experiencia cotidiana del practicante, y de una situación de trabajo a otra.

CUADRO 24

COMPETENCIAS TÉCNICAS	Implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional	**SABER**	Conocimientos generales o específicos, teóricos, especulativos o científico-técnicos
		SABER HACER	Dominio de los métodos y técnicas específicas de determinados campos profesionales
COMPETENCIAS SOCIALES	Incluyen motivaciones, valores, capacidad de relación en un contexto social organizativo	**SABER APRENDER**	Capacidad de formación permanente al ritmo de la evolución que se produce en las profesiones, en la tecnología y en las organizaciones
		SABER ESTAR	Actitudes de comportamiento en el trabajo y formas de actuar e interactuar
		HACER SABER	Posibilitar que en el lugar de trabajo se desarrollen aprendizajes como resultado de la intercomunicación personal

Buena parte de la literatura sobre competencias está ligada al ámbito profesional y laboral, enfatizando el carácter teórico y práctico de las mismas de forma simultánea, «su estrecha relación con la acción en un puesto de trabajo y en un determinado contexto, así como la movilización de saberes técnicos y académicos que implica su puesta en práctica» (Sarasola, 2000; Vargas, 2002). En este sentido, Le Boterf (2003) señala los inconvenientes de una definición débil de la competencia como suma de conocimientos de saber hacer o de saber estar, o como la aplicación de conocimientos teóricos o prácticos, ya que «en la mayoría de los casos se observa una asimilación de la competencia a un saber fragmentario». Frente a esto, Le Boterf (2003) propone definir las competencias «en términos de conocimiento combinatorio y en relación con la acción de una determinada acti-

vidad profesional», ya que para él, la competencia es una construcción, y por ello conviene distinguir los recursos precisos para *actuar con competencia*, las actividades a realizar con competencia, y las actuaciones que constituyen los resultados evaluables.

Es conveniente resaltar, que muchos autores consideran las competencias definibles solamente en la acción de situaciones laborales, por lo que las definen en términos de *acción profesional,* encaminadas y orientadas hacia el logro de unos objetivos. Desde esta perspectiva, cada contexto profesional exige tener adquiridas y desarrollar unas competencias determinadas en un momento concreto.

El análisis de definiciones sobre *competencias profesionales* permite llegar a algunos puntos de síntesis:

1. Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo un *conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje combinados, coordinados e integrados,* en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Las competencias profesionales implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente.

2. Las competencias solo son definibles en la acción (Tejada, 1999a, 2002, 2004). En la línea de lo apuntado anteriormente, las competencias no son reducibles ni al *saber*, ni al *saber hacer*; por tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación. Saber, en este caso, no es poseer sino saber *utilizar* y *saber actuar.* Todo ello nos indica que la competencia profesional es un proceso en el que con la práctica y la acción es como se llega a ser competente.

3. Entre los elementos constitutivos de las competencias profesionales *la experiencia* se ha de tener como ineludible. Las competencias pueden adquirirse a lo largo de toda la vida, constituyendo un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos, a la vez que se adquieren nuevos conocimientos y se logran mayores cotas de dominio en las actuaciones prácticas. No se ha de olvidar que la adquisición de competencias profesionales tiene un carácter de desarrollo progresivo y dinámico en un *continuum* inagotable en el que va desde las *capacidades* a las *competencias* y de estas a las capacidades, y así sucesivamente.

4. El *contexto*, por último, es clave en toda definición. La competencia que se pone en acción no puede entenderse al margen del contexto particular donde se ejecuta. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia determinada competencia; son las diferentes situaciones las que demandan una respuesta contextualizada. Si una competencia profesional forma

parte de un atributo personal, y además está relacionada con el contexto, supone asumir que la competencia profesional puede adquirirse mediante acciones diversas*:* procesos reflexivos de formación o procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo. En otras palabras, la competencia profesional es un conjunto de elementos combinados e integrados, que deben evaluarse para desarrollar su *utilidad* a la vista de los contextos cambiantes y la inevitable evolución de la actividad profesional. Por lo que se puede decir que *ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.*

CUADRO 25. COMPETENCIAS GENÉRICAS PRIORITARIAS QUE PIDEN LOS EMPLEADORES

Compromiso
Perseverancia
Trabajo en equipo
Confianza en sí mismo
Capacidad comunicativa
Integridad personal
Iniciativa personal
Capacidad de análisis
Capacidad para tomar decisiones
Autocontrol del estrés
Habilidades informáticas
Imagen personal
Capacidad para hablar en público
Automotivación
Inteligencia emocional
Gestión eficaz del tiempo

En definitiva, el estudio de las definiciones ofrecidas por estos y otros autores nos llevan a sintetizar los elementos comunes que se manifiestan en cada una de ellas:

1. La relación entre *desempeño* y *competencia*.
2. La relación entre *competencia* y *actividad* en sus tres componentes: *actividad cognoscitiva*, *práctica* y *axiológica*.
3. La identificación de la *competencia como capacidad* a partir de su concepción en el desarrollo de la personalidad.
4. La relación de la *competencia* y la *solución de problemas* relacionados con la profesión.
5. La *competencia* como *configuración psicológica* y la relación entre los procesos cognitivos y afectivos en la formación y desarrollo de la misma.
6. Su relación con las exigencias del *entorno*.

5.2. Competencias, habilidades y destrezas

Las competencias así entendidas, constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba y a actualización continua, en función de los objetivos a conseguir en cada momento, lo que depende de las habilidades que posea cada persona, entendiendo por *habilidad: la disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente*. Según Ducci (1997), una habilidad debe ser definida por dos dimensiones:

1. Por su eficiencia, para conseguir el fin que se ha definido.
2. Por su proximidad a un patrón conductual y ético.

No puede entenderse la habilidad solo desde una de las dos perspectivas, es decir, no es habilidad la competencia en términos de eficiencia para alcanzar los fines a cualquier precio, ni es habilidad la utilización de unos medios con independencia de los efectos que puedan tener.

Las ***habilidades*** y ***destrezas*** se basan sobre un soporte previo que podemos denominar *aptitud*, y que puede ser definida como: el talento o cualidad de que dispone una persona para realizar una determinada actividad. Desde este punto de vista, las aptitudes existen antes que las habilidades y destrezas, y antes que las competencias, aunque se hace difícil fijar qué parte de las aptitudes corresponden a factores innatos, y qué parte se adquiere o desarrolla a partir de las potencialidades que tenemos al nacer.

Las habilidades y destrezas son de carácter eminentemente práctico, y conllevan una determinada forma de proceder que se suele relacionar con *el buen hacer*. Desde este punto de vista, *tener habilidad* implica *demostrar maestría* al hacer algo, de modo que puede considerarse hábil a un profesional cuando alcanza mejor que otro sus objetivos.

Las habilidades y destrezas están directamente relacionadas con las competencias profesionales, y van en consonancia con ellas. Según la Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 2003), pueden distinguirse varios tipos de habilidades:

1. Según su ***grado de generalidad:***

   - *Básicas:* Las que se desarrollan en los primeros niveles escolares, y que sirven para fundamentar y desarrollar otras habilidades más específicas. Entre ellas podemos citar la lectoescritura, o las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita.
   - *Genéricas:* Son útiles para el ejercicio de cualquier actividad profesional y suelen abarcar la totalidad de la personalidad. Entre ellas podemos citar las de carácter intelectual, cognitivo, afectivo o psicomotriz.

- *Específicas:* Se trata de habilidades propias de una profesión concreta, y para ser desarrolladas en el ejercicio profesional de la misma. Aunque admiten varios grados de especificidad, son necesarias para desempeñar adecuadamente una determinada profesión, sin que eso signifique que si hay especialización en el seno de la profesión, no deban adquirirse competencias más específicas para la misma.
- *Transversales:* Sin ser generales, estas habilidades son comunes a diversas actividades profesionales, y facilitan el cambio y adaptación a nuevas situaciones profesionales. Son habilidades comunes al desempeño de profesiones que se hallan en el seno de la misma familia profesional.

2. Según el ***momento en el que se desarrollan:***

- *Desarrolladas en la formación inicial:* las que se desarrollan en el plan de estudios de una carrera concreta, y que proporcionan la capacitación inicial mínima para el ejercicio de una profesión.
- *Desarrolladas en la formación continua*, mediante la realización de cursos de formación, de actualización, y de mejora profesional.
- *Desarrolladas en el ejercicio profesional:* ya que se requiere del ejercicio de una profesión para poder adquirir ciertas habilidades o ciertos componentes de las mismas.
- *Desarrolladas en* la interacción entre la formación inicial, la continua y el ejercicio profesional, ya que los mecanismos de adquisición de habilidades no pueden mantenerse aislados unos de los otros.

El engranaje que existe entre las competencias básicas que se adquieren en las etapas de escolarización obligatoria, y las competencias necesarias para desarrollar la tarea profesional, es sutil pero está claramente interconectado, lo que tratamos de expresar en el siguiente cuadro.

CUADRO 26. RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	**COMPETENCIAS BÁSICAS**		En el entorno existen unos elementos cuyo aprendizaje es necesario.
		CURRÍCULO	Estos elementos se constituyen en forma de currículo…
OBJETIVOS ESCOLARES			… que se concreta en una serie de objetivos para cada una de las etapas educativas.
		CAPACIDADES	Dichos objetivos están explicitados en términos de capacidades que se ponen en práctica…
COMPETENCIAS BÁSICAS (Hasta 4.º ESO)			… que permiten la adquisición de una serie de competencias que se han considerado básicas, es decir, imprescindibles para continuar construyendo a partir de ellas, el resto de los aprendizajes.
	CG	**COMPETENCIAS GENÉRICAS**	Permiten avanzar hacia otros aprendizajes posteriores.
COMPETENCIAS PROFESIONALES	**COMPETENCIAS PROFESIONALES**		Las competencias básicas, servirán de base para la construcción de otras que irán definiendo un perfil profesional y facilitarán un aprendizaje continuo.
		OBJETIVOS PERSONALES Y PROFESIONALES	La competencia profesional permite la consecución de unos objetivos profesionales, personales, o empresariales, con la finalidad de obtener beneficios económicos o intelectuales.
NUEVO CONOCIMIENTO			Un profesional competente genera nuevo conocimiento que se transmitirá a coetáneos o a las generaciones posteriores, y riqueza.

V. RESUMEN

El término *competencia*, aun siendo antiguo y conocido, ha irrumpido con fuerza en la actualidad en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, como consecuencia de su consideración como elemento esencial del currículum establecido por la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) para esas etapas educativas. Se trata de un concepto polisé-

mico y complejo, que se presta a múltiples matices e interpretaciones, dependiendo del contexto desde el que se aborde.

La LOE ha introducido en el sistema educativo español novedades importantes en relación con los planes de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria. Por una parte, el diseño curricular de esta etapa ha abandonado el formato anterior (el de la LOGSE), que estructuraba los conocimientos en: conceptos, procedimientos y actitudes, presentando un modelo más uniforme de los contenidos de las distintas materias, aunque una buena parte sean de tipo procedimental. Por otra parte, la LOE ha incorporado un elemento diferencial con respecto a la ley anterior, que es la incorporación de *las competencias básicas*, que en número de ocho deben ser conseguidas por el alumnado de esta etapa. Este hecho ha supuesto una innovación considerable, ya que plantea la posibilidad de que todas las personas puedan formarse en competencias para su desarrollo personal y profesional (LOE, Art. 5.1).

En relación con las competencias en el ámbito educativo, la UNESCO explicitó en 1996 los cuatro pilares sobre los que debe sustentarse la educación por competencias: *aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.* Se pretende orientar la organización de los contenidos hacia el logro de objetivos y de competencias básicas, integrando el saber-conocer con el con el saber-ser, y con saber-hacer.

Las *competencias básicas* que contempla la LOE y los Decretos que la desarrollan para ser adquiridas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

En este sistema educativo, las competencias básicas constituyen el fin último de la acción educativa, de modo que los contenidos curriculares de las distintas materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas estas como potencialidad de aprendizaje. Del nivel de desarrollo alcanzado en el uso de dichas capacidades (potencialidades), dependerá el grado de adquisición de las competencias básicas. La plena adquisición de las competencias básicas implica haber desarrollado plenamente las capacidades que están explicitadas en los objetivos de las distintas etapas educativas, por medio de los contenidos.

Los elementos que constituyen cada competencia básica en nuestra propuesta son: *contenidos* del área o materia, *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.*

En la práctica, la incorporación de estas competencias básicas al currículum de Educación Secundaria Obligatoria, ha constituido un elemento de gran importancia educativa para los planes de estudio de la etapa, en la medida en que supone para el profesorado de la misma tener que redefinir pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Supone tener que reelaborar los documentos pedagógicos que sustentan el proceso de enseñanza, priorizando aprendizajes o seleccionando experiencias integradoras que preparen para la vida; supone tener que incorporar nuevas prácticas pedagógicas, redefiniendo metodologías y cambiando formas de actuación; y supone tener que modificar la estructura misma del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

La nueva realidad educativa aconseja poner en práctica metodologías acordes con las nuevas exigencias formativas, que presididas por criterios de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, faciliten la personalización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que los elementos integrantes de las competencias básicas pueden y deben conseguirse desde las diferentes disciplinas que constituyen el currículo de modo coordinado. Este es el sentido que se da en la propia LOE, cuando establece en su Anexo I:

> «No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias».

En el ámbito laboral y profesional, las competencias enlazan directamente con el aprendizaje de los contenidos necesarios para desempeñar adecuadamente una profesión y de su aplicación práctica. Desde esta perspectiva, cada contexto profesional exige tener adquiridas y desarrollar unas competencias determinadas en un momento concreto. Las competencias así entendidas, constituyen un conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba y a actualización continua, en función de los objetivos a conseguir en cada momento, lo que depende de las habilidades que posea cada persona, entendiendo por *habilidad: la disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente*.

Sin duda, el mecanismo de diseño y consecución de las competencias, básicas primero y profesionales después, debe estar contextualizado para propiciar que sean útiles y prácticas en la vida de cada persona. Para ello ha de realizarse un esfuerzo notable para conseguir que la calidad de la educación gire en torno a una formación próxima a cada estudiante, teniendo en cuenta los elementos sociales y culturales que le caracterizan.

En este cometido, los planes de estudio de las distintas etapas educativas deben facilitar la personalización de los procesos educativos, respetando la multiculturalidad como un hecho enriquecedor, y aportando elementos formativos que permitan a cada alumno alcanzar sus propios objetivos personales, laborales y sociales.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Analizar la polisemia del término *competencia* y sus implicaciones educativas.
2. Establecer diferencias entre la forma de enfocar el profesorado su práctica docente, en los sistemas anteriores, en relación con el sistema por competencias básicas.
3. Intentar establecer la vinculación entre las competencias básicas a adquirir en las etapas de escolarización básica, y las competencias profesionales.
4. Aportar elementos personales que vinculen un área de Educación Primaria al desarrollo de las competencias básicas.
5. Aportar elementos personales que vinculen una materia de la ESO al desarrollo de las competencias básicas.

VII. Autoevaluación

1. Definir el término: *competencia básica*.
2. Definir el término: *competencia genérica.*
3. Definir el término: *competencia profesional.*
4. Recordar cuáles son los *componentes* de las competencias básicas.

Soluciones:

1. *Competencia básica:* Conocimientos y capacidades relevantes y necesarios a lo largo de la vida.
2. *Competencia genérica:* Conocimientos y capacidades que permiten avanzar en otros aprendizajes.
3. *Competencia profesional:* Conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional.
4. Los *componentes* de las competencias básicas son: contenidos, habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje.

UNIDAD DIDÁCTICA III

Evaluación educativa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza

I. INTRODUCCIÓN
II. OBJETIVOS
III. ESQUEMA
IV. CONTENIDOS
1. Sentido de la evaluación educativa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza
1.1. Diseño del proceso de evaluación
1.1.1. Estructura del diseño didáctico del proceso de evaluación
1.1.2. Fases del diseño didáctico del proceso de evaluación
1.1.3. Metodología del proceso de evaluación
1.1.4. Elementos integrantes del diseño
2. Evaluación educativa del proceso de aprendizaje
2.1. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos conceptuales
2.2. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos procedimentales
2.3. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos actitudinales
2.4. Evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con dificultades de aprendizaje
2.5. La evaluación psicopedagógica
2.5.1. Sentido didáctico de la evaluación psicopedagógica
2.5.2. Características de la evaluación psicopedagógica
2.5.3. Proceso de la evaluación psicopedagógica
2.5.4. Fases del proceso de la evaluación psicopedagógica
2.5.5. Ámbitos de información de la evaluación psicopedagógica
3. Evaluación educativa del proceso de enseñanza
3.1. Evaluación del Proyecto Educativo de Centro
3.2. Evaluación del Proyecto Curricular de Etapa
3.2.1. Evaluación de las Decisiones Generales
3.2.2. Evaluación de las Programaciones Generales
3.3. Evaluación de la práctica docente del profesorado
4. Las Tecnologías de la información y la comunicación en la evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza
5. Algunas observaciones sobre la evaluación educativa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza
V. RESUMEN
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
VII. AUTOEVALUACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

El enfoque dado en la actualidad a los sistemas educativos hace que incorporen un elemento novedoso en las etapas obligatorias: *las competencias básicas.* La incorporación de dichas competencias como elemento prescriptivo del currículum, pretende orientar el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, y por tanto del proceso evaluador. Bajo este planteamiento, los contenidos de las respectivas áreas o materias curriculares, deben estar dirigidos a contribuir al desarrollo de las capacidades que permitan la adquisición de las competencias básicas, por lo que, como ya sabemos, el logro de una competencia será el resultado de la aplicación práctica de las capacidades adquiridas. En esta dinámica, el proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje cambia su sentido al asumir el alumno el protagonismo de su propio proceso educativo. La tarea del profesorado ya no es solo enseñar contenidos, sino que con este nuevo enfoque basado en competencias, el profesorado debe procurar que el alumnado alcance las competencias básicas establecidas por la ley, pasando a ser un *asesor, orientador y dinamizador* del proceso de adquisición de esas competencias por parte del alumno.

→ Estamos pasando de un modelo educativo en el que la enseñanza estaba centrada en el profesor, a otro modelo en los que el centro de referencia se sitúa en el alumno, lo que significa dar al alumno el protagonismo y la responsabilidad que le corresponde como principal agente de su proceso de aprendizaje. Esa es la razón por la que pasamos de hablar del proceso de *enseñanza-aprendizaje*, a los procesos de *aprendizaje y de enseñanza*, por ser el alumno el verdadero protagonista de tal proceso.

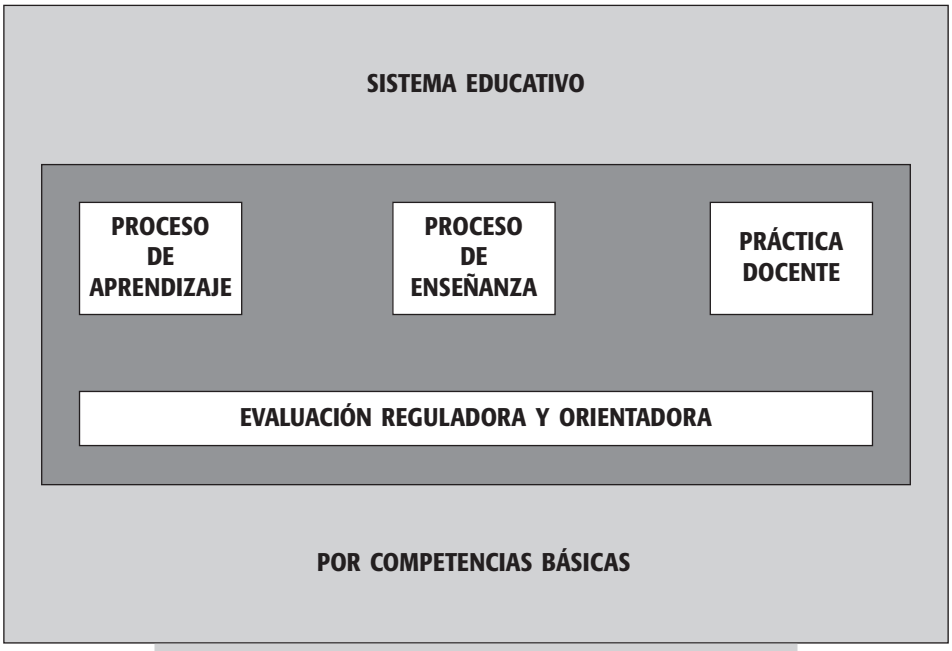
En un currículum por competencias, es tarea prioritaria del profesor *enseñar al alumno a aprender*, de hecho, es una de las competencias básicas, y es tarea del alumno *aprender a aprender*. Ello supone que el profesor debe poner en práctica estrategias metodológicas que favorezcan y faciliten ese proceso, de forma progresiva y sistemática.

Todo ello implica necesariamente un cambio en la forma de proceder del profesorado, tanto en la metodología a utilizar, como en el proceso de evaluación. Este cambio debe iniciarse aceptando nuevos planteamientos didácticos y asumiendo responsablemente las correspondientes funciones y tareas en su nuevo quehacer docente. Sin duda, todo ello le va a suponer un notable esfuerzo al profesorado, en la medida que implica una revisión profunda del diseño de los documentos pedagógicos que le permiten diseñar su proceso de enseñanza (programaciones generales y unidades didácticas), de la metodología y de la práctica evaluadora que viene utilizando (práctica docente), así como de la forma de concebir el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, va a suponer para el profesorado cambiar la concepción tradicional de la enseñanza por otra más acorde a las nuevas exigencias. Y todo ello

sin contar con que va a verse obligado a trabajar en grupos junto a compañeros de otras áreas o materias de forma interdisciplinar, ya que el desarrollo de un currículum por competencias va mucho más allá de la reducida parcela de una materia concreta, porque tal y como establece la legislación vigente, no existe una vinculación directa entre las competencias básicas y materias concretas.

En este nuevo enfoque, la evaluación sigue asumiendo la gran responsabilidad de regular y orientar el desarrollo de todos los elementos de los procesos de *aprendizaje* y de *enseñanza*.

CUADRO 1

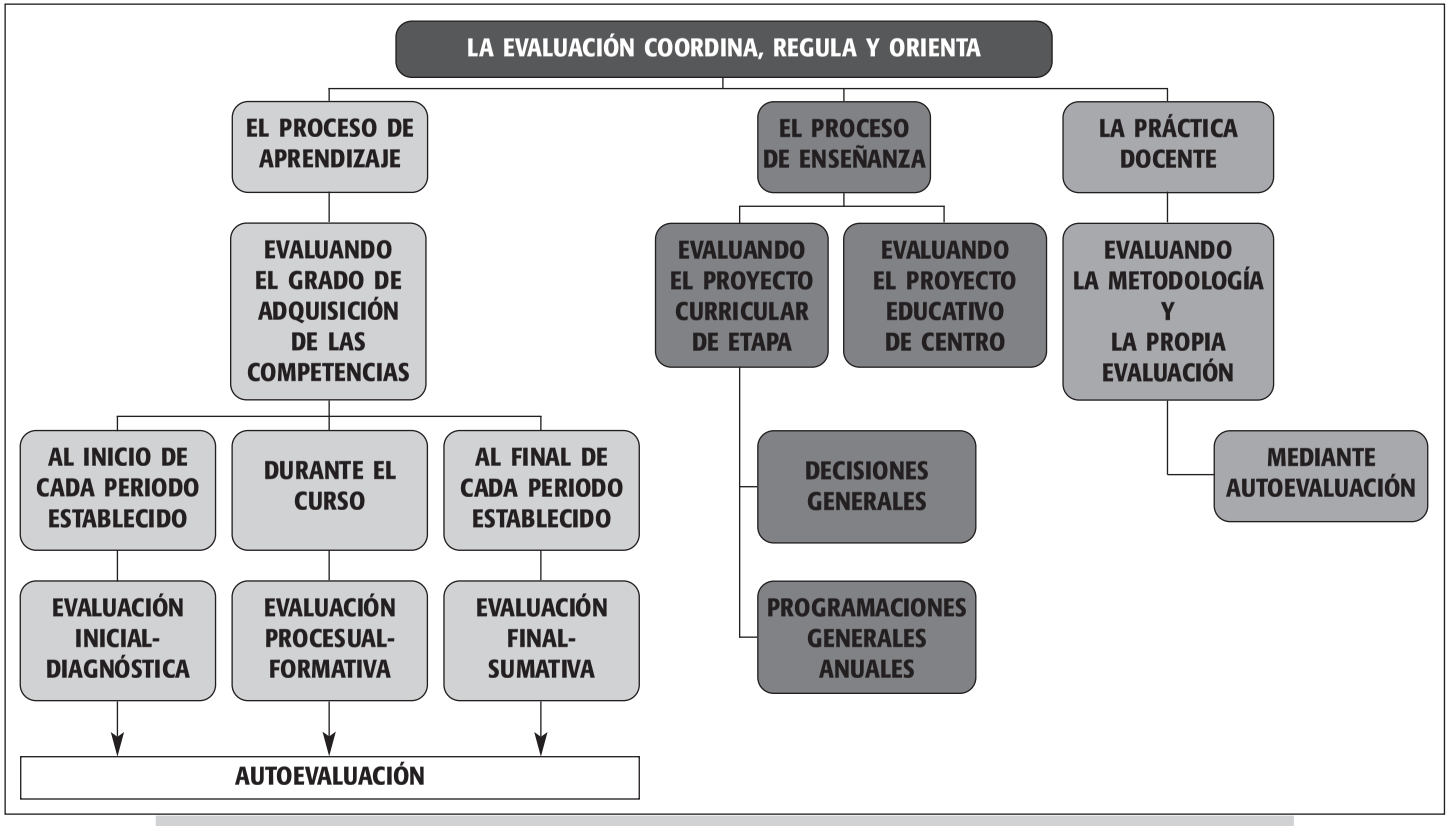


II. Objetivos

1. Conocer el enfoque sistémico de la evaluación.
2. Comprender el papel de la evaluación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
3. Diseñar la metodología de ejecución de la evaluación.
4. Saber cómo se evalúa el proceso de aprendizaje.
5. Saber cómo se evalúa el proceso de enseñanza.
6. Saber cómo se evalúa la práctica docente.

III. ESQUEMA

CUADRO 2



IV. CONTENIDOS

1. Sentido de la evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza

La evaluación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje-enseñanza, al que coordina, regula y orienta. Bajo un enfoque sistémico, la evaluación entendida como proceso, está inmersa en los procesos con los que interactúa, como son los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Por ello, el proceso evaluador forma parte de cualquier planteamiento didáctico y es un elemento integrante del diseño curricular, lo que supone tener un planteamiento cada vez más sistemático y científico de todos los elementos implicados en los procesos de aprendizaje y de enseñanza: *profesor, alumno, metodología, contextos,* etc. La evaluación, como elemento significativo de la acción didáctica, afecta al resto de los elementos del proceso, con la finalidad, no solo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, sino, sobre todo, de mejorarlos, ya que los procesos de aprendizaje y de enseñanza son siempre perfectibles y mejorables.

Al ser la evaluación un proceso continuado, crítico, operativo, sistémico e integral que se ejecuta en el seno del desarrollo curricular de cada uno de los programas y materias, debe realizarse en forma continua en paralelo al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje, y a lo largo del curso. Su objetivo deber ser el de orientar el desarrollo de dichos procesos para introducir los cambios que se consideren oportunos. Por su carácter sistémico e integral, la evaluación debe abarcar todas las actuaciones, recursos, estrategias metodológicas y demás aspectos que están implicados en el desarrollo curricular. En el proceso evaluador deben participar, cada cual en su ámbito de responsabilidad, los profesores y los estudiantes, con el objetivo de tener el conocimiento preciso de su ejecución, conforme a los criterios establecidos en la regulación normativa, para tener la posibilidad de fortalecer los aciertos, o de corregir sus desviaciones.

Para ello, la evaluación requiere de criterios, normas y procedimientos debidamente conocidos, ya que sus resultados son de gran importancia para la actuación docente, y de gran relevancia personal para los estudiantes. Bajo un enfoque sistémico, el proceso de evaluación forma parte de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, con varios objetivos didácticos:

1. Motivar al estudiante.
2. Proporcionar al estudiante la información sobre criterios de evaluación, programas a desarrollar y competencias básicas a conseguir.
3. Aportar al profesor un mayor conocimiento de sus alumnos, lo que facilita una atención a cada estudiante según sus necesidades.

4. Ofrecer al profesor un seguimiento objetivo de la medida en que se están alcanzando los objetivos propuestos.
5. Mitigar el efecto perturbador que la trascendencia de una prueba única introduce en el proceso de evaluación.

La práctica de la evaluación ha de evolucionar desde formas que supongan un control por parte del profesor del hábito de estudio al comienzo del currículum, hasta actuaciones que impliquen el protagonismo de los propios estudiantes, en su proceso de aprendizaje, de forma que puedan desarrollar las habilidades adecuadas.

Además, y debido a la constante evolución del concepto de la evaluación educativa y de sus renovadas funciones, la están colocando en el punto neurálgico del quehacer didáctico, por lo que puede hablarse de la evaluación como *«punto de encuentro didáctico»*. Poco a poco va acrecentando su presencia indispensable en el diseño y desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, velando por la calidad de los mismos. En el ámbito de la enseñanza se interesa por la actuación del profesor, la metodología que utiliza, los recursos que emplea, los resultados que obtiene, etc. En el ámbito del aprendizaje, no solo se ocupa de la consecución de los objetivos y de las competencias básicas por parte del alumno, sino también de las circunstancias psicopedagógicas y sociales que contextualizan su actividad escolar. En el desarrollo del currículum, el proceso evaluador incide sobre todos los elementos nucleares que lo integran: objetivos, contenidos, metodología, competencias básicas, recursos, actividades, etc., y sobre el ambiente y organización en el que se desarrolla. Además, la evaluación, con la puesta en práctica de nuevos planteamientos y técnicas en la recogida de información, se mueve también entre la investigación y la auto-reflexión individual sobre la actividad didáctica (De Ketele y Roegiers, 1995).

La gran importancia otorgada a la evaluación lleva a que se la preste más atención y más dedicación en tiempo y recursos; a la vez que exige cambios de actitud y modos de proceder en el ámbito escolar, sobre todo de los profesores como ejecutores habituales de la evaluación educativa. En este sentido, la legislación educativa actual, al establecer un currículum por competencias básicas, obliga al profesorado a actuar, no como un simple transmisor de conocimientos, sino a ser un *asesor, orientador y dinamizador* del alumnado en el proceso de adquisición de esas competencias. Todo ello implica necesariamente un cambio en la forma de evaluar, lo que requiere un tratamiento institucional acorde con la relevancia que otorga a la evaluación la actual normativa. Se debe pasar de la ejecución puntual o esporádica de la función evaluadora, a una actitud permanente y sistemática que lleve al profesorado a actuar con naturalidad frente a la evaluación en el seno de su acción docente. Esto debería ser así hasta el punto de que la evaluación no debería constituir un fin en sí misma, sino formar parte natural de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, a los que como sabemos, regula y orienta.

Y sus resultados deberían servir, no como elemento sancionador, sino regulador y orientador.

El protagonismo otorgado a la evaluación en otras épocas, no tan lejanas, no es más que el fruto de actuaciones docentes enfocadas a constatar la adquisición de conocimientos concretos en un momento determinado, sin darse cuenta de que una buena parte de los conocimientos «tienen fecha de caducidad», es decir, se quedan anticuados por la aparición de conocimientos nuevos que dejan obsoletos a los anteriores. Por ello, el proceso evaluador, lejos de adquirir protagonismo, debe situarse entre «las entretelas» de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, formando parte indisoluble de ellos para regularlos y orientarlos, teniendo en cuenta que cualquier momento es bueno para obtener información a tal fin, en vez de ceñirse a momentos y actuaciones puntuales que desvirtúan la verdadera esencia del proceso evaluador. Reivindicamos por tanto, una evaluación sin protagonismo que se sitúe al servicio del proceso de aprendizaje del alumno, en vez de hacerlo, como hasta ahora, solo al servicio del profesor.

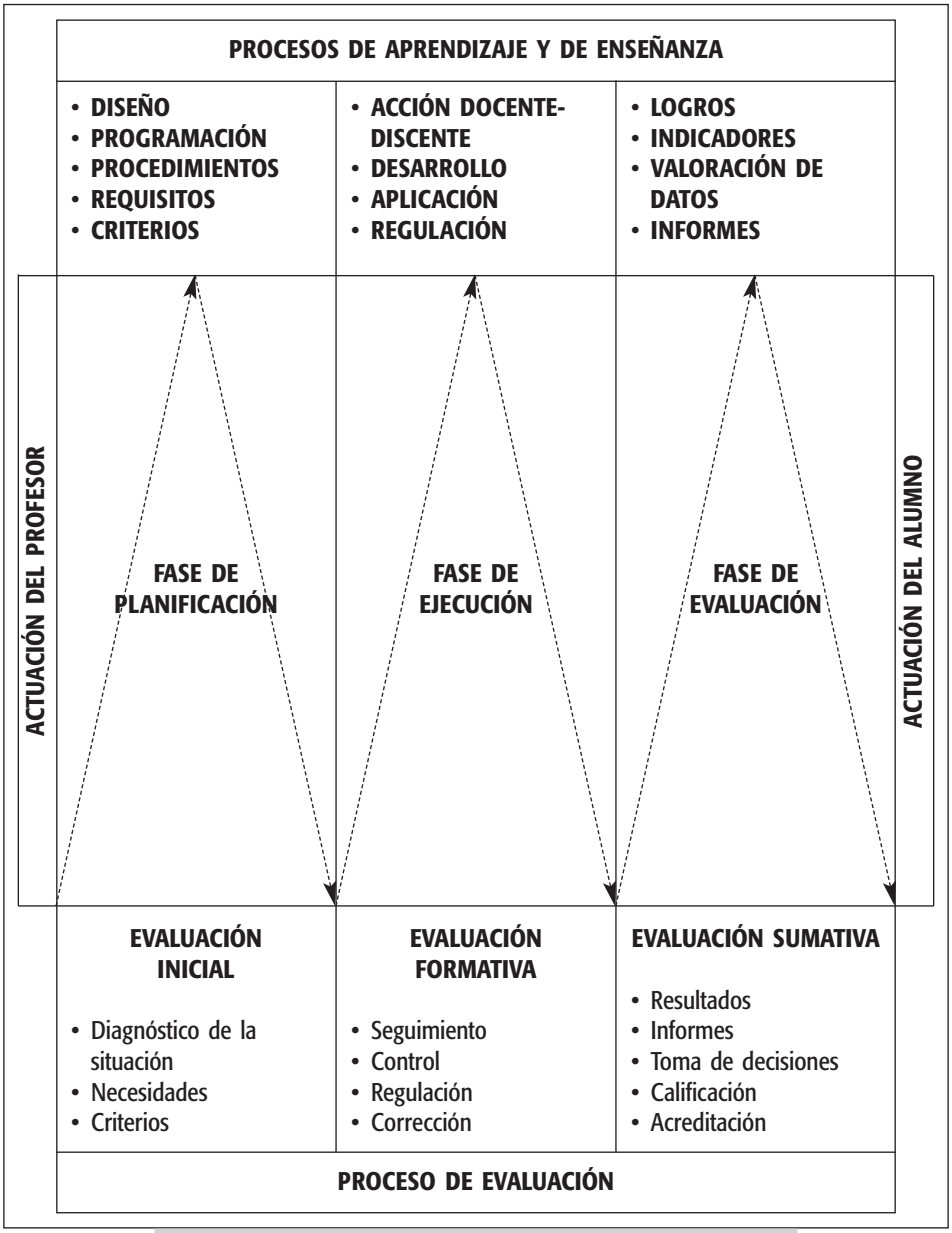
➔ La evaluación debe formar parte intrínseca de la enseñanza y también del aprendizaje, y situarse en el centro dinamizador de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en la medida en que constituye otro proceso subyacente que forma parte de aquellos.

En este marco, la evaluación educativa adquiere un carácter eminentemente *formativo* antes que cualquier otra consideración. La constante información que aporta, permite al profesor saber si sus actuaciones docentes han resultado eficaces, para, de no ser así, tener la oportunidad de modificar los aspectos que fueran necesarios de su práctica docente de tal modo que le sirva para orientar lo mejor que le sea posible al estudiante en su proceso de aprendizaje.

La evaluación requiere de una planificación y un diseño previo que garantice el logro de sus objetivos. El ritmo y los tiempos de la evaluación deben ser los mismos que los de la enseñanza, de tal forma que la situación ideal será una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje. Lo mismo que hay que pensar, planificar y diseñar la actividad de la enseñanza, igualmente hay que pensar, planificar y diseñar la actuación evaluadora, con todo lo que ello implica de dedicación de tiempo, previsión de recursos, fijación de tiempos, decisión sobre metodología y estrategias, selección de instrumentos, etc. Forman parte de la evaluación, no solo el profesor y el alumno, sino también los demás componentes, que de uno u otro modo, intervienen en los procesos de aprendizaje y de enseñanza: la intercomunicación didáctica, los aspectos organizativos, los recursos, etc. (Rosales, 1990). Por ello, de igual modo que nos preocupa dar la mejor respuesta a los reiterados interrogantes: *para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, a quién enseñar, cuándo enseñar, etc.,* debe preocuparnos también las respuestas a las cuestiones, *qué, para qué, cómo, a quién, cuándo, etc.,* evaluar. Por ello, de igual modo que programamos la enseñanza, debemos diseñar y pro-

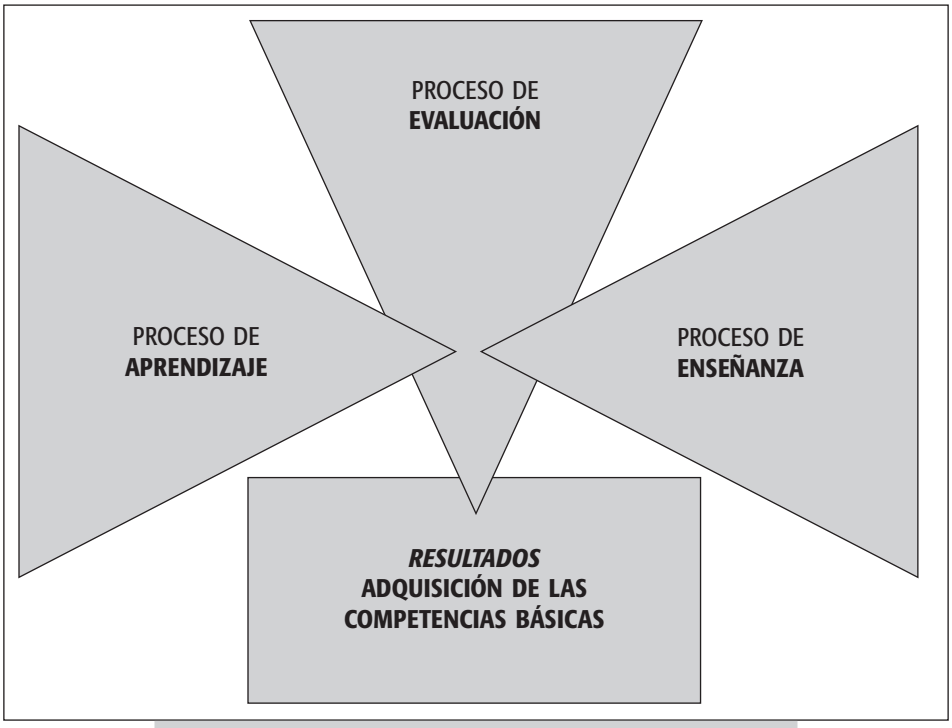
gramar el proceso evaluador para que con la conjunción de ambos —enseñanza y evaluación— se consiga, a su vez, el aprendizaje personalizado deseado por los alumnos y la adquisición de las competencias básicas.

CUADRO 3. CONJUNCIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, DE ENSEÑANZA Y EL PROCESO EVALUADOR



En este sentido, cuando hablamos del proceso de evaluación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, estamos indicando la indisociable participación de la evaluación desde dentro, en todo cuanto acontece en dichos procesos en cualquier momento. Por ello, consideramos que el proceso evaluador debe situarse en el centro de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. De la sincronía y la sintonía con que se desarrollan estos procesos van a depender significativamente los logros obtenidos por los alumnos en sus procesos personalizados de aprendizaje.

CUADRO 4. UBICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN



Además, la concepción constructivista del aprendizaje exige una estrecha relación entre las actividades de evaluación con las del aprendizaje. Este planteamiento supone que el profesorado debe dedicar más tiempo y atención a la función evaluadora que el que viene dedicando habitualmente. Le llevará necesariamente a tomar decisiones que se registrarán en el Proyecto Curricular de Etapa, en relación a los diversos aspectos relativos al desarrollo y ejecución de la evaluación educativa.

En el siguiente cuadro presentamos el paralelismo e interacción existente entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza y el proceso evaluador.

CUADRO 5. SIMULTANEIDAD E INTERACCIÓN ENTRE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA Y EL PROCESO EVALUADOR

PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	PROCESO EVALUADOR
PARA QUÉ	
– Alcanzar objetivos – Alcanzar las competencias básicas – Intencionalidad educativa – Propuestas del Diseño Curricular Base y del Proyecto Educativo de Centro	– Propiciar la calidad y la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza – Valorar las capacidades – Orientar, regular y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza – Cumplir las funciones de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).
QUÉ	
– Contenidos curriculares de cada etapa educativa y competencias básicas	– El aprendizaje del alumno – La práctica docente – El proyecto curricular – El contexto, los procesos y la organización del centro
A QUIÉN	
– Al alumnado – Al profesorado – Al centro – A los procesos	
POR QUIÉN	
– Por el profesor	• Interna: – Por el profesor - heteroevaluación – Por el alumno - autoevaluación – Por ambos - coevaluación • Externa: – Administración educativa
DÓNDE	
– Centro educativo – Organización escolar – Contexto sociocultural	– En el aula – En el centro – En cualquier situación de aprendizaje
CUÁNDO	
– Temporalización – Programación	• Continuada, de principio a fin: – Evaluación diagnóstica - inicial – Evaluación formativa - procesual – Evaluación sumativa - final
CÓMO	
– Metodología, estrategias y actividades – Intercomunicación didáctica	– Evaluación normativa – Evaluación criterial – Autoevaluación
CON QUÉ	
– Medios y recursos	– Técnicas e instrumentos: observación, entrevistas, pruebas orales, escritos, trabajos de clase o de campo, etc.

1.1. Diseño del proceso de evaluación

Sabemos ya que la evaluación ha dejado de ser considerada solo como un elemento más en los momentos finales de un proceso educativo, para pasar a considerarse como un proceso sistémico y sistemático con sustantividad e identidad propia que se integra en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. El desarrollo didáctico de la evaluación requiere un diseño previo que sistematice, organice y programe el funcionamiento de los diversos elementos interrelacionados, ya que la concepción constructivista del aprendizaje enfocado a la adquisición de competencias básicas, exige una estrecha relación entre las actividades de evaluación con las del aprendizaje. Este planteamiento supone que el profesorado debe dedicar más tiempo y más atención a la función evaluadora en relación con el que viene dedicando habitualmente. Cuando ya contamos con un diseño de lo que tenemos que hacer, es más fácil y eficaz recorrer un proceso hasta el momento final.

> → En la evaluación educativa interesa además de la historia del proceso, el dato del producto conseguido en términos de resultados evidenciables. Para ello se requiere que el profesor mantenga una actitud de evaluación formativa como impulso interior que acompañe su actividad docente. El diseño previo refuerza y potencia la actitud evaluadora del profesorado, a la vez que le ayuda a procurar, por igual y a la par, la garantía de eficiencia y calidad, tanto de la acción docente como de proceso de aprendizaje de sus estudiantes desde una perspectiva eminentemente formativa.

Para ello el profesorado tiene que instalarse en una *cultura evaluadora* diferente, partiendo desde nuevos enfoques y concepciones más formativas de la evaluación, aunque sin perder la perspectiva de la dificultad que entraña, por diversas razones, evaluar el proceso educativo. Técnicamente tampoco es una tarea fácil, por lo que se requiere, además de una adecuada preparación en el ámbito pedagógico, la capacidad de elaborar una serie de recursos e instrumentos que le faciliten la práctica evaluadora con el fin de que los estudiantes puedan lograr los objetivos establecidos y las consecuentes competencias básicas.

1.1.1. ESTRUCTURA DEL DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

El diseño didáctico de la evaluación, como esquema operativo, busca organizar un sistema que dé sentido a los diferentes elementos de la acción evaluadora, a la vez que explica su estructura y dinámica, y ayuda a dirigir la inserción e interacción de todos los aspectos que intervienen en la situación educativa. Por ello, el diseño didáctico de la evaluación nos permite proyectar con fundamento y seguridad una acción evaluadora organizada e intencional.

→ El diseño didáctico constituye la previsión, organización, estructuración y adecuación del proceso de evaluación que ha de acompañar y propiciar el mejor desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Por su enfoque sistémico, el proceso de evaluación está inmerso en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y por ello, ha de elaborarse un diseño abierto y dinámico para su desarrollo. Un proceso que conlleva un conjunto de acciones, adecuadamente estructuradas, que se suceden a lo largo del tiempo, con una secuencia determinada de intenciones formativas. Es una sucesión de hechos con fines propios que colaboran para una finalidad global, de manera que los fallos parciales pueden afectar al objetivo final. La actividad docente y el trabajo del alumno forman parte de un acto didáctico en el que confluyen dos procesos claramente definidos por la literatura pedagógica actual: el de aprendizaje y el de enseñanza.

Por ello, el modelo de diseño didáctico de la evaluación que aquí proponemos, es el de considerar el proceso de evaluación simultaneo e inmerso en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Para ello se requiere que el profesor renueve su actitud evaluadora y la asuma como la luz interior que acompaña e ilumina su actividad docente y educadora, cuestionándose continuamente su práctica docente con una actitud formativa. En este sentido, un diseño previo reforzará y potenciará la actitud evaluadora del profesorado, a la vez que le ayuda a conseguir la garantía de eficiencia y calidad de la acción docente y de la acción evaluadora.

1.1.2. FASES DEL DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

El diseño didáctico de la evaluación trata de dar sentido de unidad a una acción evaluadora que se desarrolla en el tiempo de un modo procesual-formativo, en cuya estructura básica cabría distinguir las siguientes fases (Castillo, 2002):

1. **Fase *concepto-constructiva.***

Es el momento fundamental en el que se define el marco conceptual que ha de servir de permanente referencia. Sobre él se asienta y se construye el sentido educativo de la acción evaluadora que se pretende realizar y se proyecta la organización de su proceso. Es el momento de reflexión y acuerdo que antecede a toda acción. En nuestro caso, es la fase en la que se debe responder a interrogantes, entre otros, como los siguientes:

- *¿Cuál es nuestro concepto de evaluación?*
- *¿Qué entendemos por evaluar?*

- *¿De qué evaluación estamos hablando?*
- *¿Qué se quiere hacer con la evaluación?*

En otras palabras: *pensar antes de actuar* para saber lo que se quiere hacer y cómo se quiere hacer, anticipando una visión global, lo más aproximada posible, de las condiciones y circunstancias de la acción evaluadora que se pretende realizar.

2. **Fase *anticipativo-previsora*.**
El proceso evaluador se prolonga en el tiempo y es preciso prevenir acciones, procedimientos y recursos que eviten, en lo posible, la improvisación y la descoordinación. Es el momento de pensar en aspectos como:

- Las estrategias a emplear.
- Definir los objetivos concretos de la acción evaluadora.
- Seleccionar los instrumentos a utilizar.
- Fijar los criterios a seguir.
- Señalar el posible calendario, etc.

En definitiva, anticipar intencionadamente, en qué va a consistir, y cómo queremos que se realice una actuación evaluadora determinada, asegurando el rigor y la vertebración entre la conceptualización teórica y la ejecución en la práctica concreta y contextualizada.

3. **Fase *organizativo-procedimental.***
Las dos fases anteriores fundamentan y delimitan el marco en el que queremos desarrollar un determinado proceso evaluador. Este es el momento en que sus aportaciones tienen que llevarse a la práctica, comenzando por explicitarlas escalonadamente en los documentos organizativos del centro académico y, sobre todo, en las programaciones didácticas de cada profesor. *Son acuerdos colegiados que fortalecen la unidad de acción del equipo docente, pero que previamente se deben iniciar en el fuero interno y en la actitud personal de cada profesor*. Ya en el plano del aula, con cada asignatura y estudiantes concretos, es donde cobra pleno sentido la *necesidad de la organización del proceso de evaluación, la determinación de los procedimientos que se van a emplear, de las «ocasiones» propicias de evaluación, de las «sesiones» de evaluación que se van a celebrar, etc*. Como resultado de esta fase, los profesores deben dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación y los demás aspectos relacionados con la misma que mutuamente les afecta. Les ayudará a tomar conciencia de lo que el proceso de la evaluación representa para cada cual en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y la actitud que deben tomar. Es la ocasión de *debatir, acordar, negociar*, y, en definitiva, de ***comprometer*** a los estudiantes en el proceso de evaluación, en general, y de la *autoevaluación* de su propio aprendizaje, en particular.

4. **Fase *ejecutivo-operativa*.**
Esta fase la integran cada momento del proceso en el que se materializa operativamente la acción evaluadora. La ejecución de una prueba o examen, el registro de una observación, la celebración de una entrevista, la revisión de un cuaderno de trabajo, la comprobación del resultado de la actividad realizada en el aula, etc., son algunas de las actuaciones a realizar en la práctica evaluadora. Muchas de estas acciones quedan, en principio, en mera recogida de información que tras sucesivas repeticiones a lo largo de un periodo de tiempo, van a permitir la justa valoración del proceso académico desempeñado. Durante esta fase se han de cuidar, por igual, las ocasiones de recogida de información (exámenes, observación, «controles»...); como la extracción valorativa de las mismas.

> ➔ La información recogida de la evaluación educativa ha de permitir enjuiciar adecuadamente la acción didáctica desempeñada y poder tomar la decisión, lo más acertada posible, para establecer un programa de actuaciones de recuperación y de «re-enseñanza» diferenciada para aquellos estudiantes con dificultades, o retrasos, en el aprendizaje realizado pero que requieren de un «re-aprendizaje» en línea de refuerzo o de recuperación.
>
> De este modo, la gran utilidad de la evaluación educativa consistirá en propiciar al profesor una nueva oportunidad para que pueda volver a enseñar; y, paralelamente, al alumno volver a aprender, a la vista de los datos aportados en relación con la práctica docente y el grado de adquisición de las competencias básicas.

En la ejecución operativa de la evaluación, a pesar de realizarse en sucesivas acciones durante un periodo de tiempo, no debe desvirtuarse el concepto esencial del proceso básico de la evaluación: *recogida de información*, poder *formular juicios de valor* y *tomar decisiones*. Antes al contrario, en consonancia con las determinaciones de las fases anteriores, en esta la evaluación cobra su pleno sentido didáctico-formativo como unidad intencional del proceso educativo. Ahora se ve la importancia y trascendencia del diseño, al contextualizar y vertebrar todos los elementos y situaciones de la práctica evaluadora que se suceden e interrelacionan entre sí dando continuidad y cohesión a actuaciones aparentemente dispersas en el tiempo.

5. **Fase *reflexivo-metaevaluativa*.**
Al término de un proceso siempre es conveniente mirar hacia atrás para revisar su desarrollo y confirmar o redefinir el valor de sus resultados. Es el momento de someter a evaluación el proceso evaluador que se ha desarrollado. «Evaluar es reflexiona sobre la práctica» (Rosales, 1988); también sobre la *práctica evaluadora*. Cada profesor, debe someter a su propia reflexión el modo y manera de ejecutar la evaluación. En esta *metaevaluación* puede encontrar un mejor conocimiento de su práctica docente, y una explicación al rendimiento de sus estudiantes, sobre todo el de aquellos que se encuentran con problemas en su aprendizaje y no consiguen lograr los objetivos esperados. Individualmente, o colectivamente como miembro de un equipo docente, tiene en esta fase la oportunidad de asumir la res-

ponsabilidad de reconducir o de mejorar el desarrollo y resultados de un proceso en el que es un agente fundamental. Es el momento de tomar conciencia de si, *con lo que ha hecho* y *cómo se ha hecho*, se han alcanzado los objetivos didácticos propuestos. La metaevaluación requiere una gran dosis de autoevaluación previa, con la que ejercitar la actitud de revisión y mejora al aceptar el reconocimiento y puesta en cuestión de sus propias actuaciones.

En definitiva, la elaboración del diseño didáctico de la evaluación sirve para dar respuesta en sus sucesivas fases a los repetidos interrogantes: *¿por qué evaluamos?, ¿qué evaluamos?, ¿a quiénes evaluamos?, ¿cómo y cuándo evaluamos?, ¿quiénes evaluamos?...*, que constituyen en parte las preguntas básicas a las que dar respuesta en las decisiones generales del proyecto curricular de etapa. Una vez más, reclamamos para el desarrollo del proceso evaluador más tiempo y dedicación por parte de sus ejecutores, sin que ello suponga desatención de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; antes al contrario, al estar inmersos en ellos, los regulará y orientará mejor.

1.1.3. METODOLOGÍA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

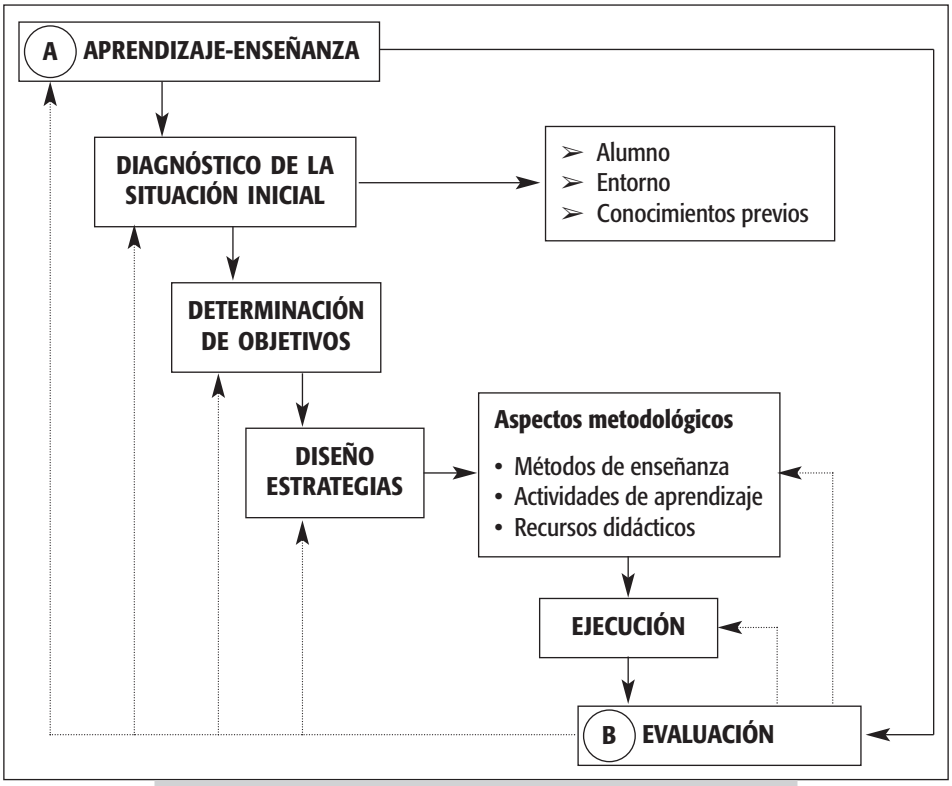
El proceso de evaluación, como venimos indicando, conlleva un conjunto de acciones que deben sucederse a lo largo del desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza para que los alumnos puedan conseguir los objetivos que se pretenden y las competencias básicas establecidas. Por eso, «Antes de empezar es preciso definir y delimitar bien los pasos que se vayan a dar previniendo las tareas necesarias para llevarlas a cabo» (Casanova, 2006). Es necesario proceder con rigor y sin precipitación en la elección de la metodología, *cuándo evaluar y cómo evaluar*, cada vez que emprendemos los procesos de aprendizaje y de enseñanza. La elaboración del diseño metodológico del proceso evaluador debe partir necesariamente de la estructura básica del concepto de evaluación y de las decisiones establecidas en las decisiones generales del Proyecto Curricular, y teniendo en cuenta las características de los estudiantes a los que se dirige. Con el diseño metodológico se anticipan las acciones que se van a desarrollar en sucesivas fases o momentos del proceso evaluador. A este respecto, Casanova (1999) distingue las siguientes fases:

1. Recogida de datos con rigor y sistematicidad.
2. Análisis de la información obtenida.
3. Formulación de conclusiones.
4. Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
5. Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Con la misma finalidad, Tenbrink (1988) ya proponía un *plan de acción idealizado* donde detalla cada paso que hay que dar en el desarrollo del proceso de evaluación. El modelo que presentaba es un *ideal* como guía o referente de lo que

deben hacer los profesores en la práctica diaria de la evaluación. «Cualquiera que sea el momento en que se produzca la evaluación, el que evalúa pasa por tres fases en el proceso que va del reconocimiento de la necesidad de evaluación al juicio o a la decisión... Primero, se prepara para evaluar. Segundo, obtiene la información que necesita. Y, finalmente, formula juicios y toma decisiones».

CUADRO 6. PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN
Esquema del diseño de los procesos de aprendizaje y de enseñanza



En cada una de estas fases se van dando sucesivos pasos:

1. *Fase de PREPARACIÓN:*

   Paso 1: Especificar los juicios a emitir y las decisiones a tomar.
   Paso 2: Describir la información necesaria.
   Paso 3: Localizar la información necesaria.
   Paso 4: Decidir cuándo y cómo conseguir la información necesaria.
   Paso 5: Construir (o seleccionar) los instrumentos de recogida de información disponibles para el profesor.

2. *Fase de RECOGIDA DE DATOS:*

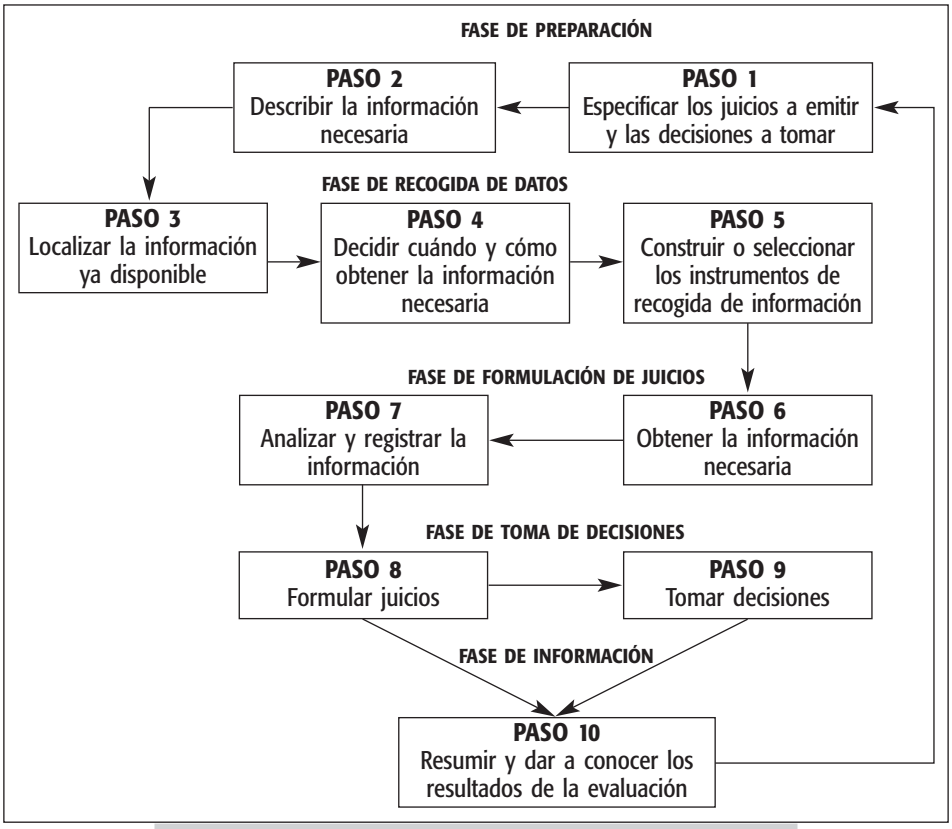
   Paso 6: Obtener la información necesaria.
   Paso 7: Analizar y registrar la información.

3. *Fase de EVALUACIÓN:*

   Paso 8: Formular juicios.
   Paso 9: Tomar decisiones.
   Paso 10: Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.

El cuadro siguiente representa la secuenciación de los pasos del proceso de evaluación que propone Tenbrink. En él se puede observar una línea que vuelve del paso 10 al paso 1. «No es raro en absoluto que un resumen de los juicios y decisiones indique la necesidad de emitir más juicios y tomar más decisiones, y así todo el proceso empieza otra vez» (Tenbrink, 1981: 29).

CUADRO 7. FASES Y PASOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN (Tenbrink, 1988)



Otros autores presentan unas fases similares en el proceso de evaluación con la indicación de las tareas a realizar en cada una de ellas (Reina y otros, 1992).

1. **Recoger información**. Tareas:

- Seleccionar técnicas aplicables a la recogida de información.
- Seleccionar las situaciones en que se efectuará la recogida.
- Seleccionar y confeccionar los instrumentos adecuados.
- Seleccionar los aspectos sobre los que incidirá la toma de datos.
- Registrar permanentemente datos de orden cualitativo (sin descartar indicadores de tipo cuantiativo): procesos educativos individuales, comportamientos, motivaciones, contextos.
- Abrir el proceso de recogida hacia aspectos no previstos inicialmente.
- Diagnosticar las condiciones y características iniciales de los estudiantes o los grupos.

2. **Realizar juicios de valor.** Tareas:

- Hacer valoraciones sobre los procesos educativos y la programación de la enseñanza: selección de metas, de contenidos, métodos, actividades, tiempos...
- Describir progresos y dificultades individuales.
- Describir el desarrollo de las capacidades.
- Juzgar la adecuación de los proyectos curriculares emprendidos.
- Valorar las actuaciones docentes, tanto individuales como en equipo.

3. **Orientar.** Tareas:

- Reconducir la actuación docente cuando de las fases anteriores se deduzca su necesidad: adecuación de los objetivos marcados inicialmente, intervención del profesorado, adecuación de tiempos, métodos, selección de actividades.
- Proponer alternativas a las deficiencias encontradas: respecto a los aprendizajes, respecto a la intervención docente, respecto a la programación de los procesos de enseñanza.
- Adaptar los procesos docentes a las necesidades de los estudiantes: adaptaciones curriculares, diversificaciones, apoyos a la educación...
- Informar al estudiante sobre su evolución personal y académica.

4. **Tomar decisiones.** Tareas:

   - Decidir los aspectos relativos a la promoción y permanencia de los estudiantes.
   - Adoptar las medidas instructivas complementarias que se crean oportunas, en caso de permanencia.
   - Ejecutar las decisiones adoptadas sobre la mejora de los procesos de enseñanza, desde la planificación a la evaluación.
   - Adecuar los medios y recursos didácticos.
   - Adecuar los agrupamientos.
   - Certificar el grado de realización de una determinada etapa o ciclo académico por los estudiantes.

Para Nevo (1995) la planificación de la evaluación requiere cinco grandes actividades:

1. Traducir las cuestiones de la evaluación a términos operativos.
2. Elegir instrumentos de medida y procedimientos de recogida de datos.
3. Determinar el grupo de estudiantes que se va a evaluar.
4. Elegir procedimientos de análisis de datos.
5. Establecer el calendario para la puesta en práctica.

➔ Cuando diseñamos la metodología de la evaluación, queremos garantizar la presencia y coordinación armónica no sólo de aspectos como los *contenidos* a evaluar, los *momentos* de la evaluación (inicial, procesual y final), los *instrumentos* a utilizar, los estudiantes a los que se va a evaluar, etc., sino también otras muchas cuestiones de importancia, como la determinación de *criterios,* la elaboración de *documentos informativos,* un *calendario* de actuaciones o la determinación de los agentes de la evaluación... En definitiva, *estamos pensando didácticamente* la evaluación que queremos poner en práctica para que realmente sea un **habitual recurso didáctico** y una **estrategia relevante de acción pedagógica.**

1.1.4. ELEMENTOS INTEGRANTES DEL DISEÑO

De una u otra forma, y según las circunstancias de cada caso, los profesores, individual o colectivamente como equipo docente, deben tener presente a la hora de *pensar intencionadamente* la metodología a seguir en su práctica evaluadora. Para ello, deben poner en práctica una serie de cuestiones y elementos que afectan al diseño y a su posterior ejecución:

1. Sentir la necesidad de elaborar un *diseño metodológico* de evaluación que explicite su intencionalidad y garantice un desarrollo sistemático. Hemos

de partir de saber *para qué* queremos evaluar; y del convencimiento de *por qué* debemos evaluar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

2. Establecer *criterios de actuación* para que conduzcan el desarrollo de la evaluación educativa.
3. Señalar los *criterios de evaluación* mediante *acuerdos* tomados previamente por el equipo de profesores de la materia, con relación a la conceptualización de la evaluación y de su correspondiente desarrollo operativo, teniendo siempre en cuenta el marco normativo que les afecte.
4. Determinar la *participación* que los estudiantes vayan a tener en la evaluación de su aprendizaje (*autoevaluación*), junto con otros *agentes* de evaluación, fundamentalmente los profesores (*heteroevaluación*) y sus propios compañeros *(coevaluación).*
5. Seleccionar los diversos tipos de *técnicas e instrumentos* a utilizar en función de los estudiantes, los contenidos, y el momento de su aplicación.
6. Organizar los *aspectos operativos* de la evaluación referentes a la temporalización, *sesiones* de evaluación de los profesores, criterios de corrección, de calificación y de promoción académica.
7. Establecer el equilibrio evaluativo de los distintos *tipos de contenidos* dentro de una perspectiva, a la vez *integradora y diversificada*, de carácter formativo.
8. Determinar los *documentos o momentos de información* de los resultados de las evaluaciones a los interesados: estudiantes, profesores, centro y la administración académica, etc.
9. Prever los *recursos y materiales* necesarios para la ejecución de la evaluación; y señalar los apoyos o las influencias del entorno académico.
10. Fomentar la *metaevaluación* como medio para revisar el proceso y resultados; así como la actuación de los agentes de la evaluación.

➞ Es una constatación que los profesores en su práctica habitual no dedican demasiado tiempo a diseñar la evaluación. Bastante menos que del que dedican a planificar la enseñanza. La evaluación educativa es algo más que formular unas preguntas de examen, o preparar unos ejercicios de control días o momentos antes de su aplicación. Evaluar es algo más que poner exámenes, calificar ejercicios o entregar el boletín de notas... Si los profesores se parasen a *pensar, planificar*, en definitiva, a *diseñar* el proceso que van a seguir en la evaluación de sus estudiantes, necesariamente tendrían que modificar planteamientos de los procesos de aprendizaje y de enseñanza que habitualmente vienen desarrollando. Solo entonces estaríamos en el punto de partida para lograr una **nueva cultura evaluadora.**

Todo ello es extraordinariamente importante para evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, que desarrollamos en los siguientes epígrafes.

2. Evaluación educativa del proceso de aprendizaje

La realización de un *proceso de aprendizaje* adecuado y satisfactorio por parte de los estudiantes constituye la finalidad última de todo proceso de enseñanza y la razón de ser de la práctica docente, de modo que evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes supone conocer el nivel de logro conseguido en sus aprendizajes, y los progresos alcanzados. Se trata de comprobar los logros conseguidos por cada estudiante en relación con los objetivos previstos y con las competencias básicas establecidas, conforme a los criterios de evaluación establecidos en la programación de la materia.

Es conveniente recordar que los objetivos de las etapas de escolaridad obligatoria están explicitados en términos de capacidades a adquirir, con sus componentes básicos: *habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje*, que junto a los conocimientos del área o materia de que se trate, constituyen los elementos integrantes de dichas competencias básicas. Las competencias se obtendrán como consecuencia de la aplicación práctica de las capacidades desarrolladas, lo que deberá constatarse por medio de actividades. Dichas competencias básicas tienen una secuencia de adquisición, y tienen un carácter integrador, debiendo ser adquiridas en la educación obligatoria, y ampliadas hacia la consecución de otro tipo de competencias (preprofesionales y profesionales).

CUADRO 8. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

	COMPETENCIAS BÁSICAS	COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS PROFESIONALES	CON QUÉ SE EVALÚAN
CONCEPTO	Conocimientos y capacidades relevantes y necesarios a lo largo de la vida	Conocimientos y capacidades que permiten avanzar en otros aprendizajes	Conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional	
PARA SER ADQUIRIDAS POR	Todos los ciudadanos	Los que han adquirido las competencias básicas	Los profesionales de una determinada profesión	
CARACTERÍSTICAS	Necesarias para la vida y para seguir aprendiendo	Aplicables a otras situaciones de aprendizaje	Disciplinares, académicas y profesionales	
SABER: contenidos	Contenidos mínimos e imprescindibles	Generales y necesarios para proseguir estudios de niveles superiores	Aprendizajes necesarios para desarrollar la actividad profesional	Con actividades teóricas
SABER HACER: habilidades	Adquisición	Aplicación y transferencia	Adquisición, mantenimiento y mejora	Con actividades prácticas: • Solución de problemas • Estudio de casos • Conducta observable. Evidencias
SABER SER: actitudes y valores	Adquisición de «estilos de hacer»	Actitudes personales de enfoque sistémico	Respeto a normas y reglas laborales	
SABER APRENDER: estrategias de aprendizaje	Adquisición de estrategias de aprendizaje. «Aprender a aprender»	Transversales y transferibles	Aprendizaje a lo largo de la vida: Formación continua	Entrenamiento

PRÁCTICUM (Actividades prácticas de aprendizaje)

HOMOLOGABLES A NIVELES DE *CUALIFICACIÓN PROFESIONAL:* Conjunto de competencias que pueden ser adquiridas mediante formación o experiencia laboral

PROFESIONALIDAD

Con un diseño curricular basado en competencias básicas, evaluar el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos no es tarea fácil, ya que los descriptores que las conforman deben estar convenientemente elaborados y planificados (programación), para valorar sus componentes esenciales (contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje). Es necesario establecer *criterios de evaluación*, en función de los cuales se evaluarán los descriptores de cada competencia básica. Los criterios de evaluación establecen, el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado respecto de las capacidades y competencias básicas establecidas en la programación de área o materia, y vienen a ser el referente fundamental de todo el proceso de aprendizaje. Para ello se requiere de situaciones que lo faciliten, que permitan llevar a la práctica actividades que pongan de manifiesto la aplicación práctica de las capacidades y la adquisición de las competencias básicas.

En la evaluación del proceso de aprendizaje, los criterios de evaluación cumplen las siguientes funciones:

1. Función ***personalizadora:*** ya que permiten evaluar los aprendizajes que se consideran básicos para todos y cada uno de los estudiantes, personalizando la evaluación de su proceso de aprendizaje.
2. Función ***formativa:*** ya que proporcionan información que le sirve al profesorado para *reconducir*, *orientar* y *regular* cada proceso de aprendizaje
3. Función ***formadora*** para el alumno, en la medida en que le sirven como referente para sus aprendizajes.
4. Función ***sumativa:*** porque constituyen los referentes del aprendizaje de una materia que permiten determinar una *calificación* al final de un periodo de estudio.

En la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes es necesario integrar los distintos elementos que se relacionan en él:

1. **Profesorado,** que evalúa a todos y cada uno de los alumnos.
2. **Alumnado,** que es evaluado.
3. **Interacción** entre ambos.
4. Posibles agentes:

    - Internos.
    - Externos.

El diseño curricular del actual sistema educativo por competencias no contempla la diferenciación de contenidos en diferentes tipologías (*conceptuales, procedimentales* y *actitudinales*) sino que los engloba a todos en un mismo grupo. Bien es verdad que de un análisis detenido de los mismos puede deducirse que una parte de dichos contenidos son de carácter procedimental. El tratamiento de

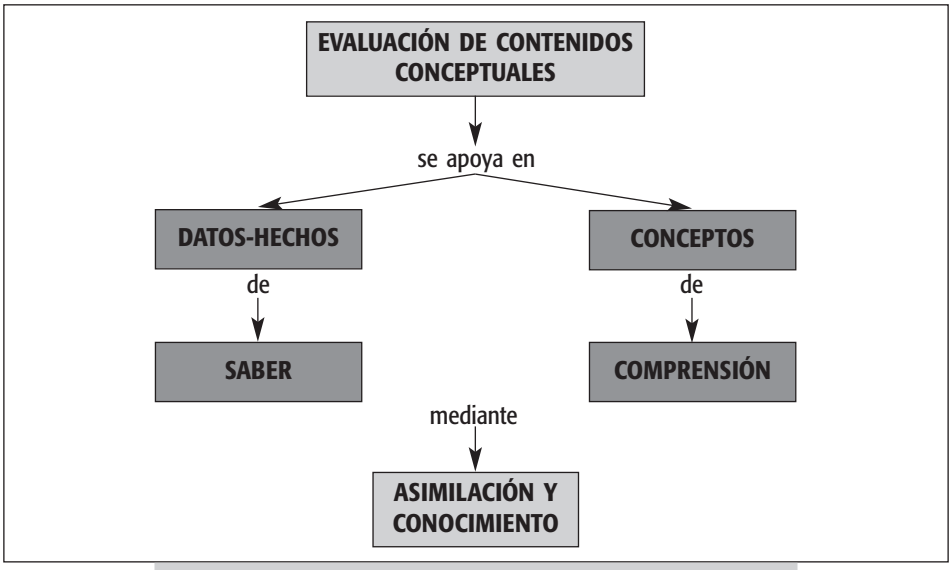
los contenidos, tanto al programarlos como al evaluarlos, debe ser *integral*, junto con el resto de componentes de las competencias básicas (habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje).

No obstante, es posible que algún diseño curricular sí pueda establecer una diferenciación de los contenidos en *conceptuales, procedimentales y actitudinales* con la pretensión de que cada una de esas modalidades de contenidos adquieran por sí mismos un valor didáctico. En ese caso, esa diferenciación introduciría campos diversos de actuación y de planificación sobre los que sería necesario incidir en la enseñanza y, por lo tanto, en la evaluación. Por ello, vamos a abordar, a continuación, la forma de evaluar cada una de esas modalidades.

2.1. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos conceptuales

La evaluación del aprendizaje de *contenidos conceptuales* (conocimientos) es sin duda el ámbito de evaluación mejor conocido por todos lo docentes, ya que es el ámbito sobre el que tradicionalmente han desplegado su actividad evaluadora. A ello se refiere Blanco (1994), cuando dice: «Poco se puede decir sobre los contenidos conceptuales que no sea conocido por todos los docentes, tanto experimentados como novatos. Estos contenidos conceptuales son los que tradicionalmente se han entendido simplemente por contenidos». No obstante, Pozo (1992) diferencia entre *Principios y Conceptos.* Para él, mientras que los primeros presentan un nivel de abstracción muy amplio que suele subyacer a la organización conceptual de un área, los conceptos dotan de significado las informaciones adquiridas.

CUADRO 9



Su evaluación ha de ser enfocada con un sentido educativo y formativo. A este respecto, el ya citado Pozo (1992) considera que: «La evaluación de los conceptos como hecho de conocimiento debe traducirse en una evaluación específica y diferenciada… Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje».

Para evaluar adecuadamente contenidos conceptuales se hace necesario realizar una evaluación inicial que permita al profesor determinar los conocimientos previos y conocer de este modo el nivel de todos y cada uno de los alumnos en cada materia, lo que ha de servir como punto de partida para desarrollar aprendizajes posteriores. Estos conocimientos previos son de una gran importancia, ya que según Escamilla y Llanos (1995): «Los conocimientos previos no constituyen siempre ideas vagas e imprecisas, sino que pueden determinar estrategias cognitivas para seleccionar las informaciones pertinentes en una situación, para estructurar y organizar lo real». Esos conocimientos previos pueden establecerse en jerarquías de conceptos y determinar de este modo estrategias cognitivas conocidas como *mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1988). Estos autores han mostrado la utilidad de los mapas conceptuales como instrumentos de evaluación, sobre todo para la evaluación formativa. Para Blázquez, González y Montanero (1998), existen dos formas extremas de evaluar los conocimientos de datos o hechos:

1. Las tareas de evocación o recuperación de una información sin proporcionar indicios que faciliten el recuerdo, y
2. Las tareas de reconocimiento de un dato, prestando varias alternativas de respuesta y pidiendo al alumno que marque la correcta.

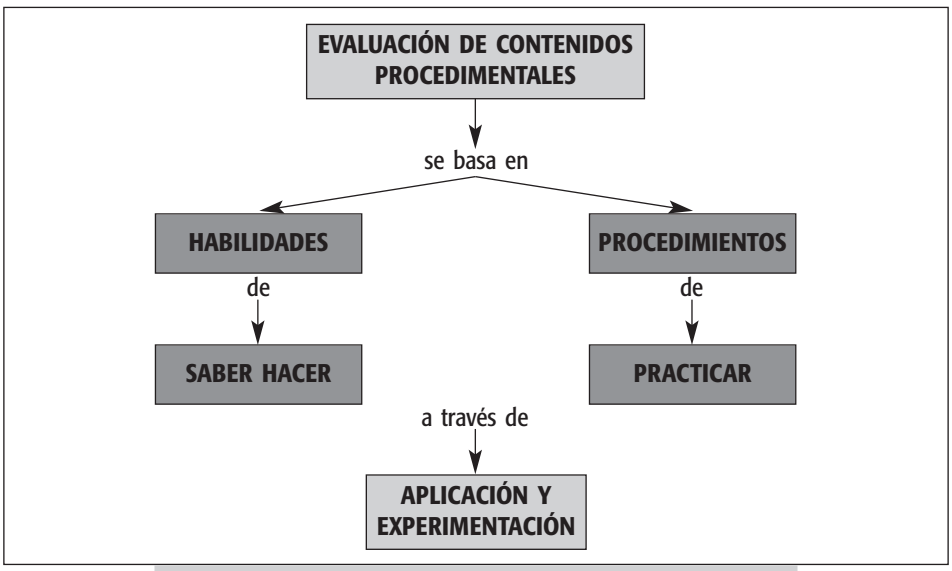
También cabe señalar que cuando en el diseño curricular se establezca una diferenciación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, la expresión de la evaluación del proceso de aprendizaje de los contenidos conceptuales deberá hacerse de forma conjunta con la de los contenidos procedimentales y actitudinales, y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

2.2. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales poseen unas características que los diferencian de los otros contenidos (conceptuales y actitudinales), tanto por su naturaleza como por su tratamiento curricular. Para Coll, Pozo y Valls (1992): «Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas… Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendi-

zajes». Y para Gómez y Mauri (1991): «Evaluar el grado de significatividad del aprendizaje de procedimientos es constatar su funcionalidad». Con el aprendizaje de contenidos procedimentales se pretende proporcionar al alumno herramientas y habilidades que le permitan construir su propio bagaje cultural y saber desarrollar el trabajo intelectual. Hay que significar que en realidad, los contenidos procedimentales entendidos como estrategias han estado siempre presentes de uno u otro modo en el proceso de aprendizaje. El profesorado siempre ha procurado dotar al alumno, si no de forma explícita y planificada, sí *de facto*, de los recursos necesarios para hacer frente a su propio aprendizaje: técnicas de estudio, técnicas de trabajo intelectual, etc.

CUADRO 10



Existe una gran cantidad de contenidos procedimentales o estrategias a poner en práctica, dependiendo de cada una de las materias o asignaturas a cursar, presentando diferente nivel de complejidad, tanto a nivel cognitivo como de aplicación, por lo que establecer una clasificación de los mismos no es fácil. En este sentido, Valls (1993) fija dos criterios para clasificar los contenidos procedimentales:

1. La característica de la regla que sustenta el procedimiento.
2. El tipo de meta al que van dirigidos.

Utilizando el primer criterio (característica de la regla que sustenta el procedimiento) podemos distinguir según estos autores dos tipos de procedimientos:

1. Los que utilizan el procedimiento *algorítmico*, que desarrollan estrategias con una base prefijada para la resolución del problema (algunos procedimientos aritméticos).
2. Los que utilizan el procedimiento *heurístico*, que permiten cierto grado de iniciativa y por tanto de variabilidad, y sin garantía de obtener un resultado satisfactorio (comentario de un texto).

Utilizando el segundo criterio (tipo de meta al que van dirigidos) pueden encontrarse dos tipos de procedimientos:

1. Disciplinares, que son específicos de un área curricular.
2. Interdisciplinares, de carácter más genérico y de general aplicación a todas las áreas.

En el siguiente cuadro se presenta una clasificación de los contenidos procedimentales.

CUADRO 11. TIPOLOGÍA DE PROCEDIMIENTOS (Monereo y otros, 1994)

	PROCEDIMIENTOS ALGORÍTMICOS		
PROCEDIMIENTOS DISCIPLINARES	• Anudar • Diseccionar • Restar • Ortografía	• Copiar o imitar • Citar bibliografía • Confeccionar un calendario • Realizar un histograma	**PROCEDIMIENTOS INTERDISCIPLINARES**
	• Orientación topográfica • Adivinar el significado de una palabra • Resolución por subobjetivos	• Simular un acontecimiento • Controlar la propia comprensión durante la lectura • Anticipar un resultado • Planificar un experimento	
	PROCEDIMIENTOS HEURÍSTICOS		

En este sentido Coll, Pozo y Valls (1992) diferencian entre:

1. Procedimientos de *componente cognitivo*, que constituyen la base de las habilidades intelectuales.
2. Procedimientos de *componente motriz*, que son herramientas indispensables para el desarrollo de destrezas específicas.

Otra clasificación de contenidos procedimentales es la establecida por el MEC en 1992, cuando, aún vigente la LOGSE, el diseño curricular diferenciaba entre los tres tipos de contenidos.

CUADRO 12

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE PROCEDIMIENTOS	P
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	
• Escala de observación	xx
• Listas de control	x
• Registro anecdótico	x
• Diarios de clase	xx
ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS	
• Monografías	xx
• Resúmenes	xx
• Trabajo de ampliación y síntesis	xx
• Cuadernos de clase	xx
• Cuadernos de campo	xx
• Resolución de ejercicios y problemas	xx
• Textos escritos	x
• Producciones orales	xx
• Producciones plásticas o musicales	xx
• Producciones motrices	xx
• Investigaciones	xx
• Juegos de simulación y dramáticos	xx
INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS	
• Diálogo	xx
• Entrevista	x
• Asamblea	xx
• Puestas en común	xx
PRUEBAS ESPECÍFICAS	
• Objetivas	x
• Abiertas	x
• Interpretación de datos	xx
• Exposición de un tema	xx
• Resolución de ejercicios y problemas	xx
• Pruebas de capacidad motriz	xx
• Cuestionarios	x
• Grabaciones y su posterior análisis	xx
• Observador externo	xx

P: procedimientos.
x: adecuado; **xx:** muy adecuado.

El ya citado Valls (1998) considera que los contenidos procedimentales:

1. Fundamentan la capacidad de operar con la información.
2. Se pueden poseer parcialmente y se adquieren gradualmente con la práctica reiterada.
3. Resulta difícil poder verbalizarlos cuando se consolida su aprendizaje.
4. Su existencia se representa en la memoria mediante producciones.
5. Cuando se dominan, se accede a ellos de forma rápida y hasta automática.

Por otra parte, los contenidos procedimentales suelen ser formulados en términos bastante genéricos: *análisis de mensajes publicitarios, manipulación de materiales diversos, selección de materiales y técnicas, lectura de canciones, observación y análisis de situaciones, construcción y evaluación de dispositivos, estimación de resultados, resumen de textos orales, etc*. Con tantos tipos de contenidos procedimentales, lo primero que se hace necesario es realizar una selección de aquellos que sean más adecuados para el nivel o la materia en la que desarrollemos nuestra actividad docente, y planificarlos y programarlos convenientemente para poder más tarde proceder a su evaluación. La evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos procedimentales se plantea los siguientes objetivos:

1. Analizar las estrategias y procedimientos propuestos para cada una de las áreas o materias, para determinar el grado en que han sido adquiridos.
2. Que cada alumno sea capaz de determinar y definir su propio estilo de aprendizaje.
3. Descubrir los posibles «errores de estrategia» existentes, para subsanarlos.

Por lo tanto, cuando el diseño curricular así lo establezca, la evaluación del proceso de aprendizaje de los contenidos procedimentales debe realizarse desde la práctica de los mismos en diferentes situaciones, ha de estar integrada en el conjunto del proceso educativo de cada alumno junto a los otros dos tipos de contenidos (conceptuales y actitudinales), y el resultado de la evaluación realizada debe tener un carácter global (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales evaluados conjuntamente). La evaluación del proceso de aprendizaje de los contenidos procedimentales requiere de la utilización de pruebas o ejercicios que impliquen poner en práctica los procedimientos adquiridos, tanto en situaciones conocidas como en situaciones nuevas de aplicación, lo que supone la realización de una programación previa y adecuada, en la que figuren con claridad los criterios para evaluar contenidos procedimentales y la ponderación que se va a otorgar a los mismos en la evaluación global. Para Coll, Pozo y Valls (1992) las dimensiones que se han de considerar en la evaluación de los procedimientos son:

1. El grado de acierto en la elección de procedimientos para solucionar una tarea.
2. El grado de conocimiento sobre el procedimiento.
3. La posibilidad de aplicación del procedimiento a situaciones particulares.
4. La generalización del procedimiento en otros contextos.
5. El grado de automatización del procedimiento.
6. La corrección y precisión en las acciones que componen el procedimiento.

A este respecto Valls (1989) considera que: «Para entender y concretar mejor la evaluación escolar de los procedimientos debe buscarse un mayor consenso entre el profesorado». A la hora de evaluar el aprendizaje de los procedimientos, el citado autor establece determinadas dimensiones o niveles que considera más significativos, y se centra en los siguientes elementos:

- **Primer nivel:** Adquisición de información sobre el procedimiento.
- **Segundo nivel:** Uso o aplicación del conocimiento en tareas específicas.
- **Tercer nivel:** Sentido otorgado al aprendizaje procedimental.

Para cada uno de esos niveles fija, tanto los objetivos hacia los que se orienta la actuación como las operaciones y decisiones de que consta el procedimiento, para pasar posteriormente a adoptar las decisiones pertinentes y a realizar los ajustes pedagógicos necesarios.

➔ Sea como fuere, lo que sí parece claro es que el profesorado debe tomar conciencia de la importancia de los contenidos procedimentales en el proceso de aprendizaje de cada alumno. El dominio de estrategias, tanto de aprendizaje como de aplicación, debe constituir un elemento de primer orden para el alumnado como parte de los contenidos que debe adquirir. El profesorado debe dotar de recursos pedagógicos al proceso de aprendizaje de los alumnos, para facilitarles la adquisición de las competencias básicas.

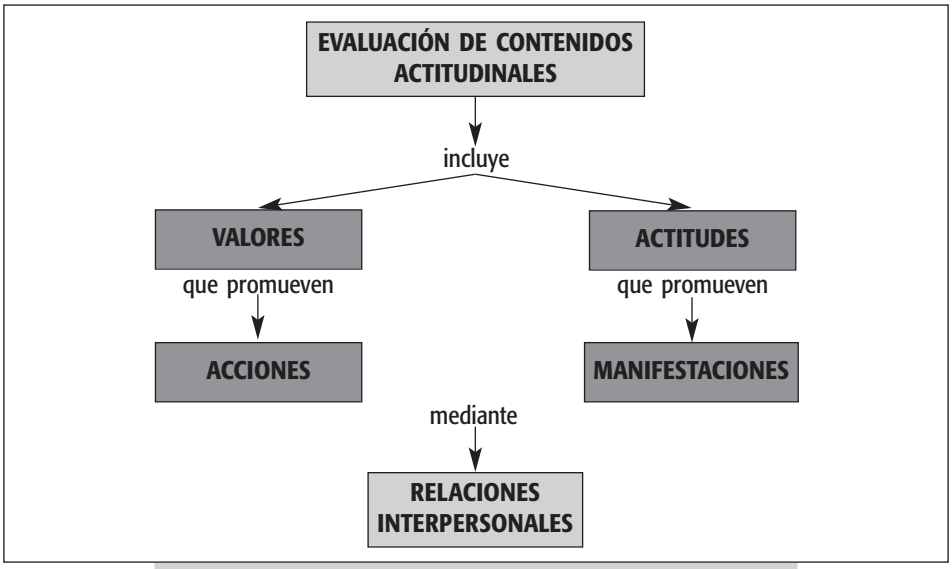
Tanto el aprendizaje como la evaluación de los contenidos procedimentales implican un esfuerzo de ordenación, planificación y programación, por parte del profesorado.

2.3. Evaluación del proceso de aprendizaje de contenidos actitudinales

Sabemos ya que cuando en el diseño curricular se establezca una diferenciación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, la evaluación del proceso de aprendizaje de los mismos deberá hacerse de forma globalizada. En este caso, la evaluación de los contenidos actitudinales deberá hacerse junto a la de los contenidos conceptuales y procedimentales a lo largo de todo el proceso de apren-

dizaje de los alumnos. Conceptos como: *buena disposición, interés, esfuerzo, curiosidad intelectual, responsabilidad, constancia, creatividad, actitud general,* etc., son términos que forman parte de lo que se reconoce como actitud global frente al proceso de aprendizaje, identificándose por tanto con los contenidos actitudinales. Estos contenidos actitudinales se relacionan con otro concepto que desde el sistema educativo se trasmite con la pretensión de que lo adquiera el alumnado: los *valores*. Valores de tolerancia, convivencia, participación, comunicación, respeto, etc., han sido y son trasmitidos consciente o inconscientemente por los profesores, dentro y fuera de las aulas. Hemos de tener presente que las actitudes y los valores son uno de los elementos integrantes de las competencias elementales.

CUADRO 13



La relación entre ambos, actitudes y valores, es evidente hasta el punto de que Zabalza (1998) considera que: «Las actitudes poseen un componente valorativo y constituyen la cristalización de los valores asumidos». Las actitudes a adoptar serían, por lo tanto, consecuencia de la asunción de los valores que una persona tiene interiorizados. Sobre las actitudes antes mencionadas no ejerce el sistema educativo monopolio alguno, sino que por el contrario es el sistema educativo el reflejo de las actitudes y de los valores imperantes en un determinado contexto social. Es por lo tanto la propia sociedad y las instancias que la forman (ciudad, barrio, familia, grupo de amigos, etc.), la depositaria de los valores de los que se nutre la persona. Ello significa que las actitudes y los valores imperantes en el contexto sociocultural y en la sociedad en la que está inmerso el alumno y el centro educativo ejercen una enorme influencia en el ámbito educacional, siendo decisivos para

condicionar la dinámica que sobre actitudes y valores se desarrollará dentro de las aulas, e incluso para condicionar las actitudes y valores que asumirá cada alumno.

Los flujos de influencia en el ámbito educacional suelen fluir casi siempre en un mismo sentido, esto es del exterior al interior del centro educativo, por lo que no es frecuente que las actitudes generadas y los valores asumidos en el interior de los centros ejerzan su influencia fuera de los mismos, antes al contrario, son los valores socioculturales del exterior los que determinan las actitudes y valores imperantes en el interior de las aulas. No obstante, el ya citado Zabalza (1998) considera sobre el particular que la escuela constituye uno de los agentes principales de influencia en la formación de actitudes y valores, lo que justifica a su juicio, que ambos constituyan uno de los contenidos básicos de la formación a ofrecer desde la escuela. Para este autor, las actitudes y los valores pueden aprenderse y por lo tanto deben enseñarse y evaluar su logro. Este proceso de formación actitudinal y de educación en valores se realiza desde la escuela, por medio de *procesos conscientes* (proyectos de formación), y de otros procesos *no conscientes* relacionados con las actitudes y los valores latentes en el clima de relaciones interpersonales y con las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela. Como hemos visto, las actitudes son importantes en la vida de las personas, sin embargo no es fácil definirlas, lo que ha hecho que hayan proliferado las definiciones del término *actitud*. Citaremos solamente tres de ellas:

1. «Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción social coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto» (Rodríguez Diéguez, 1980).
2. «Tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas» (Coll, 1987).
3. «Pensamientos o sentimientos hacia cosas o personas que le gustan o le disgustan, le atraen o le repelen, le producen confianza o desconfianza. Conocemos o creemos conocer las actitudes de las personas porque tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar, de comportarse, de relacionarse con los demás» (Sarabia, 1997).

La importancia que adquieren las actitudes en el ámbito educativo está justificada desde el momento en que desde todas las áreas del currículum pueden enseñarse y trasmitirse actitudes y valores junto a conceptos y estrategias. Un currículum así concebido supone una reconceptualización curricular y tiene importantes implicaciones en otros ámbitos de la vida escolar. Por una parte, supone que los contenidos actitudinales deben estar perfectamente programados y planificados junto a los contenidos conceptuales y procedimentales, y por otra supone adoptar la decisión por parte del profesorado de no centrar su actuación solamente

en la transmisión de conceptos. A este respecto, Bolívar (1992) señala tres tipos de contenidos actitudinales:

1. Actitudes necesarias para adquirir los contenidos conceptuales: *interés, curiosidad*, etc.
2. Actitudes como guía de aprendizaje de otras materias: *cuidado, colaboración*, etc.
3. Actitudes y valores morales: *respeto, solidaridad,* etc.

Para Zabalza (1998) las actitudes constituyen espacios formativos polivalentes, y distingue tres grandes campos de actitudes relacionadas con los aprendizajes:

1. Las actitudes-valores relacionados con uno mismo, con la escuela y con el propio aprendizaje.
2. Las actitudes-valores relacionados con valores educativos con los que está comprometida la escuela.
3. Las actitudes vinculadas a objetos, hechos, ideas, etc., que tienen que ver con los contenidos de la instrucción.

La dificultad de evaluar el aprendizaje de los contenidos actitudinales, en la práctica deriva de la dificultad de establecer criterios de evaluación en este ámbito, ya que con frecuencia no aparecen suficientemente recogidos en las programaciones. Es necesario resaltar que cuando el diseño curricular así lo establece, a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje de contenidos actitudinales, no deben estar programados independientemente, ni enseñarse de forma explícita en la práctica educativa diaria, por lo que no deben ser evaluados separadamente del resto de los contenidos, que también forman parte de las competencias básicas.

El principal problema con que puede encontrarse el profesor que evalúa el proceso de aprendizaje de los contenidos actitudinales de sus alumnos, es integrarlos en las dimensiones del procedimiento evaluador, situándolos al mismo nivel que el resto de los contenidos.

Sobre los procedimientos y técnicas para evaluar el proceso de aprendizaje de los contenidos actitudinales, Bolívar (1995) considera que deben ser contextualizados. A su juicio: «Con su empleo se pretende un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas e informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación». Considera este autor que las apreciaciones realizadas por el profesorado acerca de las actitudes de sus alumnos, constituyen el instrumento más eficaz para evaluar el proceso de aprendizaje de los contenidos actitudinales. En todo caso, opina que: «Los métodos y técnicas de evaluación que se pueden emplear son dependientes de los criterios determinados en función de los objetivos pretendidos, que serán los que aporten el sentido y la forma

dada a la evaluación». Lo que sí es necesario resaltar para finalizar este epígrafe es que la evaluación de actitudes y valores debe enfocarse como un proceso formativo, en el que es necesario evaluar también los métodos, los recursos y los profesores, utilizando las técnicas e instrumentos que sean apropiados en cada caso, y teniendo en cuenta que forma parte integrante de las competencias.

2.4. Evaluación educativa del proceso de aprendizaje de los alumnos con dificultades de aprendizaje

La evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos con dificultades de aprendizaje debe cobrar una especial significación, en función del tipo de dificultad de aprendizaje que presente el alumno, y por lo tanto de las necesidades educativas que requiera. Cuando un alumno presenta necesidades educativas diferenciadas de las de la mayoría, se ha venido en denominar: *alumno con necesidades educativas especiales.* Se trata de un concepto amplio y genérico que engloba los antiguos conceptos de *alumnos de educación especial* y de *alumnos de integración*, pero que no se agota en ellos, ya que se considera que en cada momento hasta el 20% del alumnado tiene necesidades educativas especiales, unos con carácter transitorio (la mayoría), otros con carácter más duradero, y unos pocos con carácter permanente.

El concepto de necesidad educativa especial aparece con la constatación del hecho de que un buen número de alumnos necesitan de determinadas ayudas en mayor o menor grado para acceder a los fines educativos generales propuestos en el currículum escolar. Decir por tanto que un alumno presenta necesidades educativas especiales, es una forma de decir que para alcanzar sus fines educativos y las competencias básicas, necesita disponer de ayuda pedagógica personalizada y de servicios específicos en el diseño del proceso de enseñanza, y en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, y por lo tanto también en la evaluación.

La mayoría del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, acusa dificultades transitorias asociadas a dificultades de aprendizaje que pueden subsanarse en poco tiempo mediante actividades *«ad hoc»*. Se trata de retrasos particulares y puntuales asociados a alguna área en concreto que están afectando al aprendizaje, para las que es posible que haya que realizar adecuaciones del currículum (adaptaciones) o de otra índole, con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado. Cuando se han superado las dificultades, el alumno deja de tener la necesidad educativa especial.

En el grupo de alumnos que presenta necesidades educativas especiales de carácter permanente, podemos encontrar deficiencias de tipo ***físico, psíquico*** o ***sensorial***. Se trata de una amplia gama de deficiencias que pueden ser: ***sensoriales*** (*visuales, auditivas...*); ***físicas*** (*motóricas, parálisis cerebral, espina bífida, poliomielitis, miopatías*); ***mentales*** (*profundas, severas, medias, ligeras,*

límites); ***conductuales*** (*autismo, psicosis infantil, inadaptación social...*). En todos estos casos, se da un desajuste entre las capacidades reales del alumno y las exigencias curriculares, que se manifiesta tanto a nivel cognitivo como de intereses y de motivación, desajuste que por otra parte debe intentar ser solventado por medio de un adecuado diseño y desarrollo curricular personalizado (proceso de aprendizaje).

Puede decirse por tanto, que alumno con necesidades educativas especiales es: «aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta» (LOE, Art. 73).

Es conveniente hacer mención en este punto que desde esta concepción, los alumnos con altas capacidades (alumnos conocidos como superdotados), también deben ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales, ya que al presentar diferencias significativas de aprendizaje con respecto al resto de los alumnos, requieren de una atención específica que les permita aprovechar con éxito sus potencialidades. Esta distinta concepción de partida, junto a la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias en las etapas de escolarización obligatoria, ha hecho que el sistema educativo haya tenido que dar una respuesta adecuada a esta nueva situación, lo que ha supuesto la introducción de modificaciones en diversos aspectos: desde la forma de organizar las aulas, hasta la modificación del mismo proceso de aprendizaje, se ha hecho necesario introducir en los centros cambios de diversa índole que permitieran dar una respuesta educativa adecuada a estos alumnos.

Sobre este particular, la Ley de 7 de abril de 1982 de integración social del minusválido (LISMI), estableció las directrices para el tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero fue el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo de 1985, el que introdujo modificaciones importantes en los centros y en la práctica educativa. Algunas de esas modificaciones han afectado, no solo a la forma de enseñar, sino también a la forma de evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que cada alumno, al recorrer los mismos caminos de aprendizaje, invierte un tiempo diferente, en función de sus características, por lo que necesita también una estrategia distinta para su seguimiento y por lo tanto para su evaluación. De este modo, mediante actuaciones flexibles relativas a la evaluación de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, se abre una importante vía para hacer real el «*principio de atención a la diversidad*» que sigue vigente en la actual legislación educativa (LOE, 2006).

En cuanto a la forma de evaluar a alumnos con dificultades de aprendizaje, Ariel (1992) identifica *cinco modelos* básicos de evaluación, que aunque con elementos básicos comunes (concepción del aprendizaje, finalidad de la evaluación, aspectos evaluables, procedimientos de evaluación y decisiones derivadas de los

resultados), presentan diferencias basadas en elementos como: las teorías subyacentes a cada uno, el proceso de evaluación, los datos, y la aplicabilidad de la información a la práctica de la enseñanza. Esos modelos los denomina:

1. ***Psicométrico,*** que pretende determinar las características de un individuo en relación con la edad cronológica o mental de sus compañeros. Los datos derivan de comparar e interpretar la situación y las puntuaciones de los tests de cada individuo con respecto a una norma, utilizando la información obtenida para asignar al alumno a un grupo.
2. ***Evolutivo,*** que percibe el comportamiento de la persona como un desarrollo en varias fases, presentando los resultados de la evaluación en términos de equivalencia con la edad.
3. ***Conductista***, que pretende describir la conducta de la forma más científica y objetiva posible, analizando las variables que la definen y relacionándolas con estímulos y refuerzos. Para la evaluación se utilizan datos empíricos y observaciones directas del alumno con la pretensión de determinar qué es lo que conoce y qué es lo que no conoce.
4. ***Ecológico,*** que concibe la conducta individual como parte y dependiente de un contexto global. Para la evaluación se analizan los resultados de cada persona en relación con el contexto global contemplando para ello, tanto los aspectos relacionados con personas y objetos, como otros aspectos relacionados con la situación socioeconómica y nivel cultural del alumno.
5. ***De procesamiento de la información,*** que se enmarca dentro de la Psicología cognitiva, que defiende la obtención de datos sobre la adquisición, almacenamiento y utilización de la información por parte del sujeto en un modelo mediacional en el que las dificultades de aprendizaje se conciben como la ruptura en algún componente del procesamiento de la información: atención, memoria, habilidades y estrategias, etc.

Otro modelo para evaluar a alumnos con dificultades de aprendizaje es el denominado *de evaluación basada en el currículum*, que asumiendo algunas aportaciones de los modelos conductista y ecológico, es el más aceptado en el ámbito educativo y es de general aplicación a la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este modelo, la evaluación está asociada al desarrollo curricular, estableciendo la relación entre las exigencias de un currículum determinado y las posibilidades de un determinado alumno. En función de esa relación se establecen las dificultades de cada persona para seguir el currículum establecido y se diseñan las estrategias adaptativas necesarias. Para Salvador y Sola, y otros (en Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, 1998), el papel que cumple la evaluación en este ámbito es fundamental, ya que fundamenta la toma de decisiones:

1. Determinando qué alumnos necesitan programas específicos de intervención y qué contexto es el más adecuado para desarrollarlos.
2. Controlando los procesos de intervención didáctica.
3. Comprobando los resultados de la intervención y revisando las decisiones sobre la asignación del alumno a programas o contextos específicos.

El modelo *de evaluación basada en el currículum* es el modelo de aplicación para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que se propugna en la legislación educativa vigente. La aplicación de este modelo comporta en la práctica algunas diferencias con respecto a la evaluación del resto de los alumnos, y constituye una estrategia dentro de la respuesta educativa que cada centro debe proporcionar a sus alumnos con necesidades educativas especiales, a tenor de lo que establece la legislación educativa:

> «Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado» (Art. 71.2 de la LOE, 2006).

Para la evaluación de estos alumnos será por lo tanto de aplicación lo que establezcan al respecto las normativas sobre evaluación de cada uno de los países, y en el caso español, de cada una de las Comunidades Autónomas, que son las que tienen las competencias educativas. El paso previo a estas normativas fue la *Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. En ella, ya se hablaba que para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales, se les debía realizar adaptaciones personalizadas en aquellas áreas o aspectos en que se considerase conveniente, previa evaluación psicopedagógica. Dichas adaptaciones (curriculares o no curriculares) están contempladas como elementos de personalización del proceso de aprendizaje de cada alumno, constituyendo el cuarto nivel de concreción curricular. El objetivo fundamental que pretenden las adaptaciones curriculares individualizadas es dar respuesta a la diversidad desde el currículum de cada materia a través de un aprendizaje lo más individualizado posible, es decir, la individualización de la enseñanza. Se trata de analizar las situaciones reales de aprendizaje, las dificultades existentes y las causas que las han generado para intentar darles la respuesta adecuada en cada caso. Deben partir del tercer nivel de concreción curricular (programaciones de aula), de modo que se lleve a efecto la concreción y adaptación del diseño curricular propuesto por la administra-

ción educativa al contexto del centro, del aula, y más tarde a las características y necesidades de un alumno concreto.

Las actuaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes deberán haber sido precedidas de adaptaciones en la metodología cuando de realizar una adaptación curricular se trata, lo que implica introducir modificaciones en la forma de evaluar, en la determinación de los criterios de evaluación, y por lo tanto, de los correspondientes criterios de promoción de acuerdo con las características del alumno, tomando siempre como referencia los criterios de evaluación establecidos en la programación de aula, y teniendo en cuenta que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje y sus propias características que hay que respetar. Se trata en definitiva, de adaptar la forma de evaluar (evaluación oral, escrita, fichas, continua, etc.) a la situación personal de cada alumno. En todo caso deberá ser la forma de evaluar establecida en la adaptación curricular personalizada, la que tendremos que poner en práctica cuando califiquemos a cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta que la evaluación comporta decisiones sobre promoción.

A la hora de promocionar o no a un alumno con necesidades educativas especiales permanentes, es necesario tener en cuenta algunos criterios tales como: que la promoción favorezca la integración y promoción del alumno con su grupo de compañeros, que promocione cuando se hayan cumplido sustancialmente los objetivos propuestos en la adaptación curricular personalizada, y que la promoción le favorezca en la adquisición de las competencias básicas. En el caso de alumnos con altas capacidades, los criterios de evaluación serán los que figuren en su adaptación curricular o programa de potenciación, de acuerdo con la normativa que regula la promoción de alumnos con altas capacidades. Como norma general, en las decisiones de evaluación y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales participarán junto al equipo educativo del alumno, el profesor-tutor, el orientador del centro, y el profesor de apoyo a la integración si lo hubiere, quienes formarán parte del equipo educativo en el que deberán tener voz y voto, debiendo ser comunicadas a los padres las decisiones adoptadas.

CUADRO 14

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
SE OCUPA DE
SE CARACTERIZA POR SER
OBTIENE
MOMENTOS DEL PROCESO
VALORACIÓN APRECIACIÓN
DEL NIVEL DE LOGROS
DE COMPETENCIAS
DEL ALUMNO
INTEGRAL
FORMATIVA
CONTINUA
REGULADORA
DECISORIA
PARTICIPATIVA
COOPERATIVA
ORIENTADORA
RESULTADOS
EVIDENCIABLES
DEL DESARROLLO Y ADQUISICIÓN
DE COMPETENCIAS
INICIAL-DIAGNÓSTICA
PROCESUAL-FORMATIVA
FINAL-SUMATIVA
CALIFICACIÓN Y TITULACIÓN

2.5. La evaluación psicopedagógica

2.5.1. SENTIDO DIDÁCTICO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La realización de una *evaluación psicopedagógica* es uno de los momentos importantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La entendemos como una modalidad de evaluación que se desarrolla en el seno de los procesos de aprendizaje y de enseñanza para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de algún alumno concreto. La evaluación psicopedagógica debe entenderse como una modalidad de evaluación que fundamenta la toma de decisiones para proporcionar la respuesta educativa más adecuada a los alumnos en determinados momentos delicados o conflictivos de su escolarización.

Se trata de un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. La evaluación psicopedagógica resulta prescriptiva y pedagógicamente conveniente para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales y para realizar su dictamen de escolarización, como paso previo para la adopción de determinadas medidas de carácter extraordinario: ya sea la elaboración de adaptaciones curriculares significativas para alumnos con necesidades educativas especiales; o la inclusión de determinados alumnos en programas de ampliación curricular. Se trata, en definitiva, del punto de partida para poder poner en funcionamiento medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

La evaluación psicopedagógica no debe entenderse al margen de la evaluación continua de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, sino más bien inmersa en ellos. Aunque la evaluación psicopedagógica se produce en un determinado momento del proceso educativo de un alumno cuando las circunstancias así lo aconsejan, se trata en realidad de la sistematización y plasmación puntual de la información obtenida de ciertos ámbitos educativos a lo largo de un periodo de escolarización. Tanto la sistematización de dicha información, que debe ser relevante para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumno, como la elaboración de la evaluación psicopedagógica, se lleva a la práctica por medio de un proceso riguroso en el que entran a formar parte todos los estamentos que tienen que ver con el alumno. No se trata solamente de una evaluación diagnóstica o de categorización, sino que la finalidad de la evaluación psicopedagógica es apoyar la toma de decisiones educativas sobre un alumno en un momento determinado de su escolarización.

2.5.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Las características básicas de la evaluación psicopedagógica son:

1. *Debe ser integradora*, en la medida en que debe considerar todos los aprendizajes del alumno para determinar qué necesidades educativas presenta.
2. *Debe tener un carácter procesual*, ya que su elaboración constituye un proceso sistematizado en el que, cada uno en su momento, individual o conjuntamente, deben intervenir los profesores de aula, el profesor-tutor y el orientador escolar.
3. *Debe ser coherente,* ya que su puesta en práctica debe estar adaptada a las necesidades de cada alumno, para ajustar en lo posible su proceso educativo.
4. *Debe estar planificada* de acuerdo a las estrategias adoptadas conjuntamente por el equipo educativo, profesor-tutor y orientador.
5. *Debe estar contextualizada,* de modo que sea adecuada a las características del alumno, teniendo en cuenta su contexto social, escolar y familiar.
6. *Ha de ser exhaustiva*, de tal modo que proporcione información amplia en cantidad y calidad de todos cuantos ámbitos sea necesario evaluar.
7. *Ha de ser rigurosa*, ya que debe reflejar la realidad de todos los elementos que intervienen en la misma.
8. *Ha de ser participativa*, ya que en ella deben involucrarse cuantos docentes tengan influencia directa sobre el alumno, además de los padres: profesores, profesor-tutor y orientador.
9. *Ha de ser proporcionada,* es decir, ajustada a las características de cada alumno en particular y a las necesidades educativas que presenta.
10. *Ha de tener un enfoque multidisciplinar,* ya que en su desarrollo ha de tenerse en cuenta el grado de consecución de los objetivos de todas las materias que esté cursando el alumno.
11. *Ha de ser ponderada*, intentando determinar en lo posible el logro de los objetivos de las materias que esté cursando.

CUADRO 15. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (PRINCIPIOS BÁSICOS)

FUNCIONAL	DINÁMICA	CIENTÍFICO-TÉCNICA	EDUCATIVA
➤ Orientada a la toma de decisiones sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. ➤ Preferencia por la información sobre los aprendizajes y sus condicionantes. ➤ Preferencia por las situaciones educativas ordinarias.	➤ Pretende identificar los objetivos de los procesos de aprendizaje y enseñanza de cada alumno. ➤ Pretende determinar el potencial de aprendizaje. ➤ Pretende fijar las condiciones de ayuda personalizada.	➤ La recogida de datos ha de estar orientada: – A seleccionar variables relevantes a evaluar. – A realizar un análisis criterial de la información. – A implementar procesos de ayuda susceptibles de seguimiento y evaluación.	➤ La evaluación psicopedagógica debe ser un complemento de la evaluación curricular ordinaria. ➤ Su punto de partida debe ser la evaluación curricular ordinaria. ➤ Debe ser llevada a cabo conjuntamente por los profesores y por el profesor de psicología y pedagogía.

2.5.3. PROCESO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La evaluación psicopedagógica ha de llevarse a efecto solamente cuando otras medidas más generales se han mostrado inoperantes, y se dirige a facilitar la toma de decisiones a través del análisis de la práctica docente y de la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos individualmente considerados. La importancia que adquiere la evaluación psicopedagógica como momento a considerar dentro del proceso evaluador, se basa en el hecho de que la evaluación es considerada como uno de los componentes fundamentales de los procesos de aprendizaje y enseñanza por formar parte del propio sistema educativo, y por constituir un elemento de motivación y de ordenación intrínseca de los aprendizajes. Se trata de un proceso sistemático que tiene por objeto la identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones después. La evaluación psicopedagógica debe ser personalizada, ya que forma parte del mismo proceso evaluador y persigue su misma finalidad, esto es: evaluar los aprendizajes de los alumnos en relación con el logro de las capacidades indicadas en los objetivos generales establecidos en la etapa educativa y la adquisición de competencias básicas.

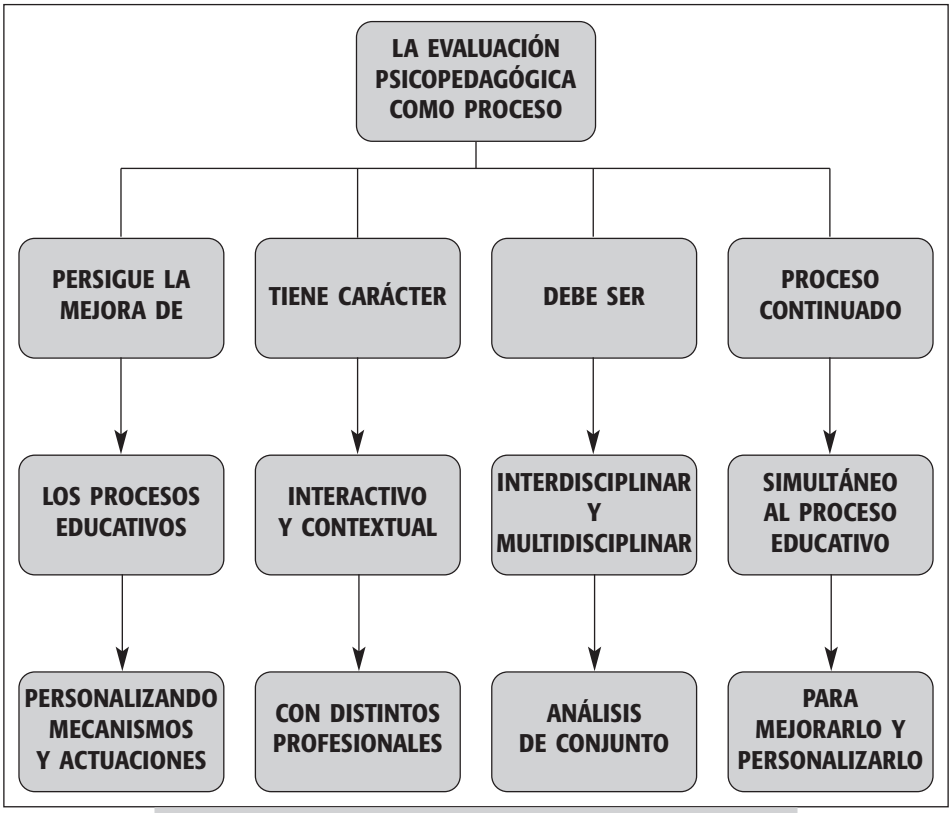
El papel que debe asumir el profesor-tutor a la hora de realizar una evaluación psicopedagógica es fundamental, ya que es quien debe coordinar con carácter general el proceso de evaluación de sus alumnos. Debe ser el profesor-tutor, junto con el profesor de orientación educativa, quien coordine el proceso de realización de

la evaluación psicopedagógica de todos y cada uno de sus alumnos, con la finalidad de atender a sus necesidades educativas. Del profesor-tutor debe partir la iniciativa para su realización, por ser el mejor conocedor de las características de su alumnado, ya que elaborar una evaluación psicopedagógica supone poner en marcha un proceso de búsqueda y sistematización de toda la información relevante de un determinado alumno, de forma que permita poner en marcha respuestas educativas personalizadas. Este proceso suele ser de naturaleza compleja por la gran cantidad de circunstancias que concurren en cada persona, lo que hace que la función del especialista en orientación sea fundamental en su ejecución, proporcionando asesoramiento y ayuda al alumno y a los profesores.

La recogida de información se centra en el conocimiento del niño en tanto que persona con una serie de circunstancias de tipo personal, familiar y social, y en tanto que alumno inmerso en un proceso de aprendizaje y de enseñanza en su centro educativo. Suele iniciarse el proceso generalmente a requerimiento del profesor, ya que es quien está en contacto permanente con el alumno y quien lo solicita al especialista en orientación. Dicha información afecta al currículum escolar, a los contenidos, a los objetivos y a las orientaciones que va marcando la administración educativa, con la finalidad de poder combinar los objetivos generales de la etapa con las estrategias de intervención adecuadas a cada alumno y a sus necesidades educativas.

Es conveniente dar a la realización de la evaluación psicopedagógica un enfoque institucional, en el sentido de contextualizar el problema dentro de la realidad de cada centro educativo, siguiendo las directrices que establezcan a este respecto, tanto el Proyecto Educativo de Centro como el Proyecto Curricular de Etapa. Para llevarla a cabo, frecuentemente se hace necesario revisar el desarrollo de las orientaciones en curso del alumno, de manera que las informaciones obtenidas sean relevantes y adecuadas para permitir poner en marcha la respuesta individualizada a cada alumno. Se intenta de este modo ayudar, no solamente al alumno sino también al propio profesor y a la institución escolar, en la medida en que son elementos fuertemente interrelacionados. En este sentido, la coordinación didáctica con el profesorado es de gran importancia, ya que constituye una tarea previa imprescindible y sirve para garantizar el adecuado desarrollo de la evaluación psicopedagógica.

CUADRO 16



2.5.4. FASES DEL PROCESO DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

La realización de una evaluación psicopedagógica individual supone llevar a la práctica un proceso complejo y dilatado en el tiempo que comprende varias fases:

1. *Detección del problema:* la detección de las circunstancias que acompañan a cada alumno suele corresponder al profesor-tutor o a algún profesor del mismo, ya que son quienes conocen de forma directa la realidad educativa de cada uno. Supone también la *toma de conciencia* ante una situación de dificultad que hay que atender.

→ Esta fase, aún siendo inicial, es de gran importancia, ya que la detección temprana de las dificultades de un alumno puede suponer la puesta en marcha inmediata de las medidas necesarias para dar respuesta a sus necesidades educativas.

2. *Propuesta especialista en orientación educativa:* una vez detectada la necesidad, es fundamental para el inicio del proceso la puesta en conocimiento al especialista en orientación educativa. A partir de este momento debe establecerse una coordinación entre el equipo de profesores del alumno con el profesor-tutor del mismo y con el orientador, con el fin de diseñar la estrategia a seguir para la realización de la evaluación psicopedagógica.
3. *Síntesis de la información previa:* a partir de la propuesta que le llega al orientador por los canales de detección y una vez establecida la estrategia a seguir, se hace necesario conocer todos los datos previos del alumno de los que pueda disponerse, o recabar más información sobre aspectos puntuales, confirmación o constatación de los ya existentes, etc. Es necesario conocer: *las circunstancias previas de su escolarización, las ayudas anteriores recibidas, la evolución hasta el momento, las intervenciones educativas realizadas o en curso,* etc. En tal sentido debe conocerse la información que aporten las pruebas que se le hayan aplicado en momentos anteriores de su escolarización y que puedan aportar datos sobre *inteligencia, aptitudes, desarrollo, habilidades sociales, personalidad, adaptación*, etc. Es necesario obtener información sobre: *aprendizajes escolares, conceptos básicos, aprendizajes instrumentales, niveles curriculares, hábitos y técnicas de estudio, estilos de aprendizaje,* etc. También sobre aspectos concretos relativos a: *lenguaje, atención, memoria, psicomotricidad, percepción*, etc. Además de lo anterior, es conveniente recabar información sobre el contexto del centro o centros donde desarrolló su escolarización, y cuantos datos se consideren relevantes.
4. *Finalización de la evaluación psicopedagógica:* una vez obtenida y sistematizada toda la información, se procede a completar la evaluación psicopedagógica y a su finalización. En esta fase del proceso, tanto los profesores del alumno como el orientador deben utilizar todos los mecanismos e instrumentos pedagógicos que puedan proporcionarles información relevante y que sean acordes con la finalidad educativa prevista. Se considera a esta parte como la fundamental del proceso ya que, en la medida en que la información total sistematizada sea claramente definitoria de la problemática del alumno, se podrán determinar claramente sus necesidades educativas y por lo tanto definir con precisión las medidas de intervención.

2.5.5. ÁMBITOS DE INFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Los ámbitos que deben abordarse en la fase de realización de la evaluación psicopedagógica con el objeto de recabar la diversa información que se precisa son los siguientes:

1. *Características personales del alumno:* todas aquellas que se considere que pueden influir en su capacidad de aprendizaje.
2. *Historial familiar del alumno:* se trata de obtener información de él mismo y del resto de miembros de la unidad familiar que se considere relevante, por su incidencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. *Historial escolar o académico del alumno:* se trata de realizar un estudio detallado del mismo. Para ello será de gran utilidad la información que pueda ser proporcionada desde el centro escolar anterior si la aportada con carácter previo no se considera suficiente. Se trata de obtener información acerca de su trayectoria académica, de forma que complete la obtenida con anterioridad.
4. *Información sobre el contexto:* analizando las características del contexto escolar, social y familiar que puedan estar incidiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.
5. *Determinación de su nivel de conocimientos:* por medio de las pruebas o cuestionarios que se elaboren desde los ciclos o desde los departamentos didácticos se procede a determinar el nivel de conocimientos en las materias que se consideren en cada centro, fundamentalmente en las de carácter más instrumental: lectura, escritura y cálculo.
6. *Información tutorial:* que tendrá por objeto la recogida y análisis de información sobre el alumno de aspectos tales como: estilo de aprendizaje, preferencias profesionales y vocacionales, aspectos de tipo cognitivo, de tipo relacional, de tipo didáctico, de tipo curricular, así como la recogida y análisis de otros datos que se consideren relevantes desde el punto de vista educativo.
7. *Información complementaria:* todo lo anterior debe complementarse con información aportada por el profesor-tutor, acerca de: *capacidades más destacadas, actitud ante el estudio y ante los compañeros, relaciones interpersonales, posibilidades de aprendizaje, dominio de las técnicas de estudio aplicadas, posibilidades de conseguir los objetivos, expectativas del alumno, etc.*
8. *Necesidades educativas detectadas:* una vez completadas en su totalidad las fases anteriores del proceso de evaluación psicopedagógica, será fácil para los profesores y para el orientador determinar cuáles son las necesidades educativas del alumno.

En función de esas necesidades educativas, y como última parte del proceso de elaboración de una evaluación psicopedagógica, habrá que estructurar la *respuesta educativa personalizada*, que deberá ser acorde a la realidad de cada alumno. Dicha respuesta educativa deberá permitir determinar la modalidad de escolarización más adecuada (ordinaria, integración, etc.); proponer las medidas educativas que se consideren necesarias; y proveer los recursos humanos y técnicos para ponerlas en marcha. Y todo ello siempre que, una vez informados, los padres den su consentimiento por escrito a la propuesta educativa que se propone para su hijo.

3. Evaluación educativa del proceso de enseñanza

Tradicionalmente la evaluación ha estado centrada casi exclusivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y pocas veces se han evaluado aspectos relacionados con la actuación de los profesores. Así mismo, las calificaciones han estado casi siempre referidas al alumnado y a los aspectos relativos a su rendimiento y nivel de conocimientos adquiridos, y muy pocas veces a aspectos relacionados con el profesorado, aunque en los procesos de aprendizaje y de enseñanza intervengan tanto los alumnos como los profesores. Parecía que la única evaluación necesaria era la del alumnado, y no la del profesorado. Para Gimeno (1993), mantener que no es necesaria la evaluación del profesorado sería «partir del supuesto de que su trabajo es intangible, etéreo, sin criterios de calidad, que no es provocador de efectos apreciables de alguna forma y, por lo tanto, imposible de someter a escrutinio público sin poder contrastar cómo lo ejecutan profesionales y centros distintos, sin poder mejorarlo o formarse para su perfeccionamiento», aunque más tarde puntaliza que: «No se puede cargar sobre la responsabilidad de los docentes los defectos del sistema escolar o los debidos a las deficiencias culturales y sociales de los alumnos».

En la actualidad han cambiado algunas ideas al respecto. No solo el profesorado es consciente de la necesidad de ser evaluado, sino que son las propias leyes educativas las que establecen la obligación de llevar a la práctica tales evaluaciones. Si de lo que se trata es de mejorar los procesos educativos, deben someterse al veredicto evaluador todos los elementos que en ellos intervienen.

> ➔ Para Casanova (1995): «Parece evidente que un buen o mal rendimiento del alumnado, no puede proceder exclusivamente del trabajo mejor o peor del mismo, sino que es consecuencia del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico del sistema educativo y del centro escolar».

Pero para ello el profesorado tiene que caminar hacia una *cultura evaluadora* diferente, partiendo desde diferentes enfoques y concepciones evaluadoras, aunque sin perder la perspectiva de la dificultad que entraña, por diversas razones, evaluar el proceso de enseñanza. Además, técnicamente tampoco es tarea fácil, por lo que para evaluar el proceso de enseñanza se requiere, además de una adecuada preparación en el ámbito pedagógico, la elaboración y análisis de una serie de documentos que fundamentan su actuación docente y que sean idóneos para proporcionar la respuesta educativa que necesitan sus alumnos.

Dichos documentos deben tener en cuenta por lo tanto, el contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso el centro educativo, la realidad sociocultural de su alumnado y las necesidades educativas que presentan. Los documentos a que nos referimos son el *Proyecto Educativo de Centro, y el Proyecto Curricular de Etapa* en sus dos partes: *Decisiones Generales y Programaciones Generales Anuales*

de cada una de las áreas o materias que conforman la etapa educativa. Algunas administraciones educativas han establecido documentos adicionales, como el *Plan de Atención a la Diversidad.* Ateniéndonos a los dos documentos establecidos con carácter general, es necesario destacar que cada centro tiene su propio Proyecto Educativo, y que cada etapa educativa ha de tener su propio Proyecto Curricular, ya que tanto las Decisiones Generales como las Programaciones Generales Anuales son diferentes según la etapa para las que se hayan diseñado.

Aunque algunas administraciones educativas, con un enfoque excesivamente administrativista a nuestro juicio, no diferencian entre *Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Etapa*, y establecen que el segundo debe formar parte de primero, nosotros, ateniéndonos a criterios de tipo pedagógico, sí establecemos esa diferencia con claridad, ya que, aunque ambos se complementan y orientan la línea de actuación educativa de un centro, pertenecen a esferas diferentes dentro del ámbito educatico: el primero, estableciendo la «filosofía educativa» o «carácter propio» del centro, las líneas generales y las pautas de actuación; y el Proyecto Curricular organizando el desarrollo curricular en una determinada etapa educativa, de sus áreas o materias. Es por ello, que para evaluar el *proceso de enseñanza*, es necesario evaluar los documentos pedagógicos que lo fundamentan, y que sirven al profesor para diseñar y llevar a la práctica su actividad docente, es decir: *el Proyecto Educativo de Centro, y el Proyecto Curricular de Etapa* en su doble dimensión: *Decisiones Generales y Programaciones Generales Anuales*. Se trata de analizar si todas y cada una de las decisiones adoptadas en esos documentos pedagógicos son las idóneas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos destinatarios. Si no es así, habrá que introducir las modificaciones necesarias.

3.1. Evaluación del Proyecto Educativo de Centro

Evaluar el Proyecto Educativo de Centro supone analizar el grado de idoneidad del mismo, y para ello es necesario revisar todos y cada uno de los elementos que lo conforman.

1. Con respecto al *análisis del contexto* se trata de analizar:

   - La validez de los datos de la zona de influencia.
   - El mantenimiento de las características que la definen.
   - Las características de los miembros de la comunidad educativa:

     — Alumnos.
     — Padres.
     — Profesores.

   Teniendo en cuenta que todos estos datos se suelen obtener mediante la aplicación de algún cuestionario, los posibles desajustes pueden estar provoca-

dos por una mala construcción de dicho cuestionario, en cuyo caso habría que construir uno nuevo o modificar los elementos necesarios.

2. Con respecto a las *características del centro*, se trata de revisar:

   - Los puntos de partida (definición institucional).
   - Carácter del centro.
   - Líneas programáticas que lo definen.
   - Línea metodológica general.
   - Estructura organizativa del centro:

     — Órganos de gobierno.
     — Órganos de coordinación docente.
     — Órganos funcionales, etc.

3. Se trata asimismo de revisar los objetivos generales del centro en distintos ámbitos:

   - Pedagógico.
   - Económico-administrativo.
   - Convivencial.
   - De los recursos.
   - De los servicios...

   analizando si se adaptan o no a la realidad educativa de los alumnos del centro, en cuyo caso habría que introducir las correcciones oportunas.

4. También deben ser revisados todos los aspectos relacionados con la participación en la vida del centro:

   - De los padres.
   - De los alumnos en los distintos estamentos del centro.
   - De las APA...

Asimismo debe someterse a evaluación el *Reglamento de Régimen Interno*, para comprobar en qué medida es el adecuado para el centro.

La evaluación del Proyecto Educativo del Centro puede llevarse a cabo de diversos modos:

1. Mediante la constitución de una comisión en la que estén representados todos los estamentos del centro (padres, profesores y alumnos dependiendo de la edad), que reunida al final de cada curso escolar analice todos los elementos citados del Proyecto Educativo de Centro.
2. Mediante la aplicación de cuestionarios a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos),
3. O por ambos procedimientos a la vez.

La responsabilidad directa de la evaluación del Proyecto Educativo de Centro recae en la Comisión de Coordinación Pedagógica y, en última instancia, en el Consejo Escolar del Centro. A este respecto, Gairín (1996) presenta las posibilidades de evaluar el Proyecto Educativo de Centro en el siguiente cuadro.

CUADRO 17. POSIBILIDADES DE EVALUAR EL PROYECTO EDUCATIVO (Gairín, 1996)

EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

de carácter

EXTERNA	**INTERNA**
– Inspección – Evaluador externo – ...	– Profesores – Directivos – Miembros del CE...

Mediante procedimientos

ESTANDARIZADOS	**ESPECÍFICOS**
– QUAFE 80 – Proyecto GRIDS – Plantillas sobre PEC, PCE – Mapa situacional – Diagnóstico institucional de problemas – ...	– Autoanálisis – Historia institucional – Debates selectivos – Simulaciones – Análisis de anécdotas – Diarios...

sobre aspectos

GLOBALES	**PARCIALES**
a) De carácter puntual – Evaluación general del centro – Cumplimiento de indicadores de eficiencia b) De carácter secuenciado – Evaluación del Plan Anual – Evaluación del PEC – Clima y cultura organizativa...	a) De carácter puntual – Evaluación de una reunión con padres – Evaluación del final del trimestre... b) De carácter secuenciado – Evaluación del funcionamiento del ciclo – Evaluación de la puesta en funcionamiento del aula de informática – Autoevaluación del equipo directivo...

3.2. Evaluación del Proyecto Curricular de Etapa

El documento educativo por excelencia que organiza y orienta el desarrollo profesional del profesorado, y por tanto el proceso de enseñanza, es el *Proyecto Curricular de Etapa*. Por ello, cuando se trate de evaluar dicho proceso de enseñanza, será necesario analizarlo, y valorar cada uno de los elementos esenciales que lo integran. Evaluar el Proyecto Curricular de Etapa es en definitiva poner en práctica lo que expresa Medina (1991), cuando dice que: «La evaluación es la actividad reflexiva que nos permite conocer la calidad de los procesos y los logros alcanzados en el desarrollo del proyecto. La evaluación es una valoración sistemática que facilita el conocimiento minucioso de los procesos aplicados y fundamentalmente de las decisiones futuras de cambio que nos proponemos llevar a cabo».

CUADRO 18. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA EVALUACIÓN

Es conveniente resaltar, una vez más, que cada etapa educativa ha de tener su propio Proyecto Curricular, teniendo en cuenta que desde el momento en que nos proponemos diseñarlo, tendremos que plantearnos su evaluación. Para hacerlo es necesario analizar por separado los elementos que lo conforman: las *Decisiones Generales* y la *Programación General Anual* de cada una de las áreas o materias.

3.2.1. EVALUACIÓN DE LAS DECISIONES GENERALES

La evaluación de las Decisiones Generales del Proyecto Curricular de Etapa tiene como objetivo ajustar las decisiones pedagógicas adoptadas en cada una de ellas

a la realidad educativa a la que pertenece, propiciar la cooperación entre profesores, y promover el perfeccionamiento y desarrollo profesional. En este ámbito, la evaluación cumple una serie de finalidades dirigidas a potenciar el desarrollo profesional, promoviendo la reflexión sobre la práctica para intentar superar el individualismo profesional, a la vez que promover una cultura profesional, extrayendo consecuencias de la experiencia, para introducir las modificaciones oportunas.

Para Medina (1991) a la hora de evaluar las Decisiones Generales del Proyecto Curricular de Etapa, es necesario hacerlo «mediante la reflexión, integración y análisis en común de la concepción y práctica educativa que asume y aplica el equipo de profesores del centro». La evaluación comprobará, tanto la calidad intrínseca del proyecto, como la interrelación de sus componentes y su aceptación por todos los miembros de la comunidad educativa a los que afecta. Por ello dicha evaluación debe pasar por tres fases:

1. Fase de ***evaluación inicial*** o ***diagnóstica,*** entendida como «reelaboración colaborativa», con la intención de mejorar el PCE y en la que se parte de la concepción y práctica curricular de los profesores. En esta fase deberán evaluarse:

   - El modelo de enseñanza de cada profesor.
   - Su experiencia profesional.
   - Las aportaciones y prácticas profesionales.
   - La configuración teórica del PCE.
   - El acuerdo de las bases, elementos y criterios con los que se construyó el PCE.

2. Fase de ***evaluación procesual*** o ***formativa*****,** considerada como «retroalimentación imprescindible» para mejorar el PCE. En esta fase de carácter colaborativo, considera el autor que debe darse una autoevaluación de cada profesor, en la medida en que el PCE proyecta su trabajo en el aula. En esta fase deberán evaluarse:

   - La calidad de la acción educativa.
   - La coherencia entre el PCE elaborado y la práctica en las aulas.
   - La armonía entre los elementos curriculares del PCE y los materiales propuestos.
   - La relación entre el proceso de formación del PCE y la acción en el Centro.
   - Los criterios de valoración aplicados al PCE.
   - Su adecuación al alumnado.
   - Su adecuación a las exigencias de la reforma.
   - La pertinencia del PCE para profesionalización de los docentes.

3. Fase de ***evaluación final*** o ***sumativa,*** que ofrezca una «visión general» de la puesta en práctica del PCE en el periodo correspondiente. En esta fase deberían darse respuestas a cuestiones tales como:

   - Qué hemos de evaluar en el PCE.
   - Quién lo evalúa.
   - Para qué se evalúa.
   - Con qué metodología.
   - Con qué instrumentos de evaluación.
   - Qué proyección formativa tendrá la evaluación sobre docentes y discentes.
   - Qué implicaciones se derivarán de la evaluación del PCE.

Por lo tanto, para evaluar las decisiones generales del Proyecto Curricular de Etapa, es necesario en primer término constatar las necesidades educativas del alumnado de la etapa, con el fin de diseñar la respuesta educativa acorde a sus necesidades. Para el citado Medina (1991), la evaluación en este ámbito debe comprobar:

En la práctica, la evaluación de las Decisiones Generales del Proyecto Curricular de Etapa debe correr a cargo del claustro de profesores coordinados por el equipo directivo, y para llevarla a cabo es necesario revisar las decisiones adoptadas en cada uno de los dos grandes ámbitos pedagógicos que lo conforman: *enseñanza* y *evaluación*. Desde nuestro punto de vista, y una vez constatadas las necesidades educativas del alumnado, es necesario analizar las decisiones adoptadas en esos ámbitos.

1. Sobre ***enseñanza.*** Decisiones relativas al *qué, cómo y cuándo enseñamos:*

   - Con respecto al *qué enseñamos*, es necesario analizar: el grado de adecuación de los objetivos y contenidos de la etapa a nuestra realidad educativa, la contextualización y priorización de esos objetivos y contenidos, al igual que las competencias básicas.
   - Con respecto al *cómo lo enseñamos*, será necesario analizar la idoneidad de las decisiones adoptadas: sobre metodología, sobre agrupamientos, sobre espacios, y sobre los materiales y recursos didácticos utilizados.
   - Con respecto al c*uándo lo enseñamos,* habrá que analizar: las decisiones sobre horarios generales y sobre la temporalización de objetivos, desarrollo de contenidos, preparación de actividades, etc.

2. Sobre ***evaluación.*** Decisiones relativas al *qué, cómo y cuándo evaluar:*

   - Con respecto al *qué evaluamos*, debe ser analizado si verdaderamente se está evaluando el grado de adquisición de las competencias básicas, o se están evaluando solamente contenidos.

- Con respecto al *cómo lo evaluamos*, es necesario analizar las decisiones adoptadas sobre la forma y las características de la evaluación que estamos llevando a la práctica (inicial, formativa, sumativa, criterial, cualitativa...) sobre los criterios de evaluación fijados para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas, sobre los criterios de promoción de curso o etapa, sobre los criterios para la obtención de titulación, sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación, etc.
- Con respecto al *cuándo lo evaluamos*, es necesario analizar si la evaluación es continua y se está realizando en los momentos idóneos. Asimismo, es necesario analizar la idoneidad de los itinerarios educativos fijados (en su caso).

La decisión de modificar alguno de los ámbitos citado deberá responder a criterios pedagógicos y de personalización de los procesos de aprendizaje y de enseñanza en cada caso.

Si nos referimos a la evaluación de las Decisiones Generales del Proyecto Curricular del Bachillerato (etapa no obligatoria), son de aplicación todos los elementos de evaluación citados para las etapas de escolarización obligatoria, y además:

1. Idoneidad de los itinerarios académicos propuestos a los alumnos y de la oferta de materias optativas, con vistas a la universidad o a la Formación Profesional de Grado Superior.
2. Funcionamiento de la orientación de los alumnos con vistas a facilitarles la elección de materias y estudios superiores.
3. Racionalidad de la distribución de los espacios y de la organización del horario escolar.
4. Funcionamiento de la orientación profesional para los alumnos.

Se trata en definitiva de valorar (Medina, 1995):

1. La adecuación del desarrollo del Proyecto Curricular a las necesidades de los alumnos, docentes y comunidad educativa en general.
2. La pertinencia del Proyecto Curricular para el desarrollo de a educación del alumnado y la profesionalización de los docentes.
3. La estimación de la proyección del trabajo en el centro o en otros del entorno, ampliando sus posibilidades de transformación de la Comunidad Educativa.

CUADRO 19. EVALUACIÓN DE LAS DECISIONES GENERALES DEL PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA

CARACTERÍSTICAS	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
QUÉ EVALUAR	• Conocimientos previos • Capacidades para nuevos aprendizajes • Motivación e intereses	• Progreso de los alumnos en su proceso de aprendizaje • Adquisición de competencias básicas	• Créditos de las áreas • Aspectos madurativos globales • Adquisición de las competencias básicas
CUÁNDO EVALUAR	• Al comienzo del curso • Al comienzo de un crédito • Al inicio de una nueva fase de aprendizaje	• Durante el proceso, que normalmente se concreta en una unidad de programación, curso, ciclo o etapa	• Al final del ciclo y/o etapa • Término de unidad de programación o utilidad didáctica o un crédito
CÓMO EVALUAR	• Recogida de información de la situación académica personal: observación sistemática, entrevista, cuestionarios, tests de conocimiento...	• Observación sistemática del proceso • Instrumentos de recogida de información y análisis de resultados	• Mecanismos adecuados para poder hacer una valoración adecuada del progreso de los alumnos
PARA QUÉ EVALUAR	• Conocer los conocimientos previos, intereses, actitudes y capacidades • Adecuar métodos, recursos y procedimientos a las necesidades	• Tomar decisiones para mejorar el proceso: cambios en la metodología, nuevos recursos, refuerzos, etc.	• Tomar decisiones sobre superación o no del área, ciclo o etapa • Sobre promoción de los alumnos • Reorientar la acción docente de profesores y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos
FUNCIONES	• Recoger información • Comprobar desarrollo de las capacidades • Iniciar nuevos descubrimientos	• Seguimiento del ritmo de aprendizaje • Constata el proceso de aprendizaje • Permite modificar estrategias en el proceso	• Comprobar en qué grado se han alcanzado los aprendizajes previstos • Constatar la consecución de los objetivos
OBJETIVOS	• Determinar el punto de partida de cada alumno • Facilitar la planificación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza	• Conocer el proceso de aprendizaje • Proporcionar el apoyo pedagógico más adecuado a las necesidades de cada momento	• Determinar si se han conseguido o no las intenciones educativas • Valorar los resultados finales del proceso de aprendizaje

3.2.2. EVALUACIÓN DE LAS PROGRAMACIONES GENERALES

A la hora de evaluar cada una de las Programaciones Generales Anuales de un área o materia, es necesario analizar todos y cada uno de los elementos que la conforman, al menos los elementos prescriptivos del currículum de la materia de que se trate, que según establece la legislación educativa actual:

1. *Objetivos:* se trata de analizar si han estado bien definidos, bien contextualizados, si se han ajustado a las líneas fijadas en el Proyecto Educativo, si han estado claramente formulados, etc.
2. *Contenidos:* se trata de analizar si facilitaron el diseño de actividades, si facilitaron la evaluación de los aprendizajes, si propiciaron las adquisición de las competencias básicas, si se ajustaron a lo establecido en las Decisiones Generales del Proyecto Curricular de la etapa, si desarrollaron las capacidades explicitadas en los objetivos, si estuvieron adecuadamente planificados y secuenciados, si partieron del nivel de competencia del alumnado en cada materia, etc.
3. *Competencias básicas:* se trata de comprobar en qué medida la programación general ha facilitado su adquisición, construyendo y después evaluando, los descriptores de las mismas.
4. *Metodología:* se trata de analizar si estuvieron claramente definidas las estrategias metodológicas utilizadas, si se mostraron eficaces, si estuvieron bien seleccionados los materiales y recursos didácticos, etc.
5. *Criterios de evaluación:* es necesario valorar en este apartado si han estado bien definidos los criterios de evaluación y los criterios de promoción, si la evaluación se ha llevado a cabo de acuerdo con las decisiones establecidas en el Proyecto Curricular, si se han mostrado eficaces los instrumentos de evaluación, etc.

No obstante, una programación por competencias básicas debe incorporar más elementos que los prescriptivos, que presentamos en el siguiente cuadro.

CUADRO 20. ESQUEMA DE UNA PROGRAMACIÓN GENERAL POR COMPETENCIAS BÁSICAS
(Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2007)

1. **Introducción**
2. **Objetivos de la etapa**
   - 2.1. Objetivos contextualizados
3. **Contribución del área o materia a la adquisición de cada competencia básica**
   - 3.1. A la competencia en comunicación lingüística
   - 3.2. A la competencia matemática
   - 3.3. A la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
   - 3.4. A la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital
   - 3.5. …
4. **Elementos integrantes de las competencias básicas**
   - 4.1. Bloques de contenido
     - 4.1.1. Planificación de los contenidos
     - 4.1.2. Secuenciación (criterios)
     - 4.1.3. Gradación (básicos y de profundización)
   - 4.2. Determinación de:
     - 4.2.1. Habilidades
     - 4.2.2. Actitudes y valores
     - 4.2.3. Estrategias de aprendizaje
5. **Descriptores de cada competencia**
   - 5.1. Elaboración de los descriptores
   - 5.2. Planificación de los descriptores
6. **Relación entre las competencias básicas y los objetivos de la etapa**
7. **Metodología**
   - 7.1. Estrategias metodológicas
   - 7.2. Materiales y recursos didácticos
8. **Evaluación del área o materia**
   - 8.1. Características generales de la evaluación
   - 8.2. Evaluación de cada uno de los descriptores de cada competencia básica
     - 8.2.1. Criterios de evaluación
     - 8.2.2. Procedimientos de evaluación
     - 8.2.3. Instrumentos de evaluación
     - 8.2.4. Criterios de calificación
     - 8.2.5. Criterios de superación de cada descriptor
   - 8.3. Criterios de adquisición de cada competencia básica
   - 8.4. Criterios de superación del área o materia
   - 8.5. Evaluación de la práctica docente
9. **Actividades complementarias y extraescolares relacionadas con el área o materia**
   - 9.1. Salidas previstas
   - 9.2. Visitas previstas
   - 9.3. Otras actividades
10. **Proyectos de innovación educativa relacionados con el área o materia**
    - 10.1. Proyectos interáreas o intermaterias
    - 10.2. Proyectos de investigación
    - 10.3. Proyectos de formación del profesorado
    - 10.4. Otros proyectos

Todos ellos deben ser convenientemente analizados y modificados, caso de ser necesario, y muy especialmente la construcción de los descriptores de cada una de las competencias básicas, que son los elementos que estructuran el área o materia a programar, entendiendo por descriptor *la parte de cada competencia básica que se desarrolla en un periodo establecido de tiempo* (en nuestro modelo, en un mes). Cada descriptor incorpora los elementos de cada competencia básica a desarrollar en ese tiempo: *los contenidos, las habilidades, las actitudes y valores y las estrategias de aprendizaje* a desarrollar en ese mes.

La evaluación de todos los elementos del Proyecto Curricular de Etapa (Decisiones Generales y Programaciones Generales Anuales), debe correr a cargo del claustro de profesores bajo la coordinación de la jefatura de estudios. Dichos profesores, reunidos por Ciclos o Departamentos dependiendo de la etapa de que se trate, deberán analizar al final de cada curso escolar, todos y cada uno de los elementos del Proyecto Curricular de etapa.

De todo lo expuesto sobre la evaluación del proceso de enseñanza, puede deducirse que su puesta en práctica supone un ejercicio de autorreflexión colectiva por parte del profesorado, ya que hay que tener presente que la evaluación es en sí misma una actividad reflexiva, que lejos de ser automática o automatizable, debe propiciar actuaciones que permitan al profesorado adoptar decisiones razonadas y reflexionadas.

Lo ideal sería que los procesos de evaluación del proceso de enseñanza se realizasen en equipo, ya que según Escamilla y Llanos (1995):

- Una evaluación realizada en equipo garantiza una mayor objetividad en el seguimiento de la evolución de los aprendizajes de los alumnos en las diferentes dimensiones de su contenido.
- Una evaluación realizada en equipo facilita la puesta en marcha en el centro de un proyecto curricular que podría ser revisado y sometido a escrutinio de forma constante, lo que puede repercutir en la puesta en marcha de proyectos pedagógicos más coherentes.
- Una evaluación realizada en equipo puede hacer posibles los grandes principios de intervención educativa, que solo toman verdadero cuerpo cuando son tratados por diferentes profesores: globalización, funcionalidad y autonomía.
- Una evaluación realizada en equipo permitirá un desarrollo de los temas transversales a través de todas las áreas del currículo.
- Una evaluación realizada en equipo contribuye a crear un clima de trabajo y de cooperación, a intercambiar soluciones, a plantear interrogantes, a contrastar experiencias, y a buscar soluciones conjuntas.
- Una evaluación realizada en equipo puede servir también para ampliar perspectivas personales y, en ocasiones, para desdramatizar situaciones que puedan desbordar al profesor y que, sin embargo desde una óptica de equipo, pueden apreciarse forma diferente.

Además de lo anterior, hay otros aspectos relacionados con el Proyecto Curricular de Etapa que también deberían ser evaluados:

1. La organización y aprovechamiento de los recursos del centro.
2. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.
3. El grado de coordinación existente entre los órganos colegiados del centro (claustro de profesores, equipo directivo, comisión de coordinación pedagógica, ciclos o departamentos, tutorías...).
4. La coordinación entre las personas que ejercen su actividad en el centro.
5. La coherencia entre el diseño y el desarrollo curricular.
6. El diseño de unidades didácticas.
7. La investigación realizada en la práctica.
8. Las TIC utilizadas, etc.

Todas estas decisiones suponen tener adoptadas estrategias y actitudes adecuadas y comprometidas con la calidad educativa del alumnado, y con las consecuencias que de la evaluación se derivan. Para Zabalza (1988), «es imprescindible que el profesorado se *curricularice*, haga y piense en términos de currículum, porque eso le va a aportar una nueva perspectiva y un nuevo sentido de lo que hace en el aula».

3.3. Evaluación educativa de la práctica docente del profesorado

Uno de los aspectos más importantes, en la evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, es la evaluación de la práctica docente del profesorado. La práctica docente es un elemento clave del desarrollo curricular, y es entendida en general, como *el conjunto de actuaciones que desarrolla cada profesor para llevar a cabo su tarea educativa:* actuaciones de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc., cuyo objetivo es optimizar el proceso de aprendizaje del alumnado para intentar que cada estudiante desarrolle su proceso educativo en las mejores condiciones posibles. Hay que tener presente que el modelo de evaluación por competencias, requiere de metodologías diferentes al modelo clásico.

CUADRO 21. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS A UTILIZAR POR EL PROFESORADO

- Facilitadoras de la ampliación curricular
- Que propicien el aporte de nuevos conocimientos
- Que promuevan estrategias de aprendizaje acordes con la naturaleza de cada uno de los contenidos
- Que personalicen los procesos de aprendizaje
- Que utilicen las TIC de forma sistemática
- Que propicien la utilización de las TIC por parte del alumnado
- Que propicien la elaboración de trabajos personales y en equipo, reales y virtuales
- Que fomenten el desarrollo y la utilización de habilidades, actitudes, valores, y estrategias de aprendizaje
- Cognitivas
- Resolutivas
- Investigadoras
- Creadoras
- Constructivas

Para Medina (en Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, 1998): «La evaluación de la acción docente en el elemento esencial de la comprensión y desarrollo profesional del profesorado». Para este autor, la evaluación de la práctica docente del profesorado «permite conocer lo más significativo de la tarea educadora en el aula, departamento o centro, proyectando fundadamente la innovación y adaptación de la institución educativa en su conjunto. La evaluación de la acción docente, incorpora a la mejora del sistema educativo en su conjunto, y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, las bases para entender el compromiso socio-educativo en el que todos hemos de participar y especialmente el profesorado».

Aunque tradicionalmente se ha evaluado casi en exclusiva el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y con frecuencia se ha confundido la evaluación del propio profesor con la evaluación del rendimiento del centro o de la institución, la necesidad de evaluar la práctica docente es algo que está latente entre el mismo profesorado. No es algo por tanto que haya surgido en la actualidad como consecuencia de la incorporación de las competencias básicas al diseño y desarrollo curricular, sino que constituye una aspiración sentida desde hace tiempo y manifestada por algunos autores, como Casado (citado por Cardona, 1994), quien ya en 1976 expuso los objetivos que debían presidir la evaluación de profesores:

1. Perfeccionar al propio profesorado en cuanto a personas educadoras.
2. Desarrollar la autocrítica y las actitudes de crítica constructiva entre el profesorado, para cooperar a la mejora del currículum.
3. Facilitar la participación y colaboración de los profesores entre sí.
4. Permitir analizar su conducta verbal / no verbal, por la incidencia en la interacción que se produce en el aula.
5. Alentar la iniciativa de este colectivo y su eficaz adaptación a las frecuentes innovaciones.

El mismo Cardona (1994) considera que la finalidad de la evaluación del docente es, tanto su propio perfeccionamiento profesional y personal como la mejora del programa educativo en su conjunto. Para este autor los fines específicos de la evaluación del docente son:

1. El conocimiento más crítico posible de su acción metodológica.
2. Motivar / incentivar la reconsideración y readaptación si procede de su acción de educador como totalidad.
3. Facilitar la experimentación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, a través de la reflexión de su práctica cotidiana como vía de innovación didáctica y de su personal autorrealización humana.
4. Generar un clima positivo de cara a la emergencia de nuevas informaciones, que contribuyan a la progresiva elaboración de la teoría educativa.

Si lo que se pretende es un sistema académico eficaz, evaluar la práctica docente es una necesidad, ya que supone adoptar decisiones sobre aquellos aspectos relativos a la práctica del profesor en el aula que más favorecen el aprendizaje, y sobre aquellos que lo dificultan. Se trata en definitiva de desarrollar una evaluación formativa de carácter cualitativo aplicada también al profesorado, y como tal debería ser continua, sistemática y orientadora, ya que teniendo en cuenta su capacidad de reflexión y análisis, la evaluación del profesorado es tal vez el campo más propicio para la utilización de recursos de evaluación cualitativa.

A juicio de muchos autores, una adecuada evaluación del profesorado debería iniciarse en los propios procesos de selección del profesorado (exámenes de competencia), ya que en muchos casos no se selecciona al profesor en función de su aptitud para el ejercicio profesional, sino en función de la información verbalizada que es capaz de ofrecer al tribunal seleccionador, y de sus cualidades expositivas. Se trata en todo caso, de una evaluación pronóstica que en nada garantiza que la persona seleccionada vaya a desempeñar más tarde y de forma adecuada su tarea profesional. Es necesario por tanto, la puesta en práctica de otro tipo de selección-evaluación de carácter diagnóstico que permita determinar el rendimiento profesional de la práctica docente del profesor como elemento de garantía de una calidad docente. Para Medina (en Medina, Cardona, Castillo y Domínguez, 1998), la evaluación del profesorado tiene como finalidades básicas:

1. Mejorar la formación continua, integral e innovadora de cada docente y su coherencia con la capacitación de los estudiantes.
2. El desarrollo profesional del profesorado en sus diversos ámbitos: aula, departamento, centro, comunidad universitaria, etc.
3. La mejora continua de la institución académica en su conjunto.
4. La construcción de una cultura innovadora desde la que responder a los permanentes retos de las reformas académicas en curso y de las transformaciones sociales.

Pero evaluar la práctica docente nunca ha sido tarea fácil. A la hora de realizarla surgen cuestiones de fondo que ponen de manifiesto las reticencias y resistencias de los implicados, en la creencia de que tal evaluación no es necesaria. Además, se plantean cuestiones relacionadas con el procedimiento para evaluar la práctica docente: *¿A quién corresponde evaluar la práctica docente?*, *¿en qué momento debe procederse a realizar esa evaluación?, ¿qué técnicas e instrumentos deben utilizase para ello*?, etc. La cuestión: *para qué evaluar* la práctica docente, la responde el propio Medina (1998) aportando cuatro razones que justifican el *para qué* de esa evaluación. Según este autor, se evalúa para:

1. Incrementar el conocimiento del profesorado sobre la acción docente realizada y su repercusión en la formación de los estudiantes y en la calidad de la institución académica.

2. Facilitar a cada docente las directrices y claves para su desarrollo profesional y el compromiso socio-institucional.
3. Ofrecer bases para el desarrollo de mayores niveles de coherencia entre el modelo teórico-práctico y la actuación del profesorado en el centro y en el aula.
4. Construir modelos de análisis de la realidad educativa, tomando las decisiones de mejora más adecuadas a los estudiantes y profesorado.

Otras cuestiones planteadas sobre la evaluación de la práctica docente, tienen su respuesta dependiendo de los niveles educativos en los que ejerce el profesorado cuya práctica docente se pretenda evaluar. Está más desarrollado y se asume como algo habitual la evaluación de los profesores que prestan su servicio en los distintos niveles de enseñanza anteriores a la universidad: en educación infantil, en educación primaria o en educación secundaria. Sin embargo, hoy en día esta exigencia se hace extensible también al profesorado universitario.

La evaluación de la práctica docente del profesorado de las etapas de escolaridad obligatoria (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria), así como del profesorado de Bachillerato y de Formación Profesional, suele correr a cargo de la inspección educativa o alguna otra entidad dependiente de la administración educativa en el marco de cada administración educativa. Puede hacerse en cualquier momento del curso, como evaluación de seguimiento y control con carácter formativo, y se realiza por medio de técnicas e instrumentos que utilizan los funcionarios de la administración educativa. El desarrollo de la evaluación de la práctica docente puede llevarse a cabo de tres formas:

1. Por ***evaluadores*** o ***supervisores internos*** del propio centro.
2. Por ***evaluadores*** o ***supervisores externos*** al centro.
3. Mediante un proceso de ***autoevaluación personal.***

CUADRO 22

Estas formas de evaluación de la práctica docente del profesorado no son excluyentes, sino complementarias, en las que el propio profesor tiene un rol determinante: él es quien diseña y desarrolla su práctica docente aunque esté muy condicionada por factores ajenos a él. Y las técnicas y los instrumentos a utilizar para evaluar la práctica docente del profesorado, son diferentes en los tres casos planteados.

1. La evaluación de la práctica docente por evaluadores o *supervisores internos* al propio centro, suelen consistir en una actuación realizada por el equipo directivo, o por el coordinador de ciclo o por la jefatura del departamento correspondiente, por separado o conjuntamente. Los instrumentos a utilizar pueden ser cuestionarios de aplicación a los estudiantes y a los propios profesores, datos sobre el desarrollo del curso, análisis de situaciones, calificaciones finales por grupos, la observación sistemática, etc. En cualquier caso, suele ser una evaluación de carácter cualitativo, orientador y asesor, de la que se extraen conclusiones para adoptar decisiones posteriores. La evaluación de la práctica docente por este procedimiento debe aportar una serie de datos que pueden ser utilizados por los equipos directivos de los centros para modificar aquellos aspectos que se considere conveniente. Las posibles modificaciones que se considere oportuno introducir en la práctica docente deben ser recogidas en un informe para que sean puestas en práctica cuando se determine.

2. La evaluación de la práctica docente por evaluadores o *supervisores externos* al centro suele correr a cargo de funcionarios de la administración educativa mediante la utilización de algún instrumento que les permita hacerse una idea clara sobre la práctica docente del profesor evaluado. Generalmente suelen utilizar cuestionarios elaborados por la administración educativa, con un enfoque más administrativo que pedagógico, aunque al igual que en el caso anterior, la evaluación de la práctica docente debería ser una evaluación de carácter cualitativo, orientador y asesor que permitiera poner en evidencia fallos detectados. Para Casanova (1992): «Tanto la Administración educativa como la sociedad en general tienen derecho a conocer cómo se desarrolla internamente el sistema para, además de conocerlo en su conjunto y en cada centro, tomar las medidas adecuadas para su perfeccionamiento paulatino». Para esta autora, la *evaluación externa* del profesorado obedece a varias finalidades:

- Favorecer su desarrollo profesional.
- Promocionar en la carrera docente o en la vía de administración educativa.
- Recompensar a los buenos profesionales.
- Validar el sistema de formación y selección del profesorado.
- Proteger a los estudiantes de profesionales incompetentes.
- Mejorar la calidad del sistema educativo.

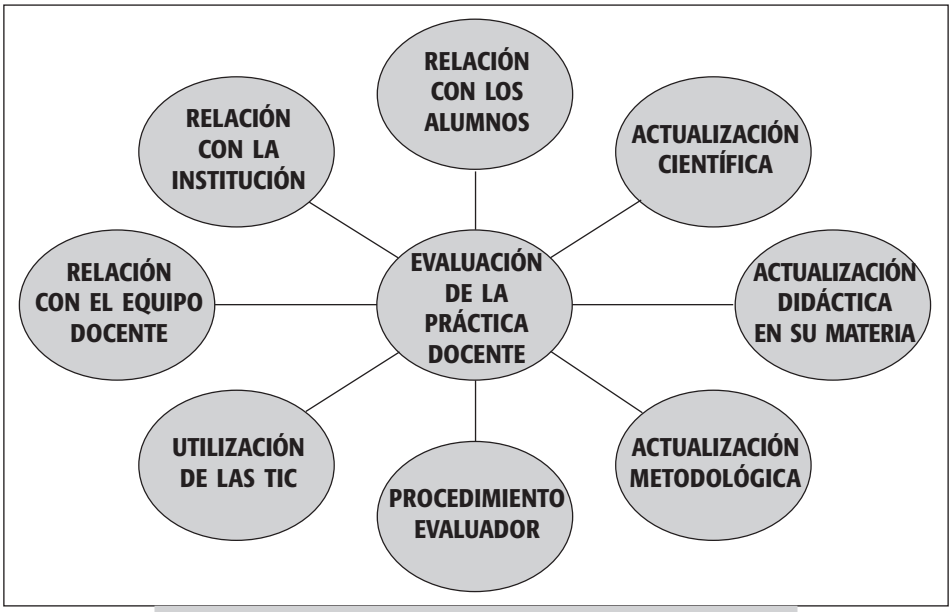
3. La tercera opción para evaluar la práctica docente del profesorado es la que se realiza por medio de un proceso de *autoevaluación personal o autorreflexión*.

La autoevaluación por parte de cada profesor debe responder a un reto de desarrollo profesional con el objetivo de que el docente alcance una mejora continua en su práctica educativa. En el ejercicio de la autoevaluación están inmersos del modelo global de enseñanza, la teoría de currículum, el enfoque de educación, etc., con el que cada profesor se ha formado, ya que es desde esas coordenadas desde donde nos cuestionamos cada uno de los principales procesos y actuaciones en que estamos implicados. Así, el profesor puede replantearse las acciones docentes para continuar mejorando la práctica educativa.

Para llevar a la práctica una autoevaluación personal, cada profesor debe utilizar aquellos procedimientos que más se adapten a sus características personales, y que le permitan realizarla de la mejor forma posible. Algunos de estos procedimientos son: *interaccionismo simbólico:* evidencia de la implicación socio-comunicativa de la acción docente; *autobiografía:* narración de las acciones docentes; *análisis de la práctica:* mediante grabaciones de audio o vídeo; *análisis de contenido:* valoraciones de unidades didácticas y procesos; y otros muchos más como: *auto-aplicación de cuestionarios, consulta a otros colegas, supervisión de compañeros*, etc., así como los instrumentos que más se adapten al procedimiento utilizado.

En cualquier caso, en la evaluación de la práctica docente del profesorado, y con independencia del método y de los instrumentos a emplear, y con independencia de que se evalúen otros elementos, algunos de los cuales presentamos en el cuadro siguiente, es absolutamente necesario evaluar: *su metodología y su práctica evaluadora.*

CUADRO 23



Se pretende que el docente descubra en la autoevaluación de la acción educativa, las razones de sus aciertos y errores como profesional, profundizando en su concepción y práctica de enseñanza. Cuando un docente realiza la autoevaluación, está analizando en profundidad el conjunto de pautas y decisiones con las que ha construido su propia práctica docente y su actuación profesional, pautas que por otra parte no son inamovibles y que deben estar adaptadas a los nuevos tiempos, a las nuevas metodologías y a las nuevas exigencias en los diversos campos del saber. Una adecuada actualización en técnicas y procedimientos metodológicos, serán la garantía de una adecuada práctica docente. En este sentido es necesario manifestar con claridad que de no hacerse la autoevaluación del profesorado con seriedad y de forma responsable, puede convertirse en un ejercicio de autocomplacencia, y por lo tanto de nula eficacia evaluadora.

En cualquier caso, sea cual sea el procedimiento para evaluar la práctica docente, para que sea eficaz, es necesario que exista la voluntad de llevarla a cabo, sin que deba ser entendida como un intento de fiscalizar o censurar conductas o tendencias más o menos actualizadas, sino más bien como el proceso de revisión de la práctica profesional de cada docente, con ánimo de mejorarla y de rendir de este modo, un mejor servicio a la educación en particular, y a la sociedad en general. Es la línea en la que está Cardona (1994), quien considera a la evaluación integrada en una dimensión a la que denomina *institucional-comunitaria*, y a la que confiere las características de ser: *consensuada*, es decir: *deseada, asumida, con compromiso y abierta a la participaci*ón, *integrada* en los planteamientos institucionales de la organización, *contextualizada* a su propio entorno, *participativa y asesorada.*

La necesidad de que el profesorado se autoevalúe se puso ya de manifiesto en el movimiento denominado «*accountability*», que está relacionado con la llamada «rendición de cuentas» y con la información que debe facilitarse por parte de la institución educativa y de cada uno de sus componentes. En esta línea, cobra cada vez más fuerza la idea de que los centros educativos deben informar y rendir cuentas del quehacer de su profesorado a la sociedad de la que forman parte, lo que irá en beneficio de los propios profesores y de la institución.

El término *accountability* como movimiento en el ámbito de la educación aparece en el mundo anglosajón en la década de los 70 en paralelo a la necesidad detectada de poner en práctica procesos de evaluación y autoevaluación de todos los estamentos institucionales, en un intento de llevar a la conciencia de la opinión pública los problemas educativos que hasta entonces estaban restringidos al ámbito profesional. Es un término que se distingue del de evaluación, aunque en ocasiones se les considere complementarios, considerando la *accountability* desde esta perspectiva como un *conjunto de procedimientos que proporcionan información sobre realizaciones para facilitar la toma de decisiones posteriores.* El término es considerado sinónimo de *rendición de cuentas* de todos los estamentos que conforman una institución, también del profesorado. Para Simons (1985), la *accoun-*

tability es uno de los cinco principios básicos que integran todo proceso de autoevaluación democrática, junto a los de: *imparcialidad, confidencialidad, control, negociación y colaboración*.

La *rendición de cuentas* está afectada directamente por el enfoque que se dé al proceso evaluador en cada centro, por lo que será difícil de poner en práctica cuando no conexionen con el entorno social exterior. Por este motivo, se deben propiciar vías que incrementen la información sobre la institución hacia el exterior, aún cuando esta deba proporcionarse con cierta prudencia y reserva dependiendo de las diferentes informaciones. En todo caso, los autores que respaldan este movimiento creen que los centros educativos y su profesorado deben informar y rendir cuentas de su quehacer a la sociedad de la que forman parte, a través de procedimientos democráticos que irán en beneficio de los profesores y de la propia institución educativa.

Hay que tener presente que en los últimos años el énfasis puesto en la *accountability*, ha sido uno de los puntos en los que más se ha incidido con la finalidad de romper la tendencia de la institución educativa y de los profesores a aislarse de la sociedad en la que están inmersos.

4. Las Tecnologías de la información y la comunicación en la evaluación educativa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza

Un elemento fundamental, en relación con la práctica docente del profesorado, y por lo tanto con la evaluación, es la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En la actualidad, y debido a la necesaria utilización de las TIC en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, surge la necesidad de integrar sus aplicaciones, como contenido, como metodología, y como instrumento profesional. En algunos casos simplemente se tratará de aprovechar las TIC como fuente de documentación con el acceso a bases de datos especializadas; en otros casos habrá que integrar programas informáticos específicos que se usan en el campo profesional del profesor; y en todo caso, se tratará de utilizar todos los recursos que las TIC ofrecen en la práctica diaria del aula. No olvidemos que una de las competencias básicas a adquirir por el alumnado y a evaluar es: *la competencia digital*.

Ahora bien, el papel que se ha asignado a las TIC no ha sido el mismo en todos los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Mientras que para los modelos tecnológicos, las TIC deben contribuir a la eficacia del diseño curricular y de los procesos de aprendizaje, para los modelos humanísticos, lo importante de ellas es que posibiliten una relación polivalente con la realidad total y que movilicen todas las dimensiones de las personas. Sea como fuere, hay que tener presente, que en la actualidad las TIC, además de constituir por sí mismas una

extraordinaria ayuda para el profesorado, son también fuente de información, de formación y de entretenimiento para el alumnado, contribuyendo en gran medida a su formación humana, intelectual y estética, por ser las TIC el mecanismo mayoritario de transmisión cultural en la actualidad. Además, en los últimos tiempos, las TIC han contribuido y siguen contribuyendo de forma importantísima al desarrollo social en todas sus facetas, en la medida en que su uso se ha incrementado notablemente, tanto a nivel personal, como a otros niveles: laboral, profesional, de ocio….

De ahí surge la necesidad de utilizar las TIC en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, ya que el sistema educativo no puede mantenerse al margen de un fenómeno tan mayoritario. En este sentido, los profesores han de ser competentes en el uso de las TIC para propiciar que sus alumnos lo sean (difícilmente un profesor incompetente podrá contribuir a que sus alumnos sean competentes). Desde este planteamiento es urgente que el profesorado realice una «puesta al día» en el uso profesional de las TIC, como recurso metodológico de gran importancia motivadora, formativa y con gran proyección de futuro.

Por ello proponemos, que en relación con la utilización profesional de las TIC, el profesorado debería ser capaz de asumir los siguientes roles y funciones:

1. Debería *conocer las principales herramientas* y desarrollos tecnológicos diseñados específicamente para la acción docente en general, y de su materia en particular.
2. La *utilización de las TIC* debería formar parte de las actividades diseñadas en el Plan de Acción Tutorial.
3. Debería ser capaz de *poner en práctica metodologías* que impliquen la utilización de las TIC.
4. Debería ser capaz de *ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC* como forma de desarrollar destrezas y de alcanzar las competencias básicas.
5. Debería diseñar *modelos de autoayuda*, para que los estudiantes puedan alcanzar la competencia de *aprender a aprender* de forma autónoma, mediante la utilización de las TIC.

Hay que tener presente que las TIC proporcionan al estudiante en la actualidad una gran cantidad de información de todos los ámbitos y de todos los lugares, de una forma amena, atractiva, motivadora, en forma audiovisual y con poco esfuerzo (pensemos en los buscadores de *Internet*). Además, las mismas TIC le dan la posibilidad de completar su formación, adquiriendo competencias en relación con su uso, y contando con la ayuda que le puedan prestar sus profesores.

Por otra parte, las TIC ofrecen un mayor contenido educativo y cultural cada vez y de cualquier parte del mundo, siendo capaces de salvar las distancias entre el hecho producido y la persona receptora, lo que facilita el abaratamiento de costes. De esta forma se facilita el acceso a la cultura a personas de lugares remotos

que en otras condiciones les sería muy difícil hacerlo, por lo que no es extraño que las TIC puedan llegar a ser consideradas por algunos «resistentes» a su utilización como recursos didácticos competidores directos de la educación.

Esta serie de hechos dan una idea del importantísimo papel que juegan las TIC en la actualidad en el proceso formativo de los estudiantes, ya que la cultura que viven actualmente los alumnos es básicamente audiovisual (hoy todo esta en la red). Se ha sustituido en buena parte la lectura por la recepción de informes audiovisuales (correo electrónico), aunque esperemos nunca aquella llegue a ser sustituida por estos. Se habla de *una educación para la imagen* propiciada por los «mass media», y de una *alfabetización audiovisual*, como complemento de la tradicional.

No obstante, y aunque las posibilidades formativas que ofrecen actualmente las TIC para facilitar la adquisición y desarrollo de competencias, son extraordinarias, existen ciertas «resistencias», que han llevado a que a veces algunos profesores se sientan inseguros ante la novedad que supone la irrupción de esas tecnologías en su tradicional ámbito de trabajo, teniendo que convivir con ellas e instándoles a su uso, sin haber sido convenientemente preparados para su utilización en las aulas, lo que ha propiciado a veces, ciertas actitudes de rechazo hacia la utilización de las TIC. Esas actitudes podrían verse superadas, si el profesorado se iniciase en su conocimiento de forma progresiva con la finalidad de utilizarlas de forma profesional.

No obstante, la utilización de las TIC en la práctica docente debería estar presidida por un principio de «racionalidad pedagógica», de modo que profesionales convenientemente formados, sepan conjugar la libertad en su utilización junto a otras posibilidades formativas, en una sociedad que podríamos denominar «audiovisual», que ha modificado sus formas de trabajar, de estudiar, de enseñar, de aprender y hasta de pensar, por la influencia de unas tecnologías (las TIC) que cada vez van ampliando más sus posibilidades educativas.

Por ello, se demanda cada vez más, un profesorado formado y competente en la utilización profesional de las TIC, que pueda facilitar a su alumnado la adquisición de las competencias básicas, una de las cuales es la *competencia digital*. En este sentido, en la denominada *Sociedad de la Información*, la utilización de las TIC se ha convertido en un auténtico reto para los profesores, a los que se les exige, no solo una formación adecuada para su utilización en las aulas, sino también una constante actualización sobre la utilización de las mismas (una competencia hay que mantenerla mediante una formación continua). Como es previsible que a corto plazo, la utilización pedagógica de las TIC y sus desarrollos tecnológicos serán exigibles a cualquier profesor en su actividad docente, se hará necesario diseñar procesos formativos que les capaciten y les hagan y mantengan competentes al respecto. En este sentido, la formación inicial del profesorado en TIC y su formación continua deberían estar referidas a capacitarle en el uso de esas TIC. El manejo actual de *recursos multimedia, de Internet, de Redes de in-*

formación, etc., debería ser práctica habitual en las aulas en la actualidad, lo que sin duda va a suponer un cambio de actitud y una nueva forma de afrontar la tarea profesional, más acorde con las exigencias de la *Sociedad del Conocimiento.*

En relación con la evaluación de los aprendizajes, la utilización pedagógica de las TIC cobra gran importancia. Habrá de centrarse en valorar la utilización que hace el alumno de las TIC como recurso de aprendizaje de las diversas materias curriculares, y a la vez en valorar el grado de adquisición de la *competencia digital*, en la forma en que hemos expuesto en otro capítulo de este mismo libro.

5. Algunas observaciones sobre la evaluación educativa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza

A continuación exponemos algunas observaciones que deberían ser consideradas al evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza:

1. En el ejercicio de la profesión docente y educativa siempre hemos de pensar en positivo y con una disponibilidad abierta al cambio, cuando este conlleve una mejora sustancial en nuestra actividad profesional y, sobre todo, sea beneficioso para nuestros estudiantes.
2. La evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza siempre ayudará al profesorado a renovarse, lo que redundará en provecho de los estudiantes.
3. La práctica docente en la *nueva cultura evaluadora* ha de ser más abierta, dialogada y participativa, que fundamente y regule la actuación didáctica y pedagógica del profesor.
4. El estudiante debe asumir su parte de responsabilidad, autoexigirse y tener afán de superación.
5. El profesor debe diseñar las actividades de evaluación, de forma que esté plenamente integrada en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, teniendo en cuenta que la acción evaluadora forma parte de ellos.
6. No confundir la evaluación con la aplicación de pruebas o exámenes; ni la evaluación continua, con exámenes continuos o más frecuentes. El examen es solo uno de los muchos instrumentos de recogida de información al servicio de la evaluación. Evaluar es mucho más que examinar y poner calificaciones: es recoger información válida utilizando los procedimientos y los instrumentos más adecuados en cada caso, es poder formular un juicio de valor y, finalmente, es tener la capacidad suficiente para tomar las decisiones que sean necesarias.
7. El objetivo de la evaluación no es solo poner *notas* o *calificaciones* a los alumnos. Antes de llegar a esa fase *calificadora* o *acreditativa* del proceso evaluador, están las fases y funciones anteriores: *diagnóstica, formativa, reguladora, motivadora, de diálogo*, etc., con que la evaluación acompaña

a los procesos de aprendizaje de los alumnos, y que afecta tanto a estos como al profesor.

8. De los resultados de la evaluación deben aprender todos los que han estado implicados en ella, sobre todo, el profesor y los alumnos. Es la razón de ser de la retroacción en la evaluación: utilizándola como una nueva ocasión de enseñanza y de aprendizaje, sabiendo *aprender de los errores*...
9. Hay que saber seleccionar los instrumentos de evaluación acordes a cada caso y situación, teniendo en cuenta que hay muchos y de muy variados tipos, y que cualquier material y recurso didáctico utilizado por el profesor en su práctica diaria que le proporcione información sobre el proceso de aprendizaje de un alumno, se convierte en instrumento de evaluación.
10. La evaluación no debe servir exclusivamente para determinar qué estudiantes fracasan y quiénes tienen éxito, sino que por el contrario, debe aportar información suficiente que explique por qué se producen resultados en términos de éxito o de fracaso; y sobre todo, debe fundamentar las decisiones de tratamiento o de mejora para las situaciones de fracaso. Por ello es necesaria la utilización de la retroacción en la evaluación: planes de refuerzo y recuperación.
11. La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva del profesor. El proceso de evaluación, en tanto que inmerso en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, debe ser una actividad compartida entre el profesor y los alumnos.
12. El alumno debe ser responsable de sus actos, y ser capaz de reconocer sus esfuerzos, sus logros y sus fracasos. Es necesario, por tanto, poner al alumno frente a sus responsabilidades, también en la evaluación, fomentando para ello su propia *autoevaluación*.

V. RESUMEN

El enfoque dado en la legislación actual al sistema educativo español incorpora un elemento nuevo y de gran trascendencia educativa: *las competencias básicas.* En este modelo hablaremos de procesos de *aprendizaje* y de *enseñanza,* por ser el alumno el verdadero protagonista de tal proceso.

Todo ello implica necesariamente un cambio en la forma de proceder del profesorado, tanto en la metodología a utilizar, como en el proceso de evaluación. La evaluación es un proceso continuado, crítico, operativo, orientador, sistémico e integral que requiere de criterios, normas y procedimientos debidamente conocidos.

La gran importancia otorgada a la evaluación exige que se la preste más atención y más dedicación en tiempo y recursos, ya que requiere de una planificación y un diseño sistemático que garantice el logro de sus actuaciones.

El profesorado tiene que instalarse en una *cultura evaluadora* diferente, partiendo desde nuevos enfoques y concepciones evaluadoras, aunque sin perder la perspectiva de la dificultad que entraña. El diseño didáctico de la evaluación trata de dar sentido de unidad a una acción evaluadora que se desarrolla en el tiempo de un modo procesual, en cuya estructura básica cabría distinguir diferentes fases.

En la actualidad, el diseño curricular del sistema educativo por competencias no contempla la diferenciación de contenidos en diferentes tipologías, sino que los engloba a todos en un mismo grupo. Por ello, el tratamiento de los contenidos, tanto al programarlos como al evaluarlos, debe ser integral, junto al resto de componentes de las competencias básicas.

En caso de que algún diseño curricular establezca una diferenciación de los contenidos en *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, deberían evaluarse de forma integradora.

Al evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza también debemos evaluar la práctica docente.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Reflexionar sobre el enfoque sistémico de la evaluación.
2. Reflexionar sobre la necesidad de planificar el proceso evaluador.
3. Justificar por qué pasamos de hablar de *proceso de enseñanza-aprendizaje* a *procesos de aprendizaje y de enseñanza.*
4. Aportar razones que justifiquen la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

VII. Autoevaluación

1. Citar dos de las fases en la estructura del diseño didáctico de la evaluación.
2. Recordar las fases del proceso evaluador que distingue Casanova (1999).
3. Recordar los documentos a evaluar en la evaluación del proceso de enseñanza.
4. Recordar los documentos a evaluar en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa.

Soluciones:

1. Las fases en la estructura del diseño didáctico de la evaluación son:

   - Fase *concepto-constructiva.*
   - Fase *anticipativo-previsora*.
   - Fase *organizativo-procedimental*.
   - Fase *ejecutivo-operativa*.
   - Fase *reflexivo-metaevaluativa*.

2. Las fases fases del proceso evaluador que distingue Casanova (1999) son:

   - *Recogida de datos con rigor y sistematicidad.*
   - *Análisis de la información obtenida.*
   - *Formulación de conclusiones.*
   - *Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.*
   - *Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.*

3. Los documentos a evaluar en la evaluación del proceso de enseñanza son:

   - El Proyecto Educativo de Centro, y
   - El Proyecto Curricular de Etapa.

4. Los documentos a evaluar en la evaluación del Proyecto Curricular de Etapa son:

   - Las Decisiones Generales, y
   - Las Programaciones Generales Anuales.

UNIDAD DIDÁCTICA IV

La autoevaluación del alumno como modalidad de evaluación educativa

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS

III. ESQUEMA

IV. CONTENIDOS

1. Valor formativo y didáctico de la autoevaluación

1.1. Concepto de autoevaluación
1.2. La autoevaluación y la autonomía del alumno
1.3. La autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes
1.4. La autoevaluación y la motivación del estudiante
1.5 Marco curricular de la autoevaluación

2. La autoevaluación de los componentes de las competencias básicas

2.1. La autoevaluación de contenidos
2.2. La autoevaluación de habilidades
2.3. La autoevaluación de actitudes y valores
2.4. La autoevaluación de estrategias de aprendizaje

3. Técnicas e instrumentos para la evaluación

3.1. El contrato didáctico
3.2. El portfolio
3.3. El e-folio

4. Actitud del profesorado hacia la autoevaluación de los alumnos

4.1. Cara y cruz de la realidad
4.2. La práctica de la autoevaluación: enseñar y aprender a autoevaluarse
4.3. La función formadora de la autoevaluación

V. RESUMEN

VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VII. AUTOEVALUACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

En un sentido amplio puede decirse que se produce autoevaluación cuando una persona evalúa sus propias actuaciones. Referida al ámbito educativo, la autoevaluación es una modalidad de evaluación que consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Por tratarse de que cada alumno realiza una valoración de sus propios progresos, se trata de una modalidad de evaluación muy motivadora para el alumnado con un marcado carácter formativo. Decimos que es motivadora porque el alumno cuando se autoevalúa, no solamente está asumiendo un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, sino que además está desarrollando la capacidad de valorar su proceso educativo, lo que le implica asumir también una mayor responsabilidad en sus actuaciones. La autoevaluación supone para un alumno iniciarse en un proceso de reflexión personal acerca de su proceso de aprendizaje, de sus logros y de sus carencias, lo que la convierte en un factor desencadenante de estímulos para lograr una superación personal.

La autoevaluación, considera al alumno, no como un elemento pasivo dentro del proceso evaluador sino que, por el contrario, lo considera como un elemento activo y responsable que promueve su participación en dicho proceso. Para Álvarez (1993) «la autoevaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza, sino que es parte de la enseñanza y del aprendizaje». En realidad, no hay juicio de valor más importante para la persona humana ni factor más decisivo en su desarrollo psicológico y en su motivación, que la evaluación que uno hace de sí mismo.

Con respecto a la autoevaluación, ya en la Ley General de Educación de 1970, se decía: «En la medida de lo posible se ha de buscar la cooperación profesor-alumno llegando, incluso, a lograr la autoevaluación en alguna medida. Aspecto este de suma importancia por que la evaluación así entendida constituye un medio para que el alumno conozca inmediatamente su propio proceso, y es factor básico de motivación y refuerzo en su aprendizaje». En la Orden de 16 de noviembre de 1970 se decía al respecto que el «proceso de evaluación debe servir para apreciar la marcha del alumno e iniciarlo en la autoevaluación».

A este respecto, en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), se indicaba que: «El alumno no debe ser entendido como un sujeto pasivo del proceso de evaluación; hay que promover su participación mediante la autoevaluación y el análisis conjunto, por parte del profesor y alumno, del trabajo realizado. Es necesario que los alumnos de enseñanza Secundaria participen activamente en la evaluación, haciéndose progresivamente capaces de autoevaluarse objetivamente sus actividades y actitudes». Ideas que se recogen en la Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, sobre la Evaluación en Educación Secundaria: «En el Proyecto Curricular deberán especificarse las situaciones, estrategias e instrumentos de eva-

luación (...) y establecerse los instrumentos para la participación de los alumnos en el proceso de la evaluación a través de la autoevaluación y la evaluación conjunta». Aunque han transcurrido dos décadas entre estos pronunciamientos de la administración educativa, no parece que la autoevaluación se haya incorporado de una forma generalizada a la práctica habitual de la evaluación en las aulas.

A este respecto, y aunque la legislación actual solamente hace referencia a la autoevaluación cuando se refiere a los centros: «...las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos», sin embargo nosotros, desde planteamientos pedagógicos y didácticos, reivindicamos la utilización de la autoevaluación del alumno como uno de los mecanismos más eficaces y provechosos para evaluar el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. Por ello, reafirmamos nuestro convencimiento de que la autoevaluación del alumno, de no llevarse a cabo, es la *gran ocasión perdida* para implicar al alumno en su proceso de aprendizaje y para responsabilizarle de los logros conseguidos, cuando en las aulas no se le presta la atención que se merece tanto por parte del estudiante como de los profesores.

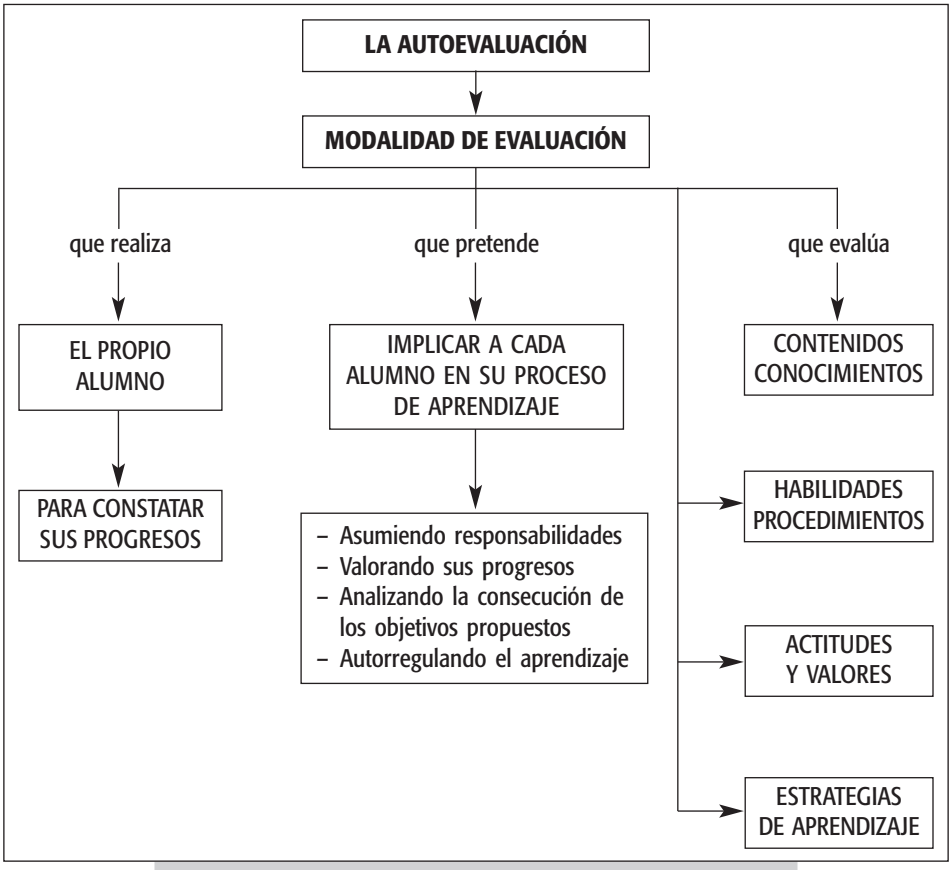
En este sentido, una investigación realizada por Castillo (2006) en relación con la autoevaluación del alumno como modalidad de evaluación y su contribución a la mejora del aprendizaje, puso de manifiesto cómo lo que piensan los profesores españoles dista mucho de lo que luego ponen en práctica. Aunque en general el profesorado considera que la *autoevaluación del alumno* posibilita que el alumno tome conciencia de los resultados de su esfuerzo, solo un 45% dice ponerla en práctica con sus alumnos. Por ello, resulta evidente que la autoevaluación del alumno, como modalidad de evaluación de sus aprendizajes, no forma parte de la práctica habitual del profesorado español, que aunque valora positivamente el sentido formativo y los planteamientos teóricos de la autoevaluación, no lleva a cabo su práctica habitual.

II. Objetivos

1. Conocer el valor formativo y formador de la autoevaluación de los aprendizajes.
2. Saber los criterios y las técnicas a utilizar para la autoevaluación de contenidos.
3. Saber los criterios y las técnicas a utilizar para la autoevaluación de habilidades.
4. Identificar los criterios y las técnicas a utilizar para la autoevaluación de actitudes y valores.
5. Conocer los criterios y las técnicas a utilizar para la autoevaluación de estrategias de aprendizaje.
6. Propiciar una actitud decidida del profesorado hacia el fomento de la autoevaluación.

III. ESQUEMA

CUADRO 1



IV. CONTENIDOS

1. Valor formativo y didáctico de la autoevaluación

1.1. Concepto de autoevaluación

El establecimiento por parte de los currículos oficiales, desde la LGE de 1970 a la LOE (2006) del aprendizaje autónomo como uno de los principios básicos de la evaluación (*aprender a aprender*), implica necesariamente que el alum-

no debe reflexionar acerca del desarrollo de su proceso de aprendizaje, de sus éxitos y de sus fracasos, lo que solamente se consigue cuando cada alumno se corresponsabiliza del progreso del mismo mediante su autoevaluación.

La mayoría de los autores no dejan de reconocer en la autoevaluación una serie de bondades psicopedagógicas y de ventajas para un mejor desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Veamos solo una muestra:

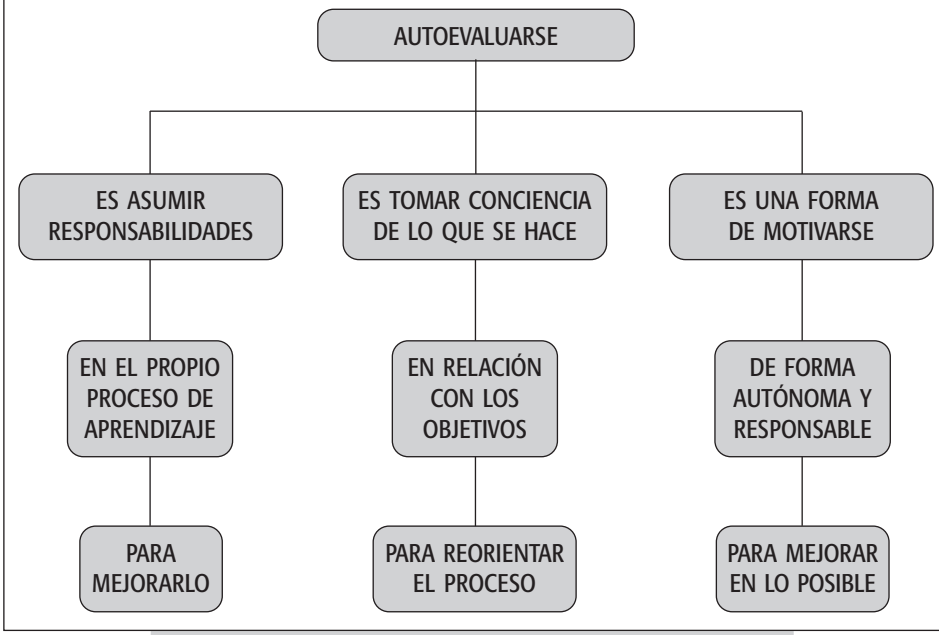
1. «Se considera que la evaluación debe contribuir a asumir también por el alumno, no solo en cuanto a sus propios aprendizajes (autoevaluación), sino también en cuanto a la consideración de sus opiniones, sobre el conjunto total de componentes del proceso didáctico» (Rosales, 1988).
2. «La autoevaluación del alumno constituye un objetivo educativo y, por ello, un principio rector de algunos de los procesos de enseñanza» (Escamilla y Llanos, 1995).
3. «La autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente del autoaprendizaje y la autoenseñanza» (Casanova, l999).
4. «El reconocimiento en el alumno de la capacidad de evaluar corre paralelo al reconocimiento de su capacidad de participar activamente en el proceso instructivo. (...). En la medida en que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se le reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La autoevaluación implica respecto a la heteroevaluación considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la norma, el criterio y la autoridad que se sitúa fuera de él cuando es otra persona quien evalúa» (Rosales, 1999).

AUTOEVALUACIÓN: Es aquella modalidad de evaluación que una persona realiza sobre su propia actuación.

- **Autoevaluarse** es asumir la responsabilidad de ser el encargado de reconducir o mejorar la influencia del proceso en el que se está implicado.
- **Autoevaluarse** consiste en tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretende alcanzar.
- **Autoevaluarse** es la manera de alimentar la motivación y asumir la autonomía del propio proceso educativo.

«Solo si hay **autoevaluación** los procesos de aprendizaje y de enseñanza alcanzarán los objetivos que pretenden, ya que nadie llega a ningún sitio hasta que no se es consciente de que ha llegado, lo cual le permite decidir si está bien seguir allí, si debe ir a otro lugar o si debe cambiar de rumbo» (Rodríguez, 1992).

CUADRO 2. VALOR FORMADOR DE LA AUTOEVALUACIÓN



LA AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es un proceso mediante el cual se participa en la propia valoración de la actividad escolar, y es de gran utilidad.

1. Sirve al alumno para:
   - Reconocer sus avances, logros y dificultades.
   - Analizar su actuación individual y grupal en el proceso educativo.
   - Desarrollar una actitud crítica y reflexiva.
   - Autorregular su proceso de aprendizaje.
2. Sirve al docente para:
   - Disponer de mejores elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje de sus alumnos.
   - Valorar la actuación y conocer la situación de los alumnos.
   - Valorar su propia actuación y adecuar los programas, modificando contenidos, metodologías, etc.

Hay que tener presente que la autoevaluación es un proceso que, para ser puesto en práctica, necesita ser enseñado y aprendido, puesto que los alumnos no están acostumbrados a practicarlo y los profesores tampoco están acostumbrados a que

lo practiquen. Inicialmente se puede realizar la autoevaluación al terminar las actividades que se realizan diariamente. Al principio se la puede hacer con todo el curso, en pequeños grupos y después individualmente, en base a preguntas sencillas y breves como: *¿qué hicimos?, ¿qué no entendimos?, ¿terminamos?, ¿qué falta?, ¿por qué?*

Una vez que los alumnos han aprendido a autoevaluarse colectivamente, en pequeños grupos e individualmente, pueden introducirse otras preguntas de mayor complejidad, referidas a distintos aspectos como: *el avance de los contenidos, la participación en clase, la responsabilidad en las tareas, el interés por la materia*, etc.

Algunas de estas preguntas pueden ser las siguientes:

- ***¿Aprendí el tema?, ¿qué aspectos me faltan?, ¿cuáles son mis dificultades?, etc.***
- ***¿Presento mis trabajos en la hora y día señalados?, ¿por qué?***
- ***¿Participo activamente en la clase?, ¿por qué?***
- ***¿Qué materia me gusta más?, ¿por qué?***
- ***¿Realmente el estudio o trabajo que he terminado está bien hecho?***

LA COEVALUACIÓN

La **coevaluación** se refiere a la evaluación entre pares que realizan los alumnos de su actividad escolar. También del profesor con sus alumnos.

La coevaluación permite:

- Tomar conciencia respecto de los avances y problemas individuales y grupales.
- Desarrollar una serie de desempeños sociales como la convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, etc.
- Asumir actitudes críticas frente a los demás.
- Al profesor le permite valorar la actuación de los alumnos en el grupo y facilitar la reorientación de sus procesos de aprendizaje.

Al igual que la autoevaluación, la **coevaluación** es un proceso de aprendizaje paulatino y a largo plazo. Inicialmente pueden plantearse preguntas sencillas como: *¿qué hicimos?, ¿qué no entendimos?, ¿terminamos?, ¿qué falta?, ¿por qué?*

Posteriormente pueden plantearse preguntas de mayor complejidad, hasta que la coevaluación se convierta en una actividad habitual. Preguntas, como por ejemplo:

- ***¿Todos entendieron el tema?, ¿por qué?***
- ***¿Se lograron los objetivos propuestos?, ¿por qué?***
- ***¿Todos trabajamos y colaboramos?, ¿por qué?***
- ***¿Hemos ayudado a nuestros compañeros cuando no entendieron?, ¿por qué?***
- ***¿Cuáles son las dificultades y problemas que tenemos en el grupo?, ¿por qué?, etc.***

→ Tanto la autoevaluación como la coevaluación, cumplen una función formativa, y su propósito consiste en que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje. No implica necesariamente que los alumnos se asignen las calificaciones; pero las valoraciones que realicen sí le servirán al profesor para fijar la calificación definitiva.

1.2. La autoevaluación y la autonomía del alumno

Parece evidente que la autoevaluación del alumno, a la vez que supone un nuevo reto educativo para el profesorado, supone también otorgarle mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje. El profesor, sin renunciar a la responsabilidad que le corresponde, debe comprometer a sus alumnos con su propio compromiso de aprendizaje. Desde los primeros años de escolarización, todas las edades son aptas para la reflexión crítica sobre su propio progreso, la toma de conciencia sobre los aciertos y los éxitos, y sobre los errores cometidos. Y por ello, la autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje y pueda progresar, asumiendo la responsabilidad de sus propias actuaciones. Es también una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación para los alumnos, a la vez que de autoexigencia. No basta con que el estudiante constate la ejecución de una tarea, sino sobre todo, que *tome conciencia de si está bien realizada:* ***qué es lo que ha hecho, qué es lo que le gustaría haber hecho, qué aspectos ha de mejorar, qué resultados ha obtenido…***

CUADRO 3

AUTOEVALUACIÓN	«Capacidad para valorar el trabajo, obras y actividades realizadas por uno mismo. Supone el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto a la consecución de determinados objetivos y a la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje» (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1988)

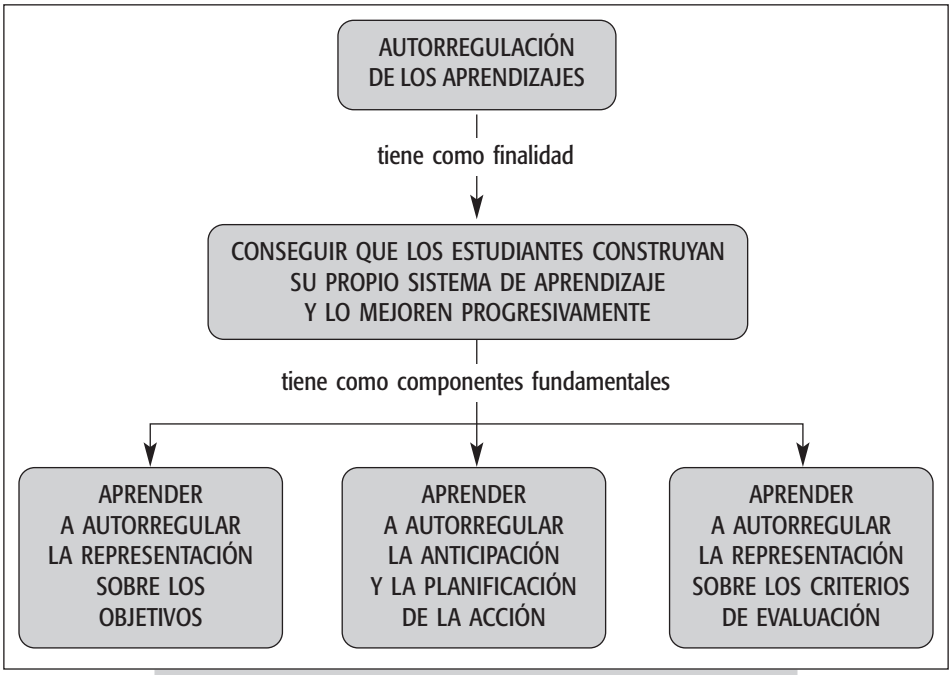
El profesor, con la puesta en práctica de la autoevaluación de los alumnos y sin dejar de utilizar la heteroevaluación que le corresponde, está ayudando al alumno a conocerse mejor y a que no delegue en otros (profesores o padres) la capacidad de enjuiciar lo que ha aprendido o lo que ha dejado de aprender. Con la autoevaluación el alumno se habitúa a *revisar* su comportamiento ante los diversos aspectos del aprendizaje: toma conciencia de su esfuerzo, de sus logros, de sus dificultades, de su nivel de aspiración en su rendimiento, etc.

La autoevaluación es un proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración. Le permite conocer sus logros y dificultades, analizar y considerar su acción individual y en grupo, desarrollar una actitud de

permanente conciencia y responsabilidad, y alcanzar una mayor capacidad de autonomía y de decisión. Hay que destacar que la autoevaluación tiene un gran interés para el desarrollo personal y profesional, tanto del profesor como del alumno. No existe contradicción entre las actividades de evaluación y las que se desarrollan en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, ya que con el mecanismo de autoevaluación, los agentes de los dos procesos se benefician mutuamente, porque ambos evalúan y, al mismo tiempo enseñan y aprenden.

Cuando en la programación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, el autoaprendizaje y la autoevaluación juegan un papel relevante, se percibe con mayor claridad el nivel de aprendizaje logrado por el alumno, la satisfacción del profesor por la tarea realizada, y en ambos, el reconocimiento del esfuerzo empleado. La autoevaluación se convierte de este modo en la base de la regulación permanente de la enseñanza, y paralelamente, en la autorregulación del aprendizaje. Una vez más la actuación del profesor y del alumno confluyen e interactúan, pero de una forma más consciente y colaborativa.

CUADRO 4



La actividad del profesor debe estar orientada a desarrollar en el alumno un aprendizaje que le conduzca a las mayores cotas posibles de autonomía y a la *no-dependencia* permanente de la iniciativa de su profesor. Para ello el profesor de-

be fomentar estrategias en el alumno que propicien la adquisición de las competencias básicas, de forma que sea capaz de generar un aprendizaje autónomo (*aprender a aprender*).

→ De la mano del profesor, progresivamente, el alumno debe ir asumiendo una mayor responsabilidad sobre decisiones que afectan a las tareas y procedimientos de su aprendizaje: tener mayor capacidad de iniciativa en las *propuestas* y *respuestas* de su actividad escolar, sentirse protagonista del *guión* de la película-historia del proceso y los resultados de su vida académica, tener conciencia de los factores personales que determinan su rendimiento y los resultados académicos, ser conscientes del esfuerzo que realiza y la dedicación que emplea, y de los resultados que consigue, etc.

El profesor ha cumplido plenamente su misión cuando ha conseguido, no solo enseñar y provocar el aprendizaje de sus alumnos, sino sobre todo, cuando ha conseguido que sus alumnos hayan aprendido a seguir aprendiendo por sí mismos sin su indispensable presencia.

¡La *profesor-dependencia* es una patología didáctico-escolar contra la que hay que vacunar a nuestros alumnos desde las primeras etapas de su vida escolar!

En la medida en que se generalice la práctica de la autoevaluación se estará contribuyendo a un cambio de cultura evaluadora. Los cambios en la manera de concebir, diseñar y ejecutar la evaluación modifican necesariamente la manera de entender y desarrollar la enseñanza. Concretamente, la autoevaluación tanto en el profesor como en el alumno, ha de promover cambios en la manera de enseñar y en las estrategias de aprendizaje, justificando la autorregulación de todo el proceso.

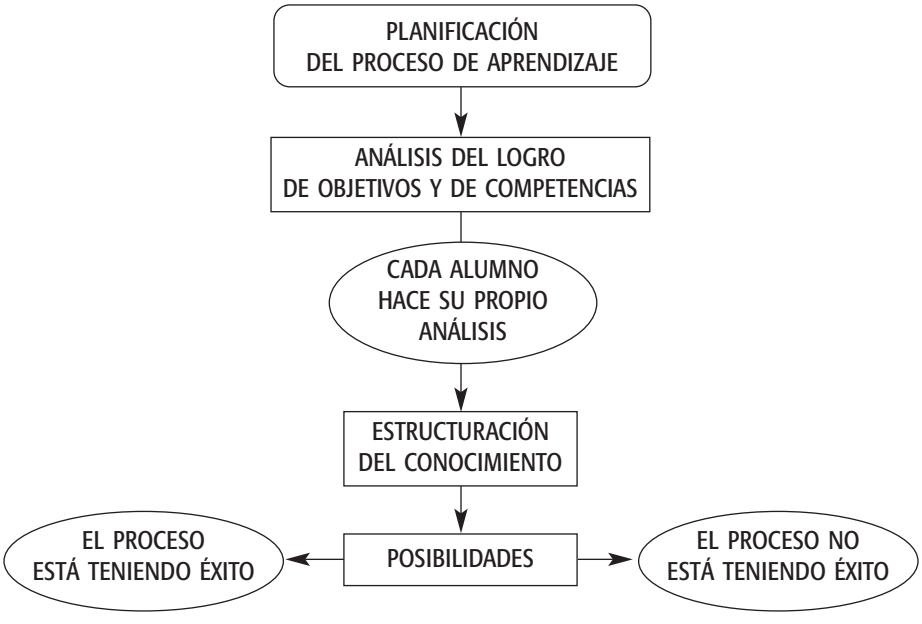
1.3. La autoevaluación y la autorregulación de los aprendizajes

La autorregulación de los aprendizajes, por medio de la autoevaluación, lleva al alumno a darse cuenta mejor de las modificaciones que tiene que introducir en su proceso de aprendizaje para lograr un determinado objetivo. La *autoevaluación*, la *autorregulación*, el *autoaprendizaje*, la *autonomía personal*, son elementos que están interrelacionados, y constituyen pasos sucesivos que conducen a la consecución de un mejor desarrollo educativo de los alumnos, lo que se traduce en actitudes formadoras permanentes.

Pero el aprendizaje autónomo, dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza, requiere destrezas y actitudes específicas, tales como:

1. Capacidad de planificación.
2. Perseverancia en el desarrollo de la actuación prevista.
3. Conocimiento de procedimientos para la utilización de los recursos oportunos.
4. Desarrollo de actitudes positivas para la autoevaluación.
5. …

CUADRO 5

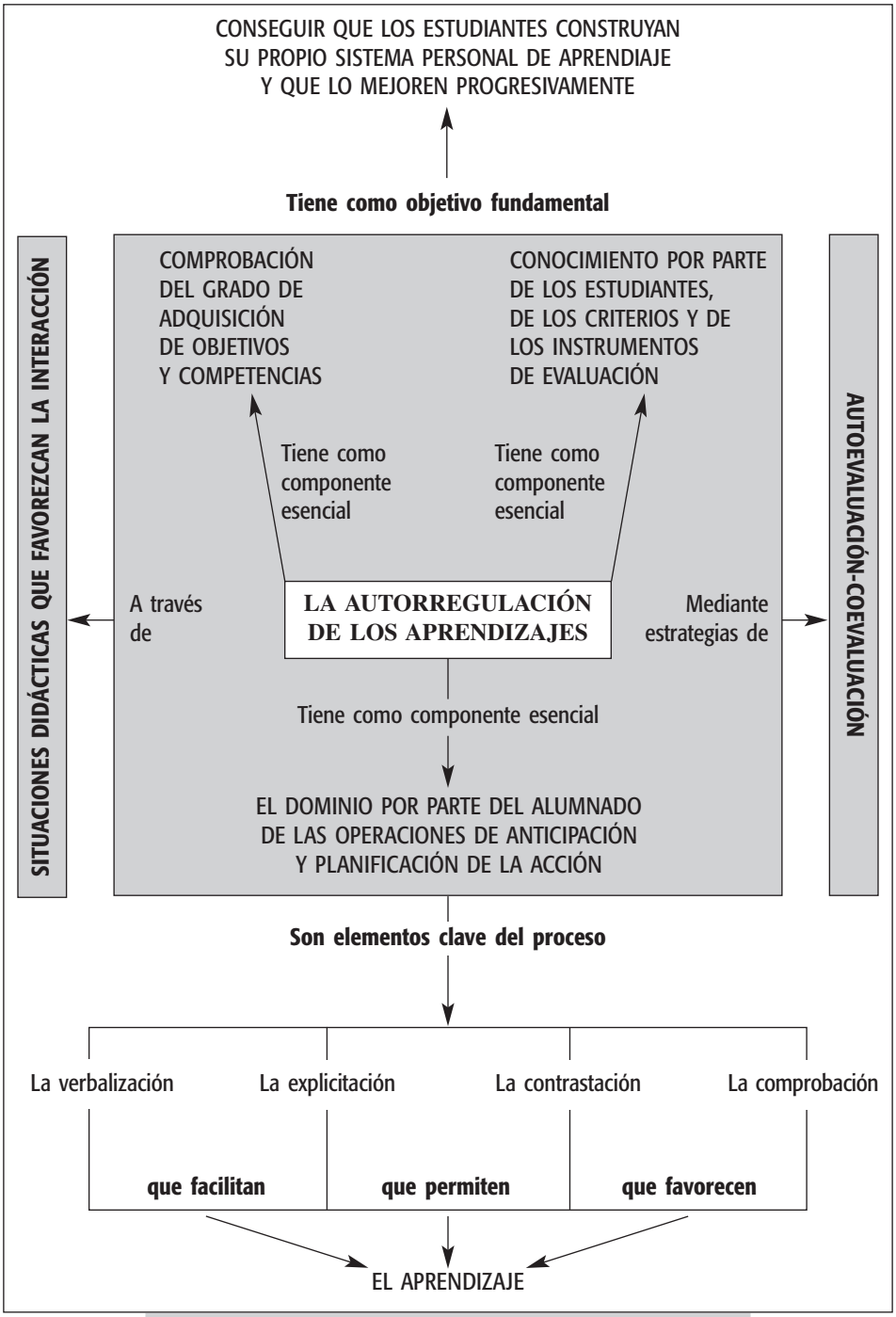


En el proceso descrito, la autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente de la enseñanza y del autoaprendizaje y, por lo tanto, la autoevaluación deberá estar muy bien planificada con criterios precisos.

Podría pensarse, por otra parte, que al ser la autoevaluación una modalidad de evaluación reflexiva y responsable, es posible que no todos los alumnos sean capaces de llevarla a la práctica, sino solamente aquellos con un mayor grado de madurez y de responsabilidad. No cabe duda que al no existir en nuestro sistema educativo una *cultura* autoevaluadora, las razones alegadas para no ponerla en práctica van a ser muchas y variadas. En realidad la evaluación ha perdido con frecuencia su verdadero sentido en la práctica educativa y se ha convertido en un elemento distorsionante del sistema, concebida como fin en sí misma, y como elemento de control del alumnado.

→ Si el profesorado asume que todos y cada uno de los alumnos deben participar y hacerse responsables de su proceso de aprendizaje por ser los primeros interesados en el mismo, y que todos son perfectamente capaces de hacerlo con las ayudas necesarias, deberemos reconocer que la *autoevaluación* será un procedimiento imprescindible a poner en práctica en las aulas, aunque con distintos grados de aplicación según las edades de los alumnos que la desarrollen.

CUADRO 6


CONSEGUIR QUE LOS ESTUDIANTES CONSTRUYAN SU PROPIO SISTEMA PERSONAL DE APRENDIAJE Y QUE LO MEJOREN PROGRESIVAMENTE
Tiene como objetivo fundamental
SITUACIONES DIDÁCTICAS QUE FAVOREZCAN LA INTERACCIÓN
COMPROBACIÓN DEL GRADO DE ADQUISICIÓN DE OBJETIVOS Y COMPETENCIAS
CONOCIMIENTO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES, DE LOS CRITERIOS Y DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Tiene como componente esencial
Tiene como componente esencial
A través de
LA AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
Mediante estrategias de
AUTOEVALUACIÓN-COEVALUACIÓN
Tiene como componente esencial
EL DOMINIO POR PARTE DEL ALUMNADO DE LAS OPERACIONES DE ANTICIPACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN
Son elementos clave del proceso
La verbalización
La explicitación
La contrastación
La comprobación
que facilitan
que permiten
que favorecen
EL APRENDIZAJE

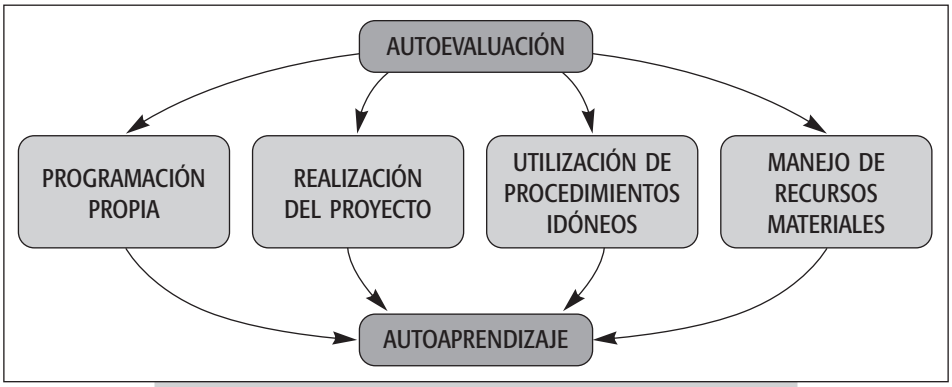
Dentro de la función de enseñar también está la tarea de ayudar al alumno a que aprenda a hacer la autorregulación, mediante el ajuste que corresponda, de sus estrategias de aprendizaje. A medida que el alumno avanza en la capacidad de autorregularse, más autonomía consigue en su aprendizaje. Va configurando un sistema más personal y significativo de aprender. Con la autorregulación el alumno se da cuenta de las modificaciones que debe hacer en las estrategias que utiliza para lograr los objetivos propuestos y luego actuar en consecuencia.

→ La **autorregulación** contribuye a que los alumnos, cada vez más autónomos y más conscientes, se responsabilicen de sus propios procesos de asimilación y de aprendizaje. Es un buen método para que cada alumno **aprenda a aprender**, y, consecuentemente, **aprenda a autoevaluarse.** Hay que partir del supuesto de que el profesor debe ayudar a sus alumnos a **aprender a aprender,** y a **aprender a autoevaluarse.** Forma parte de la función **formativa y formadora** de la evaluación que acompaña su enseñanza.

Aceptar nuevos puntos de vista sobre la evaluación implica cambiar radicalmente muchos de los planteamientos y prácticas habituales que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que los estudiantes aprendan. Pensar en la evaluación como eje vertebrador del desarrollo educativo de un currículo escolar es un punto de vista innovador, que permite poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito de los aprendizajes de los alumnos.

Aunque el tema admite matices muy diversos, la tarea del profesor en este punto consiste, por una parte, en la especificación de los criterios de la evaluación, y por otra, en el análisis conjunto de los trabajos realizados por los alumnos y las autovaloraciones realizadas. De este modo, el alumno sabe desde el comienzo de su actividad cómo va a ser evaluado, qué criterios de evaluación se van a utilizar, la posibilidad de realizar él su propia autoevaluación, y lo que se espera de él.

CUADRO 7. LA AUTOEVALUACIÓN COMO REGULADORA DEL AUTOAPRENDIZAJE



El desarrollo habitual de la autoevaluación de los alumnos conduce ineludiblemente a mejorar los *niveles de exigencia* y los *criterios de calidad* en las tareas escolares. Es la ocasión de educar a los alumnos en la idea de la *obra-bien-hecha,* y en la eliminación de trabajos precipitados realizados desde la percepción de algo exigido externamente en el que no se implican íntimamente, y se conforman con el: *¡ya está!, ¡ya he acabado!,* etc.; o se instalan en la postura del: *¡qué más da...!,* y no se preocupen en comprobar si, lo que han realizado *está-bien-hecho* conforme a sus capacidades, a los criterios de la valoración y a los objetivos de la actividad encomendada.

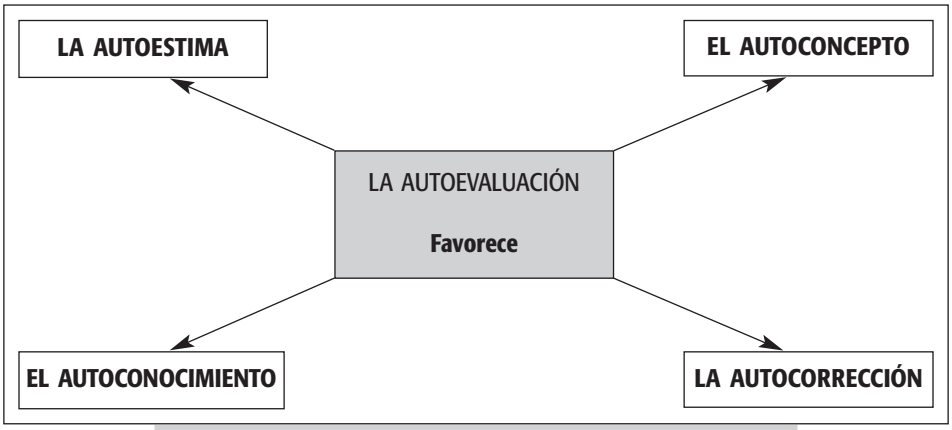
1.4. La autoevaluación y la motivación del estudiante

La autoevaluación que realiza el alumno de los aprendizajes y actividades escolares, le reporta un incentivo de gran trascendencia personal: la motivación. El estudiante se siente más motivado cuando está más implicado en una actividad que siente como propia, sobre la que puede opinar y aportar sus propios puntos de vista, a la vez que percibe que el profesor toma en serio sus valoraciones.

El fomento de la autoevaluación se presta a poner en práctica una serie de orientaciones, no ya para consolidar el aprendizaje y corregir errores, sino para motivar a los alumnos, estimular su interés por el estudio en general, trasmitir expectativas, mejorar su confianza en sus propias fuerzas, desarrollar sentimientos de valía, reflexionar sobre su propio esfuerzo y resultados, etc.

Uno de los aspectos que más influyen en el aprendizaje es precisamente la *autoestima* o el sentimiento de que *yo puedo,yo soy capaz, yo sé, yo valgo.* Esta autoestima motivacional no depende solamente de la capacidad innata del individuo o de su personalidad, sino que es, en buena medida, una actitud aprendida, y por tanto, se debe fomentar educativamente.

CUADRO 8



En el entorno semántico de la autoevaluación del alumno, se mueve una constelación de conceptos referentes a actitudes y valores que motivan y optimizan la dedicación, el esfuerzo y el rendimiento escolar de los estudiantes. En el siguiente cuadro se recogen una serie de conceptos tomados del Diccionario de las Ciencias de la Educación (1988).

AUTOESTIMA

(Psic.) Término acuñado por C. R. Rogers.
Actitud valorativa hacia uno mismo. Consideración, positiva o negativa, de sí mismo. Estos juicios autoevaluativos se van formando a través de un proceso de *asimilación* y reflexión por el cual los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (los padres, etc.) y las utilizan como criterio para su propia conducta.

La autoestima está estrechamente relacionada con el propio autoconcepto y es el resultado o cristalización de sucesivas autoevaluaciones. (V. AUTOACEPTACIÓN; AUTOIMAGEN; AUTOCONCEPTO).

AUTOCONCEPTO

(Del gr. *autos,* sobre sí mismo, y *concepto.*)
(Psic.) Opinión que tiene una persona sobre su propia personalidad y sobre su conducta. Normalmente lleva asociada un juicio de valor (positivo o negativo). Constituye el núcleo básico de la personalidad, según C. R. Rogers. El autoconcepto se forma a través de la interacción social, en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales. Se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno (o al menos, la imagen que parecen tener, en función de su comportamiento). El nivel de aspiraciones, el modo de comportarse y las relaciones sociales están muy influidas por el autoconcepto. Está comprobada, por ejemplo, la interrelación entre autoconcepto y la variable rendimiento escolar. (V. AUTOIMAGEN, AUTOESTIMA, AUTOACEPTACIÓN).

AUTOEVALUACIÓN

Capacidad para valorar el trabajo, obras o actividades realizadas por uno mismo.
(Dca.) La autoevaluación supone el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto de la consecución de determinados objetivos, y la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje. La autoevaluación ocupa un lugar importante en los programas de educación personalizada y enseñanza individualizada. (V. EVALUACIÓN; AUTOCORRECCIÓN).

AUTOESTIMULACIÓN

(Psic.) Literalmente, estimulación por sí mismo. En general, se entiende por estímulos aquellos elementos de la realidad, sucesos u objetos capaces de provocar o modificar una conducta o de inducir determinados contenidos vivenciales.

Para el hombre, la realidad de la que parten los estímulos la constituyen tanto factores externos como procedentes del propio organismo. A estos últimos haría referencia exclusivamente el concepto de autoevaluación.

H. Schiefele, tratando los estímulos como origen de la motivación, los divide en impulsivos (arraigados biológicamente), que dan lugar a la motivación de empuje, y estímulos de satisfacción, que dan lugar a la motivación de atracción. La variedad motivacional del hombre se explica, más que por estímulos de empuje, por los de atracción, que dirigen el comportamiento hacia determinados objetivos percibidos, con los que se asocian determinadas expectativas.

Para G. W. Allport, el proceso motivacional no solo comienza en los estímulos, sino que la persona pone en movimiento el comportamiento y lo mantiene influida por los estímulos.

La autoestimulación puede darse tanto en la motivación intrínseca (finalidad interna al acto) como en la motivación extrínseca (finalidad externa al acto). Por ejemplo, el sujeto puede autoestimularse tanto si estudia teniendo como objetivo el logro de una capacitación profesional, ingresos, etc., como si le guía la satisfacción de saber (intrínseca). (V. AUTORREFORZAMIENTO; MOTIVACIÓN).

AUTOCORRECCIÓN

Acción de corregirse a sí mismo las faltas, errores o defectos.
(Dca.) Procedimiento didáctico que permite al alumno revisar y corregir él mismo sus propios ejercicios y actividades escolares. El valor de la autocorrección está en que el alumno participa activamente en el aprendizaje, y el conocimiento y control inmediatos de los resultados aumenta su motivación.

La forma general de realizar la autocorrección es por confrontación con un modelo completo o con el resultado final de un proceso. Existen diversos materiales para ayudar a la autocorrección: fichas modelo para este fin; colecciones de problemas y ejercicios matemáticos que ofrecen sus resultados en un apéndice; textos que ofrecen las respuestas de tipo cerrado o abierto a cuestiones referidas a las ciencias sociales o naturales; en los laboratorios de idiomas, se puede comparar la pronunciación del propio alumno grabada en el magnetófono con la grabación modelo; algo similar pueden realizar los practicantes de ejercicios físicos contemplando una película, etc.

Pero donde las posibilidades de la autocorrección son más aprovechadas es en la técnica de la enseñanza programada en sus diversas variantes. A pesar de las ventajas de la autocorrección, esta debe utilizarse preferiblemente con alumnos maduros y responsables que sean capaces de seguir un aprendizaje autónomo, avanzando a su propio ritmo, dando cabida también en los momentos oportunos a la intervención del profesor. (V. AUTOEVALUACIÓN; CORRECCIÓN.)

Normalmente los exámenes convencionales (o su equivalente) suelen realizarse distanciados en el tiempo y con frecuencia llegan *tarde* para que cumplan una función educativa más compleja y más duradera, que pueda ser interiorizada por parte de los alumnos. Una evaluación más frecuente e informal permite aprovechar mejor una serie de orientaciones básicas para *motivar* y *orientar* a los alumnos y establecer una relación con ellos de mayor *eficacia* educativa.

Con la puesta en práctica de la autoevaluación de los alumnos, el profesor, sin dejar de utilizar la heteroevaluación que le corresponde, está ayudando al alumno a conocerse mejor. Con la autoevaluación el alumno se mira ante el espejo de sí mismo: ve con los propios ojos su comportamiento ante los diversos aspectos de su aprendizaje, toma conciencia de su esfuerzo, de sus logros, de sus dificultades, de su nivel de aspiración en su rendimiento, etc. Por ello, planteamos la siguiente cuestión con la esperanza de encontrar alguna respuesta que justifique su no realización:

➞ **¿Por qué no se fomenta en el alumno el auto-examinarse previamente, *a priori*, mediante la práctica de la autoevaluación, antes de presentarse a un examen convencional en el aula, donde se somete a la heteroevaluación con una vaga conciencia de cual vaya a ser el resultado?**

Sin embargo, nos parece normal, e incluso se reconoce como un derecho, la **revisión de examen,** cuando el alumno lo solicita. La revisión de examen, o la **revisión de nota,** se puede considerar como una **autoevaluación *a posteriori,*** tardía, reivindicativa, no siempre con actitud formativa, con la que se busca, no tanto un mejor aprendizaje, cuanto mejorar el resultado de la calificación.

En el fomento de la autoevaluación de los alumnos, el profesor puede tener en cuenta algunos principios que propician la motivación y que suelen acompañar la práctica docente (Ferrández, Sarramona y Tarín, 1987: 99):

1. *El éxito (o el deseo de evitar el fracaso) nos motiva.* El fracaso, en general, no motiva; lo que nos motiva es *hacer las cosas bien y que nos lo reconozcan*. Se pueden reconocer éxitos parciales, crear incluso situaciones un tanto artificiales de éxito parcial, para que los menos capaces o motivados vean que algo pueden. Se pueden evaluar por separado objetivos mínimos, etc.
2. *Motivan los objetivos claros*. Hay que partir del hecho de exponer objetivos claros y comunicarlos a los alumnos... luego hay que procurar que lo que evaluamos se corresponde con los objetivos enunciados y, que, los alumnos se han enterado de verdad. Una forma de dar a conocer objetivos didácticos *(qué y cómo estudiar)* es a través de realizar frecuentes preguntas de evaluación y autoevaluación.
3. *Motiva comprobar que los demás esperan mucho de nosotros*. La evaluación es un momento muy adecuado para la transmisión de *expectativas*, sobre todo cuando todavía es posible mejorar.

4. *Motiva saber cómo podemos corregir nuestros errores.* Es la eficacia de la retroalimentación de la evaluación. Esta claro que esta eficacia es mayor en las evaluaciones formativas y las autoevaluaciones. Cuando la revisión de los resultados o de los trabajos escolares y la comunicación de su correspondiente informe de los resultados llega tarde a los alumnos, se pierde eficacia, interés y valor educativo.

Lo que interesa es poder corregir los errores a tiempo. Hay alumnos que ni siquiera saben qué es lo que no saben o no entienden. ¿Por qué esperar al final para que tomen conciencia de dónde están, qué dificultades los impiden llegar, o qué refuerzos se les debe proponer?

1.5. Marco curricular de la autoevaluación

Realizar una autoevaluación de forma adecuada supone, como toda acción didáctica, de un diseño, una información y una preparación adecuada. Para ello es necesario conocer previamente qué se va a evaluar, las técnicas e instrumentos a utilizar, las características de la modalidad de evaluación que va a poner en práctica, el modo de hacerlo, y la forma de expresar los resultados. A esto aluden Escamilla y Llanos (1995: 113) cuando escriben: «La autoevaluación del alumno ha de quedar circunscrita a acciones evaluadoras claras. Ello requiere una formación específica y la ayuda del profesor, proporcionándole criterios que enriquezcan su reflexión, y que además sean comprensibles para él».

Una forma adecuada de preparar una correcta autoevaluación podría consistir en proporcionar a los alumnos, al comienzo de cada tema o unidad didáctica, toda la información necesaria acerca de los criterios de evaluación, aspectos que deben autoevaluar, etc., con la finalidad de evitar en lo posible la subjetividad y conseguir una valoración ajustada a criterios objetivos: se trata, en definitiva, de *aprender a autoevaluarse*.

La autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar lo que hace de modo responsable. Los objetivos a desarrollar mediante la autoevaluación del alumnado son, entre otros, los siguientes:

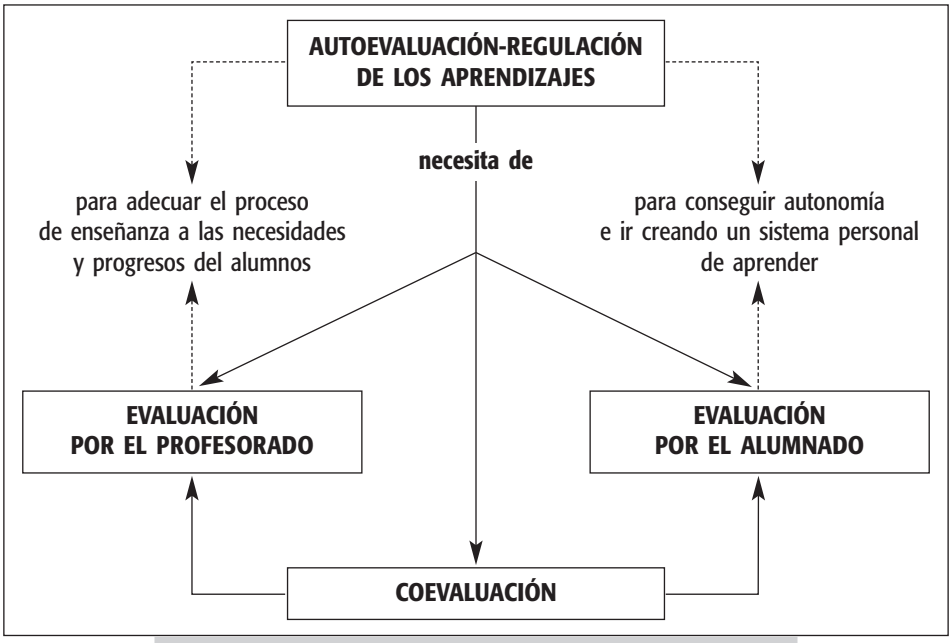
1. Propiciar un aprendizaje autónomo.
2. Conseguir una mayor implicación en su propio proceso de aprendizaje.
3. Elaborar juicios y criterios personales.
4. Que el alumno asuma responsabilidades sobre su proceso educativo.
5. Que adopte decisiones acordes con las necesidades detectadas.
6. Asumir conciencia de las posibilidades reales.
7. Fomentar la autoestima y la responsabilidad en la actividad realizada.

En el caso del diseño curricular establecido por la legislación educativa actual, el alumno tiene que alcanzar los objetivos y las competencias básicas, siendo sus componentes esenciales: *contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*. Las técnicas que se vayan a poner en marcha sobre la forma de evaluar todos y cada uno de esos componentes deberían formar parte de las Decisiones Generales del Proyecto Curricular de la etapa educativa en la que estemos trabajando, y concretamente de los apartados: *¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?*, donde debería aparecer la autoevaluación como modalidad de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. De esta forma el proceso evaluador no será algo improvisado sino que, por el contrario, estará perfectamente planificado, y estará en relación directa con los apartados previos *¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar?,* ya que nada debe ser evaluado que no haya sido previamente sometido a aprendizaje.

En relación con la ponderación a la hora de evaluar y de autoevaluarse, de los distintos componentes de las competencias básicas (contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje), deberá estar fijada en la correspondiente programación general de la materia.

Un elemento que sería interesante introducir en el proceso de autoevaluación de los objetivos y las competencias básicas, sería el contraste entre la valoración que realiza el profesor y la que realizan los alumnos al autoevaluarse, y analizar y contrastar las diferencias que sin duda existirán.

CUADRO 9



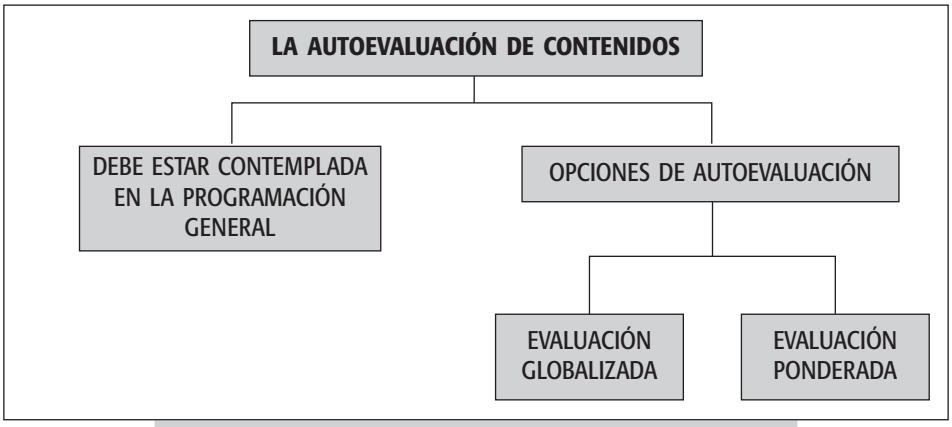
2. La autoevaluación de los componentes de las competencias básicas

2.1. La autoevaluación de contenidos

Sabemos ya que la realización de un proceso de aprendizaje adecuado y satisfactorio por parte del alumnado constituye la finalidad de todo proceso de enseñanza y la razón de ser de la práctica docente. Igualmente sabemos que evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado supone conocer el nivel de logro conseguido, sus aprendizajes y sus progresos. Se trata de evaluar los objetivos y el grado de adquisición de las competencias básicas. Por lo tanto, autoevaluarse significará autovalorar qué componentes esenciales de las competencias básicas se han adquirido, y cuál es su grado de adquisición.

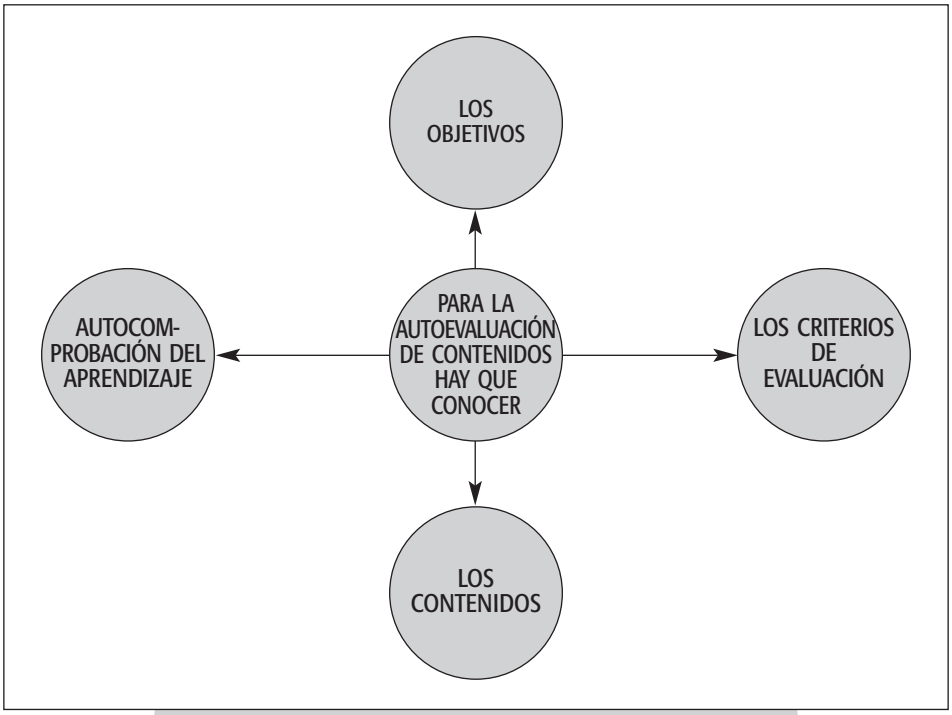
La evaluación de los contenidos, en tanto que componente esencial de las competencias básicas, es algo bien conocido por el profesorado, ya que es prácticamente lo único que ha venido evaluando desde hace mucho tiempo. Por ello no es de extrañar que la autoevaluación no haya sido un procedimiento docente demasiado utilizado.

CUADRO 10



Teniendo en cuenta que la autoevaluación constituye un mecanismo de regulación de los aprendizajes, para que un alumno pueda autoevaluar el grado de adquisición de los contenidos de una determinada materia, deberá conocer de antemano cuáles son los contenidos fijados por el profesor, los criterios de evaluación, y los criterios de calificación. Ello implica conocer previamente la programación del profesor, de modo que tenga las ideas muy claras acerca de qué se le va a evaluar, y de qué se puede autoevaluar.

CUADRO 11



Antes de realizar la autoevaluación de contenidos deberían tenerse en cuenta una serie de criterios:

1. Los contenidos objeto de autoevaluación deberán estar previstos de antemano.
2. Los contenidos objeto de autoevaluación deberán haber sido previamente explicados.
3. Los contenidos objeto de autoevaluación deberán ajustarse al resto de contenidos contemplados en la programación y estar en relación con ellos.
4. Los contenidos objeto de autoevaluación deberán pertenecer a la materia a evaluar.
5. Los contenidos objeto de autoevaluación deberán ser los idóneos para el nivel del alumnado que se autoevalúe.
6. La autovaloración obtenida de la autoevaluación de los contenidos debería ser complementada y contrastada con la valoración que aporten otros instrumentos y técnicas de evaluación.

Aunque la forma de llevar a la práctica la autoevaluación dependerá de la materia de que se trate, presentamos una serie de materiales y recursos didácticos que

pueden ser adecuadas para llevar a la práctica la autoevaluación. Con carácter general pueden utilizarse:

- Preguntas de desarrollo de un tema.
- Preguntas breves.
- Pruebas objetivas de respuesta única.
- Pruebas objetivas de completar.
- Pruebas objetivas dicotómicas o bipolares: de verdadero —falso; sí— no.
- Pruebas objetivas de elección múltiple.
- Pruebas objetivas de ordenación, etc.
- Exposiciones de temas.
- Resolución de problemas.
- Análisis de mapas.
- Identificación de características.
- Preguntas directas.
- Enunciados incompletos.
- Pruebas que requieren un ordenamiento cronológico.
- Pruebas que requieren un ordenamiento lógico.
- Pruebas que requieren un ordenamiento diverso.
- Elaboración de mapas conceptuales, etc.

Después de realizadas, el alumno comprobará por sí mismo en qué medida las respuestas y los trabajos aportados se ajustan a lo exigido, teniendo en cuenta los criterios previamente conocidos que le van a servir para autoevaluar los conocimientos que haya adquirido.

2.2. La autoevaluación de habilidades

Las habilidades son otro de los componentes esenciales de las competencias básicas, y como tal, su grado de adquisición debe ser evaluado y autoevaluado. Sobre las habilidades a adquirir, viene existiendo una corriente de opinión que sostiene que hay un componente genético, de modo que se nace más o menos hábil para realizar determinadas actuaciones, en tanto que existe otra corriente que mantiene que las habilidades se adquieren como consecuencia de la práctica realizada. En cualquier caso, bien sea siguiendo la corriente *genetista* o la *ambientalista*, hay que tener presente que las habilidades son un elemento constitutivo de las capacidades, por lo que están directamente relacionadas con ellas. Y también en este punto es necesario diferenciar entre las habilidades que nos proponemos que adquieran los alumnos de Educación Primaria o los de Educación Secundaria Obligatoria, que en ocasiones pueden ser las mismas, aunque con diferente grado de adquisición. Por lo tanto, la au-

toevaluación de su grado de adquisición será diferente en una etapa o en la otra.

En este sentido, el profesorado deberá fijar en sus programaciones qué competencias pretende que adquiera el alumno de esa materia al finalizar el curso. Y es precisamente su grado de adquisición lo que deberá ser materia de evaluación y de autoevaluación en cada momento.

A título de ejemplo, presentamos algunas habilidades para ser adquiridas por el alumnado de **Educación Primaria:**

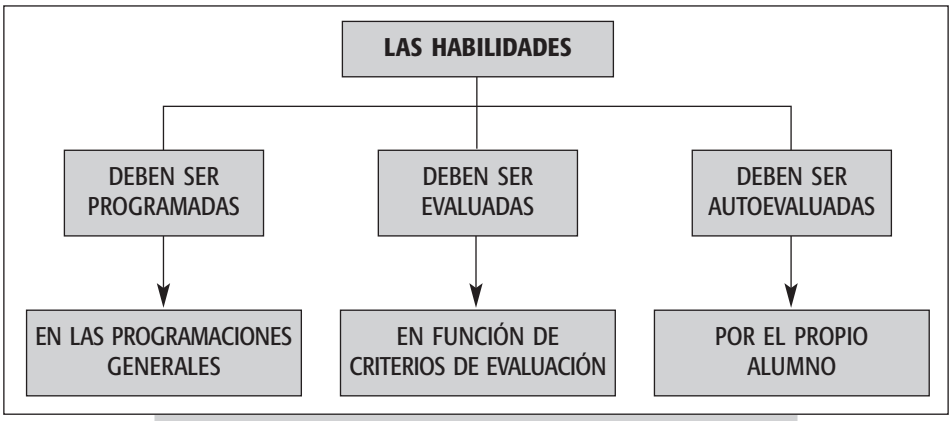
- Precisión en el uso de términos concretos.
- Comprensión de las expresiones de otros.
- Utilización de conceptos matemáticos básicos aplicados al conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Resolución de problemas sencillos.
- Búsqueda de datos básicos e información.
- Expresión de datos e ideas de forma sencilla.
- Relaciones de influencia.
- Relaciones de complementariedad.
- Desarrollo del espíritu creativo.
- Manejo de elementos sencillos.

Y otras para ser adquiridas por el alumnado de **Educación Secundaria Obligatoria:**

- Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas.
- Comprensión de las expresiones de otros.
- Manejo del lenguaje.
- Uso de las herramientas matemáticas.
- Resolución de problemas.
- Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información.
- Presentación de la información como esquema, mapa conceptual, gráfica o texto.
- Expresión de datos e ideas.
- Establecimiento de relaciones cuantitativas.
- Relaciones de causalidad.
- Relaciones de influencia.
- Análisis de sistemas complejos.
- Familiarización con el trabajo científico.
- Evolución de la sociedad en épocas pasadas.
- Interregulación de los procesos mentales.
- Desarrollo del carácter tentativo y creativo.
- Integración del conocimiento.

En cualquier caso, el equipo de profesores deberá tener prevista en su programación general la forma en que el alumnado autoevaluará el grado de adquisición de las habilidades establecidas en dicha programación.

CUADRO 12



2.3. La autoevaluación de actitudes y valores

Otro de los componentes esenciales de las competencias básicas son las actitudes y valores que el profesorado pretende que adquieran, utilicen y practiquen los alumnos de una determinada materia. Y al igual que el resto de componentes de las competencias básicas, dichas actitudes y valores deben haber sido fijadas por el equipo de profesores para ser adquiridas por los alumnos, e incorporadas a la programación, formando parte de los *descriptores de las competencias básicas*. En dicha programación deberá haberse establecido la forma de evaluarlas y de autoevaluarlas, por lo que será su grado de adquisición lo que deberá ser materia de evaluación y de autoevaluación en cada momento.

Actitudes y valores como: *tolerancia, convivencia, participación, amabilidad, comunicación, respeto,* etc., pueden ser programados junto al resto de componentes esenciales de las competencias básicas para ser adquiridos por los alumnos. Para Zabalza (1998), «Las actitudes y los valores pueden aprenderse y por lo tanto deben enseñarse y evaluar su logro». Al realizarse la transmisión de valores y la adopción de actitudes desde la escuela por medio de *procesos conscientes* (proyectos de formación) y de otros procesos *no conscientes* (relacionados con el clima de relaciones interpersonales y con las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela), no es fácil plantear un mecanismo de evaluación. Quizás sea la autoevaluación la mejor forma de evaluar las actitudes y valores, en la medida en que propicia una autorreflexión en el alumno en un intento de descubrir los valores que ha asumido y las actitudes que le provocan.

→ En pocas ocasiones se pone de manifiesto de forma tan clara la **función formativa de la autoevaluación** como cuando es utilizada para evaluar actitudes y valores, ya que induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre lo más profundo de cada uno: los valores que desde el sistema educativo y desde otras situaciones ha interiorizado y que van a formar parte de su personalidad y de su forma de hacer y de relacionarse en la vida. Ese proceso de reflexión deberá desembocar en una actitud de autocrítica en la medida en que cada persona perciba la necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y alguna de las actitudes manifestadas, por otros valores que le satisfagan más y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. Este proceso de autoevaluación de actitudes y valores habrá de conducir a cada persona a encontrar su propia jerarquía de valores como parte esencial de su forma de ser, de vivir y de relacionarse.

La autoevaluación de actitudes y valores se constituye como un objetivo educativo, razón por la que el profesor deberá ayudar a los alumnos a encontrar criterios adecuados para realizarla. La tarea no resulta fácil ya que, como es sabido, están relacionados directamente con los criterios marcados en el Proyecto Educativo de Centro y, por lo tanto, con las actitudes y los valores del propio profesorado, lo que constituye la implicación de los profesores y su forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

En la práctica diaria no es fácil establecer criterios para autoevaluar actitudes y valores, ya que el alumnado se encuentra inmerso en un continuo y agitado proceso de cambio personal, en lo físico y de mentalidad, lo que implica que su forma de percibir y de asumir los valores y actitudes sea cambiante. Al principio, los alumnos asumen los valores que se les trasmite desde el sistema educativo y desde otros sistemas sin más, aceptándolos sin reflexionar sobre ellos y haciéndolos propios. El hecho de provenir del propio sistema y de sus profesores es suficiente como para que no se cuestionen, se den por válidos y sean asumidos. Pero según vaya evolucionando física y mentalmente, el estudiante va reivindicando cada vez más espacios de autonomía intelectual y personal en sus relaciones con los mayores y reclama el derecho a la crítica y al enjuiciamiento personal de cuantos valores se les intenta trasmitir, actitud que le lleva a cuestionarse algunos de ellos y a dar más valor a otros, lo que constituye un elemento de gran importancia en el proceso madurativo de cada persona.

Es el momento en que se muestra especialmente sensible a determinados valores como: la justicia, la amistad, la solidaridad, etc., lo que le lleva a empezar a constituir su propia escala de valores, que irá completando, madurando y asimilando a lo largo de la adolescencia. Al ser esta etapa de cambio por excelencia, se pone de manifiesto su actitud ante los valores que se le trasmiten, lo que a veces da lugar a conductas de oposición y de rebeldía hacia lo que proviene de los adultos y del sistema que los adultos representan (el educativo), por considerarlo antiguo, obsoleto y que con frecuencia choca con sus concepciones y actitudes ante la vida. Todo ello

suele exteriorizarse en conductas, actitudes, formas de vestir y de relacionarse, etc. Puede comprenderse fácilmente que en este momento en el que el alumno se *rebela* contra lo establecido, sea especialmente difícil poner en práctica un proceso de autoevaluación de actitudes y valores, pero por esa misma razón es más urgente y necesario.

Por otra parte, hay que tener también en cuenta que no siempre aparecen en las programaciones de los profesores criterios para evaluar *actitudes y valores*. En ese caso, difícilmente puede el alumnado encontrar criterios adecuados para realizar la autoevaluación en ese ámbito.

Sobre los procedimientos y técnicas para llevar a cabo la autoevaluación del proceso de aprendizaje de actitudes y valores, Escamilla y Llanos (1995) presentan las que denominan *técnicas de clarificación de valores*. Se trata de interrogantes que el alumno se plantea a sí mismo acerca de sus propias actitudes y valores, que le sirven para reflexionar y profundizar en su análisis. Para estas autoras, con este tipo de escalas y con la participación del profesor se pueden llevar a cabo:

1. Reflexiones concretas sobre los datos reflejados.
2. Reflexiones que requieren una interpretación.

Consideran también que otro medio que puede ser muy útil para que el alumnado realice la autoevaluación de actitudes y valores, son las *asambleas*, bien sean ordinarias o extraordinarias, ya que en ellas los alumnos pueden expresar libremente sus opiniones e intercambiar y discutir de puntos de vista, lo que puede ayudar a cada alumno a formar sus propias opiniones y criterios sobre determinados temas, a la vez que a «ayudarle a conocer sus propios valores, tomar conciencia de sus actitudes, plantear sus propias normas y en definitiva aprender a realizar una reflexión y un análisis autocrítico».

➔ En cualquier caso, lo importante es que los procedimientos y técnicas que se utilicen para realizar la autoevaluación de actitudes y valores sean los adecuados a cada realidad educativa, ya que constituyen elementos sensibles que pretenden facilitar la autoevaluación de las competencias básicas para cada persona, desde donde impulsar la motivación y mejorar la autoestima y el sentido de la equidad.

2.4. La autoevaluación de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje que utilizan o han utilizado los alumnos de una determinada materia son otro de los ***componentes*** *esenciales de las competencias básicas*. Y al igual que con el resto de componentes, deben haber sido fijadas por el equipo de profesores para ser utilizadas por los alumnos, e incorporadas a la programación, formando parte de los ***descriptores*** *de las competencias básicas.*

En dicha programación deberá haberse establecido la forma de evaluarlas y de autoevaluarlas, y será también su grado de adquisición y de utilización lo que deberá ser materia de evaluación y de autoevaluación en cada momento.

Aparte de constituir una experiencia de enorme valor para él, mediante su autoevaluación cada alumno elabora juicios y criterios personales acerca del modo en que está aprendiendo, y toma las decisiones oportunas para introducir elementos correctores en caso necesario, lo que hace que asuma su responsabilidad sobre su proceso educativo, por lo que la autoevaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas podrá llevarse a cabo cuando el alumno tenga suficiente madurez para desarrollarla en toda su extensión.

A este respecto, desde las primeras etapas de la escolaridad puede y debe propiciarse un hábito autoevaluador en el alumnado, de modo que vaya asumiendo cuáles son sus aciertos y sus errores en su proceso de adquisición de las competencias básicas. Esta actividad debe tener continuidad a lo largo de la Educación Primaria, cada vez con más asiduidad, de modo que el alumno de esta etapa asuma con naturalidad la autoevaluación. Y de este modo, el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, más maduro y habituado, estará en condiciones de autoevaluarse plenamente en la adquisición de dichas competencias. Por lo tanto, no cabe tomar una edad de referencia para practicar la autoevaluación, sino que depende de los hábitos autoevaluadores que se hayan propiciado en el alumnado por parte del profesorado.

Lo que sí parece claro es que será en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, cuando el alumnado esté en condiciones de autoevaluarse plenamente en la adquisición de sus competencias básicas, ya que el alumno a esa edad se ha iniciado en la realización de operaciones más complejas que presuponen un mayor grado de abstracción, además de tratarse de una etapa en la que el alumno debe asumir mayores grados de responsabilidad sobre el desarrollo de su proceso educativo.

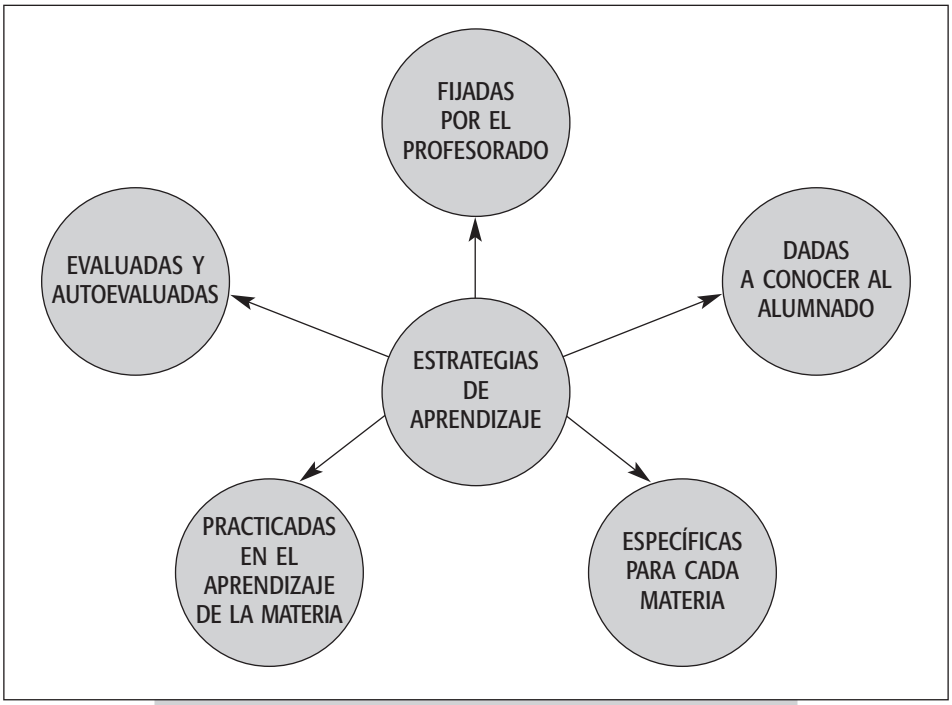
> ➔ Conviene recordar una vez más, la diferencia existente entre **técnicas de estudio** y **estrategias de aprendizaje:** las primeras son de aplicación general, y suelen desarrollarse en las sesiones de tutoría además de la práctica que se realice en las aulas; en tanto que las estrategias de aprendizaje son específicas de cada materia, forman parte de los contenidos de la misma, y deben ser enseñadas y, por tanto evaluadas, por el profesor de la materia.

En cualquier caso, para que un alumno pueda autoevaluar el grado de adquisición de las estrategias de aprendizaje utilizadas en una determinada materia, deben darse previamente una serie de circunstancias:

1. Conocer de antemano cuáles son las estrategias de aprendizaje establecidas por el profesor.
2. Conocer los criterios de evaluación fijados para evaluarlas.

Es decir, se trata, en definitiva, de conocer la programación didáctica de la materia.

CUADRO 13



El profesor que contempla en su programación la autoevaluación por parte del alumno como una forma de evaluar sus estrategias de aprendizaje, debe ser también quien diseñe y la planifique, en vez de dejar al alumno a que la realice a su libre albedrío. No se trata de *interferir* o de *influir* en el peor sentido esa autoevaluación, sino que, por el contrario, se trata de diseñarla, estructurarla y orientarla convenientemente para que sea gratificante al alumno y fiable en sus resultados. Para ello deberían tenerse en cuenta una serie de criterios:

1. Las estrategias de aprendizaje objeto de autoevaluación deberán estar previstas de antemano.
2. Las estrategias de aprendizaje objeto de autoevaluación deberán haber sido previamente enseñadas y el alumno haberlas ejercitado suficiente número de veces.
3. Las estrategias de aprendizaje objeto de autoevaluación deberán propiciar la adquisición de las competencias básicas

4. Las estrategias de aprendizaje objeto de autoevaluación deberán ser las idóneas para la materia.
5. Las estrategias de aprendizaje objeto de autoevaluación deberán ser adecuadas al nivel del alumnado que se autoevalúe.
6. La autovaloración obtenida de la autoevaluación de las estrategias de aprendizaje debería ser complementada y contrastada con la valoración que aporten otros instrumentos y técnicas de evaluación.

Las técnicas de autoevaluación que puede poner en práctica el alumno para autoevaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas dependen, sobre todo, de dos factores:

1. De la edad del alumno que se autoevalúe, y
2. De la materia objeto de autoevaluación.

Dependen de la edad del alumno, porque los mecanismos mentales utilizados en la autoevaluación varían con la edad, y también dependen de la materia a autoevaluar, ya que la mayoría las estrategias de aprendizaje son específicas para cada materia, aunque haya algunas que pueden considerarse interdisciplinares.

Aunque no se trata de abordar en este punto qué estrategias de aprendizaje son las propias de cada materia y cuáles son interdisciplinares, sí vamos a recoger algunas técnicas que los alumnos pueden poner en práctica para autoevaluar hasta qué punto han adquirido las estrategias de aprendizaje establecidas en la programación. Y responden sobre todo a dos categorías:

1. Autoevaluación de estrategias de aprendizaje de componente motriz.
2. Autoevaluación de estrategias de aprendizaje de componente cognitivo.

Para autoevaluar estrategias de aprendizaje de componente motriz, y en función de la edad del alumnado que se autoevalúe, pueden utilizarse distintas técnicas, algunas de las cuales son: *la selección y manejo de materiales, la autoformulación de preguntas, la repetición, la automatización de estrategias y algoritmos, la composición de carteles, la construcción de dispositivos, la recogida y registro de datos, la creación de calendarios de trabajo, técnicas de síntesis* y muchas más.

Para autoevaluar estrategias de aprendizaje de componente cognitivo (es decir estrategias que favorecen el ya conocido principio de *aprender a aprender*), pueden ser utilizadas*: la recogida y la sistematización de información, las técnicas para memorizar (mnemotecnia), la realización de comentarios y resúmenes de textos, la elaboración de encuestas, el análisis de mensajes publicitarios, la observación y análisis de situaciones, la elaboración de mensajes simbólicos, la pla-*

nificación de tareas, la estimación e interpretación de resultados, *cuadros sinópticos, mapas conceptuales,* y algunas más.

Y todo ello, teniendo en cuenta que hay un elemento fundamental en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, y por lo tanto muy a tener en cuenta cuando los alumnos se autoevalúen, que es *la motivación* como motor de los aprendizajes. Es al profesor al que corresponde motivar a sus alumnos adecuadamente, proporcionando estrategias de aprendizaje ilusionantes para ellos.

3. Técnicas e instrumentos para la autoevaluación

Las técnicas y los instrumentos de evaluación adecuados para que el alumno pueda autoevaluarse deben ser variados, ya que eso le permitirá obtener información por vías diferentes, y podrá contrastarla y sacar conclusiones sobre la evolución de su proceso de aprendizaje. Proponemos tres instrumentos que consideramos de gran utilidad para llevar a cabo la práctica de la autoevaluación del alumno: *el contrato didáctico, el portfolio,* y *el e-portfolio:*

3.1. El contrato didáctico

Uno de los instrumentos para poner en práctica la autoevaluación y la autorregulación que favorecen esta implicación y el consecuente ejercicio de las responsabilidades personales es el *contrato didáctico,* sobre acuerdos y compromisos de acción didáctica.

Un *contrato didáctico* es un texto contractual en el que profesor y el alumno acuerdan una serie de aspectos que ambos deben cumplir, y cuyo cumplimiento se someterá a evaluación posterior. Los aspectos establecidos harán referencia a la forma de autorregulación que debe aplicar el alumno en su autoevaluación, y a la forma de llevarla a cabo para corregir los errores y mejorar su proceso de aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas.

Aunque un *contrato didáctico* puede establecerse entre todos los componentes de un grupo de clase con el profesor, es preferible que se realice entre el profesor y un pequeño grupo de alumnos o de un alumno en concreto, ya que de esta forma se personaliza al máximo el compromiso sobre la autoevaluación.

La redacción de un *contrato didáctico* no es fija e inmutable, sino que puede modificarse a petición de alguna de las partes, debiendo ser consensuado de nuevo el resultado final. Algunas de las acciones a realizar por el alumno que haya acordado un contrato didáctico se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 14. ELABORACIÓN DEL *CONTRATO DIDÁCTICO*

3.2. El portfolio

El *portfolio* es un instrumento dirigido a evaluar ejecuciones o procedimientos concretos, y se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los objetivos alcanzados durante un periodo de formación o aprendizaje. Se trata de un mecanismo de análisis, seguimiento y evaluación, tanto formativa como sumativa, que se materializa en una carpeta en la que el alumno recoge el *archivo personal,* el *registro acumulativo* o a la *memoria de actividades* del trabajo escolar sobre una asignatura, o sobre el conjunto de ellas. El portfolio permite el registro o acumulación, cronológica o por temas, de documentos, exámenes, trabajos de clase, proyectos, prácticas de laboratorio, etc. Es la recopilación de datos documentados de la historia del proceso de aprendizaje de un alumno en un periodo y materia concretos.

Mediante el portfolio, el estudiante puede seguir su proceso, hasta adquirir las competencias previstas y los aprendizajes planificados, analizando los logros respectivos.

El portfolio constituye un procedimiento determinante para facilitar el aprendizaje reflexivo, y es un potente instrumento de evaluación. Por ello, presenta las siguientes utilidades:

- Determina el proceso que sigue el estudiante, desde que comienza el aprendizaje hasta el logro de los objetivos o competencias.
- Detecta las dificultades que se pueden producir durante el proceso de aprendizaje y señala los logros.
- Presenta pruebas auténticas del rendimiento del estudiante.
- Posibilita una evaluación continua del estudiante, proporcionando el apoyo docente cuando es necesario.
- Permite la autoevaluación del estudiante, fomentando la reflexión sobre sus avances y dificultades.

Sobre la importancia y la utilidad de la evaluación mediante el portfolio, Barberá (1999) indica cómo puede contribuir de modo eficiente al proceso evaluativo y a la participación del alumno, en los siguientes aspectos:

- Averiguando el progreso y el proceso seguido en el aprendizaje por parte de los alumnos y, también, las ayudas que el profesor despliega en su seguimiento.
- Priorizando una evaluación extensiva en el tiempo, en contraposición a una evaluación puntual como puede ser la efectuada por medio de exámenes.
- Implicando más a los estudiantes mediante la autoevaluación. Puesto que los estudiantes conocen los objetivos y los criterios de evaluación y mantienen un diálogo escrito continuado con el profesor, pueden también reflexionar y opinar sobre su propio aprendizaje.
- Mostrando el nivel de destreza y el grado de profundización sobre los contenidos que cada uno de los estudiantes está dispuesto a asumir y quiere conseguir en un área concreta.
- Dando ocasión a los alumnos de mostrar habilidades relacionadas con la materia de estudio, decididas según su criterio, que no siempre quedan reflejadas en otros instrumentos, precisamente por el profesor.
- Evitando que las decisiones relativas a la evaluación favorezcan a un tipo de estudiante o colectivo, dado que cada uno de los alumnos argumenta sus propuestas en el marco de una oferta más amplia.
- Proporcionando material de aprendizaje y evaluación más diversificado para facilitar al profesor la confianza en la corrección y la orientación posterior de los estudiantes.

El portfolio fomenta también el desarrollo del proceso de autoevaluación. Si es importante que el estudiante *aprenda a aprender* mejor, es fundamental también que sea capaz de autoevaluar su aprendizaje y de pararse a considerar cómo mejorarlo; de este modo, se puede llegar a situar a la autoevaluación en el centro y la

esencia del aprendizaje, a la vez que supone la posibilidad de que los alumnos se vayan implicando en su evaluación como un medio de aprendizaje. Consecuentemente, el *portfolio* sirve de auténtica evaluación en la medida en que facilita entre el profesor y el alumno un diálogo constructivo para ambos. Cada estudiante deberá tener su propio archivador, donde irá recogiendo todos los aspectos del mismo y acumulando las evidencias auténticas de su trabajo y de su progreso.

Aunque no existe un modelo unificado de portfolio, consideramos que debe recoger, al menos, los siguientes aspectos:

- Objetivos de la materia.
- Competencias a adquirir.
- Esquema general de trabajo.
- Planificación diaria.
- Registro de experiencias clave.
- Orientaciones acerca de la evaluación.
- Orientaciones para la autoevaluación.
- Conclusiones.

3.2. El e-portfolio

Un recurso complementario y electrónico del portfolio es el *e-portfolio.* La utilización de este instrumento requiere que el alumno mantenga un espacio digital propio (casi siempre on-line), mientras dura el aprendizaje de una materia. En ese espacio va recopilando todos los recursos que utiliza en la materia, a la vez que puede ir reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje.

Para Bonilla (2002), el e-portfolio constituye un recurso virtual añadido y de refuerzo al portfolio. Algunos autores (Fernández, 2004; Cano, 2005) dan importancia a la utilización del e-portfolio y lo consideran una estrategia formativa de gran relevancia, en tanto que Klenowski (2004) lo concibe como un instrumento para el aprendizaje y la evaluación. El estudiante deberá tener acceso al e-portfolio siempre que lo desee, y podrá revisarlo o consultarlo cuando lo crea conveniente.

En relación con la utilización del e-portfolio, se elaboró el informe titulado: *El impacto de los e-portfolios en el aprendizaje,* por el Learning Science Research Institute (University of Nottingham). En dicho informe se establecieron algunas conclusiones:

- El e-portfolio beneficia el aprendizaje de modo más efectivo si, en lugar de ser considerado como una entidad discreta, forma parte de un enfoque coherente de enseñanza aprendizaje.
- Los procesos y las herramientas de organización y comunicación enriquecen los resultados del aprendizaje de los estudiantes con una amplia variedad de habilidades.

- El e-portfolio hace más visible los progresos, tanto para los docentes como para los alumnos, porque muestra los logros, los progresos, las debilidades y las fortalezas.
- Aprendices en todos los tramos de edad afirman que el software que incluye, las herramientas de organización y los procesos estructurados mejoran su aprendizaje, desarrollando la autoconfianza necesaria para trabajar de modo independiente.
- Aunque algunas instituciones están trabajando para facilitar los procesos de transición entre las distintas fases del uso de los e-portfolios, tanto los profesores como los alumnos, rara vez consideran el e-portfolio como un elemento para toda la vida.

La utilización del e-portfolio no debe hacerse de manera puntual, sino de forma continuada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, si queremos que su utilización sea provechosa para el alumno.

4. Actitud del profesorado hacia la autoevaluación de los alumnos

En este apartado vamos a recoger, no sin cierta insistencia y con alguna reiteración, ideas y planteamientos que pongan de manifiesto la importancia que tiene la autoevaluación del alumno en el desarrollo escolar y promoción personal de los estudiantes, y el decisivo papel que tiene el profesor en la puesta en práctica de dicha modalidad de evaluación. No queremos que la autoevaluación del alumno siga siendo *la gran ocasión perdida* en el sistema y proceso de evaluación de los alumnos.

4.1. Cara y cruz de la realidad

En una investigación, realizada por el profesor Castillo Arredondo (2006), se revelan datos de gran interés acerca de la actitud del profesorado con respecto a la autoevaluación. Puede decirse que, en general, *un 45% del profesorado de todas las etapas educativas anteriores a la universidad, percibe la autoevaluación como una forma muy útil de evaluación del profesorado y también del alumnado*. El 15,6% de los profesores citados opina que la autoevaluación ayuda a mejorar el trabajo del alumno, y puede ser complementada con otros procedimientos de evaluación de sus aprendizajes. Sin embargo, el 32,7% del profesorado opina que la autoevaluación del alumno reduce la autoridad del profesor. Estos datos varían entre los distintos niveles de profesorado, siendo menor la valoración general que se hace de la autoevaluación entre los profesores y catedráticos de Educación Secundaria, y mayor en los maestros de Educación Primaria.

Cuando lo que se les plantea es si la autoevaluación del alumno contribuye a mejorar su aprendizaje, *el 45,4% opina que la autoevaluación posibilita que el alumno tome conciencia de los resultados de su esfuerzo, y el 43,1% que puede contribuir a reducir el fracaso escolar*. Estos profesores consideran, aunque con variaciones de género y de nivel en el que imparten clase, que *la autoevaluación ayuda a que el alumno realice un estudio más autónomo, posibilita que el alumno tome conciencia de los resultados de su esfuerzo, ayuda a que el alumno tenga un autoconcepto adecuado a su realidad, favorece que el alumno tenga una adecuada autoconfianza, y contribuye a que autorregule el trabajo de su aprendizaje.*

➔ De los datos obtenidos sobre la autoevaluación del alumno como modalidad de evaluación de sus aprendizajes, se deduce que dista mucho *lo que piensan los profesores con lo que luego practican* en relación con la *autoevaluación,* según sus propias opiniones, resultando evidente que la *autoevaluación del alumno* como modalidad de evaluación educativa de los aprendizajes, *no es una práctica habitual* para la mayor parte del profesorado.

A la vista de estos datos, parece claro que el docente tiene que actuar como un profesional reflexivo y no solo como un calificador, propiciando la autoevaluación entre sus alumnos para intentar generar en ellos una *cultura autoevaluadora*, que en ningún caso va a ir en detrimento de su actuación como docente, sino que por el contrario, a la vez que va a favorecer la madurez y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, va a proporcionarle muchas satisfacciones profesionales.

4.2. La práctica de la autoevaluación: enseñar y aprender a autoevaluarse

A evaluar también se aprende, y, por consiguiente, también es susceptible de poderse enseñar. Aprender a autoevaluarse se aprende, autoevaluándose, y aprendiendo de los errores cometidos.

En este sentido, toda persona, desde que tiene uso de razón, tiene conciencia *de-lo-que hace*, y también de *cómo-lo-hace*: sabe si está bien, o está mal; si lo ha hecho bien, o lo ha hecho mal; si está bien vestido o esta mal vestido, etc. Son constantes las acciones que habitualmente, de forma consciente o inconscientemente, realizamos a lo largo del día para autoevaluar nuestra imagen física, nuestras acciones, nuestras relaciones, etc. El profesor tiene la posibilidad hacer valer esta actitud psico-social innata en la personalidad de sus alumnos. Puede potenciar su capacidad de valoración de lo que hacen o dejan de hacer y de cómo lo hacen. Para ello es necesario desarrollar métodos pedagógicos orientados a desarrollar la autoevaluación.

En el aula es donde el profesor puede y debe ayudar a que el alumno avance en la reflexión y valoración de su propio proceso de aprendizaje, de autoevaluación y de coevaluación de las actividades realizadas: trabajos en grupo, debates, exposiciones, etc.; así como en la actitud crítica y responsable frente al hacer del profesorado. La autoevaluación y la coevaluación constituyen por sí mismas un objetivo educativo, y por ello hay que considerarlas como actividades formativas habituales. Para avanzar en el fomento de la autoevaluación, el profesor debe promover:

1. Que el alumno tenga muy claro cuáles son las metas del aprendizaje, sepa en qué momento del proceso se encuentra y sea capaz de enfrentarse a la situación con responsabilidad y sentido autocrítico.
2. Que el alumno considere el proceso de aprendizaje como algo propio e intransferible, que le pertenece, no como algo impuesto o ajeno.
3. Que las reflexiones y los análisis del alumno y la autoevaluación sobre su propio aprendizaje tengan algún peso en los planteamientos de los profesores y alguna traducción en los resultados, es decir, en las calificaciones. De lo contrario los alumnos terminarán pensando que lo que proponemos no es más que un juego de simulación y acabarán desinteresándose.
4. Será necesario vencer las posibles reticencias sobre la falta de objetividad y la inmadurez de los alumnos. El contraste entre las dos apreciaciones, la del profesor y la del alumno, puede contribuir a rebajar el margen de subjetividad que toda evaluación contiene.

El hábito de autoevaluarse por parte de los alumnos, como mecanismo de ayuda a la autorregulación de sus aprendizajes con la finalidad de adquirir las competencias básicas, le supone asumir una mayor responsabilidad en su proceso educativo, y debe implicar a los profesores y traducirse en actuaciones concretas de los mismos, como las siguientes:

1. Ayudar a los alumnos a que hagan suyos los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación propuestos.
2. Dar a conocer la planificación de lo que se va a trabajar en el aula y cómo se hará; y efectuar una revisión inicial de esta planificación para determinar la situación de partida.
3. Llevar a cabo un diálogo, comentario o una negociación con los alumnos sobre la planificación propuesta.
4. Fomentar la autoevaluación de cada uno de los alumnos, y la coevaluación en relación con la planificación compartida.
5. Revisar o contrastar la autoevaluación del alumno con la evaluación del profesor, o de otros compañeros.

6. Tener en cuenta las valoraciones de la autoevaluación del alumno de cara a la calificación / valoración de sus aprendizajes.
7. Propiciar la adquisición de las competencias básicas.

En síntesis, como elementos esenciales en el proceso de autorregulación de los aprendizajes, aparecen los siguientes (Jorba y Sanmartí, 2000):

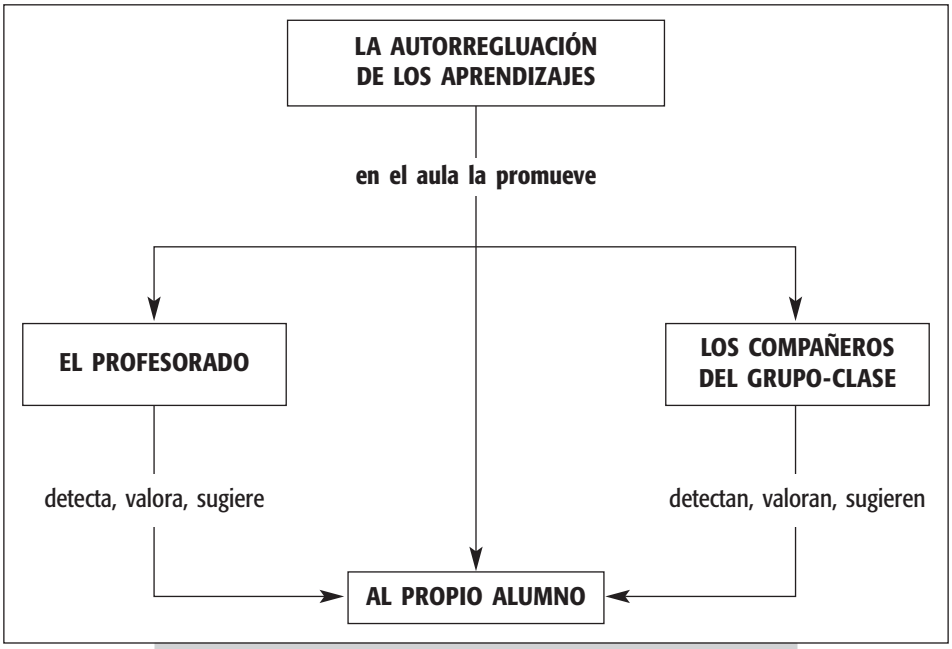
1. La *comunicación de los objetivos* y la comprobación de la representación que de estos se hacen los alumnos.
2. El *dominio por parte del que aprende* de las operaciones de anticipación y planificación de la acción.
3. La *apropiación, por parte de los estudiantes, de los criterios e instrumentos* de evaluación propuestos por el profesorado.

→ Los cambios actuales en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje implican también cambios en la evaluación. Del mismo modo, entender la evaluación al servicio de la autorregulación ha de promover cambios tanto en la manera de enseñar como en la de aprender. Fomentar la participación del alumnado en la definición y la integración de los contenidos curriculares tiene sentido si también participa de forma explícita en la evaluación. Más aún, solo tendrá sentido si los procesos de evaluación forman parte inseparable de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Ambos aspectos no se lograrán si no se desarrolla simultáneamente la práctica de la regulación y la autoevaluación del alumno.

En la práctica escolar, aún no es habitual ayudar a los alumnos a autoevaluarse. Algunos profesores piensan que los alumnos no tienen capacidad ni seriedad para determinar si han aprendido o no. Aprender a autoevaluarse es una meta a largo plazo. Por ello es necesario realizar prácticas de autoevaluación con los alumnos en la mayor parte de las actividades que realizan, para que pueda servir como elemento motivador y como medio de autocontrol del aprendizaje. La autoevaluación es posible y deseable desde que el alumno tiene capacidad para reflexionar sobre sus aprendizajes, por lo que debe favorecerse la participación activa del alumno en la valoración de su proceso de aprendizaje. De esa forma el alumno se sentirá considerado y valorado, no se percibirá como un sujeto pasivo, y su motivación se incrementará cuando asuma responsabilidad en la definición de los criterios que debe usar para determinar cuándo ha aprendido bien.

→ Es imprescindible clarificar y hacer explícitos los criterios y los indicadores de evaluación a los alumnos, mediante la comunicación y el diálogo, antes de realizar las tareas escolares programadas porque ello facilita la autonomía del estudiante, motiva su esfuerzo en el trabajo y le desarrolla su capacidad de autoevaluación.

CUADRO 15. AUTOEVALUACIÓN COMO AUTORREGULACIÓN



4.3. La función formadora de la autoevaluación

La llamada *evaluación formadora* es un elemento clave para comprometer al alumnado en la participación del control y la responsabilidad de su proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Mientras que en la evaluación formativa la regulación y la gestión de los errores son una responsabilidad del profesorado, y por tanto externas al propio alumno, ahora se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación o autoevaluación, a través de las cuales el alumno vaya construyendo un sistema personal para aprender, que le enriquezca progresivamente.

El proceso de regulación del proceso de aprendizaje de cada alumno implica al profesor *(evaluación formativa)*, quien le ayuda a reconocer la necesidad de cambio metodológico y conceptual, y adapta el proceso de enseñanza al progreso de todos y cada uno de los alumnos; y también implica al alumno *(evaluación formadora)*, ya que ha de aprender a regular su aprendizaje y a ejercer el control metacognitivo del proceso, destinado a planificar su actividad y a anticipar la eficacia de una acción (regulación proactiva).

La evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación se realizan también en la fase de aplicación de las nuevas ideas, dado que el alumno ha de ser

consciente de lo que es capaz y sus limitaciones, de modo que pueda distinguir qué aspectos debe mejorar y qué esfuerzo debe realizar para superar las dificultades (regulación retroactiva).

En el desarrollo de este mecanismo es indispensable el control consciente de las actuaciones por parte de los alumnos, para mejorar el proceso de aprendizaje, y el control de su planificación. Y también en la gestión de los errores. De ahí que sea imprescindible la implicación de los alumnos en la gestión del proceso educativo y de los instrumentos de evaluación y regulación. A medida que el alumno va adquiriendo más madurez, y es capaz de apropiarse de los instrumentos de evaluación, va cobrando mayor importancia la transferencia de los instrumentos del profesor al alumno. De este modo, irá teniendo más capacidad y más responsabilidad en el control de su propio proceso de aprendizaje, lo que se siempre se traduce en una mayor autonomía para aprender, que es uno de los objetivos fundamentales de la educación, y una de las competencias básicas establecidas.

La función *formadora* de la evaluación implica avanzar un paso más adelante que la propia evaluación formativa, en la medida en que intenta la transferencia de los instrumentos de evaluación a los alumnos, lo que conlleva que el agente de la evaluación pase, de forma creciente, del profesor al alumno, que es quien reflexiona sobre sus propios progresos y errores. La *evaluación formativa* se hace desde fuera del alumno y la realiza el profesor, mientras que la *evaluación formadora* parte del propio alumno, orientado por el profesor. Este traspaso gradual se lleva a cabo mediante las siguientes modalidades (Jorba y Sanmartí, 2000):

1. La evaluación conjunta, realizada entre el alumno y el profesor (o, también, el grupo y el profesor): *coevaluación.*
2. La evaluación del alumno por otro alumno: *evaluación mutua*.
3. La evaluación por el propio alumno: *autoevaluación*.

La *evaluación formadora* se refiere el desarrollo de habilidades metacognitivas, entre las que cabe mencionar:

1. Adquirir conciencia de lo que sabe y no sabe, y de lo que debe saberse o merece la atención y de lo secundario o superfluo.
2. Aprender a planificar la actividad de aprendizaje, y de estrategias de estudio eficaces, destinadas a la gestión del tiempo de estudio y esfuerzo.
3. Elaborar, utilizar y autoevaluar diferentes estrategias destinadas al análisis y resolución de situaciones problemáticas.
4. Predecir el resultado de una estrategia y planificarla con criterios de eficacia.

5. Controlar la aplicación de una estrategia, verificando que se desarrolla conforme se esperaba o, en caso contrario, introduciendo acciones correctoras.
6. Analizar el resultado al final de la aplicación de una estrategia, y explorar si hay otras vías de solución y predecir la eficacia de las mismas.
7. Evaluar el resultado de un aprendizaje, con el propósito de conocer si son necesarias actividades de refuerzo, destinadas a mejorar el aprendizaje o a corregir errores.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y DE LA EVALUACIÓN FORMADORA

EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN FORMADORA
• Intervención del profesor. • Iniciativa del profesor. • Surge del proceso de enseñanza. • Proviene de decisión del profesor. • Repercute en el cambio positivo desde fuera del alumno.	• Parte del propio alumno y es orientada por el profesor. • Iniciativa del alumno. • Surge de la reflexión del alumno. • Proviene de la decisión del alumno. • Repercute en el cambio positivo desde dentro del alumno.

Se trata de conseguir que los alumnos puedan crear sus propias estrategias e instrumentos que los hagan conocedores de sus intereses, posibilidades, dificultades y, en todo momento, del punto en que se hallan dentro de su aprendizaje. El aspecto con más dificultad es cómo conseguir que los propios alumnos se impliquen en el conocimiento y evaluación de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, el profesorado ha de ser creativo, especialmente en las formas de motivar y de promover la autonomía de los alumnos. Se trata de conseguir que se impliquen directa y personalmente en todas las fases del proceso:

1. En la representación de los objetivos.
2. En la anticipación y planificación de las acciones.
3. En la decisión de los criterios de evaluación.
4. En la autogestión-cogestión de las dificultades y de los errores.
5. En su propia evaluación (tanto en forma de coevaluación como de autoevaluación).

CUADRO 16. ESTRATEGIAS DEL PROFESOR PARA FOMENTAR LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

➢ **Antes de iniciar la actividad**
- Exponer de manera clara y comprensible, los objetivos de aprendizaje y contenidos más relevantes, así como los *indicadores básicos* de calidad de la tarea:
  - Ejecución clara y ordenada, con una determinada extensión, utilizando unos baremos concretos.
  - Actitudes básicas en relación con la actividad o tarea.
  - Requisitos de excelencia de la tarea: *criterios de exigencia y valoración.*

➢ **Durante la actividad**
- Orientar la tarea tanto en el proceso (cómo hacerlo) como al resultado:
  - Utilización de técnicas, instrumentos de trabajo, bibliografía complementaria.
  - Dificultades con que se pueden encontrar y fórmulas para evitarlas.
- Aportar a los alumnos instrumentos de planificación y criterios de ejecución: *qué voy a hacer, cómo voy a recoger los datos, cómo presentaré los resultados.*

➢ **Después de la actividad**
- El profesor promueve el comentario y la reflexión de la actividad o tarea realizada.
- El alumno conoce el trabajo realizado por otros alumnos.
- El profesor y los alumnos analizan y valoran conjuntamente los objetivos alcanzados por el grupo.
- El profesor orienta a determinados alumnos sobre sus dificultades y sus áreas de mejora. Explicación y superación de los errores: *aprender de los errores.*
- Elabora algún pequeño cuestionario de autoevaluación de los alumnos sondeando el grado de satisfacción obtenido.

V. Resumen

La *autoevaluación* consiste en que cada alumno realiza una valoración de una actuación concreta o de sus propios progresos en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. La autoevaluación considera al alumno, no como un elemento pasivo dentro del proceso evaluador sino, por el contrario, como un elemento activo y responsable que promueve su participación en dicho proceso.

La autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones escolares. Es también una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación para los alumnos.

La mayoría de los autores reconocen que la autoevaluación tiene una serie de bondades psicopedagógicas y de ventajas para un mejor desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Asimismo piensan que en la medida en

que se generalice la práctica de la autoevaluación se estará contribuyendo a un cambio de cultura evaluadora.

La autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente de la enseñanza y del autoaprendizaje para que un alumno pueda autoevaluar el grado de adquisición de los contenidos de una determinada materia. Para ello deberá conocer de antemano cuáles son los objetivos establecidos por el profesor en relación con los contenidos a autoevaluar, así como los criterios de evaluación. Además, deberá conocer previamente cuáles son los contenidos programados por el profesor para que sean adquiridos por el alumno, de modo que tenga las ideas muy claras acerca de qué se va a autoevaluar.

Asimismo, deberá autoevaluar el grado de adquisición del resto de los componentes esenciales de las competencias básicas: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.*

El docente ha de propiciar la autoevaluación entre sus alumnos para intentar generar en ellos una *cultura autoevaluadora*, que en ningún caso va a ir en detrimento de su actuación como docente, sino que por el contrario, a la vez que va a favorecer la madurez y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, va a mejorar su calidad como profesor.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Razonar por qué la autoevaluación es muy motivadora para el alumnado.
2. Analizar por qué la autoevaluación es un factor desencadenante de estímulos para lograr la superación personal.
3. Presentar razones que justifiquen la edad a la que puede realizarse la autoevaluación.
4. Presentar tres razones a favor de la autoevaluación.
5. Presentar tres razones en contra de la autoevaluación.

VII. Autoevaluación

1. Señalar tres objetivos a desarrollar mediante la autoevaluación del alumnado.
2. Recordar los elementos previos que hay que conocer antes de realizar la autoevaluación de contenidos.
3. Citar las técnicas para evaluar actitudes y valores que presentan Escamilla y Llanos (1995).
4. Establecer tres diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación formadora.

Soluciones:

1. Los objetivos a desarrollar mediante la autoevaluación del alumnado son los siguientes:

   - Propiciar un aprendizaje autónomo.
   - Conseguir una mayor implicación en su propio proceso de aprendizaje.
   - Elaborar juicios y criterios personales.
   - Que el alumno asuma responsabilidades sobre su proceso educativo.
   - Que adopte decisiones acordes con las necesidades detectadas.

2. Los elementos previos a conocer antes de realizar la autoevaluación de contenidos son:

   - Conocimiento de los objetivos.
   - Conocimiento de los contenidos a adquirir.
   - Conocimiento de los criterios de evaluación.

3. Las técnicas para evaluar actitudes y valores que presentan Escamilla y Llanos (1995) son:

   - Técnicas de clarificación de valores.
   - Cuestionarios.
   - Escalas de autoevaluación.

4. Las diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación formadora son:

EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN FORMADORA
• Intervención del profesor. • Iniciativa del profesor. • Surge del proceso de enseñanza. • Proviene de decisión del profesor. • Repercute en el cambio positivo desde fuera del alumno.	• Parte del propio alumno y es orientada por el profesor. • Iniciativa del alumno. • Surge de la reflexión del alumno. • Proviene de la decisión del alumno. • Repercute en el cambio positivo desde dentro del alumno.

UNIDAD DIDÁCTICA V

La evaluación educativa por competencias

Etapas del sistema educativo y áreas curriculares

I. INTRODUCCIÓN
II. OBJETIVOS
III. ESQUEMA
IV. CONTENIDOS
1. Marco normativo
2. Componentes esenciales de la evaluación por competencias básicas
2.1. Las actividades de aprendizaje
2.2. Los criterios de evaluación
3. La evaluación en la etapa de Educación Infantil
3.1. La finalidad de la evaluación en Educación Infantil
3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación
4. La evaluación en la etapa de Educación Primaria
4.1. Capacidades a desarrollar
4.2. Competencias básicas a adquirir
4.3. Criterios de evaluación de las áreas curriculares
5. La evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria
5.1. Capacidades a desarrollar
5.2. Competencias básicas a adquirir
5.3. Criterios de evaluación de las materias
6. La evaluación en Formación Profesional
7. La evaluación en la Universidad
8. Evaluación de áreas y materias curriculares
8.1. Evaluación del área de Lengua
8.1.1. Evaluación del lenguaje oral
8.1.2. Evaluación de la lectura
8.1.3. Evaluación del lenguaje escrito
8.2. Evaluación del área de Matemáticas
8.2.1. Elementos a evaluar en Matemáticas
8.3. Evaluación del área de Ciencias de la Naturaleza
8.3.1. Elementos a evaluar en Ciencias de la Naturaleza
8.4. Evaluación del área de Ciencias Sociales
8.4.1. Elementos a evaluar en Ciencias Sociales
8.5. Evaluación en el área de Educación Física
8.5.1. Elementos a evaluar en Educación Física
V. RESUMEN
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
VII. AUTOEVALUACIÓN

I. Introducción

El nuevo modelo de competencias básicas establecido por la legislación educativa actual incorpora cambios notables en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, no solamente en lo relativo a los diferentes niveles de programación, sino también y de forma muy directa, en la forma de evaluar. Deben cambiar las formas de evaluar desarrollando estrategias evaluadoras acordes con la nueva realidad educativa, de acuerdo a criterios de evaluación previamente establecidos, teniendo en cuenta que lo ha de evaluarse es el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

Intentamos, en esta Unidad Didáctica, aclarar algunos conceptos relativos a la forma de evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, aportando algunas estrategias para ello.

El procedimiento evaluador concreto debe ser especificado en la programación general del área o materia, teniendo en cuenta que una evaluación positiva de un alumno concreto significa, bajo esta concepción, que dicho alumno ha adquirido suficientemente las competencias básicas, de acuerdo con los criterios de evaluación fijados en la programación. La evaluación positiva conlleva superar una materia, y por tanto la posibilidad de promocionar de curso o de obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

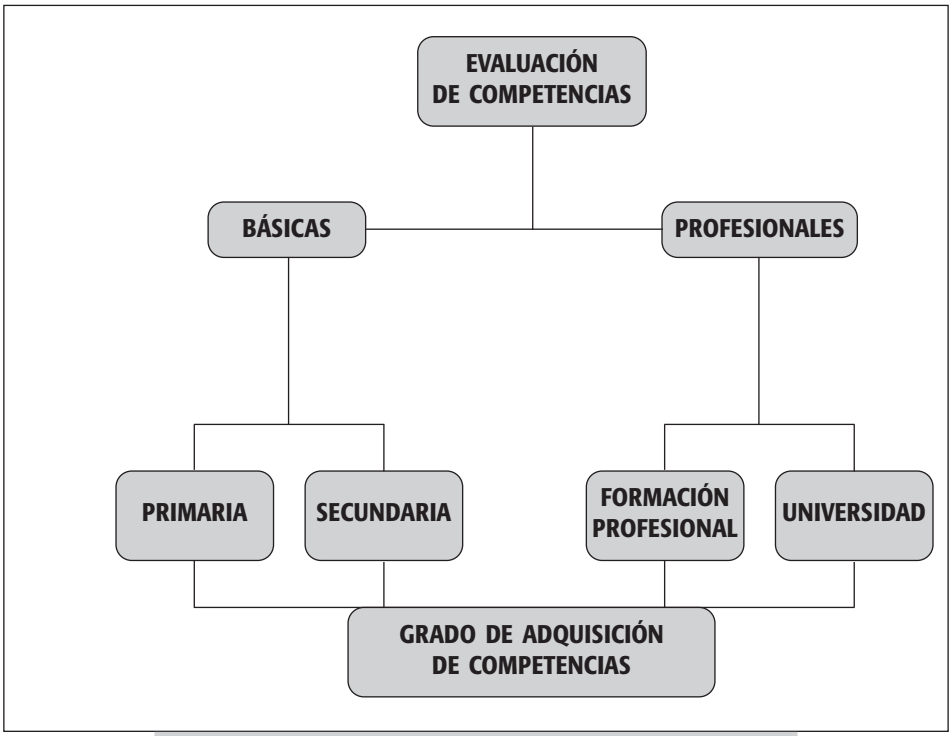
En Formación Profesional y en la universidad también hay que analizar los procedimientos de evaluación de las competencias propias a sus ámbitos de estudio y formación.

II. Objetivos

1. Identificar las capacidades a evaluar.
2. Identificar las competencias básicas a adquirir.
3. Saber fijar los elementos esenciales para la evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas.
4. Conocer las pautas para evaluar en Formación Profesional.
5. Conocer las características más destacadas de la evaluación en la universidad.

III. Esquema

CUADRO 1



IV. Contenidos

1. Marco normativo

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), dedica el Título VI a la evaluación del sistema educativo. La evaluación, según la concepción que se le otorga en dicha Ley, tiene por objeto constatar el grado de adquisición de las competencias básicas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria que la propia Ley establece. Así lo expresa en su Preámbulo cuando al referirse a la etapa de Educación Primaria dice: «Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa». Y añade: «Otra evaluación similar se llevará a cabo al finalizar el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria».

La LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006) establece:

A) Con respecto a la etapa de Educación Primaria:

Art. 20.1: «La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas».

Art. 20.2: «El alumnado accederá al ciclo educativo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez».

Art. 21: «Al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos».

B) Con respecto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

Art. 28.1: «La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo».

Art. 29: «Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos».

Conviene recordar que la evaluación de diagnóstico tiene como objetivo la mejora de los centros, midiendo el nivel de desarrollo de las competencias básicas de cada uno de los alumnos escolarizados en 4.º de E. Primaria y 2.º de ESO. Tiene un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para la comunidad educativa, con una doble finalidad:

1. Valorar el grado en que el sistema educativo prepara para la adquisición de las competencias básicas a los alumnos de los cursos citados
2. Ayudar a los centros docentes a mejorar sus prácticas educativas.

→ En la literatura pedagógica el concepto de evaluación diagnóstica se asocia a la función más notable del momento de la evaluación inicial, que se responsabiliza de dar a conocer el estado de la situación, el estudio de necesidades o las circunstancias concretas de una situación educativa o de enseñanza, o de un alumno, antes de iniciar la actividad docente correspondiente indicando con antelación la previsión de los resultados en función de los datos diagnósticos.

De la evaluación final-sumativa decimos que es el momento en el que se suma todo lo que un alumno ha sido capaz de adquirir durante un curso o una etapa de sus estudios. Pero también decimos que los resultados de la evaluación final-sumativa sirven de referente, como evaluación inicial-diagnóstica, para el curso o la etapa siguiente.

El concepto de la evaluación de diagnóstico que se introduce en la LOE desarrolla el cometido habitual de la evaluación final-sumativa en la función de servir como referente de la evaluación inicial-diagnóstica de cara a la próxima etapa educativa del alumno.

Pero analizado desde la perspectiva de las dos grandes etapas del sistema educativo actual, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, la «evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas» tiene una función eminentemente de evaluación procesual-formativa, ya que se desarrolla en dos momentos claves del proceso educativo con intencionalidad de conocer lo logros que se van consiguiendo en términos de competencias básicas; y a la vista de los datos de la evaluación diagnóstica procurar introducir las propuestas de mejora a que hubiere lugar.

La evaluación de diagnóstico se lleva a cabo mediante un conjunto de pruebas y cuestionarios, comunes para todo el alumnado de una comunidad autónoma. La evaluación de diagnóstico tiene un carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Su aplicación exige poner en marcha un proceso complejo, que implica la participación de un alto número de personas en varias fases:

1. Fase *preparatoria* (primer y segundo trimestre): de información y preparación.
2. Fase de *aplicación* (tercer trimestre): se realiza la evaluación en cada centro, se analizan los resultados y se inician los informes.
3. Fase de implementación de *propuestas de mejora* en cada centro (primer trimestre del curso siguiente), en función de los resultados obtenidos.

La evaluación de diagnóstico no es una evaluación final ni pretende sustituir a la evaluación que realiza el profesorado, sino que la complementa aportando una información externa sobre el aprendizaje del alumnado, que viene a sumarse a la que habitualmente proporciona la evaluación que realiza el profesorado.

2. Componentes esenciales de la evaluación por competencias básicas

Uno de los elementos que debe asumir más cambios en el modelo curricular por competencias básicas establecido por la legislación educativa actual, es la evaluación. Evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, supone modificar a fondo la forma tradicional de evaluar del profesorado, centrada sobre todo, en comprobar la adquisición de contenidos. En esta nueva forma de desarrollar el proceso evaluador, es necesario evaluar cada uno de los componentes que constituyen las competencias básicas (*contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaj*e), en un contexto y momento determinados, de forma que pueda darse una expresión (cuantitativa o cualitativa) que indique **el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias básicas hasta ese momento** (*nivel de desempeño*), en función de los componentes de dichas competencias fijados para ser conseguidos hasta ese momento.

La fijación del *nivel de desempeño* deben realizarla los equipos docentes al elaborar la programación general de una materia al inicio del curso, y debe estar referido al nivel propuesto en dicha programación para ser alcanzado por los alumnos al final de un determinado ciclo o curso. Y todo ello, tomando como referencia un área o materia concreta en un contexto y momento concretos. Las calificaciones trimestrales indicarán, por tanto, el nivel de desempeño de cada competencia básica alcanzado hasta ese momento.

Los *niveles de desempeño* a establecer serán, por tanto, diferentes para cada ciclo de la Educación Primaria, y para cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que los *contenidos,* las *habilidades,* las *actitudes y valores,* y las *estrategias de aprendizaj*e a alcanzar son diferentes para cada uno. Será al final de la Educación Secundaria Obligatoria cuando el nivel alcanzado en el desempeño de una competencia básica será el máximo establecido para ella. Proponernos los siguientes niveles de desempeño de las competencias básicas:

- Nivel 1: a alcanzar al final del 1.er ciclo de Educación Primaria (2.º curso).
- Nivel 2: a alcanzar al final del 2.° ciclo de Educación Primaria (4.º curso).
- Nivel 3: a alcanzar al final del 3.er ciclo de Educación Primaria (6.º curso).
- Nivel 4: a alcanzar al final del 1.er curso de ESO.
- Nivel 5: a alcanzar al final del 2.° curso de ESO.
- Nivel 6: a alcanzar al final del 3.er curso de ESO.
- Nivel 7: a alcanzar al final del 4.º curso de ESO.

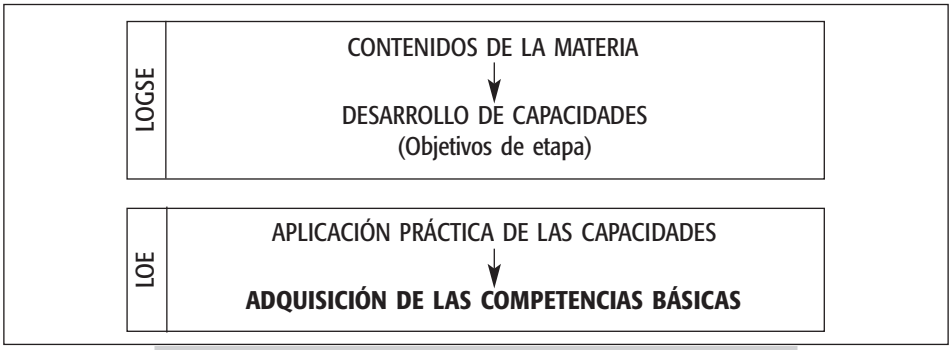
→ La fijación de los niveles de desempeño de las competencias básicas se realiza seleccionando los contenidos, las habilidades, las actitudes y valores, y las estrategias de aprendizaje que los alumnos deben adquirir hasta un momento determinado (final del mes, final de trimestre o final de curso).

La fijación de los *niveles de desempeño* en cada programación general, por parte de los equipos docentes, debería ser progresiva, desde el inicio de la Educación Primaria hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria, lo que hace necesaria una coordinación inter e intra-áreas, por parte de la jefatura de estudios.

En este sentido, es necesario dejar claro que los contenidos seleccionados para cada una de las competencias básicas no logran por sí solos la consecución de las competencias, sino que deben situarse junto al resto de componentes de la misma. Hay que tener presente que los objetivos de las etapas educativas de escolaridad obligatoria están explicitados precisamente en términos de capacidades, y que la adquisición de las competencias básicas se realiza poniendo en práctica las capacidades desarrolladas hasta un momento determinado (nivel de desempeño hasta

ese momento). De lo que se deduce que las competencias básicas se adquieren llevando a la práctica las capacidades adquiridas.

CUADRO 2. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS



Teniendo en cuenta que el modelo de competencias responde a un enfoque funcional de los aprendizajes, la adquisición de las mismas se llevará a cabo mediante la realización de actividades que, sobre la base de los contenidos, permitan a los alumnos acercarse a la realidad. Se trata de una realidad experiencial, como base para el desarrollo de un posterior conocimiento práctico que fundamente las competencias profesionales.

CUADRO 3. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS SE DEFINEN

- Con términos orientados a la práctica
- Que den un sentido funcional a los aprendizajes
- Utilizando verbos de acción
- Capacitando para «saber hacer»

Las capacidades se adquieren a partir de la experiencia, y esta surge de las múltiples interrelaciones que tienen lugar en las actividades prácticas que se establecen. La evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas puede realizarse por medio de la información que la realización de esas actividades proporciona. Para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas es necesario haber determinado previamente algunos aspectos:

1. Los criterios de evaluación que servirán como referente para evaluar las competencias básicas
2. Las actividades que deben realizar los alumnos
3. El tipo de información que se espera proporcione cada una de ellas
4. La relación de cada actividad con las competencias básicas
5. Los criterios de calificación.

2.1. Las actividades de aprendizaje

Las actividades constituyen un elemento esencial en el proceso de adquisición de las competencias básicas. En los tratados de didáctica se otorga a las actividades una gran importancia, ya que constituyen el medio del que se sirve el profesor para comprobar los aprendizajes de los alumnos. Para Medina (1991), las actividades constituyen «elementos de concreción explícita del currículum, en las que se evidencia la calidad del aprendizaje del alumno». Considera este autor que las actividades se concretan en conjuntos organizados de comportamientos y estilos de acción que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por parte del profesor como de los alumnos.

La importancia que adquieren las actividades como elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje del alumno, queda reflejada en autores clásicos como Piaget (1975), Ausubel (1983), Stenhouse (1984) o Aebli (1988), quienes las consideran como elementos esenciales para enriquecer dicho proceso, considerando que deberían estar contextualizadas y en relación directa con los objetivos propuestos en proceso de aprendizaje del alumno, si se pretende que la enseñanza sea una actividad formativa. Para Ausubel (1983), autor cognitivista: «La consecución de un óptimo desarrollo cognitivo debería llevarse a efecto, más que por la presentación de numerosos objetivos secuenciados, por la elaboración de secuencias concatenadas de actividades orientadas a enriquecer esos procesos».

Uno de los autores que más se ha dedicado al estudio de las actividades en los procesos de aprendizaje y de enseñanza ha sido Crahay. Este autor, ya en 1984 establecía que las actividades influyen decisivamente en el aprendizaje si se llevan a cabo en un determinado contexto y en un determinado clima social favorable en el aula. Y llegó a dos conclusiones importantes:

1. Las actividades enriquecen notablemente el proceso de aprendizaje del alumno, y son la base del aprendizaje autónomo.
2. Debe existir una complementariedad entre objetivos y actividades.

Para lograr que sean eficaces para el proceso de aprendizaje del alumno, propuso Crahay la realización de actividades simples de diversos tipos: espontáneas, solicitadas y combinadas de las dos anteriores, ... que permitan respetar, tanto el ritmo de desarrollo cognitivo de cada alumno, como la creatividad y participación del alumno.

Con respecto a las actividades, también se realizaron clasificaciones, que no vamos a reproducir aquí por no ser objeto de esta obra, pero que ponen de manifiesto la gran variedad de actividades existente. Algunos de los tipos de actividades son:

→ Magistrales, individuales, socializadoras, numéricas, verbales, plásticas, dinámicas, de incremento, de enriquecimiento, de reestructuración, prácticas, teóricas, de revisión, cooperativas, de deducción e inferencia, inductivas, de trabajo sentado, de recitación, de presentación, en grupo pequeño, en gran grupo, de experiencia, de expresión simbólica, de expresión plástica, dinámicas, de observación dirigida, de observación libre, intelectuales, manipulativas, pretecnológicas, creativas, de comprensión, de interpretación, de opinión, interpretativas, expositivas, innovadoras, creativas...

Todas esas actividades tipo, y muchas más, están a disposición del profesor para mejorar el proceso de adquisición de las competencias básicas por cada alumno. Dichas actividades constituyen la proyección práctica de las competencias básicas, que se desarrollan y se visualizan en la acción práctica. Las actividades deben permitir un aprendizaje práctico por comprensión y no por simple repetición.

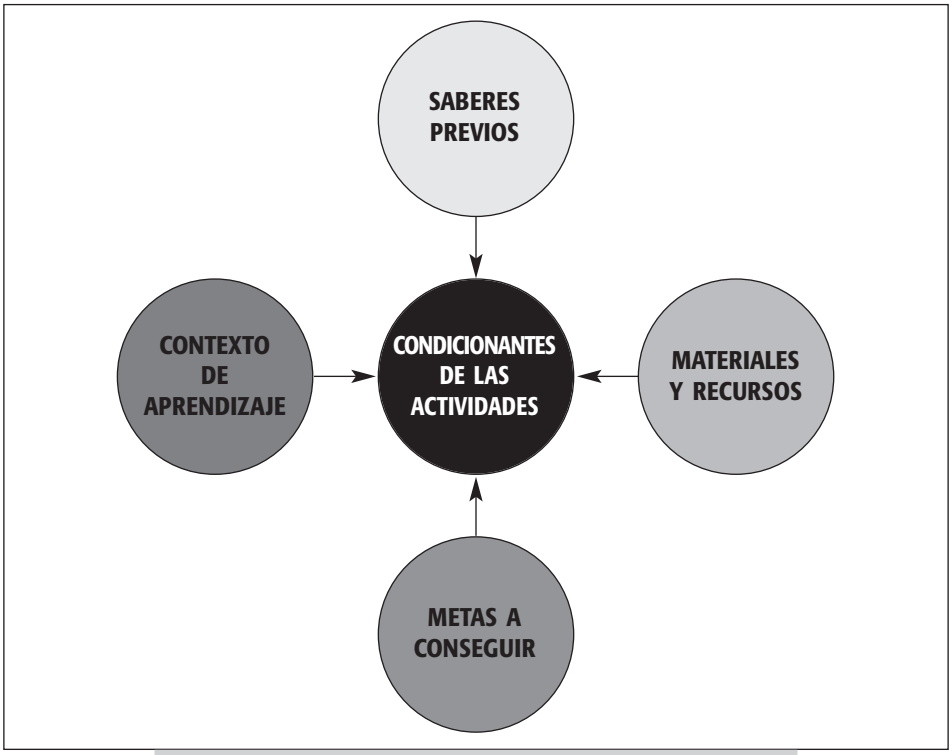
En el proceso de adquisición de las competencias básicas, nos referiremos a *actividades tipo* como conjunto de actividades que presentan unas características similares, que desarrollan esquemas cognitivos parecidos, y que pretenden obtener un tipo de información similar.

La relación a establecer entre objetivos y actividades, en el proceso de evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas, es muy directa. Es necesario establecer una relación entre las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa y las actividades a realizar para adquirir las competencias básicas, ya que estas se adquieren como consecuencia de la aplicación práctica de aquellas. Y cada objetivo deberá estar vinculado con varias actividades, de modo que cuanto más complejo sea un objetivo, más actividades y más complejas le corresponderán. En este sentido, una actividad estará bien definida y por tanto será adecuada, si:

- Permite al alumno ser autónomo en su realización.
- Permite que el alumno desempeñe un papel activo en la misma.
- Exige del alumno el desarrollo de procesos cognitivos.
- Obliga a que el alumno la aplique al campo de su propia realidad.
- Permite transferencia de los aprendizajes.
- Es motivadora para el alumno que la realiza.

Debe quedar claro que el logro de un mismo objetivo puede hacerse por medio de diferentes tipos de actividades, y que estas deben permitir el desarrollo de todos y cada uno de los componentes de las competencias básicas.

CUADRO 4



Directamente relacionados con las actividades a realizar deberán estar los materiales e instrumentos a utilizar por parte del alumno, que no tienen por qué ser muy sofisticados o novedosos, pero sí ser muy variados. En este sentido, tanto el *cuaderno de trabajo del alumno*, como el más actualizado *portfolio* o el *e-portfolio* (modalidad de lo que es un *registro* o *archivo acumulativo*) pueden ser instrumentos esenciales para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas (ver Unidad Didáctica VII). Pero también deberán utilizarse otros materiales e instrumentos seleccionados o construidos por el profesor.

CUADRO 5. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Criterios de aplicación general:

- Los que en cada momento aconseje la naturaleza de la materia
- Adecuados a los contenidos a desarrollar
- Variados y de fácil utilización
- Adecuados a la edad y características del alumnado
- **No utilización exclusiva del libro de texto**

Con el fin de que puedan servir para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas, las actividades deberán estar previamente programadas con criterios de *continuidad, secuenciación e integración curricular,* de modo que sirvan a los estudiantes como elemento motivador que les permita desarrollar sus habilidades, en función de su personalidad. La adquisición de una competencia básica puede llevarse a cabo por medio de diferentes tipos de actividades, por lo que deberán estar claramente vinculadas a cada uno de los descriptores que conforma cada competencia básica, y conocer el tipo de información que cada de ellas proporcionará.

CUADRO 6. EVALUACIÓN DEL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

COMPETENCIAS BÁSICAS		CON QUÉ SE EVALÚAN
SABER: contenidos	Contenidos mínimos e imprescindibles	Con actividades teóricas de comprobación de conocimientos
SABER HACER: habilidades	Adquisición	**Con actividades prácticas:** • Solución de problemas • Simulación de situaciones
SABER SER: actitudes y valores	Adquisición de «estilos de hacer»	• Estudio de casos • Conducta observable • Proyectos compartidos
SABER APRENDER: estrategias de aprendizaje	Adquisición de estrategias de aprendizaje: «aprender a aprender»	• Mantenimiento • Entrenamiento

En la programación, pueden fijarse las «actividades tipo», o las actividades concretas que pertenecen a cada uno de los tipos. Por medio de las actividades se proponen y se resuelven *situaciones-problema* que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos aprendidos (aprendizaje basado en problemas). El éxito en la resolución de la situación-problema propuesta dependerá del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades desarrolladas y aplicadas a la práctica mediante un proceso reflexivo. En este mismo sentido, Pérez (2007a) señala: «La reflexión sobre la práctica, la indagación tutorizada, el desarrollo de proyectos de trabajo pueden convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de competencias». El modelo teórico elaborado en el marco del Proyecto DeSeCo (2005), llegó a algunas conclusiones importantes, entre las que cabe citar:

1. Las competencias solo se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular. Por sí mismas las competencias no existen, es decir, no son independientes de la acción en la que se manifiestan.

2. Las competencias se desarrollan a través de la acción y la interacción.
3. Las competencias se evalúan sobre la base de las evidencias de los resultados.

CUADRO 7

TIPO DE CONTENIDO	TIPOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE		VERBOS A UTILIZAR
SABER: conocimientos	Conocimiento y comprensión	Conocimiento	Conocer - definir - citar - identificar - describir - localizar
		Comprensión	Comprender - asociar - explicar - distinguir - diferenciar - precisar
SABER HACER	Actividades de pensamiento	Aplicación Relación	Aplicar - clasificar - relacionar - demostrar - generalizar - resolver
	Habilidades de interpretación	Análisis	Analizar - detectar - ordenar - deducir - discriminar - elegir
	Habilidades de comunicación	Valoración	Evaluar - argumentar - justificar - concluir - juzgar - valorar
	Habilidades psicomotoras	Destrezas manipulativas	Manipular - realizar - operar - organizar - utilizar - producir
SABER SER	Actitudes	Recepción	Aceptar - escuchar - admitir
		Organización	Organizar - integrar - conectar
		Valoración	Valorar - respetar - tolerar

2.2. Los criterios de evaluación

Los *criterios* de evaluación 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 de la etapa, y su finalidad es definir unos *indicadores* válidos y constatables para reconocer el nivel alcanzado por el alumno en la adquisición de una determinada competencia. Así lo establece la actual legislación educativa:

1. ***El Real Decreto 1513/2006,*** de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria, expresa:

   - Preámbulo: «Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas».
   - Art. 9.3: «Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas».

2. ***El Real Decreto 1631/2006,*** de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ***Educación Secundaria Obligatoria,*** en relación con los criterios de evaluación expresa:

   - Preámbulo: «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 básicas».
   - Art. 10:

     1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será ***continua y diferenciada*** según las distintas materias del currículo.
     2. Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.
     3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
     4. El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.
     5. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. 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.
     6. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

   - Art. 11:

     1. Al finalizar cada uno de los cursos y como consecuencia del proceso de evaluación, el equipo docente tomará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado.
     2. Se promocionará al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias como máximo y se repetirá curso con evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica.

Los criterios de evaluación de cada una de las áreas o materias curriculares vienen desarrollados en los decretos correspondientes, estatales y autonómicos.

Uno de los problemas a los que puede enfrentarse el profesorado de ambas etapas, en relación con los criterios de evaluación de las competencias básicas es que, al no aparecer asociados a ningún objetivo concreto, puede resultarles difícil, a la hora de programar y por tanto de evaluar, saber a qué competencia está asociado cada criterio.

3. La evaluación en la etapa de Educación Infantil

Aunque en la etapa de la Educación Infantil no se habla de competencias, ni se evalúa por competencias, no es menos cierto que los aprendizajes adquiridos en esta etapa serán la base imprescindible para el mejor desarrollo de capacidades y competencias escolares en las etapas siguientes de Primaria y Secundaria.

La educación infantil es la etapa inicial de las enseñanzas de régimen general del actual sistema educativo. «Constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años… y su finalidad es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños» (Real Decreto 1630/2006).

Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (extracto)

Artículo 1.

1. La Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años.
2. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.
3. La Educación Infantil tiene carácter voluntario. El segundo ciclo de esta etapa educativa será gratuito.

Artículo 2. Fines.

1. La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Artículo 6. Enseñanzas mínimas del segundo ciclo (de 3 a 6 años) de Educación Infantil.

1. Las áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil son las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: Comunicación y representación.

Estas áreas deben entenderse como ámbitos de actuación, como espacios de aprendizajes de todo orden: de actitudes, procedimientos y conceptos, que contribuirán al desarrollo de niñas y niños y propiciarán su aproximación a la interpretación del mundo, otorgándole significado y facilitando su participación activa en él.

2. En el Anexo del presente real decreto se fijan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

Las administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

En cuanto a su organización, los contenidos educativos se organizarán en torno a las áreas correspondientes (*Conocimiento de sí mismo y autonomía personal - Conocimiento del entorno - Lenguajes: Comunicación y representación)* y a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil. Se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño. La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza. Esta etapa tiene una clara intencionalidad educativa, por lo que los centros no deberían limitarse a cuidar y custodiar a los niños, sino que dado su carácter educativo inicial, deberían proporcionarles experiencias favorecedoras para su desarrollo que complementen las vividas en el seno familiar.

3.1. Finalidad de la evaluación en Educación Infantil

La evaluación en Educación Infantil tiene por objeto evaluar la adquisición de las capacidades indicadas en los objetivos generales de la etapa. Se trata por tanto de evaluar el logro de determinadas capacidades, relacionadas con el movimiento y control postural, las primeras manifestaciones de la comunicación y lenguaje, el aprendizaje en el uso del lenguaje, las pautas elementales de convivencia y relación social, el descubrimiento del entorno inmediato, el descubrimiento de las características físicas del mundo en que vive, la elaboración de una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, la adquisición de los hábitos básicos de comportamiento, etc.

Evaluación en la Educación Infantil

1. En el segundo ciclo de la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

> 2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.
> 3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.
>
> (Real Decreto 1630/2006. Art. 7)

Al tener esta etapa un carácter preventivo de las condiciones en las que el niño se desarrolla, la función orientadora de la evaluación adquiere una especial relevancia, evitando que tempranamente aparezcan dificultades en el aprendizaje, sobre todo en aquellos alumnos que presentan condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social y orientando el proceso para proporcionar una atención educativa adecuada a aquellos alumnos que ya presentan necesidades educativas especiales, para que las dificultades que hayan surgido en su desarrollo no se intensifiquen.

El carácter preventivo y orientador de la evaluación en educación infantil está relacionado con las necesidades educativas más frecuentes de esta etapa, que suelen estar relacionadas con la percepción e interacción con las personas y con el *entorno físico* (dificultades sensoriales o físico-motrices), con el *desarrollo emocional* y *socioafectivo* (problemas de conducta, sentimientos de aislamiento, temor o miedo), con *la adquisición y el desarrollo del lenguaje y la comunicación* (mala pronunciación, pobreza de vocabulario), con las interacciones e intercambios con otros niños de forma que vayan configurando su propia identidad, con la adquisición de hábitos básicos, aseo personal, normas básicas de convivencia, etc.

Es necesario tener en cuenta, para evaluar adecuadamente al alumno de Educación Infantil, que nos hallamos ante un alumno en continuo progreso y en un periodo de adquisición de habilidades psicomotoras, cognoscitivas, sociales y emocionales que conformarán su personalidad. La acción evaluadora en esta etapa debe ir por tanto dirigida a lograr esas habilidades y capacidades y a consolidarlas. Evaluar a un alumno de Educación Infantil supone, por tanto, comprobar en qué medida su desarrollo va siguiendo una secuencia evolutiva deseada. Se trata por lo tanto de una *comprobación valoradora* de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje para cada alumno individualmente considerado, por lo que necesariamente ha de ser de carácter cualitativo. Esa valoración debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje mismo, de forma que lo vaya guiando y reconduciendo para que en cada momento sea posible determinar la ayuda personalizada necesaria para cada alumno. En la evaluación en educación infantil importan menos las destrezas adquiridas en la escuela que el adecuado desarrollo del proceso madurativo de cada niño. La evaluación así concebida tiene un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo de cada niño, ya que proporciona información continua del mismo, y en qué medida se adapta a sus necesidades individuales.

3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

La evaluación tiene cada vez más importancia en la Etapa de Educación Infantil. En consecuencia, la legislación actual (Real Decreto 1630/2006) establece que «la evaluación será *global, continua* y *formativa.* La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación».

1. ***Global:*** porque está referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales. Debemos realizar la evaluación sobre la base de los objetivos, en los que se expresan las capacidades básicas que los niños deben desarrollar tomando como referencia los **criterios de evaluación** de cada una de las áreas curriculares.

2. ***Continua*** y ***formativa:*** porque la evaluación es un elemento más de la acción didáctica, que permite regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo desde su inicio a su final.

Esta modalidad de evaluación acompaña la mayor parte de la actividad didáctica durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello se ha de procurar a lo largo de este proceso reunir la información evaluativa que permita revisarlo, regularlo o corregirlo, según los casos. La evaluación formativa nos ayuda a determinar qué factores favorecen o dificultan que los niños o niñas logren las metas deseadas, de forma que podamos introducir a tiempo las modificaciones oportunas: *propuestas de mejora, de apoyo* o *de refuerzo.* El desarrollo de las capacidades en estas edades está en *proceso,* camino de llegar a la *consecución* que sea posible.

- Una ***evaluación inicial*** o ***diagnóstica*** al comienzo, no solo del curso escolar y de una unidad didáctica, sino también al principio de cada actividad que realicemos para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las posibilidades de los niños en ese momento.
- Una ***evaluación formativa*** o procesual durante todo el desarrollo de las actividades de enseñanza y del aprendizaje.
- Una ***evaluación final*** o ***sumativa*** al final de un trimestre y al terminar el curso para certificar sus progresos o identificar los aprendizajes de los que se dejará constancia en los correspondientes *Boletines de Evaluación*.

Las *técnicas e instrumentos* para evaluar en la etapa de Educación Infantil, deben ser los adecuados para obtener la información necesaria sobre el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Algunas de esas *técnicas* para evaluar en Educación Infantil pueden ser: la *observación directa* y *sistemática*, *la aplicación de escalas de observación*, *la elaboración de diarios* del profesor,

el desarrollo de conversaciones con los alumnos, la utilización de *medios audiovisuales*, *juegos*, *informes*, *la revisión de los trabajos* de los alumnos, etc.

La **observación** directa y sistemática constituye la técnica principal del proceso de evaluación. En la Educación Infantil el contacto continuado con el mismo grupo facilita su *observación directa*, dentro y fuera del aula. Además contamos con la *observación indirecta* de los trabajos individuales, o de grupo.

La observación realizada de forma sistemática nos garantiza mayor objetividad en la evaluación sobre el seguimiento de los procesos evolutivos de aprendizaje en los niños y niñas. La observación se puede llevar a efecto a través del seguimiento continuado de las actividades realizadas siguiendo de cerca el plan de trabajo dentro o fuera del aula, como en *producciones plásticas* y *musicales, juegos lógicos y dramáticos*, etc. Para ello se pueden utilizar diversos instrumentos como *escalas de observación, fichas de seguimiento y listas de control* para la **observación sistemática**. Para registrar la información de **observaciones no sistemáticas** o espontáneas podemos utilizar instrumentos como el *anecdotario, el diario de clase e informes de observación.*

Un instrumento de gran utilidad, tanto para la evaluación formativa como para la sumativa alumno, es el *portafolio* o *archivo acumulativo* de cada alumno (la *carpeta del alumno*) en el que vamos recogiendo de una forma ordenada y sistemática las producciones y trabajos que cada alumno viene realizando desde el comienzo del curso. A través de estas carpetas se pueden apreciar los avances progresivos conseguidos; y desde los datos que proporciona la documentación recogida en ellas podemos evaluar con mayor nitidez y objetividad, desde la evidencia, los procesos y los resultados logrados por cada niño. De cara a la evaluación sumativa, al finalizar un trimestre o el curso, nos proporciona datos útiles para acreditar los logros y dominios alcanzados; y también nos permite elaborar un informe detallado que muestre la situación del alumno de cara su recorrido escolar posterior.

La entrevista en el ámbito escolar la podemos definir como *una conversación intencional* de cara a conocer mejor algunos aspectos de los niños que nos permita una mejor evaluación de sus comportamientos y aprendizajes. Es una técnica de gran valor didáctico para obtener información sobre la opinión, actitudes, problemas, motivaciones, etc., de los niños y niñas y de sus familias.

La valoración resultante del proceso evaluador en la etapa de educación infantil deberá tratar sobre el grado de consecución de las capacidades básicas establecidas, y deberá expresarse en términos *cualitativos*, debiendo contemplar los progresos efectuados por los niños en tal sentido.

Es necesario destacar la importancia que adquieren las relaciones entre el profesorado y los padres de los alumnos en esta etapa educativa, ya que los padres deben saber en todo momento cuál es el tipo de educación que se está proporcionando a sus hijos, a la vez que fomentan el sentido de la responsabilidad que los padres deben tener respecto de sus obligaciones educativas.

4. La evaluación en la etapa de Educación Primaria

4.1. Capacidades a desarrollar

Las competencias básicas pasa necesariamente por el desarrollo de las *capacidades* de los alumnos. En este sentido la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), establece en su Art. 17 que la ***Educación Primaria*** contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

1. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
3. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
4. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
5. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
6. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
7. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
8. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
9. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
10. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
11. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
12. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
13. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
14. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

4.2. Competencias básicas a adquirir

Recordamos que las *competencias básicas* que contempla la LOE y el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa de ***Educación Primaria***, son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

4.3. Criterios de evaluación de las áreas curriculares

Para evaluar el *grado de adquisición de las competencias básicas* en esta etapa, el Real Decreto 1513/2006 establece los *criterios de evaluación* siguiendo el desarrollo de las enseñanzas mínimas de la ***Educación Primaria.***

→ En el CD-ROM que acompaña este libro puede analizar los **criterios de evaluación** de cada una de las **áreas curriculares** de la Educación Primaria en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, «por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria» (BOE, 8-12-06).

5. La evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

5.1. Capacidades a desarrollar

La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), establece en su Art. 23 que la ***Educación Secundaria Obligatoria*** contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las *capacidades* que les permitan:

1. Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

2. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
3. Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
4. Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
5. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
6. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
7. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
8. Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
9. Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
10. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
11. Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
12. Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

5.2. Competencias básicas a adquirir

Las *competencias básicas* que contempla la LOE (2006) y el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ***Educación Secundaria Obligatoria*** son *las mismas que en la etapa de Educación Primaria.*

Aunque las competencias básicas establecidas para las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria son las mismas, en ambas etapas varía el nivel exigido para las mismas y por tanto, su grado de adquisición, lo que habrá de tenerse muy en cuenta a la hora de programar, y consecuentemente, en la evaluación de las mismas.

5.3. Criterios de evaluación de las materias

Para evaluar el *grado de adquisición de las competencias básicas* en esta etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1631/2006, establece los *criterios de evaluación* de cada una de las materias siguiendo el desarrollo de las enseñanzas mínimas de la ***Educación Secundaria Obligatoria.***

➔ En el CD-ROM que acompaña este libro puede consultar los **criterios de evaluación** de cada una de las **materias curriculares** de la Educación Secundaria fijados por Real Decreto 1631/2006 (BOE del 5 de Enero de 2007), «por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria».

Con respecto a la titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria, el ya citado Rela Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a esta etapa, establece:

Art. 15, en relación con la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria:

1. Los alumnos que al terminar la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
   [Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria deben cumplirse dos requisitos generales que son complementarios, pero dada la casuística del alumnado pueden no darse a la vez:

   • Alcanzar las competencias básicas.
   • Alcanzar los objetivos generales de la etapa.]

2. Quienes superen todas las materias de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que hayan finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas en el conjunto de la etapa no le ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
3. Los alumnos que cursen programas de diversificación curricular obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si superan todos los ámbitos y materias que integran el programa. Asimismo podrán obtener dicho título aquellos que, habiendo superado los dos ámbitos, tengan evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
4. Los alumnos que hayan cursado un programa de cualificación profesional inicial obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si han superado los

módulos a los que hace referencia el artículo 30.3.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

5. Los alumnos que cursen la Educación Secundaria Obligatoria y no obtengan el título recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años y materias cursados.

Todo lo anterior, se presenta esquematizado en el cuadro siguiente.

CUADRO 8

ALCANZA LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN MATERIAS	OBTIENE EL TÍTULO	CONDICIONES
Todas	Sí	Ninguna
Todas menos dos	Sí	Ninguna
Todas menos tres	Sí	En función de las posibilidades de éxito al curso siguiente, según el criterio de los equipos docentes
No las alcanza en más de tres	No	Repetición de curso

Podría decirse que el propio modelo de evaluación que se establece la LOE esboza ya unos criterios de suficiencia como mínimos requeridos, ayudándonos a conocer el nivel de cada alumno desde la propia normativa, para homogeneizar así las titulaciones finales.

El cambio de concepto del diseño curricular y la función educativa establecidos en la LOE conlleva un giro en el modelo de evaluación, y la legislación vigente afirma con claridad que se evaluará *la consecución de las competencias básicas*, de tal modo que se pueda obtener de forma evidenciable los resultados obtenidos en el aprendizaje.

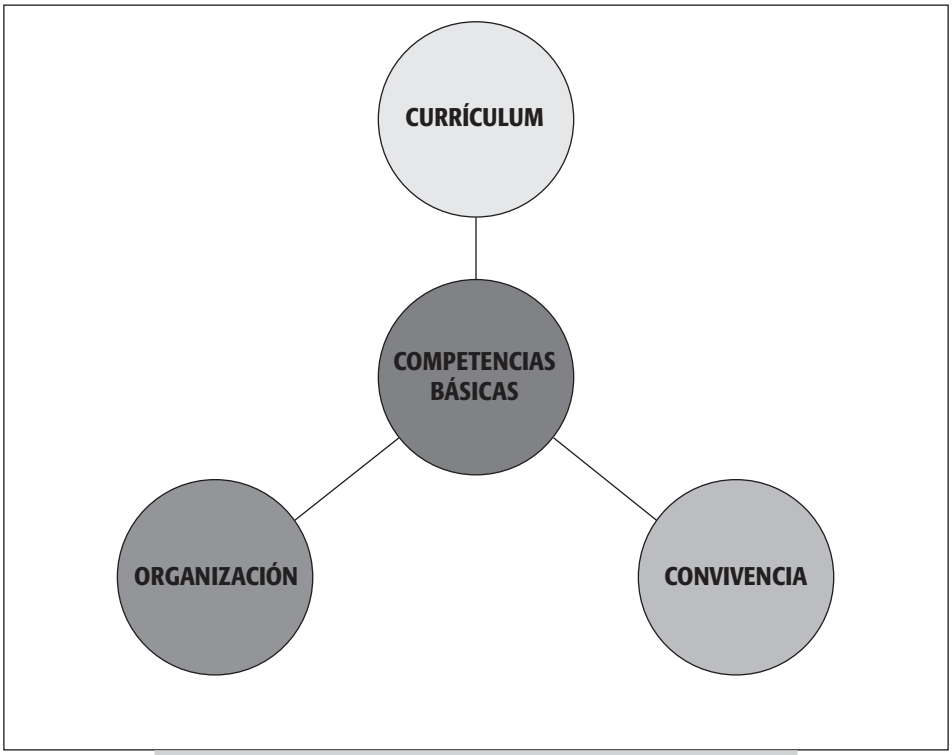
Por todo ello, queda constatado que la voluntad del legislador plasmada en la LOE (2006) y en los Decretos que la desarrollan, es que la evaluación constituya un proceso que permita constatar el grado de adquisición de las competencias básicas en la etapas de escolarización obligatoria, para lo que se fijan los correspondientes criterios de evaluación que han de servir como referente fundamental para valorar el grado de adquisición de dichas competencias básicas.

Bajo este enfoque, la adquisición de las competencias básicas constituye el fin último de la acción educativa, y los contenidos curriculares de las distintas áreas o materias son considerados como un medio para alcanzar las capacidades explicitadas en los objetivos de la etapa, entendidas estas como potencialidad de aprendizaje.

Otro tipo de medidas, que vienen a complementar a las materias curriculares, que ayudan de forma muy importante a la adquisición de las competencias básicas son de tipo organizativo y funcional: la organización y el funcionamiento de

los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, la acción tutorial, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares, etc.; medidas todas ellas de gran importancia para la vida de un centro.

CUADRO 9



6. La evaluación en Formación Profesional

La Formación Profesional comprende un conjunto de Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior que tienen como finalidad preparar al alumnado para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. En relación con la etapa de Formación Profesional, la LOE (Ley Orgánica de Educción, 2006) establece:

Art. 39: «La formación profesional en el sistema educativo comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales».

Los objetivos que se proponen en esta etapa están fijados en el Art. 40 de la LOE: La formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan:

1. Desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
2. Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
3. Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
4. Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
5. Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
6. Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Los aspectos relacionados con la evaluación en esta etapa están recogidos en el Art. 43:

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos se realizará por módulos profesionales.
2. La superación de un ciclo formativo requerirá la evaluación positiva en todos los módulos que lo componen.

La evaluación en Formación Profesional tendrá por objeto valorar los avances de los alumnos en relación con la competencia general del título y con los objetivos del Ciclo Formativo correspondiente. Dicha evaluación será continua y afectará a todos los Módulos Profesionales que constituyen el Ciclo Formativo.

Las programaciones didácticas incorporarán:

1. Los criterios de evaluación de cada Módulo Profesional.

2. Los procedimientos de evaluación.
3. Los criterios de calificación.
4. Las actividades de recuperación.

Art. 44: Relativo a la obtención del Título y Certificado.

1. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado medio recibirán el título de Técnico de la correspondiente profesión. El título de Técnico, en el caso del alumnado que haya cursado la formación profesional de grado medio, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 41.2, permitirá el acceso directo a todas las modalidades de Bachillerato.
2. Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional de grado superior obtendrán el título de Técnico Superior. El título de Técnico Superior permitirá el acceso a los estudios universitarios que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe del Consejo de Coordinación Universitaria.
3. Aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos recibirán un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

7. La evaluación en la universidad

En la universidad, el estudiante es tradicionalmente el objeto prioritario de la evaluación. Y cuando el estudiante obtiene buenos o malos resultados, no solo es fruto de su de exclusiva capacidad, dedicación e interés, sino que también hay otros muchos factores que inciden y que dependen de la institución universitaria, de los profesores, de los gestores, de las estructuras, del contexto... Sería un error que cuando se evalúa exclusivamente al estudiante, a él se le pida que cambie lo que no ha ido bien para que en el futuro consiga el éxito deseado en sus estudios, pero que a la vez no se pida igualmente que se modifiquen otros factores. La forma de pensar y de plantear la evaluación desvela los planteamientos que se tienen sobre la finalidad de la universidad, sobre la naturaleza de la tarea docente que ha de realizar, sobre las responsabilidades de sus respectivos miembros. También la concepción de lo que ha de ser la evaluación y la finalidad a la que debe servir, tiene que ver con el modelo de sociedad y con el papel de la educación superior dentro de ella.

Las características más relevantes del enfoque basado en competencias según Mertens (1996), y Boritz y Carnaghan (2003), son las siguientes:

1. Las competencias que los alumnos tienen que adquirir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos y de conocimiento público. En este proceso se implica a los distintos sectores vinculados con la ocupación o profesión (empleadores, asociaciones profesionales…).

2. Del mapa de competencias, que describe los resultados de aprendizaje esperados, se derivan criterios de evaluación especificados también públicamente.
3. El programa formativo se deriva *a partir de* y se vincula *con* las competencias especificadas.
4. La formación se organiza entonces en unidades de tamaño manejable (módulos).
5. Los procesos de enseñanza-aprendizaje permanecen atentos a las características y necesidades del sujeto que aprende, individualizando la enseñanza tanto como sea posible.
6. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación (feedback) y la medida de progreso se comunica al alumno a lo largo del programa.
7. Los progresos del sujeto se determinan mediante la demostración de competencias.
8. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principales fuentes de evidencia.

La ejecución de una buena práctica evaluadora en la universidad debe tener presente lo anteriormente expresado, y supone la existencia de:

1. Unos criterios claros conocidos previamente por todos los implicados.
2. La recogida de información suficiente y relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los objetivos curriculares.
3. La interpretación valorativa de la información obtenida.
4. La emisión de un juicio valorativo sobre la base de la información obtenida.
5. La toma de las decisiones correspondientes.

La práctica evaluadora no acaba después de poner la *calificación,* o de señalar lo que está bien o está mal en las tareas de los estudiantes. Aún falta una actuación fundamental: la *información* a los estudiantes de sus logros o errores; y posteriormente, el diálogo didáctico y la *retroacción* consecuente a la vista de los resultados académicos.

En este sentido, el diálogo didáctico en un plano de acercamiento, de apertura y de mutua receptividad es el mejor clima para el desarrollo de la evaluación. La corrección y valoración de las producciones, actividades, o respuestas de los estudiantes es uno de los recursos y de los momentos cruciales para este diálogo, y el medio que proporciona la posibilidad de impulsar a los estudiantes a cotas más elevadas de rendimiento académico.

Para que la información de la evaluación esté fundamentada y pueda ser utilizada como recurso de retroalimentación, es imprescindible que el profesor dedique más tiempo a esta *competencia docente,* que abarca la *corrección* y *evaluación* de los trabajos, exámenes y demás actividades de los estudiantes y la correspon-

diente *retroacción*. La corrección de los trabajos académicos, con el objeto de obtener la información que pueda aportar la valoración adecuada del rendimiento de los estudiantes, debe enmarcarse en acuerdos tomados previamente entre el profesor y sus estudiantes, respecto a:

1. Los *criterios de corrección* con los que el profesor tiene que valorar los trabajos, que previamente han debido ser conocidos por los estudiantes.
2. Las *decisiones* a tomar respecto a las *calificaciones* o *notas* con que se expresa la evaluación de los trabajos, en primer lugar; y en segundo lugar, y más importante, las *propuestas de retroacción* o de mejora en el caso de aquellos estudiantes cuyos resultados son insuficientes y necesitan refuerzos u orientaciones personalizadas de recuperación.

Las nuevas tendencias de la teoría evaluadora en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) están poniendo cada vez más de relieve la necesidad de establecer un proceso de mejora que vaya más allá de la simple evaluación calificadora de los estudiantes. Hoy se proponen nuevas formas e instrumentos de auto-revisión *en* y *desde* la actuación docente en el aula. Un profesor universitario debe preguntarse por la actividad discente de sus estudiantes en el aula; por las estrategias de aprendizaje que se activan durante sus clases; por cómo influyen los tipos o enfoques de su práctica evaluadora en el aprendizaje de los estudiantes; qué hacen los estudiantes cuando estudian: estudian para *aprender* o lo hacen para *aprobar.*

En el Espacio Europeo de Educación Superior, el *entorno de la evaluación* y la *práctica evaluadora* deben cambiar con respecto a prácticas anteriores por la necesidad de evaluar la adquisición de competencias, lo que condiciona, no sólo la forma de actuar del profesor, sino también la forma de estudiar y de aprender de los estudiantes. Es decir, las estrategias generales que utilizan los estudiantes en el aprendizaje que tiene lugar durante su actividad de estudio dependen, en buena medida, de la forma en que se los evalúe.

Una idea importante del los programas de evaluación basados en competencias es «la necesidad de diseñar un dispositivo multidimensional y metodológicamente variado que se ajuste a la naturaleza compleja de las competencias profesionales» (Blanco, 2008).

La evaluación de competencias profesionales debe ser cuidadosamente diseñada, de modo que sean evaluados todos sus componentes. Esta nueva forma de ser evaluados hace que los estudiantes adopten diferentes actitudes y estrategias frente al aprendizaje: cuando se les evalúa a través de *trabajos individuales* o *grupales* utilizan más *estrategias cognitivas* para *buscar, seleccionar*, *elaborar*, *organizar* y *recuperar* el material informativo; utilizan estrategias *metacognitivas* para *planificar*, *dirigir* y *modificar* el funcionamiento cognitivo; a la vez, utilizan estrategias de *apoyo al procesamiento* para *regular* su esfuerzo.

Desde esta perspectiva, los *trabajos en equipo,* como sistema de evaluación formativa en el Espacio Europeo de Educación Superior, ofrecen una gran oportunidad didáctica para que los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos para su vida personal y profesional futura. No se debe olvidar que su utilidad puede ir más allá del mero ámbito cognitivo: hábitos de trabajo, autorregulación del esfuerzo, cooperación, responsabilidad, organización del tiempo, búsqueda de ayuda… De este modo, y de acuerdo con las necesidades que se plantean en el nuevo marco, se debe considerar también, además del componente académico de la enseñanza, la *dimensión humana* que subyace en la relación didáctica y que contribuye también al desarrollo personal de los estudiantes y su posterior actuación profesional.

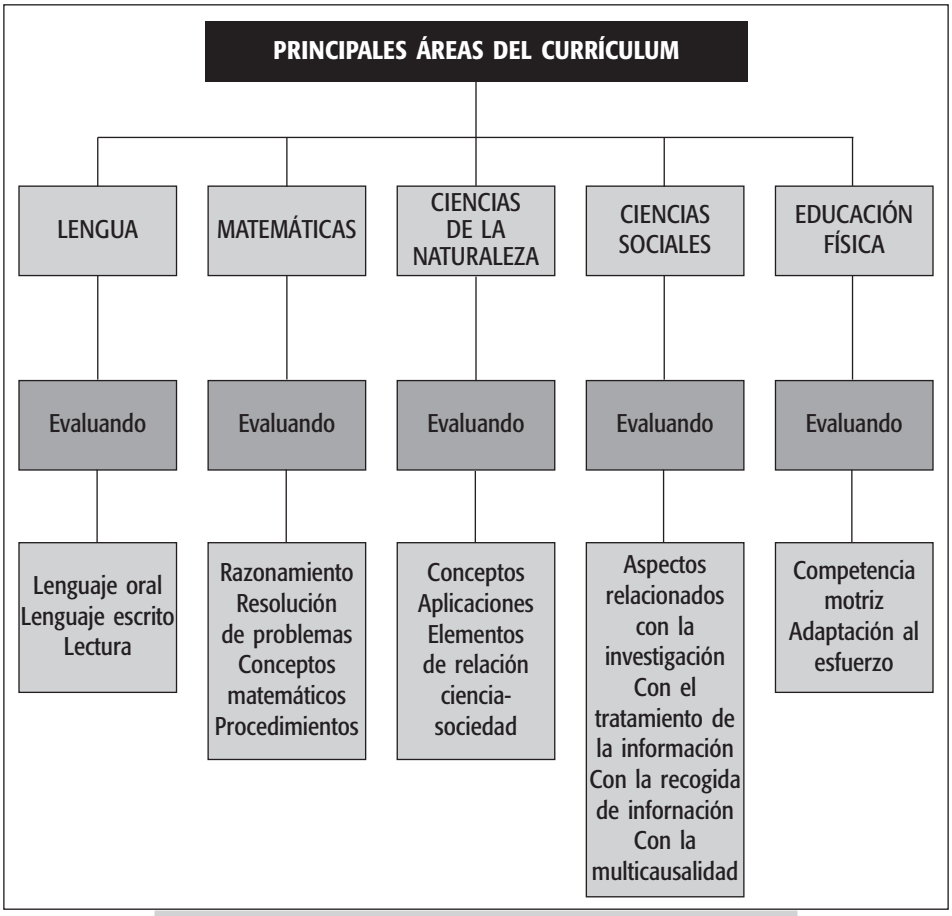
CUADRO 10. MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIA PROFESIONAL DE MILLAR. ADAPTADO

Uno de los retos que plantea en la universidad la evaluación del aprendizaje basado en competencias es ir progresando a través de los distintos niveles presentados en el cuadro anterior, de modo que junto a los conocimientos deben evaluarse las estrategias y los resultados de la acción práctica (evaluación de desempeño).

8. Evaluación de áreas y materias curriculares

Al situarse la evaluación educativa en la actualidad en el centro neurálgico de los procesos del aprendizaje y la enseñanza, ha adquirido una influencia notable en el desarrollo de dichos procesos con un enfoque sistémico, es decir, desde dentro del proceso mismo, que es la mejor forma de poder canalizarlo, orientarlo y regularlo. El seguimiento formativo que conlleva una evaluación de este tipo se pone de manifiesto en el desarrollo de cada una de las materias curriculares. Cada una de ellas tiene características diferenciadas acordes con la naturaleza y contenidos de cada una de ellas. Exponemos, a continuación, las características y peculiaridades de la aplicación diferenciada de la evaluación en las principales áreas y materias curriculares: ***Lengua, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales*** y ***Educación Física***.

CUADRO 11



8.1. Evaluación del área de Lengua

El área de Lengua adquiere en el currículum una gran importancia educativa y didáctica, por ser una de las llamadas *áreas instrumentales*. Se trata de un área que sirve de *instrumento* para conseguir los aprendizajes y competencias de casi todas las demás. Actividades como *comprender, hablar, leer, escribir, expresarse,* etc., en un determinado idioma son actividades reguladas por la Lengua, por lo que se convierte en el soporte del resto de las áreas y materias curriculares. La evaluación en el área de Lengua debe tener en cuenta las posibilidades de aprendizaje de cada persona, teniendo en cuenta que la base psicolingüística y sociolingüística es diferente para cada una, lo que supone que la evaluación se integra en el proceso formativo personalizado del que forma parte. La evaluación en el área de Lengua, al ser un elemento integrado en el currículum de la materia, deberá servir para:

1. Diagnosticar la situación de partida de los alumnos en diferentes aspectos.
2. Informar al profesorado y en especial al del Departamento de Lengua, de cómo va evolucionando el aprendizaje de la Lengua en relación al logro de los objetivos de la etapa.
3. Adaptar las actividades al ritmo de cada uno de los alumnos.
4. Detectar las dificultades que puedan surgir en su proceso de aprendizaje.
5. Orientar personalmente el desarrollo lingüístico de cada alumno.
6. Constatar los resultados obtenidos en el área de Lengua, antes de fijar próximos objetivos.

Según Mallart (1998), para la elaboración de actividades de evaluación en el área de Lengua «se deben priorizar las capacidades receptivas por encima de las productivas». Las técnicas a utilizar para comprobar el grado de aprendizaje en el área de Lengua deberán centrarse en la *observación sistemática* de los criterios de evaluación establecidos, mediante la cual el profesor podrá constatar el grado de adquisición de los objetivos.

CUADRO 12. ALGUNOS ASPECTOS A EVALUAR EN EL ÁREA DE LENGUA (Mallart, 1998, adaptado)

Aspectos / Alumno/a	Comprensión oral			Comprensión escrita			Expresión oral		Expresión escrita		Ortografía
	Entiende instrucciones	Extrae información	Necesita explicación individual	Reconoce las ideas más importantes de un texto	Deduce el significado de palabras nuevas	Necesita explicación individual	Produce mensajes orales cortos	Produce mensajes orales de expresión media	Produce mensajes escritos cortos	Produce mensajes escritos de expresión media	Escribe sin dificultad respetando la ortografía
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											
Nombre											

Para García Hoz (1988), los criterios a enseñar y a evaluar en el área de Lengua son:

1. **Contenido:** - *Claridad de pensamiento. - Continuidad del pensamiento. - Sistematización de la idea.*
2. **Elementos expresivos:** - *Viveza de la exposición. - Vocabulario empleado. - Variedad de las frases.*
3. **Estructura:** - *Corrección de las oraciones. - División en frases o periodos dentro de la unidad global.*
4. **Aspectos mecánicos:** - *Ortografía. - Puntuación.*

Otros autores consideran que hay que tener en cuenta otros criterios para enseñar y evaluar en el área de Lengua tales como: - Originalidad - Errores de concepto - Errores de construcción - Pobreza de vocabulario - Errores de ortografía - Disposición de párrafos - Pulcritud del trabajo - Ordenación de las ideas - Incorrecciones sintácticas - Separación arbitraria de oraciones - Legibilidad de la letra...

Parece que existe un criterio generalmente aceptado por los expertos en lingüística en relación con los elementos de una lengua que es necesario conocer para tener un buen conocimiento de la misma y, por tanto, enfocar adecuadamente su evaluación. Son elementos que tienen que ver con la denominada *competencia comunicativa*, concepto sumamente amplio que comprende la *competencia lingüística* (gramatical y textual), *competencia pragmática* (estratégica y sociolingüística) y *sociocultural* (relacionada con el contexto). Tener competencia comunicativa en una lengua implica conocer su vocabulario y saber descodificar sus estructuras y reglas sintácticas. Todos los elementos que sean enseñados deben ser evaluados para conocer el grado de asimilación por parte del alumnado.

A este respecto Lussier, (1992) presenta el siguiente cuadro sobre los aspectos a valorar dentro de la competencia comunicativa.

CUADRO 13. ASPECTOS A VALORAR DENTRO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
(Lussier, 1992)

SUBCOMPETENCIAS	PARÁMETROS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Lingüística	Fonología Léxico Morfosintaxis	– La pronunciación. – La entonación. – El ritmo. – El vocabulario. – El orden de las palabras en la frase. – Las categorías gramaticales. – Los tiempos de los verbos.
Sociolingüística y Sociocultural	Funciones de la comunicación Contexto de la comunicación	– La pertinencia de la información según la intención de la comunicación. – La exactitud del mensaje. – La inteligibilidad del mensaje. – La adaptación del discurso a la finalidad prevista, a los interlocutores y a la situación.
Discurso o textual	Elementos del discurso: – Adecuación. – Cohesión. – Coherencia.	– Adaptación del alumno a diversos tipos de discurso. – Uso apropiado de conectores (preposiciones, conjunciones...). – Organización de las ideas, orden lógico. – Reconstrucción de textos o mensajes.
Estrategia	Reacciones verbales y no verbales	– Uso de gestos, mímicas, perífrasis con finalidad compensatoria. – Utilización de preguntas para comprender el mensaje.

8.1.1. LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL

Uno de los elementos básicos a evaluar en una lengua es el lenguaje oral. De él debe evaluarse la comprensión y la expresión orales, por medio de los aspectos que se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 14. LENGUAJE ORAL

COMPRENSIÓN ORAL	EXPRESIÓN ORAL
Discriminación auditiva Vocabulario Estructuras sintácticas Atención	Fluidez Corrección Pronunciación Entonación Volumen Ritmo

a) Evaluación de la comprensión oral

Para evaluar la comprensión oral es necesario evaluar *la discriminación auditiva, el vocabulario, las estructuras sintácticas, el intercambio comunicativo, el uso del texto oral, la expresión* y, cuando el texto es largo, *la atención.*

Las técnicas para evaluar cada uno de esos aspectos son variadas, pero la más usada, dadas sus características, es la *narración de un cuento* por parte del examinador, o la *exposición oral de un texto*, bien de palabra o grabado mientras los alumnos escuchan. Una vez acabada la exposición, se pide a los alumnos que contesten a un *cuestionario de preguntas* breves sobre lo expuesto. También puede utilizarse *el dictado* como instrumento de evaluación. Si se trata de una lengua extranjera, el alumno tendrá que demostrar que conoce el vocabulario y las estructuras sintácticas de esa lengua, aspecto que deberá tener muy en cuenta el examinador para presentar un texto adecuado a las características y nivel del alumnado en esa lengua. Otra técnica es la denominada *recuerdo auditivo,* que consiste en presentar el texto escrito con palabras omitidas y en su lugar espacios en blanco que los alumnos deberán completar después de haber oído el texto por dos veces.

b) Evaluación de la expresión oral

Sabemos ya que para evaluar la expresión oral es necesario evaluar la fluidez, la correcta pronunciación, la entonación, el volumen y el ritmo. Para ello puede usarse la técnica de la *conversación espontánea* en la que el examinador vaya anotando el grado de dominio de cada uno de esos aspectos sin que los alumnos se percaten de ello. También pueden utilizarse *entrevistas* más o menos dirigidas, *narraciones orales, explicaciones, lectura de imágenes, debates, jugos de rol, etc.;* y, en general, todas aquellas técnicas de conversación que permitan al examinador poder apreciar el grado de dominio de la expresión oral de sus alumnos. El elemento clave para la evaluación de la expresión oral son las *intervenciones del alumno en clase*, mediante la *observación*, participante o no participante. Pueden darse multitud de ocasiones para poder evaluar la expresión oral: *debates, entrevistas, exposiciones, salidas, excursiones, actividades de teatro,* etc. Para ello se hace imprescindible utilizar algún instrumento para registrar las anotaciones relevantes, por lo que suele resultar de utilidad realizar grabaciones de las intervenciones que permitan posteriormente la corrección de los errores detectados.

8.1.2. LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Uno de los aspectos que definen a la lectura es la *comprensión*. Si bien puede hablarse de una mecánica lectora, la lectura como elemento que desarrolla estrate-

gias cognitivas, implica la comprensión de lo leído. Sin comprensión lectora el alumno puede haber desarrollado una buena mecánica descodificadora del texto, pero al no comprender lo leido no puede decirse que haya lectura comprensiva, ya que leer sin comprender es simplemente recitar de forma mecánica, con mayor o menor velocidad, un texto sin conocer su significado. Leer, en el más amplio sentido de la palabra es, por lo tanto, comprender lo leido, por lo que para evaluar la lectura será necesario evaluar, sobre todo, el dominio de la comprensión lectora además de evaluar la mecánica y la velocidad de la lectura.

a) Evaluación de la lectura oral

Se trata de anotar la *cantidad de palabras* que un alumno es capaz de leer o interpretar correctamente en un espacio determinado de tiempo, generalmente un minuto, en los inicios de su aprendizaje. Además de la cantidad, también pueden evaluarse otros aspectos como *la entonación, la pronunciación, la corrección,* etc. A continuación se presenta una tabla con distintas velocidades lectoras (palabras/minuto) según varios autores.

CUADRO 15. NIVELES DE VELOCIDAD LECTORA (PALABRAS/MINUTO)

Autores / Curso	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Claparede			64	85	112	
Galí	24	60	84	108	126	135
Mallart y Viladot			100	124		
MEC	50	60	70	90	110	220
Recasens		60	86	112	127	
Simon		50	60	85	110	125

Es conveniente que en el momento de la evaluación el examinador anote las palabras mal pronunciadas y, en general, los errores producidos, así como las causas: si se deben a *omisión de letras, repetición, confusión, alteración de letras, inversión, de grafías, sonidos, sílabas*, etc.

b) Evaluación de la comprensión lectora

La forma de evaluar la comprensión lectora puede hacerse por medio de diversas técnicas. Después de *leer un texto* durante un tiempo determinado, el alumno puede realizar un resumen del mismo en el que aparezcan las *ideas principales* del texto leido. También puede contestar a un *cuestionario* acerca del texto, en el que pueden aparecer preguntas de reconocimiento, de clasificación, de reelaboración, de comparación, de deducción, etc. Otra técnica para evaluar la comprensión lec-

tora es la *ordenación de palabras sueltas* en frases con sentido, en ralación con el texto leido, la realización de *inferencias* de lo leído, etc. También puede utilizarse la técnica *Cloze* ideada por Taylor y utilizada sobre todo en inglés y francés, que consiste en dejar espacios en blanco de igual longitud en el texto cada cierto número de palabras, aunque las palabras sustituidas no tengan la misma longitud. Los criterios de evaluación los marca el examinador.

8.1.3. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

Cuando se trata de evaluar el lenguaje escrito, Landsheere sugiere tener en cuenta cinco áreas:

1. Ideas y contenido: cantidad y calidad del material escrito utilizado para tratar el tema.
2. Organización: estructura del texto escrito y relación entre las distintas partes.
3. Mecánica: ortografía, puntuación, gramática y léxico del texto escrito.
4. Presentación: espacios, caligrafía y limpieza del texto escrito.
5. Creatividad en la exposición escrita.

Por su parte, Mallart (1998) propone los siguientes ámbitos para evaluar el lenguaje escrito en escala de 1 a 100 puntos:

1. *Presentación:* hasta un 10% de la puntuación total (hasta 10 puntos). Valorando: limpieza, existencia de márgenes, regularidad, paralelismo de la escritura, sangrado, tamaño de la letra, espacio entre líneas, ausencia de manchas y borrones, etc.
2. *Ortografía:* hasta un 20% de la puntuación total (máximo 20 puntos). Para ello puede establecerse un baremo por parte del examinador en función de la edad del alumno, de su nivel en la materia y de la dificultad del texto, que otorgue determinados puntos por determinado número de faltas: por ejemplo de 0 a 4 faltas: 20 puntos; de 5 a 9: 15 puntos; de 10 a 14 faltas: 5 puntos; más de 15 faltas: 0 puntos.
3. *Vocabulario:* hasta un 20% de la puntuación total. En este ámbito se otorgan los 20 puntos posibles atendiendo a criterios de corrección, precisión y propiedad en el uso de los vocablos.
4. *Morfosintaxis:* hasta un 20% de la puntuación total. En este ámbito se otorgan los 20 puntos posibles atendiendo a criterios de corrección sintáctica, claridad en la escritura, variedad de nexos, ausencia de repeticiones, uso de estructuras complejas, segmentación adecuada de las frases mediante el uso correcto de los signos de puntuación, etc.

5. *Contenido, estructura general, ideas, originalidad:* hasta un 30% de la puntuación total. A pesar de ser el ámbito más cualitativo y menos objetivable, es el ámbito más importante porque se refiere al análisis de fondo del lenguaje escrito. En este ámbito se otorgan los 30 puntos posibles atendiendo a criterios de estructura (10), ideas (10) y originalidad (10).

Con respecto a las técnicas e instrumentos a utilizar para llevar a la práctica la evaluación del lenguaje escrito, pueden utilizarse escalas ya existentes o bien algunas elaboradas por el profesor evaluador, la *observación* de textos mutilados, *descubrimiento de errores, redacciones libres, el análisis de los materiales producidos por los alumnos,* etc. Si se opta por la aplicación de tests, existe en el mercado una amplia variedad de ellos que miden una gran cantidad de aspectos de carácter lingüístico, tales como:

- ABC de Filho.
- BADYG Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales.
- BAPAE (Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar), de De la Cruz.
- Diversas «Escalas de Ortografía» de Villarejo.
- Diversas Pruebas de Lectura, de De la Cruz.
- Escala de Escritura de Fernández Huerta.
- ITPA sobre habilidades Psicolingüísticas.
- TALE (Test de Análisis de Lectura y Escritura), de Toro y Cervera.
- Test de Escritura de Simón.
- Test de Inteligencia no Verbal, de Bonnardel.
- Tests de Aptitudes Escolares (niveles 1, 2 y 3).
- Test de Rapidez de escritura, de Claparède.

Para un conocimiento más exhaustivo de los tests disponibles en cada momento sobre lenguaje escrito, y dada la gran cantidad existente en el mercado, y teniendo en cuenta las continuas renovaciones que se producen en los existentes y la incorporación de nuevos, recomendamos la consulta de algún vademécum de tests.

Sería deseable en cualquier caso que los alumnos fuesen partícipes de la evaluación de su proceso de aprendizaje mediante la autoevaluación, sobre la base de las técnicas empleadas y de sus propias producciones. Los momentos para evaluar en el área de Lengua oral o escrita son:

1. *Al inicio del aprendizaje:* una evaluación inicial-diagnóstica de carácter personal acerca de los conocimientos previos y habilidades lingüísticas iniciales que tiene cada alumno. Una vez realizada se puede proceder a realizar un análisis de necesidades lingüísticas para hacer más eficaz la enseñanza y el aprendizaje posterior.

2. *Durante el proceso de aprendizaje:* una evaluación formativa que proporcione al profesor información abundante sobre la forma en que se va desarrollando el proceso de aprendizaje de cada alumno y sobre las habilidades lingüísticas que va adquiriendo. De este modo se puede reorientar dicho proceso en caso de ser necesario.
3. *Al final de cada unidad didáctica o de un determinado periodo de tiempo:* evaluación final o sumativa, para conocer los aprendizajes adquiridos al final del periodo de tiempo establecido, y el grado de consecución de los objetivos del área de Lengua en el caso de que se realice al final del curso. Esta evaluación final puede y debe servir como punto de partida inicial para sucesivos periodos evaluadores, sin olvidar la autoevaluación que debe realizar cada alumno.

8.2. Evaluación del área de Matemáticas

Las Matemáticas ocupan un lugar importante entre las áreas curriculares, y pueden ser también consideradas como *área instrumental*, en la medida en que sirven de base para conseguir los aprendizajes de otras materias que conforman el currículum escolar. Es un hecho constatado a lo largo de muchas generaciones de estudiantes que las dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas condicionan otros aprendizajes. Materias curriculares como la Física, la Química, las Ciencias de la Naturaleza y también las Ciencias Sociales, necesitan de una base matemática previa, tanto de elementos conceptuales como de estrategias para su aprendizaje y asimilación. Esa es la razón por la que la metodología utilizada por el profesorado en su enseñanza debe ser acorde con el nivel matemático de su alumnado y con sus conocimientos previos, de modo que se traten de prevenir y eliminar, en lo posible, las dificultades que con frecuencia se presentan en su aprendizaje, derivadas en muchos casos de desajustes de tipo metodológico.

Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de las Matemáticas es *progresivo,* en la medida en que solamente puede desarrollarse a través del logro de unos conocimientos que fundamentan conocimientos siguientes cada vez más complejos, y es *operativo* ya que no basta con conocer el concepto, sino que es necesario saber aplicarlo a situaciones y problemas concretos. Es necesario que el profesorado se plantee al inicio del curso escolar, qué contenidos de los establecidos son los que deben ser enseñados, dependiendo del nivel matemático del alumnado y de sus conocimientos previos, teniendo en cuenta que esos mismos conocimientos deberán ser evaluados posteriormente; y que las estrategias o procedimientos deberán tener un lugar relevante en el diseño curricular de las Matemáticas. Es necesario insistir sobre la necesidad de seleccionar adecuadamente los contenidos matemáticos que el alumno debe adquirir en el nivel que está cursando, de que dichos contenidos aparezcan programados en la Programación General Anual de Matemáticas referida al curso que se esté impartiendo, y en las Programaciones de aula o unidades didácticas secuencializadas.

8.2.1. ELEMENTOS A EVALUAR EN MATEMÁTICAS

En un intento de ayudar al profesorado en este aspecto, la NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), estableció allá por 1989 que las *categorías matemáticas* a evaluar con carácter general son*: - Potencia matemática - Resolución de problemas - Comunicación - Razonamiento - Conceptos matemáticos - Procedimientos matemáticos,* y *- Actitud matemática.*

Para Swam (1993), los aspectos a evaluar son los que se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 16. ASPECTOS A EVALUAR EN MATEMÁTICAS (Swam, 1993)

Hechos matemáticos
Destrezas matemáticas
Estrategias matemáticas
Conceptos matemáticos
Apreciación y consciencia
Estrategias generales
Cualidades y actitudes personales hacia las matemáticas

Puede comprobarse que no es fácil determinar qué contenidos matemáticos deben ser evaluados y, por lo tanto previamente enseñados, contenidos que serán diferentes en función del curso en el que se encuentren los alumnos y de su nivel matemático. Por ello, y para evitar distorsiones en el proceso de aprendizaje de los alumnos, es necesario que todo profesor determine al inicio de cada curso escolar qué elementos matemáticos pretende que sus alumnos aprendan, cómo pretende que los aprendan, y cómo pretende evaluarlos. En esta tarea puede verse ayudado por las orientaciones didácticas que otros profesionales, como los orientadores escolares, pueden proporcionar al profesorado de Matemáticas. Para Webb (1992), el proceso evaluativo en Matemáticas requiere tener en cuenta cuatro componentes:

- Los medios o instrumentos para obtener la información.
- La respuesta obtenida.
- El análisis e interpretación de la respuesta.
- El informe realizado con la información obtenida.

En un intento de clarificar los aspectos relacionados con la evaluación de las Matemáticas, la NCTM (1995) elaboró unos *estándares de evaluación*. La NCTM considera la evaluación como: «Proceso de obtener evidencias sobre el conocimiento de los estudiantes de las Matemáticas, habilidad para usarlo y disposiciones hacia ellas, y de hacer inferencias desde esas evidencias para una variedad de propósitos». La práctica evaluadora puede presentar algunas dificultades, por lo

que Llinares y Sánchez (1998) intentan introducir algunos elementos clarificadores: «Si se considera el proceso de evaluación de las Matemáticas como un proceso informativo y explicativo, se debe recoger información sobre el conocimiento y destrezas de los estudiantes en una amplia gama de situaciones».

No debemos olvidar que las Matemáticas están concebidas en el currículum como materia instrumental, por lo que a la hora de evaluarlas deberán tenerse en cuenta de forma importante, no solo los elementos puramente conceptuales, sino también estrategias y operativas matemáticas. Los momentos para evaluar Matemáticas son:

1. *Al inicio del aprendizaje:* una evaluación inicial-diagnóstica de carácter personal acerca de los conocimientos previos que de Matemáticas tiene cada alumno, detectar lagunas o carencias importantes.
2. *Durante el proceso de aprendizaje:* una evaluación formativa que proporcione al profesor información abundante sobre la forma en que se va desarrollando el proceso de aprendizaje matemático de cada alumno. De este modo se puede reorientar y regular dicho proceso en caso de ser necesario.
3. *Al final de cada unidad didáctica o de un determinado periodo de tiempo:* evaluación final o sumativa, para conocer los aprendizajes adquiridos al final del periodo de tiempo establecido, y el grado de consecución de los objetivos del área de Matemáticas en el caso de que se realice al final del curso. Esta evaluación final puede y debe servir como punto de partida inicial para sucesivos periodos evaluadores, sin olvidar la autoevaluación que debe realizar cada alumno.

Las técnicas e instrumentos a utilizar en el proceso evaluador de las Matemáticas deberán ser muy variados y adecuados al nivel que se pretende evaluar; deberán servir para reflejar el nivel de conocimientos y de asimilación del elemento concreto que se pretende evaluar, y deberán proporcionar al profesorado información suficiente para que pueda establecer un juicio posterior sobre el nivel de logro del elemento a evaluar, lo que le permitirá adoptar decisiones acerca de la conveniencia o no de reorientar y regular el proceso de aprendizaje matemático cuando sea necesario.

Algunas técnicas e instrumentos de evaluación, dependiendo del nivel matemático del alumnado, pueden ser: *realización de tareas, cumplimentación de cuestionarios, resolución de ejercicios, resolución de problemas, escalas de observación, listas de control, cuadernos de clase, juegos matemáticos, pruebas objetivas, pruebas de interpretación de datos, elaboración de gráficas, etc.* Además, podrán utilizarse todos los materiales disponibles en el mercado y necesarios para cada uno de los temas, sobre todo para los de geometría, cálculo matemático y razonamiento abstracto. Los resultados obtenidos pueden reflejarse en alguna tabla, gráfica o informe que sirva al profesorado para los fines evaluadores que se

propone. Cuando el diseño curricular aún establece que los contenidos sean: conceptos, procedimientos y actitudes, es necesario evaluar las tres categorías aunque la expresión de la evaluación sea conjunta. Un ejemplo de informe multidimensional es el que propone Alsina (1995) referido a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en escala de 0 a 3, con la siguiente valoración:

0: No lo consigue.
1: Se encuentra parcialmente con dificultades graves.
2: Lo consigue totalmente con muchas dificultades.
3: Sin dificultades.

CUADRO 17. MATRIZ DE LOGROS DE OBJETIVOS - CAPACIDADES DE MEDIDA (Alsina, 1995)

Objetivo: Valorar las Matemáticas como un instrumento útil para comprender el mundo y poder actuar sobre su entorno.
CONTENIDOS
Procedimientos: Uso de instrumentos de medida. Regla. Transportador. Pantógrafo. Métodos basados en el teorema de Thales. Efectuar cambios sin escala.
• Utiliza correctamente la regla • Utiliza el transportador • Efectúa buenas estimaciones • Reconoce errores y tantos por ciento de errores • Reconoce ángulos, cartabón y escuadras • Aplica Thales a alturas inaccesibles • Utiliza bien el pantógrafo • Efectúa cambios de escala gráfica • Calcula bien los cambios de escala • Resolución de problemas asociados
Conceptos: Longitud. Medida directa. Medidas convencionales. Medidas indirectas. Relaciones entre medidas.
• Usa la longitud y reconoce las propiedades • Sistema convencional y cambios • Ángulos, relaciones simples • Efectúa estimaciones a ojo • Reconoce el tanto por ciento de error en una medida • Sabe lo que indica el teorema de Thales • Reconoce la función del pantógrafo • Reconoce el cambio de escala
Actitudes: Conservación del material. Reconocimiento del valor. Situar en la historia.
• Conservación del material • Reconocimiento del valor • Sitúa en la historia • Cooperación, trabajo en equipo...

Esta matriz, al igual que otras, pretende facilitar al profesor el conocimiento del progreso de cada uno de sus alumnos en el aprendizaje de las Matemáticas y puede ser cumplimentada cuando lo considere necesario el profesor. En las etapas de escolaridad obligatoria la expresión de la evaluación de las Matemáticas es cualitativa, en tanto que en Bachillerato es cuantitativa en escala de 1 a 10, al igual que en las enseñanzas de Formación Profesional y universitarias.

8.3. Evaluación del área de Ciencias de la Naturaleza

El área de Ciencias de la Naturaleza es otra de las áreas fundamentales del currículum que tiene como objetivo general proporcionar al alumnado una formación científica básica acorde con el nivel educativo que se halla cursando. Se trata de un área que por su variedad requiere que el profesorado conozca las dificultades que puede encontrar el alumnado en el proceso de aprendizaje de la misma. A ello debe contribuir la evaluación como elemento regulador de los aprendizajes, facilitando en todo momento al alumno recursos y soluciones para superar las posibles dificultades con las que se vaya encontrando; y al profesor criterios de ayuda al alumnado en esa tarea. Para ello es necesario crear un ambiente de clase propicio a la participación y a la verbalización de las ideas, de modo que afloren los problemas y las dificultades para que los alumnos y el profesor puedan actuar en consecuencia.

En el área de Ciencias de la Naturaleza es importante, al igual que en otras áreas, que el profesorado al inicio del curso escolar determine qué contenidos de los establecidos en el currículum son los que se propone que aprenda el alumnado, teniendo en cuenta que algunos de esos mismos conocimientos son los que deberán ser después evaluados en relación con el logro de las competencias básicas. Al formar parte del proceso de aprendizaje, la evaluación en Ciencias posibilita que los propios estudiantes conozcan cuales son sus dificultades, y puedan de este modo superarlas. Para Sanmartín (1998) las dificultades que suelen presentarse en el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza son consecuencia fundamentalmente «de la forma como percibimos los hechos (experiencia), de las ideas trasmitidas culturalmente (a través de la familia, medios de comunicación y escuela), de las formas de razonamiento utilizadas (cómo nuestro cerebro trabaja), de las formas utilizadas para comunicarnos, y de nuestros propios valores y actitudes hacia dicho aprendizaje». Para esta autora, es necesario que el alumno conozca por qué llega a veces a concepciones erróneas, cómo las ha elaborado y cómo puede cambiarlas. En esta tarea deberá cumplir un papel fundamental la evaluación formativa mediante la autoevaluación del alumno sobre sus propias ejecuciones escolares.

8.3.1. ELEMENTOS A EVALUAR EN CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Cuando se trata de evaluar en el área de Ciencias, es necesario evaluar:

1. *Elementos de tipo conceptual.* Se trata de evaluar situaciones de cambio conceptual sobre el significado físico de conceptos, utilización de los mismos en diferentes situaciones, validez de distintas expresiones, significado de algunas constantes científicas, unidades de medición de magnitudes, conocimiento de leyes y principios básicos, realización de esquemas, mapas conceptuales, etc.
2. *Elementos de aplicación*. Se trata de elementos que permiten la aplicación de los elementos de tipo conceptual a otras situaciones concretas, tales como elementos de metodología científica, planteamientos cuantitativos y cualitativos, formulación de hipótesis, análisis de resultados, realización de gráficas, elaboración de cuadernos de trabajo, memorias, problemas de lápiz y papel, interpretación de resultados, etc.
3. *Elementos de relación ciencia-técnica-sociedad*. Se trata de evaluar actividades que permiten relacionar la ciencia, la técnica y la sociedad, la naturaleza, el trabajo científico, etc., tales como la explicación del funcionamiento de utensilios de uso cotidiano, el análisis y comentario de noticias de interés, la realización de debates sobre las consecuencias del desarrollo tecnológico, las implicaciones que tienen en el hombre la utilización masiva de las nuevas tecnologías, etc.

Para Sanmartín (1998), del área de Ciencias es necesario evaluar:

1. *Cómo se miran y ven cada uno de los objetos, organismos o fenómenos*, es decir, si debemos cambiar la forma de percibir los datos provenientes de la experiencia.
2. *Cómo incorporamos las informaciones culturales*, en la medida en que esas informaciones trasforman nuestras representaciones y modelos explicativos.
3. *Cómo utilizamos las distintas estrategias de razonamiento*. Se trata de conocer hasta qué punto las operaciones formales que aplicamos a la organización de datos e ideas, nos permiten construir representaciones cada vez más coherentes.
4. *El uso del lenguaje,* cómo comunicamos las ideas, cómo argumentamos, cómo elaboramos conclusiones.
5. *Cuáles son nuestros valores hacia la ciencia o hacia el trabajo científico,* es decir, reconocer hasta qué punto nuestro sistema de valores está condicionando el aprendizaje.

Para evaluar estos y otros elementos del área de Ciencias de la Naturaleza, deberán llevarse a la práctica diferentes modalidades de evaluación y en momentos diferentes:

1. *Una evaluación inicial-diagnóstica* al inicio del proceso de aprendizaje que tratará de conocer los conocimientos previos de cada alumno en el área. De este modo el estudiante toma conciencia de cuál es su punto de partida real en el área, y el profesor podrá adecuar sus programaciones a las necesidades de sus estudiantes.
2. *Una evaluación procesual-formativa* a lo largo de todo el proceso de aprendizaje que proporcione al profesor información sobre la forma en que se va desarrollando el proceso de aprendizaje de cada alumno para introducir los elementos correctores y orientadores necesarios. Para ello es importante, según Nunziati (1990), que tanto el profesorado como el alumnado sepan evaluar «si identifican los motivos y los objetivos de las actividades de aprendizaje, si planifican las operaciones necesarias para llevarlas a cabo, y si identifican claramente los criterios de evaluación».
3. *Una evaluación final o sumativa* al final de cada unidad didáctica o de un determinado periodo de tiempo para conocer los aprendizajes adquiridos al final de ese periodo en relación con los objetivos del área de Ciencias. Al igual que en otras áreas, la evaluación final debe servir como punto de partida para sucesivos periodos evaluadores. También en el área de Ciencias, el profesor debería propiciar la autoevaluación y la coevaluación del alumnado como forma de asumir una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Para materializar el proceso evaluador del área de Ciencias de la Naturaleza es necesario utilizar determinadas técnicas e instrumentos de evaluación variados y adecuados al nivel y a la materia que se va a evaluar, dada la variedad de materias que conforman el área. Asimismo deberán servir para reflejar el nivel de conocimientos del alumnado en las mismas, de forma que proporcionen al profesorado la información necesaria para realizar la modalidad de evaluación que en cada caso se requiera. Con respecto a los cuestionarios a aplicar en el área de Ciencias de la Naturaleza, Sanmartín (1998) expone algunas de las características que a su juicio deben reunir:

1. Las preguntas deben ser contextualizadas, proponiendo situaciones cercanas a las vivencias de los estudiantes.
2. Su redacción no debe recordar la de los exámenes clásicos.
3. Con preguntas que requieran de explicaciones largas para que afloren mejor los razonamientos.
4. No deben ser largos, ya que de lo contrario el estudiante se cansa y no profundiza.

En el siguiente cuadro se recogen algunas técnicas e instrumentos.

CUADRO 18. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS A UTILIZAR EN LA EVALUACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Completar tablas de resultados
Cuadernos de campo
Cuadernos de clase
Cuestionarios abiertos
Cuestionarios de interpretación
Elaboración de gráficas
Elaboración de mapas conceptuales
Elaboración de resúmenes
Escalas de observación
Exposición de un tema
Identificación de características
Interpretación de datos
Interpretación de mapas conceptuales
Investigaciones
Listas de control
Monografías
Producciones orales
Producciones plásticas
Pruebas abiertas
Pruebas expositivas
Pruebas objetivas
Puestas en común
Realización de tareas
Resolución de ejercicios
Resolución de problemas
Textos escritos
Trabajos de ampliación
Trabajos de síntesis
Uso de lenguaje de símbolos
Uso de lenguajes gráficos
...

Además de las técnicas e instrumentos anteriormente citados, pueden utilizarse materiales específicos para evaluar cada una de las materias del área de Ciencias.

8.4. Evaluación del área de Ciencias Sociales

El área de Ciencias Sociales constituye por su amplitud, uno de los elementos nucleares de los contenidos curriculares de las etapas obligatorias del sistema educativo, bien sea de forma globalizada (en los primeros cursos), o en materias

diferenciadas en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato (Geografía, Historia, Arte). Evaluar en el área de Ciencias Sociales supone valorar el nivel de logro conseguido por los alumnos en el nivel que están cursando en relación con las competencias básicas. Para ello, y como paso previo, es necesario que el profesorado determine al inicio de cada curso escolar los contenidos curriculares de Ciencias Sociales que se propone que adquiera el alumnado a lo largo de ese curso, bien sea de forma globalizada o por materias, dependiendo del nivel en el que se encuentren. Dichos contenidos deberán ser convenientemente programados, y en la programación el profesorado deberá establecer, entre otros extremos, todo lo relacionado con su evaluación (objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación). Para Domínguez (1998), la evaluación en Ciencias Sociales debe:

1. Ser un juicio contrastado con referentes evidentes y criteriales.
2. Adaptar y referir los criterios a la realidad contextual, personal y microsocial de cada alumno.
3. Desarrollar una reflexión continua que a modo de retroinformación abierta nos posibilite el mayor número de datos para acomodar continuamente criterios, normas y procesos a la situación cambiante y singular de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.
4. Estructurar el proceso evaluador como una actividad indagadora, retroalimentadora y transformadora del diseño, aplicación y actuación como profesores.

Para esta autora, la evaluación es «la función y práctica profesional más compleja y de mayor implicación ética y personal que tienen los profesores, de ahí que se intente, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, desarrollar concepciones y prácticas que contribuyan a conocer e innovar esta acción básica del docente».

En esta área, la evaluación es un elemento regulador de los aprendizajes, ya que posibilita que los propios estudiantes conozcan cuáles son sus dificultades para superarlas. La evaluación en el área de Ciencias Sociales ha de constituir un proceso sistemático y riguroso que proporcione calidad al proceso como garantía del desarrollo del mismo. Por ello la evaluación deberá ser:

1. *Objetiva*, por ser las Ciencias Sociales difíciles de delimitar y enmarcar.
2. *Formativa,* en la medida en que orienta los procesos de aprendizaje.
3. *Interactiva*, ya que refleja la situación del aprendizaje del alumno con respecto a los contenidos.
4. *Continua*, al quedar integrada en la actividad habitual del aula.
5. *Personalizada*, ya que refleja la situación del aprendizaje de cada alumno desde el inicio del curso.

8.4.1. ELEMENTOS A EVALUAR EN CIENCIAS SOCIALES

La amplitud del área de Ciencias Sociales aconseja delimitar con claridad los elementos a evaluar, en función del curso en el que se halle el alumnado y del tratamiento, globalizado o no, que se le dé en el diseño y desarrollo curricular. Para Domínguez (1998) es necesario evaluar:

1. **Elementos relacionados con la *indagación o investigación:***

   - Planteamiento de hipótesis.
   - Observación de las variables.
   - Recogida de datos.
   - Organización de los mismos.
   - Análisis.
   - Interpretación y presentación.
   - Conclusiones.

2. **Elementos relacionados con el *tratamiento de la información:***

   - Cómo se obtienen los datos, cómo se registran e interpretan.
   - Cómo se analiza la transformación del espacio por la actividad humana.
   - La elaboración de cuadros sobre las actividades en diferentes sectores de producción.
   - La lectura e interpretación de cuadros y diagramas.
   - La elaboración de cuadros a partir de tablas, datos estadísticos o climáticos.
   - La comparación entre planos, fotografías y otros recursos.
   - La precisión en la utilización de mapas, atlas, anuarios, etc.
   - La obtención de documentación de fácil acceso.
   - La obtención de información geográfica a partir de documentos visuales y de otros recursos.
   - La utilización y el dominio de la escala en planos y mapas.
   - La habilidad en el trazado de itinerarios, orientación y desplazamiento.
   - El reconocimiento de datos, contraste y evaluación de los mismos.
   - La presentación clara y ordenada de los trabajos e informes.

3. **Elementos relacionados con la *recogida de información:***

   - El registro de datos.
   - El análisis crítico de toda la información.
   - Los contrastes de información.
   - La elaboración de síntesis interpretativas.
   - La realización de juicios personales sobre lo realizado.
   - El análisis de cómo se van verificando las hipótesis planteadas.
   - La interpretación de los datos.
   - La obtención de conclusiones.

4. **Elementos relacionados con la *multicausalidad,*** subrayando en qué medida se explican las interacciones entre el medio físico y el humano a través de procesos como:

- La configuración de un determinado paisaje.
- La localización y distribución de determinados hechos geográficos.
- El análisis de la degradación y contaminación de determinados entornos.
- La integración global de análisis sectoriales: físicos, demográficos, económicos, artísticos y culturales.

Para evaluar estos y otros elementos del área de Ciencias Sociales, deberán llevarse a la práctica diferentes modalidades de evaluación y en momentos diferentes:

1. *Una evaluación inicial-diagnóstica* al inicio del proceso de aprendizaje de Ciencias Sociales, que con un carácter diagnóstico tratará de conocer los conocimientos previos de cada alumno en el área. Deberá servir para que cada estudiante tome conciencia de cuál es su realidad inicial en el área y su nivel de partida en la misma, a la vez que servirá al profesor para adecuar sus programaciones a las necesidades reales de los estudiantes.
2. *Una evaluación procesual-formativa* a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales que proporcione al profesor información sobre la forma en que se va desarrollando el proceso de aprendizaje de cada alumno para introducir los elementos correctores y orientadores necesarios. Esta modalidad de evaluación, siendo importante en todas las áreas, lo es especialmente en Ciencias Sociales en la medida en que va a permitir proporcionar al alumno por parte del profesor, una gran cantidad de aportaciones y concreciones que faciliten su aprendizaje.
3. *Una evaluación final o sumativa* al final de cada unidad didáctica o de un determinado periodo de tiempo para conocer los aprendizajes adquiridos al final de ese periodo en relación con los objetivos del área de Ciencias Sociales. Al igual que en otras áreas, la evaluación final debe servir como punto de partida para sucesivos periodos evaluadores. Este proceso evaluador debería completarse con otras modalidades de evaluación: la autoevaluación y la coevaluación del alumnado como forma de asumir una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta a las técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar en Ciencias Sociales, deberán ser adecuados al nivel del alumnado que se evalúa y lo más variados posible, a la vez que deberán servir para reflejar el nivel de conocimientos del alumnado en el área, de forma que proporcionen al profesorado la información necesaria para realizar la modalidad de evaluación que en cada caso se requiera.

En el cuadro siguiente se presentan de forma esquemática, algunas de las técnicas e instrumentos para evaluar en el área de Ciencias Sociales. Unos serán mas idóneos para la evaluación en los primeros cursos (evaluación globalizada): cuadernos de clase, algunos cuestionarios, escalas de observación, producciones orales, pruebas de diversos tipos, resolución de ejercicios, utilización de mapas y atlas, etc. en tanto que otros lo serán para cursos más elevados, siendo en definitiva el criterio del profesor el que debe decidir qué técnica o instrumento será el más idóneo para evaluar en cada caso.

CUADRO 19. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS A UTILIZAR EN LA EVALUACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Climogramas
Completar tablas de resultados
Cuadernos de campo
Cuadernos de clase
Cuestionarios abiertos
Cuestionarios de interpretación
Elaboración de datos estadísticos y climáticos
Elaboración de gráficas
Elaboración de mapas
Elaboración de mapas conceptuales
Elaboración de resúmenes
Elaboración de síntesis interpretativas
Escalas de observación
Exposición de un tema
Identificación de características
Interpretación de mapas conceptuales
Investigaciones
Monografías
Obtención de conclusiones
Obtención y manejo de documentación
Planos y fotografías
Producciones orales
Pruebas abiertas
Pruebas expositivas
Pruebas objetivas
Puestas en común
Realización de trabajos
Realización de informes
Resolución de ejercicios
Tablas de resultados
Textos escritos
Trabajos de ampliación
Trabajos de síntesis

CUADRO 19. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS A UTILIZAR EN LA EVALUACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES ***(Continuación)***

Trazado de itinerarios
Uso de lenguajes gráficos
Utilización e interpretación de datos
Utilización de la escala
Utilización de mapas, atlas y anuarios
...

8.5. Evaluación del área de Educación Física

El área de Educación Física forma parte de los contenidos curriculares de las etapas obligatorias del sistema educativo y tiene como objetivo general proporcionar al alumnado, de forma dinámica, una formación adecuada de su cuerpo y un desarrollo armónico de su motricidad. Ese dinamismo implica que la Educación Física ha de adaptarse a la realidad física y cambiante del alumnado, de modo que en el diseño de sus objetivos y contenidos se establezcan mecanismos adaptativos a cada alumno en su realidad física, motriz y de desarrollo, que tenga en cuenta además su modo de vida y sus relaciones ambientales y sociales, con la finalidad de crear en los alumnos hábitos estables y duraderos en la prática de la actividad física, en definitiva un estilo de vida. Es necesario tener en cuenta que la realización de las actividades del área de Educación Física suponen un esfuerzo físico y mental y un afán de superación, y que de hacerse de manera satisfactoria sirven como estímulo positivo para fundamentar el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto del alumno, ya que un cuerpo sano y bien armonizado es la base necesaria para una adecuada actividad física e intelectual.

De ahí que sea tan importante que el profesor seleccione al inicio del curso los contenidos curriculares que pretende que adquiera el alumnado a lo largo del mismo, en función del nivel en el que se encuentren, y teniendo en cuenta sus posibilidades y sus limitaciones, para que el alumnado pueda desarrollar adecuadamente las actividades de Educación Física. Hay que evitar que el ejercicio de la actividad física, en vez de ser una actividad placentera, estimulante y reforzadora, pueda convertirse en algo que se realiza de manera obligatoria, forzada y frustrante. Para ello, en la programación correspondiente, el profesorado deberá establecer los elementos pedagógicos que garanticen un adecuado diseño y desarrollo del área; esto es, los objetivos, los contenidos, los criterios y los procedimientos, tanto de enseñanza (metodología) como de evaluación. Para Férnandez, Ruiz y Sánchez (1998) «las experiencias favorables y el nivel adecuado de disfrute en relación con la práctica de actividades físicas concretas, constituyen aspectos fundamentales en la formación de actitudes positivas, y por lo tanto elementos básicos

a evaluar». Hay que tener presente que el principal beneficiario de la evaluación es el propio alumno individual y socialmente considerado, en la medida que le va a proporcionar información sobre su progreso físico personal y en relación con el grupo o equipo de juego o actividad, lo que ha de servirle para regular su actividad física y su potencial de mejora.

8.5.1. ELEMENTOS A EVALUAR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Hay tres ámbitos a evaluar en Educación Física:

1. ***Ámbito de la condición física,*** entendida como habilidad para realizar una actividad física con efectividad, alude a las capacidades que tiene el organismo para realizar una tarea determinada. Algunas de esas capacidades son: - *Fuerza muscular - Resistencia muscular - Resistencia cardio-vascular...*
2. ***Ámbito de la expresión corporal,*** que cubre un conjunto amplio de prácticas corporales, y que está intimamente relacionada con otro tipo de aspectos de carácter psicológico, sociológico y pedagógico: *danza, baile, gimnasia, escenificación*, etc.
3. ***Ámbito de las habilidades motrices,*** que pueden ser de carácter general o más específicas, y que pueden ser analizadas y evaluadas tanto cuantitativa como cualitativamente.

Para Férnandez, Ruiz y Sánchez (1998), los elementos que se deben evaluar en el área de Educación Física son:

a) Competencia motriz

La competencia motriz está directamente relacionada con el desarrollo de la habilidad motriz y con el dominio del movimiento, y está configurada por una serie de variables relacionadas fundamentalmente con el control motor, el aprendizaje motor y el desarrollo motor del alumno. Estos elementos están directamente relacionados con aspectos de carácter psicológico y psicosocial como la autoestima, el autoconcepto, y la aceptación e inserción de la persona a un grupo de referencia.

b) Adaptación al esfuerzo

La adaptación al esfuerzo está directamente relacionada con el desarrollo de la condición física, ya que sin un potencial físico adecuado es muy difícil mani-

festar dominio sobre el movimiento, es decir competencia motriz. Conceptos como: *resistencia, velocidad, fuerza, flexibilidad, movilidad articular,* etc., son elementos que tienen una incidencia extraordinaria en el resultado global del movimiento y del rendimiento físico, por lo que están directamente relacionados con aspectos de tipo psicológico y psicosocial, razón por la que pueden ser considerados muy importantes para el desarrollo madurativo del adolescente.

Como en otras áreas, el profesorado deberá establecer los correspondientes criterios de evaluación para el curso en el que se encuentre el alumnado, y deberán evaluarlos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos. Aunque todos los aprendizajes están interconexionados y en constante evolución debido a la edad y momento cambiante del alumnado, los tres tipos de aprendizajes que fundamentalmente se evalúan en el área de Educación Física en las etapas de escolarización obligatoria son:

1. Los aprendizajes orientados a la adquisición de la competencia motriz

Son aprendizajes que suponen la adquisición y desarrollo de habilidades motrices en sus distintos tipos (perceptivo-motrices, cognitivo-motrices, de expresión y comunicación). A este respecto Fernández, Ruiz y Sánchez (1998), presentan los siguientes criterios de evaluación.

CUADRO 20a. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES MOTRICES

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado activo del pie.	5. Aplicar las habilidades específicas adquiridas a situaciones reales de práctica de actividades físico-deportivas, prestando una atención especial a los elementos perceptivos y de ejecución.
2. Utilizar en la actividad corporal, la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.	6. Resolver problemas de decisión planteados por la realización de tareas motrices deportivas, utilizando habilidades específicas y evaluando la adecuación de la ejecución al objetivo previsto.
3. Lanzar con una mano un objeto conocido, componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo al lanzar).	
4. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.	

CUADRO 20a. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES
(Continuación)

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.	3. Aplicar las habilidades específicas adquiridas a situaciones reales de práctica de habilidades físico deportivas, prestando una atención especial a los elementos perceptivos y de ejecución.
2. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.	

CUADRO 20b. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES COGNITIVO-MOTRICES

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como la duración y el espacio donde se realiza.	5. Realizar de manera autónoma actividades de calentamiento preparando su organismo para actividades más intensas y/o complejas, generales y específicas.
2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.	6. Analizar el grado de implicación de las diferentes capacidades físicas que se están poniendo en juego en actividades realizadas por sí mismo o por los demás.
3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.	7. Resolver problemas de decisión planteados por la realización de tareas motrices deportivas, utilizando habilidades específicas y evaluando la adecuación de la ejecución al objetivo previsto.
4. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.	8. Coordinar las acciones propias con las del equipo, interpretando con eficacia la táctica para lograr la cohesión y eficacia cooperativas.

CUADRO 20c. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES EXPRESIVAS Y COMUNICATIVAS

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.	2. Expresar y comunicar, de forma individual y colectiva, estados emotivos e ideas utilizando las combinaciones de algunos elementos de la actividad física, como espacio, tiempo e intensidad.

2. Los aprendizajes vinculados con las capacidades físicas, la salud y la adaptación al esfuerzo físico

Son aprendizajes que hacen referencias explícitas a la intensidad del esfuerzo físico y a la adaptación del organismo a dicho esfuerzo, y para evaluarlos es necesario atender también tanto a contenidos conceptuales como procedimentales. Para Fernández, Ruiz y Sánchez (1998), algunos de los criterios de evaluación para evaluar este tipo de aprendizajes son los siguientes.

CUADRO 21. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES VINCULADOS CON LAS CAPACIDADES FÍSICAS, LA SALUD Y LA ADAPTACIÓN AL ESFUERZO FÍSICO

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.	4. Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardiaca y respiratoria como indicadores de la intensidad y /o adaptación del organismo al esfuerzo físico con el fin de regular la propia actividad.
2. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.	5. Analizar el grado de implicación de las diferentes capacidades físicas que se están poniendo en juego en actividades realizadas por si mismo o por los demás.
3. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.	6. Utilizar en la planificación y desarrollo de la condición física, los principios básicos de continuidad, progresión, sobrecarga, multilateralidad e individualización.
	7. Haber incrementado las capacidades físicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

3. Los aprendizajes referidos a la formación y mantenimiento de actitudes

Con este tipo de aprendizajes se pretende que el alumno aprenda a desarrollar una serie de actitudes de colaboración, de participación, de aceptación de si mismo y de los demás, de respeto a las normas, de reflexión crítica, de superación personal, de responsabilidad, etc., que tienen que ver con los valores asumidos como persona. Algunos de los criterios de evaluación para evaluar este tipo de aprendizajes, según los autores citados, son los siguientes.

CUADRO 22. CRITERIOS DE EVALUACIÓN REFERIDOS A LA FORMACIÓN Y MANTENIMIENTO DE ACTITUDES

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
1. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento	5. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.
2. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.	6. Participar de forma desinhibida y constructiva en la realización y organización de actividades físico-deportivas.
3. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.	7. Analizar y enjuiciar los factores económicos, políticos y sociales que condicionan la ejecución y la valoración social de las actividades físicas y deportivas.
4. Identificar como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.	

Para Hellison (1996), los objetivos de la enseñanza de la responsabilidad en Educación Física (actitudes) ha de referirse a los siguientes objetivos:

- A los derechos y sentimientos de los demás.
- A la participación y el esfuerzo.
- A la auto-dirección.
- A la sensibilidad y disponibilidad hacia el bienestar de los demás.
- A las actitudes fuera del gimnasio.

Para evaluar los elementos citados y otros del área de Educación Física, deberán llevarse a la práctica diferentes modalidades de evaluación y en momentos diferentes:

1. *Una evaluación inicial-diagnóstica* al inicio del proceso de aprendizaje del área, que con un carácter diagnóstico tratará de conocer los conocimientos previos, las habilidades y las posibilidades físicas de cada alumno. Deberá servir para que cada estudiante tome conciencia de cuál es su realidad y su

nivel de partida en el área de Educación Física, a la vez que servirá al profesor para adecuar sus programaciones a las necesidades y posibilidades reales de los alumnos.

2. *Una evaluación procesual-formativa* a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la Educación Física que proporcione al profesor información sobre la forma en que se van desarrollando las potencialidades de cada alumno para introducir los elementos correctores y orientadores necesarios.
3. *Una evaluación final o sumativa* al final de cada unidad didáctica o de un determinado periodo de tiempo para conocer los aprendizajes adquiridos al final de ese periodo en relación con los objetivos del área de Educación Física en el nivel en que se trate. Al igual que en otras áreas, la evaluación final deberá servir como punto de partida para sucesivos periodos evaluadores. También el proceso evaluador del área de Educación Física debería completarse con otras modalidades de evaluación: la autoevaluación y la coevaluación del alumnado como forma de asumir una mayor responsabilidad en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Las técnicas e instrumentos para evaluar en el área de Educación Física deberán ser adecuados al nivel del alumnado que se evalúa y deberán servir al profesorado para apreciar el nivel de conocimientos del alumnado en el área y el desarrollo de sus potencialidades físicas en relación con los objetivos de la etapa, de forma que proporcionen la información necesaria para realizar la evaluación que en cada caso se requiera. Son muy numerosos, y su aplicación en un momento determinado dependerá del momento y del aspecto de Educación Física que se quiera evaluar. Si lo que se pretende es valorar aspectos teóricos, pueden utilizarse todas las técnicas e instrumentos puestos al servicio de otras áreas, en tanto que si lo que se pretende es valorar aspectos físicos de carácter práctico, habrá que recurrir a técnicas e instrumentos más específicos. Si se pretende por ejemplo valorar de forma concreta una determinada actuación en una situación controlada, habrá que utilizar *pruebas específicas* «ad hoc». Hay pruebas para evaluar la fuerza, la resistencia, la velocidad (en diversas modalidades), la flexibilidad, etc. Si lo que se pretende medir son las características de determinadas actuaciones, habrá que utilizar *escalas de observación* variadas y otro tipo de pruebas, tales como: baterías de tests de carácter general, baterías de tests de condición física-salud, baterías de tests de condición física-rendimiento, pruebas de evaluación de habilidades motrices generales (Test de Iowa Brace, Test de Ozeretski...), pruebas de evaluación de habilidades motrices específicas (de equilibrio estático y dinámico, de potencia, de sentido kinestésico, de lateralidad, …), etc.

Y si lo que se pretende es conocer el grado de progreso de un alumno en una situación lo más natural posible, habrá que utilizar *estadísticas* derivadas de la propia actuación del alumno, *observaciones naturales, diarios, anecdotarios, registros*, etc. En cualquier caso, a este respecto es necesario tener en cuenta que

existe una gran variedad de pruebas que se actualizan continuamente, y que permiten evaluar todos y cada uno de los aspectos del área de Educación Física.

V. Resumen

Para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, el profesorado debe tener en cuenta dos elementos básicos en la etapa de que se trate: las actividades, y los criterios de evaluación

El procedimiento evaluador concreto debe ser especificado en la programación general del área o materia a evaluar, teniendo en cuenta que la evaluación positiva de un alumno concreto significa que dicho alumno ha adquirido suficientemente las competencias básicas, de acuerdo con los criterios fijados en la programación. La evaluación positiva conlleva superar una materia, y por tanto la posibilidad de promocionar de curso o etapa, así como la de obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En Formación Profesional y en la universidad, ha de evaluarse la adquisición de competencias profesionales. En Formación Profesional, evaluando cada uno de los Módulos Profesionales de los Ciclos de Grado Medio y de Grado Superior, y en la Educación Superior, evaluando las competencias fijadas por cada Universidad y por cada uno de los títulos de Grado y Máster desarrollados por cada Facultad.

El área de *Lengua* adquiere en el currículum una gran importancia educativa y didáctica, por ser una de las llamadas «instrumentales», y su evaluación debe tener en cuenta las posibilidades de aprendizaje de cada persona, teniendo en cuenta que la base psicolingüística y sociolingüística es diferente para cada una. Para evaluar el área de Lengua es necesario evaluar distintos aspectos de: *lenguaje oral, lectura y escritura.*

También las *Matemáticas* pueden ser también consideradas como «instrumentales», ya que sirven de base o instrumento para el aprendizaje de otras materias. El aprendizaje de las Matemáticas es *progresivo*, en la medida en que solamente puede desarrollarse a través del logro de unos conocimientos que fundamentan otros conocimientos siguientes, cada vez más complejos, y es *operativo* ya que no basta con conocer el concepto, sino que es necesario saber aplicarlo a situaciones y problemas concretos. Para evaluar en Matemáticas es necesario evaluar: *potencia matemática, resolución de problemas, comunicación, razonamiento, conceptos y procedimientos matemáticos, y actitud matemática.*

Para evaluar adecuadamente en el área de *Ciencias*, es necesario evaluar: *elementos de tipo conceptual, elementos de aplicación, y elementos de relación ciencia-técnica-sociedad.*

Para evaluar adecuadamente en el área de *Ciencias Sociales* hay que evaluar: *elementos relacionados con la indagación o investigación, elementos relaciona-*

dos con el tratamiento de la información, elementos relacionados con la recogida de información, y elementos relacionados con la multicausalidad.

El diseño y desarrollo del área de *Educación Física* debe procurar que en todos los casos la actividad física sea una actividad placentera, estimulante y reforzadora. Su evaluación debe contemplar elementos como: *competencia motriz, adaptación al esfuerzo, mantenimiento de actitudes.*

Para desarrollar adecuadamente el proceso evaluador en todas y cada una de las áreas o materias curriculares, es necesario realizar:

- Una evaluación inicial-diagnóstica, al inicio de cada periodo de aprendizaje.
- Una evaluación procesual-formativa, a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Una evaluación final-sumativa, al finalizar el periodo de aprendizaje.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Reflexionar sobre el mecanismo evaluador establecido para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas
2. Reflexionar sobre la idoneidad de las actividades propuestas para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas
3. Reflexionar sobre la idoneidad de los criterios de evaluación fijados para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas
4. Intentar relacionar algunos criterios de evaluación concretos con una materia concreta.
5. Analizar la diferente forma de aplicar la evaluación a las distintas áreas curriculares.

VII. Autoevaluación

1. ¿Cuál es el mecanismo por el que se adquieren las competencias básicas?
2. ¿Dónde se encuentran las capacidades a desarrollar en una etapa educativa obligatoria?
3. ¿Cuáles son los elementos fundamentales a tener en cuenta y a establecer para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas?
4. ¿Cuáles son los dos requisitos que deben cumplirse para obtener el graduado en Educación Secundaria Obligatoria?

Soluciones:

1. La adquisición de las competencias básicas se realiza poniendo en práctica las capacidades desarrolladas hasta un momento determinado,
2. Las capacidades a desarrollar en una etapa educativa obligatoria se encuentran explicitadas en los objetivos de esa etapa.
3. Los elementos fundamentales a tener en cuenta y a establecer para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas son: las actividades y los criterios de evaluación.
4. Para obtener el graduado en Educación Secundaria Obligatoria deben cumplirse dos requisitos generales:

   - Alcanzar las competencias básicas.
   - Alcanzar los objetivos generales de la etapa.

UNIDAD DIDÁCTICA VI

Aspectos operativos para evaluar por competencias básicas

I. INTRODUCCIÓN
II. OBJETIVOS
III. ESQUEMA
IV. CONTENIDOS
1. Aspectos operativos de la evaluación por competencias básicas
2. Evaluación de una unidad didáctica
2.1. Evaluación de los descriptores
2.1.1. Selección de actividades de aprendizaje
2.1.2. Criterios de evaluación
2.1.3. Procedimientos de evaluación
2.1.4. Instrumentos de evaluación
2.1.5. Criterios de calificación
2.1.6. Criterios de superación
2.2. Criterios de adquisición de cada competencia básica
3. Criterios de superación del área o materia
3.1. Decisión sobre las calificaciones finales
3.2. Las sesiones de evaluación
4. Una propuesta práctica de evaluación de una unidad didáctica
V. RESUMEN
VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
VII. AUTOEVALUACIÓN

I. Introducción

La evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas implica para el profesorado introducir cambios importantes con respecto a la forma tradicional de evaluar. Ello supone, como paso previo y fundamental, incorporar en su programación, cambios en todos los elementos que van a hacerlo posible: cambios en la metodología, cambios en los materiales y recursos didácticos a utilizar, cambios en el diseño del proceso evaluador, y cambios en la forma de llevar a la práctica la evaluación, que de forma sistemática servirá para regular y orientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de las competencias básicas.

Pretendemos en esta unidad didáctica, partiendo de una programación elaborada por competencias básicas, proporcionar al profesorado pautas y aspectos prácticos que le ayuden a diseñar su proceso evaluador. Somos conscientes de que, al tratarse de una forma diferente de diseñar la evaluación, es posible que puedan surgir dudas al respecto. Por ello, recomendamos encarecidamente que, antes de ponerse a diseñar dicha evaluación, se familiaricen con la forma de programar por competencias básicas: Cabrerizo, J.; Roldán, M. J. y Castillo, S. (2007): *Programación por competencias. Formación y Práctica*. Madrid. Pearson Educación.

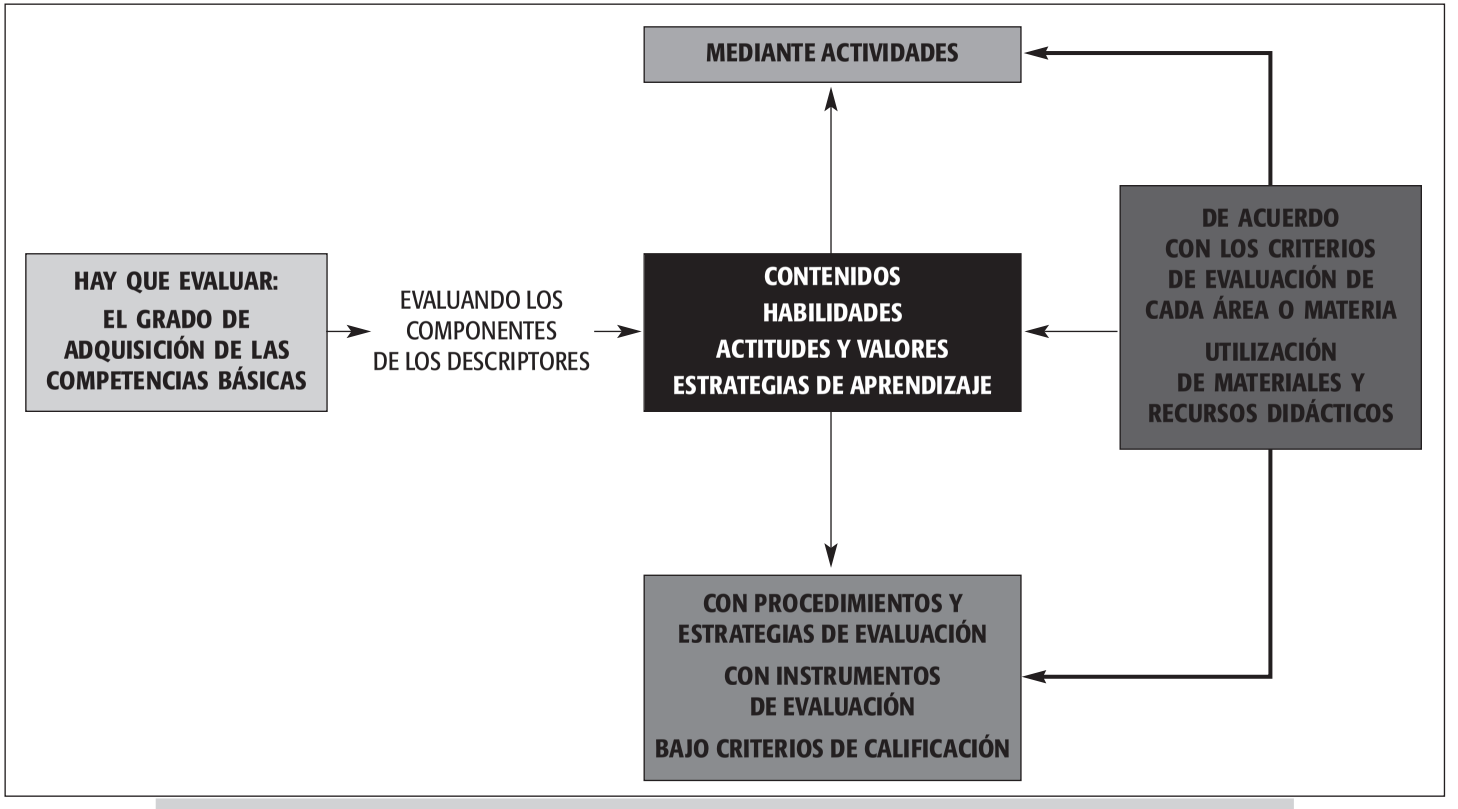
Una vez fijados los elementos constitutivos de las competencias básicas (*contenidos, habilidades, actitudes* y *valores*, y *estrategias de aprendizaje*), y construidos los descriptores que las configuran, el diseño del proceso de evaluación de dichas competencias se verá muy facilitado.

II. Objetivos

1. Aportar al profesorado pautas y recomendaciones para diseñar un proceso evaluador de competencias básicas.
2. Identificar actividades asociadas a cada competencia básica.
3. Fijar criterios de evaluación para los descriptores de cada competencia básica.
4. Diseñar un proceso para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas

III. ESQUEMA

CUADRO 1. ESQUEMA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

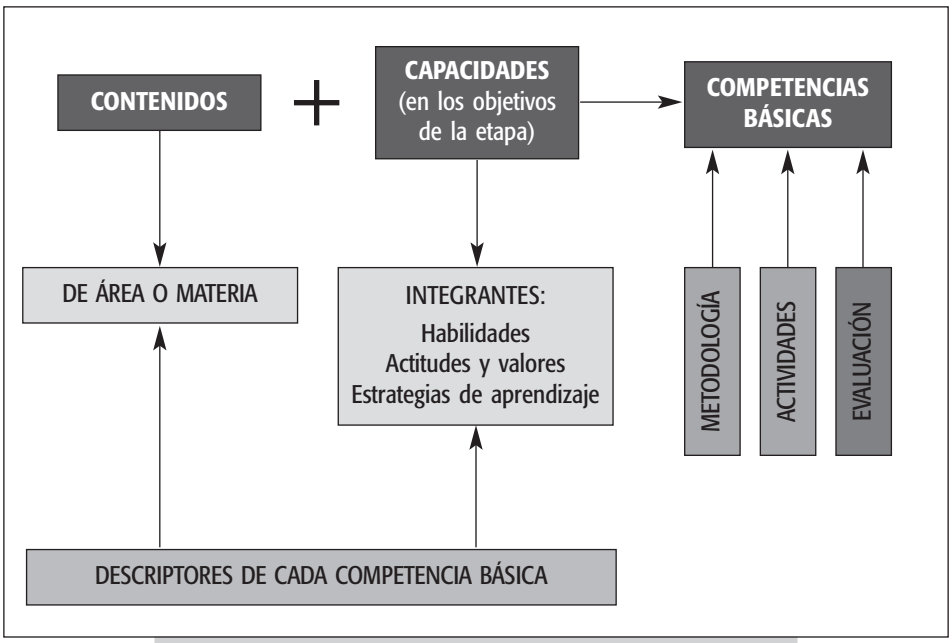


IV. CONTENIDOS

1. Aspectos operativos de la evaluación por competencias básicas

Según el diseño curricular establecido en la actual legislación educativa, alcanzar las competencias básicas constituye la finalidad del proceso educativo, lo que supone haber desarrollado las capacidades que están explicitadas en los objetivos de la etapa educativa de que se trate, por medio de los contenidos, y aplicarlas después a la práctica por medio de actividades de aprendizaje. *Es conveniente recordar que lo que se evalúa no son competencias básicas en abstracto, sino un área o materia por competencias básicas.* Y todo ello evaluarlo en función de los criterios de evaluación previamente fijados. Una vez más, queremos recordar la vinculación entre *competencias* y *capacidades*, ya que las competencias básicas alcanzadas por un alumno están necesariamente asociadas al nivel de desarrollo alcanzado en el uso de sus capacidades, desarrolladas por medio de los contenidos. Es decir, no se podrán conseguir las competencias básicas si previamente no se han desarrollado suficientemente las capacidades que lo posibilitan.

CUADRO 2. PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA BÁSICA



Concebimos, por tanto, las *capacidades* integradas por *tres* elementos básicos, que se muestran en la conducta del alumno en relación con su proceso de aprendizaje:

- Habilidades.
- Actitudes y valores.
- Estrategias de aprendizaje.

CUADRO 3. COMPONENTES DE LAS CAPACIDADES

HABILIDADES

+

ACTITUDES Y VALORES

+

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Si a ello le añadimos los *contenidos* de cada área o materia, como el medio para el desarrollo de cada competencia básica, concebimos estas integradas por los siguientes elementos:

- Contenidos y experiencias.
- Habilidades.
- Actitudes y valores.
- Estrategias de aprendizaje.

CUADRO 4. COMPONENTES DE UNA COMPETENCIA BÁSICA

CONTENIDOS DE LA MATERIA

+

HABILIDADES

+

ACTITUDES Y VALORES

+

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Con estos elementos, previamente fijados por los equipos docentes a la hora de programar el área o materia, han de construirse los *descriptores* que integran cada una de las competencias básicas para poder ser evaluadas.

CUADRO 5

LOS DESCRIPTORES

↓

INTEGRAN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Recordemos que concebimos un **descriptor** como *la parte de cada competencia básica que se desarrolla en un periodo establecido de tiempo* (en nuestra propuesta, en un mes). Cada descriptor incorpora los elementos de cada competencia básica a desarrollar en ese tiempo: los *contenidos,* las *habilidades,* las *actitudes y valores, y* las *estrategias de aprendizaje* a desarrollar en ese mes. Cada descriptor estará integrado, por tanto, por algunos de los elementos que constituyen dichas competencias básicas.

CUADRO 6A. COMPONENTES DE LOS DESCRIPTORES

DETERMINADOS CONTENIDOS

+

DETERMINADAS HABILIDADES

+

DETERMINADAS ACTITUDES Y VALORES

+

DETERMINADAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

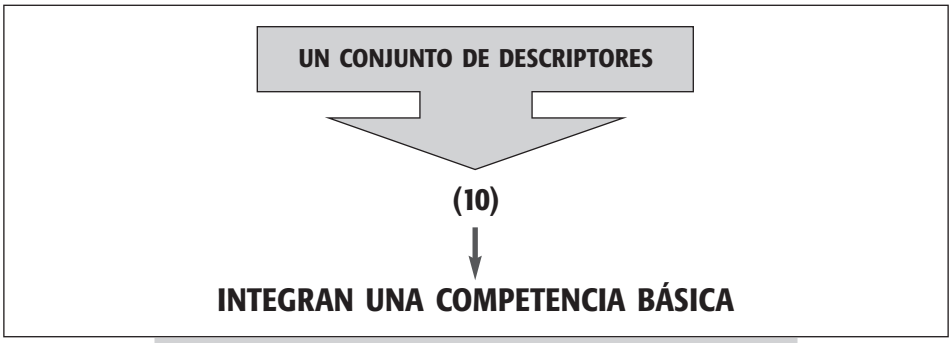
Con fines operativos, es conveniente disponer los componentes de las competencias básicas (*contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje)* en listados numerados como paso previo a la elaboración de los descriptores. Presentamos en el cuadro siguiente una ejemplificación de la composición de un descriptor, haciendo la observación que los números que figuran en cada apartado corresponderían al atribuido en los listados citados.

CUADRO 6B. EJEMPLO DE LOS ELEMENTOS INTEGRANTES DE UN DESCRIPTOR

CONSTRUCCIÓN DE LOS DESCRIPTORES: COMPETENCIA BÁSICA 1 - DESCRIPTOR 1			
Contenidos	**Habilidades**	**Actitudes y valores**	**Estrategias de aprendizaje**
1.2	**1**	**3**	**2**

En nuestra propuesta, y por razones operativas, el número de descriptores propuesto para cada competencia básica es de diez, por ser precisamente diez los meses del curso escolar, lo que facilita su desarrollo y puesta en práctica en las aulas a lo largo del curso. Este número puede variarse por los equipos docentes en función de criterios organizativos.

CUADRO 7



Como son 8 las competencias básicas, debemos construir un total de 80 descriptores para todo el curso escolar.

De ese modo cada mes se trabajarán y se evaluarán ocho descriptores, uno de cada competencia básica. Estos ocho descriptores formarán una *unidad didáctica*. Cada unidad didáctica, al integrar un descriptor de cada una de las competencias básicas, permitirá ir avanzando a la vez en todas y cada una de las competencias.

CUADRO 8

Conviene recordar que las competencias básicas establecidas por la LOE (Ley General de Educación, 2006) son ocho, para ser adquiridas en las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, y son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Bajo este modelo, y a lo largo de los diez meses del curso se habrán trabajado en el aula los 80 descriptores que configuran las ocho competencias básicas. Y como sabemos, cada mes se trabajarán ocho descriptores (uno de cada competencia básica, formando *una unidad didáctica).* Conviene resaltar que de esta forma, todas las competencias básicas se van trabajando y adquiriendo a la vez, y no de forma sucesiva.

Hay que dejar constancia de que existe la posibilidad de que alguna Comunidad Autónoma, haciendo uso de su capacidad normativa, incorpore alguna competencia básica más al currículum de esa comunidad, en cuyo caso, en vez de ocho, habría que contar con nueve o más competencias básicas.

CUADRO 9. UNIDADES DIDÁCTICAS POR COMPETENCIAS BÁSICAS

PLANIFICACIÓN GENERAL DEL CURSO (DESCRIPTORES)									
	CB 1	**CB 2**	**CB 3**	**CB 4**	**CB 5**	**CB 6**	**CB 7**	**CB 8**	
Sept.	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	**UD 1**
Oct.	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	**UD 2**
Nov.	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	**UD 3**
Dic.	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	**UD 4**
Ene.	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	**UD 5**
Feb.	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	**UD 6**
Mar.	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	**UD 7**
Abr.	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	**UD 8**
May.	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	**UD 9**
Jun.	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	**UD 10**

D: Descriptor CB: Competencia Básica UD: Unidad Didáctica

En el caso de Educación Primaria, teniendo en cuenta que la programación del área se realiza por ciclos, y que cada ciclo dura dos cursos, puede establecerse una distribución diferente para el desarrollo y evaluación de los descriptores de las competencias básicas, que podría ser similar a la que se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO 10. PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN PARA UN CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	COMPETENCIAS BÁSICAS								
	UD	**CB 1**	**CB 2**	**CB 3**	**CB 4**	**CB 5**	**CB 6**	**CB 7**	**CB 8**
Primer curso del ciclo									
Sept.-Oct.	**1**	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
Nov.-Dic.	**2**	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2	D 2
Ene.-Feb.	**3**	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3	D 3
Mar.-Abr.	**4**	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4	D 4
May.-Jun.	**5**	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5	D 5
Segundo curso del ciclo									
Sept.-Oct.	**6**	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6	D 6
Nov.-Dic.	**7**	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7	D 7
Ene.-Feb.	**8**	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8	D 8
Mar.-Abr.	**9**	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9	D 9
May.-Jun.	**10**	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10	D 10

D: Descriptor CB: Competencia Básica

Es necesario hacer notar que este modelo está diseñado para la adquisición de ocho competencias básicas. En el caso de que alguna Comunidad Autónoma, como ya hemos comentado, haciendo uso de su capacidad normativa, incorporase alguna competencia más, el modelo sería de aplicación también a las nuevas competencias básicas. Si fuese solo una novena competencia, el número total de descriptores sería de 90, por lo que cada unidad didáctica mensual estaría conformada por nueve descriptores (uno de cada competencia básica).

Nuestra propuesta es que, cada unidad didáctica se desarrolle en un mes. La evaluación formativa de dicha unidad didáctica se realizaría a lo largo de ese tiempo, y la evaluación sumativa debería realizarse al final de ese mes, es decir, al final de cada unidad didáctica.

CUADRO 11. MOMENTOS PARA LA EVALUACIÓN SUMATIVA DE LOS DESCRIPTORES

AL FINAL DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

AL FINAL DE CADA TRIMESTRE

AL FINAL DE CURSO

↓

DECISIÓN SOBRE EL GRADO DE ADQUISICIÓN
DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS HASTA ESE MOMENTO

De este modo, el profesor conocerá en todo momento cómo el alumno va superando los descriptores de cada una de las competencias básicas, y por lo tanto, del grado de adquisición de cada una de ellas. Y al final del trimestre, el profesor dispondrá de la información sobre la evolución del proceso de aprendizaje del alumno en ese periodo.

CUADRO 12. NÚMERO DE DESCRIPTORES EVALUADOS EN CADA MOMENTO

AL FINAL DEL PRIMER TRIMESTRE: 4
(LOS DE SEPTIEMBRE, OCTUBRE, NOVIEMBRE Y DICIEMBRE).

AL FINAL DEL SEGUNDO TRIMESTRE: 7
(LOS ANTERIORES MÁS LOS DE ENERO, FEBRERO Y MARZO).

AL FINAL DEL TERCER TRIMESTRE: 10
(LOS ANTERIORES MÁS LOS DE ABRIL, MAYO Y JUNIO).

↓

DECISIÓN SOBRE EL GRADO DE ADQUISICIÓN
DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS HASTA ESE MOMENTO

Recomendamos una vez más, la necesidad de estar familiarizado con el modelo de programación por competencias básicas, como paso previo al diseño del proceso de evaluación de dichas competencias.

En cualquier caso, la evaluación de competencias básicas debe ser: *inicial, formativa, sumativa, criterial, cualitativa* y *personalizada*, como ya hemos indicado en páginas anteriores, y que resaltamos en el cuadro siguiente.

CUADRO 13. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

MODALIDADES A UTILIZAR:

- **INICIAL,** AL INICIO DEL CURSO, DE CARÁCTER DIAGNÓSTICO
- **FORMATIVA,** A LO LARGO DE TODO EL PROCESO DE APRENDIZAJE
- **SUMATIVA,** AL FINAL DE CADA PERIODO ESTABLECIDO
- **CRITERIAL,** EN RELACIÓN CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN
- **CUALITATIVA,** MÁS QUE CUANTITATIVA
- **PERSONALIZADA,** VALORANDO EL PROCESO DE CADA ALUMNO EN PARTICULAR

2. Evaluación de una unidad didáctica

2.1. Evaluación de los descriptores

La forma más adecuada de evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas de un área o materia es evaluando cada una de las unidades didácticas a lo largo del curso. Una *unidad didáctica* constituye el tercer nivel de concreción curricular, y deriva de la programación general correspondiente, con la pretensión de ajustar la respuesta educativa a un grupo concreto de alumnos (a un aula). Conviene recordar una vez más que una unidad didáctica está conformada por un descriptor de cada una de las competencias básicas, siendo el tiempo establecido para su desarrollo de un mes. Sus elementos constitutivos deben ser, al menos:

1. Objetivos de la etapa que desarrolla.
2. Descriptores de cada una de las competencias básicas que se abordan en ella:
   - Contenidos.
   - Habilidades.
   - Actitudes y valores.
   - Estrategias de aprendizaje.
3. Metodología.
4. Actividades de aprendizaje.
5. Materiales y recursos didácticos.
6. Criterios de evaluación.

Aunque el tiempo de desarrollo de cada unidad didáctica sea de un mes aproximadamente, puede ser que no todas las unidades didácticas tengan la misma

«carga» de *contenidos, de habilidades, de actitudes y valores*, y de *estrategias de aprendizaje.* Por ello, es posible que algunas unidades didácticas puedan desarrollarse en un tiempo inferior a un mes y otras necesiten más de ese tiempo. Todo dependerá de cómo el equipo docente haya construido los descriptores de cada competencia básica, al elaborar la programación general.

En este punto es necesario recordar que evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas supone valorar y ponderar cada uno de sus componentes, teniendo en cuenta su asimilación, uso y puesta en práctica por parte del estudiante. Teniendo en cuenta que las competencias básicas están constituidas por: *contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*, para evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas es necesario valorar el grado de consecución de estos elementos a lo largo del tiempo de desarrollo de la unidad didáctica (aproximadamente un mes). En el caso de la primera unidad didáctica del curso (la de septiembre), la estructura de la misma podría ser la siguiente.

CUADRO 14. DESCRIPTORES QUE COMPRENDE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1 - SEPTIEMBRE							
CB 1	**CB 2**	**CB 3**	**CB 4**	**CB 5**	**CB 6**	**CB 7**	**CB 8**
D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1	D 1
D: Descriptor				CB: Competencia Básica			

Y su composición, a título de ejemplo podría ser la siguiente.

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1 - SEPTIEMBRE			
Contenidos	**Habilidades**	**Actitudes y valores**	**Estrategias de aprendizaje**
Bloque 1: completo	1. Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas 2. Comprensión de las expresiones de otros 3. Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza 6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de información 9. Establecimiento de relaciones cuantitativas 11. Relaciones de influencia	1. Análisis de causas y sus consecuencias 2. Visión actualizada de la actividad científica 3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad 4. Tendencia a generar conocimiento	1. Estudio y análisis de contenidos 2. Reflexión y comprensión 6. Aporte de datos complementarios 7. Elaboración de trabajos

Se trata de una propuesta de unidad didáctica, elaborada a título de ejemplo, a desarrollar en el mes de septiembre, que estaría compuesta por el descriptor n.º 1 de cada competencia básica (por ser el primer mes del curso), e integrada por los siguientes elementos, cada uno con sus epígrafes correspondientes:

1. ***Contenidos***: bloque 1 de la materia de que se trate.
2. ***Habilidades:*** las señaladas con los números: 1, 2, 3, 6, 9 y 11 de las fijadas por el equipo docente en la programación.
3. ***Actitudes y valores:*** las numeradas con los números 1, 2, 3 y 4 de las fijadas por el equipo docente en la programación.
4. ***Estrategias de aprendizaje:*** 1, 2, 6 y 7 de las fijadas por el equipo docente en la programación.

Volvemos a reiterar en este punto la necesidad de estar familiarizado con el modelo de programación por competencias básicas, como paso previo al diseño del proceso de evaluación de dichas competencias.

Una vez clarificada la estructura de la unidad didáctica a evaluar, es necesario fijar, el resto de elementos necesarios para completar el diseño del proceso de evaluación de las competencias básicas. Son los siguientes:

1. Actividades de aprendizaje a desarrollar.
2. Criterios de evaluación para cada descriptor.
3. Procedimientos de evaluación para cada descriptor.
4. Instrumentos de evaluación para cada descriptor.
5. Criterios de calificación de cada descriptor.
6. Criterios de superación de cada descriptor.

Además, hay que establecer también:

7. Criterios de adquisición de cada competencia básica.
8. Criterios de superación del área o materia.
9. Formación de las calificaciones finales.

Deberían estar fijados previamente en la programación general. A todos ellos nos vamos a referir a continuación.

2.1.1. SELECCIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Sabemos que las actividades de aprendizaje constituyen un elemento esencial para evaluar por competencias básicas, ya que proporcionan al profesor la información necesaria para llevarla a cabo. La adquisición de una competencia básica puede llevarse a cabo por medio de diferentes tipos de actividades de aprendizaje,

por lo que deberán estar claramente vinculadas a cada uno de los descriptores que conforma cada competencia básica, y conocer el tipo de información que cada de ellas proporcionará (ver epígrafe 2.1 de la Unidad Didáctica V de este texto). Por lo tanto, dichas actividades de aprendizaje:

1. Deben estar vinculadas a cada uno de los descriptores de las competencias básicas.
2. Deben establecerse:
   - Actividades tipo (de diferentes tipos).
   - Actividades concretas de cada tipo.
3. Deben contemplarse en cada unidad didáctica:
   - Actividades de carácter general (para todo el alumnado).
   - Actividades de ampliación (para algunos temas).
   - Actividades de profundización (para algunos alumnos).

Todo esto lo presentamos, a título de ejemplo, en el siguiente cuadro que integra todos esos tipos de actividades.

CUADRO 15. PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

	ACTIVIDADES CONCRETAS			
Tipo de actividad	**De carácter general**	**De ampliación**	**De profundización**	**Relación con el descriptor 1 de la competencia n.º**
De identificación de características				
De selección de conceptos				
De relación de conceptos				
De comparación				
De establecimiento de semejanzas y diferencias				

El hecho de que todas y cada una de las actividades estén vinculadas a un descriptor concreto, permite que la información que proporcionen al profesor, pueda servirle para valorar el grado de adquisición de cada una de las competencias básicas hasta ese momento, lo que se presenta en el siguiente cuadro, a título de ejemplo.

CUADRO 16. RELACIÓN ENTRE DISTINTOS ELEMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Actividad tipo	Actividad concreta	Materiales y recursos	Relación con el descriptor 1 de la competencia n.º
De síntesis de características	Sintetizar las características del granito	Rocas magmáticas	2 y 4
De comparación de conceptos	Comparar las características del granito con las del basalto	Muestras de granito y de basalto	1 y 3

2.1.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación constituyen uno de los elementos esenciales en cualquier proceso evaluador para poder ser desarrollado con garantías. En el diseño de un proceso de evaluación por competencias básicas, es necesario fijar con claridad el/los criterios de evaluación que se van a utilizar para evaluar cada uno de los descriptores de cada una de las competencias básicas. En este caso, es necesario fijar los criterios de evaluación que se van a utilizar para evaluar la unidad didáctica 1, tal y como se presenta a título de ejemplo, en el siguiente cuadro.

CUADRO 17. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS DESCRIPTORES N.º 1 DE CADA COMPETENCIA

UNIDAD DIDÁCTICA 1		
Descriptor 1 de la competencia n.º	Criterio de evaluación (ejemplo)	
	N.º	Texto
1	2	El que proceda
2	3	El que proceda
3	1	El que proceda
4	2	El que proceda
5	2	El que proceda
6	1	El que proceda
7	4	El que proceda
8	1	El que proceda

Es conveniente recordar que los criterios de evaluación están fijados en los reales decretos que desarrolla cada una de las etapas educativas, y lo que debe hacer el profesor es seleccionar el que utilizará para evaluar esa unidad didáctica.

La decisión de fijar criterios de evaluación para cada descriptor es un paso de gran importancia en el diseño y aplicación del proceso evaluador, ya que son los que proporcionan 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 de la etapa. Esta decisión corresponde al equipo de profesores que elabore la programación.

2.1.3. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Una vez fijados los criterios de evaluación, es necesario establecer los procedimientos de evaluación, es decir, el modo y manera que el profesorado va a utilizar para evaluar todos y cada uno de los descriptores que conforman la unidad didáctica. Los procedimientos de evaluación suelen ser en general muy variados, pero es fundamental su adecuación a la materia a evaluar. Algunos de ellos pueden ser comunes a varias materias, y otros más específicos para una materia concreta, pero para su utilización deberá tenerse en cuenta que el procedimiento esencial para obtener información del grado de adquisición de las competencias básicas, es la realización de todo tipo de actividades de aprendizaje. A título de ejemplo, podemos presentar algunos procedimientos útiles para la evaluación:

- Grado de iniciativa en debates abiertos.
- Grado de participación en debates dirigidos.
- Creatividad mostrada en la elaboración de mecanismos inductivos o deductivos.
- Nivel de participación en grupos de trabajo.
- Iniciativa mostrada en la elaboración de trabajos propuestos.
- Facilidad o dificultad mostrada en la aplicación práctica de conceptos previamente adquiridos.
- Facilidad para la construcción de definiciones.
- Inventiva en el desarrollo de mecanismos.
- Resultados obtenidos en la comprobación de sus aprendizajes mediante pruebas variadas (abiertas, de V/F, de completar frases incompletas…).
- Facilidad para la construcción de materiales y recursos didácticos: mapas, planos…

La relación a establecer entre los descriptores de la unidad didáctica y los procedimientos de evaluación a utilizar, la presentamos en el siguiente cuadro a título de ejemplo.

CUADRO 18. UNIDAD DIDÁCTICA 1	
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE CADA UNO DE LOS DESCRIPTORES	
Descriptor n.º	**Procedimientos a utilizar**
1	Elaboración de un trabajo: el que se proponga Construcción de tres definiciones sobre: lo que se proponga
2	Los que procedan
3	Los que procedan
4	Los que procedan
5	Los que procedan
…	Los que procedan

2.1.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Otro aspecto a determinar por el equipo docente en el diseño del proceso de evaluación de competencias básicas, es qué instrumentos de evaluación se van a utilizar para evaluar todos y cada uno de los descriptores de nuestra unidad didáctica. En este punto conviene recordar que son muchos los instrumentos de evaluación que podemos utilizar, por lo que es necesario tener un conocimiento del amplio abanico de posibilidades.

CUADRO 19. UNIDAD DIDÁCTICA 1	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA CADA UNO DE LOS DESCRIPTORES	
Descriptor n.º	**Instrumentos de evaluación a utilizar (ejemplo)**
1	Los que procedan
2	Los que procedan
3	Los que procedan
4	Los que procedan
5	Los que procedan
…	Los que procedan

Un buen profesional será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por los instrumentos que mejor se adapten a la situación. No nos podemos limitar al uso de *pruebas objetivas* y a los *exámenes tradicionales* como únicas herramientas para evaluar a los alumnos. La *observación*, las *entrevistas*, las *encuestas*, etc., deben ser empleados en la medida que faciliten al docente un conocimiento continuo y adecuado del progreso del alumno y le permitan valorar en cada momento la calidad y el grado de aprendizaje.

El diseño del proceso de evaluación por competencias básicas, debe cuidar que los instrumentos a utilizar para evaluar los descriptores de la unidad didáctica cumplan algunos requisitos importantes: ser múltiples y variados y no limitarnos siempre a los mismos, proporcionar información válida de lo que se pretende conocer, utilizar diferentes formas de expresión (*orales, escritas, gráficas,* etc.), ser aplicables en situaciones de práctica educativa, facilitar la transferencia de los aprendizajes, poder ser utilizados en diversas modalidades de evaluación: *heteroevaluación, autoevaluación* o *coevaluación.*

Son instrumentos útiles para la evaluación *todos* los *materiales y recursos didácticos* utilizados por el profesor; así como *todas* las *actividades de aprendizaje* realizadas por el alumno. Tanto los unos como las otras proporcionan alguna información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas alcanzado por parte de los alumnos.

2.1.5. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La forma de calificar cada descriptor debe ser establecida por los equipos docentes al elaborar la programación general del área o materia, y estará condicionada por diferentes elementos, unos de carácter curricular: naturaleza del área o materia a evaluar, edad del alumnado a evaluar, etapa en la que se enmarca el área o materia a evaluar, nivel a evaluar…y otros de carácter más personal, relacionados con la concepción que de la evaluación tenga el equipo docente.

En función de todos esos elementos, se establecerán unos *criterios de calificación* que pueden responder básicamente a dos modelos:

Un modelo al que denominaremos de *ponderación de los componentes*, del descriptor. Bajo este modelo, la calificación de cada uno de los elementos integrantes del descriptor se realiza de forma independiente, otorgando a cada uno de los componentes un porcentaje establecido de la calificación final.

CUADRO 20. CALIFICACIÓN PONDERADA PARA CADA DESCRIPTOR

CALIFICACIÓN NUMÉRICA PONDERADA (%)
DE CADA COMPONENTE DEL DESCRIPTOR

↓

EJEMPLO DE PONDERACIÓN:

CONTENIDOS QUE LO INTEGRAN (50%)

HABILIDADES DESARROLLADAS (20%)

ACTITUDES Y VALORES DEMOSTRADOS (10%)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ADQUIRIDAS Y UTILIZADAS (20%)

Otro modelo más *integrador*, que considera que la mejor forma de calificar cada descriptor es integrar en una sola calificación la valoración de todos sus componentes.

CUADRO 21. CALIFICACIÓN INTEGRADORA PARA CADA DESCRIPTOR

CALIFICACIÓN NUMÉRICA INTEGRADORA
(entre 0 y 10)

DE TODOS LOS COMPONENTES DEL DESCRIPTOR:

↓

CONTENIDOS ADQUIRIDOS

HABILIDADES DESARROLLADAS

ACTITUDES Y VALORES DEMOSTRADOS

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS

En cualquier caso, sea cual sea el modelo a utilizar, es necesario establecer con claridad los criterios de calificación de cada descriptor, lo que deberá aparecer en la programación general del área o materia.

2.1.6. CRITERIOS DE SUPERACIÓN

Una vez calificados todos y cada uno de los descriptores que conforman nuestra unidad didáctica (la n.º 1 del mes de septiembre), es necesario tener claro si el alumno los ha superado, parcialmente o en su totalidad. Para ello, es necesario haber fijado previamente unos criterios que nos ayuden a decidir si un alumno ha superado o no los descriptores de nuestra unidad didáctica. Dichos criterios deben estar fijados también, en la programación general, por el equipo docente encargado de hacerlo. Y aquí también pueden darse varias posibilidades, en función de los criterios de calificación de cada descriptor establecidos con anterioridad.

Si se optó por calificar los descriptores con un modelo *ponderado*, para decidir si un alumno ha superado o no un descriptor, habrá que adoptar algunas decisiones previas, tales como:

1. Si se exige o no una calificación mínima en cada componente del descriptor.
2. Si se da o no prioridad a los contenidos sobre el resto de componentes, de forma que si se han superado los contenidos, se da por superado el descriptor.
3. Si se da prioridad a alguno de los otros componentes del descriptor.
4. …

Todo el mecanismo de evaluación que hemos explicado hasta aquí para evaluar la unidad didáctica del mes de septiembre, es de aplicación al resto de las unidades didácticas que componen el curso (10 en nuestra propuesta). Y por ello, el profesorado debe llevar un control de los resultados de esas evaluaciones, que le facilitarán la toma de decisiones sobre las calificaciones a dar al final de cada periodo oficial establecido (al final de cada trimestre). Ello puede hacerlo en una rejilla de control como la siguiente.

CUADRO 22. REJILLA DE CONTROL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

CALIFICACIONES DEL ALUMNO APELLIDOS Y NOMBRE:								
UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1 - SEPTIEMBRE								
	CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
D 1								

Con una rejilla similar puede llevar el control de las calificaciones de cada alumno para cada unidad didáctica, lo que supone conocer el grado de adquisición de

las competencias básicas hasta ese momento. Pero también puede llevar el control de las calificaciones obtenidas por cada alumno a lo largo de un trimestre, en una rejilla similar a esta, referida al primer trimestre.

CUADRO 23. REJILLA DE CONTROL DE CALIFICACIONES DEL PRIMER TRIMESTRE

CALIFICACIONES DEL ALUMNO APELLIDOS Y NOMBRE:							
UNIDADES DIDÁCTICAS 1, 2, 3 Y 4							
	CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
D 1								
D 2								
D 3								
D 4								

Para ello puede utilizar una diferente en cada trimestre. Pero si lo que desea es poder llevar el control de las calificaciones de cada alumno a lo largo de todo el curso, puede utilizar una rejilla similar a esta.

CUADRO 24. CONTROL GENERAL DE CALIFICACIONES

ALUMNO (APELLIDOS Y NOMBRE):								
		CB 1	CB 2	CB 3	CB 4	CB 5	CB 6	CB 7	CB 8
D 1	1.er TRIM								
D 2									
D 3									
D 4									
D 5	2.º TRIM								
D 6									
D 7									
D 8	3.er TRIM								
D 9									
D 10									

De este modo, el profesorado tiene una perspectiva general del número de descriptores superados y no superados de cada una de las competencias básicas en un momento determinado del curso.

Como elementos de ayuda para desarrollar un proceso evaluador por competencias básicas están también el *porfolio* (y el *e-portfolio*), y la *rúbrica*, que desarrollaremos más ampliamente en la Unidad Didáctica VII.

2.2. Criterios de adquisición de cada competencia básica

Al final de cada periodo oficialmente establecido (al final de cada trimestre), el profesorado debe emitir una calificación de su área o materia, que refleja el aprendizaje hasta ese momento. Tradicionalmente, esa calificación ha reflejado los conocimientos adquiridos por el alumno, como consecuencia de un proceso evaluador, centrado exclusivamente en comprobar esos conocimientos. Con un diseño y desarrollo curricular basado en competencias básicas, como es el que nos ocupa, lo que refleja la calificación que otorguemos a cada alumno al final de cada trimestre, cobra un sentido muy diferente, ya que va a reflejar el *grado de adquisición de las competencias básicas por parte de ese alumno, hasta ese momento.* De ahí que tengamos que disponer previamente de esa información por medio de un mecanismo adecuado, como el que hasta aquí venimos explicando. Y decir que un alumno ha «suspendido», no va a significar ya que no ha aprendido suficientes contenidos, sino que hasta ese momento, no tiene las competencias básicas suficientemente adquiridas (todas o algunas).

Por ello, y para adoptar esa decisión, es absolutamente necesario que los equipos docentes, al elaborar la programación general, establezcan con claridad los criterios que les van a servir para decidir si un alumno ha adquirido o no cada competencia básica, y por tanto decidir la calificación que va a llevar cada alumno en su boletín trimestral de calificaciones.

Al igual que en otras decisiones a adoptar, pueden darse diferentes posibilidades, teniendo en cuenta que cada competencia básica está integrada en nuestro modelo por 10 descriptores para ser desarrollados a lo largo del curso, junto a los descriptores del resto de competencias. Algunas de esas posibilidades se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 25. CRITERIOS DE ADQUISICIÓN DE CADA COMPETENCIA BÁSICA

PROPUESTAS A DEBATIR POR EL EQUIPO DOCENTE

(Ejemplo): Se consideraría *suficientemente adquirida* una competencia básica, cuando el alumno haya superado un mínimo de cinco descriptores, con la siguiente escala:

- Competencia básica *suficientemente* adquirida: un mínimo de cinco descriptores superados (calificación: 5).
- Competencia básica *bien* adquirida: un mínimo de seis descriptores superados (calificación: 6).
- Competencia básica adquirida de forma *notable*: un mínimo de siete descriptores superados (calificación: 7 u 8).
- Competencia básica adquirida de forma *sobresaliente*: un mínimo de nueve descriptores superados (calificación: 9).
- Competencia básica *plenamente* adquirida: los 10 descriptores superados (calificación: 10).

3. Criterios de superación del área o materia

La decisión sobre si un alumno ha superado o no un área o materia, debe adoptarse al final del curso, a la vista de las calificaciones que ha ido obteniendo a lo largo del mismo. Se trata en ese momento, a la vista de su progreso en la adquisición de las competencias básicas, de decidir sobre la calificación final que se merece en el área o materia, que como sabemos, ha de presentarse en términos numéricos en una escala de 0 a 10. Tal decisión, dada su trascendencia, no debe ser improvisada, sino que deberá estar fundamentada también en las decisiones tomadas al respecto por los equipos docentes cuando elaboren la programación. No es necesario recordar la importancia de tal decisión, ya que de ella dependerá el *«aprobado»* o el *«suspenso»* final para el alumno, con todas las consecuencias que de ello se derivan, y que son de muchos tipos: académico, personal, motivacional, social, familiar, administrativo, laboral, profesional, etc. Por ello, es muy importante tener adoptados previamente y con claridad los criterios que van a fundamentarla calificación final para cada alumno, teniendo en cuenta que tales criterios deben ser establecidos por los equipos docentes, y reflejados en la programación general. A la hora de adoptar esas decisiones, pueden darse varias posibilidades, algunas de las cuales, y a simple título de ejemplo, presentamos en el siguiente cuadro.

CUADRO 26. CRITERIOS DE SUPERACIÓN DEL ÁREA O MATERIA (al final de curso)

POSIBLES CRITERIOS

Se considerará superada el área o la materia cuando se dé alguna de estas situaciones:

- Cuando el alumno haya adquirido *suficientemente*, al menos, cuatro competencias básicas.
- Cuando el alumno haya adquirido de forma *notable*, al menos, tres competencias básicas.
- Cuando el alumno haya adquirido dos competencias básicas de forma *sobresaliente* y otras dos de forma *suficiente*.

Los criterios serán fijados por los equipos docentes.

3.1. Decisión sobre las calificaciones finales

Sabemos que la calificación final que se otorgue a un alumno deberá estar fundamentada en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, es decir, en su grado de adquisición de las competencias básicas. En un intento de facilitar la elaboración de las calificaciones finales para los alumnos, presentamos algunas posibilidades en el cuadro siguiente, en función de las calificaciones obtenidas en las diferentes competencias básicas, dejando claro que se trata de una propuesta aclaratoria, y que deben ser los equipos docentes quienes adopten las decisiones al respecto.

CUADRO 27. NÚMERO DE COMPETENCIAS BÁSICAS CON LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS

Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	Plenamente obtenidas	Calificación final
4	4	–	–	–	–	5
4	1	2	1	–	–	5
4	2	–	2	–	–	5
3	3	2	–	–	–	6
2	2	3	1	–	–	6
2	1	1	4	–	–	7
–	2	2	4	–	–	8
–	2	1	3	2	–	8
–	2	2	2	2	–	8
–	2	1	3	2	–	8
–	1	2	2	3	–	8
–	1	1	2	3	1	9
–	–	1	2	3	2	9
–	–	–	3	4	1	9
–	–	–	–	4	4	10

Resaltar una vez más, que antes de diseñar el mecanismo para evaluar por competencias básicas, es necesario estar familiarizado con el diseño y elaboración de las programaciones generales por competencias, ya que todo el procedimiento evaluador que hemos descrito, una vez concretado por los equipos docentes, debe formar parte de dicha programación. Y resaltar que también deben formar parte de dicha programación, la forma establecida para evaluar el proceso de enseñanza y la práctica docente del profesorado.

Para finalizar, solamente recordamos algunas reflexiones sobre la evaluación:

- No identificar *calificar* con *evaluar.* La evaluación es más amplia que la calificación.
- La evaluación no constituye un fin en sí misma, sino que está al servicio del proceso de aprendizaje de los alumnos.
- La evaluación constituye un proceso inmerso en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, a los que arbitra, regula, orienta y valora.
- La evaluación, en tanto que árbitro de los procesos de aprendizaje, debería pasar totalmente desapercibida.
- El objetivo de la evaluación no es *clasificar* o *catalogar* alumnos, sino mejorar sus procesos de aprendizaje.
- El proceso evaluador no debería asumir protagonismo alguno. El auténtico protagonista es el alumno inmerso en su proceso de aprendizaje.
- No tiene por qué haber *«momentos»* o *«fechas»* para la evaluación. Cualquier momento es bueno para evaluar: el propio desarrollo de *actividades de aprendizaje* es adecuado para ir evaluando.
- La situación ideal de evaluación es aquella en que el evaluado no percibe que está siendo evaluado.
- La evaluación no debería utilizarse con finalidades distintas de las que está pedagógicamente concebida y diseñada.

3.2. Las sesiones de evaluación

Las decisiones comentadas anteriormente se materializan en las sesiones de evaluación, que han de llevarse a cabo al finalizar cada uno de los tres trimestres de los que se compone el curso escolar. Para Ramo y Casanova (1998), las finalidades fundamentales de las sesiones de evaluación son:

1. Valorar el aprendizaje de los alumnos del grupo.
2. Evaluar el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.
3. Levantar acta del desarrollo de las sesiones, en la que constarán los acuerdos alcanzados y las decisiones adoptadas.
4. Acordar la información que, sobre el resultado del proceso de aprendizaje y las actividades realizadas, se va a trasmitir al alumno y a sus padres.

Aunque el desarrollo de una sesión de evaluación puede ser variable de unos centros a otros, debe comprender tres fases:

1. *Fase de **preevaluación:*** Se trata de una sesión que conviene realizar en la hora de tutoría inmediatamente anterior a la fecha fijada para la evaluación. En ella se plantean los siguientes objetivos:

- Inducir al grupo a la reflexión sobre cuál ha sido su rendimiento hasta ese momento.
- Obtener datos que permitan analizar casos concretos.
- Servir de punto de referencia, de cara a evaluaciones posteriores.

2. *Fase de **evaluación*** propiamente dicha, con los siguientes objetivos:

- Analizar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel de grupo como individual.
- Establecer procedimientos y estrategias para mejorar el rendimiento de los alumnos.

La *fase de evaluación* propiamente dicha consta a su vez de tres partes:

1.ª parte: Análisis del grupo, del que deberían participar, el tutor y los profesores de cada asignatura, un miembro del Departamento de Orientación, y el delegado y el subdelegado de curso. Cada uno de ellos debe aportar el material que considere necesario:

- *El tutor:* hoja-resumen de los datos de la evaluación, datos sobre porcentajes que permitan comparar resultados entre materias y sirvan para posteriores sesiones de evaluación, datos sobre el comportamiento del grupo, principales problemas encontrados, y cuantos datos considere convenientes. Con todos esos materiales, el tutor hace una valoración global del rendimiento académico obtenido por el grupo y de las características generales del mismo, y analiza los hechos que a su juicio han influido positiva o negativamente en el rendimiento del grupo: asistencia, comportamiento, actitud, espíritu de trabajo, relación con el profesorado, etc.
- *Cada profesor:* aporta las calificaciones de su asignatura, gráficas de las mismas, y cualquier otro tipo de datos que considere interesantes, y basándose en ellos realiza un análisis de su asignatura así como de los problemas, deficiencias y propuestas de solución.
- *Los representantes de los alumnos:* exponen las conclusiones obtenidas en la sesión de preevaluación, sobre: rendimiento, comportamiento, convivencia, etc., las posibles soluciones a los problemas planteados, los compromisos adquiridos por sus compañeros, a la vez que son transmisores de las propuestas que el grupo les haya encomendado.
- *El orientador:* que asesora el proceso.

2.ª parte: En ella tiene lugar la evaluación individualizada de todos y cada uno de los alumnos de cada clase, coordinada por el tutor. En ella se analizará cada caso en particular, sus dificultades, sus problemas personales o familiares, si hay falta de motivación, el método de trabajo, etc., y se prepondrán vías de solución, asignando cometidos a quien corresponda (Jefatura de estudios, Departamento de Orientación, etc.).

3.ª parte: En la que se toman las decisiones pertinentes:

- Formulando objetivos comunes para la próxima sesión de evaluación.
- Proponiendo, en su caso, actividades de recuperación.
- Adoptando medidas concretas con alumnos determinados.
- Efectuando los reajustes necesarios en la programación.
- Proponiendo las iniciativas que se estime convenientes por parte de la Junta de Evaluación, hacia los tutores, hacia la Jefatura de Estudios o hacia el Departamento de Orientación.

Al final de cada sesión de evaluación se realizará un Acta de Evaluación. De los resultados de dicha evaluación se informará a los alumnos y a sus familias.

En todos los casos se procurará evitar que las sesiones sean un simple canto de notas.

3. *Fase de **postevaluación:*** La fase de postevaluación se realizará en la primera hora de tutoría inmediatamente posterior a la sesión de evaluación, con los siguientes objetivos:

- Recoger el boletín de calificaciones entregado a los alumnos.
- Transmitir a los alumnos los acuerdos más importantes tomados con respecto a su grupo en la sesión de evaluación.
- Hacer que los alumnos los asuman como grupo.
- Adoptar compromisos para el periodo siguiente.

Cada sesión de evaluación se corresponde con un determinado periodo del proceso educativo, y por lo tanto, aunque todas las sesiones presenten características comunes que pongan de manifiesto la continuidad del proceso, cada sesión tendrá a su vez rasgos propios, en función del momento concreto del curso en el que se efectúe.

4. Una propuesta práctica de evaluación de una unidad didáctica

Siendo conscientes de que el proceso de evaluación por competencias de un área o materia, incorpora variaciones importantes con respecto al modelo tradicional, vamos a aportar un ejemplo práctico de evaluación de una unidad didáctica por competencias, en un intento de clarificar todo lo expuesto anteriormente.

Nuestra propuesta seguirá los pasos ya conocidos y partirá de una unidad didáctica elaborada al construir la programación. (Una vez más, recomendamos que se familiaricen previamente con la forma de programar por competencias básicas. Para ello, ver el libro: Cabrerizo, J.; Roldán, M. J. y Castillo, S. (2007): *Programación por competencias. Formación y Práctica*. Madrid. Pearson Educación). La unidad didáctica que nos servirá como modelo para nuestro ejemplo corresponde a la materia: *Ciencias de la Naturaleza de 1.er curso de Educación Secundaria Obligatoria,* y se encuentra en la página 226 del libro anteriormente citado. Es la siguiente.

CUADRO 28. CIENCIAS DE LA NATURALEZA - 1.º DE E.S.O.

UNIDAD DIDÁCTICA N.º 1. MES DE SEPTIEMBRE			
Contenidos	**Habilidades**	**Actitudes y valores**	**Estrategias de aprendizaje**
1.1. Familiarización con las características básicas del trabajo científico, por medio de: planteamiento de problemas, discusión de su interés, formulación de conjeturas, experimentación, etc., para comprender mejor los fenómenos naturales y resolver los problemas que su estudio plantea. 1.2. Utilización de los medios de comunicación y las tecnologías de la información para seleccionar información sobre el medio natural. 1.3. Interpretación de datos e informaciones sobre la naturaleza y utilización de dicha información para conocerla. Reconocimiento del papel del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico y en la vida de las personas.	1. Precisión en el uso de términos que concatenan las ideas. 2. Comprensión de las expresiones de otros. 3. Manejo del lenguaje matemático aplicado a las Ciencias de la Naturaleza. 6. Búsqueda, recogida, selección, procesamiento de la información. 9. Establecimiento de relaciones cuantitativas. 11. Relaciones de influencia.	1. Análisis de causas y sus consecuencias. 2. Visión actualizada de la actividad científica. 3. Conocimiento de los grandes problemas de la humanidad. 4. Tendencia a generar conocimiento.	1. Estudio y análisis de contenidos. 2. Reflexión y comprensión. 6. Aporte de datos complementarios. 7. Elaboración de trabajos.

Esta unidad didáctica, al ser la n.º 1, es la primera del curso. Está por tanto, constituida por el primer descriptor de cada competencia básica, y se desarrollará a lo largo del mes de septiembre. La evaluación formativa orientará el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos durante ese tiempo, y será al final de ese periodo cuando tendremos que efectuar la evaluación sumativa de la misma, para analizar el grado de adquisición de las competencias básicas hasta ese momento. Damos por supuesto que está elaborada previamente la programación general de esa materia, en la que se adoptaron las decisiones convenientes, por lo que esta unidad didáctica deriva de la misma. Para evaluar la unidad didáctica 1 de la materia, vamos a seguir el proceso anteriormente explicado, teniendo como referente las decisiones adoptadas en la programación general.

1. *Selección de actividades de aprendizaje.*

Supongamos que las actividades tipo que el profesorado ha decidido seleccionar para trabajar y evaluar cada uno de los descriptores de esta unidad didáctica son las siguientes.

CUADRO 29. ACTIVIDADES PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

Actividades tipo	Relación con el descriptor 1 de la competencia n.º
De planteamiento de problemas	2 y 4
De selección de conceptos	3 y 6
De elaboración de conceptos relacionados	1 y 7
De interpretación de datos	2 y 8
De establecimiento de semejanzas y diferencias	5 y 6

Este cuadro puede completarse con actividades concretas, tanto generales como de ampliación o de profundización.

2. *Criterios de evaluación para cada descriptor.*

Los criterios de evaluación fijados para evaluar cada uno de los descriptores de esta unidad didáctica, de los recogidos en la programación general, son los siguientes, de entre los propuestos en el RD 1631/2006 que desarrolla el currículum de la ESO:

CUADRO 30. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

Descriptor 1 de la competencia n.º	Criterio de evaluación
1	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
2	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
3	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
4	Conocer la existencia de la atmósfera y las propiedades del aire, llegar a interpretar cualitativamente fenómenos atmosféricos y valorar la importancia del papel protector de la atmósfera para los seres vivos, considerando las repercusiones de la actividad humana en la misma.
5	
6	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.
7	Relacionar propiedades de los materiales con el uso que se hace de ellos y diferenciar entre mezclas y sustancias, gracias a las propiedades características de estas últimas, así como aplicar algunas técnicas de separación.
8	Describir razonadamente algunas de las observaciones y procedimientos científicos que han permitido avanzar en el conocimiento de nuestro planeta y del lugar que ocupa en el Universo.

Obsérvese que los descriptores 4 y 5 comparten criterio de evaluación, es decir, ambos descriptores serán evaluados bajo el mismo criterio de evaluación.

3. *Procedimientos de evaluación para cada descriptor.*

En el cuadro siguiente, se presentan los procedimientos que el profesorado va a utilizar, de los recogidos en la programación general, para evaluar cada uno de los descriptores:

CUADRO 31. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

Descriptor n.º	Procedimientos a utilizar
1	Desarrollo de debates abiertos. Construcción de materiales
2	Elaboración de trabajos individuales. Participación en trabajos en grupo
3	Elaboración de trabajos individuales. Utilización de las TIC
4	Comprobación de sus aprendizajes por prueba de V / F. Utilización de las TIC
5	Construcción de definiciones
6	Diferenciación de conceptos
7	Completar frases incompletas. Utilización de las TIC
8	Reconocimiento de materiales. Utilización de las TIC

4. *Instrumentos de evaluación para cada descriptor.*

Para evaluar la unidad didáctica n.º 1, se utilizarán los siguientes instrumentos de evaluación, de los recogidos en la programación general.

CUADRO 32. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA 1

Descriptor n.º	Instrumentos a utilizar
1	Insectario construido
2	Trabajo individual construido. Trabajo grupal construido
3	Trabajo individual construido. Programa Excel
4	Prueba de V / F y resultados obtenidos. Programa Power Point
5	Número de definiciones construidas
6	Cantidad y análisis de los conceptos diferenciados
7	Frases completadas y calidad del trabajo hecho. Programa Excel
8	Cantidad y calidad de los materiales reconocidos. Programa Word

5. *Criterios de calificación de cada descriptor.*

Para calificar cada uno de los descriptores, utilizaremos el modelo ponderado, con la siguiente ponderación:

- Contenidos: 50%.
- Habilidades: 20%.
- Actitudes y valores: 10%.
- Estrategias de aprendizaje: 20%.

6. *Criterios de superación de cada descriptor.*

Para dar por superado cada descriptor de esta unidad didáctica, tendremos en cuenta los siguientes criterios (de los establecidos en la programación general):

- El alumno habrá de obtener una calificación mínima de 5 puntos en la valoración de los *contenidos.*
- La media ponderada de las calificaciones de todos los componentes del descriptor deberá ser igual o superior a 4.

Con todos estos elementos previamente aclarados, se desarrolla la unidad didáctica 1 de la materia a lo largo del mes de septiembre. Durante ese tiempo, el profesor va haciendo sus anotaciones (evaluación formativa), reorientando el proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, y asesorando en consecuencia. Al finalizar el mes de septiembre, el profesor debe hacer *balance* (evaluación sumativa) de lo conseguido durante ese tiempo por cada alumno, y para ello utiliza todos los elementos fijados.

Veamos un ejemplo referido a un alumno concreto en la unidad didáctica de referencia: supongamos que, desarrollando las *actividades* previstas para cada descriptor, poniendo en práctica los *procedimientos de evaluación* establecidos para cada descriptor, utilizando los *instrumentos de evaluación* fijados, y tomando como referencia los *criterios de evaluación* establecidos para cada descriptor, el profesor de la materia llega a la conclusión de que un determinado alumno ha obtenido, al finalizar la unidad didáctica del mes de septiembre, las siguientes calificaciones, referidas a los elementos que integran un descriptor concreto:

- Contenidos: 5.
- Habilidades: 4.
- Actitudes y valores: 7.
- Estrategias de aprendizaje: 5.

De acuerdo con los *criterios de calificación* establecidos, la media ponderada de ese descriptor al finalizar la unidad didáctica 1 (de septiembre), será la siguiente:

(5*50) + (4*20) + (7*10) + (5*20) / 100, lo que da una calificación de 5, que significaría que el descriptor estaría superado. Así obtenemos las calificaciones del resto de descriptores que forman la unidad didáctica 1 del mes de septiembre. Supongamos que, una vez calificados los ocho descriptores que forman esa unidad didáctica, el resultado obtenido ha sido el siguiente:

- Calificación del descriptor 1: **5**.
- Calificación del descriptor 2: **4**.
- Calificación del descriptor 3: **7**.
- Calificación del descriptor 4: **5**.
- Calificación del descriptor 5: **6**.
- Calificación del descriptor 6: **3**.
- Calificación del descriptor 7: **7**.
- Calificación del descriptor 8: **7**.

Por lo tanto, al finalizar la unidad didáctica 1, el alumno ha superado seis descriptores (los de las competencias 1, 3, 4, 5, 7 y 8) y no ha superado dos (los de las competencias 2 y 6).

De esta forma, al finalizar cada una de las unidades didácticas vamos obteniendo la calificación de cada uno de los descriptores de cada competencia básica que la conforman. Llegado el final de cada trimestre y el final del curso, deberíamos saber el grado de adquisición de cada competencia básica por ese alumno, en función del número de descriptores superados de cada una de ellas hasta ese momento. Y todo ello tomando como referencia lo establecido al respecto en la programación general. Supongamos que los criterios adoptados al respecto en la programación general fueron los siguientes.

CUADRO 33. POSIBLES CRITERIOS DE ADQUISICIÓN DE CADA COMPETENCIA BÁSICA

Al finalizar	Número total de descriptores desarrollados de cada competencia básica	Número mínimo de descriptores superados para dar por adquirida la competencia
El 1.er trimestre	4	2
El 2.º trimestre	7	4
El 3.er trimestre	10	5

En función de la calificación obtenida en cada uno de los descriptores, hasta ese momento, fijaríamos la calificación del alumno de acuerdo a lo establecido al respecto en la programación general. Y en función de los *criterios de superación del área o materia* fijados en dicha programación, adoptaríamos la decisión, al finalizar el curso, sobre si el alumno ha superado o no, el área o la materia. La califica-

ción final concreta a otorgar a un alumno deberá estar fundamentada en lo que se haya establecido al respecto en la programación general, aspecto que ya se explicó en otro epígrafe de esta unidad didáctica.

V. Resumen

Para la adquisición de las competencias básicas es necesario ir poniendo en práctica las capacidades que se van desarrollando a lo largo del proceso de aprendizaje del alumnado, y que están contenidas en los objetivos de las etapas educativas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), partiendo de los contenidos de cada área o materia de las mismas.

El desarrollo de dichas capacidades está en función del grado de dominio y puesta en práctica de una serie de elementos, que pueden considerarse como los integrantes de una capacidad: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje.* La consecución de las competencias básicas constituye un proceso, y se logra poniendo en práctica dichos elementos, junto a los *contenidos* correspondientes.

La evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas debe realizarse evaluando cada uno de los *descriptores* de dichas competencias que integran cada una de las *unidades didácticas*. Para ello es necesario establecer un procedimiento que recoja todos los elementos necesarios para llevarlo a la práctica: *actividades de aprendizaje, criterios de evaluación para cada descriptor, procedimientos de evaluación para cada descriptor, instrumentos de evaluación para cada descriptor, criterios de calificación de cada descriptor, criterios de superación de cada descriptor, criterios de adquisición de cada competencia básica, criterios de superación del área o materia,* y *criterios para formar las calificaciones finales*. Todos ellos deben ser fijados por el equipo docente que elabore la programación, en la que deben aparecer, junto a la forma establecida para evaluar el proceso de enseñanza y la práctica docente del profesorado.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Reflexionar sobre el mecanismo propuesto para evaluar competencias básicas.
1. Aportar nuevos elementos para mejorar el proceso presentado.
3. Construir descriptores, con todos los elementos anteriores, partiendo de los contenidos de una determinada materia.
4. Construir una unidad didáctica, fijando los elementos para evaluarla.

VII. AUTOEVALUACIÓN

1. Recordar los elementos que integran las competencias básicas.
2. ¿Qué elementos integran un descriptor?
3. ¿Por qué se proponen 10 descriptores para cada competencia básica?
4. ¿Cuáles son los elementos constitutivos de una unidad didáctica?

Soluciones:

1. Los elementos que integran las competencias básicas son:

   - Contenidos.
   - Habilidades.
   - Actitudes y valores.
   - Estrategias de aprendizaje.

2. Un descriptor está integrado por:

   - Algunos contenidos.
   - Algunas habilidades.
   - Algunas actitudes y valores, y
   - Algunas estrategias de aprendizaje.

3. Se proponen 10 descriptores para cada competencia básica porque el curso tiene 10 meses, y de esa forma cada mes se desarrolla un descriptor de cada una de las competencias básicas, en forma de unidad didáctica.

4. Los elementos constitutivos de una unidad didáctica:

   - Objetivos de la etapa que desarrolla.
   - Descriptores de cada una de las competencias básicas que se abordan en ella:
     - Contenidos.
     - Habilidades.
     - Actitudes y valores.
     - Estrategias de aprendizaje.
   - Metodología.
   - Actividades.
   - Materiales y recursos didácticos.
   - Criterios de evaluación.

UNIDAD DIDÁCTICA VII

Técnicas e instrumentos para la evaluación educativa de competencias

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS

III. ESQUEMA

IV. CONTENIDOS

1. Sentido y utilización de las técnicas e instrumentos de evaluación
   - 1.1. Diferencias entre técnica e instrumento
   - 1.2. Selección de técnicas e instrumentos de evaluación
   - 1.3. Criterios en la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación
2. Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación
   - 2.1. En función de sus características y destinatarios
     - 2.1.1. Técnicas e instrumentos de aplicación general
     - 2.1.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación psicopedagógica
   - 2.2. En función del momento evaluador
     - 2.2.1. Técnicas e instrumentos para la evaluación inicial-diagnóstica
     - 2.2.2. Técnicas e instrumentos para la evaluación procesual-formativa
     - 2.2.3. Técnicas e instrumentos para la evaluación final-sumativa
3. Técnicas e instrumentos de evaluación más usuales en la evaluación educativa
   - 3.1. La observación
     - 3.1.1. Proceso de la observación
     - 3.1.2. Metodología de la observación
     - 3.1.3. Fases de la observación
     - 3.1.4. Métodos, técnicas e instrumentos de observación
   - 3.2. La interrogación
     - 3.2.1. Proceso de interrogación
     - 3.2.2. Metodología de la interrogación
     - 3.2.3. Técnicas de interrogación
     - 3.2.4. Instrumentos para la interrogación
4. La rúbrica

V. RESUMEN

VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VII. AUTOEVALUACIÓN

I. Introducción

El proceso de evaluación de competencias debe presentar un enfoque sistémico, es decir, debe estar inmerso en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, a los que regula y orienta. El sentido de ese proceso evaluador es constatar en qué medida ha alcanzado cada alumno las competencias establecidas en el sistema educativo. Para ello, es necesario *obtener información* (1.ª fase del proceso evaluador) que facilite el *establecimiento del juicio* de *valoración* correspondiente (2.ª fase del proceso evaluador), y la consiguiente *toma de decisiones* posterior (3.ª fase del proceso evaluador).

Para esa finalidad, debemos utilizar técnicas e instrumentos, que deben ser múltiples, variados y adecuados a cada materia y situación. Un buen profesional será aquel que sepa optar, en cada circunstancia, por las técnicas e instrumentos que mejor se adapten a cada realidad educativa. No podemos limitarnos al uso de pruebas objetivas y a los exámenes escritos tradicionales como únicos instrumentos para evaluar a los alumnos, sino que deben ser utilizados también otras técnicas e instrumentos, algunos de los cuales son suficientemente conocidos, como: la *observación*, las *entrevistas*, algún *test*, *encuestas*, etc., y otros de carácter más actual, como: las *rúbricas*, el *portfolio*, y el *e-portfolio*. Todos ellos van a proporcionar información relevante al docente sobre todos y cada uno de sus alumnos, y le van a facilitan un conocimiento continuo y adecuado de su progreso en su proceso de aprendizaje y en el grado de adquisición de las competencias.

Por ello consideramos importante profundizar en el conocimiento de distintas técnicas e instrumentos para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado.

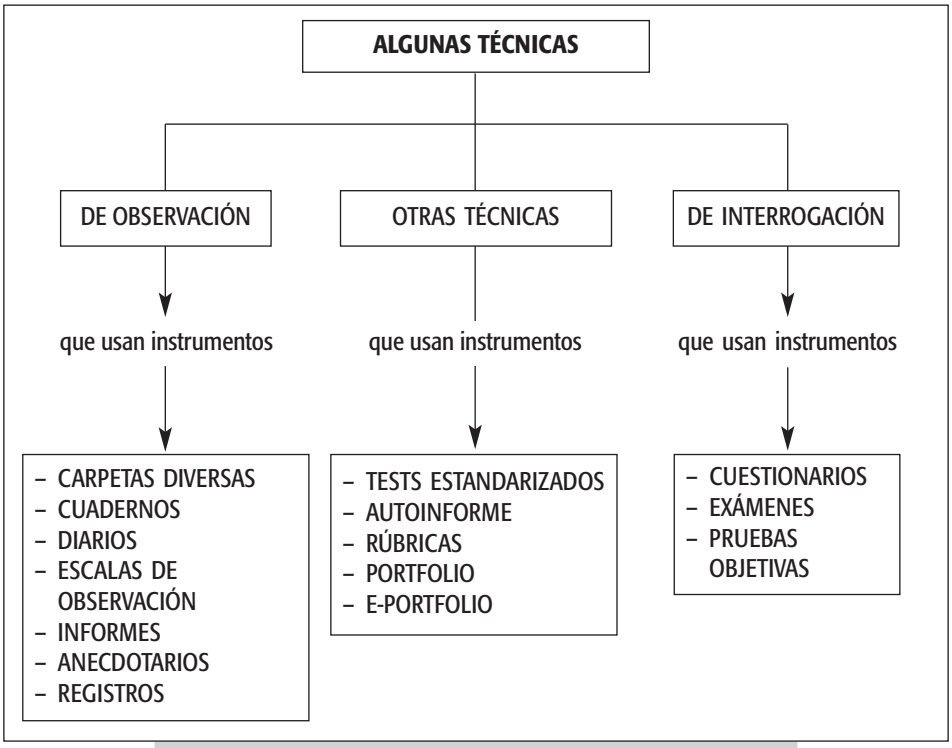
En esta unidad didáctica analizaremos algunas de las principales técnicas e instrumentos de evaluación educativa, indicando sus características fundamentales, las ventajas e inconvenientes que presentan y las circunstancias o momentos más adecuados para ponerlas en práctica.

II. Objetivos

1. Apreciar la importancia de las técnicas e instrumentos para desarrollar adecuadamente el proceso evaluador.
2. Conocer y analizar las técnicas e instrumentos más habituales a utilizar por el profesor en el proceso evaluador.
3. Analizar las posibilidades de algunas técnicas e instrumentos para mejorar el proceso evaluador.
4. Proporcionar criterios para saber seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados en cada situación educativa.

III. ESQUEMA

CUADRO 1. PRINCIPALES TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



IV. CONTENIDOS

1. Sentido y utilización de las técnicas e instrumentos de evaluación

1.1. Diferencias entre técnica e instrumento

La expresión: *técnicas e instrumentos de evaluación,* puede comprender de forma genérica cualquier técnica, instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Al ser la expresión tan genérica, conviene delimitar un poco los

conceptos, señalando las diferencias que existen entre *técnica* e *instrumento*, pues aunque se empleen a veces como términos sinónimos, realmente no lo son.

Una *técnica* es un concepto más amplio; se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos.

El *instrumento* es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica.

Por ejemplo, la *encuesta* es una técnica de interrogación que se utiliza para la recogida de información mediante la formulación de cuestiones sobre cualquier aspecto: preferencias, hábitos, creencias, etc. Pero para llevar a cabo la técnica de la encuesta es necesario aplicar algún instrumento, entre los que destaca el *cuestionario*. La evaluación educativa necesita de la utilización de diversas técnicas e instrumentos de evaluación, que proporcionen al profesorado información relevante sobre el grado de adquisición de las competencias de los alumnos y sobre su proceso de aprendizaje.

CUADRO 2. DIFERENCIACIÓN ENTRE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Técnicas	Instrumentos
De observación	• Sistema de categorías • Listas de control • Registro anecdótico • Diario de aula
De interrogación	• Cuestionario • Exámenes • Pruebas objetivas
Otras técnicas	• Portfolio • Rúbricas

1.2. Selección de técnicas e instrumentos de evaluación

A la hora de obtener y seleccionar información para desarrollar el proceso de evaluación de los aprendizajes de cada alumno, es necesario seleccionar diferentes *técnicas* y aplicar distintos *instrumentos*, atendiendo a las características de cada alumno, a sus capacidades y posibilidades, y a los elementos de las competencias que queramos evaluar. Cada momento del proceso evaluador requiere de una *técnica* específica en sintonía con sus características, y de los *instrumentos* necesarios para obtener la información. Se trata de herramientas operativas al servicio de una metodología de la evaluación educativa.

El diseño del proceso evaluador debe cuidar, por lo tanto, la selección de las técnicas y de los instrumentos de evaluación a utilizar, teniendo en cuenta que han de cumplir algunos requisitos:

1. Ser múltiples y variados.
2. Dar información válida de lo que se pretende conocer.
3. Utilizar diferentes formas de expresión (orales, escritas, gráficas, etc.).
4. Poder ser aplicables en situaciones escolares habituales.
5. Permitir comprobar la transferencia de los aprendizajes.
6. Poder ser utilizados en diversas situaciones y modalidades de evaluación: *heteroevaluación, autoevaluación* o *coevaluación.*

De este modo, la técnica y los instrumentos de evaluación utilizados posibilitarán que la evaluación en cada nivel exprese un diferente grado de adquisición de los elementos integrantes de las competencias, ya que, a medida que se avanza de un nivel a otro, se puede ir percibiendo un mayor desarrollo de dichas competencias por parte del estudiante.

Es importante que las técnicas y los instrumentos de evaluación seleccionados garanticen la calidad de la información que proporcionan, ya que para conocer el grado de adquisición de las competencias, es necesario aplicar, instrumentos que proporcionen información tanto *cuantitativa* como *cualitativa*, por ser ambos complementarios en cuanto a la información que proporcionan. Este enfoque no reduccionista ya fue defendido por Cronbach en un intento de solucionar la polémica surgida entre los defensores de la aplicación excluyente de ambos tipos de instrumentos. En este sentido expresaba Cronbach en 1985: «El evaluador no debería aliarse con uno u otro procedimiento de forma excluyente, sino que utilizará aquellas técnicas e instrumentos que más se adecuen a la situación de evaluación que tiene que atender». A este respecto Cook y Reichardt (1986) hicieron también un loable esfuerzo por lograr la reconciliación y la complementariedad entre la aplicación de las técnicas e instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo.

Teniendo en cuenta el tipo de información que se pretende obtener, habrá que seleccionar solamente los instrumentos que sean más adecuados. Con posterioridad a su aplicación se podrá valorar si los datos obtenidos han sido suficientes o adecuados, y si se necesita revisar la selección de instrumentos de evaluación realizada inicialmente. Es aconsejable, por tanto, recurrir a técnicas e instrumentos de evaluación variados, para que la recogida de datos garantice un adecuado proceso evaluador. En este sentido, lo ideal sería que cada profesor pudiera disponer, para cada momento evaluador, de los instrumentos necesarios para desarrollarlo del mejor modo posible. Y si no dispone de ellos, que tuviera la capacidad y la voluntad de construirlos.

La selección de las técnicas e instrumentos de evaluación necesarios deberá hacerse de acuerdo con las peculiaridades de cada ciclo, área, tema, etc., y su apli-

cación deberá ajustarse a las exigencias del proceso evaluador con la finalidad de constatar el grado de adquisición de cada uno de los componentes de las competencias en un momento dado. En el caso de las competencias básicas:

1. Para evaluar la adquisición de los *contenidos* deberían utilizarse instrumentos que nos proporcionen información sobre el nivel de asimilación de esos contenidos, y que pongan de manifiesto el aprendizaje de un *concepto*, un *hecho* o un *principio*.
2. Para evaluar la adquisición de *habilidades*, deberían utilizarse instrumentos que nos proporcionen información sobre el nivel de adquisición de determinadas destrezas: comprobar cómo el alumno es capaz de manejar, manipular, construir, utilizar, reconstruir, probar, ejecutar, moverse, simular, etc.
3. Para evaluar la adquisición de *actitudes y valores,* necesitaremos instrumentos de observación que nos permitan apreciar la evolución del alumno respecto a aspectos comportamentales y actitudinales. Conocer cómo el alumno va logrando hábitos de: respeto, tolerancia, ser capaz de compartir, apreciar, aceptar, darse cuenta, sensibilizarse, atender, permitir, saber valorar, etc. Es decir, obtener información sobre conductas en las que el alumno pone de manifiesto la adquisición de actitudes y valores.
4. Para evaluar la adquisición de *estrategias de aprendizaje*, deberían utilizarse instrumentos que nos proporcionen información sobre la forma que tiene el alumno para acceder al conocimiento, cómo estudia, trabaja o aplica lo conocido.

→ «El profesor debería invertir considerable cantidad de tiempo y esfuerzo en la observación, anotación y estudio de las características de todos y cada uno de sus alumnos y, si es preciso, aplicarles también determinadas pruebas formales a fin de llegar a un conocimiento más perfecto de su nivel de maduración, aprendizajes previos, habilidades y dificultades específicas» (Rosales, 1985).

1.3. Criterios en la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación

Las técnicas e instrumentos de evaluación que vayamos a utilizar en la práctica evaluadora, deben seleccionarse en función de determinados criterios, para asegurarnos de que utilizamos los más adecuados en cada caso. La utilización de los instrumentos de evaluación, sean se carácter cuantitativo o cualitativo, debe realizarse de forma planificada, de modo que constituya el último paso de un proceso que debe iniciarse con la fijación de los objetivos a conseguir, y la determinación del tipo de información que se pretende obtener. A continuación analizamos algunos de los criterios que se deben tener en cuenta al seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación que vayamos a utilizar.

Para ello establecemos una clasificación en función de los criterios que se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 3. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A UTILIZAR

EN FUNCIÓN DE:

- EL NÚMERO DE SUJETOS SOBRE LOS QUE SE APLICA
- LOS RECURSOS ECONÓMICOS
- EL TIEMPO DISPONIBLE
- LOS CONTENIDOS A EVALUAR
- LA REFERENCIA TOMADA PARA EVALUAR
- LA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN
- EL AGENTE EVALUADOR

1. *En función del número de sujetos sobre los que se aplica.*

Para evaluar a un solo alumno, puede emplearse cualquier técnica basada en la observación, ya sea de forma directa (registrando las conductas, procedimientos, reacciones in situ) o indirecta (a través del análisis de productos del sujeto como trabajos, deberes, cuadernos, etc.). El autoinforme es otra opción recomendable, junto a la entrevista.

En el caso de contar con un grupo reducido de personas (máximo diez), es aconsejable la aplicación de técnicas de grupo, la metodología observacional también sería factible.

Si se pretende evaluar a un grupo, es recomendable optar por los tests estandarizados, por las pruebas objetivas elaboradas para la ocasión, o por un examen convencional. La encuesta también es una técnica apropiada para el análisis de grandes grupos.

2. *En función de los recursos económicos.*

Cuando se cuenta con un presupuesto escaso, es aconsejable optar por técnicas grupales o por pruebas objetivas, que son los recursos más económicos.

La encuesta es la técnica más cara, ya que requiere de un despliegue técnico importante y de la colaboración de muchos agentes a la hora de elaborar las encuestas o aplicar los cuestionarios, tabular las respuestas de la población, realizar los cálculos estadísticos, etc.

3. *En función del tiempo disponible.*

Cuando se dispone de poco tiempo se aplicarán técnicas que proporcionen la mayor información en el menor tiempo posible, y por ello se recomienda emplear

técnicas de grupo. La aplicación de tests es un modo de obtener información rápida gracias a que se corrigen mediante procedimientos automatizados (lectura óptica).

La encuesta no es una técnica adecuada cuando hay que trabajar con rapidez porque la recogida de datos y su posterior análisis suponen una importante inversión de tiempo. La entrevista también requiere de mucho tiempo.

4. *En función de los contenidos a evaluar.*

Para evaluar contenidos es apropiado el empleo de pruebas objetivas y exámenes convencionales en todas sus modalidades (desarrollo, opción múltiple, verdadero o falso, etc.). La encuesta puede ser útil en una fase exploratoria y en los momentos previos al desarrollo de un tema para indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos.

Se puede optar por la observación directa del alumno a la hora de realizar las tareas, o indirecta en el caso de analizar sus productos o elaboraciones personales como ejercicios, cuadernos, trabajos, tareas, etc.

5. *En función de la referencia tomada para evaluar.*

Podemos distinguir entre evaluación normativa y criterial, como hemos visto anteriormente. La evaluación normativa busca la comparación del alumno respecto grupo de referencia al que pertenece, y proporciona una información comparativa sobre su posición respecto a la población con las mismas características (si se encuentra en la media, si posee la cualidad en mayor o menor medida que la media, etc.). La aplicación de tests es una técnica apropiada para determinar en qué medida se posee un rasgo, dimensión o cualidad (inteligencia, percepción espacial, creatividad, intereses...). La evaluación normativa se emplea comúnmente en psicología.

La evaluación criterial es propia del ámbito educativo y está dirigida a determinar el grado de adquisición de las competencias básicas de cada alumno en particular sin compararle con los demás. Toma como referencia el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje que cada uno debe adquirir, y los pone en relación con su nivel de logro, sin compararle con otro alumno.

Como se encarga de determinar los progresos y aprendizajes individuales, para llevarla a cabo se emplean todos los instrumentos propios de la evaluación formativa, junto a exámenes convencionales y pruebas objetivas.

6. *En función de la perspectiva de evaluación.*

Cuando se evalúa a los alumnos durante un largo periodo de tiempo, decimos que adoptamos una perspectiva diacrónica, que es la adecuada para valorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este caso se aconseja emplear técnicas observacionales. Si se adopta una perspectiva sincrónica (se evalúa lo aprendido en un corto periodo de tiempo), es más adecuada la aplicación de pruebas objetivas.

7. *En función del agente evaluador.*

En el caso de que un agente evalúe a otro se habla de heteroevaluación, y para llevarla a cabo es recomendable emplear tests, pruebas objetivas, exámenes convencionales, encuestas, o la metodología observacional.

Para llevar a cabo la autoevaluación (el sujeto se evalúa a sí mismo), se optará por la auto-observación, el autoinforme e introspección, o procedimientos de construcción y ordenación personal.

La coevaluación se basa en la evaluación recíproca de dos agentes, y para su puesta en práctica se emplearán principalmente técnicas grupales como la realización de *grupos de discusión.*

CUADRO 4. CRITERIOS DE APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Cuadro resumen	
Número de sujetos	• *Un sujeto:* Observación directa, autoinforme, entrevista. • *Número reducido:* Observación directa, técnicas de grupo. • *Gran grupo:* Tests, encuesta, pruebas objetivas, examen.
Recursos económicos	• *Bajo coste:* Técnicas grupales, pruebas objetivas, tests. • *Coste elevado:* Encuesta.
Tiempo disponible	• *Poco tiempo:* Técnicas grupales, tests. • *Mucho tiempo:* Encuesta, entrevista.
Contenidos a evaluar	• *Conocimientos:* Pruebas objetivas, exámenes convencionales, encuesta. • *Habilidades:* Metodología observacional (directa e indirecta), portafolios. • *Actitudes y valores:* Encuesta, entrevista, construcciones y ordenaciones personales, técnicas introspectivas. • *Estrategias de aprendizaje:* técnicas observacionales para comprobar cómo accede al aprendizaje.
Referencia	• *Evaluación Normativa:* Tests. • *Evaluación Criterial:* Pruebas objetivas, examen convencional.
Perspectiva	• *Diacrónica:* Metodología observacional. • *Sincrónica:* Pruebas objetivas, examen convencional.
Sobre quién	• *Heteroevaluación:* Tests, pruebas objetivas, examen convencional, encuesta, metodología observacional. • *Autoevaluación:* Auto-observación, autoinforme e introspección, construcciones y ordenaciones personales. • *Coevaluación:* Técnicas grupales.

2. Clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación

2.1. En función de sus características y destinatarios

2.1.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN GENERAL

Las técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar para obtener información sobre el grado de adquisición de las competencias básicas de todos y cada uno de los alumnos, pueden y deben ser muy variados por diversas razones, entre ellas por existir una gran cantidad, y además por las limitaciones que presentan las mismas técnicas e instrumentos. Con la finalidad de ofrecer claridad al usuario en su elección, se han realizado diversas y variadas clasificaciones de las técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para la recogida de datos, entre las que cabe destacar las de Fernández Huerta (1952); Roth (1978); Lafourcade (1985); Rodríguez Diéguez (1986); Cabrera y Espín (1986); de Cols (1987); García Ramos (1989) y la del MEC (1992).

Algunas de las clasificaciones de las técnicas e instrumentos de evaluación vamos a presentarlas a continuación, empezando por la clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación elaborada por Rodríguez Diéguez (1986):

CUADRO 5

I. INSTRUMENTOS Y PRUEBAS EMPLEADOS PREDOMINANTEMENTE EN EL ÁREA DE LOS CONOCIMIENTOS

1. Pruebas de papel y lápiz.
   - 1.1. Pruebas que requieren algún tipo de respuesta.
     - 1.1.1. De base no estructurada.
       - 1.1.1.1. Propuestas por el profesor en el momento del examen.
       - 1.1.1.2. Tema elegido entre varios propuestos.
       - 1.1.1.3. Tema por sorteo.
       - 1.1.1.4. Preguntas propuestas por el profesor.
       - 1.1.1.5. Cuestiones cortas.
       - 1.1.1.6. Tema propuesto, permitiéndose el uso de material.
       - 1.1.1.7. Problema a resolver sin material.
       - 1.1.1.8. Problema a resolver con material.
       - 1.1.1.9. Tema elegido por el alumno y preparado con material.
         - • Comentario de texto.
         - • Bosquejo esquemático de cuestiones amplias.
     - 1.1.2. De base semiestructurada.
       - • Pruebas de respuestas guiadas.
     - 1.1.3. De base estructurada.
       - • Prueba de respuestas breves.
       - • Pruebas de completamiento de textos.

CUADRO 5 ***(Continuación)***

I. INSTRUMENTOS Y PRUEBAS EMPLEADOS PREDOMINANTEMENTE EN EL ÁREA DE LOS CONOCIMIENTOS

1.2. Pruebas que requieren la selección de algún tipo de respuesta.
- 1.2.1. Pruebas de alternativas constantes.
  - • Verdadero y falso.
- 1.2.2. Pruebas de tres opciones.
  - • Verdadero, dudoso, falso.
- 1.2.3. Pruebas de opción múltiple.
  - 1.2.3.1. Pregunta directa.
  - 1.2.3.2. Enunciado incompleto.
  - 1.2.3.3. Respuesta más aceptable.
  - 1.2.3.4. Respuesta correcta.
- 1.2.4. Pruebas de asociación de pares.
  - 1.2.4.1. Pares simples.
  - 1.2.4.2. Pares compuestos.

1.3. Pruebas que requieren el ordenamiento de un contexto.
- 1.3.1. Ordenamiento cronológico.
- 1.3.2. Ordenamiento lógico.
- 1.3.3. Otros tipos de ordenamiento.

1.4. Pruebas de preguntas múltiples con base común.

2. Pruebas orales.
- 2.1. Desarrollo oral de un tema propuesto.
- 2.2. Interrogatorio realizado por el profesor.
- 2.3. Debate entre alumnos.
  - 2.3.1. Individual.
  - 2.3.2. En grupos.
- 2.4. Entrevistas.
- 2.5. «Ponencias» previamente preparadas por el profesor.

II. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS QUE COMPLEMENTAN DATOS SOBRE EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

3. Técnicas de observación.
- 3.1. Listas de cotejo.
- 3.2. Escalas de calificaciones.
- 3.3. Registros de hechos significativos en la vida escolar.

4. Técnicas en las cuales el sujeto proporciona información de modo directo.
- 4.1. Cuestionarios.
- 4.2. Inventarios.
- 4.3. Entrevistas.

Para Beltrán (1991) estas técnicas deben ser analizadas de acuerdo con tres parámetros básicos:

1. *Nivel de estructuración,* que viene definido por el nivel de elaboración de la prueba. Lo deseable es un alto nivel de elaboración y por tanto de estructuración, ya que ello implica un alto nivel de fiabilidad de la misma.
2. *Características de la situación en que se obtienen los datos,* que dependen de cómo se lleven a cabo las situaciones de evaluación, que pueden ir desde las más naturales hasta las más forzadas, y que dependen a su vez de la forma de evaluar, cuantitativa o cualitativamente.
3. *Características del lenguaje en el que se expresa la evaluación*, que puede ir desde la utilización de un lenguaje oral hasta la manifestación de las destrezas a observar.

Otra clasificación es la realizada por García Ramos (1989).

CUADRO 6. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO EVALUADOR

<table>
<tr><td rowspan="11">A) Instrumentos de observación y recogida de datos</td><td rowspan="6">Observación</td><td>Fichas anecdóticas</td><td rowspan="3">Observación directa</td></tr>
<tr><td>Listas de control</td></tr>
<tr><td>Escalas de estimación</td></tr>
<tr><td>Análisis de trabajos</td><td rowspan="2">Observación indirecta</td></tr>
<tr><td>Escalas de producción</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Encuesta</td><td colspan="2">Cuestionarios</td></tr>
<tr><td colspan="2">Técnicas sociométricas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Entrevistas</td></tr>
<tr><td rowspan="19">B) Instrumentos de medición en sentido estricto</td><td rowspan="4">De aptitudes (tipificados externos)</td><td rowspan="3">Inteligencia general</td><td>Verbal</td></tr>
<tr><td>No verbal</td></tr>
<tr><td>Mixtos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aptitudes diferenciadas</td></tr>
<tr><td rowspan="6">De personalidad, intereses, actitudes y adaptación (tipificados externos)</td><td colspan="2">Cuestionarios e inventarios de personalidad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escalas de actitudes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tests proyectivos y clínicos de personalidad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escalas de aptitudes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pruebas de adaptación: escolar, personal, familiar y social</td></tr>
<tr><td colspan="2">Intereses cognitivos y otras variables</td></tr>
<tr><td rowspan="5">De rendimiento y pedagógicos</td><td rowspan="3">Externos (tipificados)</td><td>Baterías de pruebas pedagógicas</td></tr>
<tr><td>Pruebas de lectura, escritura...</td></tr>
<tr><td>Técnicas y hábitos de estudio</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Internos (construidos por el profesor)</td><td>De referencia normativa</td></tr>
<tr><td>De referencia criterial</td></tr>
</table>

La clasificación que estableció el MEC (1992), estaba referida a la idoneidad de las técnicas e instrumentos de evaluación para evaluar los conceptos, procedimientos y actitudes derivados del currículum de la LOGSE (1990), y es la siguiente.

CUADRO 7

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	C	P	A
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA			
• Escala de observación	x	xx	xx
• Listas de control	x	x	xx
• Registro anecdótico	x	x	xx
• Diarios de clase	xx	xx	xx
ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS			
• Monografías	xx	xx	x
• Resúmenes	xx	xx	x
• Trabajo de ampliación y síntesis	xx	xx	x
• Cuadernos de clase	xx	xx	xx
• Cuadernos de campo	x	xx	x
• Resolución de ejercicios y problemas	x	xx	xx
• Textos escritos	xx	x	x
• Producciones orales	xx	xx	x
• Producciones plásticas o musicales	x	xx	x
• Producciones motrices	x	xx	xx
• Investigaciones	xx	xx	xx
• Juegos de simulación y dramáticos	x	xx	xx
INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS			
• Diálogo	xx	xx	x
• Entrevista	xx	x	xx
• Asamblea	x	xx	xx
• Puestas en común	xx	xx	x
PRUEBAS ESPECÍFICAS			
• Objetivas	xx	x	x
• Abiertas	xx	x	x
• Interpretación de datos	xx	xx	x
• Exposición de un tema	xx	xx	x
• Resolución de ejercicios y problemas	xx	xx	xx
• Pruebas de capacidad motriz	x	xx	xx
• Cuestionarios	xx	x	x
• Grabaciones y su posterior análisis	x	xx	xx
• Observador externo	x	xx	xx

C: Conceptos P: Procedimientos A: Actitudes x: adecuado; xx: muy adecuado

Por su parte, Castillo Arredondo (1998) presentó en el siguiente cuadro, una clasificación de las técnicas e instrumentos más utilizados en la evaluación educativa.

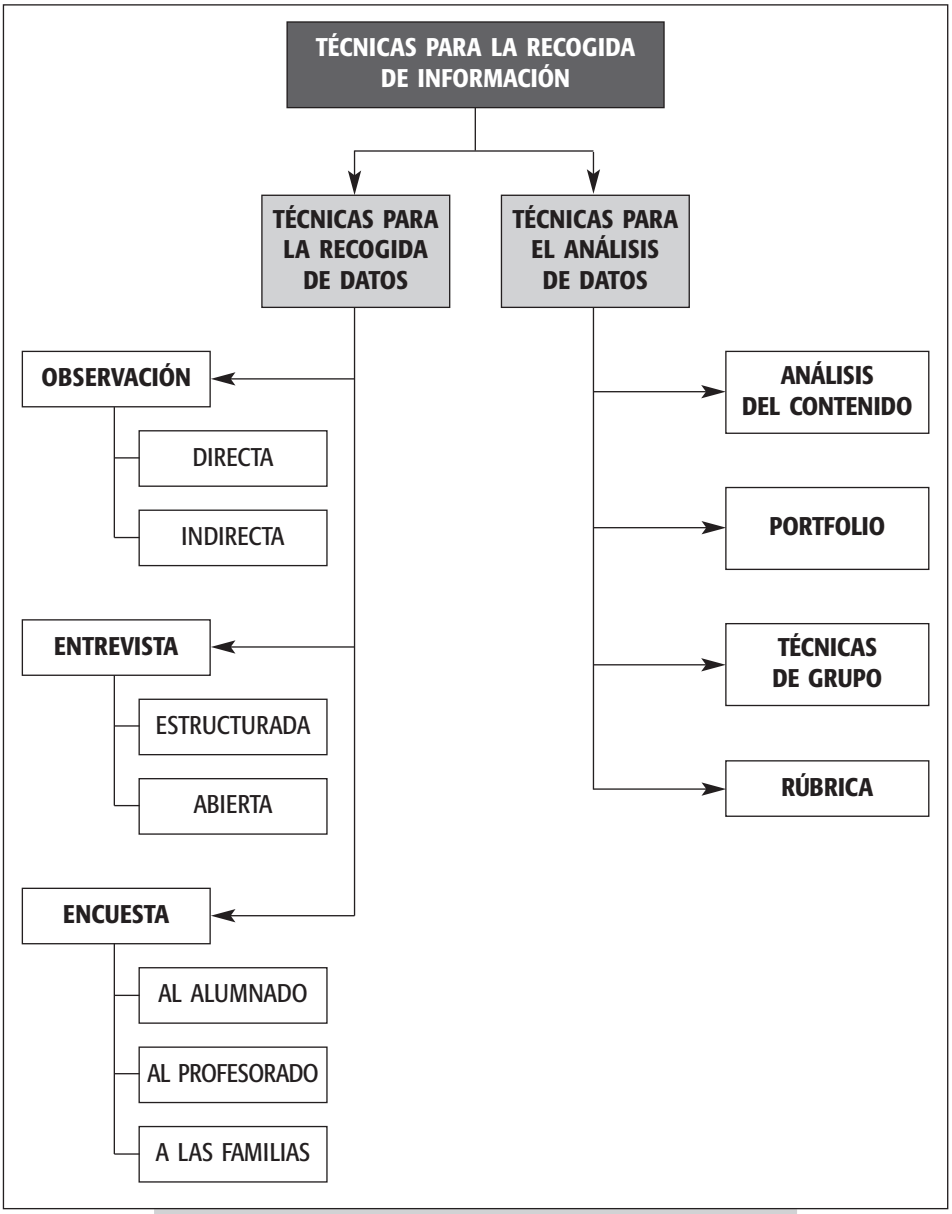
CUADRO 8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN MÁS UTILIZADOS
(Castillo, 1998)

1. Observación sistemática
1.1. Registro de incidentes significativos. Anecdotarios.
1.2. Listas de cotejo o de control.
1.3. Escalas de calificación.
1.4. Cuestionarios.
2. Trabajos de clase
2.1. Cuaderno de clase.
2.2. Debates, presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc.
2.3. Trabajos de los alumnos.
2.4. Grabaciones en vídeo o en magnetófono.
2.5. Cualquier actividad de enseñanza y/o aprendizaje.
3. Exámenes escritos
3.1. Preguntas de desarrollo de un tema.
3.2. Preguntas de respuesta breve.
4. Pruebas objetivas
4.1. De respuesta única y de completar.
4.2. De verdadero – falso; sí – no; etc.
4.3. De elección múltiple.
4.4. De ordenación.
4.5. De agrupación por parejas.
5. Exámenes orales
5.1. Exposición de un tema.
5.2. Exposición y debate.
5.3. Entrevista.

Estas y otras clasificaciones nos inducen a pensar que no es fácil clasificar las posibles técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar, ni el establecimiento de los criterios que nos faciliten su utilización en un momento determinado y para un alumno concreto, ya que no debemos olvidar que la utilización de las técnicas e instrumentos de evaluación tiene como objetivo obtener información sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno para personalizar su proceso de adquisición de las competencias básicas. «El uso de una serie de técnicas e instrumentos de evaluación resulta imprescindible si queremos llevar a cabo una evaluación sistemática, coherente y adecuada».

En este sentido, es necesario resaltar que no hay técnicas que sean en sí mismas buenas o malas, sino bien o mal empleadas por parte de los profesionales. Todas tienen sus ventajas e inconvenientes, sus limitaciones y sus virtualidades, y por eso es preciso conocerlas para elegir cada vez la que mejor se adecue a la situación.

CUADRO 9



Existen unos criterios básicos que se deben cumplir a la hora de seleccionar las técnicas e instrumentos de recogida de información, entre los que cabe destacar:

1. *Variedad:* emplear más de un instrumento adecuado nos permite obtener datos distintos sobre un mismo aspecto, dándonos así la oportunidad de contrastar la información obtenida.
2. *Precisión:* es necesario emplear el instrumento que mejor se adecue a cada situación, lo que nos permitirá obtener datos fiables y precisos.
3. *Uso de diferentes códigos:* es necesario emplear códigos variados: orales, escritos, cuadros..., para adecuarnos a las distintas necesidades y aptitudes. Así garantizamos la no discriminación de los sujetos en función de sus capacidades, habilidades o destrezas.

Las técnicas y los instrumentos de evaluación a utilizar deben figurar en cada una de las unidades didácticas a desarrollar en el aula, y deben ser dados a conocer por los profesores a sus alumnos al inicio de cada una de las unidades didácticas. Las técnicas y los instrumentos de evaluación utilizados deberán ser conservados en los centros el tiempo que se establezca, después de adoptadas las correspondientes decisiones sobre evaluación, ya que la información proporcionada por los instrumentos de evaluación es la que fundamenta las decisiones adoptadas sobre cada alumno.

2.1.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Sabemos ya que uno de los momentos más importantes en el proceso de evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos es la realización de una *evaluación psicopedagógica*, entendida como una modalidad de evaluación que se desarrolla en el seno del proceso de enseñanza-aprendizaje para profundizar en el conocimiento de aspectos personales y escolares de algunos alumnos concretos. La evaluación psicopedagógica debe entenderse como una modalidad de evaluación que fundamenta y *personaliza* la toma de decisiones para proporcionar la respuesta educativa más adecuada a los alumnos en determinados momentos delicados o conflictivos de su escolarización de forma más individualizada. Para ello, recordemos que debe abordar el análisis de determinados *ámbitos* y *aspectos* relacionados con el alumno:

1. **Sobre el contexto:**
   - Análisis del mismo.
   - Zona de influencia.
   - Tipología del alumnado.

2. **Sobre el alumno:**
   - Características personales.
   - Historial familiar.
   - Historial académico.
   - Nivel de conocimientos en cada materia.
   - Información tutorial.
   - Capacidades más destacadas.
   - Actitud ante el estudio.
   - Actitud ante los compañeros.
   - Relaciones interpersonales.
   - Posibilidades de aprendizaje.
   - Dominio de técnicas de estudio.
   - Posibilidades de conseguir los objetivos.
   - Posibilidades de conseguir las competencias básicas.
   - Expectativas del alumno.
   - Necesidades educativas detectadas.

Las técnicas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica deben contemplar la posibilidad de recoger información de todos y cada uno de los aspectos citados. Para ello, no existe un modelo único, sino que más bien encada centro se diseñan los instrumentos necesarios. Por ello, no hay clasificaciones de los mismos, y también porque su aplicación es relativamente reciente en el tiempo. Lo importante es que las técnicas e instrumentos que se utilicen sean los adecuados para obtener toda la información necesaria. El procedimiento más idóneo utilizado para su realización consiste en la obtención exhaustiva de datos informativos sobre los ámbitos y aspectos ya citados. Los instrumentos pueden ser todas aquellas pruebas, escalas, cuestionarios, entrevistas o estadillos que permitan proporcionar y registrar la información citada, no existiendo un modelo único ni exclusivo para ello.

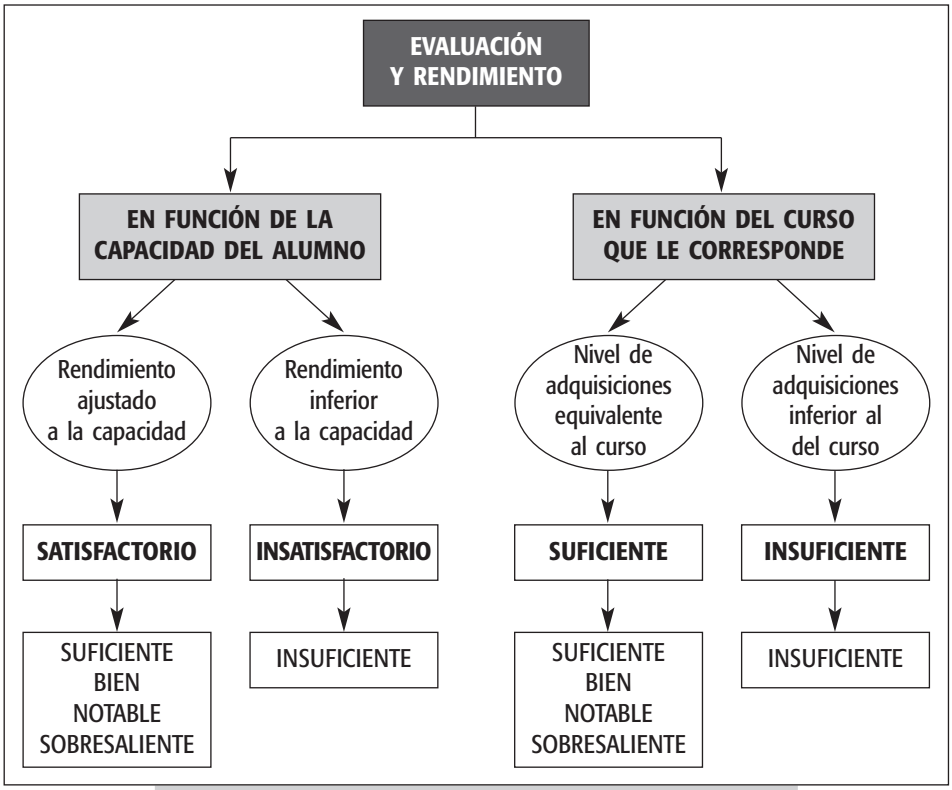
> → En el libro de reciente publicación: Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2009): *Evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes. Materiales e instrumentos.* Madrid. Pearson Educación, el profesorado puede encontrar algún instrumento para realizar la evaluación psicopedagógica, junto a una amplia recopilación de instrumentos para la evaluación por competencias.

Un elemento de gran importancia que debe tener en cuenta la evaluación psicopedagógica es el potencial educativo de cada alumno, es decir, la *relación existente entre sus posibilidades intelectuales y sus rendimientos*. Aunque la legislación

educativa actual solo contempla la expresión de rendimientos en forma de calificaciones, las posibilidades son las siguientes:

1. Rendimiento **suficiente,** pero **insatisfactorio.** Cuando el rendimiento del alumno es inferior al que cabría esperar de él teniendo en cuenta sus posibilidades.
2. Rendimiento **suficiente,** y **satisfactorio.** Cuando el rendimiento del alumno es el que le corresponde de acuerdo a sus posibilidades.
3. Rendimiento **insuficiente** e **insatisfactorio.** Cuando el rendimiento del alumno es claramente inferior al que podría lograr. No alcanza el *suficiente*, o el *aprobado* como calificación; y por tanto, no solo es un rendimiento *insuficiente*, sino también *insatisfactorio.*
4. Rendimiento **insuficiente,** pero **satisfactorio.** Es el caso de los alumnos que, debido a las dificultades que afectan a su proceso de aprendizaje no logran los objetivos didácticos mínimos y, consecuentemente, no obtienen el *aprobado* como el resto de sus compañeros; pero sí alcanzan avances significativos de acuerdo con sus posibilidades. Por ello su rendimiento es *satisfactorio*, aunque sea *insuficiente* dentro del nivel de rendimiento de su grupo de clase.

CUADRO 10



Como se puede observar, el rendimiento *suficiente/insuficiente* está referido a la valoración académica y administrativa del rendimiento escolar; mientras que el rendimiento *satisfactorio/insatisfactorio* se refiere al potencial aptitudinal e intelectual del alumno desde una valoración psicopedagógica.

Es conveniente resaltar que las decisiones que se adoptan al final de un proceso evaluador tienen implicaciones de una gran importancia para la vida y para el futuro de los alumnos, ya que les afectan no solamente en lo personal, sino también en lo laboral y en lo social. De la decisión adoptada en la evaluación de un alumno (en función de la etapa educativa en la que se encuentre) dependerá que promocione o no al ciclo o curso siguiente, o lo que es más importante, que se le otorgue o no un título si está al final de la Educación Secundaria Obligatoria, o del Bachillerato, o de la Formación Profesional Específica.

➞ Teniendo en cuenta las enormes implicaciones y repercusiones que tienen para un estudiante las decisiones adoptadas sobre él cuando se le evalúa, merece la pena que los profesores dediquemos más tiempo a la corrección, regulación y consolidación de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación educativa es un potente recurso para ello. Sabemos que evaluar es mucho más que calificar; y que nuestra responsabilidad como docentes no se agota cuando firmamos el acta con las calificaciones de cada alumno, o propiciamos su *promoción escolar.* Es más importante que antes nos hayamos preocupado por la *promoción del escolar*, como persona, proporcionándole todos los recursos disponibles (entre ellos, la evaluación psicopedagógica). Este es el gran compromiso profesional, personal y social de la noble tarea del profesorado.

2.2. En función del momento evaluador

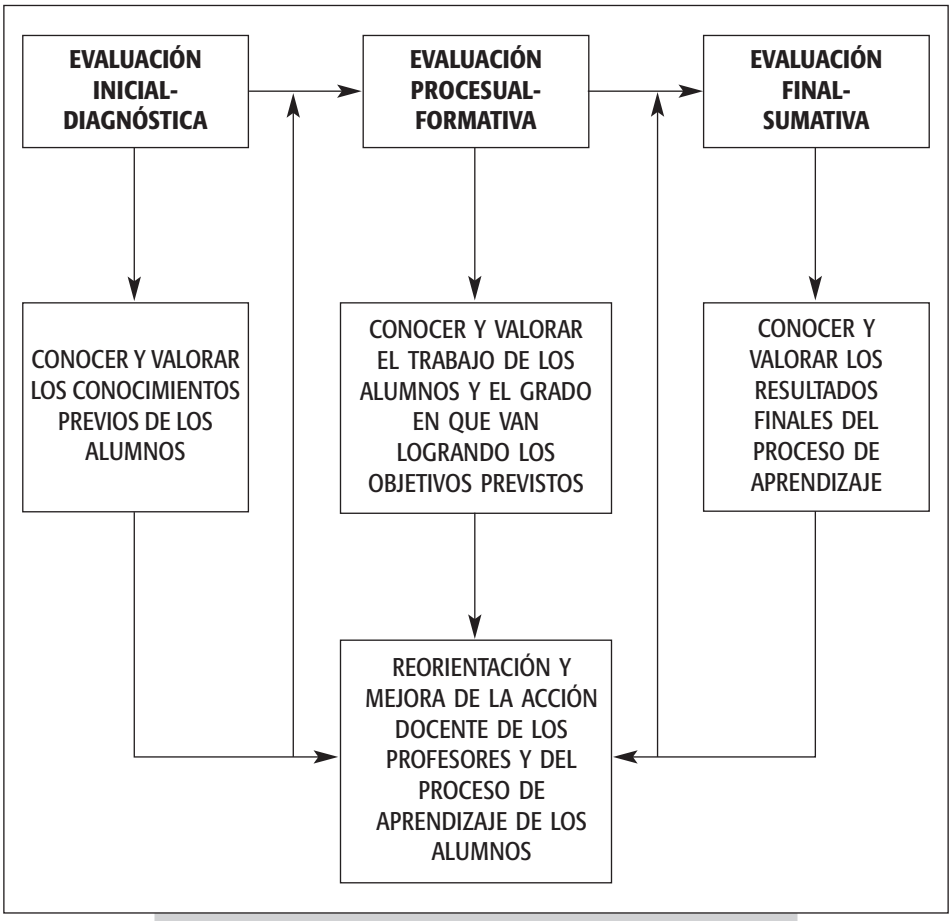
La metodología didáctica del proceso de evaluación pretende, en primer lugar, explicitar los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de planificar la evaluación del aprendizaje de los alumnos; y, en segundo lugar, ser el referente conductor de la práctica evaluadora en su desarrollo operativo.

➞ Cuando los profesores *ejecutan la evaluación,* necesariamente están realizando dicha actividad en unos ***momentos*** determinados: **antes de...** iniciar un periodo de enseñanza (evaluación *inicial*); **durante...** el desarrollo de una actividad de enseñanza-aprendizaje (evaluación *procesual*); y **una vez terminado...** un periodo o una actividad escolar (evaluación *final*). También buscan unas *finalidades* y *objetivos* educativos concretos (entonces la evaluación asume ***funciones*** y compromisos diferentes según en qué momentos se realice: inicial-**diagnóstica,** procesual-**formativa** o final-**sumativa**). Y para ello, según los **momentos** y las **funciones,** utilizan los tipos de *técnica* o *instrumentos* adecuados que les permita recabar la información que necesitan.

En el desarrollo operativo de la evaluación se funden aquellos elementos o cuestiones fundamentales que previamente se han planificado al diseñar la metodología didáctica del proceso de evaluación. Ya decían los antiguos que *lo último en la ejecución, debe ser lo primero en la intención.* En este apartado se presentan las *técnicas e instrumentos* que pueden utilizarse más habitualmente para recoger los datos y las informaciones necesarias en los tres *momentos* claves del proceso de evaluación:

- **Al inicio** del proceso: evaluación *inicial-diagnóstica.*
- **Durante** todo el proceso: evaluación *procesual-formativa.*
- **Al final** de cada periodo establecido: *evaluación final-sumativa.*

CUADRO 11. MOMENTOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS



2.2.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN INICIAL-DIAGNÓSTICA

La evaluación inicial-diagnóstica, llamada también la *evaluación cero* por ser el punto de partida, se sitúa al comienzo del curso y sirve para conocer el estado de la *situación escolar y personal* de los alumnos, y poder determinar un adecuado planteamiento de desarrollo curricular personalizado. Aunque suele hacerse solamente a alumnos que ingresan por primera vez en un centro, debería hacerse a todo el alumnado, por acuerdo de los equipos docentes de cada etapa o de cada área curricular, al comienzo de cada curso. Su finalidad es doble:

1. Por una parte, conocer a la persona, al alumno. Se trata de recabar datos acerca de su situación personal, familiar, de conocer su historial académico y su evolución en los centros anteriores. Se trata también de obtener datos acerca de sus capacidades intelectuales, de su grado de madurez, de sus dificultades y sobre todo de sus posibilidades.
2. Además, la evaluación inicial-diagnóstica se plantea como objetivo el determinar el nivel de conocimiento que posee el alumno en las diferentes materias que conforman la etapa educativa en la que se encuentre.

El conocimiento de todos esos datos debe permitir al profesor diseñar el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa concreta, es decir, orientar inicialmente el proceso de aprendizaje de cada alumno. Es aquí precisamente donde se pone de manifiesto la función diagnóstica de la evaluación inicial, al permitir el inicio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza con un conocimiento previo adecuado, tanto de las características personales de cada alumno, como de su nivel de conocimientos en las diversas materias. Este diseño adaptativo permite, mediante la personalización del proceso, prevenir posibles actitudes negativas o de rechazo.

Las técnicas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación inicial-diagnóstica, aunque no hay clasificaciones conocidas, sí vamos a referirnos a las características que deben tener, esto es, deberán servir para dar respuesta a la doble finalidad con que se plantea dicha evaluación. No hay que olvidar que la función diagnóstica de la evaluación inicial permite realizar una exploración del estado de la situación o de necesidades que nos aporte datos referidos al alumno en general, cuya finalidad es orientar el proceso de aprendizaje que se va a iniciar. Para ello es necesario utilizar técnicas e instrumentos de evaluación que permitan conocer *cómo son* y *qué saben* los alumnos antes de iniciarse el nuevo curso. No solo nos interesa saber los aspectos deficitarios del escolar, sino también sus puntos fuertes y sus potencialidades.

1. *Para conocer cómo es cada alumno*, aparte de que necesitaremos revisar su expediente académico para analizar su proceso hasta ese momento, cursos repetidos, materias optativas cursadas, etc., sería muy conveniente utilizar algún instrumento como alguna ficha o cuestionario que nos proporcionase información suficiente acerca de lo que queremos conocer de él mediante una exploración en los ámbitos, personal, familiar y escolar *(capacidades intelectuales, grado de madurez, nivel de motivación, hábitos de estudio, actitud ante el estudio, nivel de adaptación o integración social, posibles dificultades en asignaturas concretas*, etc.).

Escamilla y Llanos (1995) establecen, a este respecto, la diferenciación entre ***técnicas de recogida de datos:*** la *observación*, las *entrevistas* y las *pruebas*; y ***técnicas de análisis de los datos:*** el *análisis de tareas* y la *triangulación*. Casanova (1995), por su parte considera como ***técnicas para la recogida de datos****:* la *observación,* la *entrevista,* la *encuesta, la sociometría,* el *coloquio* y los *trabajos del alumno*; y como ***técnicas para el de análisis de los datos****:* la *triangulación* y el *análisis de contenido.*

De Ketele y Roegiers (1995), al igual que Tenbrink (1988) conceden una gran importancia a la ***recogida de información*** como paso previo para llevar a cabo una *evaluación diagnóstica*, a la que confieren las siguientes funciones*: predictiva, de regulación, formativa, certificadora, preventiva, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, heurística, de verificación y de desarrollo*, de gran importancia todas ellas en el ámbito escolar.

Para Suárez (1996), una vez recogida la información, la evaluación diagnóstica debe recorrer una serie de pasos posteriores: *valoración de la información, recogida de información adicional, síntesis valorativa y determinación de necesidades educativas y de puntos fuertes*. La información obtenida puede y debe completarse con alguna entrevista personal o familiar y con los datos aportados por los posibles informes existentes a los equipos o de los Departamentos de Orientación.

Desde un enfoque más psicologista del diagnóstico para la evaluación, Carrascosa, Rodríguez, Sabaté y Verdugo (1991), consideran que las áreas preferentes de exploración diagnóstica están en función de las distintas etapas educativas. A su juicio deben ser exploradas:

CUADRO 12

ETAPA	CICLOS	ÁREAS PREFERENTES DE EXPLORACIÓN
EDUCACIÓN INFANTIL	Primer Ciclo (0-3 años)	Motricidad Afectividad Lenguaje Socialización Esquema Corporal Sensibilidad

CUADRO 12 ***(Continuación)***

ETAPA	CICLOS	ÁREAS PREFERENTES DE EXPLORACIÓN
EDUCACIÓN INFANTIL	**Segundo Ciclo (3-6 años)**	Aptitudes básicas para el aprendizaje escolar Motricidad Percepción Lateralidad Conceptos básicos Inteligencia Afectividad Socialización Lenguaje
EDUCACIÓN PRIMARIA	**Primer Ciclo (6-8 años)**	Capacidad intelectual Atención Socialización Personalidad Percepción Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo
	Segundo Ciclo (8-10 años)	Capacidad intelectual Aptitudes escolares Atención Memoria Socialización Personalidad Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo
	Tercer Ciclo (10-12 años)	Capacidad intelectual Aptitudes escolares Atención Memoria Socialización Percepción Técnicas de estudio Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo
EDUCACIÓN SECUNDARIA	**Primer Ciclo (13-14 años)**	Capacidad intelectual Aptitudes escolares Socialización Técnicas de estudio Personalidad Aspectos básicos: lectura, escritura y cálculo
	Segundo Ciclo (15-16 años)	Capacidad intelectual Aptitudes escolares Socialización Información y orientación profesional Personalidad Técnicas de estudio
BACHILLERATO	**Primer Ciclo (17-18 años)**	Capacidad intelectual Aptitudes escolares Personalidad Memoria Atención Técnicas de estudio Aptitudes diferenciales: rapidez y precisión manual, destreza motora y factores espaciales

2. *Para conocer qué sabe el alumno* de una materia concreta, o para determinar qué habilidades ha adquirido en cursos anteriores respecto a las estrategias de aprendizaje que necesita aplicar, es necesario plantear tareas individuales o colectivas que requieran utilizar conceptos o datos relativos a la materia a evaluar, o bien que exijan de la aplicación de estrategias adecuadas.

Para ello no es necesario normalmente aplicar pruebas complejas ni tests específicos estandarizados, sino que basta con realizar un examen tradicional o con utilizar algunos cuestionarios diseñados en el mismo centro por los equipos de ciclo o por los departamentos de coordinación didáctica (dependiendo de la etapa educativa), cuyo grado de dificultad esté referido a los contenidos mínimos o básicos para poder iniciar los nuevos aprendizajes de esa materia; o simplemente realizar entrevistas con los alumnos (dependerá de la materia). Lo que sí es aconsejable es que la evaluación inicial no se reduzca a la simple aplicación de pruebas puntuales, sino que debería ser el resultado de un corto proceso que podría desarrollarse durante la primera quincena del curso.

En cualquier caso, la información obtenida a lo largo del proceso de evaluación inicial-diagnóstica, no solo proporciona al profesor una información imprescindible para ajustar lo programado a los conocimientos actuales del alumno, sino que al que más debe servir es al propio alumno, en la medida en que le permite comprobar sus conocimientos previos en cada una de las materias y, por lo tanto, poder ir comprobando su progreso en las mismas. También debe permitirle tomar conciencia de la relevancia de los aprendizajes propuestos y tomar con más decisión las tareas que el profesor les propone, lo que le permitirá implicarse más activamente en su proceso de aprendizaje y autoevaluación. Lo ideal sería que la evaluación inicial no se efectuase solo al comienzo de cada curso, sino también al comienzo de cada unidad de trabajo. De este modo, desde el primer momento se podrá contar con suficientes elementos de juicio para decidir si procede abordar los nuevos contenidos tal como se había previsto, o si conviene modificar en algún aspecto la programación, ya sea para el grupo en general, o para algunos alumnos en particular.

2.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN PROCESUAL-FORMATIVA

El sentido que se da a la evaluación educativa en las etapas de escolarización obligatoria implica realizar una permanente valoración del proceso de aprendizaje de cada alumno a lo largo del curso. La evaluación procesual-formativa responde a este sentir, y se realiza a lo largo de todo el desarrollo del proceso de aprendizaje y tiene como objetivo conocer las características del proceso educativo de cada uno de los alumnos para orientarlo y mejorarlo en la medida de lo posible. Para ello, la evaluación formativa debe proporcionar al profesor elementos de juicio suficientes para que pueda adoptar decisiones con garantía. A este respecto, el profesor debe

conocer las posibilidades de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, cómo está aprendiendo cada alumno en todo momento, su ritmo de aprendizaje, las posibles dificultades existentes, etc. Para ello es necesario ir recogiendo y analizando las informaciones diversas sobre los logros, dificultades e imprevistos en el aprendizaje de los alumnos. Se trata de ir recibiendo información sobre la marcha respecto al progreso de cada alumno en cuanto a lo que va aprendiendo y cómo lo aprende, para que se le pueda recompensar, o para proporcionarle la ayuda, regulación o refuerzo adecuado. Para ello es necesario recoger y considerar toda la información posible sobre cómo va afrontando y resolviendo las tareas cada alumno, dentro y fuera del aula, individualmente o en grupo.

Se pretende saber cómo se van asimilando los nuevos contenidos, y para ello resulta necesario plantear tareas mediante las que se pueda comprobar si el alumnado comprende y relaciona los conceptos que se están utilizando, si sabe aplicar los procedimientos que se están trabajando y con qué grado de facilidad o soltura, si manifiesta actitudes de cooperación o comportamientos acordes con determinados valores que se pretenden fomentar, etc. Este acopio permanente de información constituye un requisito imprescindible para poder adoptar medidas (para todo el grupo o para algunos alumnos) que ayuden a superar las dificultades que se vayan detectando.

➔ La información que nos pueda proporcionar la evaluación no debe ser utilizada por el profesor como una amenaza en contra de los alumnos, ni mucho menos para seleccionar o etiquetar a alguno de ellos, sino que, por el contrario, debe servir para reconducir el proceso educativo si fuese necesario, para proporcionar la ayuda pertinente al alumno y para orientar el proceso de aprendizaje hacia la consecución de sus competencias básicas.

Las funciones que asume, por tanto, la evaluación formativa son:

1. Hacer un seguimiento continuo del proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.
2. Obtener datos del desarrollo de dicho proceso.
3. Conocer el grado de adquisición de las competencias básicas en cada momento.
4. Reconducir actuaciones o comportamientos, caso de ser necesario.
5. Orientar y regular el proceso educativo individualizado.

Para llevar a la práctica la evaluación formativa, es necesario ir realizando las actividades programadas en la unidad didáctica que se esté desarrollando en cada momento, que permitan al profesor comprobar si el alumnado comprende y relaciona los conceptos que se están utilizando. Para ello debe valerse de técnicas e instrumentos que le sean útiles en cada caso y diferentes en función de cada materia. No sería lógico, ni pedagógicamente aconsejable, utilizar las mismas técnicas ni los mismos instrumentos en una materia como Ciencias Sociales, que en otras como Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, etc. Por ello, las sugerencias

que aquí se hacen necesariamente han de ser genéricas, debiendo ser cada profesor, en definitiva, el que seleccione qué técnicas o instrumentos le serán de más utilidad en cada momento para evaluar formativamente su materia.

Hay que tener claro en este punto la diferenciación entre recursos didácticos e instrumentos de evaluación. Los primeros, *recursos didácticos*, son todos los materiales que se utilizan en el aula para facilitar al alumno su proceso de aprendizaje; en tanto que los *instrumentos de evaluación*, son aquellos recursos didácticos que proporcionan información al profesor para conocer el grado de adquisición de las competencias básicas en cada momento, que le permitan evaluar ese proceso. Por lo tanto, todos los instrumentos de evaluación son recursos didácticos, pero no al revés. Es decir, no todos los recursos didácticos son instrumentos de evaluación; seguramente porque no todos ellos proporcionan la información adecuada.

Por lo tanto, entre las ***técnicas*** e ***instrumentos*** a utilizar para llevar a cabo la evaluación procesual-formativa podemos citar:

- El autoanálisis de la práctica docente.
- La aplicación de *pruebas de ensayo* libre.
- La utilización de *encuestas*.
- La *observación directa* en el aula.
- La revisión de los *cuadernos de clase*.
- La corrección en clase de *actividades de aprendizaje* habituales realizadas por los alumnos (*problemas, ejercicios, comentarios de textos, intervenciones,* etc.).
- La organización de *debates*.
- *Asambleas* y puestas en común.
- La elaboración de *proyectos*.
- La aplicación de *pruebas* específicamente diseñadas para comprobar el progreso de cada alumno.
- La utilización y aplicación de *cuestionarios temáticos* o de opinión.
- La utilización de *registros acumulativos* (portfolio).
- La utilización de *listas de control*.
- La utilización de *escalas de valoración*.
- La elaboración y aplicación de *adaptaciones curriculares*.
- El desarrollo de *técnicas de estudio*.
- La aplicación de *programas de refuerzo*.
- La realización de *entrevistas* con los alumnos, con profesores y con padres.
- El desarrollo de la *acción tutorial*.
- Los *intercambios orales* en el aula.
- La utilización de los *diarios del profesor* y *del alumno*.
- *Guías* de laboratorio.
- Realización de *monografías, estudios de campo, pequeñas investigaciones*…
- Realización de *esquemas, mapas conceptuales, mapas geográficos, históricos*…
- La utilización de *escalas de actitudes*.
- La *grabación* de cintas de *audio/vídeo*.
- La utilización de *técnicas sociométricas*.
- La propia *autoevaluación del alumno*.
- Etc.

En cuanto a los *instrumentos* puestos al servicio del desarrollo de las técnicas presentadas para llevar a la práctica la evaluación formativa, deben estar en consonancia con ellas; y son múltiples y muy variados dependiendo del nivel en el que se utilicen, de la materia a evaluar y de la técnica a utilizar. Todos ellos deben aparecer necesariamente en la unidad didáctica que se esté desarrollando, en el apartado correspondiente a la evaluación. La elección de los instrumentos a utilizar debe estar a cargo del profesor, y debe ser él, en última instancia, quien seleccione los que considere más idóneos.

La **evaluación continua**, en su *función formativa*, tiene por objeto observar, acompañar y analizar regularmente los procesos y resultados de los alumnos para potenciar y gratificar los avances positivos; y para identificar dificultades específicas al objeto de centrarse en ellas con las correspondientes acciones docentes de refuerzo. Solo de esta forma el alumno se sentirá asistido, más satisfecho, motivado y predispuesto para esforzarse y progresar en los temas siguientes. Antes de decirle a un alumno: *¡Vas mal: tienes que estudiar más!*; el profesor debe decirse a sí mismo: *¡Así no: debo enseñarle mejor!;* o *¡Voy a intentarlo de otra manera!*

2.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN FINAL-SUMATIVA

La ***evaluación final-sumativa*** está referida a un periodo último del proceso de evaluación de los aprendizajes y permite saber el grado de consecución de las competencias básicas hasta ese momento. Tiene una doble finalidad:

1. Como constatación del progreso habido en el tiempo a que hace referencia.
2. Como punto de partida y referencia de cara al próximo periodo de aprendizaje.

Al final de cada periodo establecido (unidad didáctica, trimestre o final de curso) la evaluación sumativa debe emitir juicios y adoptar decisiones en función de los datos aportados por la evaluación formativa en ese tiempo. Es la cara más conocida de la evaluación, hasta el punto que es frecuente identificarla por los no iniciados con la evaluación misma.

Para decidir qué datos hay que registrar, *calificaciones*, y para adoptar decisiones posteriores, *promoción,* la evaluación sumativa toma las informaciones que le ha ido proporcionando la evaluación procesual-formativa correspondientes al periodo a evaluar. Conviene añadir a estos resultados, otros obtenidos de forma más puntual mediante pruebas o exámenes para adoptar medidas que incidan en el proceso de aprendizaje.

La diferencia más tangible entre la evaluación sumativa y las otras situaciones de evaluación, reside en el tipo de información que se busca. Mientras que la eva-

luación inicial intenta constatar la situación en la que se encuentra al alumno al iniciar su proceso de aprendizaje, y la evaluación formativa intenta conocer en profundidad ese proceso para reconducirlo y reorientarlo, la evaluación sumativa trata de valorar los resultados que le han ido proporcionando las dos anteriores para culminar el proceso evaluador.

Esa es la razón por la que las técnicas e instrumentos que se utilicen para poder desarrollar la evaluación formativa deben proporcionar información significativa y relevante que ponga de manifiesto el grado de adquisición de las competencias básicas hasta ese momento.

Los momentos en que tiene lugar la evaluación final-sumativa suelen ser los finales de trimestre y, naturalmente, el final de curso, aunque también se debe realizar al final de cada unidad didáctica. De las decisiones adoptadas por la evaluación sumativa dependerá la *promoción* o no al curso siguiente de cada uno de los alumnos o la obtención de un título, dependiendo del nivel en el que se encuentre. Conviene recordar una vez más, que la evaluación sumativa tiene como objetivo constatar, no cuántos conocimientos han aprendido los alumnos, sino el grado de adquisición de las competencias básicas hasta ese momento. Y las calificaciones emitidas, deberán estar referidas a ese extremo. La evaluación sumativa debe también servir como evaluación inicial para el siguiente periodo evaluador, pues la información obtenida en el periodo anterior será muy útil para adoptar decisiones de cara al siguiente, y para reorientar el proceso en caso necesario.

La aplicación de la evaluación sumativa en las etapas de escolarización obligatoria de forma adecuada y satisfactoria no es fácil. La razón estriba en el hecho de que los objetivos de estas etapas educativas están explicitados en términos de capacidades cuyo logro es difícil de constatar y, por lo tanto de evaluar; al igual que sucede con la adquisición de las competencias básicas. Por tanto, realizar la evaluación del grado de consecución de una capacidad, y del grado de adquisición de las competencias básicas, requiere poder observar si esta se manifiesta o no en actividades diversas que realiza el alumnado en relación con los contenidos que han sido objeto de aprendizaje. Por ello, se hace necesario establecer *criterios de evaluación*, y en relación con los criterios de evaluación deben estar establecidos los *criterios de promoción*. Son los criterios de evaluación mínimos exigibles para considerar como lograda la capacidad que se explicita en un determinado objetivo y darle, por tanto, por superado. Y desde luego, todo ello debe aparecer en los diferentes niveles de programación.

Las ***técnicas*** e ***instrumentos*** utilizados para desarrollar la evaluación sumativa deben ser capaces de recoger toda la información necesaria en relación con el grado de adquisición de las competencias básicas que le haya aportado la evaluación formativa, de modo que pueda emitirse una calificación. En este punto cabe comentar que durante mucho tiempo el único instrumento puesto al servicio de la evaluación sumativa ha sido el *examen*, hasta el punto de que se ha identificado

casi exclusivamente con él. Se consideraba que se estaba evaluando cuando se aplicaba un examen al final de un periodo determinado.

Existen muy diversos tipos de exámenes, que pueden ir desde los destinados a la selección de los examinados, a otros de carácter más orientador; los hay que dan mayor importancia a unas materias que a otras, y los hay más *ecuánimes,* que no priorizan materia alguna sobre las demás. Existen también diferentes tipos de exámenes según la modalidad con que se lleven a la práctica (escritos, orales, de ensayo, de comentario de texto, etc.); los hay de tipo *abierto*, donde el examinado puede dar un enfoque personal, y otros de carácter más *cerrado*, donde se dejan pocas iniciativas al examinado que no sea contestar a las cuestiones que se le plantean.

En todo caso, cualquier examen que se utilice debe ser un instrumento de evaluación más, y no ser el único ni excluyente del resto. Los que se utilicen, deben ser diseñados con un nivel de calidad suficiente que garantice que la información que proporcione será relevante para calificar. Se trata de que tengan una distribución racional y apropiada de las cuestiones de que consten, debiendo ser estas de diversos tipos: de reconocimiento, de identificación, de comprensión, de análisis, de síntesis, de exposición, de selección, etc.

Es conveniente dejar claro una vez más, que el examen es un instrumento más para obtener información pero no el único. Por ello, presentamos a continuación algunas técnicas e instrumentos que pueden utilizarse para la evaluación sumativa, aunque la decisión final de las técnicas e instrumentos a utilizar debe corresponder, como siempre, al profesor de cada materia, que es quien debe seleccionar los que considere más idóneos.

Recogemos algunas de las ***técnicas*** e ***instrumentos*** para llevar a cabo la ***evaluación final-sumativa:***

- El análisis de la situación escolar del alumno y su evolución de su proceso educativo.
- El grado de idoneidad de la optatividad del alumno (según niveles).
- El análisis de sus progresos en cada materia.
- El análisis de datos de registros acumulativos.
- El análisis de datos de las listas de control.
- El análisis de datos de escalas de observación.
- El análisis del grado de aplicación de adaptaciones curriculares (en su caso).
- La evolución en el programa de refuerzo.
- El análisis del dominio de técnicas de estudio.
- El análisis del comportamiento en las tutorías.
- La propia autoevaluación del alumno.
- Informes del nivel del alumnado.
- Informes de progreso de los objetivos propuestos.
- Informes sobre los refuerzos aplicados y su grado de evolución.
- Informes del Departamento de Orientación.
- Técnicas de estudio aplicadas.

- Informe del desarrollo del plan de acción tutorial para ese alumno.
- La evaluación psicopedagógica realizada.
- Conclusiones de las sesiones de preevaluación o de postevaluación.
- Calificaciones obtenidas durante el curso, o un determinado periodo.
- Preferencias profesionales (para alumnos de Secundaria).
- Los resultados de evaluaciones anteriores que permitan comparar la evolución del alumno a lo largo del curso en cada materia.
- Datos académicos más significativos.
- Un resumen con datos más significativos sobre el progreso del alumno a lo largo del periodo de evaluación.
- Registro de anotaciones sobre comportamiento, sanciones, apercibimientos, resultados de la autoevaluación.
- Las opiniones evaluativas del equipo docente.

Como norma general, deben servir para la evaluación sumativa todas las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en el periodo de evaluación formativa que aporten datos al profesor sobre ese periodo. La selección y utilización de los instrumentos y técnicas de evaluación dependerá del nivel en el que se utilicen y de la materia a evaluar, correspondiendo al profesor de la materia tomar tal decisión. En cualquier caso, todas las técnicas e instrumentos de la evaluación deben servir para determinar en qué medida cada alumno ha alcanzado las competencias básicas hasta ese momento.

3. Técnicas e instrumentos de evaluación más usuales en la evaluación educativa

3.1. La observación

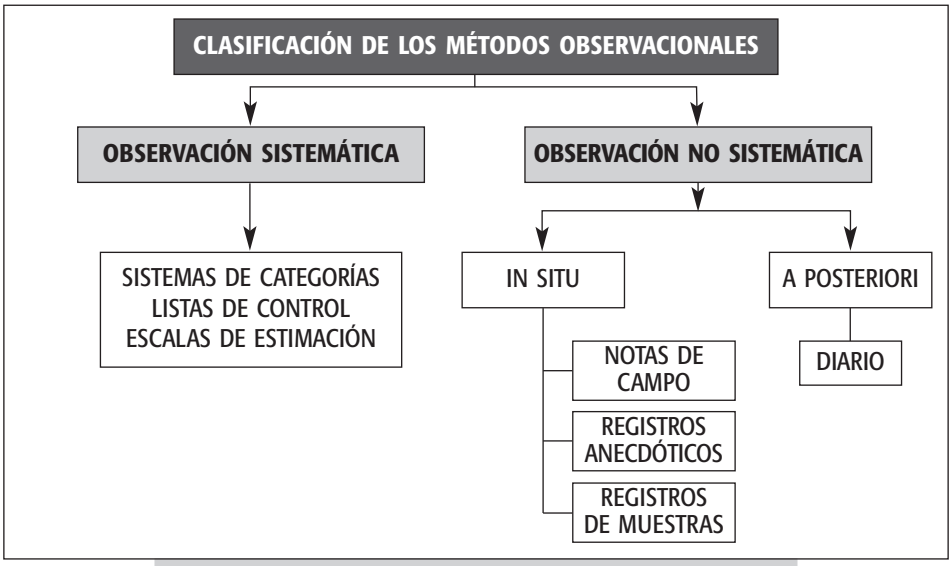
La observación está en la base de las técnicas de evaluación. Se centra en la obtención de información sobre las conductas y los acontecimientos normales de los alumnos, entendiendo por conducta un amplio espectro de manifestaciones, actividades y situaciones que reflejan la forma de ser y de actuar de los alumnos a la que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas. La observación se realiza, generalmente, en situaciones naturales del quehacer diario en el aula y en el centro escolar, y permite conocer los aspectos motrices, los intereses, las actitudes, las habilidades y destrezas, la adaptación, etc.

La observación permite el estudio del comportamiento espontáneo de los alumnos que se manifiesta en conductas observables, que serán recogidas mediante instrumentos de observación, generalmente elaborados especialmente para la ocasión. El observador, en este caso el profesor, mediante su percepción visual y auditiva registra la aparición de una serie de comportamientos que serán objeto de análisis.

Dadas sus características, la observación es una técnica fundamental y amplia que comprende un conjunto de técnicas observacionales para evaluar a los alumnos de

cualquier edad, ya que aprender a observar implica aprender a mirar lo que el alumno hace, para anotar objetivamente lo que ocurre. Un profesor que logre desenvolverse bien como observador podrá tener a su disposición una gama de datos confiables que le servirán de base para las evaluaciones sistemáticas de los alumnos.

CUADRO 13



Ahora bien, para que la observación de la conducta de sus alumnos realizada por el profesor sea efectiva, es fundamental que dicho profesor posea un amplio conocimiento de las características evolutivas socio-afectivas y cognitivas de sus alumnos, y que tenga un diseño previo que priorice la información que necesita, que será la base para el análisis de las observaciones realizadas y de las posteriores conclusiones. De no ser así, es muy difícil que pueda discriminar entre aquellas conductas que deben o no ser observadas, y es muy posible que invierta mucho tiempo y trabajo en registrar hechos que no son significativos, (no relevantes para una evaluación), mientras que le pasan desapercibidas otra serie de conductas que sí deberían ser registradas con detenimiento.

3.1.1. PROCESO DE LA OBSERVACIÓN

Con el fin de que la observación resulte eficaz a los fines de la evaluación educativa, es necesario tomar en consideración los siguientes aspectos de su proceso:

1. *Plantearse qué aspectos se van a observar y qué instrumento de evaluación es el más adecuado para tal fin.* No solo interesa qué conductas vamos a

observar, sino también, qué aspectos de la conducta registraremos. Así por ejemplo, puede interesarnos:

- Describir la conducta o acción y su análisis funcional: adecuación del objetivo, elementos que intervienen, aspectos asociados a determinada conducta, dirección de la misma, etc.
- Registrar parámetros de la conducta, lo que permitirá una mejor valoración: ritmo, latencia, intensidad, duración, frecuencia, etc.
- Observar el contexto en el que se produce la conducta, etc.

2. *No calificar, en principio, las conductas observadas*. Lo ideal es describirlas con el fin de contar con datos objetivos, minimizando de esta manera la subjetividad del observador.
3. *La observación debe tener un alto grado de fiabilidad:* dos o más observaciones de la misma conducta del alumno realizadas en cortos períodos de tiempo deben darnos resultados similares. Obtendremos registros fiables realizando las observaciones en cortos períodos de tiempo, ya que si las hacemos muy distantes una de la otra, la conducta del alumno puede ir variando debido a muy diversas circunstancias.
4. *La observación debe tener un alto grado de validez:* debemos asegurarnos de que las conductas que vamos a observar en el alumno son en realidad componentes del aspecto que queremos evaluar.
5. *El observador debe saber seleccionar los hechos relevantes que merezcan ser observados.* Dentro del aula, es imposible observar y registrar todo lo que sucede en ella. El profesor debe saber captar los hechos más significativos con el fin de registrarlos en el momento adecuado.
6. *El profesor debe realizar las observaciones en un ambiente espontáneo y natural,* de manera que se minimicen las posibilidades de que el alumno modifique su conducta como consecuencia de sentirse observado. En un ambiente de normalidad, el alumno actúa con mayor espontaneidad, y por lo tanto, las observaciones son más confiables.
7. Con el fin de reducir al mínimo las dificultades del observador al registrar las conductas de los alumnos, *es aconsejable la utilización de abreviaturas y signos que faciliten el trabajo del profesor*. Para ello, el profesor puede diseñar su propio código, y de esta manera es posible agilizar más el proceso de registro.
8. *Observar a los alumnos no implica registrar su comportamiento durante horas.* Esto no es práctico y muchas veces no es factible. Lo ideal es planificar un programa de registros de las observaciones de los alumnos estableciendo aspectos a observar, número de observaciones, tiempo, etc. Teniendo por igual un sentido de intencionalidad, oportunidad y discreción.

3.1.2. METODOLOGÍA DE LA OBSERVACIÓN

La metodología de la observación es la forma con la que se aborda la observación y estudio del comportamiento espontáneo de los alumnos mientras se desenvuelven en sus contextos naturales (hogar, grupo de amigos, escuela...). Se basa en la percepción y el análisis de la realidad y de las conductas que expresan los alumnos sometidos a estudio, y está relacionada con elementos organizativos y con la forma de disponer la observación.

Desde esta perspectiva, podemos hablar de:

- Observación *no participante.*
- Observación *participante.*
- *Participación-observación.*
- *Auto-observación.*

Hablamos de ***observación no participante*** cuando entre ambos agentes hay una máxima distancia, la accesibilidad al sujeto observado es difícil y no se establece ningún tipo de interacción entre ellos. Generalmente existe incluso una distancia física, ambos se encuentran separados por un espejo-cristal o es una cámara la que ofrece la visión del comportamiento. Es la modalidad con mayor grado de objetividad en el registro de las conductas.

En la ***observación participante*** el sujeto observador puede dirigirse a la persona observada, comparten el mismo espacio físico pero no participan en las mismas actividades. Es fácil que en este caso el sujeto se sienta observado y su conducta se vea modificada, por tanto la objetividad será menor.

La ***participación-observación*** se caracteriza por que el sujeto observador intenta integrarse en el entorno natural del sujeto observado, participando con él en las mismas actividades. De este modo el sujeto no se siente tan analizado, pero se corre el riesgo de que el observador llegue a interpretar la conducta de modo subjetivo al no mantenerse al margen.

La ***auto-observación*** se sitúa en el otro extremo del continuo, donde el sujeto observador analiza sus propias vivencias. Sin embargo, esta modalidad no se considera un método científico, pues uno de los requisitos a cumplir es que las conductas registradas sean perceptibles.

Los datos obtenidos como consecuencia de la observación de las conductas observadas, en una u otra modalidad de observación, deben recogerse mediante instrumentos de observación que garanticen su fiabilidad (generalmente elaborados especialmente para la ocasión o circunstancia) y registrarse, para someterlos más tarde a los análisis necesarios para llegar a unas conclusiones o resultados.

Un aspecto de gran importancia, dentro de la metodología de la observación, es el *registro.* El registro está sometido a diferentes amenazas que pueden hacer

incluso que los datos recogidos se invaliden, por lo que el rigor y la búsqueda de precisión serán dos premisas básicas durante la recogida de datos. Para alcanzarlos hay que eliminar o neutralizar al máximo los sesgos que amenazan la observación.

El *sesgo* se entiende como una distorsión o pérdida de objetividad en la recogida de datos que proporciona una visión parcial y sesgada de la realidad que está siendo observada. Los sesgos pueden afectar a todos los agentes, y sus registros pueden estar condicionados por las ideas previas sobre el sujeto observado y distorsionar la interpretación de sus actos. Suele producir una interpretación de las conductas percibidas y una pérdida de veracidad en los datos recogidos. Y por otra parte, la persona observada también puede ver modificada su conducta al sentirse examinada, proporcionando así información que no refleja su modo natural de actuar.

Un modo de evitar el sesgo consiste en proceder al registro simultáneo de dos observadores. Es necesario lograr concordancia y acuerdo para evitar que se produzcan sesgos, entendiendo por *concordancia* el grado de ajuste que existe entre los registros realizados por diferentes observadores durante un mismo periodo de tiempo, desde la misma perspectiva y con el mismo instrumento de registro. Es una manera de garantizar que lo recogido es verídico, pues los registros de dos observadores deberían coincidir. También se puede hablar de una concordancia intra-observador, para referirnos al grado de ajuste entre los registros de un mismo observador obtenidos durante distintos momentos. La *concordancia* y el *acuerdo* se emplean como coeficientes. La diferencia es que el primero se expresa a modo de porcentaje (por ejemplo, un grado de *concordancia* del 95%); y el *acuerdo* se expresa mediante un índice de covariación (generalmente correlación lineal o de Pearson).

1. Las principales **ventajas** que presenta la metodología de la observación son:

   - *Su aplicabilidad es muy amplia* en evaluación educativa, en ciencias sociales y en ciencias del comportamiento.
   - La *objetividad* en el registro está garantizada si se siguen una serie de requisitos e incluso se graban las sesiones.
   - Permite obtener *información directa* de la conducta de los alumnos sin que exista ningún tipo de orden o mandato (típicos a la hora de realizar un test o entrevista), proporcionando datos sobre su comportamiento libre y espontáneo.
   - Proporciona *información sobre el entorno* en el que se producen las conductas. En ocasiones, el análisis del contexto (hechos que acontecen, personas con las que interacciona, etc.) es crucial para comprender las manifestaciones del individuo.

2. Los **inconvenientes** con que cuenta la observación son:

   - Esta técnica está *limitada* al estudio de conductas que sean perceptibles mediante el sentido de la vista o del oído (comportamientos, gestos, movimientos, gritos...). Por tanto no será adecuada a la hora de evaluar procesos cognitivos.
   - Es apropiada para aplicarla *a un solo sujeto* o a un grupo reducido, pues requiere la dedicación y atención continuada del observador.
   - Se precisa de *tiempo* para obtener varios registros observacionales. Es necesaria una continuidad temporal hasta conseguir datos suficientes y poder realizar el análisis.
   - La presencia del observador puede generar un *efecto de reactividad.* El sujeto, al saberse observado, puede no comportarse de manera natural o espontánea.

Hay que tener en cuenta que cuando se realiza el registro, se establece una relación entre el observador y el observado, por lo que entre ellos puede existir una distancia mayor o menor. Se hace necesario, por tanto, hacer una ordenación de la multitud de conductas que pueden ser observadas, para ello las ordenaremos siguiendo el criterio de nivel de respuesta del sujeto:

1. *Conducta verbal o lingüística:* centrada en el análisis del contenido de los mensajes verbales (léxico, sintaxis...).
2. *Conducta vocal o extralingüística:* todo lo relacionado con el modo en que se emiten los mensajes verbales (tono, volumen, entonación...).
3. *Conducta no verbal:* engloba el amplio abanico de la expresión corporal; movimientos de brazos y piernas, expresión facial, tics, conducta gestual, postura del sujeto...
4. *Conducta proxémica:* dirigida a la observación de la ubicación que toma el sujeto dentro de un espacio (se posiciona en el centro del recinto, en los márgenes...) y a sus trayectorias y desplazamientos.

Una vez clasificadas las posibles conductas, es necesario delimitar con mucha precisión qué vamos a observar, para elaborar un instrumento de registro adaptado, ya que cada posible conducta que pueda aparecer y sea de nuestro interés, deberá estar presente en el instrumento.

En este sentido, se denomina *unidad de conducta* a la cantidad menor de información que podemos aislar; por ejemplo, levantar la mano en clase. Las unidades de conducta deben constituir los elementos de análisis o ítems que aparecerán en el instrumento de registro. Esta unidad, que establecemos arbitrariamente, permite cuantificar el número de veces que se produce una conducta en un tiempo fijado. El tamaño de la unidad de conducta dependerá del objeto de estudio, y puede abarcar desde las

conductas más simples (aquellas que constan de un solo movimiento, gesto, palabra, etc.) a las más complejas (constan de una sucesión de actos, palabras, etc.).

Cuanto más específicas sean las unidades de conducta, mayor será la objetividad del instrumento de registro, aunque también quedará más desvertebrado. Cuanto más polarizadas o globales, más posible será la subjetividad del observador a la hora de registrar las conductas y mayor el peso interpretativo, aunque posibilitará una mejor estructuración del registro.

3.1.3. FASES DE LA OBSERVACIÓN

Al ser la observación una técnica que combina la flexibilidad y adaptabilidad a cada situación con el rigor científico, se compone de una serie de fases ordenadas que siguen una lógica en su desarrollo.

1. ***Delimitar el problema:*** una vez que se acote el objeto de estudio, será necesario realizar una sesión de observación exploratoria para delimitar qué nos interesa registrar; se trata de un primer acercamiento a la situación de análisis en el que se fija el marco teórico de referencia para la posterior interpretación de los datos.

2. ***Recogida de datos y optimización del instrumento de registro:*** Durante el transcurso de las sesiones de recogida de datos surgirán hechos que provocarán el ajuste de nuestro instrumento. Una vez elaborado, deberemos someterlo a prueba y comprobar que se adapta perfectamente a nuestras necesidades. Además en esta fase habrá que tomar decisiones acerca de numerosos aspectos relevantes para la investigación:

- *Periodo de observación:* durante cuánto tiempo se van a realizar los registros de observación (una semana, un mes, un curso escolar).
- *Periodicidad de las sesiones:* qué espaciamiento tienen entre sí las sesiones.
- *Duración de cada sesión:* Las sesiones de observación deberán ser breves (no más de cinco minutos), es aconsejable debido a la atención continua y plena dedicación que se precisa mantener durante el tiempo de registro.
- *Número de sesiones necesarias:* teniendo en cuenta que algunas serán anuladas por no cumplir los requisitos, será preciso tener el número suficiente de registros para garantizar la objetividad y veracidad de los datos.
- *Requisitos básicos que deben cumplir:* Todas las sesiones se ajustarán a unas exigencias de homogeneidad con el fin de que los registros puedan agregarse entre sí y analizarse conjuntamente. Las sesiones que no cumplan estas exigencias serán desechadas con el fin de no distorsionar los análisis posteriores.

3. ***Análisis de datos:*** Un vez obtenido el suficiente número de sesiones válidas procederemos al análisis de los datos. Se trata de transformar correctamente la in-

formación cualitativa que hemos recogido durante las sesiones de observación en datos cuantitativos, siendo nuestra finalidad obtener unos *parámetros* que nos ayuden a comprender mejor las conductas observadas. Y de estos parámetros básicos, hay tres que se relacionan entre sí:

- *Frecuencia:* entendida como el número de veces que acontece una conducta en una unidad de tiempo determinada.
- *Orden:* que ofrece información sobre la secuencia de conductas que se produce a lo largo de una sesión.
- *Duración*: que nos dice la cantidad de tiempo que abarca cada secuencia de conductas.

4. ***Interpretación de los resultados:*** se trata de poner en relación los resultados obtenidos con el problema inicial, de forma que alcancemos un mayor conocimiento del mismo. El ideal sería lograr conocer las circunstancias que provocan las conductas para así poder anticiparnos a ellas incluso evitar su aparición.

3.1.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

A la hora de llevar a la práctica la observación, en cualquiera de sus formas, no es fácil diferenciar las técnicas e instrumentos dentro de los posibles métodos que podamos utilizar teniendo en cuenta las diversas situaciones o intereses educativos que se pueden presentar en el ámbito educativo.

3.1.4.1. Métodos de observación

Teniendo en cuenta que existen diferentes procedimientos de llevar a la práctica la observación, podemos utilizar el *criterio de sistematicidad* para establecer una clasificación de los métodos de observación. Entendemos por ***sistematicidad****: la cualidad de organizar, ordenar, secuenciar y temporalizar cualquier actuación o hecho, siempre que sea de forma intencional, bajo una preparación previa, y dirigido a un fin concreto y con unos objetivos prefijados.*

En el cuadro siguiente, se presenta una sencilla clasificación atendiendo al criterio de sistematicidad que determina el modo de proceder y las técnicas e instrumentos con los que se deben llevar a cabo las actuaciones de observación.

3.1.4.2. Técnicas e instrumentos de observación

Presentamos, a continuación, algunas de las principales **técnicas** e **instrumentos observacionales** siguiendo el *criterio de la sistematicidad* de la observación:

3.1.4.2.1. *Técnicas e instrumentos de observación* ***sistematizada***

1. ***Sistema de categorías.*** Una de las decisiones críticas para realizar una observación sistemática es la selección de qué aspectos, comportamientos o conductas de la situación son relevantes para el objeto de la observación. Al proceso de identificar y definir clara y objetivamente las conductas o elementos a observar se le denomina *categorización* con el que elaborar un *sistema de categorías.* Es una técnica en la que se recogen, claramente definas, dos o más *categorías* para la observación y registro de un mismo fenómeno o conducta que cumple con las condiciones de exhaustividad y mutua exclusión.

Para la realización de un sistema de categorías, se debe cuidar:

- Precisión en reflejar los objetivos de la investigación, es decir, las categorías tienen que estar definidas y los indicadores especificados.
- Las categorías deben ser excluyentes.
- Las categorías deben ser independientes.

Dentro de los métodos sistematizados, los *sistemas de categorías* son los procedimientos de medición más exactos. La observación está basada en una fundamentación teórica sólida, fiable y válida, y en ellos se establecen intervalos de tiempo para obtener muestras representativas de la conducta, y lograr así una estimación precisa de su frecuencia y duración.

2. Las ***listas de control*** son técnicas de observación sistemática, que se centran en registrar la aparición o no de una conducta durante el periodo que dura la observación pero sin delimitar su frecuencia o duración. Son técnicas menos rigurosas que los sistemas de categorías, pero útiles si queremos observar conductas poco frecuentes o muy diversificadas. Solo ofrecen la posibilidad de ítems dicotómicos (sí-no; aparece-no aparece una conducta). El instrumento que utilizan es muy simple: una tabla donde se recogen las conductas a observar y dos posibles opciones (sí-no). Previo a la observación, el profesor ha debido especificar aquellas conductas a evaluar.

Las características básicas de este tipo de registro son las siguientes:

- *Se basa en una observación estructurada o sistemática:* El profesor planifica con anterioridad qué aspectos de la conducta del alumno va a evaluar y los especifica dentro de la lista. También podrían hacerse aparte anotaciones pertinentes con el fin de tomarlas en consideración en la posterior evaluación global del alumno.
- *El profesor solo señala si la conducta está o no presente en el alumno:* (sí-no). Las listas de control no admiten, en principio, valores intermedios. El profesor anota si la conducta es realizada o no por el alumno. Esta forma de registro es particularmente efectiva para evaluar los objetivos de la programación didáctica u otro tipo de objetivos educativos.

- *No implica juicios de valor:* A diferencia de los registros anecdóticos y descriptivos, las fichas de cotejo no permiten comentarios del profesor, ya que se basan exclusivamente en la observación de conductas preestablecidas. La valoración será posterior.

Es importante señalar que la utilización de este tipo de registro presenta ciertas ventajas tales como:

- Es de *fácil manejo* por parte del profesor, ya que solo debe marcar las conductas adquiridas por el alumno.
- Permite *evaluar fácilmente* los objetivos o las pautas evolutivas, ya que a través de ellas se puede visualizar con mucha claridad qué conductas o aprendizajes se han adquirido y cuáles no.

En las listas de control de uso grupal el profesor solo deberá situar los objetivos didácticos a cumplir, o las conductas a evaluar en las respectivas columnas. De igual forma pueden elaborarse listas de control tomando como indicadores de evaluación las pautas evolutivas de las competencias básicas para cada nivel, ciclo o etapa escolar.

El contar con unas listas de control después de cierto periodo de actividades permitirá al profesor determinar con gran facilidad qué objetivos o competencias fueron alcanzados y cuáles deben ser reforzados con algún alumno en particular o con todo el grupo.

También resulta muy efectivo el utilizar una lista de control grupal para una actividad específica cuando son conductas a alcanzar a largo plazo, como sucede con las del área psicomotora, teniendo en cuenta que se puede realizar una lista de control para ser utilizada durante todo el año escolar, o durante un periodo determinado.

Para construir una ***lista de control*** de modo fiable, Tenbrink (1988) propone los siguientes pasos a seguir:

- Especificar una realización o producto adecuado.
- Enumerar los comportamientos o características importantes.
- Añadir cualquier error común.
- Ordenar la lista de comportamientos o características.
- Ofrecer un modo de utilizar la lista.

3. Las ***escalas de estimación*** pretenden graduar la presencia de una conducta basándose en una observación estructurada o sistemática. Una escala de estimación útil para observar comportamientos que se producen con frecuencia y en la que nos interesa cuantificar su grado o intensidad. Un ejemplo concreto de ítem formulado en una escala de estimación sería *«Es capaz de escuchar las opinio-*

nes de sus compañeros». Estas escalas pueden presentarse en forma numérica (1-2-3-4) o verbal (nunca-ocasionalmente-frecuentemente-siempre), descriptiva (breve descripción de los grados que pueden darse en la conducta observada) o gráfica.

Es una técnica similar a la lista de control con la diferencia de que las escalas admiten *graduación* de la escala y *número* de categorías (entre 3 y 5 normalmente) en los diversos aspectos o conductas del alumno. Este tipo de escalas permiten registrar sistemáticamente las valoraciones del profesor relativas al grado en que se presenta una cualidad o rasgo del alumno, indicando el grado de intensidad o frecuencia con que se manifiesta mediante una calificación cualitativa o cuantitativa, de acuerdo a su criterio.

Las escalas de estimación presentan las siguientes características:

- *Especificación clara y precisa de aquellos aspectos que queremos valorar.* El profesor va a utilizar un instrumento, una ficha o plantilla, en el cual ya se han estipulado las conductas a evaluar.
- *Selección de rasgos.* Son las características que definen o describen claramente aquellos aspectos que se quieren valorar. Han de cumplir las siguientes características:

  — Deben corresponderse con conductas observables.
  — Tener un significado unívoco, evitando toda ambigüedad
  — Mantener la independencia de unos rasgos con otros, evitando solapamientos o implicaciones mutuas.

- *Admiten graduación de la escala y el número de categorías.* Deben abarcar una amplia gama de posibilidades que permitan evaluar, desde el alumno que ejecuta la conducta en una forma óptima (5), hasta el que necesita mayor refuerzo en su proceso de aprendizaje (1).
- *Son más complejas que las listas de control* e implican una discriminación más precisa por parte del profesor a la hora evaluar al alumno para poder asignarle los valores que le corresponden
- *No incluyen comentarios ni interpretaciones* por parte del profesor, y la evaluación será fruto de un análisis posterior.

Existen diversos modelos de escalas de estimación que se utilizan según se desee valorar en forma individual o en forma colectiva, o si se desea aplicar una o varias veces al año. También se pueden diferenciar si las valoraciones de la escala se presentan por medio de números, o mediante rangos cualitativos de calificación. La escala de estimación ofrece una ventaja indiscutible como técnica de registro de las observaciones, ya que ofrece una evaluación muy completa del alumno. A través de ella es posible abarcar las diversas áreas del desarrollo escolar o personal del alumno durante diferentes periodos del año. Sin embargo, cuando el grupo de alum-

nos es muy numeroso, resulta dificultoso para el profesor rellenar una escala de valoración para cada uno de ellos, debido básicamente a limitaciones de tiempo.

3.1.4.2.2. *Técnicas e instrumentos de observación* ***no sistematizada***

La ***información no sistematizada*** no exige tanto control y concreción sobre los aspectos a observar o definir las conductas o categorías previamente. Resulta útil cuando se desea una primera impresión de la conducta del alumno, como acercamiento a la situación, y es adecuada cuando se desea comprender una realidad más que analizar los elementos que intervienen en ella o cuantificarla. En algunos casos, los acontecimientos y conductas se registran *en vivo* durante la observación, y en otros, el registro se produce una vez finalizada la sesión de observación.

Veamos algunas de las **técnicas** e **instrumentos** de **observación no sistemática** más habituales en el ámbito educativo:

1. Las ***notas de campo*** consisten en apuntes o notas breves que se toman durante la observación para facilitar el recuerdo posterior. Son mensajes breves y concisos que hacen referencia a hechos significativos, recogen ideas, palabras, expresiones clave, dibujos, esquemas, etc., que permiten un desarrollo más detallado de los acontecimientos.
2. El ***registro anecdótico*** o ***anecdotario*** es un registro de acontecimientos casuales o descripciones cortas de una conducta o suceso *(anécdota)* y suelen hacer referencia a hechos poco usuales de un alumno, pero significativos para el profesor que realiza la observación porque le llama la atención, ya que no es una conducta característica o habitual del mismo. El *anecdotario* es una técnica básica de *observación no sistemática*, generalmente realizada por el profesor. Es la técnica menos estructurada para registrar la observación, pero no por ello de menor utilidad.

Cuando un profesor cuenta con una serie de dichas anécdotas, por lo general, puede llegar a valiosas conclusiones acerca de la conducta y personalidad del alumno. En algunas ocasiones, estas anécdotas pueden servir para detectar el foco o el síntoma de una problemática latente en un alumno. El anecdotario presenta las siguientes características:

- *Se basa en una observación no sistematizada.* El profesor no planifica el momento en el cual va a realizar la observación, ni qué es lo que va a observar.
- *Se realiza en cualquier momento de la actividad diaria escolar.* Los registros anecdóticos pueden utilizarse en cualquier momento durante la permanencia del alumno en el centro escolar.
- *El registro anecdótico no guarda relación con la planificación de actividades,* ya que, como se señaló anteriormente, en él se registran observaciones no estructuradas ni planificadas previamente, por lo cual se transforma en un

valioso instrumento cuando trabajamos con una preocupación educativa centrada en el alumno.

- *Se basa en la descripción del hecho ocurrido y la circunstancia en la cual se desarrolla.* El observador describe, de la forma más objetiva posible, el hecho relevante, y además señala el lugar y momento en el cual ocurre. Son aspectos de suma importancia para que la información contenida en el registro pueda ser utilizada posteriormente de forma adecuada.
- *El registro anecdótico puede incluir comentarios del profesor*. Cuando un profesor registra la conducta de un alumno, puede anotar también sus explicaciones acerca de las causas que la originaron y/o relacionar dicha conducta con otros hechos ocurridos anteriormente.
- La redacción de una anécdota debe realizarse *con brevedad, con claridad, con precisión y con objetividad.*
- *El registro anecdótico se utiliza básicamente* (aunque no en forma exclusiva), *para registrar conductas de tipo emocional-social-actitudinal:* tales como *agresividad, demanda de afecto, inhibiciones, retraimiento*, etc. Se pueden detectar desajustes y dificultades diversas del comportamiento, y también comprobar si las conductas de los alumnos responden a lo que se espera de ellos. Generalmente, se anota cada incidencia o anécdota en una ficha u hoja, de forma breve y precisa, formándose así con el conjunto de fichas un registro anecdótico o anecdotario.

3. El ***registro descriptivo*** o el ***registro de muestras***. Es un instrumento utilizado para registrar las conductas o hechos, de forma más sistematizada que el *registro anecdótico*. En el *registro descriptivo* el profesor determina con anterioridad qué conductas, y en qué situación, va a evaluar al alumno. El profesor decide, por ejemplo, observar a un alumno ante una situación elegida y va a describir las acciones o conductas que el alumno hace, tanto positivas (acorde a su nivel de edad), como negativas (por debajo de su nivel de edad); y posteriormente hará una interpretación de los hechos.

Mientras que los *registros anecdóticos* se basan en una anécdota protagonizada por el alumno, los *registros descriptivos* se basan en la descripción previa de conductas específicas emitidas por él durante una determinada actividad o periodo de tiempo.

Los ***registros descriptivos*** tienen las siguientes características:

- *Se basan en una observación semi-estructurada:* El profesor planifica el momento concreto en el cual va a realizar la observación, determinando en qué situación va a observar al alumno, y propiciando las actividades y recursos que se adapten a sus objetivos.
- *Se realiza en momentos específicos de la actividad diaria:* El profesor tiene la opción de escoger la situación más apropiada en la cual va a observar al alumno, de acuerdo a su propio criterio.

- Consta de *dos elementos esenciales:*

  — El registro de la observación de la conducta del alumno.
  — La interpretación de dicha conducta realizada por el profesor.

- *Se utiliza para registrar una amplia gama de conductas:* del área psicomotora, socio-emocional y actitudinal.

Los registros descriptivos presentan la ventaja de que la descripción detallada de la conducta de un alumno en una forma predeterminada, nos permite registrar hechos que en otras situaciones pasarían desapercibidos. Además, permiten obtener información de todas las áreas de desarrollo del alumno en una forma práctica y sencilla para el profesor.

4. El ***diario*** se realiza una vez sucedidos los hechos; son registros retrospectivos y longitudinales de eventos y sujetos que contienen repetidas observaciones sobre un individuo o grupo. Las observaciones son subjetivas, dependen del recuerdo del observador, e incluyen sus opiniones, interpretaciones, etc. Resultan útiles cuando se pretende analizar la evolución de los acontecimientos y para observar procesos que se extienden en el tiempo.

5. **Los *registros acumulativos*** (versión inicial del *portfolio*) constituyen una técnica observacional que consiste en la recopilación de toda la documentación y material referente a la evaluación del alumno durante el transcurso de un año escolar, o de todo su historial académico. Su importancia radica en que permite al profesor, al centro y a los padres, obtener una visión global de cuál ha sido el desarrollo del alumno durante su permanencia en una etapa del sistema educativo. Al finalizar el curso, en el archivo del centro escolar debe haber una carpeta de cada alumno conteniendo el material del registro acumulativo. Básicamente, un registro acumulativo debe constar de:

- Una *ficha de inscripción* en la cual se señalen los datos de identificación del alumno y de sus padres: nombre, edad, dirección, teléfono, ocupación o profesión, nivel social, etc.
- El *historial del alumno* con todos los datos referentes a: antecedentes personales, familiares, escolares, etc.
- *Registros de las observaciones* realizadas al alumno durante el transcurso del curso escolar: registros anecdóticos, descriptivos, fichas de control, escalas de valoración...
- *Registros de las entrevistas* realizadas con los padres.
- *Informes de evaluación,* informe psicopedagógico, informes de tratamiento de especialistas tales como: neurólogo, psicopedagogo, logopeda, etc.
- *Muestra de los trabajos* del alumno de cada uno de los periodos del año escolar, acompañados de observaciones hechas por el profesor respecto a su evolución durante el desarrollo de las actividades escolares.

«Los centros abrirán una ficha individual de observación y registro de cada niño o niña de Educación Infantil, en la que se reflejarán los principales avances en su desarrollo. Esta ficha será de uso exclusivo del profesorado y tendrá la finalidad de orientar el proceso educativo, por lo que podrá incluir el tipo de ayuda y refuerzo que conviene en cada caso. Los objetivos generales y de área pueden orientar en la elaboración de esta ficha, que en cualquier caso, responderá a las estrategias y criterios de evaluación definidos en el proyecto curricular» (MEC, 1992).

En definitiva, en el *registro acumulativo*, como en el *portfolio,* debe quedar constancia de todos los aspectos de la evaluación del alumno en los sucesivos momentos en que se realiza la misma: inicial-diagnóstica, formativa-procesual y sumativa-final. Aunque su inicio y plena aplicación es para la etapa de Educación Infantil, puede ser utilizado en el resto de las etapas del sistema educativo, con las debidas adecuaciones. Todos estos instrumentos pueden variar en función del tipo de observación que se realice: *estructurada, no estructurada o semi-estructurada.*

Para poder aplicar alguna de las técnicas observacionales descritas, es necesario contar con ***instrumentos*** adecuados que nos proporcionen la información adecuada. Dichos instrumentos, debidamente utilizados, servirán posteriormente de base para elaborar los informes utilizados para las *sesiones de evaluación,* las reuniones con los padres, etc., además de servir de guía al profesor para lograr una mejor orientación de sus alumnos durante el desarrollo de las actividades que les facilitarán la adquisición de las competencias básicas.

En el cuadro siguiente se presentan algunos instrumentos de evaluación que son utilizados por las diversas técnicas observacionales.

CUADRO 14. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE PUEDEN SER USADOS POR DIVERSAS TÉCNICAS OBSERVACIONALES

- Carpeta de trabajo individual diario.
- Carpeta de actividades escolares.
- Carpeta de actividades extraescolares.
- Conversaciones con los alumnos.
- Cuaderno-registro de datos de observación.
- Cuaderno del alumno donde se reflejan las valoraciones de cada actividad.
- Escalas de observación.
- Debates programados en los que se presta mayor atención a la observación.
- Diario del profesor.
- Documentos de registro de datos.
- Entrevistas personales.
- Escalas de valoración.
- Escenificaciones.
- Fichas de seguimiento.
- Informes de observación.
- Juegos.
- Listas de control.
- Observación de expresión de sentimientos, emociones y actitudes de los alumnos.
- Simulaciones.
- Situaciones donde los alumnos se manifiestan con espontaneidad.
- Técnicas audiovisuales que ayuden a mantener las observaciones.

Cualquier instrumento de evaluación es fundamental para recoger datos sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje de cada alumno y del su grado de adquisición de las competencias básicas. En este sentido es muy importante, una vez conocida la técnica a poner en práctica, definir y seleccionar los instrumentos concretos que se van a utilizar en cada caso.

3.2. La interrogación

3.2.1. PROCESO DE INTERROGACIÓN

La interrogación didáctica es una de las técnicas de evaluación más antiguas y más utilizadas en el ámbito educativo. Se inicia en la enseñanza con la metodología *mayéutica* de Sócrates, quien trataba de transmitir sus mensajes éticos formulando preguntas a su interlocutor hasta atraparlo en sus propias contradicciones, con la intención de disponerle para aceptar la verdad. La formulación de preguntas en la enseñanza constituye una de las actividades más representativas de la acción didáctica por ser de gran utilización por parte de los profesores y por su influencia en los aprendizajes, ya que según Colás (1983), un profesor formula un promedio de 30 preguntas cada media hora. Por otra parte, no hay que olvidar que la forma de hacer las preguntas es de una gran importancia y puede tener una gran influencia en el proceso de aprendizaje del alumnado. Parece haber coincidencia en opinión de que la pregunta es un gran instrumento pedagógico, y un mecanismo de gran utilidad *educativa.* Para de la Torre (1987): «La pregunta es el mejor instrumento pedagógico que ha ideado el hombre y la estrategia didáctica más poderosa de que dispone el formador en su actividad educativa». Para este autor, interrogar es:

1. El instrumento más simple, económico y al alcance de cualquiera, pues solo se precisan recursos mentales e imaginativos.
2. Sirve para captar la atención, despertar el interés y motivar al oyente en un momento dado.
3. Fomenta la curiosidad intelectual y la búsqueda de alternativa
4. Las preguntas provocativas y divergentes estimulan la imaginación y la creatividad.
5. Los *por qué, cómo, para qué,* etc. nos ayudan a descubrir las causas y consecuencias de cuanto sucede.

La utilización adecuada de la interrogación, como técnica al servicio de la evaluación educativa, requiere de un proceso que debe iniciarse con la formulación de los objetivos que se pretenden lograr mediante la interrogación. Algunos de esos objetivos pueden ser:

- Estimular el pensamiento reflexivo.
- Estimular la creatividad.

- Fomentar la curiosidad intelectual.
- Ampliar intereses.
- Desarrollar la comprensión del alumno.
- Provocar la aparición de nuevos conceptos.
- Aplicar la información.
- Realizar inferencias.
- Despertar el interés hacia el aprendizaje...

La formulación de los objetivos deben ser contextualizados al ámbito y materia a la que se apliquen, y siempre teniendo en cuenta la edad de los alumnos a los que se va a interrogar. La elaboración de las preguntas deberá prestar especial cuidado a que las preguntas que se formulen no se circunscriban a la obtención de relatos mecánicos, memorísticos y repetitivos, sino que por el contrario contribuyan a estimular las categorías superiores de pensamiento, demandando actividades de análisis, síntesis y evaluación o juicio ponderado. Una vez dados todos estos pasos, puede ponerse en práctica la interrogación como técnica al servicio de la evaluación.

3.2.2. METODOLOGÍA DE LA INTERROGACIÓN

Utilizar adecuadamente la interrogación como técnica para evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos, requiere tener en cuenta una serie de orientaciones prácticas, que según De la Torre (200) son las siguientes:

1. *Incorporar la interrogación dentro de un plan,* utilizando de forma sistemática las diferentes modalidades y no de manera esporádica algunas de ellas, ya que cuando no se tiene conciencia de este hecho es fácil caer en las preguntas cerradas y convergentes.
2. *Fijar de antemano los objetivos que nos hemos propuesto,* ya sea en un taller, actividades culturales, cívicas, de tiempo libre, de desarrollo personal, etc. En cualquier situación es posible recurrir a la pregunta como estrategia didáctica, pero lo verdaderamente importante es saber qué pretendemos con ella.
3. *Conectar la pregunta con el campo de intereses*, inquietudes, problemas, etc., de los asistentes, sin perder de vista por otro lado el contenido. Las preguntas sorpresivas, incitantes, abiertas al futuro, divergentes, siempre funcionan bien como instrumento de motivación al inicio y a lo largo de una explicación.
4. *Promover que sean los alumnos quienes formulen preguntas de todo tipo* sin restricciones ni inhibiciones. Por ejemplo dado un material, un texto, un cuadro, pedirles que hagan preguntas sobre lo que ven, lo que imaginan, las causas y

consecuencias, posibles utilizaciones, etc. Para este autor estamos acostumbrados a evaluar haciendo preguntas a los alumnos, por lo que una estrategia novedosa consistiría en hacer que los alumnos formularan preguntas sobre una situación o problema. Por el tipo de preguntas diferenciaríamos fácilmente quién penetra en lo fundamental y quién se queda con lo externo y anecdótico; quién utiliza solamente el pensamiento convergente y quién recurre también al divergente. Incluso, según este autor, a través de las preguntas podemos averiguar si predomina un estilo analítico o globalizador.

5. *Adoptar una actitud receptiva y tolerante ante cualquier pregunta y respuesta.* No podemos pedir que se expresen libremente y por otro lado rechazar o enjuiciar críticamente determinadas preguntas o respuestas. En todo caso siempre es posible reconducir las preguntas extravagantes o impertinentes hacia nuestros propósitos, sobre todo si se tiene un poco de ingenio.

6. *Utilizar toda clase de preguntas convergentes,* no quedándose solamente en las de reconocimiento, comprensión y aplicación, sino hacer preguntas de análisis, síntesis, evaluación y juicio crítico. La utilización de preguntas de gama superior se verá reconocida con su utilización por parte de los discentes. Las preguntas de memorización sobre hechos, personajes, fechas, etc., debieran ser puntuales. Es mejor obtener la información mediante preguntas de aplicación.

7. *Fomentar la utilización de las preguntas divergentes y creativas.* Pertenecen a esta categoría las preguntas sin respuesta prevista como: ¿Qué pasaría si...? ¿Qué sucedería si...? ¿Qué parecidos encuentras entre...?, que son las preguntas que nos sensibilizan a problemas como proponer mejoras, descubrir fallos o lagunas, o detectar errores.

8. *Ciencia es convertir una pregunta en admiración; creatividad es preguntar a la respuesta.* Se trata pues, de no dar por definitiva ninguna respuesta. La propia ciencia se va reconstruyendo sobre las ruinas de errores anteriores. Ante cualquier respuesta o solución siempre es posible plantearse nuevas hipótesis y nuevas preguntas, lo que nos lleva a incorporar preguntas sobre nuevas hipótesis, descubrir usos y funciones múltiples a las cosas, buscar causas y consecuencias a hechos, etc. Una de las técnicas de la interrogación consiste en los «por qués ilimitados», sustituyendo el «porque» por otras expresiones.

9. *Dar tiempo para contestar,* teniendo en cuenta que habrá personas más lentas en sus procesos. Tanto el proceso lógico como el ideativo requieren un tiempo más o menos largo de razonamiento e incubación. El tiempo no debería ser común para todos en las pruebas, sino una variable que se tenga en cuenta al finalizar. De este modo nos proporciona una información útil sobre la fluidez de la persona en la realización de tareas, cosa que invalidamos al otorgar un tiempo constante. El tiempo forma parte del estilo más o menos reflexivo, más o menos elaborado de cada persona, pero no nos informa sobre su potencialidad.

10. *No evadir la respuesta cuando resulte difícil.* Es un modo de ocultar la inseguridad o falta de imaginación. No aceptar expresiones como: «no sé», «no entiendo», «no comprendo», «ya contestaré», etc. Es una forma de huir y escapar al pensamiento creativo. Es preferible recurrir a expresiones como: «desde mi punto de vista», «según yo entiendo», «yo creo que», «según imagino», «yo diría que», etc.

3.2.3. TÉCNICAS DE INTERROGACIÓN

Son técnicas de evaluación a través de las cuales el profesorado puede adquirir la información que los alumnos o sus padres le proporcionan de *modo directo*. Se aplican para reunir datos sobre el cumplimiento de los objetivos de las áreas social y afectiva, fundamentalmente, aunque no se descarta su uso en otros sectores del área cognoscitiva. Estas técnicas pueden ser muy útiles para indagar en el terreno de las actitudes, las preferencias, los intereses, las apreciaciones, los valores, etc., de los alumnos. Entre las técnicas de interrogación destacamos dos:

- La encuesta.
- La entrevista.

3.2.3.1. La encuesta

La encuesta es una técnica de recogida de información formal y estructurada, que tiene como objetivo el análisis de una población basándonos en los datos obtenidos sobre una muestra representativa de la misma. Es una técnica muy popular y conocida que se emplea frecuentemente en medios de comunicación como prensa y televisión. Podríamos decir que se aplica de forma generalizada en todos los campos y muy especialmente en el área de las ciencias sociales. Permite conocer opiniones, actitudes, creencias, expectativas, motivaciones, etc., de un colectivo.

La encuesta se caracteriza por tres grandes rasgos:

1. Está basada en las manifestaciones realizadas por los propios sujetos (y no en el análisis de sus actos como ocurre en la metodología observacional).
2. Se trata de una técnica adecuada para analizar y obtener información sobre un gran número de sujetos (al contrario que la observación).
3. También es propio de esta técnica la *posibilidad de evaluar aspectos subjetivos,* como opiniones o creencias (campos inaccesibles a la observación directa).

Debemos señalar que los resultados obtenidos mediante la encuesta pueden verse afectados por el sesgo de *deseabilidad social*, ya que es relativamente frecuente que las personas no contesten con sinceridad a las preguntas y respondan lo que socialmente es aceptable o está bien visto. Contestan lo que se espera que contesten y no lo que realmente opinan, por eso se denomina *deseabilidad social*, lo que puede dar lugar a una importante disminución de la validez de los resultados obtenidos. El tipo de preguntas que pueden utilizarse en una encuesta puede ser muy variado:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de hecho
- Preguntas de acción
- Preguntas de conocimiento
- Preguntas de intención
- Preguntas de opinión
- Preguntas de filtro
- Preguntas de consistencia…

Debemos señalar que los resultados obtenidos mediante una encuesta pueden verse afectados por el sesgo de *deseabilidad social*, ya que es relativamente frecuente que las personas no contestan con sinceridad a las preguntas y respondan lo que socialmente es aceptable o está bien visto. Contestan lo que se espera que contesten y no lo que realmente opinan, por eso se denomina *deseabilidad social*, lo que puede dar lugar a una importante disminución de la validez de los resultados obtenidos.

Los métodos para realizar la encuesta son diversos y bajo distintas modalidades: *personal, por correo postal, por correo electrónico, telefónica, por Internet,* etc.

3.2.3.1.1. *Fases para la elaboración de una encuesta*

Elaborar una encuesta requiere de un proceso con sucesivas fases, que son las siguientes:

1. *Definir los objetivos generales.*

El proceso de elaboración de la encuesta requiere seguir una serie de pasos que comienzan con el planteamiento claro y preciso de los objetivos a evaluar. Primero será necesario plantearse cuáles son los problemas que hacen necesaria

una encuesta, cual es nuestro objetivo, sobre qué aspecto queremos investigar y el alcance de nuestro proyecto, lo que constituye un primer acercamiento al campo de análisis.

2. *Definir los objetivos específicos.*

Los objetivos generales habitualmente son pocos en número y no resultan operativos, es decir, no se puede trabajar directamente sobre ellos, debido a que son demasiado amplios y difusos. Será necesario por tanto un segundo acercamiento al campo de estudio, más detallado, especificando los aspectos o puntos en los que queremos profundizar. Una vez establecidos los objetivos específicos resulta más fácil comenzar a diseñar las preguntas que deberán incluirse en el cuestionario.

3. *Establecer la población y la muestra.*

Cuando nos planteamos la recogida de información a través de una encuesta es necesario establecer dos aspectos:

- El *universo de la población* a la que queremos reflejar en el estudio o colectivo que queremos representar.
- El *tipo de muestra* que debemos extraer (tamaño y modo de elección de los individuos encuestados).

4. *Elaborar el cuestionario.*

Una vez establecida la muestra a la que se va a encuestar, se determina el instrumento mediante el cual se tomará contacto con los sujetos, que suele ser un cuestionario. Para confeccionar el cuestionario será preciso traducir los objetivos específicos a forma de preguntas o cuestiones, lo que requiere una formulación muy cuidadosa, ya que hay que considerar el tipo de preguntas, la secuencia o el orden, y el método por el que se llevará a cabo la encuesta (no es igual una encuesta mediante entrevista personal a un cuestionario por correo que requiere de instrucciones, hojas de respuesta, etc.).

Antes de utilizar el cuestionario es aconsejable ponerlo a prueba, pasándoselo a un pequeño número de expertos (validación del cuestionario). De este modo podremos perfeccionarlo, sabiendo si se están entendiendo adecuadamente las preguntas, si las opciones de respuestas recogen todo el universo de posibilidades, etc.

5. *Organizar el trabajo de campo.*

Es el momento de establecer los pasos concretos que han de tenerse en cuenta durante la recogida de datos. Hay que analizar las peculiaridades de la modalidad de encuesta elegida, y diseñar en cada caso las instrucciones adecuadas que ayuden a responder el cuestionario. En cualquier caso se deben explicar los objetivos

del estudio y el significado de las preguntas, ya sea de forma oral en la entrevista personal o por escrito en el cuestionario por correo.

6. *Codificar las respuestas.*

Es preciso codificar las respuestas del cuestionario de forma que a cada respuesta se le asigne un código numérico. De este modo, los resultados obtenidos se introducen fácilmente en la base de datos utilizada para el análisis de las respuestas de los sujetos, con la finalidad de llevar a cabo análisis estadísticos que nos permitirán obtener conclusiones sobre el campo de estudio.

7. *Elaborar las conclusiones.*

Una vez realizados los análisis pertinentes, se debe reflexionar sobre los resultados obtenidos del tratamiento estadístico de los datos, intentando encontrar relaciones entre los distintos factores estudiados.

3.2.3.2. La entrevista

La entrevista es una técnica de recogida de información basada en la interrogación que establece un diálogo entre personas (profesor-alumno, profesor-padres, etc.) a fin de conseguir unos datos informativos concretos. No se trata de una conversación ordinaria, ya que se pretenden alcanzar unos fines pedagógicos que permitan profundizar en aspectos diversos tales como: intereses, problemas de aprendizaje, actitudes, resolución de conflictos...

La entrevista es el modo más directo de obtener información. Es una técnica de evaluación no estandarizada, subjetiva y no cuantificable, en la cual los resultados son casi siempre individuales, pero que carecen de la suficiente objetividad como para compararlos con una norma estandarizada, aunque tiene una gran importancia como aporte complementario al análisis de los hechos.

Se trata de una técnica que resulta compleja de llevar a cabo, ya que requiere de cierta experiencia y habilidad por parte del entrevistador para que resulte fructífera. Para ello, la sesión se debe preparar con anterioridad, fijando las preguntas que se van a formular y los contenidos sobre los que se va a profundizar. Es importante facilitar el diálogo, no forzar a la persona entrevistada y respetar sus respuestas, ya que solo de este modo resultará una técnica útil para obtener datos novedosos y relevantes.

La entrevista se emplea en campos muy diversos, utilizándose habitualmente para recabar información de grandes poblaciones a fin de probar hipótesis científicas, seleccionar a los mejores candidatos a un puesto de trabajo, como medio para conseguir cambios en la conducta de un sujeto, para conocer las opiniones, etc.

En el campo educativo las entrevistas pueden aplicarse en distintos ámbitos (*tutoría, clases, grupos de alumnos, grupos de padres...*), o para conseguir diferentes fines, algunos de los cuales pueden ser:

1. Diagnosticar dificultades de aprendizaje y proporcionar una ayuda individual y personalizada a cada alumno.

2. Ayudar al alumno a fijarse metas para conseguir progresos.
3. Ayudar al alumno a preparar un proyecto especial.
4. Enfrentarse con un problema de disciplina.
5. Averiguar los intereses y motivaciones del alumno.
6. Proporcionar ayuda ante un problema de índole personal.
7. Proporcionar información sobre la evaluación para confrontar puntos de vista, comprenderla y dar sentido al proceso evaluativo.
8. Obtener información para el estudio de un caso en el que colaboren varios agentes.
9. Conseguir datos para un proyecto de investigación que afecte a toda la comunidad escolar.
10. Etc.

Esta interrogación resulta fundamental para evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y también en los procesos de diagnóstico y orientación, ya que no sólo se puede considerar como medio de recogida de información en torno a una situación o problema, sino que también sirve como estrategia de intervención. Además de la *función diagnóstica*, también tiene otras como son la *recogida de información* amplia sobre el sujeto (historia, trayectoria académica, laboral, situación familiar...), la *función motivadora* (establecimiento de una relación positiva, cambio de actitudes y expectativas, etc.) y una *función terapéutica* (puesta en práctica de estrategias de intervención).

Lo que caracteriza a la entrevista, en las modalidades directa o telefónica, es la *interacción personal*, en la que dos personas (o más de dos) interactúan por medio de una conversación, con el propósito de cumplir un objetivo previamente definido. Los aspectos que diferencian una entrevista de una conversación se presentan en el siguiente cuadro.

CUADRO 15. DIFERENCIAS ENTRE UNA ENTREVISTA Y UNA CONVERSACIÓN

ENTREVISTA	CONVERSACIÓN
Intencional	Ocasional
Relación directa	No es imprescindible una relación directa
Con objetivos claros y prefijados	Generalmente sin objetivos
Roles establecidos	Ausencia de roles
Entrevistador/Entrevistado	Relación simétrica
Relación asimétrica (entrevistador guía el diálogo)	(ninguna parte controla el diálogo)

Las características principales de la entrevista son las siguientes:

- Es una vía de comunicación *bidireccional* y generalmente oral.
- Se establece *entre dos o más personas* que establecen una relación directa o cara a cara.
- Precisa de unos *objetivos prefijados y conocidos* por todos los participantes.
- Existe una *adopción de roles diferenciados* que conllevan el control de la situación por parte del entrevistador, por lo que se establece una relación asimétrica entre los participantes.
- Se establece una *relación interpersonal,* lo que implica que la entrevista sea algo más que la aplicación mecánica de una técnica.

Pero la entrevista, como técnica de interrogación, presenta ***ventajas*** e ***inconvenientes***.

1. Las **ventajas** son:

   - Ser el medio más adecuado para *poner en relación* a los distintos sujetos que participan en la educación (profesores, alumnos y padres). Permiten establecer relaciones cercanas y hacen sentir a todos los agentes que son parte en el proceso educativo, que son importantes y que se tienen en cuenta sus opiniones, preocupaciones, inquietudes, propuestas...
   - Implicar una *relación personal*, que promueve la individualización de la enseñanza y la adaptación a las necesidades educativas de cada alumno.
   - Ser un *instrumento flexible*, que permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado.
   - Ser un medio que proporciona gran *variedad de información*, permite observar el comportamiento del entrevistado, tanto en la dimensión verbal como en la no verbal.
   - Permitir recoger *información de carácter subjetivo* (emociones, opiniones, percepciones...) y de tipo biográfico (trayectoria vital, conflictos...).
   - Ser apropiada para *evaluar a personas* que no podrían se examinadas con otras técnicas o instrumentos por sus peculiaridades (alumnos con necesidades educativas especiales, casos excepcionales, etc.).

2. Los **inconvenientes** son:

   - Tener un *coste relativamente elevado* de tiempo y esfuerzo para el entrevistador y el entrevistado.
   - El riesgo de *no ser un medio objetivo* de recogida de información, puede haber diferentes amenazas de sesgo, viéndose afectadas ambas partes.

- El entrevistador debe ser un *agente con experiencia*, audaz, perspicaz y sensible. Solo así se obtiene información relevante y verdaderamente útil.

3.2.3.2.1. *Clasificación de las entrevistas*

A la hora de clasificar las entrevistas es posible utilizar diversos criterios, y establecer, por lo tanto, distintas clasificaciones tal y como se presenta en el cuadro siguiente.

CUADRO 16. CLASIFICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Según el grado de estructuración	Estructurada
	Semiestructurada
	Abierta
Según el objetivo	Orientadora
	Informativa
	Investigadora
	Terapéutica
Según el grado de participación del entrevistado	Directiva
	No directiva
Según el número de entrevistados	Individual
	Colectiva
Según el centro de atención	Centrada en el entrevistador
	Centrada en el entrevistado

No obstante, nosotros vamos a profundizar en la clasificación basada en el *grado de estructuración* por ser el criterio más empleado y el más interesante en el ámbito educativo. De cuerdo con este criterio (grado de estructuración), las entrevistas pueden ser:

- ***Estructuradas.***
- ***Semiestructuradas.***
- ***Abiertas.***

En este continuo de estructuración de las entrevistas, el mayor grado de control se sitúa en la estructurada, y el menor en la abierta. Si nos centramos en la necesidad de entrenamiento del entrevistador, será necesario un mayor entrenamiento previo para llevar a cabo una entrevista abierta y muy poco para realizar una estructurada. Vamos a explicarlas a continuación.

1. *La entrevista estructurada.*

En una entrevista estructurada, el texto y secuencia de las preguntas están prefijados con antelación a su realización. Las respuestas que se esperan del sujeto son cerradas y sobre aspectos muy concretos. Se trata de entrevistas totalmente preparadas y diseñadas con un fin específico, en las que el entrevistador emplea un protocolo que recoge las preguntas a realizar y el orden de las mismas. Esta modalidad de entrevista se emplea para obtener información de una muestra numerosa, por su facilidad de aplicación y análisis. Sin embargo la información que analiza es limitada, y poco útil para profundizar en situaciones complejas en la que entren en juego muchos factores.

Resultan útiles, no obstante, para analizar situaciones novedosas, o para aquellas de las que no se tienen muchos datos, por ser un instrumento adecuado en fase exploratoria. Tiene la ventaja además, de proporcionar información sobre un número elevado de sujetos en poco tiempo, por lo que su empleo es aconsejable para conocer las opiniones de un colectivo (profesores, alumnos, padres...).

En una entrevista estructurada, la fase de diseño y preparación es la que tiene mayor importancia, ya que en ella se define con precisión lo que se va a evaluar. Habrá que tratar de que las condiciones de aplicación de la entrevista sean idénticas para todos los sujetos, de modo que se minimicen los efectos del entrevistador o de la situación en la que se desarrolla.

Para realizar una entrevista estructurada, que está convenientemente diseñada, controlada y planificada, no es necesario un entrevistador con mucha experiencia, ya que suelen formularse las preguntas del mismo modo. Su principal tarea será registrar las respuestas del sujeto del modo más fidedigno posible, sin resumir sus palabras o elaborar respuestas para que parezcan más completas.

CUADRO 17. ESQUEMA DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA

ENTREVISTADOR	ENTREVISTADO
Pregunta →	Respuesta
Pregunta →	Respuesta
Pregunta →	Respuesta
Pregunta →	Respuesta

2. *La entrevista semiestructurada.*

Bajo esta categoría se agrupan todas las entrevistas que tienen un grado intermedio de estructuración. El grado de estructuración debe entenderse como un continuo, donde los dos polos extremos son la entrevista estructurada y la abierta, y

entre ambos se sitúan una amplia gama de posibilidades. Una entrevista semiestructurada posee un esquema o pauta de entrevista establecidos, pero no se explicitan de forma tan rígida las preguntas a formular, habiendo también preguntas abiertas.

Generalmente, la mayor parte de las entrevistas conducidas por los profesores se sitúan en algún punto entre estos dos extremos. Normalmente el docente tiene una idea sobre el tipo de información que quiere, y por tanto, formula por adelantado algunas de las preguntas. Sin embargo, durante el desarrollo de la entrevista encontrará aspectos relevantes y puntos clave que no había tenido en cuenta pero deben ser tratados. En ese momento, la flexibilidad en la comunicación y la adaptación a los aspectos novedosos garantizarán la calidad de la entrevista, fomentando la satisfacción y el acuerdo entre las partes implicadas.

3. *La entrevista abierta.*

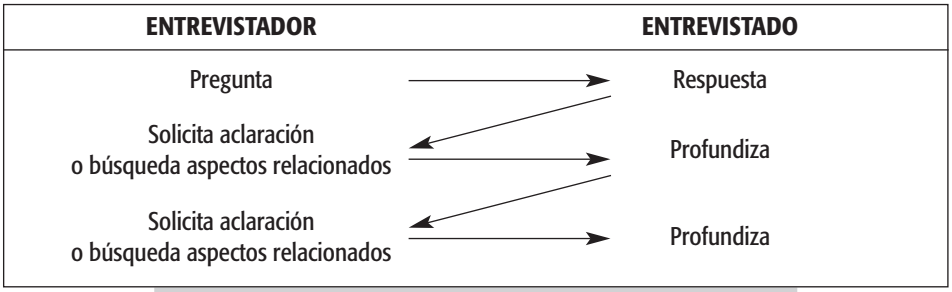
En la entrevista abierta, aunque se dirija a un fin concreto, no se establece con anterioridad un esquema a seguir ni preguntas concretas a formular. Aunque se parte de una situación abierta de mayor flexibilidad y libertad, se requiere de una planificación previa. En ella, el entrevistador va tomando decisiones que afectan al contenido y a la secuencia de las preguntas durante su realización, intentando profundizar en las motivaciones del individuo, ya que al ser un diálogo cara a cara, entran a jugar un papel importante otros factores de carácter personal y afectivo.

Para su desarrollo no existe un esquema rígido de preguntas o de alternativas de respuesta, sino que lo que pretende es profundizar en una realidad hasta alcanzar explicaciones convincentes o conocer cómo otras personas ven y perciben su realidad.

Se trata de una entrevista muy enriquecedora en el estudio de casos excepcionales o extremos, porque permite un análisis flexible y singular, adaptado a las características de cada caso. En una entrevista abierta predomina un proceso circular o en espiral, dentro del cual se van abordando los mismos temas reiteradamente pero con un nivel de profundidad cada vez mayor. No obstante, es conveniente establecer unos puntos de referencia que sirvan de apoyo al entrevistador, tales como:

- *Preguntas guía:* son preguntas genéricas orientadas a explorar sobre áreas de conocimiento concretas. Deben estimular la libre expresión del informante y ser lo suficientemente amplias como para no condicionar la respuesta del entrevistado.
- *Preguntas de apoyo*: cuestiones específicas sobre aspectos concretos que se formulan para aclarar o completar las preguntas guía. Perfilan la información, dan sentido y clarifican las ideas del entrevistado.

CUADRO 18. ESQUEMA DE LA ENTREVISTA ABIERTA



Llevar a cabo una entrevista abierta de forma satisfactoria no es fácil, y no existen recetas ni pautas fijas que nos garanticen el éxito. El entrevistador debe evaluar la entrevista mientras se está desarrollando, a fin de obtener datos significativos, y debe adaptarse continuamente a las necesidades que puedan ir surgiendo. El entrevistador ha de saber escuchar, guardar silencio, saber captar detalles relevantes, tener capacidad crítica y de reflexión sobre las propias vivencias, etc. De todos modos sí existen una serie de consejos que facilitan la creación de una atmósfera adecuada:

- *No juzgar a la persona:* No se deben emitir juicios de valor sobre los actos, decisiones, opiniones, etc., del entrevistado. Esto condiciona la comunicación y hace que la persona se sitúe a la defensiva o prefiera evitar ciertos aspectos. Debemos comprender la situación del otro, pero no juzgarla.
- *Permitir que la persona hable:* Debemos escuchar todo lo que nos quiere decir, sus inquietudes, preocupaciones, ideas... Es importante que el entrevistado perciba libertad para expresarse, que lo que dice es tenido en cuenta y que se consideran todas sus aportaciones.
- *Mostrar interés:* Hay que promover una escucha activa, ya que no sirve solo con dejar hablar al otro. Es preciso mantener una actitud activa, prestar atención a lo que nos están diciendo.
- *Ser empático:* La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. No se trata de justificarle, sino de intentar sentir lo que él siente, de vivir las experiencias bajo su punto de vista personal y subjetivo.

Grabación de la entrevista.

Durante el desarrollo de una entrevista abierta se genera mucha información que con frecuencia resulta imposible de registrar en forma de anotaciones, por lo que en ocasiones es conveniente grabar las conversaciones para analizarlas posteriormente en profundidad. En tal caso, será necesario informar al entrevistado de la grabación de la sesión, ya que debe dar su consentimiento y aprobación. En ca-

so de oponerse al registro, intentaríamos tomar anotaciones que reflejaran de forma objetiva lo acontecido.

Independientemente de que se grabe o no, durante el desarrollo de la entrevista, el profesional debe disponer de una libreta para tomar anotaciones, en la que anotará palabras clave o frases que sean significativas. El uso de estas notas puede ser de gran ayuda para evocar temas ya tratados, volver atrás y retomar aspectos de interés. La interpretación de la entrevista supone una labor de análisis y síntesis compleja por la riqueza de contenidos y matizaciones que se obtienen.

En el caso de que el entrevistador sea un profesor, deberá preparar la entrevista con suficiente anterioridad, para evitar toda improvisación. Por esta razón, previamente, debe revisar toda la información referente al alumno motivo de la entrevista incluyendo los datos más relevantes de sus padres (nombre, ocupación, etc.). Es importante que la entrevista esté bien planificada, tomando en consideración el tiempo del que se dispone. De esta manera, el profesor debe tener presente que necesita un periodo destinado a terminar la entrevista en una forma agradable, no apresurada, en el cual se pueda resumir los aspectos tratados en ella. Es importante también prever un momento posterior a la entrevista destinado a registrar los datos más importantes y las observaciones que así lo requieran.

En consecuencia, el profesor debe llevar un registro de cada entrevista realizada en el que señale la fecha, persona que asiste, asunto tratado, etc. Para ello, puede utilizarse un formato similar al que se presenta en el cuadro siguiente.

CUADRO 19. REGISTRO DE ENTREVISTAS

Alumno: ..... **Edad:** ..... **Curso:** ..... **Fecha:** .....

Interlocutor: (padre, madre, abuelos, tutor, familiar, etc.).

Temas: (causa que motivó la entrevista, aspectos tratados, etc.).

Conclusiones: (planes de acción, compromisos adoptados, etc.).

Observaciones: (cualquier otro aspecto significativo, de especial relevancia).

Firma del Profesor

➔ La entrevista constituye un recurso fundamental para los educadores. Establecer una relación en la que los padres se consideran valorados como educadores y poseedores de una información valiosa e indispensable para el profesor, es la mejor forma de que esta sea un verdadero instrumento de evaluación educativa.

3.2.4. INSTRUMENTOS PARA LA INTERROGACIÓN

Entre los instrumentos que utilizan más frecuentemente las técnicas de interrogación, vamos a destacar por su especial importancia: el ***cuestionario*** y el ***examen*.**

3.2.4.1. El cuestionario

El cuestionario es el instrumento de recogida de datos utilizado por la encuesta y por otras técnicas de interrogación como la entrevista, que nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, permitiendo así un análisis posterior de la información. La recogida sistemática de datos se puede realizar por métodos diferentes: mediante la conversación cara a cara intencionada o a distancia, sirviéndonos del correo o del teléfono. El cuestionario se dirige a personas individuales, pero lo que interesa son los datos agregados, es decir, el estudio conjunto de los datos recogidos sobre muchos individuos para establecer clases, grupos o tipos. De este modo obtendremos un perfil, una descripción de la población o del colectivo.

3.2.4.1.1. *Requisitos del cuestionario*

Con el fin de que el cuestionario se configure como un instrumento escueto, conciso y simple de responder, debe ajustarse a una serie de requisitos, que son los siguientes:

1. *Formular preguntas necesarias:* El formulario estará compuesto por unas preguntas bien seleccionadas, que nos proporcionen con precisión aquella información que nos interesa. Debe ser breve, y solo contará con el número necesario e imprescindible de cuestiones, ya que debemos tener en cuenta que contestar es algo costoso, y requiere tiempo y esfuerzo del entrevistado, por lo que debemos simplificar la tarea tanto como sea posible.
2. *Formular preguntas importantes:* Realizar preguntas que sean relevantes y significativas para el objeto de estudio. Se deben evitar las preguntas accesorias o relacionadas con otros contenidos colaterales, aunque pudieran ser interesantes.
3. *Formular preguntas comparables:* Puede resultar interesante contrastar la información obtenida mediante el cuestionario, con la recogida por estudios previos sobre el mismo tema, con lo que se enriquece la investigación o encuesta que estemos realizando.

3.2.4.1.2. *Características de las preguntas*

Además de los tres requisitos básicos, la formulación de las preguntas de un cuestionario debe responder a las siguientes características:

1. *Ser comprensibles:* La formulación de las preguntas será sencilla y redactada de tal forma que puedan comprenderse con facilidad. Es importante establecer previamente quiénes son los destinatarios del cuestionario; el nivel de comprensión y el lenguaje a utilizar deben estar adaptados a los sujetos, ya que no se formulará una pregunta del mismo modo para un alumno de diez años, un padre o un profesional de la educación.
2. *Ser objetivas:* Se redactarán de modo que no promuevan prejuicios, y que no condicionen la respuesta del entrevistado, para lo que es necesario cuidar la formulación para que no sea ofensiva.
3. *Estar formuladas de forma neutra:* Las preguntas han de formularse de forma neutra, es decir, evitando las afirmaciones positivas o negativas que condicionen la respuesta. Este es el estilo más correcto, pues evita que existan influencias sobre el sujeto entrevistado.
4. *Estar formuladas de forma personal:* Las preguntas han de redactarse de forma personal y directa para implicar al sujeto, para que nos ofrezca su realidad, su punto de vista, sus opiniones...
5. *Dar opciones cerradas de respuesta:* Siempre que sea posible, es mejor proporcionar al sujeto una serie de opciones cerradas de respuesta a cada pregunta para que elija la que mejor se ajuste a su situación. Para ello es necesario cubrir todo el abanico de posibilidades, de modo que todos los entrevistados puedan identificarse con alguna de ellas.
6. *Evitar preguntas que precisen cálculos temporales:* La norma básica es evitar cuestiones que obliguen a cálculos o esfuerzos de memoria, ya que en este caso las respuestas no serían muy rigurosas debido a la distorsión sufrida por otros factores ajenos al tema central sobre el que se pregunta.

3.2.4.1.3. *Tipos de preguntas*

Las preguntas de un cuestionario pueden ser de tipos diferentes, dependiendo de nuestro objeto de estudio, o del tipo de evaluación que se pretenda realizar. No se puede establecer *a priori* qué tipo de pregunta es mejor, ya que lo importante es que todas las preguntas incluidas en el cuestionario puedan ser posteriormente analizadas. Atendiendo a la *clase de contestación* que admiten podemos diferenciar entre preguntas:

1. *Dicotómicas.* Solo admiten dos posibilidades de respuesta, por ejemplo, *si o no*. Su uso es muy limitado, pues la mayoría de las cuestiones entrañan

mayor complejidad y requieren, por tanto, de una gama de opciones de respuestas más amplia.

2. *Categorizadas.* Presentan como respuestas una serie de categorías (más de dos) entre las que el encuestado debe elegir. Las ventajas que presentan son la *facilidad de respuesta por parte del entrevistado y el ahorro de tiempo y esfuerzo en su posterior análisis*. En cuanto a los inconvenientes cabe destacar *riesgo de sesgo* en la respuesta, al no incluir todas las posibilidades, lo que ocurre cuando la opción de un sujeto no está recogida en el cuestionario y se ve forzado a escoger entre las posibles, aunque no se ajuste a su realidad.
3. *Abiertas.* Permiten una contestación libre sin tener que elegir entre alternativas. El análisis de las respuestas entraña mayor complejidad que las anteriores, por lo que será preciso buscar semejanzas entre las respuestas recogidas, de forma que sea posible establecer categorías. El intento de convertir a posteriori la pregunta abierta en una pregunta categorizada con una amplia gama de respuestas, es un proceso costoso en tiempo, y entraña una cierta dificultad. Este tipo de pregunta puede ser útil cuando se trabaja sobre un grupo muy reducido de sujetos, en cuyo caso es interesante incluir una o dos preguntas abiertas como complemento a un cuestionario cerrado para recoger puntos de vista, opiniones o reflexiones.

CUADRO 20. EJEMPLOS DE PREGUNTAS CERRADAS, CATEGORIZADAS Y ABIERTAS

1. PREGUNTAS CERRADAS

- *¿Tiene titulación universitaria?*
- *¿Compra el periódico diariamente?*
- *¿Tiene hijos?*
- *¿ Ha estado usted en París?*

2. PREGUNTAS ABIERTAS

- *¿Qué actividades practica en su tiempo libre?*
- *¿Por qué motivos eligió usted su vivienda?*

3. PREGUNTA CATEGORIZADA

Cuando tienes una duda al realizar los deberes escolares, ¿qué haces?:

- Consultar a tus padres/hermanos.
- Buscar ayuda en , libros de texto, diccionarios, enciclopedias, etc.
- Consultas a los profesores.
- Lo dejas sin contestar.

Otro criterio para diferenciar preguntas de un cuestionario es *el papel que cumplen*. Aunque existen muchas posibilidades, a continuación recogemos los tipos más representativos:

1. *Preguntas de identificación:* Referidas a las características básicas de las unidades de observación, son preguntas descriptivas que sitúan el objeto de estu-

dio. Ejemplos: Titularidad de un centro (público, privado, concertado, etc.) o Estado civil (soltero/casado, separado, viudo, etc.)

2. *Preguntas de hecho:* Acerca de hechos o acontecimientos concretos y objetivos. Ejemplos: Años que lleva ejerciendo su profesión, número de hijos, etc.
3. *Preguntas de acción:* Para referirnos a las actividades que realizan los encuestados. Ejemplos: ¿Colabora usted con alguna ONG?, ¿Practica algún deporte?
4. *Preguntas de conocimiento:* Dirigidas a comprobar lo que sabe el encuestado acerca de un tema determinado. Ejemplo: ¿Conoce las vías de transmisión del VIH?
5. *Preguntas de intención:* Proporcionan información sobre las intenciones o propósitos de los encuestados. Son muy usuales en las encuestas electorales sobre previsión de voto. Ejemplos: ¿Tiene intención de comprarse un coche durante este año?, ¿A qué partido va a votar en las próximas elecciones autonómicas?
6. *Preguntas de opinión:* Intentan conocer el juicio de los encuestados sobre algunos puntos de debate. Ejemplo: ¿Piensa que son necesarias las pruebas de acceso a la universidad?
7. *Preguntas de filtro:* Sirven para cribar los sujetos y seleccionar a aquellos que son de nuestro interés. Por ejemplo, si queremos estudiar a la población universitaria sería: ¿Eres universitario?
8. *Preguntas de consistencia:* Pretenden comprobar la veracidad de las respuestas; se trata de preguntas parecidas y redactadas de forma distinta, que aparecen espaciadas entre sí para ver si las respuestas de los encuestados se mantienen constantes.
9. *Preguntas de motivo:* Dirigidas a conocer las razones, el porqué de sus opiniones, creencias, etc. Ejemplo: ¿Por qué esta a favor /en contra de instaurar la jornada intensiva (solo hasta la hora de la comida) en los colegios?
10. *Preguntas de comparación:* Para dar un punto de comparación en relación a una referencia fijada. Ejemplo: Como término medio las AMPA se reúnen dos veces al mes; en su caso, se reúnen más, el mismo número o un menor número de veces al mes?

Para Tenbrink (1988), a la hora de construir un *cuestionario,* los pasos a seguir son:

- Describir la información que se necesita
- Redactar las preguntas
- Ordenar las preguntas
- Ofrecer un medio de responder
- Escribir las instrucciones
- Reproducir el cuestionario

Cabe citar el ***inventario*** como modalidad de cuestionario diseñado para conseguir autoinformaciones. Puede proporcionar al profesor *listas de gustos, manías, actitudes, hábitos, opiniones* y *comportamientos significativos*, etc.

3.2.4.2. La prueba objetiva

3.2.4.2.1. *Concepto y utilidad de la prueba objetiva*

Las *pruebas objetivas* son instrumemtos de evaluación que permiten medir el grado de consecución alcanzado por cada alumno en relación con los criterios establecidos previamente, y desarrollados en la programación general y en las unidades didácticas. En definitiva las pruebas objetivas son *exámenes escritos estructurados* formados por una serie de cuestiones que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los examinandos. Se trata de una prueba de papel y lápiz basada sobre preguntas muy elaboradas. Esa es la razón por lo que a la *prueba objetiva* se la denomine también *prueba tipo test* ya que, igualmente, sus resultados son fácilmente analizables matemáticamente y estadísticamente. La prueba objetiva es contemplada como instrumento de evaluación educativa en la literatura pedagógica:

- «Llamadas también tests irregulares, tests de sala de clase y/o exámenes de nuevo tipo, son instrumentos que constan de un conjunto de preguntas a las que el alumno debe responder con rapidez, unívocamente y de modo sencillo: una palabra, una cifra, un símbolo, etc.» (Pozo, 1971).
- «Pruebas que intentan eliminar en la medida de lo posible, la subjetivad del profesor cuando debe analizar, procesar y calificar dicha prueba, de ahí su calificativo de objetivas. Este tipo de prueba se caracteriza porque la respuesta que el alumno debe dar es sumamente corta y muchas veces se limita a colocar una letra, un número, una palabra, subrayar palabras o letras, etc.» (Fermín, 1971).
- «Conjunto de preguntas de enunciado generalmente breve, a las que suceden una o más alternativas de respuestas. El alumno debe elegir una de las alternativas que se le ofrecen como solución a la pregunta en lugar de construir él mismo la respuesta» (Ferrández, Sarramona y Tarín, 1979).

Las pruebas objetivas permiten, por lo tanto, la recogida de información con el objeto de delimitar el dominio, conocimiento o habilidades adquiridas por un sujeto tomando como referencia los objetivos didácticos. Son muy empleadas para determinar el nivel de competencia curricular alcanzado por el alumno, y proporcionan al docente información para evaluar el nivel de logro de los objetivos en cada caso.

Para Del Río Sadornil (2005) las pruebas objetivas son exámenes escritos de aplicación colectiva con numerosas preguntas de contestaciones breves y sin ambigüedades. Se caracterizan por la *objetividad* en la valoración, por lo que un mismo evaluador valorará a los mismos sujetos con los mismos criterios.

Se pueden clasificar en dos grandes grupos:

1. ***Pruebas de reconocimiento,*** que son las de mayor interés, porque dan pie a averiguar aptitudes de más elevada naturaleza: a) elección de mejor respuesta entre varias opciones; b) asociación o emparejamiento; c) de ordenación o redistribución; etc.
2. ***Pruebas de recuerdo***, con preguntas de memoria cuya contestación es una respuesta simple: a) completar textos a base de preguntas incompletas y respuestas sugeridas; b) elegir entre varias respuestas; c) distinguir las afirmaciones verdaderas de las falsas; d) textos mutilados cuyas lagunas hay que rellenar; etc.

3.2.4.2.2. *Elaboración de pruebas objetivas*

En el proceso de elaboración de pruebas objetivas, los pasos a seguir son los mismos que los del examen escrito u oral, pero con diferencias en cada uno de ellos.

1. *Delimitar los contenidos.*

El primer paso para elaborar una prueba objetiva de conocimientos consiste en especificar el material que se va a examinar, delimitar los contenidos que se van a incluir en la prueba y detallar su estructura en sub-unidades o puntos sobre los que se ha organizado la enseñanza. Se especifican los contenidos sobre los que se ha trabajado y sobre los que queremos examinar a los estudiantes; para ello elaboramos un esquema en el que figuren todos los contenidos impartidos que tengan peso y relevancia. La delimitación de los contenidos tiene las siguientes utilidades:

- No dejar fuera ningún contenido importante en el instrumento.
- Los apartados más amplios deben incluir más elementos o puntos.
- Ponderar cada apartado y darle un peso específico en la prueba según su importancia intrínseca.

2. *Explicitar los objetivos.*

Una vez detallados los contenidos, se pasa a especificar los objetivos didácticos que se habían marcado para esos contenidos y hacia los cuales se han orientado los procesos de aprendizaje y enseñanza. Estos objetivos serán coherentes con lo desarrollado en el transcurso de las clases.

3. *Elaborar la tabla de especificaciones.*

La tabla de especificaciones es una herramienta, a partir de la cual se decidirán aspectos como el *formato* de la prueba, el número de *elementos* o *items*

que va a incluir o qué peso valorativo se va a dar a cada una de las respuestas. Podríamos compararla a los planos, la *traza*, que utiliza un arquitecto para construir un edificio. La tabla de especificaciones debe recoger las siguientes decisiones:

- Decidir qué *objetivos* se van a examinar, de qué contenidos. El modo en que se ha impartido la materia puede condicionar esta selección.
- Decidir el *número total de preguntas* que tendrá la prueba para determinar el peso o número de preguntas que se dedica a cada bloque de contenidos.
- Decidir cuántos *ítems de dificultad media, alta* y *baja* se van a incluir en la prueba y cómo se distribuyen entre los distintos contenidos.

4. *Formular y seleccionar los elementos.*

Ahora nuestra tarea se centrará en la formulación de ítems o preguntas que sean indicativos de las tareas designadas en la tabla de especificaciones, y que se ajusten a la particular combinación de contenidos, objetivos y niveles de dificultad estipulados por el docente. La formulación de los elementos es una tarea compleja en la que entran en juego diferentes factores, por lo que es aconsejable contar con la participación de otros docentes para favorecer la calidad y la creatividad de los ítems. Existen dos modos de proceder para elaborar los ítems:

- *Técnica deductiva:* Se basa en el análisis de la tabla de especificaciones (seleccionar el contenido a evaluar, combinado con qué objetivo, con qué nivel de dificultad), identificar el tipo de ítem que necesitamos y posteriormente proceder a su elaboración.
- *Técnica inductiva*: Partimos del material didáctico utilizado como punto de partida para formular los elementos. El docente elabora un gran número de cuestiones teniendo en cuenta los contenidos, objetivos y asignando diferentes niveles de dificultad, para pasar posteriormente a seleccionar los más apropiados para configurar una prueba objetiva que reúna todos los requisitos. Este método es el más aconsejable, ya que permite un mayor grado de creatividad en la formulación de preguntas.

5. *Determinar el formato de la prueba.*

Como un mismo contenido puede preguntarse de diversos modos, el formato elegido para la prueba objetiva será determinante. A continuación vamos a comentar las dos modalidades más empleadas:

- *Opción múltiple:* Se presenta un enunciado y diferentes alternativas de respuesta, y el alumno debe elegir la opción más correcta. Generalmente se pre-

sentan entre tres y cinco opciones de respuesta, el sujeto debe discriminar la respuesta correcta, y desechar el resto de alternativas o elementos distractores. Este instrumento resulta costoso de elaborar pero fácil de corregir, y su elaboración debe responder a unas pautas:

— Debe *proyectar el contenido del ítem hacia situaciones novedosas* para evaluar procesos mentales superiores. Los ítems de elección múltiple se prestan a la evaluación de capacidades como la comprensión, establecimiento de relaciones, aplicación, etc., pero es necesario presentar al alumno una situación novedosa para que se requiera algo más que el recuerdo de lo aprendido de memoria.
— Las respuestas correctas se situarán en un *orden establecido al azar* para que el sujeto no encuentre una pauta de respuesta y responda según la misma.
— Todas las *alternativas* (respuesta correcta y distractores) serán *homogéneas* en la forma y estructura. Es muy importante que ninguna de las opciones ofrecidas pueda quedar eliminada por falta de concordancia gramatical o porque carezca de sentido.
— Cada ítem debe ser *independiente*, tanto en los contenidos que abarca como en su corrección.

- *Opción dicotómica: Verdadero* o *falso:* Guardan semejanzas con las anteriores, pero en este caso tras el enunciado hay que determinar si es verdadero o falso, es decir, si lo que se afirma es correcto o incorrecto, por lo que en este caso solo hay dos posibles opciones de respuesta.

6. *Ordenación de los elementos y presentación.*

Una de las cuestiones a tener en cuenta en el momento de dar formato a la prueba objetiva se refiere a cómo ordenar los ítems dentro de ella. Al igual que en el examen, los criterios de ordenación y presentación de los elementos en una prueba objetiva que establece Pérez (1994), son los siguientes:

- Ordenar los ítems según el orden lógico o cronológico con el que se ha impartido la materia.
- Ordenar los ítems según el grado de dificultad.
- Ordenar los ítems al azar.

7. *Valoración y puntuación.*

Las pruebas objetivas suelen calificarse mediante la aplicación de fórmulas establecidas que deberán ser conocidas previamente por los alumnos para que puedan verificar que la puntuación obtenida es la que realmente les corresponde.

- A la prueba objetiva de *elección múltiple* se suele aplicar la siguiente fórmula:

$$\text{Puntuación} = \text{Aciertos} - \frac{\textit{Errores}}{N - 1}$$

donde *N* es el número de alternativas de cada ítem (incluida la opción correcta).

- A la prueba objetiva de *opción dicotómica* (de verdadero o falso) se suele aplicar una fórmula muy similar:

$$\text{Puntuación} = \text{Aciertos} - \frac{\textit{Errores}}{2}$$

En este caso, al dividirse los errores entre dos, cada dos respuestas erróneas penaliza una respuesta correcta.

Las pruebas de *opción múltiple* y las de *opción dicotómica* (verdadero / falso) se corrigen mediante procedimientos automatizados (*plantillas* o *lectores ópticos*) y por tanto precisan de poco tiempo. Resultan apropiadas para evaluar contenidos conceptuales, y en el caso de tener un gran número de alumnos.

CUADRO 21. EJEMPLOS DE FORMATOS DE ÍTEM

1. Opción múltiple

- *La sangre es la encargada de:*

  a) Llevar el alimento a todas las células del cuerpo
  b) Proporcionar fuerza y vigor al cuerpo
  c) Alimentar al organismo en general
  d) Regular el funcionamiento de las células

  (La **a** es la opción correcta. Las otras son las distractoras o respuestas erróneas.)

- *La sangre está compuesta por:*

  a) Neuronas, glóbulos rojos y plaquetas.
  b) Plaquetas, glóbulos blancos y plasma.
  c) Dendritas, glóbulos rojos, glóbulos blancos y plasma.
  d) Plasma, glóbulos rojos, glóbulos blancos y plaquetas

  (La **d** es la opción correcta. Las otras son las distractoras o respuestas erróneas.)

2. Opción dicotómica: Verdadero o Falso

Las funciones de la médula son coordinar el movimiento, el equilibrio y el tono muscular:

V F

El Sistema Nervioso Autónomo está constituido por la médula espinal y los nervios:

V F

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA OBJETIVA

- La ***validez:*** debe corresponder exactamente a los objetivos del aprendizaje que se pretenden evaluar según el enunciando de la pregunta (distinguir, definir, etc.).
- La ***objetividad:*** cada pregunta o cuestión debe estar claramente redactada y admitir una sola respuesta correcta.
- La ***confiabilidad:*** su precisión y claridad deben ayudar a superar la posible inestabilidad psicológica de los examinandos, de tal manera que si se repite en el mismo grupo, los resultados de ambas aplicaciones tengan bastante relación entre sí.
- La ***sensibilidad:*** por la adecuada graduación de las dificultades que plantea, la prueba objetiva debe registrar con exactitud el grado de avance de cada alumno, permitiendo además compararlo con el del resto del grupo.
- La ***aplicabilidad:*** debe elaborarse con sencillez en su estructura, de manera que resulte fácil de aplicar, de contestar, de corregir y de valorar.
- La ***capacidad de información.*** Hay que definir con exactitud qué amplitud de información desea obtenerse por medio de su aplicación.
- La ***calidad*** y ***pertinencia*** de las preguntas. Se ha de cuidar que la elaboración de las preguntas que correspondan exactamente a la información que deseamos obtener.
- La ***gradualidad.*** Prestar especial atención a la graduación de las dificultades; no se trata de plantear obstáculos insuperables, sino de presentar al alumno cuestiones con un grado de dificultad que corresponda a la capacidad que él debe haber alcanzado dentro de la materia, el curso o la etapa en que se encuentra.
- La ***representatividad.*** Cuidar de que la prueba sea representativa de todo el contenido de aprendizaje que se pretende evaluar; es decir, que incluya con respecto a cada tema o unidad didáctica los puntos que más claramente manifiesten que se han asimilado los contenidos en su totalidad.

3.2.4.2.3. *Ventajas e inconvenientes de la prueba objetiva*

Mucho se ha discutido acerca de si este tipo de pruebas es o no conveniente para una evaluación educativa válida; lo cierto es que su uso presenta ventajas y desventajas como las que se mencionan o continuación. Algunas de sus **ventajas** son la *rapidez en la corrección* y la *objetividad en la valoración* (cada respuesta tiene una única respuesta válida y una puntuación asignada). Como **inconvenientes** destacan la *limitación* que presentan para evaluar procesos complejos y la posibilidad de expresión del mayor.

Veamos algunas ventajas e inconvenientes más.

1. Ventajas:

- Mayor amplitud de examen: permiten incluir mayor número de cuestiones, propiciando así que se pueda abarcar en ellas todo el programa desarrollado en clase, o una gran área de conocimientos, en muy breve tiempo.
- Evitan la imprecisión al exigir a los alumnos exactitud en las respuestas.

- Propician que el alumno se concentre en el contenido de la materia de una forma más intensa y analítica (qué es lo que se pretende evaluar); y no en aspectos como la redacción o la ortografía.
- Seguridad en las calificaciones. Evitan el juicio subjetivo del profesor al calificar y, por lo tanto, posibles arbitrariedades,
- Facilitan la corrección, con rapidez y economía
- Cuando están bien elaboradas, lejos de lo que puede pensarse, ponen en juego gran número de capacidades del alumno: precisión y rapidez en el juicio, concentración de la atención; y, según se presente, puede ser fuente de motivación y emulación.

2. Inconvenientes:

- Es evidente que en la prueba objetiva el alumno no puede atender algunos aspectos del aprendizaje que solo se pueden medir si se le presenta una situación no estructurada (examen escrito *de desarrollo*, por ejemplo) sin límites precisos, que le exija expresar, sintetizar o elaborar unas ideas en torno a un tema concreto: escribir una composición (cuidando la redacción, la ortografía, los signos de puntuación, etc.), buscar una solución original para un problema matemático explicando cada paso, etc.
- Si la prueba objetiva está mal elaborada, se convierte en simples pruebas de *«adivinación múltiple»* o en pruebas sin validez porque en las preguntas ya se sugieren las respuestas a los alumnos.

→ Del análisis de las **ventajas** y **desventajas** expuestas, podemos llegar a la conclusión de que la clave para que las pruebas objetivas se conviertan en instrumentos eficaces de evaluación, es *la calidad con que han sido elaboradas.*

CUADRO 22. DIFERENCIAS ENTRE TESTS Y PRUEBAS OBJETIVAS

TESTS	PRUEBAS OBJETIVAS
Abarcan un dominio extenso de tareas de aprendizaje pero se utiliza un número pequeño de ítems para evaluar cada una.	Evalúan dominios de aprendizaje específicos y delimitados, y se dedica un gran número de ítems a evaluar cada tarea.
Ponen el énfasis en discriminar a los sujetos en términos de sus diferencias relativas al nivel o capacitación.	Se ocupan de determinar qué tipos de tareas puede realizar o no cada estudiante.
Predominan los ítems de dificultad media.	Existen ítems de distinto nivel de dificultad para evaluar cada tarea.
Dirigidos a examinar y clasificar a los estudiantes.	Dirigidos a comprobar el dominio alcanzado por cada estudiante.
Su interpretación se hace respecto a un grupo de referencia muy delimitado.	Su interpretación requiere explicitar los objetivos/contenidos a alcanzar.

Fuente: Padilla (2002). Adaptado.

3.2.4.3. El examen

Parece claro que el *examen*, sobre todo de forma escrita con sus múltiples modalidades, constituye el instrumento de evaluación más empleado por los docentes para evaluar a sus alumnos. Tenemos dos grandes variantes de examen: ***escritos*** y ***orales***.

3.2.4.3.1. *El examen escrito*

El examen escrito es el instrumento más empleado por los docentes para evaluar los conocimientos de sus alumnos, quizás porque proporciona bastante información, aunque como ya sabemos el proceso evaluador en la actualidad, debe valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.

1. **Tipos de exámenes escritos.**

1. De todos los exámenes utilizados, la ***prueba escrita tipo ensayo,*** o también llamada ***de desarrollo***, es la más clásica de todas y sin duda la más utilizada, y consiste en la redacción de la respuesta a un tema planteado tratando de estructurarlo de forma lógica y ordenada, reflejando todos los conocimientos adquiridos sobre el mismo. Para elaborar este tipo de examen suele haber dos posibilidades: *contar con el apoyo de algún material impreso,* o *elaborar la respuesta sin apoyo alguno de material impreso.*

Generalmente los docentes optan por un *examen escrito sin ayuda de material*, ya que demandan de los alumnos la trascripción de un tema o punto, siguiendo el orden establecido en los apuntes de clase o en los libros de texto. En este caso es evidente que la presencia del material anularía la utilidad de la prueba, pues la labor del alumno se limitaría a copiar. Estos exámenes son adecuados para comprobar el grado de memorización de los contenidos y su comprensión, pero no tanto para la demanda actual de la evaluación, que reiteramos, es comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas por todos y cada uno de los alumnos, lo que supone comprobar que, además de que se saben conocimientos, se saben aplicar en la práctica.

Los ***exámenes de desarrollo*** *con ayuda de material* son adecuados en caso de demandar a los alumnos la exposición de los contenidos siguiendo un nuevo criterio que no se estableció previamente durante las clases. En este caso el interés no recae tanto en la memorización de la información, sino en analizar la capacidad del alumno para transformar información que ya domina, y elaborar a partir de ella nuevas categorizaciones o relaciones.

2. Las ***pruebas de aplicación*** exigen que los alumnos dominen de los contenidos y sepan transferirlos a nuevas situaciones. Es necesario que establezcan relaciones entre los conceptos aprendidos y las nuevas situaciones a las que deben aplicarlos. Esta modalidad permite confirmar si el sujeto verdaderamente comprende los conte-

nidos, si realmente ha encontrado sentido y aplicación a lo aprendido en el aula. La elección de la modalidad concreta *(comentario de texto, resolución de un caso o traducción)* dependerá en gran medida de los contenidos impartidos y de la materia:

- Los *comentarios de texto* se emplean en las áreas de Lenguaje, Literatura, Historia y Filosofía.
- La *resolución de un caso* es útil en el campo de las ciencias aplicadas (ciencias con un carácter eminentemente práctico) como la Psicología Diferencial o la Didáctica.
- Las *traducciones* son apropiadas para evaluar el dominio de las lenguas extranjeras (*inglés, francés, alemán...*).

3. El ***examen de preguntas de respuestas breves y concisas*** surge para paliar uno de los inconvenientes de las pruebas escritas: *el influjo del azar* en cuanto a la determinación de un tema. Cuando se examina sobre un contenido extenso y diferentes temas pero solo se selecciona uno para evaluar, existe la posibilidad de que el examen del estudiante no represente realmente lo que ya sabe. Puede tener suerte y ser un tema que domine bien (pero puede ser el único que conozca) o tener mala suerte y no dominarlo (y sin embargo el resto del temario lo conoce a la perfección). Para evitar focalizar la atención en un solo aspecto se emplean preguntas que requieran una respuesta breve y concisa pero que abarcan un campo mayor de conocimiento. De este modo se garantiza la objetividad del instrumento de evaluación.

4. El examen por medio de *frases incompletas* consiste en enunciados o formulaciones a las que les faltan términos o conceptos clave que el alumno debe rellenar. Es una herramienta adecuada para comprobar la asimilación y memorización de conceptos y definiciones fundamentales. También es útil para identificar las partes o componentes de un sistema, órgano, aparato, etc.

CUADRO 23. ALGUNOS TIPOS DE EXÁMENES

PRUEBAS DE DESARROLLO O DE ENSAYO: • Desarrollo de un tema o contenido • Con uso de material o sin uso de material
PRUEBAS DE APLICACIÓN: • Comentario de texto • Resolución de problemas o casos • Traducción
PRUEBAS DE PREGUNTAS DE RESPUESTAS BREVES Y CONCISAS
PRUEBAS DE FRASES INCOMPLETAS

Pero el examen escrito, en cualquiera de sus modalidades, tiene ***ventajas*** e *inconvenientes*.

Entre las **ventajas** podemos citar:

- Es un instrumento interesante para comprobar cómo organiza el alumno los conocimientos asimilados, cómo los expresa y dispone.
- Permite apreciar la *capacidad para emitir juicios críticos.*
- Permite valorar el *estilo, la ortografía y la construcción gramatical*.
- *Proporciona datos* sobre la originalidad de pensamiento y la creatividad.
- El alumno puede revelar su *expresión personal* con más libertad.
- Permite *hacer comparaciones* en muchos aspectos del aprendizaje.
- Posibilita el *análisis de la evolución* y progresos del alumno.

Entre los **inconvenientes** del examen podemos resaltar:

- Resultan *complejos de calificar*.
- La formulación de las preguntas puede dar lugar a *errores o interpretaciones incorrectas.*
- En ocasiones una *misma pregunta, puede responderse de diferentes maneras* y resultar correctas diferentes contestaciones.
- No pueden ser sometidas a *procesamiento estadístico*.
- Permiten que el profesor ponga en juego *elementos subjetivos* al calificar.
- Solo permiten valorar *contenidos* en un momento determinado.
- No facilitan la valoración del resto de componentes de las competencias básicas: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*.

2. Elaboración del examen escrito.

La correcta elaboración de un examen no es tarea fácil, y si se quiere hacer bien, se necesita dedicarle el tiempo que sea preciso debiendo responder a este proceso:

1. *Delimitar los **contenidos** a evaluar.*

Hay que especificar de qué contenidos vamos a examinar, seleccionando aquellos que van a ser objeto específico de evaluación. Para diseñar un examen de desarrollo hay que especificar el material sobre el que se va a examinar, delimitar los contenidos a incluir en la prueba y detallar su estructura en sub-unidades o puntos sobre los que se organiza la enseñanza. Se especifican los contenidos so-

bre los que se han trabajado y sobre los que queremos examinar a los estudiantes, y para ello elaboramos un esquema en el que figuren todos los contenidos impartidos que tengan peso y relevancia.

2. *Delimitar **habilidades** a valorar.*

Las habilidades tienen que ser coherentes con la forma de trabajar la asignatura. Por eso será necesario explicitar qué habilidades pretendemos que el alumno sea capaz de desarrollar, para evaluar esas y no otras. Las habilidades deben estar previamente fijadas en la programación de la asignatura, y solo serán evaluadas aquellas que se hayan trabajado en el aula.

3. *Diseñar la **tabla de especificaciones.***

Después de explicitar los contenidos y habilidades a evaluar, procedemos a diseñar la tabla de especificaciones, que consiste en determinar las *características* y *circunstancias* del examen, y que debería recoger decisiones sobre:

- Los *objetivos que se van a examinar* en relación con los contenidos; el modo en que se ha impartido la materia puede condicionar esta selección, por ejemplo si sobre un concepto no se han realizado actividades prácticas es conveniente evaluar esos contenidos mediante actividades de comprensión o relación.
- El *número total de preguntas del examen* para determinar el peso o número de cuestiones que se dedica a cada bloque de contenidos.
- C*uántos elementos de dificultad media, alta y baja* se van a incluir en la prueba, y cómo se distribuyen entre los distintos contenidos.

4. *Formular y seleccionar los **elementos de la prueba.***

Es preciso diseñar preguntas que se ciñan a lo estipulado en la tabla de especificaciones, es decir, que combinen los diferentes contenidos, objetivos y niveles de dificultad establecidos previamente. Para garantizar la calidad de la prueba, es aconsejable formular un número superior de cuestiones que el que realmente se va a utilizar, ya que de este modo las preguntas que finalmente compongan la prueba serán las que mejor se adapten a nuestras demandas. El docente elabora las cuestiones teniendo en cuenta los contenidos, objetivos y el nivel de dificultad que entraña su respuesta. Posteriormente se seleccionan las más apropiadas para configurar una prueba que reúna todos los requisitos. Además de estas consideraciones, existen unos requisitos a tener en cuenta en la formulación de los ítems (Padilla, 2001):

- El enunciado debe contener toda la *información necesaria* para que los alumnos puedan reconocer o formular la respuesta.

- Las cuestiones estarán formuladas con *claridad*, con un *vocabulario correcto* y a un *nivel adecuado* a los contenidos y a los sujetos que se examinan.
- Respetar la *corrección* gramatical, ortográfica y sintáctica.
- Cuanto más breve sea el enunciado, mejor, de modo que solo figure en él lo *estrictamente necesario* y funcional. No debe dar indicios o pistas sobre su respuesta.
- Garantizar la *existencia de una única respuesta* correcta y óptima. Este aspecto cobra especial relevancia cuando se trata de contenidos que pueden enfocarse desde diferentes posturas. En estos casos, el ítem debe indicar cuál es el enfoque que debe emplearse como fundamento para la respuesta.
- *Evitar emplear citas literales de textos* que se hayan empleado para preparar el examen, ya que estos enunciados no permiten medir el nivel de comprensión del alumno sino que se limitan a su capacidad de memorización o recuerdo.
- Los elementos deben estar redactados de forma *afirmativa* para no dificultar su comprensión.

5. *Determinar el* ***formato de la prueba.***

Un mismo contenido puede preguntarse de diversos modos, por lo que el formato de la prueba elegido será determinante en el proceso de corrección. Básicamente, existen cuatro tipos de pruebas escritas:

- Pruebas de ensayo o de desarrollo.
- Pruebas de aplicación.
- Prueba de preguntas de respuestas breves y concisas.
- Prueba de frases incompletas.

6. ***Ordenación*** *de los elementos y* ***presentación*** del examen.

El modo en que se ordenan las preguntas en un examen no es tan determinante como en el caso de las pruebas objetivas. Es aconsejable que el alumno lea primero todo el examen detenidamente y valore el tiempo que le llevará contestar cada cuestión. Se aconseja comenzar por aquellas que se domine mejor o tengan un contenido más amplio. Siguiendo a Pérez Juste (1994), encontramos distintos modos de ordenar las cuestiones:

- *Según el orden lógico o cronológico* con el que se ha impartido la materia: Todas las preguntas de un mismo tema se presentan de forma consecutiva, de este modo favorecemos el recuerdo del sujeto, ya que resulta más fácil situarse en un mismo tema y responder a las preguntas ordenadamente.

- *Según el grado de dificultad:* Ordenar las cuestiones en una escala de dificultad creciente tiene la ventaja de introducir al alumno progresivamente en la prueba. Si las cuestiones más fáciles están al principio se sentirá animado y con seguridad para continuar; si se presentan al comienzo las más complejas puede condicionar su ejecución en el resto de la prueba.
- *Ordenar los ítems al azar:* adecuado en el caso de elaborar distintas versiones de la prueba (Modelo A, B...) para evitar que los sujetos se copien. El riesgo de copia será menor en las preguntas de desarrollo y en las de aplicación, y más elevado en las respuestas cortas o frases incompletas.

En el examen habrá un espacio dirigido a los datos personales del alumno, debe aparecer su *nombre*, el *curso* al que pertenece, la *fech*a y el *nombre de la asignatura*, y además contendrá las instrucciones necesarias para su cumplimentación. Estas indicaciones serán explicadas en el momento de la aplicación con la finalidad de asegurarnos que todos los sujetos han comprendido las condiciones (*tiempo disponible, modo de consignar la respuesta,* etc.). En lo referente al tiempo que dura la prueba, dependerá del número de preguntas, del grado de dificultad de las mismas, y sobre todo del formato elegido. Las preguntas de desarrollo y las de aplicación requieren de más tiempo, en tanto que el tiempo necesario para responder a las respuestas cortas y a las frases incompletas será menor. Como indicación general, el tiempo concedido no debe ser amplio, sino el justo y necesario, de modo que todos o la mayoría de los alumnos puedan acabarlo. Hay que evitar dar demasiado tiempo, pues el riesgo de copia entre los alumnos es mayor.

7. ***Valoración y puntuación.***

Los criterios de evaluación deben coincidir con los objetivos establecidos previamente, es preciso respetar unas condiciones básicas:

- Definir con precisión los *objetivos* de aprendizaje.
- Emplear *muestras representativas* de los contenidos como criterio de evaluación.
- Emplear *técnicas y procedimientos de evaluación criterial* para determinar el dominio alcanzado por cada alumno.

Es interesante recordar que cada tipo de examen requiere de un procedimiento diferente de corrección. En cualquier caso los criterios de valoración serán conocidos previamente por los alumnos, para que puedan verificar que la puntuación obtenida es la que realmente les corresponde.

Sobre los ***procedimientos de corrección*** conviene tener presente algunas consideraciones, según de qué que tipo de examen se trate:

a) *Examen de* ***preguntas de desarrollo.***

La elaboración de un examen de preguntas de desarrollo supone poco esfuerzo para el docente, aunque sin embargo invertirá mucho tiempo en su co-

rrección. Además algunos alumnos se quejan de la falta de criterios explícitos y claros para determinar si una respuesta es correcta o no, por lo que en la corrección y valoración hay riesgo de no ser completamente objetivo. Sin embargo este riesgo puede desaparecer si antes de la aplicación de la prueba escrita se proporcionan a los alumnos los criterios de evaluación de forma concisa y detallada.

Es necesario estipular *los aspectos que van a ser objeto de evaluación* y la importancia o peso que se le otorga a cada uno. Para las preguntas de desarrollo, los procedimientos de corrección generalmente tienden a valorar:

- *Contenidos:* Para comprobar si se incluyen o no todos los contenidos solicitados. Generalmente es el aspecto con mayor peso en la evaluación.
- *Precisión de respuesta:* Si realmente se contesta a lo que se pide y no a otras cosas.
- *Ordenación y desarrollo:* Se evalúa el modo de presentar la información, si se hace de forma clara y ordenada o no.
- *Corrección ortográfica, sintáctica y gramatical*.
- *Presentación y limpieza*: Valora la presentación, la grafía y el cuidado puesto por el alumno al responder.

b) *Examen de* ***preguntas de aplicación.***

Además de tener en cuenta los aspectos anteriores, el procedimiento de corrección valorará la adecuación de la aplicación, es decir, si ha trasferido correctamente los conocimientos a la situación planteada. Si es precisa su respuesta y se adapta a lo demandado por el profesor.

c) *Examen de* ***preguntas de respuestas breves y concisas.***

En este tipo de preguntas, los ítems deben estar formulados de modo inequívoco y solo pueden admitir una única respuesta válida. Para puntuarlas adecuadamente es necesario que el procedimiento de corrección establezca los aspectos o palabras clave que tendrán que aparecer en cada respuesta para que se considere correcta, teniendo en cuenta, sobre todo, su brevedad y concisión. El procedimiento de corrección tendrá también que especificar el peso o puntuación que se asigna a cada pregunta.

d) *Examen de* ***frases incompletas.***

Como en este caso las oraciones estarán formuladas de modo inequívoco y solo admitirán una única respuesta válida, el procedimiento de corrección deberá establecer las palabras claves o correctas que deberán aparecer en cada espacio. Al igual que en el caso anterior, en el procedimiento de corrección habrá que asignar una puntuación a cada frase bien completada y ponderar el peso específico de cada una en la puntuación total de la prueba.

CUADRO 24. SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS CLAVE UTILIZADAS EN LA FORMULACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE EXAMEN

- ***Identificar:*** Reconocer conceptos, consiste en la selección o señalización de lo que se le pide.
- ***Enumerar:*** Hacer una lista, dando los puntos o afirmaciones uno por uno.
- ***Conocer:*** Reconocer conceptos, memorizar términos concretos o principios teóricos.
- ***Definir:*** Consiste en dar significados o acepciones elaboradas personalmente que sean concisas, breves, claras y completas.
- ***Describir:*** Sintetizar y enumerar los aspectos claves de un concepto para caracterizarlo con precisión.
- ***Resumir:*** Redactar los puntos o ideas más importantes omitiendo los detalles.
- ***Esquematizar:*** Expresar las ideas mediante una estructura gráfica en la que se diferencien las ideas principales de las secundarias, disponiéndolas en un orden lógico.
- ***Reconstruir:*** Se narran los progresos, el desarrollo o los acontecimientos a partir de un punto dado.
- ***Comprender:*** Engloba la memorización de los conceptos y su entendimiento, lograr alcanzar, percibir o vislumbrar el significado y alcance de los contenidos.
- ***Comparar, contrastar:*** Buscar similitudes y diferencias entre conceptos, obras, hechos.
- ***Analizar:*** examinar y considerar los factores (ventajas, inconvenientes, valores, méritos) que participan en torno a algún aspecto.
- ***Explicar:*** Interpretar y aclarar el contenido de algo, dar razones, causas y consecuencias.
- ***Demostrar, probar:*** Realizar el razonamiento lógico necesario para demostrar algún principio.
- ***Ilustrar:*** Crear un dibujo, figura, CUADRO o ejemplo para aclarar la explicación de algo.
- ***Relacionar:*** Establecer relaciones o conexiones entre diferentes contenidos entre los cuales existe una separación temporal y física.
- ***Justificar:*** Probar o dar razones evidentes para llegar a una afirmación o conclusión.
- ***Criticar, opinar:*** Se trata de expresar el juicio personal en torno a algo indicando los méritos, valores, ventajas, desventajas. Conlleva un análisis y reflexión previa y establecer una valoración personal.
- ***Aplicar:*** Incluye las actividades cognitivas necesarias para aplicar a situaciones o casos concretos los conceptos y principios trabajados. Para realizar esta actividad es preciso que el alumno haya memorizado los conceptos, los comprenda y sea capaz de transferirlo a nuevas situaciones.
- ***Elaborar:*** Resolver una cuestión relacionada con los contenidos poniendo como marco una situación creada por el estudiante. Para llevarlo a cabo será preciso que el sujeto emplee su creatividad e imaginación para inventar y producir nuevos contextos.

3.2.4.3.2. *El examen oral*

CUADRO 25. EJEMPLOS DE FORMATOS DE PRUEBAS ESCRITAS

1. Preguntas de desarrollo

El corazón: Componentes y funciones.

La pintura del siglo XX: Principales tendencias y autores representativos.

2. Preguntas de aplicación

Comentario de texto.

Relaciona el contenido del texto con el tema: «La teoría de las ideas de Platón y su dimensión antropológica»:

«¿Te das cuenta otra vez, Menón, de por dónde va ya este (el esclavo) en el camino de la reminiscencia?. Porque al principio no sabía, desde luego, cuál es la línea de la figura de ocho pies, como tampoco ahora lo sabe todavía, pero en cambio, creía entonces saberlo y contestaba con la seguridad del que sabe, pensando no tener la dificultad; mientras que ahora piensa que está ya en la dificultad, y del mismo modo que no lo sabe, tampoco cree saberlo.»

(Pruebas de acceso a la universidad, examen de Filosofía. Madrid, septiembre de 1995.)

3. Preguntas de respuestas breves y concisas

Enumera los componentes de la sangre:

(La respuesta correcta sería: Plasma, glóbulos rojos, glóbulos blancos y plaquetas.)

Realiza un esquema sobre los componentes del encéfalo:

La respuesta correcta sería: El encéfalo: Cerebro, Cerebelo, Bulbo raquídeo

4. Frases incompletas

Las provincias que forman la Comunidad Valenciana son ....., ... y ..... .

(La respuesta correcta sería Valencia, Alicante y Castellón.)

Los exámenes orales constituyen un instrumento empleado desde antiguo para evaluar el rendimiento de un alumno, ya que existen indicios de que en la Antigua Grecia era el medio empleado por los maestros para conducir a sus pupilos hacia el saber y para comprobar el grado de aprendizaje alcanzado.

Actualmente, en el ámbito escolar es mucho menos empleado que el examen escrito, y la razón habría que buscarla en la masificación de la enseñanza, que dificulta notablemente la posibilidad de contacto personal y directo, alumno por alumno, como actividad de evaluación. Sin embargo, fuera del ámbito escolar ha sido y sigue siendo un medio muy empleado para valorar a los candidatos a un puesto de trabajo, y en los procesos de oposición, para acceder a un puesto de funcionario del Estado.

La utilización de estos instrumentos en el aula es poco frecuente hasta el punto de que un alumno puede realizar gran parte de su formación de base, todo el bachillerato y la carrera universitaria sin enfrentarse a la preparación de una prueba oral.

1. Tipos de exámenes orales.

Podemos clasificar los exámenes orales del siguiente modo:

CUADRO 26. TIPOS DE EXÁMENES ORALES

1. **Exposición autónoma de un tema:**
   - Desarrollo de un tema al azar
   - Desarrollo de un tema elegido por el alumno
2. **Debate:**
   - Individual frente a un tribunal
   - En el seno de un grupo
3. **Entrevista profesor-alumno:**
   - Estructurada o interrogatorio
   - Semiestructurada
   - Abierta

1. *Exposición autónoma de un tema.*

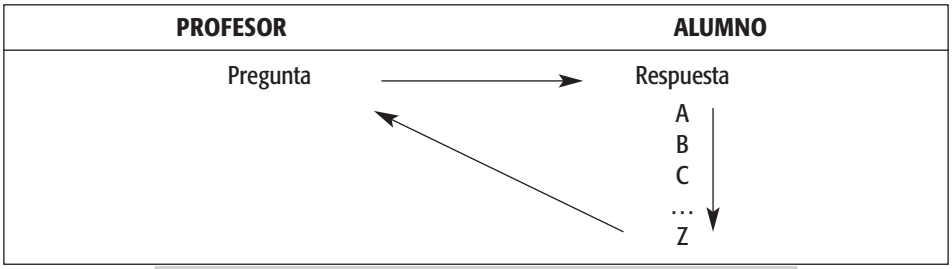
Los exámenes de exposición de un tema se caracterizan por la presentación autónoma y completa de un contenido por parte del alumno, sin que exista prácticamente interacción sistemática con el o los que escuchan. El alumno expone el tema según una ordenación o secuencia que él mismo ha preparado, sin que sea necesario que su exposición responda a la que ha sido marcada por la fuente de información con la que ha contado (libro de texto, apuntes...).

El esquema que se sigue es muy simple: ante el estímulo o pregunta del profesor, el alumno efectúa una respuesta relacionando todos los núcleos informativos del tema, hasta que concluye la exposición.

Esta exposición puede ser sobre un tema o bloque de contenidos estipulado previamente, o sobre un temario amplio del que se selecciona uno al azar en el momento del examen. El primer caso entraña menor dificultad, pues el alumno acude a la prueba sabiendo de antemano los contenidos que va a desarrollar, en tanto que el segundo implica una preparación más exhaustiva y la evocación de los conceptos rápida y ordenada (oposiciones). Algunos de los aspectos a evaluar en un examen oral pueden ser los siguientes:

- La *valoración de la exposición,* considerándola como un proceso unitario y global.
- La *exhaustividad en el tratamiento*.
- La *integración de información* procedente de diversas fuentes.
- La *claridad en la presentación* de los contenidos.
- La *serenidad del sujeto* durante la exposición.
- La *capacidad de reacción* frente al auditorio.

CUADRO 27. ESQUEMA PARA LA EXPOSICIÓN AUTÓNOMA DE UN TEMA



2. *Debates.*

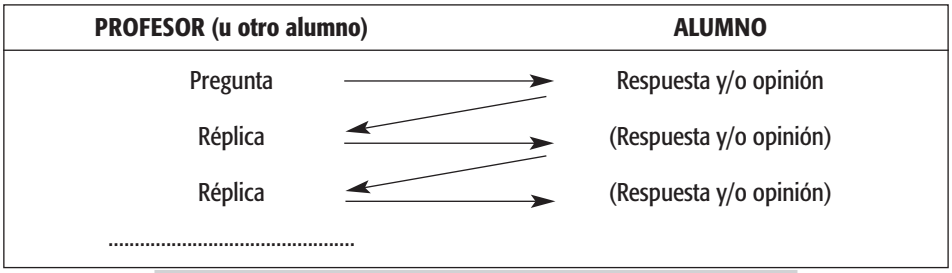
Los debates se emplean con más frecuencia como medio de enseñanza que de evaluación. La discusión con el profesor, o con algún compañero o grupo, permite valorar aspectos que no pueden ser obtenidos de otro modo.

Un debate permite:

- La *adecuación de la información* y los argumentos a las circunstancias concretas del debate.
- La *valoración de los hechos expuestos* y las opiniones expresadas.
- La *combinación y el equilibrio* entre los contenidos.

El esquema de comunicación que se produce en el debate es más complejo después de que el profesor formule la primera pregunta, a la que el alumno debe responder expresando sus conocimientos sobre el tema, de acuerdo con sus propios criterios.

CUADRO 28. ESQUEMA PARA UN DEBATE



3. *Entrevista profesor-alumno.*

Sabemos ya que la entrevista es una técnica de interrogación que con frecuencia se pone al servicio del examen oral, y que se caracteriza por establecer una relación directa entre dos personas mediante una comunicación. Los objetivos de esta comunicación son fijados por el entrevistador, que toma una postura activa y guía la conversación. A la *entrevista estructurada* se la denomina *interrogatorio*. El esquema que sigue el interrogatorio es el siguiente:

CUADRO 29. ESQUEMA DE UN INTERROGATORIO

PROFESOR		ALUMNO
Pregunta	→	Respuesta
Pregunta	→	Respuesta
Pregunta	→	Respuesta
Pregunta	→	Respuesta

4. La rúbrica

Mención especial merece la rúbrica como instrumento para evaluar. Una rúbrica es un instrumento de evaluación, (tipo *plantilla, ficha* o *planilla*) que, en forma de guía o matriz, permite evaluar las actividades específicas realizadas por un alumno, basándose en la suma de una gama completa de criterios establecidos por niveles. «Es una herramienta que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos. Durante las prácticas el alumno puede observar sus avances en términos de competencias, saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo.» (Cebrián, Raposo y Accino, 2007).

Se trata de una herramienta de evaluación que, utilizando escalas, puede ser usada para medir el trabajo de los alumnos, a través de un conjunto de criterios graduados para valorar el aprendizaje, y las competencias adquiridas. Por ello, las rúbricas constituyen una guía de trabajo tanto para los alumnos como para los profesores, y su propósito es mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

En definitiva, las rúbricas consisten en establecer una escala descriptiva atendiendo a unos criterios establecidos previamente, según un sistema de categorías en los que se recogen claramente aquellos elementos susceptibles de ser evaluados y considerados como relevantes, de acuerdo a los objetivos formulados en la

asignatura. Dicha formulación puede ir desde un nivel de excelencia hasta un nivel de insuficiencia.

Existen rúbricas de diversos tipos:

1. *Global u holística:* cuando se comparan las producciones de los alumnos con los criterios establecidos de forma global, sin valorar por separado las partes que lo componen.
2. *Parcial:* cuando se comparan las producciones de los alumnos con todos y cada uno de los criterios establecidos, para valorar la producción del alumno en relación con cada uno de ellos.
3. *Cuantitativas*, cuando está construida en función de rangos numéricos, y el resultado de la evaluación se da también mediante números.
4. *Cualitativa,* cuando a cada criterio se le asignan valores como muy bueno, bueno, regular, deficiente, muy deficiente (o similares).
5. *Alfabética* cuando está construida en función de rangos alfabéticos, y el resultado de la evaluación se da mediante letras.
6. *Gráficas*, cuando se dan enunciados cortos, y los resultados hay que representarlos mediante CUADROs.
7. *Mixtas*: cuando se da una mezcla de valores de diferentes tipos.
8. *Analíticas*: de carácter descriptivo, recogiendo todos los detalles que servirán para evaluar cada respuesta.

Una rúbrica permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se le va a calificar, ya sea un objetivo previamente fijado, un trabajo concreto, o cualquier actividad que desarrolle con los alumnos. Por ello, en una rúbrica deben establecerse de forma clara los criterios que fundamentan los objetivos de enseñanza, y debe asegurarse el nivel de aprendizaje que se desee alcancen los alumnos en esos objetivos o en las competencias básicas. Una rúbrica permite también al profesor obtener una medida más precisa, tanto del proceso como del producto de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas. Según Vera (2008), para preparar una rúbrica es necesario:

1. Revisar detalladamente el contenido o unidad que se va a estudiar.
2. Establecer con claridad dentro de esa área o unidad un (unos) objetivo(s), desempeño(s), comportamiento(s), competencia(s) o actividad(es) en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar.
3. Describir claramente los criterios de desempeño específicos que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de esas áreas y asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución; cada nivel debe tener descritos los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.
4. Diseñar una escala de calidad para calificarlas, establecer los niveles de desempeño que pueden alcanzar los estudiantes.
5. Revisar lo que se ha plasmado en la matriz para asegurar que no le falta nada.

Una rúbrica debe ser un instrumento abierto, dinámico y reformulable, de modo que en cualquier momento le puedan ser incorporados cambios. Hay que tener en cuenta que una rúbrica nos puede ayudar a diagnosticar dificultades de aprendizaje, y por tanto, a intervenir en la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. La rúbrica suele entregarse a los alumnos antes de iniciar un determinado trabajo para que conozcan previamente los criterios de evaluación, lo que presenta ventajas para ambos:

1. *Ventajas para el profesorado:*

   - Le facilita el proceso evaluador.
   - Le clarifica el proceso evaluador.
   - Le permite determinar los criterios de calificación.
   - Ajusta la evaluación a lo establecido.

2. *Ventajas para el alumnado:*

   - Le da a conocer los criterios de evaluación.
   - Le permite comprobar la idoneidad de su trabajo.
   - Le permite conocer los criterios de calificación.
   - Ajusta sus trabajos a lo establecido.
   - Le permite reflexionar sobre el trabajo realizado.

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre los resultados de la evaluación se traduce en propuestas de modificaciones en la plantilla que mejoran su aplicación, convirtiéndola en un instrumento de evaluación abierto, dinámico y reformulable.

También pueden crearse rúbricas:

- Para la autoevaluación de estudiantes.
- Para la coevaluación entre ellos.
- Para evaluar a los profesores.
- Para evaluar exposiciones orales.
- Para evaluar exposiciones escritas.
- Para evaluar trabajos individuales.
- Para evaluar trabajos en grupo.
- Para evaluar portfolios.
- Para evaluar e-portfolios.

- Para evaluar Web-quest. En este caso, la rúbrica debe valorar cada uno de sus apartados:

  – Introducción.
  – Tarea.
  – Proceso.
  – Recursos.
  – Proceso evaluador.

- Para producciones teóricas
- Para trabajos prácticos
- Para…

En el cuadro siguiente, presentamos a modo de ejemplo, una rúbrica cuantitativa de evaluación.

CUADRO 30. RÚBRICA CUANTITATIVA DE EVALUACIÓN

NOMBRE DE LOS ALUMNOS					
ASIGNATURA:					
1.ª PARTE	**PESO**	**1-3**	**4-7**	**8-10**	**FINAL**
Teoría	20%				
2.ª PARTE					
Entrevista con el profesor	10%				
Elaboración de un artículo	30%				
3.ª PARTE					
Diseño de tres actividades	30%				
4.ª PARTE					
Actitud	10%				

Y, en el cuadro de la siguiente página, otra de carácter cualitativo.

Las ***rúbricas*** o ***plantillas de evaluación*** vienen desarrollándose en esta última década como recurso para una *evaluación integral y formativa* (Conde y Pozuelo, 2007), instrumento de *orientación* y evaluación de la práctica educativa (Moskal y Leydens, 2000; Mertler, 2001; Hafner y Hafner, 2003; Tierney y Simon, 2004; Wamba et al, (2007), y en la que la perspectiva de los estudiantes sobre su *validez* ha sido considerada en múltiples trabajos de investigación educativa (Andrade, 2005; Conde y Pozuelo, 2007).

CUADRO 31. RÚBRICA CUALITATIVA DE EVALUACIÓN

Elementos	Deficiente	Aceptable	Bien	Deseable
Conclusiones	Las conclusiones no aparecen	Conclusiones sin elaborar	Conclusiones sin relacionar	Conclusiones relacionadas
Valoraciones realizadas	Ninguna	Se hacen algunas valoraciones	Se hacen valoraciones y se plantean algunas sugerencias	Se hacen valoraciones y se plantean sugerencias fundamentadas
Presentación y escritura	Contenido sin estructurar No respeta los aspectos formales de la escritura	Estructura poco elaborada No respeta aspectos formales de la escritura	Estructura coherente Respeta aspectos formales de la escritura	Contenido muy estructurado Respeta los aspectos formales de la escritura

→ Es una opinión muy extendida entre los expertos en evaluación, que las rúbricas mejoran los productos finales de los alumnos y por lo tanto mejoran el aprendizaje. Cuando los alumnos conocen la rúbrica previamente entienden cómo serán evaluados y por consiguiente pueden prepararse. Desarrollando una rúbrica y dándola a conocer a los alumnos, el profesor les proporciona la ayuda necesaria para mejorar la calidad de su trabajo y aumentar su conocimiento. Los profesores pueden reutilizar una rúbrica, convenientemente modificada, para evaluar diferentes actividades y en diferentes ocasiones.

V. Resumen

La función principal de la evaluación debe ser la orientación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, lo que permite adecuar la enseñanza a las peculiaridades de los alumnos y corregir las deficiencias surgidas durante el proceso mediante intervenciones específicas dirigidas a superar posibles desviaciones.

La evaluación despierta interés entre los educadores porque se está entendiendo que, para realizar una labor pedagógica eficiente, no basta con conocer la materia que se enseña ni utilizar los mejores métodos y materiales didácticos. Es preciso, además, disponer de técnicas e instrumentos que permitan saber cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje de cada alumno y su grado de adquisición de las competencias básicas.

El docente debe conocer y emplear en cada circunstancia las técnicas e instrumentos óptimos, teniendo en cuenta las características del proceso evaluador en

cada caso. Al existir técnicas e instrumentos de evaluación muy diferentes, la dificultad estriba en saber elegir los más adecuados en cada ocasión, pero un buen profesional, a la hora de evaluar, sabrá usar los más adecuados.

No hay técnicas e instrumentos que sean en sí mismos buenos o malos; lo que sí podrá pasar es que estén bien o mal empleadas en cada caso concreto. Todos ellos tienen sus ventajas e inconvenientes, sus limitaciones y sus facultades, por lo que se hace necesario conocerlos bien para elegir el más adecuado a cada situación de aprendizaje.

Este será nuestro reto como educadores, seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación acertados, valorando en cada ocasión los factores que entran en juego, con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el grado de adquisición de las competencias básicas.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Analizar qué tienen en común y en qué se diferencian: una técnica de recogida de información y un instrumento de recogida de información.
2. Elaborar un pequeño cuestionario con diez preguntas dirigido a alumnos de 4.º curso de ESO cuya finalidad sea obtener información acerca de la aceptación o rechazo a los exámenes convencionales como medio para evaluar su rendimiento.
3. Construir una prueba objetiva de opción múltiple sobre un bloque de contenidos del área que imparta (o que prefiera). Debe tener en cuenta todo el proceso explicado y respetar los pasos marcados.
4. Reflexionar sobre el empleo del examen convencional como medio para evaluar el rendimiento de los alumnos: ¿Es siempre la opción más adecuada? ¿Por qué cree que es la más empleada? ¿Cree que es la opción más cómoda para los profesores o para los alumnos?

VII. Autoevaluación

1. ¿Cuál es la opinión de Cronbach (1985) respecto a la problemática y debate sobre modelos y métodos de evaluación con posturas radicales y antagónicas?
2. Indique algunos documentos que se deben recoger en el Registro Acumulativo.
3. ¿Cuales son las principales técnicas de interrogación?
4. ¿Qué ventajas aportan al profesorado las rúbricas para evaluar?

Soluciones:

1. Cronbach introduce la *racionalidad* en el contencioso sobre modelos y métodos de evaluación, indicando que el evaluador no debería aliarse con uno u otro modelo de forma excluyente.
2. En el Registro Acumulativo se deben recoger: ficha de inscripción, historial del niño, registros y fichas diversas, informes, etc.
3. Las principales *modalidades de interrogación* son la encuesta y la entrevista.
4. Las ventajas que aportan al profesorado las rúbricas para evaluar son:

   – Le facilitan el proceso evaluador.
   – Le clarifican el proceso evaluador.
   – Le permiten determinar los criterios de calificación.
   – Ajustan la evaluación a lo establecido.

UNIDAD DIDÁCTICA VIII

El profesorado ante la evaluación educativa de los aprendizajes y competencias de sus estudiantes

I. INTRODUCCIÓN

II. OBJETIVOS

III. ESQUEMA

IV. CONTENIDOS

1. El profesorado ante la evaluación educativa de competencias
   - 1.1. Hacia una nueva cultura evaluadora
   - 1.2. La evaluación educativa, punto de encuentro didáctico
   - 1.3. Complejidad de la práctica evaluadora
   - 1.4. Personalización de la práctica evaluadora
   - 1.5. La evaluación educativa al servicio de los aprendizajes de los estudiantes
   - 1.6. La evaluación formativa y el aprender de los errores
   - 1.7. El profesor formador-entrenador antes que juez
2. Deficiencias en la práctica evaluadora
   - 2.1. Disfunciones de la práctica evaluadora
   - 2.2. Dificultades para la evaluación de competencias
   - 2.3. Condicionantes de la evaluación educativa
3. Actuaciones del profesorado en la práctica evaluadora
   - 3.1. Inclusión del proceso de evaluación en las Programaciones Generales Anuales
   - 3.2. Establecimiento de criterios y acuerdos sobre la práctica evaluadora
4. Propuestas de actuación del profesorado ante los efectos y consecuencias de la evaluación educativa
   - 4.1. Efectos en el alumno de la práctica evaluadora
   - 4.2. Consecuencias de la práctica evaluadora
     - 4.2.1. La corrección
     - 4.2.2. Propuestas de ayuda y refuerzo para la *recuperación*
     - 4.2.3. La recuperación
5. Comunicación de los resultados de la evaluación
   - 5.1. El informe de evaluación
   - 5.2. Tipos de informes de evaluación
6. Algunas propuestas para la mejora de la evaluación educativa

V. RESUMEN

VI. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VII. AUTOEVALUACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un tema tan vivo y tan en permanente actualidad que es imposible concluirlo. Más aún, el estudio y la profundización sobre la evaluación educativa, no se debe dar por cerrado o concluido; debe estar siempre abierto, como lo está la práctica didáctica y la acción educativa, manifestaciones nobles, donde las haya, de la misma vida humana. La reflexión sobre cuestiones de evaluación educativa es una aportación fundamental en la formación y perfeccionamiento de todo profesor.

La evolución que ha adquirido recientemente el concepto de evaluación y su normativización, han supuesto cambios de gran calado para la evaluación educativa. En este sentido, la legislación actual ha establecido, como ya sabemos, que el proceso evaluador tiene como finalidad evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, lo que lleva a superar las prácticas evaluadoras tradicionales basadas en la aplicación de una *prueba* o *examen.*

Estas nuevas exigencias evaluadoras requieren de una nueva *cultura evaluadora* que recoja por parte de los docentes cambios muy significativos en su forma de evaluar. Pero cambiar la concepción y la práctica de la evaluación, lleva necesariamente a cambiar también la concepción de su enseñanza en favor de un mejor aprendizaje del alumno: se trata de plantear la evaluación como centro neurálgico, vertebrador y regulador de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, dando mayor protagonismo al alumno en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, a la vez que exigiéndole mayores cuotas de responsabilidad (autoevaluación).

Estos cambios en ningún caso deben entenderse como pérdida de *autoridad* profesional o académica del profesorado, sino que por el contrario, deberán contribuir a revitalizar sus funciones, adaptándolas a una situación de *acción pedagógica* y de *actuación didáctica*, donde modificando los modos, las estrategias y el método de acción, se logrará que los alumnos consigan sus aprendizajes de forma más eficiente y satisfactoria.

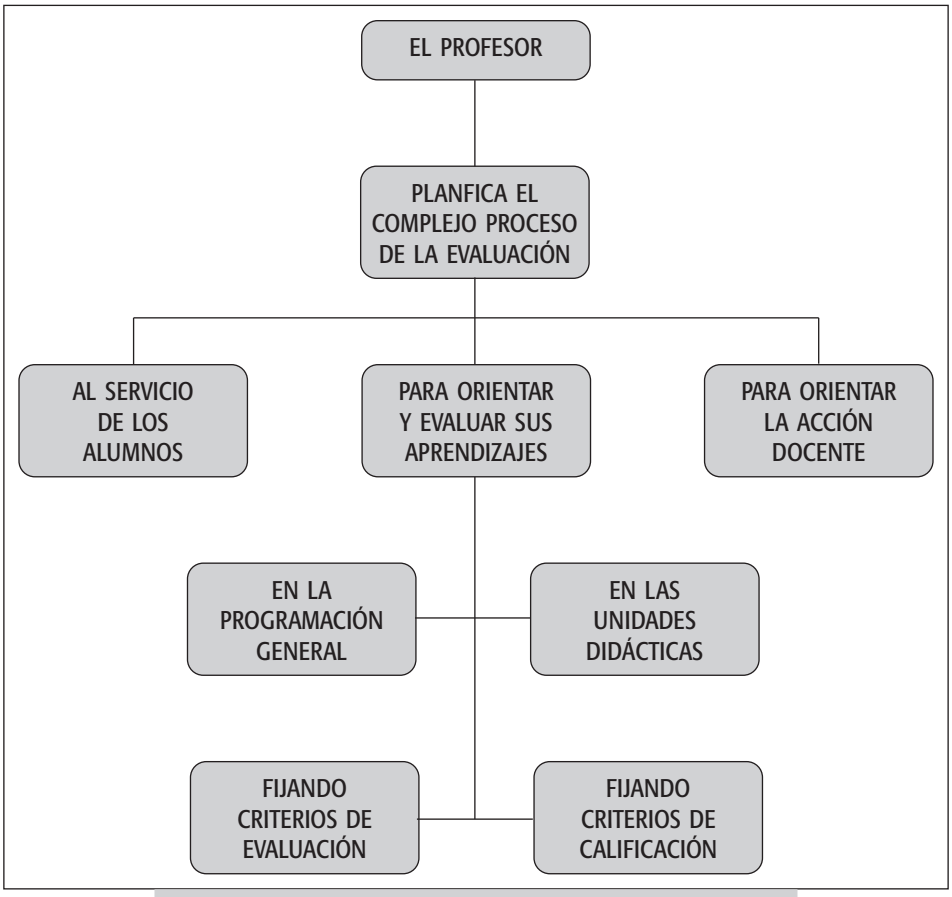
En esta Unidad Didáctica vamos a poner de manifiesto, más específicamente, las implicaciones y responsabilidades que tiene el profesorado en la ejecución de la evaluación educativa de sus alumnos: *luces y sombras* que invitan a la reflexión y a la puesta en práctica de acciones de mejora y de actualización acordes con las nuevas exigencias pedagógicas. Tratamos de subrayar ideas y planteamientos, algunos de ellos ya expuestos anteriormente, con el objeto de que tomemos clara conciencia de la trascendencia que la práctica evaluadora del profesorado tiene a la hora de comprobar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, y de la adquisición de las competencias básicas.

II. OBJETIVOS

1. Analizar la actitud del profesorado hacia la evaluación.
2. Detectar las dificultades que se plantean al profesorado en la práctica evaluadora.
3. Identificar las disfunciones más notables de la evaluación.
4. Promover elementos innovadores de la evaluación.
5. Tomar conciencia de la necesidad de crear una *nueva cultura evaluadora*.

III. ESQUEMA

CUADRO 1. PARA COMPROBAR LA ADQUISIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LAS COMPETENCIAS BÁSICAS



IV. CONTENIDOS

1. El profesorado ante la evaluación educativa de competencias

1.1. Hacia una nueva cultura evaluadora

Cada vez va calando con más fuerza entre el profesorado, la necesidad de promover una nueva cultura evaluadora acorde con los tiempos actuales. Ese cambio debe corresponder a los profesores como profesionales encargados de diseñar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, para desarrollarlos en las aulas. Superados ya los tiempos en los que el profesor era el protagonista de la clase con sus lecciones magistrales, y donde el alumno apenas intervenía, o lo hacía con pasividad, se ha pasado a otro esquema educativo en el que *el alumno es el protagonista* y *el profesor el orientador, asesor, guía* e *impulsor* de los procesos de aprendizaje de sus alumnos, con la finalidad de que adquieran las competencias establecidas.

En este cambio, la evaluación debe asumir un papel protagonista, pasando de ser meramente sumativa, a formativa, orientadora, motivadora y retroalimentadota de los procesos de aprendizaje. Se trata de dar a la evaluación nuevas finalidades y nuevas funciones que permitan acomodarse a la nueva realidad educativa (Castillo, 2002).

El profesor es la persona mejor situada para generar el cambio de cultura evaluadora, en el día a día del aula. Los cambios profundos en los comportamientos humanos, no se modifican por la promulgación de decretos, y más si tenemos en cuenta que el profesor es una persona, que junto a su experiencia como estudiante y a su formación como docente, ha de añadir los sucesivos cambios que sobre esta materia va promoviendo la administración educativa que le afectan directamente, y a la presión social de las familias que le sigue exigiendo, preferentemente, una *cuenta de resultados* reflejada en las calificaciones de sus hijos. Esta situación no siempre viene acompañada de la valoración del esfuerzo y trabajo callado que realizan los profesores en el quehacer diario de las aulas. Hay que tener en cuenta que es a lo largo del proceso de aprendizaje donde aprenden y se forman los alumnos, y no en la notificación de sus resultados.

El profesorado se encuentra con que la administración educativa y la sociedad le piden numerosas tareas; más, mejores y diferentes maneras en su desempeño docente, que a veces le sumergen en una inseguridad que puede transformarse en ansiedad o impotencia ante las nuevas situaciones y exigencias. Le pedimos mucho y le hemos dado poco en formación y reconocimiento social.

En este sentido, la nueva cultura evaluadora sitúa a la evaluación educativa en el centro neurálgico de la acción pedagógica acentuando su función de orientación, motivación y regulación de la enseñanza y de los aprendizajes. Su aportación prin-

cipal se centra en proporcionar información, tanto a los profesores como a los alumnos, de modo que les permita mejorar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, consecuentemente, la adquisición de las competencias básicas.

La evaluación educativa no se limita solo a medir, sancionar o valorar los resultados y rendimientos escolares, sino que antes se preocupa de saber cómo se han producido, o cómo y por qué no se han producido satisfactoriamente, y aportar la explicación que permita tomar resoluciones e intervenciones de mejora. Esta forma de entender la evaluación, por parte del profesor, conlleva una mayor responsabilidad que le desarrolla una constante *actitud evaluadora* de carácter formativo y que prestigia la práctica docente, a la vez que fundamenta su quehacer profesional. Le fomenta el compromiso con la mejora que asume como agente principal de la evaluación que ya forma parte de su propia actuación en los procesos educativos, sobre los que le permite reflexionar y analizar con la intencionalidad de reconocer sus logros y sus fallos para reorientar su acción pedagógica y tomar las decisiones más adecuada que mejoren los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Evaluamos para aprender. Los profesores aprenden a mejorar su práctica docente, a no repetir planteamientos y actuaciones negativas, perturbadoras o ineficaces. Los alumnos aprenden a corregir sus errores, equivocaciones o carencias. Todos, evaluadores y evaluados, aprenden de la evaluación a cambiar cuanto sea necesario, para rectificar a tiempo, evitar fallos y mejorar la práctica pedagógica. Para ello es imprescindible que ambos, profesores y alumnos, vean en la evaluación educativa el **punto de encuentro** en el que reciban la información que mutuamente les afecta y en el que aprendan **qué, por qué** y **cómo necesitan cambiar si quieren mejorar.**

1.2. La evaluación educativa, «punto de encuentro» didáctico

En espacios de grandes aglomeraciones humanas hay un pequeño lugar de referencia, llamado *punto de encuentro*, al que se dirigen las personas que mutuamente se están buscando por diversos motivos o razones, pero todas con un denominador común: tienen un interés específico o un objetivo concreto que les lleva a confluir en dicho punto de encuentro previamente establecido. En la enseñanza, el llamado *acto didáctico* no sería tal si no estuviese basado en la comunicación e información entre los agentes —*profesores y alumnos*— en relación con algún *contenido* concreto, en torno al cual se consigue el auténtico *encuentro didáctico* (Castillo Arredondo, 2003).

Desde esta perspectiva la evaluación está llamada a desempeñar un papel determinante en el clima y contenido del *encuentro didáctico* al que debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. «La evaluación se ha convertido en la clave que facilita la comunicación entre el docente y el alumno, es decir, en el vehículo

para la aproximación progresiva de las representaciones que sobre los contenidos tienen el aprendiz y su maestro» (Quinquer Vilamitjana, 2001: 12).

Está siendo largo el camino y muy lento el avance del profesorado en su práctica docente y evaluadora, para pasar de una evaluación centrada casi exclusivamente en un control del aprendizaje, a una evaluación cuyo potencial didáctico está en su capacidad de dinamizar y de regular la actividad educativa que conjuntamente ejecutan y construyen el profesor y el alumno para desarrollar el conocimiento. En el encuentro didáctico, el profesor *comunica* al alumno los *objetivos* que pretende conseguir con su enseñanza y le *informa e instruye* sobre los *contenidos* de la misma; a su vez, el alumno, por su parte, consecuentemente, se preocupa de cómo va a lograr *aprender* dichos contenidos para alcanzar los objetivos propuestos, y, sobre todo, de cómo se le va a *evaluar*. No habrá un encuentro didáctico real si este planteamiento se quedó en monólogos paralelos, simultáneos o alternativos. Sería un diálogo de sordos. El encuentro didáctico requiere necesariamente el diálogo, la intercomunicación y la interacción entre el profesor y el alumno en torno a la tarea educativa que ambos pretenden: los objetivos de enseñanza del profesor; y la preocupación del alumno por el aprendizaje y su evaluación. En la base de este diálogo comunicativo, está presente la evaluación informando y poniendo de manifiesto los datos reales de la situación educativa de enseñanza-aprendizaje; ajustando las pretensiones docentes del profesor a las potencialidades discentes del alumno, ante un diseño curricular concreto a desarrollar en el aula, y regulando el ritmo de actividades, los niveles de exigencia y las estrategias metodológicas que convenga.

CUADRO 2. REPRESENTACIÓN SINÓPTICA DE LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA, DEL APRENDIZAJE Y DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

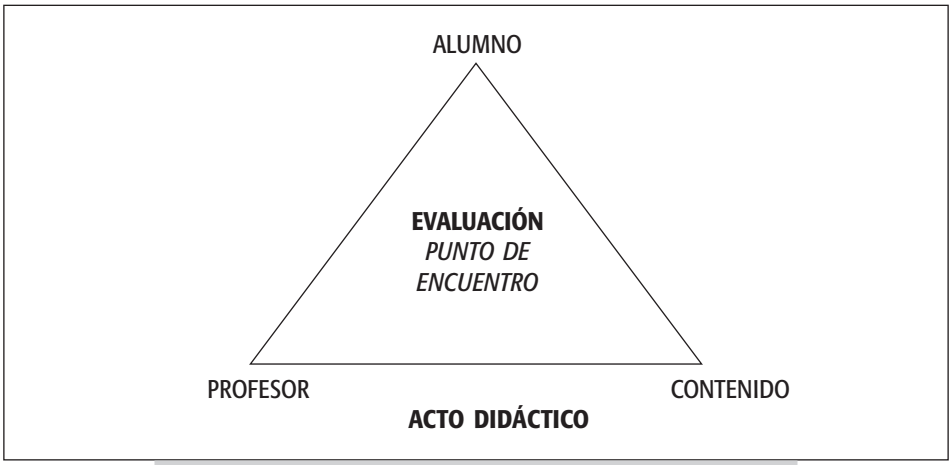
	ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	
	EVALUACIÓN		
• Comunicación • Metodología • Innovación • Facilitación	• Actitud personal • Diseño del currículum del aula • Explicación/comunicación • Estrategias de enseñanza • Proceso de enseñanza • Resultados de la enseñanza	• Disposición personal • Programación individual/colectiva • Comprensión/ritmo de aprendizaje • Procedimientos de aprendizaje • Proceso de prendizaje • Logros de aprendizaje	• Interés/motivación • Trabajo personal • Aprovechamiento en clase • Rendimiento académico
	AUTOEVALUACIÓN		
	PROFESOR	ALUMNO	

El profesor debe utilizar la evaluación, no como una acción unilateral y terminal, sino como un instrumento que va a guiar su enseñanza en función de los datos que la evaluación permanente le proporcione sobre los aprendizajes que posee el alumno y los que puede seguir adquiriendo. La evaluación va a permitir revisar la práctica docente; conocer las características psicopedagógicas del alumno, las condiciones y ritmo con que realiza su aprendizaje; analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición de los conocimientos; y valorar las actitudes, habilidades y capacidades del alumno. Estos conocimientos que proporciona la evaluación le permiten al profesor regular la actividad con el alumno, compartiendo las responsabilidades en el aula.

> «Es muy importante que el alumno intercambie sus puntos de vista con sus profesores respecto a sus posibilidades, y que el profesor ayude al alumno a tener una visión lo más ponderada posible de sus potencialidades, sin eludir la reflexión sobre sus propias limitaciones» (MEC, 1989).

Para ello resulta imprescindible fomentar la intercomunicación entre profesor y alumnos a la hora de analizar las tareas didácticas. El profesor comienza por dar a conocer a los alumnos los criterios de evaluación con los que se va a actuar, los procedimientos e instrumentos que se van a utilizar en la evaluación de los aprendizajes y de la consecuente calificación de los mismos. Y, posteriormente, a la vista de los resultados que aporta la evaluación, se continúa el diálogo didáctico sobre los aciertos y errores detectados; sobre las ayudas y refuerzos que se estimen necesarios para alumnos que lo requieren; sobre las modificaciones metodológicas y procedimentales que conviene afrontar; etc.

CUADRO 3. LA EVALUACIÓN *PUNTO DE ENCUENTRO* DEL ACTO DIDÁCTICO



El diálogo es el corazón de la evaluación (Nevo, 1995: 96). Este diálogo enriquece el *punto de encuentro didáctico en el aula,* da mayor responsabilidad al alumno, le permite tomar conciencia de su esfuerzo y resultados, y, en definitiva, mejorar su rendimiento académico; a la vez que el profesor también tiene la ocasión de apreciar el resultado de sus estrategias metodológicas de enseñanza.

→ «La comunicación evaluativa integrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje es un factor de desarrollo profesional para el profesor y un recurso autoconstructivo para el alumno y para el grupo-clase» (Rul Gargallo, 1995).

1.3. Complejidad de la práctica evaluadora

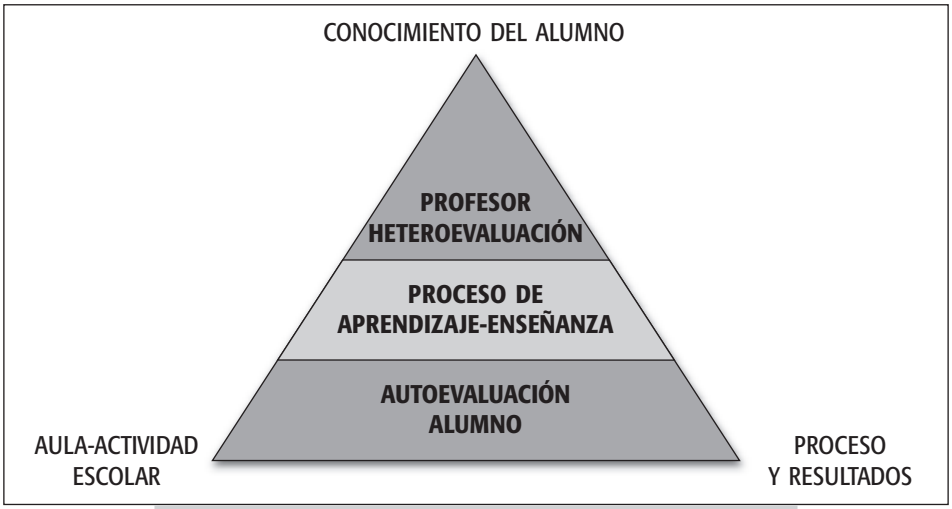
La práctica de la evaluación es uno de los mecanismos más complejos, si no el que más, de todos los que debe desarrollar el profesor. Por ello, no es extraño que podamos encontrarnos con profesores que confiesan de una forma más o menos explícita su dificultad para diseñar el proceso evaluador. Y ello no resulta sorprendente si consideramos que, en torno a la evaluación, han surgido una innumerable cantidad de nuevos términos y antiguos vocablos redefinidos. Así hablamos de evaluación *inicial*, evaluación *predictiva*, evaluación *criterial*, evaluación *formativa*, evaluación *final*, evaluación *sumativa*, evaluación *aditiva*, evaluación *continua*, evaluación *global*, evaluación *normativa*, evaluación *cualitativa*, evaluación *cuantitativa,* etc., lo que induce a veces, a confusiones al profesorado.

Por otra parte el papel del profesor en el aula es también otro factor de inquietud. Su papel protagonista —*el profesor es el que enseña y el alumno el que aprende*—, ha pasado al alumno, lo que supone tener que redefinir su papel docente en el aula. Y para redefinir su papel profesional, aparecen nombres diversos: el profesor como *asesor, motivador, animador, programador, evaluador, orientador, entrenador, conductor, facilitador, amigo, líder*, etc., lo que provoca en el profesor inseguridad y ansiedad, en la medida en que el profesor quiere seguir haciendo una tarea eficaz para todo su alumnado, pero nadie le ha dicho cómo tiene que proceder para llevar a cabo ese cambio.

El nuevo enfoque del proceso evaluador obliga al profesor a desarrollar de forma apreciable las capacidades de los alumnos y a su puesta en práctica para desarrollar las competencias básicas, tanto en lo que se refiere a los conceptos que asimila, como a las habilidades, a las actitudes y valores, y a las estrategias de aprendizaje. Podemos describir la función actual del profesor como la de orientador de alumnos. Pero además, si la educación tiene como finalidad el desarrollo de la persona humana y su integración en la sociedad, es evidente que, ante un reto como este, hay que tomar precauciones, y la práctica evaluadora es, de hecho, la concreción de estas precauciones. Es preciso que, durante el proceso de apren-

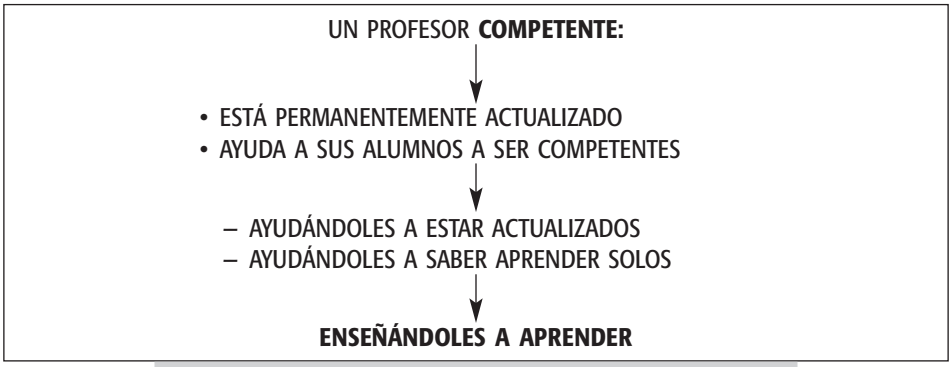
dizaje del alumnado, el profesorado pueda hacer las rectificaciones oportunas en el caso de que se presenten desviaciones significativas respecto a las actitudes y valores deseables. El profesor, por su preparación, por su implicación, y por la posibilidad que tiene de actuar como líder del proceso, sigue siendo la persona idónea para ejercer el papel relevante de evaluador. *Programar, orientar, asesorar facilitar* y *evaluar* son funciones básicas que perfila el papel del profesor actual, que se insertan en una tarea de mucha mayor amplitud: *educar*.

CUADRO 4. ARTICULACIÓN DE LA EVALUACIÓN



En la Educación Primaria, la finalidad de la evaluación es siempre la de recoger datos que permitan reordenar el proceso de aprendizaje para conseguir el grado óptimo de desarrollo personal en los alumnos, y comenzar con la adquisición de las competencias básicas. Tiene siempre una finalidad formativa. En ningún caso tiene intención selectiva o clasificatoria, ya que los objetivos de esta etapa de educación son iguales para todos. En la Educación Secundaria se puede añadir una intención orientadora hacia la vocación y la futura profesión, mediante la plena adquisición de las competencias básicas; y solamente en la Educación Superior, preuniversitaria y universitaria, aparece la finalidad nueva de la evaluación como selección de personas con capacidad suficiente. Si esa realidad no se asume con hechos, y es solo con el cambio de nombres, el carácter formativo y formador de la evaluación corre el riego de perpetuar su anacrónico concepto de ser un sistema para seleccionar, valorar y clasificar personas, de cara al acceso a determinados ciclos o etapas del sistema educativo, tras exámenes más o menos rigurosos, que solo muestran si se saben o no determinados conocimientos, muchos de los cuales «caducarán» pasado no mucho tiempo.

CUADRO 5. APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS



1.4. Personalización de la práctica evaluadora

La nueva cultura evaluadora a que venimos haciendo referencia, debe manifestarse con hechos significativos que demuestren que ya se ha superado la vieja concepción de que evaluar es someter a los alumnos cada cierto tiempo a un examen uniforme solo para adjudicarles una nota que le informe del nivel alcanzado. La nueva cultura evaluadora, basada en un enfoque sistémico, necesita una actitud de análisis y observación, de recogida de datos, que permitan al profesor percibir lo antes posible, las capacidades de los alumnos y sus posibles disfunciones en el proceso de aprendizaje, para adoptar las decisiones pertinentes, siempre de forma personalizada.

En la regulación de todo este proceso, la evaluación es la pieza clave, ya que si se quiere atender al desarrollo de alumnos con diferentes niveles, estilos y ritmos de aprendizaje, habrá que saber cómo progresan, cuáles son sus éxitos y cuáles son sus dificultades en la adquisición de los aprendizajes y de las competencias básicas. La evaluación, entendida de este modo, es la base para la orientación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; pero si además es ejercida por los profesores con intención dialogante y participativa, colaborando en equipo y de manera coordinada, se convertirá en una fuente inestimable de autoaprendizaje, autoevaluación y de estímulo profesional para los propios profesores.

→ Las reflexiones sobre las cuestiones de la evaluación educativa es una inquietud fundamental en la formación y el perfeccionamiento del docente.

1.5. La evaluación educativa al servicio de los aprendizajes de los estudiantes

Con este enfoque, la evaluación es un proceso que está al servicio de la personalización de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Pero no hay que olvidar que la persona es una realidad compleja, y que reunir datos significativos para evaluar su progreso en su proceso educativo no siempre es una tarea fácil, sobre todo si tenemos en cuenta que este progreso se produce como consecuencia de la intervención de múltiples factores y personas, lo que ha de llevar al profesor a buscar también la explicación del progreso de un alumno en la existencia o en falta de esos factores, valorando la influencia que pueden tener en el progreso de todos y cada uno de sus alumnos.

CUADRO 6. SISTEMA EDUCATIVO POR COMPETENCIAS

OBLIGACIÓN DEL PROFESOR A SER **COMPETENTE:**

↓

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONTINUA:

- EN LOS CONTENIDOS DE SU MATERIA
- EN NUEVAS METODOLOGÍAS
- EN MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
- EN LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC
- EN EL PROCESO EVALUADOR

En este sentido, los nuevos enfoques curriculares se alejan de concepciones técnicas, y recuperan para el profesor el sentido de la autonomía y la responsabilidad de los principios que inspiran su práctica docente. Hay que volver a recordar que la evaluación no puede limitarse a ser un apéndice del proceso de aprendizaje o de enseñanza, sino que, con un enfoque sistémico, está inmersa en los propios procesos de aprendizaje y de enseñanza, a los que trata de mejorar de forma reflexiva.

De este modo, la evaluación formativa, en la práctica, se traduce en una acción interactiva que aporta a cada alumno la información necesaria para hacer las correcciones en su aprendizaje, y al profesor para realizar cambios en las condiciones con las que impulsa dicho aprendizaje.

1.6. La evaluación formativa y el «aprender de los errores»

La evaluación *formativa,* en todos los casos, pretende enriquecer y mejorar las actuaciones futuras de cada alumno, siendo también *formadora* de su autonomía y

madurez personal. Por tanto, la evaluación, en sus dimensiones *formativa* y *formadora,* ayuda a cada estudiante a reorientarse y a personalizar su proceso de aprendizaje, y a definir a dónde quiere llegar, planificando las acciones para conseguirlo.

CUADRO 7. REFLEXIÓN

LA ENSEÑANZA NO CONSTITUYE
UN FIN EN SÍ MISMA

↓

EL FIN DE LAS ENSEÑANZAS ES
EL APRENDIZAJE

Dado que no todos los estudiantes tienen las mismas características, es conveniente que cada uno de ellos mismos se autoevalúe y autorregule su esfuerzo y dedicación en la actividad escolar, bajo una adecuada actuación orientadora del profesor. No basta con decirle al alumno *qué va mal*, o *qué no sabe*, o *en qué no tiene razón*; sino que hay que orientarlo para que él mismo se dé cuenta de sus errores o deficiencias indicándole *en qué va mal, qué es lo que no sabe,* o *en qué no tiene razón*; a la vez que se le ayuda a que tome conciencia de su situación. Desde este contexto el profesor tiene que favorecer las condiciones que faciliten al estudiante su participación y responsabilidad evaluadora. Ello significa un cambio de la función tradicional o habitual del docente y del alumno, de forma que se pase a concebir el error como un elemento positivo dentro de la dinámica del aprendizaje (función didáctica del error). También conlleva que el estudiante, al hacer una autoevaluación de su trabajo, se vea más comprometido a hacerse un plan personal de recuperación que remedie los errores señalados.

En este sentido, el error es un elemento de alerta que provoca la autorreflexión y la necesaria reestructuración conceptual. No existen *respuestas malas* sino respuestas que permitan al profesor asumir la función de orientador y regulador de la actividad escolar, para ayudar a cada estudiante a revisar su trabajo y plantearse actuaciones de mejora. Ya decía Stenhouse en 1984 que evaluar es comprender y, obviamente, la comprensión conduce al cambio en busca de la mejora necesaria y asequible.

Los profesores sabemos que el alumno aprende mucho más de lo que se puede comprobar en un examen, como también sabemos que el examen no garantiza que aquello que se pregunta sea lo más relevante. Sin embargo, el profesor, mediante el examen puede recoger información de lo que el alumno aún no consigue comprender o aprender. La corrección de pruebas, trabajos, tareas, etc., son indispensables para comprender y superar los errores o contrastar los diferentes puntos de vista. La tarea prioritaria del profesor es orientar el aprendizaje del alumno y asegurar que aquello que le propone aprender es valioso y merece dedicarle tiempo y esfuerzo.

Ello implica considerar el aula como el lugar idóneo para contrastar responsablemente las propias ideas con independencia; tal vez sea la única oportunidad que tienen los alumnos donde el error o la equivocación sea considerado parte de una etapa en la dinámica del aprendizaje. Superar el error, con la ayuda del profesor, es lo formativo y formador: es *aprender a aprender..., también de los errores.*

En el seno de la nueva cultura evaluadora, que reivindicamos, el profesor debe actuar como un *crítico reflexivo* y no solo como calificador, por lo que debe ocuparse de la enseñanza, del aprendizaje, de la práctica docente y de propiciar la autoevaluación. En esa dinámica, la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y la adquisición de las competencias básicas, implica una corrección informada y comentada de las actividades puestas en práctica. En tal sentido, es importante que la corrección tenga como base e intención la información *para* la formación del alumno, que no es lo mismo que una evaluación *sobre* el alumno. Con este enfoque de la *evaluación formadora,* se está revitalizando la evaluación formativa asignándole una función medular en el proceso de aprendizaje-enseñanza, considerándola como una herramienta esencial para aprender. Lo más relevante de la evaluación es su carácter interactivo, que se realiza *desde* y *junto* al alumno mientras este desarrolla su proceso de aprendizaje.

CUADRO 8. PROCESO APRENDIZAJE - ENSEÑANZA

MODELO NUEVO:

- «APRENDER A APRENDER»
- CENTRADO EN LOS PROCESOS PARA ADQUIRIR COMPETENCIAS BÁSICAS
- PERSONALIZACIÓN DE LOS PROCESOS
- NO SELECTIVO
- PROFESOR: ORIENTADOR, GUÍA
- UTILIZACIÓN SISTEMÁTICA DE LAS TIC

El hecho de subrayar el valor de la evaluación formativa, no debe suponer el olvido o minusvaloración de los otros momentos y funciones de la evaluación: la evaluación *inicial-diagnóstica* y la *final-sumativa*. También en estos momentos, igualmente importantes del proceso evaluador, hay una intencionalidad formativa.

→ No tiene sentido querer negar el valor de la **evaluación sumativa** queriéndola contraponer con la **formativa.** Los resultados personales y académicos que acredita una evaluación final-sumativa revalidan y dan credibilidad a los progresos y logros de la evaluación formativa, y viceversa. La **historia del proceso** –evaluación formativa– **da valor al dato de los resultados** –evaluación final-sumativa–.

1.7. El profesor formador-entrenador antes que juez

El profesor actúa como un *crítico reflexivo* y no solo como calificador, por lo que también debe ocuparse por la enseñanza y la práctica de la autoevaluación. La corrección informada y comentada de un trabajo o un examen ayuda a aprender. En tal sentido, es importante que la corrección tenga como base e intención la información *para* la formación del alumno, que no es lo mismo que una evaluación *sobre* el alumno. Con este enfoque de la «evaluación formadora», se está revitalizando la evaluación formativa asignándole una función medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándola como una herramienta para aprender. Lo más relevante de la evaluación es su carácter interactivo, que se realiza *desde* y *junto* al alumno mientras este desarrolla su proceso de aprendizaje.

El hecho de subrayar el valor de la evaluación formativa, no debe suponer el olvido o minusvaloración de los otros momentos y funciones de la evaluación: la evaluación inicial-diagnóstica y la final-sumativa. También en estos momentos, igualmente importantes en el proceso didáctico, hay una intencionalidad formativa. Anteriormente hemos aludido al *profesor-entrenador*. Situémonos en el plano del símil deportivo. El alumno-atleta que quiere desarrollar sus cualidades físico-deportivas, e incluso ir superando sus propias marcas y llegar a competir en un estadio, tendrá en su profesor el entrenador-preparador que va a intentar sacar lo mejor de sus posibilidades. Ello supone un conocimiento minucioso del alumno-atleta, (evaluación inicial-diagnóstica); y muchas horas de entrenamiento (horas de clase), propiciando el desarrollo y corrigiendo errores (evaluación formativa y reguladora). Pero el día de la *prueba* en el estadio, el profesor-entrenador, se convierte en juez de la misma, a falta de otra persona ajena (evaluación final-sumativa). En otras palabras, el profesor, mediante el proceso de la evaluación, busca unos objetivos formativos en sus alumnos en todo momento: al inicio, durante el proceso de entrenamiento y al final.

Aunque siempre es preferible un profesor-entrenador (preparador y facilitador) a un profesor-juez que sanciona el resultado, para atender a la realidad personal y social del alumno son necesarios los dos. En la primera situación el alumno está acompañado; en la segunda está solo: el profesor que hasta entonces le ha acompañado, ahora se limita a levantar *acta* del resultado de la prueba. En el ámbito deportivo es evidente que no habría plusmarquistas, ni celebraciones de pruebas en los estadios, olimpiadas y demás manifestaciones deportivas, si no hubiera un momento en el que unos jueces certificasen las distintas *marcas* de los atletas participantes. Mientras tanto sus preparadores están al pie del estadio, sin poder proporcionar más ayuda a su alumno-atleta. Conscientes de que el aula no es un gimnasio, ni un estadio, sin embargo sí podemos apreciar que no podrá haber unos buenos resultados académicos, si no hay una buena

preparación anterior, si no hay esfuerzo, dedicación y entrega a la tarea. El profesor, desde la perspectiva formativa y formadora de la evaluación, es el preparador que durante un largo proceso de entrenamiento va a poder garantizar la autonomía del alumno ante sus propios realizaciones de acuerdo a sus posibilidades.

2. Deficiencias en la práctica evaluadora

Mucho se ha escrito los últimos años acerca de la incorrecta utilización de la evaluación poniendo de manifiesto los *puntos negros* y su *patología* (entre otros: Santos Guerra, 1995; Blanco Prieto, 1996; Fernández Sierra, 1996; Álvarez Méndez, 2000; Calatayud Salóm, 2000; Trillo Alonso, 2001). Siempre ha sido más fácil denunciar los errores, aquello que se ve mal, y plasmar un cuadro en negativo. Ello no nos debe impedir reconocer también los avances conseguidos; ni tampoco podemos caer en generalizaciones que suelen ser tan simplistas como injustas. Estas aportaciones nos ayudan a reflexionar y a tomar conciencia de la existencia de posibles desviaciones en la práctica evaluadora que se deben corregir en todo caso.

2.1. Disfunciones de la práctica evaluadora

Recogemos aquí algunas *disfunciones* o *desenfoques* (Blanco Prieto, 1996), no con ánimo de denuncia, sino de *advertencia* para que se eviten cuanto sea posible:

1. *Solo se evalúan contenidos conceptuales.*

Es un hecho comunmente aceptado que las calificaciones de nuestros alumnos se fundamentan casi en exclusiva en los contenidos conceptuales, sin tener en cuenta otro tipo de contenidos.

2. *El «culpable» del fracaso escolar es el alumno.*

Existe la opinión generalizada entre el profesorado de que la causa fundamental del fracaso escolar hay que buscarla solo en los estudiantes, lo que es una parte de la verdad. Siendo evidente que el alumno tiene una responsabilidad en su proceso de aprendizaje, no es menos cierto que determinadas actitudes y contextos de los estudiantes están causadas por una incorrecta actuación del profesor, o por el ambiente familiar y social, según los casos.

3. *El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno.*

Es un hecho aceptado en el mundo educativo, que al único que se debe evaluar es al *alumno*, cuando parecería lógico que fuesen objeto de evaluación todos y cada uno de los factores y agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. *La evaluación se hace sobre los resultados.*

Cuando en realidad, para realizar una evaluación completa, habría que evaluar otros elementos: proceso seguido por el alumno, ritmo de aprendizaje, esfuerzo, estrategias, metodología empleada, progreso del alumno, etc.

5. *La recuperación es la repetición de exámenes.*

Para recuperar a un estudiante, se le suele citar otro día para repetir un examen similar al que no superó, cuando en realidad se deberían proporcionar nuevas estrategias que le facilitasen su proceso de aprendizaje, acordes con sus posibilidades y características.

6. *La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumno no sabe.*

Centrarse en detectar lo que el alumno no sabe o en qué falla, es actuar con un enfoque negativo de la evaluación, que vicia todo el proceso. Habría que centrarse en lo positivo, en lo que el alumno sabe y conoce, para que le sirviese como estímulo y motivación.

7. *La evaluación se reduce a una calificación.*

En el boletín solo figura una calificación que dice poco de la situación actual del alumno, de su progreso, dificultades, recomendaciones, etc. Las calificaciones suelen ser numéricas, porque así está establecido, lo que implica ausencia de rigor, ya que la exactitud que acompaña a los números, carece de sentido en la evaluación si no se justifica su significado.

8. *Se utiliza como instrumento fundamental el examen.*

El examen tradicional es una prueba insuficiente, deficiente, subjetiva, aleatoria, inquietante, inadecuada muchas veces y pintoresca otras, y con frecuencia errónea. Esta prueba, que no es más que un instrumento de recogida de información al servicio de la evaluación, se convierte en un fin de la misma y le usurpa muchas posibilidades al proceso de aprendizaje-enseñanza.

9. *La evaluación es normativa.*

Con frecuencia, la evaluación se realiza en función de datos estadísticos medios, situando al alumno en una determinada posición con relación al grupo de clase, sin tener en cuenta la situación educativa individual de cada uno de ellos, su ritmo de trabajo, sus preferencias, intereses, capacidad y progreso.

10. *La evaluación es selectiva.*

Los que superan las pruebas se promocionan al nivel superior y los otros repiten o tienen que abandonar el sistema. Estas dos sanciones son generales y se aplican a todos los que no consigan superar el *listón* previamente establecido (evaluación normativa), aunque el grado de aproximación al mismo sea diferente

en cada caso y las características personales de los alumnos no coincidan en capacidad ni en preparación.

11. *La evaluación es el acto de conclusión del proceso.*

No es más que una consecuencia inmediata del carácter selectivo y no formativo que tiene la evaluación. El examen no reorienta apenas nada, ni se integra en el programa educativo, sino que es simplemente el último acto a realizar en el proceso de aprendizaje con el fin de comprobar los resultados obtenidos y calcular el rendimiento.

12. *No se practica la autoevaluación.*

Normalmente no se instruye al alumno sobre la forma de realizar la autoevaluación de su aprendizaje, ni se le invita a practicarla. Las razones de esta omisión son muy variadas. En este sentido, los docentes de la universidad afirman que los estudiantes carecen de experiencia en autoevaluación; y entre los docentes de los niveles anteriores es general la opinión de que los escolares no tienen capacidad suficiente para autoevaluarse.

13. *El agente de la evaluación es el profesor.*

La valoración de los conocimientos de los alumnos la realiza siempre y de forma exclusiva, el profesor. No participa ninguno de los otros sujetos que intervienen en las diferentes actividades de formación. Ni siquiera los otros profesores, ya que la junta de evaluación consiste normalmente en la repetición oral de las notas que días antes se han escrito en las correspondientes plantillas.

14. *Fomenta el conservadurismo.*

No es difícil comprobar que algunos profesores repiten cada año el mismo sistema de evaluación; y no solo el sistema, sino incluso el mismo examen. Esto lo saben muy bien los alumnos veteranos o repetidores, cuando hacen sus recomendaciones a los nuevos. Por otro lado, la evaluación no cambia nada en los centros, antes bien se utiliza para justificar y mantener la posición del profesor y de la institución escolar.

15. *La evaluación es a veces un instrumento de represión.*

Con frecuencia se utiliza la evaluación como elemento de represión y mantenedor de la disciplina, lo que rompe por completo el espíritu que define la evaluación educativa, en la que su norte es la mejora del proceso de aprendizaje y su finalidad la regulación del mismo y la adquisición de las competencias básicas.

16. *No se hace metaevaluación.*

Es decir, no se revisa la propia evaluación, entre otras cosas porque se carece de diseños de evaluación. Si se analizase y evaluase de forma habitual y reflexiva,

tal vez se evitarían muchos de los desajustes que aquí se están poniendo de manifiesto.

17. *No se practica la evaluación continua.*

La evaluación continua no significa en ningún caso el examen continuo. Los instrumentos son tan variados y versátiles que permiten estar recogiendo continuamente datos sobre el aprendizaje de los escolares, sin tener necesidad de ninguna prueba. La falta de atención a los tres momentos de la evaluación: inicial, procesual y sumativa, determina la falta de atención continua de la misma.

18. Y, en relación con el nuevo enfoque dado a la evaluación por la legislación actual, añadiríamos otra disfunción más: *no se evalúa el grado de adquisición de las competencias básicas,* sino solamente contenidos, con frecuencia obsoletos.

En este sentido hay que reconocer, lamentablemente, que en la práctica diaria de muchas aulas y de muchos centros, la evaluación sigue siendo *la hora del examen, el día del examen o la semana de exámenes*... No se trata de denunciar o de culpabilizar a nadie de esta situación, pero sí de poner de manifiesto las nefastas consecuencias para el alumnado de esa práctica denominada *evaluadora.* Por ello, reivindicamos un cambio de la conceptualización de la acción didáctica en general, y de la evaluación en particular, que vaya calando en todos los responsables más directamente implicados: administradores de la educación, profesores, alumnos y padres, ya que solo cuando se produzca este cambio de mentalidad, se irá abriendo paso de verdad una nueva cultura evaluadora.

2.2. Dificultades para la evaluación de competencias

Hemos indicado en otro momento, que el desarrollo operativo de la evaluación de los alumnos lleva consigo dificultades de diversa índole, y que las prácticas evaluadoras habituales no facilitan ese proceso, sobre todo en la actualidad, cuando, como dificultad añadida, lo que se exige al profesorado es evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte de todos y cada uno de los alumnos.

La evaluación es un proceso complejo en el que pueden influir factores muy diversos que tienen relación, tanto con aspectos relativos al profesor o evaluador, unos de carácter técnico (desarrollo del proceso), otros de carácter ético (actitud e interés del evaluador), y otros relativos al propio alumno, ya sean de carácter personal (actitud ante las evaluaciones, momento de su realización, cansancio, estado de ánimo, etc.), o de carácter psicológico o emocional (estrés derivado del momento, ansiedad, etc.). Todo ello hace que el proceso evaluador pueda verse condicionado en sus estructura, pudiendo convertirse en un elemento que aporte resultados poco fiables. En este sentido, Blanco (1996) señalaba una serie de

dificultades que se apreciaban en el entorno de la evaluación educativa en ese momento:

1. *Dificultades intrínsecas.*

La primera dificultad que surge para el desarrollo de un proceso evaluador es intrínseca a la propia evaluación, ya que como sabemos, se trata de un proceso complejo inmerso en el proceso de aprendizaje-enseñanza en el que intervienen muchas variables no siempre fáciles ni posibles de controlar, lo que representa un obstáculo notable, aunque no insalvable. Evidentemente, las dificultades serán menores, en la medida en que se tenga una formación adecuada, se disponga de modelos oportunos, se faciliten los apoyos necesarios, se trabaje en equipo y se elaboren proyectos realistas y viables de acuerdo al contexto educativo en el que van a aplicarse.

2. *Falta de cultura evaluativa.*

La tradición educativa de los centros y de la propia sociedad se sitúa más cerca del enfoque sumativo de la evaluación que del formativo. En este sentido hay que manifestar que domina una cultura cuyas características ya han sido comentadas en otro momento y entre las que destacan especialmente cinco:

- Ausencia de la planificación explicita de los aspectos operativos del proceso de la evaluación educativa
- Utilización generalizada del *examen* como recurso básico, casi exclusivo, de recogida de información
- Atención preferente a los contenidos conceptuales
- Evaluación exclusiva de los aprendizajes de los alumnos
- Escasa experiencia de trabajo en equipo por parte de los profesores.

Transformar esta *cultura* evaluadora por otra más actual, acorde con las nuevas exigencias educativas y situada en un marco formativo en la que se diversifiquen los instrumentos, se atiendan a otros tipos de contenidos y se generalice la evaluación a los diferentes ámbitos del proceso, no es una tarea fácil.

3. *Individualismo profesional.*

La evaluación exige acciones cooperativas de los equipos docentes tanto en su planificación, como en su desarrollo y en su conclusión. La falta de experiencia en tareas colegiadas, puede condicionar inicialmente el éxito de la práctica evaluadora. Tradicionalmente, los profesores han orientado su acción evaluadora de forma individual de acuerdo con sus propios conocimientos, experiencias, intereses y expectativas. Cambiar este individualismo profesional por actuaciones colegiadas es un propósito que exige tiempo y preparación en técnicas instrumentales básicas en el trabajo en equipo, y en fomentar actitudes de socialización de experiencias profesionales poco habituales en nuestros centros.

4. *Secretismo profesional.*

Paralelo con el individualismo profesional, se da también el secretismo profesional, tanto en el trabajo como en las actividades que desarrollan. Entre el profesorado no se suelen realizar revisiones mutuas de tareas y de actuaciones docentes (coevaluación), ni compartir dudas o solicitar ayudas a otros compañeros. Esta actitud no favorece el proceso evaluador.

5. *Tiempo disponible.*

La práctica evaluadora en la actualidad exige una mayor dedicación, y no siempre el profesor reserva o dispone del tiempo necesario para ello. Sobre todo teniendo en cuenta que a veces el número de alumnos a su cargo no le permite optimizar el proceso de evaluación y llevarlo a la práctica en toda su profundidad. Por ello es necesario realizar una planificación previa acorde con las posibilidades reales de aplicación, pero teniendo en cuenta que la asignación de tiempo debe considerarse prioritario en la planificación que se haga. También se tendrá en cuenta la *ratio* profesor / alumnos.

➔ El actual sistema educativo y la propia sociedad contemporánea, exigen al profesor el cumplimiento de unas funciones y el desarrollo de unas tareas que en algunos casos va más allá de su formación inicial. El repaso de todas las actividades que debe realizar el profesor pone de manifiesto que no es posible llevarlas a cabo con el nivel de calidad que sería deseable, lo que obliga a este a seleccionar aquellas que, por su importancia, representen tareas ineludibles: una de ella es, sin duda, la **función evaluadora.**

6. *Equipos directivos despreocupados.*

En toda organización educativa, la cúpula dirigente tiene una responsabilidad y capacidad de decisión fundamental para el funcionamiento de dicha organización. Si el equipo directivo centra su actividad solamente en aspectos de carácter organizativo y administrativo con enfoque «estético», y se olvida de los aspectos de carácter pedagógico, no manteniendo una actitud de transformación y mejora en el centro, es difícil conseguir que la nueva *cultura evaluadora* pueda hacerse realidad. Por ello, reivindicamos que para poder formar parte de los equipos directivos de los centros educativos de cualquier nivel o etapa, sea *imprescindible* poseer una formación pedagógica suficiente que garantice una adecuada atención a los aspectos pedagógicos de los centros, tradicionalmente relegados por elementos de otra índole.

7. *Falta de disponibilidad al cambio.*

El profesorado no es propenso a los cambios, en especial el profesorado de Enseñanza Secundaria, lo que determina o condiciona la aplicación de una nueva cultura evaluadora. Reticencias por otro lado lógicas, ya que están generadas por

la incertidumbre, la inseguridad y la exigencia de esfuerzos complementarios, nunca bien estimulados, potenciados ni favorecidos por la administración educativa. Todo ello lleva a situaciones de inercia cuando no de pasividad en las prácticas evaluadoras.

8. *Insuficiente nivel de formación.*

El cambio de actitud del profesorado debe venir acompañado de una formación técnica en la materia a evaluar, que no siempre tienen los profesores. La deficiente formación pedagógica en relación con la evaluación condiciona, no solo las posibilidades de un cambio de actitud hacia ella, sino también la aplicación adecuada de nuevos planteamientos. En este sentido, reivindicamos una vez más dotar al profesor de unas destrezas básicas que le capaciten para llevar a cabo todas las acciones que tiene que efectuar, con las máximas garantías de éxito, y muy especialmente en relación con el proceso evaluador. Esta formación puede tener un carácter externo, a través de expertos ajenos a la institución escolar; o interno, mediante proyectos que faciliten la reflexión y autoformación interna de los profesores del centro.

Todas estas disfunciones están en directa relación con el déficit constatado de formación del profesorado en aspectos pedagógicos. Esa situación induce a un buen número de profesores a seguir con prácticas educativas ya obsoletas. Por ello, reivindicamos la necesidad de una formación continua del profesorado en aspectos pedagógicos, y muy especialmente en aspectos relacionados con la evaluación, que le sitúe en el seno de la nueva sociedad del conocimiento y de la nueva cultura evaluadora.

CUADRO 9. LA PRÁCTICA ERRÓNEA DE LA EVALUACIÓN NO BENEFICIA A NADIE

- No beneficia al **profesor,** porque le obliga a asumir el papel de juez implacable, que no le corresponde.
- No beneficia al **centro,** por que concita todas las aversiones y rechazos.
- No beneficia a la **familia,** porque se ve afectada de un proceso del que no forma parte.
- No beneficia a la **sociedad,** porque no recibe la adecuada formación y capacitación de los alumnos-ciudadanos para integrarse en ella.
- No beneficia al **sistema educativo,** al no contribuir a la calidad de su funcionamiento.
- No beneficia al **alumno,** cuyos efectos se traducen en:
  - Desgana y desinterés por acudir al centro.
  - Sentimiento de pérdida de tiempo y de fracaso.
  - Visión del profesor como juez y no como persona que puede ayudarle.
  - Sensación de que el sistema está contra él.
  - Se siente excluido de un proceso que le afecta, pero en el que no participa.

En esta situación las administraciones educativas tienen una especial responsabilidad, ya que deben favorecer la formación continua, y la adaptación progresiva a una nueva cultura evaluadora, acorde con los tiempos actuales. Para ello, las administraciones educativas deberían liberar los fondos necesarios para propiciar la tan necesaria actualización pedagógica del profesorado, en la convicción de que repercutirá muy favorablemente en los procesos educativos de los alumnos, y en los propios profesores.

2.3. Condicionantes de la evaluación educativa

La máxima aspiración de todo profesor, en lo que a evaluación se refiere, es desarrollar un proceso evaluador bien planificado y acorde con las necesidades de sus alumnos. Para conseguirlo, la evaluación orienta los procesos de aprendizaje de cada alumno y refleja el logro de esos aprendizajes y del grado de adquisición de las competencias básicas. Lo que sucede es que desarrollar un proceso evaluador en las mejores condiciones no siempre es posible, ya que los procesos evaluadores están condicionados en ocasiones por elementos que los impregnan de subjetividad. Para Quintana (1997), los elementos que más pueden afectar al proceso evaluador son:

1. *El fenómeno de la sugestión*, que tiene lugar cuando uno es influido por otro a causa de aparente superioridad en algún aspecto.
2. *La existencia de prejuicios en el evaluador*, o tendencia irracional a ver y juzgar ciertas cosas de un modo especial, obedeciendo a conjeturas poco evidentes.
3. *Los errores provocados por la «primera impresión»*, que se producen cuando una persona, al conocer a otra, produce en ella una primera impresión, con frecuencia errónea. Las causas más frecuentes que distorsionan ese conocimiento son para este autor:

   - *El fenómeno conocido como «efecto halo»*, que está constituido por las referencias anteriores (positivas o negativas) que el evaluador tiene acerca de la persona evaluada, lo que le impide considerarla objetivamente.
   - *La extensión temporal* o tendencia a generalizar por parte del evaluador una característica de modo que sirva de evaluación global.
   - *Las interpretaciones fisiognómicas* (a la vista de las personas).
   - *Las interpretaciones grafológicas* (a la vista de su escritura), que permiten a veces sacar deducciones sobre personas, frecuentemente erróneas.
   - *La valoración de ciertos rasgos centrales* por parte del evaluador, lo que hace que ciertos hábitos o rasgos concretos tiendan a ser aplicados

a la evaluación (por ejemplo, una ideología política concreta, gustos o preferencias).
- *El uso de estereotipos por parte del evaluador*, lo que supone una automatización de la evaluación en detrimento de la personalización de ese proceso.
- *Las deducciones erróneas*, que llevan a inferir conclusiones basándose en elementos externos y ajenos al proceso evaluador.

CUADRO 10. ALGUNAS CREENCIAS ERRÓNEAS SOBRE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

- Identificación entre evaluación y examen final
  – *¿Por qué no pensar en actividades totalmente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*

- Considerar que el único objetivo de la evaluación a cada estudiante es que sea capaz de resumir los conocimientos adquiridos al final de su proceso de aprendizaje
  – *¿Por qué no pensar que evaluar es conocer la estrategia utilizada por el alumno en la resolución de una determinada tarea, y llegar a comprender las causas de sus dificultades a fin de ayudarle a superarlas?*

- Creer que lo que un estudiante resume en los exámenes refleja claramente lo que sabe
  – *¿Por qué no pensar en preguntas para evaluar que permitan al estudiante expresar de forma creativa lo que sabe?*

- Creer que en ciencias la evaluación es más objetiva que en otras disciplinas
  – *¿Por qué no aceptar como una buena práctica evaluadora, la adaptación de la evaluación, no a cada materia, sino a las características de cada estudiante?*

- Considerar que los exámenes sirven para demostrar lo que saben los estudiantes, y por lo tanto, quién triunfa y quién fracasa
  – *¿Por qué no dejar que los procedimientos de evaluación pueden ser los responsables de una buena parte del fracaso escolar?*

- Creer que el profesor puede identificar todos los errores y aciertos del alumno en su aprendizaje
  – *¿Por qué no dejar que sea el propio alumno el que reconozca cuáles son sus aciertos y sus errores?*

- Considerar que hay que evaluar a cada alumno con respecto a la media de la clase
  – *¿Por qué no pensar que no se debe comparar a ningún alumno con otro, y que se debe evaluar a cada uno en relación con los objetivos establecidos?*

La influencia negativa para la evaluación de todos estos elementos podría eliminarse con una buena formación del profesorado, lo que conllevaría una adecuada programación de todos los aspectos relativos al proceso evaluador

(determinación clara de los componentes de las competencias básicas y de criterios de evaluación), junto a una adecuada planificación de dicho proceso, y a un adecuado desarrollo y puesta en práctica del mismo, lo que debería contribuir a eliminar los posibles elementos de subjetividad existentes.

Todo ello es especialmente relevante si tenemos en cuenta la enorme trascendencia que tiene la evaluación, ya que las consecuencias derivadas de las decisiones adoptadas al final de un proceso evaluador tienen fuertes implicaciones en la vida y en el futuro de las personas. Si bien son decisiones que se vienen gestando a todo lo largo del proceso educativo (*evaluación formativa*), es al final del mismo cuando se hacen patentes (*evaluación sumativa*). Por ello, cada evaluación a su tiempo: *¡antes la evaluación formativa que la sumativa!* Son decisiones que afectan al alumno, no solamente en el ámbito académico, sino también en lo personal, en el ámbito laboral y en el ámbito social. De la decisión adoptada cuando se evalúa a un alumno de cualquier etapa educativa dependerá el que promocione o no al ciclo o curso siguiente; o, lo que es más importante, el que se le pueda o no otorgar un título. Son decisiones que vinculan el proceso con el producto.

Hay que ser conscientes que al evaluar se toman decisiones que van a determinar o a condicionar el futuro de nuestros alumnos, razón por la que la forma de desarrollar el proceso evaluador adquiere una importancia decisiva. Esta circunstancia es una razón suficiente para justificar una formación adecuada en este campo a todo el profesorado, en vez de sustituirlo por un intervencionismo administrativo que suele caer en un excesivo reglamentismo que perjudica la actuación del profesorado.

➔ Ya lo expresaba el profesor Rodríguez Diéguez (2001): «El reglamentismo ha invadido los procesos de enseñanza constantemente, y de forma muy especial todo lo relacionado con la evaluación, más que ningún otro campo de la actividad escolar; se ha venido normativizando por los poderes políticos, y de formas incluso contradictorias».

Seguramente será por la relación existente entre los resultados del proceso evaluador y el tan temido fracaso escolar.

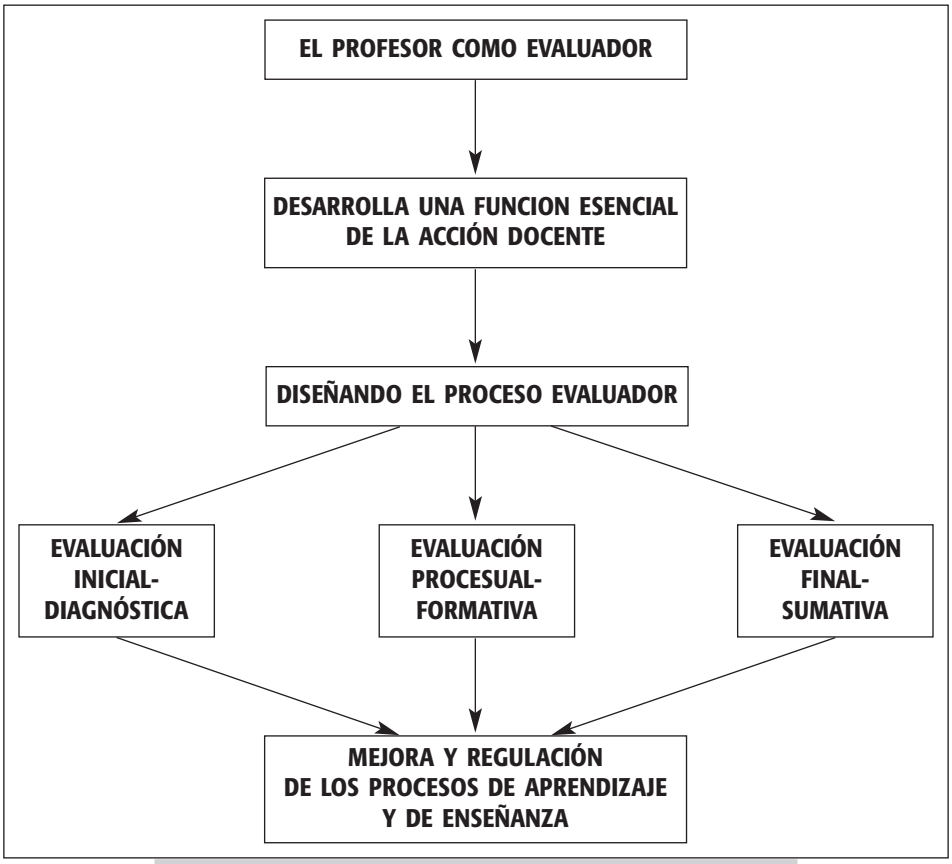
3. Actuaciones del profesorado en la práctica evaluadora

Muchas de las limitaciones y dificultades existentes en relación con la práctica evaluadora requieren de medidas de formación del profesorado, en tanto que otras pueden superarse mediante un eficaz aprovechamiento del esfuerzo habitual, sin necesidad de recurrir, una vez más, al voluntarismo o a la improvisación.

3.1. Inclusión del proceso de evaluación en las Programaciones Generales Anuales

El equipo docente de un centro educativo debe adoptar las decisiones pertinentes sobre la práctica evaluadora, que deben quedar plasmadas en las *Decisiones Generales* del *Proyecto Curricular de Etapa*, y más concretamente en los apartados *«qué evaluar», «cómo evaluar,* y *«cuándo evaluar»,* para que sirvan de referencia a las decisiones que sobre evaluación se adopten en las Programaciones Generales Anuales, y a las actuaciones que de ellas se deriven. En este sentido, la acción evaluadora requiere una formulación explícita de intenciones y un desarrollo sistemático ajustado a todos los niveles de decisión curricular. Por ello, en la programación general de la materia, deberá aparecer de forma explícita todo el proceso evaluador, de forma que las decisiones adoptadas se vean reflejadas en las consiguientes unidades didácticas, antes de llevar a cabo las actuaciones pertinentes.

CUADRO 11



Hay que tener presente que la evaluación es uno de los aspectos que menos se planifican, ni por parte de los centros ni por parte de los profesores. Las programaciones que se hacen en los centros suelen referirse exclusivamente a la evaluación de los alumnos, y limitarse a los aspectos más formales y operativos: *calendario, exámenes finales, sesiones de evaluación, entrega de notas*, etc. En la práctica, muchos profesores actúan desde los estereotipos, las rutinas o la improvisación, y en el mejor de los casos, la intuición, el sentido común o experiencias personales. Por ello, recomendamos en este punto, una vez más, consultar el libro: Cabrerizo, J.; Rubio, M. J. y Castillo, S. (2007): *Programación por competencias. Formación y práctica.* Madrid. Pearson, en el que encontrarán todas las actuaciones que sobre evaluación, debe adoptar el profesorado.

3.2. Establecimiento de criterios y acuerdos sobre la práctica evaluadora

Teniendo en cuenta el respeto a las peculiaridades de las materias, a la variedad de situaciones y a la autonomía de cada profesor, es deseable establecer ***criterios*** comunes y promover acuerdos para establecer una adecuada coordinación por parte de los equipos docentes en los centros sobre temas tales como:

1. La promoción de los alumnos de curso o ciclo.
2. La inclusión de objetivos educativos comunes.
3. La realización y objetivos de la evaluación inicial —la *evaluación cero*—, para ajustar la respuesta educativa a las características individuales.
4. La participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Fomento de la autoevaluación de los alumnos.
5. Las actividades de recuperación, de refuerzo, o programas de atención individualizada.

Las actuaciones de los equipos docentes sobre evaluación deben formar parte de la programación general de la materia, en relación con los ***criterios de actuación*** que debe llevar a cabo cada profesor en la práctica evaluadora. Frade (2008) propone la realización del que denomina *Plan de evaluación,* y que debe incluir:

1. Los aspectos formativos a evaluar: la participación, asistencia, valores e instrumentos a tomar en cuenta (portfolio, tareas…).
2. Los aspectos sumativos a considerar: exámenes orales y escritos, productos, entrevistas, etc.

3. La rúbrica de cada uno de los instrumentos a utilizar.
4. El porcentaje asignado a cada aspecto o instrumento.
5. El total adquirido por todos los aspectos, productos e instrumentos.
6. El tiempo y la fecha en el que deben ser entregados y cómo deben ser entregados.

Los profesores deben establecer ***acuerdos*** sobre aspectos de la práctica evaluadora, entre otros, los siguientes:

1. Acerca de los *objetivos de la evaluación* respecto a contenidos conceptuales, instrumentales, actitudinales, etc., referidos a todas las materias curriculares. Estos acuerdos conllevan la coordinación que garantice su cumplimiento, a pesar de aplicarse a distintas áreas y por profesores diversos, procurando que se actúe como auténtico equipo docente.

2. Acerca de determinados aspectos relacionados con el *proceso de evaluación*, como:

- Actividades de autoevaluación.
- Evaluación referida a los profesores y a la marcha de las clases.
- Participación de los alumnos en el proceso de evaluación.

3. Acerca de la *diversidad de los instrumentos* de evaluación a utilizar. La diversidad de los instrumentos de evaluación viene exigida, no solo en función de la diversidad de datos que se requieren para una evaluación integral y diferenciada, sino también con vistas a aumentar la fiabilidad de los datos obtenidos. Los exámenes escritos no deben seguir siendo el instrumento de evaluación dominante en las aulas.

Hay que evitar la incoherencia de hacer trabajar a los alumnos en distintas actividades (*cuaderno, trabajos en grupo, discusiones* y *debates*, etc.) y, *a la hora de la verdad* que para el alumno es la *nota*, solo cuenten los resultados del *examen* escrito.

4. Sobre la *modalidad de evaluación.* Se ha de convenir en la conveniencia de realizar una evaluación más *cualitativa*, que se debe combinar adecuadamente con el enfoque cuantitativo dominante. Es necesario fomentar el uso de informes descriptivos y cualitativos de los profesores, tanto para las sesiones de evaluación como para dar cuenta a los alumnos de sus progresos y de sus deficiencias. El aparente rigor de los procedimientos cuantitativos y su mayor facilidad práctica tienden a eliminar la posibilidad de reflexión sobre aspectos muy importantes aunque difícilmente cuantificables.

5. Sobre la *organización espacio-temporal.* A pesar de que la evaluación educativa supone una continuidad a lo largo de todo el proceso, hay momentos de mayor intensidad evaluadora. Tanto el momento, como el lugar, deben ser objeto de un cuidado y previsión adecuados.

6. Sobre el desarrollo de las *sesiones de evaluación*. Los acuerdos afectan, fundamentalmente, a la programación, dinámica y compromisos derivados de las sesiones de evaluación. Puede acordarse un enfoque distinto a las sesiones de *evaluación-calificación* y a las sesiones de *evaluación-formativa/promocional*, más reposadas y personalizadas. Debe evitarse que las sesiones de evaluación se limiten a un *cante de notas* y a una serie de comentarios anecdóticos intranscendentales.

El profesorado debe acordar cómo *administra* los resultados de la evaluación y los acuerdos tomados en la sesión. No basta con tener conocimiento de los resultados, hay que analizarlos y tomar decisiones, que no solo afectan a los alumnos, en orden a la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la recuperación, a la promoción, etc.

4. Propuestas de actuación del profesorado ante los efectos y consecuencias de la evaluación educativa

4.1. Efectos en el alumno de la práctica evaluadora

La forma en que el profesorado afronte la práctica evaluadora produce efectos considerables en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en la medida en que los regula y orienta. Por ello, dependiendo de la forma de evaluar, cambiará la dinámica educativa que se da en las aulas diariamente, ya que la forma de evaluar incide directamente en otros muchos aspectos del proceso de enseñanza, tales como: el *clima de clase,* la *metodología que utilicemos para enseñar,* el *rol docente,* los *materiales* y *recursos a utilizar*, etc. Hay que ser conscientes, por tanto, de los posibles efectos que una práctica evaluadora mal diseñada y aplicada, puede producir en el alumnado.

Siguiendo a Barberá (1999), presentamos en el siguiente cuadro los posibles *efectos* que tiene la evaluación en los diferentes ámbitos de la dinámica del aula, considerando que dicho cuadro siempre estará incompleto porque podría ser ampliado con las aportaciones de cada profesor, con arreglo a su experiencia.

CUADRO 12

LA FORMA EN QUE LOS PROFESORES EVALUEMOS PUEDE IMPLICAR...	EFECTOS	ÁMBITO DE INCIDENCIA
1. Hacer transparentes nuestras intenciones educativas	«*Efecto* de transparencia»	Clima de clase Metodología
2. Elegir y priorizar un estilo de aprendizaje concreto	«*Efecto* de directividad»	Calidad del aprendizaje
3. Medir los logros de los alumnos	«*Efecto* de control»	Metodología Selección de materiales
4. Obtener datos específicos para orientar	«*Efecto* consultivo»	Proceso de aprendizaje
5. Proporcionar información a agentes externos o internos	«*Efecto* informativo»	Comunicación a los alumnos, a la dirección, a las familias...
6. Ajustar nuestras actuaciones y las de los alumnos	«*Efecto* regulador»	Autorregulación
7. Clasificar a los alumnos en función de sus resultados	«*Efecto* clasificador»	Discriminación
8. Ejercer una influencia unilateral sobre la educación	«*Efecto* de poder»	Heteroevaluación
9. ...		

Evidentemente, la práctica evaluadora conlleva unas consecuencias, unos efectos cuyo conocimiento no debe olvidar el profesorado, ya que el proceso evaluador constituye un proceso continuo, sistemático y adaptado al proceso de aprendizaje-enseñanza, que en muchos casos actúa como mecanismo anticipador de determinadas actuaciones de los alumnos, orientándoles en sentidos determinados. De esta forma, la evaluación se hace presente en otros momentos que no se consideran estrictamente evaluativos, sobre todo antes de que aparezca la evaluación sumativa. Así, los alumnos *descubren* qué es realmente la evaluación y su importancia en su proceso de aprendizaje, razón por la que observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor, conscientes de su repercusión en el mismo. El desarrollo de dicho proceso, estará influido por el estilo evaluador del profesor, pero sobre todo, por la percepción que tengan del mismo, que puede no ajustarse fielmente a la realidad. Es frecuente que los alumnos lleguen a discri-

minar los gustos del profesor, sus hábitos y preferencias, sus temas favoritos, y en general todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar. Son capaces de ordenar las preferencias e incluso dejar de hacer aquello que no resulta preferente para el profesor.

Este efecto se percibe más claramente cuando más nos acercamos a los últimos cursos de la escolaridad: pensemos, por ejemplo, en las *pruebas de acceso* a la universidad, donde el estudiante tiene mucho en juego, teniendo en cuenta las consecuencias sociales de los resultados de la evaluación en el ámbito de la promoción académica y del acceso al mundo del trabajo; y también en el prestigio personal (ante compañeros de clase, otros amigos, los padres...).

Por su parte, el profesor debe conocer, como una consecuencia clara de su estilo evaluador, que la forma de evaluar a sus alumnos condicionará su estilo de estudio y su estilo de aprendizaje. Sin darse cuenta, dando el profesor importancia a un tipo de contenido (probablemente en detrimento de otros) y, preguntando de una cierta manera (casi siempre de forma semejante) está creando un estereotipo en la forma de aprender y, por tanto, un sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de lo que se estudia. Si reproduce su esquema con el proceso evaluador, y siempre evalúa de la misma forma (por ejemplo, con preguntas de tipo test o de respuesta breve y directa), el alumno ajustará su forma de estudiar al estilo evaluador del profesor (por ejemplo, tenderá a desarrollar un estudio centrado en partes aisladas de la materia), aunque pueda resultar inconexo y descontextualizado, pero que le será útil para responder adecuadamente a los tests. De esta forma no estaremos ayudando al estudiante, ni a establecer relaciones entre bloques de contenido de un área, ni a trabajar en situaciones-problema que requieren un enfoque más global en la comprensión y el estudio de los contenidos, ni a ser capaces de tener visión de síntesis de los distintos aspectos de un tema, aunque su forma de estudiar le sea eficaz para aprobar en función del estilo evaluador del profesor.

Algunas prácticas evaluativas, si se repiten a lo largo del tiempo, pueden crear hábitos muy diferentes de estudio y de aprendizaje: bien un hábito reflexivo regulativo; o, por el contrario, un hábito mecánico y repetitivo. A esta circunstancia nos referimos como efecto de *directividad*, dado que el estilo evaluador del profesor orienta el tipo de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que algunos de los efectos derivados de la práctica evaluadora poseen una notable incidencia social, pudiendo repercutir en la valoración que se hace de una persona, e incluso en el autoconcepto del alumno *(efecto clasificador)*.

➔ La evaluación mantiene un proceso de retroalimentación con el aprendizaje, ya que los resultados de los aprendizajes de sus alumnos le permiten al profesor reorientar, en caso necesario, su forma de proceder en la enseñanza y en la evaluación.

4.2. Consecuencias de la práctica evaluadora

La práctica evaluadora es una gran ocasión y un gran recurso para potenciar el diálogo entre el profesor y los alumnos, bien sea porque los resultados han sido satisfactorios; o, por el contrario, porque los datos de la evaluación no han satisfecho las expectativas de algunos alumnos y del propio profesor; o porque otro pequeño grupo de alumnos necesita de un nuevo esfuerzo personal y de un refuerzo didáctico para superar los niveles mínimos exigidos. Por eso es tan importante que prestemos la debida atención a la ***corrección*** de los exámenes junto con las demás producciones y actividades de aprendizaje de los alumnos; y, a continuación, a las propuestas de ***recuperación*** para algunos estudiantes. La práctica evaluadora termina con la debida atención a estos cometidos docentes.

4.2.1. LA CORRECCIÓN

La ***corrección*** de las producciones, actividades de aprendizaje, y, en general, de toda la información obtenida de los alumnos por medio de los diferentes instrumentos de evaluación, es una de las ocasiones educativas cruciales para fomentar el diálogo didáctico como *punto de encuentro*, a la vez que el medio que proporciona la posibilidad de impulsar a los alumnos a cotas más elevadas de desarrollo personal. En muchos casos, desgraciadamente, la falta de diálogo didáctico-evaluativo entre profesor y alumno, es la gran ocasión perdida para establecer una comunicación enriquecedora que, además de potenciar las relaciones personales entre ambos, con la dimensión educativa que ello tiene, facilite la *corrección,* que no es más que la reorientación de los procesos de aprendizaje de los alumnos. De esta forma, el asesoramiento proporcionado fomentaría también la autoevaluación. Recordemos a este respecto que la ejecución de una buena práctica evaluadora supone la existencia de:

- Unos criterios claros conocidos previamente por todos los implicados.
- La recogida de información suficiente y relevante a partir de los objetivos.
- La interpretación valorativa de la información.
- La emisión de un juicio valorativo sobre la base de la información obtenida.
- La toma de las decisiones correspondientes.

Recordemos que la práctica evaluadora no acaba después de poner nota o de señalar lo que está bien o mal en las tareas de los alumnos. Aún falta una actuación fundamental: después de informar a los alumnos y a sus padres de sus logros o errores, es necesario *tomar decisiones* para mejorar el proceso de aprendizaje. Es lo que diferencia la evaluación de una simple *calificación*.

Una gran parte de los efectos que la evaluación produce en el alumno están derivados de la forma de corregir sus producciones y de valorar sus aprendizajes.

En este sentido, la *corrección* es un procedimiento de análisis y supervisión de las actuaciones llevadas a cabo por los alumnos con el fin de reorientar el proceso de aprendizaje, si fuera necesario. La corrección debe enmarcarse en los acuerdos tomados previamente por los profesores en las *decisiones generales del proyecto curricular de etapa*, y en cada una de las *programaciones generales*, básicamente en los referidos a:

1. *Criterios de evaluación* que el profesor va a utilizar en la valoración de los aprendizajes. Estos criterios deben ser conocidos por los alumnos con antelación.
2. *Criterios de calificación* con los que se materializa o se expresa la toma de decisión respecto a la *calificación* o *nota* que se asigna como resultado de la evaluación efectuada. Y como consecuencia de las calificaciones, diseñar las *propuestas de recuperación* o de mejora en el caso de alumnos cuyos resultados hayan sido *insuficiente* y necesiten refuerzo u orientaciones personalizadas.

A este respecto, Jorba y Sanmartí (2000) utilizan el concepto de corrección para el *cambio y mejora en las actuaciones de los alumnos,* en lugar de referirlo al hecho de señalar las deficiencias de los alumnos en sus actividades. Es decir, que el que corrige o debe corregirse es el alumno, porque es quien ha de enmendar su actuación fallida o incompleta. Eso sí, la corrección debe estar siempre supervisada por el profesor, que es quien detecta exactamente los errores o carencias y quien ha elaborado los instrumentos pertinentes para conocer el grado de consecución de los objetivos. En otras palabras, a la corrección realizada por el profesor de los trabajos del alumno, debe seguir la corrección de los errores o deficiencias en el dominio de los objetivos propuestos, por parte de los alumnos, que se ponga de manifiesto en el *cambio y mejora* en la elaboración de sus trabajos o en el dominio alcanzado en su aprendizaje.

Después de *corregir,* el profesor tiene que orientar y acompañar a los alumnos hacia el ajuste progresivo de sus realizaciones escolares (reorientación del proceso de aprendizaje). No se puede dejar desasistido al alumno, porque este no siempre tiene el conocimiento adecuado de sus errores, y, en todo caso, necesita orientaciones para subsanarlos. De no ser así, los errores le pueden generar una especie de aversión a un contenido o actividad; e incluso, puede producirle un desánimo o desmotivación que afecte a su vida escolar en su conjunto.

La responsabilidad del profesor no se limita a la corrección y explicación de los errores, sino que en algunos casos se tratará de modificar su enseñanza y, en otros, de consolidar la comprensión de los contenidos. Habitualmente no se aprovechan suficientemente los errores de los alumnos como elementos de aprendizaje, que servirán para diseñar actividades adecuadas que les ayudarían a superar dificulta-

des y adquirir mayor confianza en sus futuros aprendizajes. El momento de la corrección es el de poner en práctica la estrategia de enseñar a *aprender de los errores*. A este respecto, los citados Barberá y Gregori (1999) proponen las siguientes cuestiones e interrogantes con los que invita a los profesores a reflexionar sobre su práctica evaluadora en el punto concreto de la *corrección* de los trabajos y actividades de los alumnos.

1. ***¿Quién corrige las actividades de aprendizaje?***

   - El profesor.
   - Los alumnos.
   - Los alumnos entre sí.
   - El profesor y el alumno.
   - Toda la clase.
   - ...

2. ***¿Quién corrige las actividades de evaluación?***

   - El profesor.
   - Los alumnos.
   - Los alumnos entre sí.
   - El profesor y el alumno.
   - Toda la clase.
   - ...

3. En general, ***¿quién acostumbra a corregir los trabajos, ejercicios o proyectos de los alumnos?***

   - El profesor.
   - Los alumnos.
   - Los alumnos entre sí.
   - El profesor y el alumno.
   - Toda la clase.
   - …

4. ***Después de corregir una actividad evaluable...***

   - Les devuelve la actividad corregida y no la comenta.
   - Les devuelve la actividad corregida con la explicación de sus errores.
   - Indica a toda la clase los errores más frecuentes.
   - Además les dice cómo superarlos.
   - Además les proporciona actividades concretas.

- Además establece con ellos un seguimiento.
- Forma grupos de colaboración entre alumnos.
- ...

5. ***¿Qué tipo de actividades propone a los alumnos que no han alcanzado satisfactoriamente los objetivos que se habían marcado?***

- De idéntico contenido que las propuestas anteriores.
- De idéntico formato que las propuestas anteriores.
- De idéntico contenido y formato que las propuestas anteriores.
- Enfoca de diferente manera el contenido y las actividades.
- Más que repetir actividades, incide en su comprensión.
- Busca actividades interdisciplinares y más significativas.
- ...

Por nuestra parte, proponemos algún interrogante más para seguir reflexionando.

CUADRO 13

- ¿Qué diferencia real se establece entre corrección y calificación?
- ¿Cree que sus alumnos opinan como Vd.? En caso negativo, ¿por qué cree que ellos no comparten su visión? ¿Cómo repercute esta contradicción en el planteamiento de su enseñanza?
- ¿Qué tipos de pautas da a sus alumnos para que superen los errores que han cometido? ¿Explique algún ejemplo que pueda ayudarles a entender mejor?
- ¿Qué grado de responsabilidad da a sus alumnos en la tarea de subsanar los errores que se han manifestado en una actividad evaluable? ¿Es el mismo grado de responsabilidad que les atribuye en el momento de su aprendizaje?
- ¿Cree que sus alumnos dependen excesivamente de las explicaciones de sus correcciones o, por el contrario, las entienden casi sin explicar y las comparten?
- ¿Realiza alguna actividad de autocorrección o corrección mutua con sus alumnos? ¿Por qué? ¿Qué valores introducen ambas actividades? ¿Cómo las valora?
- ¿Fomenta la implicación del alumno en su propia actividad mediante la autoevaluación de sus aprendizajes?
- ...

4.2.2. PROPUESTAS DE AYUDA Y REFUERZO PARA LA *RECUPERACIÓN*

Después de la corrección es necesario analizar las causas que llevaron al alumno a cometer los errores, y reorientarle para que no vuelva a cometerlos, a la vez que habrá que realizar un seguimiento personalizado de su proceso de apren-

dizaje, por si tuviese dificultades que hubiese que tratar por especialistas. En cualquier caso, habrá que proporcionarle ayudas individualizadas para que pueda superando sus dificultades de aprendizaje mediante ***propuestas de refuerzo***.

A) Propuestas individualizadas

Después de los resultados de la evaluación es frecuente que los profesores se pregunten sobre cuáles pueden ser las dificultades encontradas por un alumno que le lleve a cometer errores. Presentamos algunas de ellas con carácter genérico, porque la determinación concreta para cada alumno de *forma individualizada* debería realizarla cada profesor junto al especialista en psicopedagogía si fuese necesario:

- Interpretación errónea de los enunciados (problemas, actividades...).
- Comprensión deficiente de conceptos básicos.
- Deficiente expresión escrita u oral de lo aprendido.
- Estudio excesivamente memorístico.
- No aplicación de ejemplificaciones a la aplicación de conceptos.
- Falta de integración de contenidos relacionados.
- Procedimientos de estudio inadecuados.
- Falta de concentración / atención.
- Dificultades en el desarrollo de procedimientos complejos (o simples).
- Actitud no colaboradora.
- Falta de motivación específica.
- ...

Una vez detectadas las causas, deberían establecerse las orientaciones y ***ayudas*** y ***refuerzos*** necesarios para superar las dificultades, que permitieran reflexionar sobre la conveniencia de realizar ajustes en la programación para cada alumno con dificultades de aprendizaje, y para establecer, de considerarse necesario, programas individuales de *ayuda* y *refuerzo* que posibiliten la *recuperación*. En el cuadro siguiente presentamos algunas propuestas para ayudar a alumnos con dificultades, aunque reiteramos que la determinación final debería realizarla cada profesor junto al especialista en psicopedagogía.

CUADRO 14. TIPOS DE AYUDAS, TIPOS DE EVALUACIÓN Y MOMENTO PARA REALIZARLAS

TIPO DE AYUDAS	TIPO DE EVALUACIÓN Y MOMENTO
1. Repetir la *misma actividad* dando otra oportunidad al alumno	Procesual y final
2. Proporcionar *ejemplos* concretos de otras actividades o aplicaciones	Inicial, procesual y final
3. Resolver una *actividad diferente* aunque relacionada	Final
4. Fomentar el *aprendizaje cooperativo* sobre contenidos del mismo tema	Procesual
5. Facilitar la *reflexión conjunta* profesor y alumno	Procesual y final
6. Proponer *correcciones* mutuas de actividades entre alumnos de igual o diferente nivel de aprendizaje	Procesual
7. Recomendar *consulta* en la biblioteca, libros concretos...	Inicial
8. Proponer *ejercicios* que contengan *errores* que los alumnos tengan que descubrir y solventar	Procesual y final
9. Explicar los *errores más frecuentes* del grupo clase	Procesual y final
10. Preparar pautas de *trabajo* más detalladas para aquellos contenidos no superados	Inicial, procesual y final

Con esta relación de ayudas para la recuperación, los profesores disponen de un conjunto de medidas para ayudar a superar las dificultades que puedan presentar sus alumnos, y de una serie de pistas para una mejor adecuación de su proceso de aprendizaje. No todas las propuestas de ayuda y refuerzo tienen el mismo valor, ni requieren el mismo tipo de esfuerzo tanto para el profesor como para los alumnos con dificultades. Veamos, brevemente, el significado didáctico de las ayudas indicadas:

1. Repetir la *misma actividad* significa darle otra oportunidad al alumno: pero si no va acompañada de otras medidas, el efecto provocado puede ser muy pobre e incluso contraproducente.
2. *Proporcionar ejemplos* es una buena estrategia cuando los contenidos son excesivamente abstractos o generales y los aprendices no tienen unos conocimientos sólidos o suficientes experiencias previas.

3. Proponer *actividades similares,* pero diferentes, es quizá la ayuda más común cuando conocemos el origen de las dificultades puntuales que pueden tener los alumnos.
4. *El aprendizaje cooperativo* está indicado para dificultades que han sido detectadas en el desarrollo de una secuencia didáctica. Las explicaciones de compañeros más competentes ofrecen la ventaja de ser más adaptadas al registro lingüístico de quien tiene las dificultades.
5. *La reflexión conjunta* entre el profesor y el alumno puede resultar la más costosa de las ayudas, pero es muy efectiva. Siempre que sea posible, y en todos los niveles educativos, lo más adecuado es el diálogo (que no la repetición de las explicaciones del profesor) donde el alumno pueda expresar sus problemas al profesor, y este orientarle con más precisión.
6. *El ejercicio de correcciones mutuas* de trabajos, compartidos o no, da a los alumnos con dificultades otra vía de entrada al conocimiento de sus problemas.
7. *La consulta de libros* en la escuela, en casa o en una biblioteca puede sugerirse a partir de los cursos finales de la Educación Primaria y desarrolla la autonomía para hacer frente a las dificultades.
8. El planteamiento de *ejercicios con errores* (por ejemplo, un texto con faltas de ortografía o con un mapa político erróneo o, también, un problema de Física mal resuelto en el que se deba encontrar el procedimiento fallido) tiene unos valores que merecen ser destacados. En primer lugar, es el alumno quien ha de identificar lo que no es correcto, lo que le convierte en un sujeto activo en la corrección. En segundo lugar, permite detectar (con tanta precisión como esté planteado el ejercicio) el momento *concreto* en que aparece la dificultad. Y en tercer, lugar, al poner en común los resultados de la detección de errores, el alumno puede descubrir otra manera de resolver que también es correcta pero que no coincide con la suya, lo que le ofrece un enfoque múltiple ante la misma tarea.
9. La recopilación de los *errores más frecuentes* de los alumnos y la posterior explicación de cómo subsanarlos, es una práctica común después de hacer una prueba o un trabajo en clase. Es aconsejable indicar previamente a los alumnos algunos de los errores en los que pueden caer, antes de que se produzca el error, con el fin de que ponga atención para evitarlo, o de reconocerlo cuando suceda.
10. El proponer *pautas de trabajo* detalladas va dirigido tanto a los alumnos que presentan problemas de comprensión como a los que tienen un ritmo más lento de asimilación de los contenidos (lo que se puede considerar una dificultad relativa, pero que en algunos alumnos es constante).

Es conveniente que las medidas de ayuda que proponen los profesores a sus alumnos estén decididas de manera colegiada y dispongan de unos mínimos criterios comunes para ganar en eficacia.

B) Propuestas colegiadas

Además de todas las propuestas de ayudas personalizadas, hay otras de carácter colegiado muy adecuadas para todos los alumnos, y especialmente para los que presentan dificultades de aprendizaje: nos referimos a las *sesiones de evaluación*.

Una ***sesión de evaluación*** es la ocasión idónea para establecer de forma colegiada entre todos los profesores de un alumno, los criterios de ayuda para superar dificultades concretas de aprendizaje, de cara a potenciar su recuperación. Ahora bien, la eficacia de las sesiones de evaluación va a depender de si se cumplen, entre otros, los siguientes requisitos:

1. Planificación de la sesión: se deben determinar previamente qué objetivos concretos se persiguen en cada sesión.
2. Explicitar documentalmente por escrito las principales aportaciones acordadas en cada una de las sesiones de evaluación.

Teniendo en cuenta que una de las mayores responsabilidades que deben afrontar los profesores es la toma de decisiones en su práctica evaluadora (decisiones sobre calificaciones, promoción o titulación), es especialmente importante que las decisiones que adopten sobre todos y cada uno de los alumnos estén consensuadas, lo que facilitará el adecuado progreso de su proceso de aprendizaje, y la adquisición de las competencias básicas.

4.2.3. LA RECUPERACIÓN

El paso siguiente a la corrección, una vez detectadas las causas de los errores cometidos, y establecidas las estrategias de superación de los mismos, es la ***recuperación,*** entendida como *otra oportunidad* que se da al alumno para que logre los mínimos establecidos en la materia y pueda superarla cuanto antes.

La recuperación consiste en el establecimiento de un plan personalizado de actuaciones dirigido a que un alumno con dificultades de aprendizaje normalice su proceso educativo, y que debe estar en estrecha relación con otras actuaciones pedagógicas: evaluación, programación, niveles mínimos, autoevaluación del alumno, etc. La recuperación, como parte intrínseca del proceso de aprendizaje-enseñanza, implica una toma de decisiones por parte del profesorado, para mejorar el proceso de aprendizaje del alumno, y la adquisición de las competencias básicas.

En el diseño y aplicación del plan de recuperación, la evaluación debe asumir un papel importante, ya que su carácter diagnóstico facilitará información sobre las dificultades del alumno a recuperar, y como paso previo al plan de recuperación; la evaluación formativa irá reajustando el proceso de aprendizaje del alumno de forma continua y sistemática de acuerdo al plan de recuperación establecido, y la evalua-

ción sumativa aportará datos sobre las mejoras que el alumno haya realizado en relación con la situación anterior al desarrollo del plan de recuperación.

Una de las características esenciales de un plan de recuperación, que sirve a la vez como garantía de buenos resultados, es su inmediatez, es decir, la puesta en marcha del plan de recuperación tan pronto como se hayan detectado las dificultades de aprendizaje, previa programación personalizada que recoja las medidas adecuadas para superarlas. No hay que olvidar que la adquisición de las competencias básicas es un proceso que requiere de aplicaciones prácticas (actividades) relacionadas con cada uno de los descriptores de cada competencia. Por ello, el plan de recuperación deberá recoger las actividades que el alumno debe realizar en un periodo determinado de tiempo, que permitan la adquisición de los elementos integrantes de las competencias básicas en los que tenga dificultades: contenidos, habilidades, actitudes y valores y estrategias de aprendizaje.

El alumno, como protagonista de su propio proceso de aprendizaje; y el profesor, como su guía y orientador, deben analizar los fallos del aprendizaje y establecer el plan de tratamiento para poder superarlos. En todo este proceso, es decisiva la contribución de la *autoevaluación,* ya que el reconocimiento de los propios errores es el requisito imprescindible para la superación de los mismos. Si eso se produce, a partir de ese momento el alumno tomará plena conciencia de su situación y estará suficientemente motivado para esforzarse en la labor complementaria que la recuperación implica.

Es evidente que el ***plan de recuperación*** deberá estar concretado por escrito, y recoger aspectos como:

- Posibles causas de las dificultades.
- Determinación de aquellos aspectos que necesitan ser mejorados.
- Actuaciones propuestas.
- Actividades concretas a desarrollar.
- Temporalización de las actividades.
- Proceso evaluador de las actividades de recuperación.

La recuperación ha de enfocarse siempre de forma positiva. Se debe partir de lo que el alumno sabe y hace bien para poder facilitar la adquisición de aquellos aspectos que le permitan el desarrollo normal de su proceso de aprendizaje. Se trata, pues, de que el alumno sea consciente de su propio progreso y de que las actividades de recuperación no signifiquen ni *penalización* ni *clasificación*. Todo el trabajo de recuperación deberá estar orientado por una evaluación continua, que será la encargada de poner de manifiesto, cuando se estime, que el alumno ha superado las dificultades y normaliza su proceso de aprendizaje y ya se puede incorporar al ritmo normal de la clase. En cualquier caso, es conveniente realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno para comprobar si la recuperación ha sido definitiva o si, por el contrario, se debe seguir prestando una atención especial.

5. Comunicación de los resultados de la evaluación

La comunicación de los resultados obtenidos en el proceso evaluador constituye el último acto del mismo. Suele llevarse a cabo de forma institucionalizada, y trasciende el marco de los propios protagonistas, ya que los resultados obtenidos, después de ser conocidos por los demás profesores, se comunican a los alumnos y sus padres. La expresión de los resultados en el proceso evaluador se realiza formalmente por medio de *actas*, i*nformes de evaluación*, o *boletines de calificaciones*.

Aunque la administración educativa tiene establecidos los formatos para los informes de evaluación y para los boletines de calificaciones, en el cuadro siguiente presentamos las ideas o sugerencias, que según Barberá (1999) deberían ser tenidas en cuenta, desde el punto de vista pedagógico, al elaborar un informe de evaluación.

CUADRO 15. ALGUNAS IDEAS SOBRE EL INFORME DE EVALUACIÓN

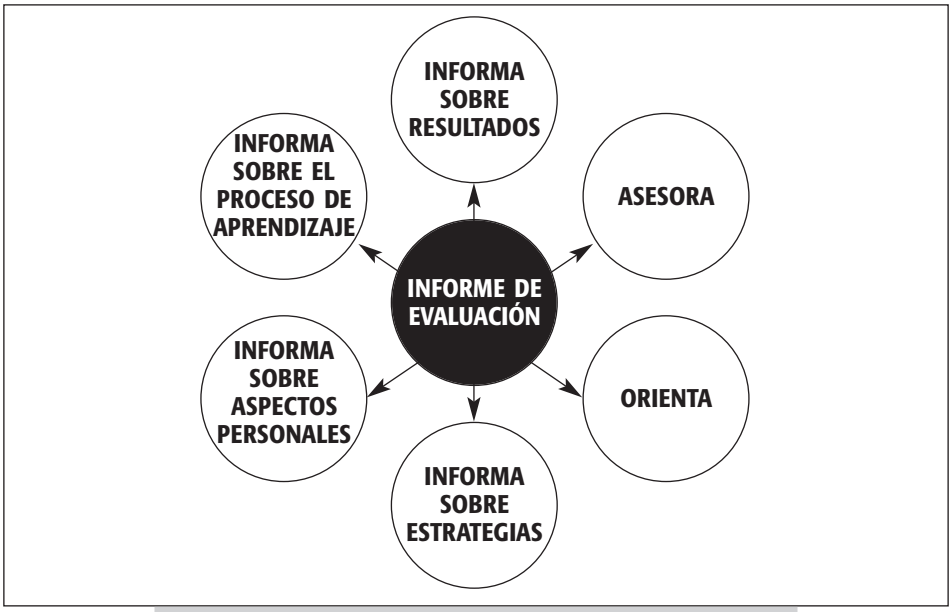
DIRIGIDO A...	ASPECTOS QUE DEBE CUMPLIR UN INFORME	ASPECTOS QUE DEBE EVITAR UN INFORME
... los padres	• Informar sobre el progreso y resultados • Proponer medidas para superar las dificultades • Favorecer la colaboración en una educación conjunta • Pedir apoyos concretos	• Reservar información • Dificultar el diálogo • Atribuir responsabilidades • Generar falsas expectativas • Alarmar para llamar la atención
... los alumnos	• Informar de manera positiva y realista • Potenciar su participación • Identificar sus capacidades y potenciarlas • Motivar y aumentar su seguridad en la posibilidad de aprender • Facilitar la autocrítica • Proporcionar alternativas a los problemas	• Culpabilizar • Originar malestar • Desanimar o sobrevalorar • Basarse en la competitividad • Etiquetar a los alumnos • Dedicarse a mantener la disciplina
... los demás profesores y el centro	• Informar con detalle del progreso en las dificultades • Proponer posibles soluciones • Facilitar la autoevaluación • Orientar al profesor y al centro en sus respectivas programaciones • Fundamentarse en fines pedagógicos	• Fomentar finalidades selectivas • Basarse en el poder y la represión • Tener criterios poco definidos o reflexionados • Contener información irrelevante o conocida

5.1. El informe de evaluación

Un informe de la evaluación va más allá del escueto *boletín de notas*, y forma parte de la función pedagógica del proceso de evaluación que el profesor no debe descuidar. El informe de la evaluación tiene como finalidad informar a los alumnos y a sus familias sobre múltiples aspectos de su proceso de aprendizaje, que pueden ser muy interesantes, aprovechando la riqueza de la información obtenida en dicho proceso, y el valor educativo que tiene conocer dicha información. Para conseguir esos objetivos, sería conveniente que al construir un informe de evaluación se tuvieran en cuenta los siguientes criterios:

1. El informe de evaluación tiene una *función orientadora*; por este motivo, además de informar, debe ofrecer vías de mejora para el alumno.
2. El informe de evaluación no debe centrarse solo en informar sobre los resultados de las tareas educativas de los alumnos, ni limitarse a las calificaciones; sino que debería incluir también comentarios sobre los *procesos de aprendizaje*.
3. El informe de evaluación debería incluir información sobre los aspectos personales que han incidido en el proceso de aprendizaje del alumno, y que están estrechamente ligados a su *desarrollo integral*: hábitos de estudio, actitud hacia el aprendizaje, aspectos evolutivos, potencialidades que se vislumbran en él, etc.
4. La información para que contribuya a la formación debe ser clara, inteligible, con estilo directo, en tono positivo, debiendo contribuir a fomentar el diálogo entre las personas afectadas: alumnos, profesores y padres.

CUADRO 16. EL INFORME DE EVALUACIÓN



5.2. Tipos de informes de evaluación

El informe de evaluación es el resultado de la necesidad de comunicar los datos del desarrollo del proceso evaluador a las personas más directamente implicadas en él: alumnos y sus padres o responsables legales. Es también un instrumento de gran utilidad para mantener la necesaria intercomunicación e interacción entre los profesores, alumnos, padres e institución docente, razón por la que existen distintos tipos de informes. En función del contenido y del momento en que se lleva a cabo, podemos hablar de:

1. *Informe diagnóstico.*

Es el que se elabora después de haber realizado la evaluación inicial. En este informe se recopilan los datos más significativos de un alumno que el profesor ha conseguido averiguar mediante la evaluación inicial al comienzo del curso, para poner en conocimiento de los mismos al propio alumno y a sus padres. Es la forma de dar a conocer las condiciones y las circunstancias con las que aborda el alumno el curso frente a sus compromisos escolares. Con una estructura clara y sencilla, en el *informe diagnóstico* se recogen los datos más relevantes respecto a: *conocimientos previos en las áreas fundamentales*, *experiencias anteriores*, *motivación e intereses*, *dificultades detectadas*, *expectativas...* Con esta información compartida, las personas estrechamente implicadas (profesores, alumnos y padres) ya saben de qué situación parte el alumno.

2. *Informe formativo.*

El informe formativo es que se elabora en un momento concreto del proceso de aprendizaje del alumno para dar a conocer las características de dicho proceso hasta ese momento, y la forma en que va adquiriendo las competencias básicas. Para realizarlo, el profesor va observando y comprobando los logros y los fallos del alumno, identifica sus habilidades, sus actitudes y sus estrategias de aprendizaje, y detecta las dificultades que se han presentado.

El informe de tipo formativo, como testimonio del seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno en un momento concreto, es de gran utilidad de cara al resultado final del alumno. Proporciona una valoración cualitativa del desarrollo del proceso educativo, aportando datos relevantes que pueden servir para el diálogo y la reflexión educativa entre los padres, los profesores y los alumnos, sobre aspectos como: *actitud ante el aprendizaje académico en las distintas materias, actitud ante las actividades, esfuerzo, aprovechamiento en clase, interés, motivación,* etc.

Los datos que proporcione el *informe formativo* van a permitir afrontar a tiempo la regulación de los procesos de aprendizaje, establecer el tratamiento a las dificultades encontradas, y en definitiva, tomar más conciencia de la corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje y de sus correspondientes resultados.

3. *Informe final.*

El informe final-sumativo es el que habitualmente se utiliza al cierre de un curso o etapa para certificar los aprendizajes logrados, y para fundamentar la promoción de los alumnos a un nivel superior o a obtener la titulación correspondiente. Para su elaboración es necesario recoger toda la información proporcionada por la evaluación formativa mediante la utilización de diversos tipos de técnicas e instrumentos, de modo que quede garantizada la riqueza de los datos aportados.

El informe final-sumativo suele formularse en términos cuantitativos, y debe efectuar una valoración general sobre todos los aspectos que han intervenido en el proceso de aprendizaje del alumno hasta ese momento, y sobre las calificaciones obtenidas en relación con el grado de adquisición de las competencias básicas.

6. Algunas propuestas para la mejora de la evaluación educativa

Conscientes ya de la gran importancia que tiene el proceso evaluador, y de su trascendencia para el alumnado, presentamos algunas propuestas al profesorado, con la intención de mejorar ese proceso e ir perfeccionándolo paulatinamente. Como pauta general, en educación siempre debemos pensar en positivo y con una disponibilidad abierta al cambio, siempre que este conlleve una mejora en nuestra actividad profesional, y sobre todo, sea beneficioso para nuestros alumnos.

Esta actitud, por sí sola nos hará más receptivos a las innovaciones que supongan mejora para el proceso evaluador, y a adecuar nuestra actuación docente a la realidad educativa actual, que como ya sabemos, establece que el profesorado debe evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, en vez de los tradicionales contenidos. Mostrarse reticentes a ese cambio, solo va suponer un retraso en algo necesario, un desfase profesional y un perjuicio para nuestros alumnos.

Tenemos el convencimiento de que la aplicación de las siguientes propuestas concretas en la práctica diaria de las aulas y los centros pueden ayudar al profesorado a renovarse, actualizando y reforzando su imagen docente y educadora. El futuro de la evaluación educativa, tal como la hemos venido exponiendo, pasa, necesariamente, porque el profesor asuma *conceptual* y *actitudinalmente* las siguientes *sugerencias de acción didáctica* (Castillo Arredondo, 2002):

1. Concebir el proceso evaluador integrado en el proceso de aprendizaje-enseñanza, al que regula y orienta. No es el proceso de aprendizaje quien orienta la evaluación, sino al contrario.

2. La evaluación no es algo posterior al proceso de aprendizaje-enseñanza, sino simultáneo al desarrollo del mismo. La evaluación educativa proporciona ocasiones relevantes y altamente significativas para aprender.
3. No confundir la *evaluación* con el *examen*; ni la *evaluación continua*, con *exámenes continuos* o más frecuentes. El examen es solo uno de los muchos instrumentos de recogida de información, al servicio de la evaluación. La evaluación es mucho más: es recoger información válida utilizando las técnicas y los instrumentos más adecuados en cada caso, es poder formular un juicio de valor y es tener la capacidad para tomar las decisiones oportunas.
4. El objetivo de la evaluación no es poner notas a los alumnos. Antes de llegar a esa fase calificatoria o acreditativa del proceso evaluador, están las fases y funciones anteriores: *diagnóstica, formativa, reguladora, motivadora, de diálogo*, etc., con que la evaluación acompaña a todo el proceso de aprendizaje-enseñanza, y que afecta tanto al profesor como al alumno. De los resultados de la evaluación deben aprender todos los que han estado implicados en ella, sobre todo el profesor y el alumno.
5. No hay que defender que las pruebas objetivas sean mejores que las preguntas abiertas, y viceversa. Hay que saber seleccionar y diversificar los instrumentos de evaluación que pueden proporcionar la información más adecuada para cada caso o situación.
6. La evaluación no nos sirve, como se viene atribuyendo a los exámenes, para determinar qué estudiantes fracasan y quiénes tienen éxito. La función de la evaluación es aportar información suficiente que explique por qué se producen resultados de aprendizaje mejores o peores; y sobre todo, fundamentar las decisiones de mejora a las situaciones de dificultades de aprendizaje.
7. La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva del profesor. El proceso de evaluación, como integrante del proceso de aprendizaje-enseñanza, es una actividad docente compartida entre el profesor y los alumnos. El alumno, a partir de los estudios de Primaria, ya va siendo responsable de sus actos. Ya es capaz de reconocer su esfuerzo o su desinterés; sus aciertos o sus errores, etc. Es muy educativo poner al alumno frente a sus responsabilidades, también en la evaluación, fomentando para ello su *autoevaluación.*

Por ello, y para inducir al profesorado a la reflexión, proponemos diez claves para una nueva cultura sobre evaluación educativa.

CUADRO 17. *DIEZ CLAVES* PARA UNA NUEVA CULTURA SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

1. Descartar la evaluación como instrumento o situación con el que hacer valer la autoridad del profesor. Por el contrario, el profesor debe dar a la evaluación una importancia similar a la que da al resto de las acciones del proceso de aprendizaje-enseñanza.
2. Cuando hablamos de evaluación educativa nos referimos en primer lugar a la evaluación de los alumnos; pero sin olvidarnos de pensar también en la evaluación del profesor, del centro, del entorno y del sistema educativo.
3. La acción evaluadora, como el resto de la acción didáctica, necesita que se le dedique más tiempo, no solo para su ejecución, sino con anterioridad para su diseño y planificación; y, posteriormente para su rápida corrección e información.
4. La evaluación no es el punto final. Deber ser una actitud permanente que acompañe la acción didáctica en todos los momentos del proceso: desde su inicio, su desarrollo y su resultado.
5. La evaluación ha de valorar productos, pero también procesos. Por tanto, se debe ajustar a la individualidad de cada alumno. No puede ser igual para todos, por principio.
6. Una evaluación educativa debe tener en cuenta al alumno. Debe implicarle para que le sea significativa y formativa.
7. La autoevaluación es un potente elemento educativo, ya que hace que el alumno se enfrente consigo mismo, con su trabajo, con su interés, etc., con datos que solo él conoce; le obliga a ser más objetivo, autocrítico, ecuánime, y más responsable.
8. Los cambios en la concepción y en la práctica de la evaluación llevan necesariamente a modificar la forma de desarrollar la enseñanza.
9. La evaluación no debe quedarse en lo que se ha aprendido o cuánto se ha aprendido; sino que también se ha de buscar el por qué y el cómo. Es importante el rendimiento y los resultados, pero también lo son el proceso y su contexto.
10. Conviene hacer una evaluación de la evaluación (metaevaluación) como forma de avanzar en el perfeccionamiento profesional, y en la mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza.

➔ La práctica docente en el marco de la ***nueva cultura evaluadora*** que propugnamos, implica ser ***más abierta,*** más dialogada, más participativa, más investigadora, y ***más actualizada,*** de forma que superando prácticas profesionales obsoletas, se instale en la actualidad con toda su fuerza, lo que sin duda contribuirá a reforzar el valor de la propia labor docente, y la calidad de los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

V. Resumen

El profesor es el principal ejecutor de la evaluación educativa. La práctica evaluadora del profesorado es de vital importancia para el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza en su conjunto; por ello, el profesorado debe instalarse de forma progresiva en una *nueva cultura evaluadora.*

La complejidad de la práctica evaluadora requiere una cuidada planificación que garantice el compromiso del profesor con el desarrollo de la práctica evaluadora puesta al servicio de la orientación de los aprendizajes y del progreso personal de los alumnos. En definitiva, se presenta al profesor en su práctica evaluadora, más como un *formador* que como un *juez.*

En alumnos concretos pueden darse problemáticas que afecten negativamente la práctica evaluadora. Son *dificultades* y *condicionantes para el aprendizaje* que hacen que el proceso evaluador haya de ser personalizado en estos casos. Para ello, el profesorado debe diseñar mecanismos personalizadores de los procesos de aprendizaje.

Una práctica evaluadora deficiente tiene *efectos* y *consecuencias* para el alumnado que la sufre, y por ello hay que evitar prácticas profesionales obsoletas. Y los resultados de la evaluación deben darse a conocer mediante *informes de evaluación.*

Por último, recopilamos una serie de *pautas de actuación* que deben tener en cuenta los profesores para que, con su seguimiento en la práctica evaluadora, contribuyan a una *nueva cultura evaluadora*.

VI. Actividades de aprendizaje

1. Analice las características de la *nueva cultura evaluadora.*
2. Elabore una relación de *acuerdos* sobre la práctica evaluadora que debe tomar el equipo docente.
3. Elabore un *Informe de evaluación formativo* para un curso de Primaria.
4. Justifique el sentido didáctico de la *recuperación.*

VII. Autoevaluación

1. Señale la diferencia entre la evaluación *formativa* y la evaluación *formadora*.
2. Indique algunas *difunciones* de la práctica evaluadora.
3. ¿Sobre qué *temas* referentes a la evaluación deben establecer *acuerdos* los profesores de un centro educativo?
4. ¿Qué *tipos de informes* se pueden elaborar en la práctica evaluadora?

Soluciones:

1. La evaluación formativa es utilizada por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que la evaluación formadora es más responsabilidad del alumno de cara a ir asumiendo mayor autonomía y madurez personal en los temas escolares que le incumben.

2. Algunas *difunciones* de la práctica evaluadora.

   - Solo se evalúan contenidos conceptuales.
   - La evaluación se hace sobre los resultados.
   - La evaluación es normativa.
   - La evaluación se reduce a una calificación.
   - La evaluación es selectiva, etc.

3. Los profesores de un centro educativo deben establecer acuerdos:

   - Acerca de los objetivos de la evaluación.
   - Acerca del proceso de evaluación.
   - Acerca de los instrumentos de evaluación.
   - Sobre la modalidad de evaluación.
   - Sobre la organización espacio-temporal.

4. Los *tipos de informes* que se pueden elaborar en la práctica evaluadora son:

   - Informe diagnóstico.
   - Informe formativo.
   - Informe final.

Bibliografía general

ACCO, J. L. y FERNÁNDEZ, A. (2004): *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Madrid. McGraw-Hill.

AGUDELO, S. (2002): *Alianzas entre formación y competencia. Reminiscencias de una vida profesional.* Montevideo. Cinterfor/OIT.

ALANÍS, A. (2000): Estrategias docentes y estrategias de aprendizaje. En *Panorama Universitario*, 55. Septiembre (3-6). México.

ALONSO, J. (2004): *Evaluación psicológica: coordenadas, procesos y garantías*. Madrid. Ediciones UAM.

ÁLVAREZ, J. M. (2000): *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid. Morata.

ÁLVAREZ, M. y VILLA, A. (2003): *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao. Mensajero.

ANTÚNEZ, S. (2001): *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica.* Barcelona. Graó.

ARBIZU, F. (2001): *Educación, competencias laborales y certificación profesional. 1 y 2. La formación por competencias: instrumento para incrementar la empleabilidad.* [Vídeo]. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana.

BARREIRA, A. (2003): *Análisis de las competencias profesionales de los orientadores escolares.* Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e intercambio científico. Tesis en CD-ROM.

BARREIRA, A. y OCAMPO, C. (2004): A orientación en educación secundaria: competencias conceptuais e metodolóxicas dos xefes de departamento. *Revista Galega do Ensino*, 44, págs. 157-176.

BARREIRA, A.; SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (2005): Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria, en *Innovación educativa y formación del profesorado,* 10, págs. 125-143.

BARREIRO, H. (2005): *La institución escolar: una creación del estado moderno*. Barcelona. Octaedro.

BASSEDAS, E. y otros (2003): *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* Barcelona. Piados.

BEANE, J. A. (2005): *La integración del currículum*. Madrid. Morata-MEC.

BELTRÁN, J. A., PÉREZ, L. F. y ORTEGA, M. I. (2006): *CEA. Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid. TEA.

BENZIGER, K., y HOLMES, S. (2006)*: El cerebro humano.* New York. Harper Collins Publishers.

— (2007): *Maximizando la efectividad del potencial humano.* College Station, Texas University Press.

BERNAL, A. (2005): *El realismo pedagógico*. Madrid. Síntesis.

BLASCO, P. (2006): *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria.* Valencia. Nau Llibres.

BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M. A. (2006): El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española, en RYCHEN, D. S. y SALGANIK L. H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, págs. 1-13.

BRASLAVSKY, C. (2004): *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI.* Madrid. Fundación Santillana.

CABRERIZO DIAGO, J. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación curricular. Teoría y Práctica.* Universidad de Alcalá de Henares.

— (2002): La evaluación de los procedimientos de aprendizaje, en CASTILLO ARREDONDO, S. (coord.) (2002): *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Prentice Hall (Cap. IV, págs. 73-90).

CABRERIZO DIAGO, J. y RUBIO ROLDÁN, M. J. (2007): *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid. Pearson Educación.

CABRERIZO DIAGO, J.; RUBIO ROLDÁN, M. J. y CASTILLO ARREDONDO, S. (2007): *Programación por competencias. Formación y práctica.* Madrid. Pearson Educación.

— (2009a): *Prácticum en los grados de Pedagogía, Magisterio y Educación Social. Formación, desarrollo e instrumentos*. Madrid. Pearson Educación.

CABRERIZO DIAGO, J. y CASTILLO ARREDONDO, S. (2009b): *Evaluación de aprendizajes y competencias de los estudiantes. Materiales e instrumentos.* Madrid. Pearson Educación.

CALATAYUD, M. (2000): La supremacía del examen. La evaluación como Examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria, *Bordón,* n.º 52, Madrid

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona. Graó.

CARBONELL, F. (2005): *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela.* Madrid. Los libros de la Catarata-MEC.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2002) (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa.* Madrid. Pearson Educación.

— (2004): *La práctica evaluadora* del *profesorado. Primaria y Secundaria*. Granada. GEU.

CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2005): *Formación del profesorado en Educación Superio*r. Madrid. McGraw-Hill. Vols. I y II.

— (2007): *Evaluación educativa y promoción escolar.* Madrid. Pearson Educación.

— (2007): *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid. Pearson Educación.

— (2008): *Evaluación de Programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Madrid. Pearson Educación.

CASTILLO ARREDONDO, S., TORRES GONZÁLEZ, J. A. y POLANCO GONZÁLEZ, L. (2009): *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica.* Madrid. Pearson Educación.

CÁZARES, L. y CUEVAS, J. F. (2007): *Planeación y evaluación basadas en competencias.* México. Trillas.

COLL, C. y MARTÍN, E. (2007): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Madrid. UNESCO/Prelac.

COMISIÓN EUROPEA (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. http://www.educastur.princast.es/info/ calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

— (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* 2005/0221 (COD). Bruselas.

CONDE, A. y POZUELO, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES, en *Investigación en la Escuela,* 63, pp. 77-90.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2003): *Las competencias clave*. Bruselas. Comisión Europea/Eurydice www. eurydice.org

ECHEVERRÍA, B. (2002): Gestión de la competencia de acción profesional, en *Revista de Investigación Educativ*a, 20 (1); págs. 7-43.

ENKVIST, I. (2006): *Repensar la educación.* Ediciones Internacionales Universitarias.

ESCANERO, J. F. (2007): *Formular y evaluar competencias.* Prensas Universitarias de Zaragoza.

EUROPEAN COUNCIL (2004): *Education and Training 2010*.The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Joint interim Report of the Council and The Commission on the Implementation of the Detailed Work Programme on the Future Objectives of Education and Training Systems in Europe.

EURYDICE (2002): *Competencias clave en Europa.* Bruselas.

FRADE, L. (2008): *Desarrollo de competencias en educación básica. Desde preescolar hasta secundaria*. Calidad Educativa. Coyoacán. México.

IGLESIAS, M. J. (2006): *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas.* Madrid. Pearson-Prentice Hall.

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (2002): *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid. MECD.

IRIGOIN, M. y VARGAS, F. (2002): *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones al sector salud. Montevideo*. Cinterfor/OIT.

ISUS y otros (2002): *Desarrollo de competencias de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una visión crítica*. II Congreso Europeo en Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Ciudadanía. Barcelona.

JACKSON, P. W. (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (2000): La función pedagógica de la evaluación, en *Evaluación como ayuda al aprendizaje,* Barcelona. Graó.

LE BOTERF, G. (1997): *La gestión de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.

— (2003): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000.

LEVY, C. (2003): *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas.* Madrid. Gestión 2000.

MARCELO, C. (2005b): Puentes para la formación de profesores en la utilización de TIC en el aula, en *Comunicación y Pedagogía*, 203, págs. 45-49.

MARTÍNEZ, P. y ROMERO, S. (2001): Análisis de competencias implicadas en el perfil profesional del psicopedagogo, en *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa.* Universidad de La Coruña.

MEDINA, A. (2009-Editor): *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid. Universitas.

MEDINA, A.; CARDONA, J.; CASTILLO, S.; DOMÍNGUEZ, C. (1998): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid. UNED.

MONCLÚS, A. (2000-coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Comares.

MORIN, E. (2005): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona. Paidós.

MOYA, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía, en BOLÍVAR, A. y GUARRO, A. (eds.). *Educación y cultura democrática: El Proyecto Atlántida*. Madrid. Praxis.

NAVÍO, A. (2002): *Las competencias profesionales del formador*. Universidad Autónoma de Barcelona.

OCAMPO (2003): *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal.* Universidad de Santiago.
OCDE (2002): *Definition and Selection of Competencies.* (DeSeCo). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Noviembre.
— (2005) *Definition and Selection of Competencies. Executy Summary*. Disponible en http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm
OCDE/PISA (2001): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000.* Madrid: MEC/INCE (www.ince.mec.es/pub/pisa2000-int.pdf)
— (2003): *Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*. Madrid: MEC/INCE 2003.(www.ince.mec.es/pub)
— (2004a): *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003* (traducción española: (2005): *Aprender para el Mundo de Mañana*. Madrid. Santillana.
— (2004b): *Problem Solving for Tomorrow's World - First Measures of Cross*-Curricular Competencies.
— (2006): Assessing Scientic, Reading and Mathematical Literacy - A Framework for PISA 2006.
ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT-2003): *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos.*
PÉREZ, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
PÉREZ, P. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid. Alianza.
PERRENOUD, P. (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen.
— (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona. Graó.
— (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo, en D. S. RYCHEN y L. H. SALGANICK (eds.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. FCE, 216-261.
— (2005): *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona. Graó.
PRIETO, L. (coord.) (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona.* Octaedro.
QUINQUER, D. (2001): La evaluación, ¿clave del aprendizaje?, en *Evaluación para aprender*. Madrid. Escuela Española.
RIVAS, M. (2003): Evaluar no es calificar, en *Escuela Española*, 3565, 10.
ROMÁN, M. (2005): *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula* Madrid. EOS.
RYCHEN, D. S. y SALGANIK L. H. (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Archidona (Málaga). Aljibe.
SANMARTÍ, N. (2007): *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona. Graó.
SANZ, F. (2006): *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro.* Madrid. Ediciones Académicas.
SARASOLA, I. (2000): *La competencia de acción como nuevo referente profesional: ajustes terminológicos, conceptuales y funcionalidad del concepto.* Universidad del País Vasco.
SARRAMONA, J. (2005): *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Barcelona. Ceac.
SOBRADO, L. (2004): *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona. Estel.
STAKE, R. E. (2006): *Evaluación compresiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona. Graó.
TOBÓN, S. (2006): *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Madrid. ECOE.

TUDELA, P. (coord.) y otros (2003): *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa.* Documento a debate. Universidad de Granada.

VARGAS, F. (2002): *Competencias de la Formación y Competencias en la Gestión del Talento Humano. Convergencias y Desafíos.* CINTERFOR-OIT.

VERA, L. (2008): *La rúbrica y la lista de cotejo*. Universidad Interamericana de Puerto Rico.

VILLA, A. (2007): *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.* Universidad de Deusto.

WAMBA, A. M.; RUIZ AGUADED, C.; CLIMENT, N. y FERRERAS, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Practicum como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En A. Cid *et al.* (coord.). *Buenas Prácticas en el Practicum.* AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria); U. de Vigo, U. de Santiago de Compostela. (Actas del IX Simposium Internacional sobre prácticas. Practicum y prácticas en empresas y en la formación universitaria. Poio, Pontevedra), págs. 1251-1261.

WORLD BANK (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A new Agenda for Secondary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.

Evaluación educativa de aprendizajes y competencias aborda temas candentes de la actualidad educativa: la evaluación y las competencias. El contenido de sus páginas pretende que tanto el estudiante universitario como el profesor de aula sepan en qué consiste la evaluación educativa y cómo aplicarla.

En ocho unidades didácticas, se exponen temas que abarcan desde el estudio del sentido didáctico de la evaluación educativa, los ámbitos y compromisos de la misma y la autoevaluación del alumno; hasta el trascendental papel del profesor en la evaluación educativa, pasando por un detallado análisis de los aprendizajes y competencias curriculares y la presentación de técnicas e instrumentos con los que desarrollar operativamente la evaluación.

La actualidad de los contenidos de esta obra y, sobre todo, su aplicación práctica, la hacen imprescindible tanto para el profesorado en ejercicio de cualquiera de las etapas del sistema educativo como para los profesores y estudiantes de Grado en cualquiera de las carreras del área educativa y social: Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Educación Infantil, Educación Primaria, etc., o el Máster de Secundaria.

Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago son profesores de la Facultad de Educación de la UNED y reconocidos expertos en evaluación educativa, como lo atestiguan, entre otras, obras como *La práctica de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos* o el *Vocabulario de evaluación educativa*, publicadas en esta misma editorial.

Otros libros de interés

La práctica de la evaluación educativa
Materiales e instrumentos
Santiago Castillo Arredondo
y Jesús Cabrerizo Diago
PEARSON PRENTICE HALL
ISBN: 978-84-8322-661-2

UNED Editorial

Prentice Hall
es un sello editorial de

PEARSON

www.pearsoneducacion.com

ISBN: 978-84-8322-667-4