

RECURSO 5.1.a). LA EVALUACIÓN CRITERIAL DE LAS ÁREAS Y MATERIAS, Y DEL NIVEL COMPETENCIAL DEL ALUMNADO¹

Las competencias básicas han supuesto un nuevo enfoque de las relaciones enseñanza - aprendizaje y esto es así, en la medida en que su incorporación al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

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

En clave normativa

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

Los centros docentes deberán especificar en su proyecto educativo y en concreto dentro de la concreción curricular o el todavía llamado en algunas normativas Proyecto Curricular de Centro,

¹ Actualización de LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS. MATERIALES PARA EL ASESORAMIENTO EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS (2009) - Centros del Profesorado de la Provincia de Huelva. Coordinan F.Luengo; M.Clavijo; I.Polo y J. Moya.

los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayuden al profesorado a valorar el grado de desarrollo de los criterios de evaluación y sus correspondientes indicadores con respecto a las áreas/materias, y con relación a las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa, de forma que se facilite la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador. Conviene volver a definir que se trata de una misma tarea relacionada con el Anexo I y II LOE en los RR.DD, ya sea para desarrollar la presencia de competencias en relación a los elementos curriculares, como la concreción de los propios criterios en cada una de las áreas o materias. Como se ha avanzado, se tratará de descifrar las claves de la evaluación criterial, lo que supone manejar especialmente los criterios de evaluación y sus indicadores.

A tales efectos, deberá entenderse por criterios de evaluación comunes al conjunto de acuerdos incluidos en el proyecto educativo, dentro de su concreción o Proyecto Curricular de Centro, los criterios generales de evaluación establecidos en el REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 8/12/06 y en el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. [BOE 5/01/07](#) (además de las respectivas concreciones de cada Comunidad Autónoma).

Situación de partida

Toda materia y área se compone de los clásicos elementos curriculares: objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y toda competencia se expresa en comportamientos. Los comportamientos en los que se expresan las competencias básicas en relación al currículo son dos: los objetivos de las áreas y sus correspondientes criterios de evaluación.

La finalidad de los criterios de evaluación es reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una competencia o capacidad para lo que es necesario concretar unos indicadores válidos. Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera haya alcanzado el alumnado en un momento determinado respecto a las capacidades enunciadas en los objetivos generales.

El primer problema al que el profesorado se enfrenta es que los criterios de evaluación no aparecen asociados a ningún objetivo de área/materia ni a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociado cada criterio. Esta dificultad ha sido denominada por el grupo de especialistas, que asesora el proceso de innovación del Proyecto COMBAS, problema de operativización de las competencias básicas.

Si bien en los Decretos de enseñanzas mínimas se realiza una definición de cada una de las competencias, se da una visión de sus implicaciones para el aprendizaje y se realiza una delimitación de la contribución que cada una de las áreas curriculares o materias puede desarrollar con cada una de las competencias, no se concreta qué elementos de las áreas/materias (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) contribuyen a la consecución de cada una de dichas competencias.

OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA:

- e) 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.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Tabla 1. Definición de la Competencia en Comunicación Lingüística. Anexo I Real Decreto 1513/2006

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EDUCACIÓN PRIMARIA CICLO 1º			
Esta competencia se refiere al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, la representación, interpretación y comprensión de la realidad, la construcción y comunicación del conocimiento y la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.			
La comunicación Oral -Escrita	La representación – interpretación y comprensión de la realidad	La construcción y comunicación del conocimiento	Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta
<ul style="list-style-type: none"> • Conversar. • Dialogar: escuchar y hablar. • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar la comunicación al contexto. • Buscar, recopilar y procesar y comunicar información. • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Conocer otras culturas y comunicarse en otros idiomas. • Desenvolverse en contextos diferentes al propio. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos literarios. • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento. • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto. • Realizar intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias. • Manejar diversas fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar decisiones. • Convivir. • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita. • Eliminar estereotipos y expresiones sexista. • Formarse un juicio crítico y ético. • Interactuar de forma adecuada lingüísticamente. • Realizar críticas con espíritu constructivo. • Usar la comunicación para resolver conflictos. • Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.

En la tabla anterior se plantea una definición de la Competencia en Comunicación Lingüística para el ciclo 1º de la Educación Primaria organizada atendiendo a las dimensiones de la Competencia y relacionada con los objetivos generales de etapa.

La definición que los Reales Decretos realizan de las competencias puede ayudar a comprender el significado que se quiere atribuir a cada competencia pero no aporta una visión integradora de cada competencia con el resto de los elementos del currículo. El currículo se estructura en torno a áreas o materias de conocimiento, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de los propios criterios que las configuran y del perfil de las competencias que pueden y deben desarrollar. A continuación se muestra una ejemplificación para el área de lengua en Educación Primaria y en Educación Secundaria.

Tabla 2. Contribución del Área de Lengua a las Competencias Básicas. Anexo II. Real Decreto 1513/2006 (Educación Primaria) y Decreto 1631/2006 (Educación Secundaria)

*CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE LENGUA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
EDUCACIÓN PRIMARIA.*

La propia concepción del currículo de esta área, al poner el énfasis en el uso social de la lengua en diferentes contextos comunicativos, hace evidente su contribución directa al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en **comunicación lingüística**.

Cabe también destacar que las estrategias que constituyen la competencia comunicativa se adquieren desde una lengua determinada, pero no se refieren exclusivamente a saber usar esta lengua, sino al uso del lenguaje en general. Esta característica del aprendizaje lingüístico tiene una gran importancia, ya que los aprendizajes que se efectúan en una lengua se aplican al aprendizaje de otras, cuyo conocimiento contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas de *aprender a aprender*, y con la de **autonomía e iniciativa personal**. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía. Por ello, su desarrollo y su mejora desde el área contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, a regular emociones favoreciendo el desarrollo de ambas competencias.

Al **tratamiento de la información y competencia digital**, el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación, en especial, para la comprensión de dicha información, de su estructura y organización textual, y para su utilización en la producción oral y escrita. El currículo del área incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, lo que significa algo más que un cambio de soporte, ya que afecta a las operaciones mismas que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta área. Por ello, en la medida en que se utilicen se está mejorando a la vez la competencia digital y el tratamiento de la información. Pero, además, los nuevos medios de comunicación digitales que surgen continuamente, implican un uso social y colaborativo de la escritura, lo que permite concebir el aprendizaje de la lengua escrita en el marco de un verdadero intercambio comunicativo.

La lengua contribuye poderosamente al desarrollo de la **competencia social y ciudadana**, entendida como habilidades y destrezas para la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas, ya que necesariamente su adquisición requiere el uso de la lengua como base de la comunicación. Aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.

Por otra parte en la medida que una educación lingüística satisfactoria valora todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación, analiza los modos mediante los que el

lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje se está contribuyendo al desarrollo de esta competencia.

Además de reconocer la propia lengua como elemento cultural de primer orden, en esta área la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de la **competencia artística y cultural**.

CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE LENGUA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
EDUCACIÓN SECUNDARIA.

El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la **competencia en comunicación lingüística**. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la **competencia básica de aprender a aprender**. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

Por otra parte, aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la **iniciativa personal** y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía.

La materia contribuye al **tratamiento de la información y competencia digital** al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia. También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos.

El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la **competencia social y ciudadana**, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.

Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una **competencia artística y cultural**, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más

relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa), adquiriera sentido para el alumnado.

Para dar respuesta a cómo se logra evaluar las competencias a partir de los criterios de evaluación establecidos para las distintas áreas, es necesario un trabajo previo: que todas y cada una de las competencias básicas tengan asignados los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas/materias que contribuyan a su consecución. Se trata de disponer de una tabla (mapa o concreción curricular) de relaciones, de forma que cuando diseñamos actividades y proponemos contenidos y objetivos, la selección que se realiza no sea intuitiva, sino que pueda ser realizada desde una matriz donde se dispone de toda la información relacional.



Tabla 3. Definición COMPARTIDA de las Competencias desde las áreas curriculares

DEFINICIÓN OPERATIVA DE LAS COMPETENCIAS. UNA PROPUESTA DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, una definición operativa de las competencias básicas requiere un modelo que relacione cada una de las competencias básicas con los elementos prescritos en cada una de las áreas o materias curriculares. Para desarrollar este trabajo se ha previsto planificar dos fases, una primera en la que se desarrolle una sola ejemplificación a partir del criterio de evaluación de cada área/materia, de forma que se entienda el proceso; y otra fase, a modo de segundo periodo, en el que se invite a los centros a completar el documento puente, o concreción curricular con el desarrollo de todas las relaciones de un área o materia.



Tabla 4. Relación de los elementos prescriptivos de las Áreas Curriculares y las Competencias Básicas

Para ello será necesario que en cada una de las áreas o materias se relacionen cada objetivo con los criterios de evaluación que indiquen el grado de adquisición de los aprendizajes expresados en estos, y que se identifiquen los contenidos necesarios para su adquisición. Pero, como se verá, para realizar el juego de relaciones tendremos que partir del criterio por ser el más prescriptivo y disponer de información global tanto del contenido como del objetivo o proceso cognitivo.



Tabla 5. Ejemplo de asociación de elementos curriculares del área de Lengua en el tercer ciclo de Educación Primaria

Así, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas las competencias básicas. Los criterios de evaluación

sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición. En el juego de relaciones, la experiencia y la revisión de las diferentes normativas asociadas al desarrollo curricular de las distintas áreas/materias, ha permitido identificar la diferente entidad de cada uno de los elementos curriculares, y dado que ni los objetivos por generales, ni los contenidos por su flexibilidad (se recuerda que son prescriptivos sólo los bloques de contenido, no cada uno de los elementos que configuran el bloque, que podrán ser más o menos desarrollados en función del contexto y la diversidad, singularidad del alumnado), pueden servir de origen en las relaciones. Pero sí pueden hacerlo -el servir de origen en la relación-, los criterios de evaluación, por como hemos adelantado integrar aspectos ligados al proceso cognitivo al que hace alusión el objetivo, y el bloque y alguno de sus elementos como hace mención el propio contenido.

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

Área de Lenguajes: Comunicación y Representación		
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<p>1. Utilizar los diferentes lenguajes como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute y valorar la lengua oral como un medio de regulación de la conducta personal y de la convivencia.</p> <p>2. Comprender las intenciones comunicativas y los mensajes de los otros niños, niñas y adultos, familiarizándose con las normas que rigen los intercambios comunicativos, adoptando una actitud favorable hacia la comunicación, tanto en lengua propia</p>	<p>1. Lenguaje verbal.</p> <p>1.1.1. Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para verbalizar conocimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.</p> <p>1.1.2. Expresión oral de vivencias sencillas, de mensajes referidos a necesidades, emociones y deseos, siguiendo una secuencia temporal lógica y la debida cohesión narrativa, con entonación y pronunciación adecuadas a su edad.</p> <p>1.1.3. Iniciativa e interés por participar en la comunicación oral, respetando las normas sociales establecidas, atendiendo a estas edades, que regulan el intercambio lingüístico.</p> <p>1.1.4. Interés por las explicaciones de los demás (sus iguales y adultos) y curiosidad hacia las informaciones recibidas.</p> <p>1.1.6. Comprensión de mensajes orales transmitidos por personas adultas, niños y niñas en situaciones de juego, de trabajo y de rutinas de la vida cotidiana.</p> <p>1.1.7. Comprensión de textos leídos por los adultos, secuenciación adecuada de los mismos y expresión personal del mensaje recibido.</p> <p>1.1.8. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las normas propias del intercambio comunicativo (atención y escucha, turnos de palabra, tono, etc.) en lengua</p>	<p>1. Participar en distintas situaciones de comunicación oral pronunciando correctamente y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.</p>

como extranjera.	materna y lengua extranjera.	
------------------	------------------------------	--

Tabla 6. Relaciones curriculares

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

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

Por lo tanto, y describiendo el problema planteado, al analizar detenidamente un criterio -escogemos uno de lengua muy relacionado con la competencia en comunicación lingüística- se comprueba que es posible identificar

distintos aprendizajes y que posiblemente cada uno de éstos podamos relacionarlo con una competencia diferente.

CRITERIO EVALUACIÓN	COMPETENCIA ²	INDICADORES
Narrar, exponer, resumir, en soporte papel o digital, usando registros adecuados, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar textos.	CCLI CPAA	Usa registros adecuados al narrar, exponer y resumir
	CCLI CPAA	Organiza las ideas con claridad al narrar, exponer y resumir.
	CCLI CPAA	Organiza los enunciados en secuencia lineales cohesionadas al narrar, exponer y resumir
	CCLI CPAA	Aplica correctamente las normas gramaticales al narrar, exponer y resumir
	CCLI CPAA	Aplica las normas ortográficas al narrar, exponer y resumir
	CCLI CPAA CAIP	Planifica previamente a su realización los textos escritos
	CCLI CPAA CAIP	Revisa los textos que elabora antes de entregarlos

Tabla 7. Relación Criterio de Evaluación, Indicadores y Competencias

Siguiendo con el ejemplo anterior es posible relacionar un indicador específico de un criterio a una determinada competencia y con ello al objetivo y los contenidos asociados.

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

Los indicadores, a partir de los criterios de evaluación, describen directa o indirectamente las habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas o hábitos

2

Observaciones: Código de siglas

1. CCLI: Competencia en comunicación lingüística.
2. CMAT: Competencia matemática.
3. CIMF: Competencia en la interacción con el mundo físico.
4. TICD: Tratamiento de la información y competencia digital.
5. CSYC: Competencia social y ciudadana.
6. CCYA: Competencia cultural y artística.
7. CPAA: Competencia para aprender a aprender.
8. CAIP: Autonomía e iniciativa personal.
9. CL: Criterio de evaluación del área de lengua.

establecidos en los objetivos de área/materia. Conviene tener en cuenta en este desglose una serie de indicaciones que permitan una distribución lo más ajustada a la normativa (en el Proyecto COMBAS se avanza este proceso en las *“Pautas para la elaboración del Documento Puente”* recogidas en la actividad 3 de la modalidad inicial A1).

La acción de desglosar y/o concretar los criterios en indicadores exige un esfuerzo por identificar los distintos tipos de aprendizajes expresados y por otro por definirlo en conductas observables. Es el caso del ejemplo anterior en el que el indicador hace referencia a *“Valorar la importancia de planificar y revisar texto”*, en este caso el indicador deberá expresarse en una conducta observable que permita identificar que el alumno valora la importancia de planificar y revisar textos. A modo de resumen la propuesta de visión operativa expuesta implica que desde cada una de las áreas/materias se pueda establecer la relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y se desarrollen los indicadores de cada criterio.

Serán tanto los criterios como su desglose en indicadores lo que permitirá establecer finalmente la contribución que desde el área/materia se realiza a cada una de las competencias utilizando como referente las orientaciones que se realizan en los RR.DD.

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

dado que se trata de una tarea que requiere ser desarrollada en prácticas de aula, se propone que los centros identifiquen tres o cuatro indicadores relacionados con los conocimientos menos trabajados y visibles en el curriculum, que darán nueva fuerza y valor a las metodologías de aula.

La suma de los indicadores que desglosan los criterios de evaluación de un área/materia deja a veces poco visible elementos del aprendizaje necesariamente transversales (ej. cuidado y respeto hacia las personas y el material en el aula; el compromiso con el esfuerzo, etc). Se trata, por tanto, de definir por consenso un conjunto reducido de ellos y rebuscar de nuevo en la normativa su encaje, que aunque forzado, le otorgue legalidad e informe de la necesaria mejora en la redacción de renovados decretos de curriculum. El repaso de estos elementos nos ayudaría a desarrollar un desglose de indicadores más completo, que en todo caso debe estar defendido por la semántica y el sentido de los criterios actuales.

Volvemos a ejemplificar con el área de lengua para observar el importante peso de los indicadores a la comunicación lingüística, pero observando en paralelo la aparición de nuevos perfiles como los relacionados con la competencia aprender a aprender.

RELACIÓN DE ELEMENTOS CURRICULARES ÁREA LENGUA.				
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores	CCBB
1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.	BLOQUE I ESCUCCHAR, HABLAR Y CONVERSAR - Comprensión y producción de textos orales para aprender, tanto los producidos con finalidad didáctica como los cotidianos (breves exposiciones ante la clase, conversaciones sobre contenidos de aprendizaje y explicaciones sobre la organización del trabajo). - Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	CO.2. Expresarse de forma oral mediante textos que presenten de manera organizada hechos, vivencias o ideas. CO.3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante	CO.2.1.Expresa oralmente de forma organizada hechos.	CCLI CPAA
			CO.2.2.Expresa oralmente de forma organizada vivencias.	CCLI CPAA
10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.			CO.2.3.Expresa oralmente de forma organizada ideas.	CCLI CPAA
			CO.3.1.Capta el sentido de un texto oral de uso habitual.	CCLI
			CO.3.2.Identifica la información más relevante de un texto oral.	CCLI

Tabla 8. Ejemplo de relación de elementos curriculares de área

Una vez finalizado el proceso indicado podremos dotar cada competencia con los elementos curriculares de las distintas áreas o materias.



Tabla 9. Propuesta de concreción curricular

Al finalizar el proceso se habrán elaborados dos documentos de suma importancia, la concreción curricular de cada una de las áreas/materias y la definición operativa de cada una de las competencias; dos documentos claves a la hora de abordar el diseño de tareas y programaciones, y la evaluación. Nos va a interesar de forma especial en este caso, establecer los perfiles competenciales que la concreción curricular de cada área/materia en sus ciclos y niveles describe. En este punto es cuando conviene recordar que se acaban de establecer las tareas básicas para asegurar una evaluación criterial, por criterios de evaluación con sus indicadores, ya sea en el área o materia o ya sea en cada una de las competencias, según los criterios e indicadores que la definían.

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: LOS INDICADORES Y EL PERFIL COMPETENCIAL

Llegados a este punto, es posible indicar cuáles son los criterios y en concreto los indicadores que definen cada una de las competencias.

Como puede observarse en el ejemplo siguiente, la competencia lingüística en primer ciclo de educación primaria vendría definida desde las áreas de Lengua, Lengua Extranjera, Matemáticas, Conocimiento del Medio y Educación Artística con los elementos que aporta cada una de ellas.

Tomando como referencia la columna de los indicadores, se concreta la

definición operativa de la Competencia Lingüística que permite evaluarla de forma objetiva y formal.

Este ejemplo de concreción curricular de la Competencia Lingüística, por tanto, queda configurado por los cincuenta y siete indicadores que se muestran en el ejemplo, y que serían los referentes para su evaluación, de forma que al valor que le corresponda a cada criterio - indicador desglosado en el área - le corresponderá de forma automática el valor que se le otorgue en la relación que ocupe con respecto al perfil competencial.

Perfil Competencia

Ciclo / Nivel 1º CICLO (Educación Primaria)

Competencia: Competencia en comunicación lingüística

Área	Nº Ind.	Denominación
CMNS	1	CMNS 4.1 Reconoce, identifica y ponen ejemplos sencillos sobre las principales profesiones que desempeñan las personas en su entorno
	2	CMNS 9.2 Describe el funcionamiento de objetos y aparatos simples.
	3	CMNS 9.3 Describe la forma de utilizar objetos y aparatos simples con precaución
	4	CMNS 10.1 Realiza preguntas adecuadas para obtener información de una observación.
EART	5	EART1.1 Describe cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial
	6	EART2.1 Usa términos sencillos para comentar las obras plásticas observada.
	7	EART2.2 Usa términos sencillos para comentar las obras musicales escuchadas.
LENGUAS CASTELLANAS Y LITERATURA	8	LCYL 1.1 Participa en situaciones de conversación del aula.
	9	LCYL 1.2 Respeta las normas de intercambio lingüístico.
	10	LCYL 2.1 Expresa oralmente de forma organizada hechos.
	11	LCYL 2.2 Expresa oralmente de forma organizada vivencias.
	12	LCYL 2.3 Expresa oralmente de forma organizada ideas.
	13	LCYL 3.1 Capta el sentido de un texto oral de uso habitual.
	14	LCYL 3.2 Identifica la información más relevante de un texto oral.
	15	LCYL 4.1 Localiza información concreta en la lectura de textos.
	16	LCYL 4.2 Realiza inferencias directa en la lectura de textos.
	17	LCYL 5.1 Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con ideas propias.
	18	LCYL 5.2 Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con vivencias propias.

	19	LCYL 6.1	Redacta y textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros planificándolos.
	20	LCYL 6.2	Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, planificándolos.
	21	LCYL 6.3	Redacta textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros revisando las normas gramaticales y ortográficas.
	22	LCYL 6.4	Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros revisando las normas gramaticales y ortográficas.
	23	LCYL 7.1	Conoce textos de tradición oral y literatura infantil.
	24	LCYL 7.3	Conoce algunos aspectos formales simples de la narración con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.
	25	LCYL 7.4	Conoce algunos aspectos formales simples de la poesía con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.
	26	LCYL 8.1	Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
	27	LCYL 8.2	Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen en los enunciados al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
	28	LCYL 8.3	Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
	29	LCYL 9.1	Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos
	30	LCYL 9.2	Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con comprensión de textos
LENGUA EXTRANJERA	31	LCYL 9.3	Utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos
	32	LCYL 9.4	Utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la comprensión de textos
	33	LEXT 1.1	Participa en interacciones orales muy dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación fácilmente predecibles.
	34	LEXT 2.1	Capta la idea global en textos orales con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.
	35	LEXT 2.2	Identifica algunos elementos específicos en textos orales con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto.
	36	LEXT 3.1	Lee palabras presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares y de interés
	37	LEXT 3.2	Lee frases sencillas presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares de interés
	38	LEXT 3.3	Identifica palabras presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares y de interés
	39	LEXT 3.4	Identifica frases sencillas presentadas previamente de forma oral sobre temas familiares y de interés

	40	LEXT 4.1	Escribe palabras a partir de modelos y con una finalidad específica.
	41	LEXT 4.2	Escribe expresiones conocidas partir de modelos y con una finalidad específica.
	42	LEXT 4.3	Escribe frases a partir de modelos y con una finalidad específica.
	43	LEXT 5.1	Reconoce aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.
	44	LEXT 5.2	Reproduce aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación de expresiones que aparecen en contextos comunicativos habituales.
	45	LEXT 6.1	Usa estrategias básicas para aprender a aprender, como pedir ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales
	46	LEXT 6.2	Identifica aspectos personales que le ayudan a aprender mejor.
	47	LEXT 7.1	Muestra interés y curiosidad por aprender la lengua extranjera
	48	LEXT 7.2	Reconoce la diversidad lingüística como un elemento enriquecedor.
MA TEM ÁTIC AS	49	MAT 5.1	Describe la situación de un objeto del espacio próximo en relación a uno mismo utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
	50	MAT5.2	Describe la situación de un objeto del espacio próximo en relación a otros puntos de referencia utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
	51	MAT5.3	Describe el desplazamiento de un objeto del espacio próximo en relación a uno mismo utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano
	52	MAT5.4	Describe el desplazamiento de un objeto del espacio próximo en relación a otros puntos de referencia utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano.
	53	MAT8.4	Explica oralmente el proceso seguido para resolver un problema

Tabla 10. Indicadores para la Evaluación de la Competencia en Comunicación Lingüística

LA CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. EJEMPLO

Acabamos de seleccionar un perfil competencial completo, en este caso de comunicación lingüística. Se trata, por tanto, de integrar cada grupo de indicadores relacionados con la competencia en comunicación lingüística que el trabajo de ciclos considere referenciales cuando construye su concreción curricular. Dispondremos del mapa de relaciones de los elementos curriculares del área y del perfil de la competencia. A estas dos tareas descritas se las ha denominado segundo nivel de concreción o documento puente, que conecta la propuesta de los Reales Decretos, considerada como el primer nivel de concreción, con el diseño de actividades y programaciones de aula que el profesor realiza, considerado el tercer nivel de

concreción curricular.

NIVELES DE DOMINIO DE UNA COMPETENCIA Y NIVEL DE DOMINIO DEL ÁREA/MATERIA

Como se viene sosteniendo desde el principio, la doble tarea de relaciones de las áreas y materias con la de perfil de cada competencia, define los dos criterios generales que permitirán valorar el trabajo y proceso de aprendizaje del alumnado. Los criterios e indicadores que identifican el perfil del área/materia permiten identificar a su vez el grado de dominio con respecto a las mismas y el perfil de la competencia representado, como ya se vió por los criterios e indicadores que contribuyen a ella, nos permitirá valorar su perfil competencial. En los RR.DD se establece el nivel considerado básico que el alumnado debe alcanzar en cada una de las competencias básicas al terminar la enseñanza secundaria. Es preciso, que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización de manera que su adquisición se realice de forma progresiva y coherente a lo largo de la etapa.

Partiendo de la matriz de relaciones que fijan el perfil de cada una de las competencias elaboradas para cada uno de los ciclos en educación primaria y niveles en educación secundaria, podremos elaborar una escala de dominio para cada una de las competencias que nos permitirá apreciar el progreso del alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria. De este modo se puede trazar el perfil competencial de cada alumno o alumna teniendo en cuenta que este perfil viene definido por el dominio alcanzado en cada una de las competencias básicas.

DOMINIO COMPETENCIAL	
EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
CICLO 1º	1º ESO
CICLO 2º	2º ESO
CICLO 3º	3º ESO
	4º ESO

Tabla 11. Dominio Competencial (siete niveles que podrían completarse con un previo de infantil, segundo ciclo, según normativas de CCAA)

Partiendo de los indicadores asociados a una competencia³ y extrayendo los procesos fundamentales reflejados en los criterios se llega a definir el nivel competencial. A modo de ejemplo se puede observar en el cuadro siguiente.

Tabla 12. Ejemplo nivel competencial en comunicación lingüística para el primer ciclo de la educación primaria

PRIMARIA: CICLO I

- Participa en situaciones de conversación en el aula respetando las normas de intercambio lingüístico.
- Expresa de forma clara, concisa y ordenada hechos, vivencias e ideas. Capta el sentido general o concreto de los mensajes orales escuchados en diferentes contextos y son capaces de identificar la información más relevante de los mismos.
- Describe y explica oralmente el proceso seguido para resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones.
- Comprende lo que lee localizando información, relacionando con ejemplos concretos la información obtenida con ideas y vivencias propias.
- Redacta y reescribe textos usando modelos previos, referidos a su experiencia, atendiendo a las normas gramaticales y ortográficas.
- Conoce algunos textos de tradición oral de literatura infantil así como textos narrativos y poéticos referidos al nivel, reconociendo y reproduciendo aspectos sonoros de ritmo, acentuación y entonación que aparecen en contextos comunicativos habituales.
- Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, enunciados y textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones que hacen mejorar la comprensión y expresión oral y escrita.
- Comprende y utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental en la producción y comprensión de textos.

[APRECIACIÓN DEL GRADO DE DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS](#)

LA IMPORTANCIA DE LAS RÚBRICAS A LA HORA DE ESTABLECER EN CADA NIVEL DE DOMINIO Y EN RELACIÓN CON CADA UNO DE LOS INDICADORES Y LOS DIFERENTES TIPOS DE DESEMPEÑO

Como veremos a partir de la siguiente apuesta por concretar los criterios de calificación, va resultar aconsejable establecer un trabajo pormenorizado de rúbricas en cada uno de los indicadores, que facilite concretar su nivel de desempeño. Se tratará por tanto, de establecer un nº de dominios que podrían ser

³ Véase ejemplo anterior sobre la Competencia Lingüística

de cuatro a seis (esta última opción, más cercana a PISA, puede facilitar el análisis posterior de resultados) y para los que será necesario tener en cuenta de menor a mayor complejidad el dominio del conocimiento teórico y del estratégico o procedimental. Del mismo modo será oportuno establecer las pautas de actuación para una organización del aprendizaje muy ligado a la metodología, de forma que cada nivel de desempeño del indicador dé lugar a pistas para desarrollar la tan necesaria atención a la diversidad. De cara a la calificación como veremos el nivel de desempeño puede dar lugar a una valoración diferente según el peso de cada indicador. Para completar la información de este apartado se remite a la consulta del Recurso 5.1.d) Tipos e instrumentos de evaluación y al Recurso 5.3.b) Orientaciones para la elaboración de una rubrica de evaluación para la UDI elaborada.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN: COMPETENCIAS Y ÁREAS CURRICULARES.

Entender la evaluación al margen de los criterios de evaluación prescritos por los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, supone la aceptación de procesos evaluadores subjetivos y no formales. La evaluación educativa no debe en ningún momento trascender de un proceso plenamente formal que atienda a los criterios de evaluación establecidos y a la concreción de éstos en indicadores que a su vez se asocien a instrumentos de evaluación válidos y diversos.

La calificación en un proceso formal debe estar asociada a los indicadores de evaluación establecidos. De forma complementaria podrían trabajarse los descriptores ligados al marco común, sin que estos sirvan de datos para la evaluación.

Una vez definidos los indicadores de evaluación de cada competencia y áreas/materias, será necesario establecer los criterios que posibiliten su calificación y decidir los instrumentos que posibiliten la obtención de información de los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

		Instrumentos						
Competencias	Criterios e Indicadores (SEÑALAR CRITERIOS TAMBIÉN)	O b s e	Pr ue ba Es	P r u e	R ú b r	Cu ad er no	P o r t	...

		r v a c i ó n	cri ta	b a O r a l	i c a	Cl as e	f o l i o	
Matemáticas	Realiza cálculos numéricos básicos con la operación suma.		X			X		
	Emplea estrategias personales en la realización de cálculos numéricos básicos	X			X			
	Reproduce esquemas rítmicos y melódicos con la voz.	X		X				
	Ordena temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar o del entorno próximo.		X				X	
Comunicación lingüística.	Expresa oralmente de forma organizada ideas.	X		X				
	Conoce textos de tradición oral y literatura infantil.	X						
	Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos		X		X			
	Redacta textos relacionados con la experiencia infantil revisando normas gramaticales y ortográficas.		X			X		

Tabla 13. Ejemplificación de instrumentos para la evaluación de criterios/indicadores

El proceso adoptado deberá posibilitar una evaluación objetiva, formal y ante todo manejable por el profesorado. Ahora bien, ¿cómo calificar desde la UDI a través de un instrumento de evaluación un indicador? Y por otra parte, ¿cómo trasladar esa calificación al área curricular y a las competencias implicadas en el indicador?

Antes de tomar decisiones sobre la calificación, la solución propuesta pasaría por considerar la totalidad de los indicadores asociados al área/materia curricular y a cada una de las competencias para asignar, bien cualitativamente o cuantitativamente, la importancia o peso a cada de los indicadores. Evidentemente, el criterio e indicador a calificar es el mismo tanto para el área/materia como para la competencia. La diferencia radica principalmente en que, normalmente, en la competencia aparecerán indicadores de distinta áreas/materias. Es el momento de recalcar que no se trata de aclarar si la evaluación es por conocimientos o es por competencias, (incluso será necesario reforzar la idea de que el trabajo por competencias no

invalida ninguna de las claves previas cuando hemos trabajado más centrados en los conocimientos) sino que se trata de reforzar la apuesta legal, presente en las normativas de evaluación, y que dará lugar a una valoración tanto del área/materia como automáticamente de la competencia a la que se asigna cada criterio o indicador. El Proyecto COMBAS ha desarrollado un soporte digital para favorecer este proceso de calificación.

A modo de ejemplo se puede observar el siguiente cuadro:

- El área de Lengua viene determinada por 26 indicadores⁴.
- El indicador: “L.1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico” tiene un peso de 1/26 sobre el área.
- Este indicador contribuye a la Competencia en Comunicación Lingüística, definida por 53 indicadores, con un peso de 1/53.
- El mismo indicador contribuye a la Competencia Social y Ciudadana, definida por 17 indicadores, con un peso de 1/17 y a la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal, definida por 24 indicadores, con un peso de 1/24⁵.

El valor de los indicadores en el área y en las competencias implicadas quedaría definido de la siguiente manera:

INDICADORES						
INDICADORES		% SOBRE EL ÁREA	% SOBRE CCBB IMPLICADAS			INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
			LIN	SYC	IAP	RÚBRICA 1
CL.1. Participar en las situaciones de comunicación del aula, respetando las normas del intercambio: guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema.	L.1.2. Respeta las normas de intercambio lingüístico.	1/26≈ 3,85%	1/53≈ 1,89%	1/17≈ 5,8%	1/24≈ 4,17%	

Tabla 14. Ejemplificación de ponderaciones de indicadores desde el área y la competencia

⁴ El Perfil del área de Lengua para el 1º ciclo de Educación Primaria según los RRDD de enseñanzas mínimas se adjunta al final de este artículo.

⁵ El Perfil de la Competencia Social y Ciudadana y el Perfil de la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal se incluyen al final de este artículo.

Para un alumno que calificara con un 8 sobre el indicador la nota se traduciría en:

	CALIFICACIÓN	% SOBRE EL ÁREA	% CB CCLI	& SOBRE CB CSYC	% SOBRE CB CAIP
I.1.2.Respetar las normas de intercambio lingüístico	8	$8 \times \frac{1}{26} = 0,31$	$8 \times \frac{1}{53} = 0,16$	$8 \times \frac{1}{17} = 0,06$	$8 \times \frac{1}{24} = 0,04$

Tabla 15. Ejemplo del proceso de evaluación criterial desde un indicador

Una de las decisiones importantes de un claustro para definir la idiosincrasia de su centro es asignar un peso determinado a cada uno de los indicadores que definen cada competencia. Se pueden seguir procesos diferentes y va a suponer un espacio de consenso, debate y toma de decisiones muy importante para el proyecto de centro y para la práctica en el aula, convirtiendo el centro en eje de referencia de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sólo en el seno del claustro tiene sentido esta decisión tan importante para la atención individualizada del alumnado y por lo tanto la atención a la diversidad, premisa de la LOE. Es en el claustro donde deben concretarse otras decisiones que vienen avaladas por su autonomía: si se confiere a todos los criterios y sus correspondientes indicadores el mismo valor, considerándolos mínimos e imprescindibles; si se desea plantear los mínimos a partir de una selección determinada, o si se desea ponderar su valor de forma distinta. La ejemplificación que desarrollan nuestros soportes digitales si bien permite cualquier opción de las mencionadas, tratará de describir la apuesta que realicen quienes consideren un valor igual para indicador y sus correspondientes criterios y en este caso consideren a todos como imprescindibles, señalando luego en el nivel de adquisición donde establecerán los mínimos con relación a la valoración positiva y sus consecuencias con respecto a promoción y titulación.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este artículo⁶ se reflexiona sobre el marco de evaluación y las dificultades que se encuentran inicialmente al intentar evaluar tanto las áreas como las competencias básicas del currículo con los criterios de evaluación de las áreas.

⁶ El cierre de esta propuesta final se ha desarrollado a partir de trabajos coordinados en Huelva por: *Aguilar Torner, Rafael; Clavijo Ruiz, Manuel Jesús; Díaz Mora, Francisca; Núñez Nieto, Flor; Talavera Navarrete, María Dolores; Valdívila Moral, Pedro.*

Se propone un modelo para evaluar criterialmente tanto las áreas como los niveles competenciales basado en la definición operativa de cada una de ellas, en la concreción de los criterios de evaluación en indicadores fiables del nivel de logro de los aprendizajes establecidos y en la asignación de estos indicadores a cada una de las competencias básicas definiendo el grado de dominio para cada uno de los ciclos y/o niveles de la etapa. Además se avanzan algunas líneas de trabajo sobre el nivel de desempeño de la tarea que describe cada uno de los indicadores y que dará lugar a la base de un trabajo secuenciado de atención a la diversidad y sirve para informar cualitativamente del proceso de aprendizaje ligado a las metodologías de aula y para una selección de instrumentos y fuentes que posibiliten la obtención de datos que puedan dar una mayor fiabilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos.

El trabajo realizado con el asesoramiento del Proyecto Atlántida ha servido de referencia para su integración en el Proyecto COMBAS, donde se ha materializado la propuesta que presentamos, pero además permanece abierto integrando en cada momento nuevas aportaciones que surgen desde la práctica, para favorecer desde las orientaciones en permanente cambio, un tronco común de desarrollo curricular al final de las fases de la formación del proyecto.

La introducción de las Competencias Básicas en el currículo proporciona una oportunidad para modificar la práctica docente y la solución planteada en este artículo para la evaluación de áreas y competencias es una propuesta que puede ser adaptada a la realidad de cada centro. Reconocer la organización curricular, los elementos curriculares asociados, los procesos educativos implicados en los aprendizajes y redescubrir los diseños curriculares, tareas integradas en la propuesta descrita, supone ir más allá de una mera función del docente sino apostar por la formación básica del profesorado señalando nuevas y necesarias actualizaciones de las competencias docentes, lo que favorecerá el desarrollo de su perfil profesional.

Perfil Área

Ciclo / Nivel 1º CICLO (Educación Primaria)

Área / Materia: Lengua Castellana y Literatura

Nº Ind.		Denominación
1	LCYL 1.1	Participa en situaciones de conversación del aula.
2	LCYL 1.2	Respeta las normas de intercambio lingüístico.
3	LCYL 2.1	Expresa oralmente de forma organizada hechos.
4	LCYL 2.2	Expresa oralmente de forma organizada vivencias.
5	LCYL 2.3	Expresa oralmente de forma organizada ideas.
6	LCYL 3.1	Capta el sentido de un texto oral de uso habitual.
7	LCYL 3.2	Identifica la información más relevante de un texto oral.
8	LCYL 4.1	Localiza información concreta en la lectura de textos.
9	LCYL 4.2	Realiza inferencias directas en la lectura de textos.
10	LCYL 5.1	Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con ideas propias.
11	LCYL 5.2	Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con vivencias propias.
12	LCYL 6.1	Redacta y textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros planificándolos.
13	LCYL 6.2	Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, planificándolos.
14	LCYL 6.3	Redacta textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros revisando las normas gramaticales y ortográficas.
15	LCYL 6.4	Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros revisando las normas gramaticales y ortográficas.
16	LCYL 7.1	Conoce textos de tradición oral y literatura infantil.
17	LCYL 7.2	Conoce algunos aspectos formales simples de la narración con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.
18	LCYL 7.3	Conoce algunos aspectos formales simples de la narración con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.
19	LCYL 7.4	Conoce algunos aspectos formales simples de la poesía con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.

20	LCYL 8.1	Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen en las palabras, al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
21	LCYL 8.2	Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen en los enunciados al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
22	LCYL 8.3	Identifica de forma guiada algunos cambios que se producen los textos al realizar segmentaciones, cambios en el orden, supresiones e inserciones que hacen mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.
23	LCYL 9.1	Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos
24	LCYL 9.2	Comprende la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con comprensión de textos
25	LCYL 9.3	Utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la producción de textos
26	LCYL 9.4	Utiliza la terminología gramatical y lingüística elemental, en las actividades relacionadas con la comprensión de textos

Perfil Competencia

Ciclo / Nivel **1º CICLO (Educación Primaria)**

Competencia: Competencia Social y Ciudadana

Nº Ind.		Denominación
1	CMNS 1.2	Relaciona los elementos y recursos fundamentales con la vida de las personas.
2	CMNS 1.3	Toma conciencia de la necesidad de un uso responsable de los elementos y recursos fundamentales
3	CMNS 4.1	Reconoce, identifica y ponen ejemplos sencillos sobre las principales profesiones que desempeñan las personas en su entorno
4	CMNS 5.1	Reconoce algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito escolar.
5	CMNS 5.2	Reconoce algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito local.
6	CMNS 5.3	Reconoce algunas manifestaciones culturales presentes en el ámbito autonómico.
7	CMNS 5.4	Valora la diversidad y riqueza de las manifestaciones culturales en el ámbito escolar, local y autonómico.
8	CMNS 6.1	Identifica los medios de transporte más comunes en el entorno.
9	CMNS 6.2	Conoce las normas básicas como peatones.
10	CMNS 6.3	Conoce las normas básicas como usuarios de los medios de locomoción.
11	CMNS 7.1	Ordena temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar.
12	CMNS 7.2	Ordena temporalmente algunos hechos relevantes del entorno próximo.
13	CMNS 10.3	Realiza registros claros de la información obtenida.
14	EFIS5.2	Participa y disfruta en juegos ajustando su actuación a la relación con los compañeros y compañeras.
15	LCYL 1.2	Respeto las normas de intercambio lingüístico.
16	LEXT 7.1	Muestra interés y curiosidad por aprender la lengua extranjera
17	LEXT 7.2	Reconoce la diversidad lingüística como un elemento enriquecedor.

Perfil Competencia

Ciclo / Nivel **1º CICLO (Educación Primaria)**

Competencia: **Autonomía e iniciativa personal**

Nº Ind.		Denominación
1	CMNS 1.3	Toma conciencia de la necesidad de un uso responsable de los elementos y recursos fundamentales
2	CMNS 3.1	Pone ejemplos asociados a la higiene como forma de mantener el buen funcionamiento del cuerpo.
3	CMNS 3.2	Pone ejemplos asociados a la alimentación equilibrada como forma de mantener el buen funcionamiento del cuerpo.
4	CMNS 3.3	Pone ejemplos asociados al ejercicio físico y el descanso como forma de mantener el buen funcionamiento del cuerpo.
5	CMNS 6.2	Conoce las normas básicas como peatones.
6	CMNS 6.3	Conoce las normas básicas como usuarios de los medios de locomoción.
7	EART3.2	Expresa a través de diferentes lenguajes algunos de los elementos de una obra musical.
8	EART5.1	Selecciona y combina sonidos producidos por la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos para sonorizar relatos o imágenes
9	LCYL 1.2	Respeto las normas de intercambio lingüístico.
10	LCYL 5.1	Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con ideas propias.
11	LCYL 5.2	Relaciona con ejemplos concretos informaciones obtenidas de textos escritos con vivencias propias.
12	LCYL 6.1	Redacta y textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros planificándolos.
13	LCYL 6.2	Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, planificándolos.
14	LCYL 6.3	Redacta textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros revisando las normas gramaticales y ortográficas.
15	LCYL 6.4	Reescribe textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros revisando las normas gramaticales y ortográficas.
16	LEXT 6.1	Usa estrategias básicas para aprender a aprender, como pedir ayuda, acompañar la comunicación con gestos, utilizar diccionarios visuales
17	LEXT 6.2	Identifica aspectos personales que le ayudan a aprender mejor.

18	MAT1.3	Formula problemas sencillos utilizando números hasta el 999.
19	MAT3.4	Emplea procedimientos diversos en la realización de cálculos numéricos básicos.
20	MAT4.7	Utiliza los instrumentos de medida a su alcance, no convencionales y convencionales más adecuado a la situación
21	MAT7.2	Formula sencillos problemas en los que intervenga la lectura de gráficos
22	MAT8.1	Selecciona operaciones de suma y resta para la resolución de problemas sencillos.
23	MAT8.2	Utiliza los algoritmos básicos correspondientes en la resolución de problemas sencillos.
24	MAT8.3	Utiliza procedimientos diversos en la resolución de problemas sencillos que implica operaciones de suma y resta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G., y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- ALCALÁ, N. y HERNÁNDEZ, V. (2009). "El Proyecto Educativo: Una oportunidad para mejorar nuestras escuelas", en MOYA, J. y LUENGO, F. (coord.). *Proyecto Atlántida: Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida en http://www.portalinnova.org/main/document/document.php?cidReq=CL5b72&curdirpath=%2F%2805%29_Carpeta_Atl%C3%A1ntida_2009
- APARICIO, J.J. (1995). "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza". *Tarbiya*, Revista de Investigación e Innovación Educativa.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- ESCUDERO, J.M. (1993). "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración", en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata
- GUARRO, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid:

Pirámide.

- HERNÁNDEZ, V., GUARRO, A., SANTANA, P., ARENCIBIA, S. (2004). “Evaluación de centros, mejora escolar y asesoramiento pedagógico”, en J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Univ. Sevilla.
- HERNÁNDEZ, V. (2005). “Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 3, 1, pp. 494-502 en http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol3num1_e.htm
- HERNÁNDEZ, V. y SANTANA, P. (2010). “Procesos implicados en la mejora escolar: Las condiciones institucionales”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 8, 4 en <http://www.rinace.net/reicenumeros.htm>
- LOUIS, K. y MILES, M. (1990). *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York: Teachers College Press.
- LUENGO, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, pp. 177-194 en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a11.pdf>
- LUENGO, F. y MOYA, J (2008) *Familia, escuela y comunidad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MOYA, J y F. LUENGO, F. (2011) *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó
- MOYA, J. y LUENGO, F. (2009). “Las competencias básicas en el Proyecto Educativo de Centro”. *Organización y Gestión Educativa*, vol.17, 2, pp. 12-16
- MURILLO, F. y MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE/PISA (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000/OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE en <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000-int.pdf>
- OCDE/PISA (2003) *Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004; en www.ince.mec.es/pub
- OCDE/PISA (2004 a) *Learning for Tomorrow’s World – First Results from PISA 2003* (existe traducción española: Informe PISA 2003, Aprender para el Mundo de Mañana, Madrid, Santillana, 2005)
- OCDE/PISA (2004 b) *Problem Solving for Tomorrow’s World – First Measures of Cross-Curricular*

Competencies.

- OCDE/PISA (2006) *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*. Existe traducción en español realizada por la editorial Santillana, así como edición electrónica en <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf>
- PERRENOUD, Ph. (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- RODRIGUEZ MONEO M. (2011) “El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias”. En *Evaluación global del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*, coordinado por Labrador F. y Santero R., Madrid, Dykinson SL
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, H. J. (1999). “Hacia las escuelas inclusivas”. en Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1974). *La disciplina en la escuela*. Buenos Aires: El Ateneo.
- — (1999). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- TENBRINK, T. (1984). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TOMLINSON, C. (2001). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- TOBÓN, S., GARCÍA FRAILE, J.A. y PIMIENTA, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- TOBÓN, S. (2011) *Evaluación de las competencias en la Educación Básica*. México: Santillana.