

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Módulo 5: La evaluación de las competencias básicas

Autores: José Moya y Enrique Roca.

Interrogantes que trataremos de responder: ¿Cómo evaluar el dominio alcanzado en cada una de las competencias básicas y a la vez el dominio alcanzado en cada una de las áreas y materias?

¿Cómo se puede evaluar en el nuevo sistema educativo?, ¿se pueden evaluar las competencias básicas?, ¿qué tipo de evaluación?, ¿con qué criterios de evaluación?, ¿con qué instrumentos se puede obtener información?, ¿si ya evaluó por contenidos, cómo evaluó también por CCBB tal y como proponen los decretos de enseñanzas mínimas, en sus anexos I y II?, ¿cómo elaboro indicadores y niveles competenciales sin inventarlos?, ¿cómo se hace fácil, práctico, manejable?, ¿con qué soportes e instrumentos?, ¿cómo organizar esta información para las Juntas de Evaluación?, ¿cómo se gestiona la promoción de curso y etapa así como la titulación?, ¿cómo informar al alumnado, a las familias?

Contenidos

- 5.1. La evaluación de las competencias básicas: un nuevo reto.
 - 5.2. La construcción del éxito y el fracaso escolar a través de la evaluación.
 - 5.3. La evaluación: técnicas para la obtención de datos.
 - 5.4. La evaluación de las competencias básicas: criterios de evaluación y matrices.
-

5.1. La evaluación de las competencias básicas: un nuevo reto

En la actividad educativa, la evaluación es uno de los fundamentos sobre los que se apoyan los educadores y educadoras para lograr el ajuste progresivo de la ayuda pedagógica que ofrecen a su alumnado. La evaluación plantea múltiples interrogantes: ¿qué es la evaluación?, ¿cuáles son las funciones de la evaluación?, ¿qué tipos o formas de evaluación existen?, ¿qué criterios podemos emplear para clasificar y reconocer los diferentes tipos de evaluación?, y ¿qué normas, orientaciones o principios debemos tener en cuenta al desarrollar un proceso de evaluación? En esta unidad didáctica trataremos de responder a estos interrogantes aunque sólo sea de una forma breve pero suficiente para poder plantear y resolver con garantías la cuestión central de este módulo: la evaluación de las competencias básicas.

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La evaluación en cualquiera de sus formas y sea cual sea su objeto, plantea al profesorado múltiples interrogantes, no en vano la decisión de promocionar o no a un estudiante constituye una de las decisiones más críticas que se ven obligados a adoptar. La evaluación de las competencias básicas presenta dificultades y características similares a otras formas de evaluación de los aprendizajes, ya sea la evaluación de comportamientos, o la evaluación de capacidades o incluso la evaluación del dominio del contenido, pero con algunas diferencias que a lo largo de este curso trataremos de ir presentando.

En una de las definiciones más citadas, De Ketele ha expresado el significado operativo de la evaluación en los siguientes términos:

...recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, válidas y fiables y examinar el grado de adecuación entre dicho conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos inicialmente establecidos o gestados sobre la marcha, con vistas a la toma de una decisión. (De Ketele y Roegiers, 1995: 83)

La claridad de esta definición, respecto a las acciones que debe realizar quien evalúa es, probablemente, una de las razones de su aceptación. Merced a esta definición podemos identificar fácilmente las tres condiciones que requiere toda evaluación: informaciones, criterios y decisión. No obstante en la definición de De Ketele y Roegiers falta el elemento unificador de todos ellos: el juicio. Evaluar es, sinónimo de enjuiciar, es decir de emitir un juicio de valor sobre un determinado objeto para adoptar alguna decisión sobre él. Tomando como referencia y como punto de partida esta decisión vamos a tratar de extraer todas sus consecuencias.

El sentido último de la evaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, no es otro que el perfeccionamiento de la actividad a la que se aplica, en nuestro caso, la educación. Ahora bien, el perfeccionamiento de la educación no es sólo corregir sus errores y fracasos, sino que es ante todo mejorar su calidad, su eficacia, es decir lograr que cada vez en mayor medida pueda satisfacer las necesidades y demandas formativas de las personas que accedan a ella. Como afirma Eisner, la evaluación educativa es una exigencia de cualquier práctica: necesitamos valoramos si lo que estamos haciendo es “educativo” o, por el contrario, carece de tal valor.

La evaluación educativa es un proceso que, en parte nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Este es uno de los

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

factores que hace a la educación más compleja que la medicina...Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando (Eisner, 1985).

Esta reconceptualización de la evaluación orientándola hacia la mejora, en todos los sentidos, ha supuesto una ampliación considerable del concepto incorporándolos elementos e ideas que antes eran ignorados. Según Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983), esta apertura a desplazado el significado anterior en cuatro direcciones:

1. Una apertura conceptual, para incluir no sólo los resultados esperados, sino también los que sin ser esperados han ocurrido.
2. Una apertura de enfoque, que oriente el interés y la mirada más allá del producto para acercarse al modo en que fue producido, es decir al proceso.
3. Una apertura metodológica, que libera la búsqueda de información de las limitaciones de lo mensurable, y que se interesa tanto por los hechos como por las razones de los participantes.
4. Una apertura ético-política, que incorpora a la valoración diferentes criterios, y valores, siendo conscientes de las consecuencias de todo proceso evaluador.

El profesor Juan Mateo ha sintetizado eficazmente esta diferencia entre distintas concepciones de la evaluación tipificando una como evaluación tradicional y otra como evaluación alternativa (Cuadro 1).

Cuadro 1: Dos formas de evaluar (Mateo, 2000: 67)

| Evaluación tradicional | Evaluación alternativa |
|--|---|
| <p>Muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.</p> <p>Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.</p> <p>Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de</p> | <p>Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.</p> <p>Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.</p> <p>Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.</p> |

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| | |
|--|--|
| <p>los otros alumnos.</p> <p>Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.</p> <p>La evaluación tiende a ser generalizable.</p> <p>Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.</p> <p>Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa</p> | <p>Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.</p> <p>La evaluación tiende a ser idiosincrásica.</p> <p>Provee la información evaluativa de manera que favorece la acción curricular.</p> <p>Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.</p> |
|--|--|

En cualquier caso, dados los retos, las dificultades y los múltiples interrogantes que plantea la evaluación de los aprendizajes, bueno será dotarnos de algunos recursos conceptuales, técnicos y prácticos que aumenten nuestra capacidad de respuesta como educadores.

El reto que tenemos por delante es muy sencillo de formular aunque resulte bastante más complejo de realizar: hemos de encontrar el modo de lograr que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes puedan ser reconocidos y valorados a través de los instrumentos más eficaces y de los criterios más adecuados, para lo cual será necesario, en primer lugar, llegar al convencimiento de que aquellas soluciones, aquellos comportamientos que conforman nuestras prácticas profesionales pudieron ser aceptables para otros problemas pero para este nuevo problema.

Así pues, por paradójico, que pueda parecer el principal problema son las soluciones ya existentes, en la medida en que siendo soluciones aceptables puede existir una tendencia natural a preservarlas modificando, eso sí, el problema para que tales soluciones puedan seguir siendo eficaces.

En este punto un ejemplo puede resultar clarificador. Cuando un profesor afirma que una determinada forma de educar es la suya y en consecuencia los alumnos harán bien en adaptarse a ella, está actuando de un modo que a muchos nos parecerá normal. Pero, ¿por qué es normal? Nos parece normal y adecuado porque durante mucho tiempo (el tiempo puede ser siglos) los modos de enseñar de un determinado maestro era lo que atraía a los alumnos que inmediatamente pasaban a convertirse en discípulos (seguidores-imitadores) del maestro. Por otro lado, ese maestro era el poseedor del conocimiento que el alumnado deseaba adquirir.

La mayor parte de las condiciones que quedan reflejadas en el ejemplo anterior y que justifican un determinado modo de proceder ya no se dan en nuestra época, al

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

menos en la formación básica. Entonces, podemos preguntarnos: ¿qué sentido tiene mantener la misma forma de proceder? En el mismo sentido, podríamos decir, que si las competencias son algo diferente al dominio de un determinado contenido no parecería lógico pensar en repetir las mismas herramientas, los mismos criterios, los mismos comportamientos cuando el objeto de evaluación ha cambiado sustancialmente.

5.2. La construcción del éxito y el fracaso escolar a través de la evaluación

Hay un par de expresiones que no por menos usadas dejan de ser más significativas, ya se sabe aquello de “el profesor me ha suspendido” o “he aprobado la asignatura de...”, en este tipo de expresiones el responsable del éxito tiene un nombre y el responsable del fracaso otro. Así pues, una de las cuestiones que conviene dilucidar con el mayor grado de claridad posible es el grado de responsabilidad, que no de culpa, puede tener el profesorado en el reconocimiento y la valoración de los aprendizajes.

En este tema, antes de enfrentarnos a cuestiones más técnicas, queremos enfrentarnos a otro tipo de cuestiones, aquellas que tienen que ver con el uso responsable de la evaluación, poniendo de manifiesto la importancia de esta función en la construcción del éxito y el fracaso escolar.

Una llamada de atención: la contraposición entre evaluación formal e informal

No son pocas las ocasiones en las que el profesorado se encuentra en una difícil tesitura: ¿qué hacer cuando la primera impresión sobre las calificaciones de un estudiante no coinciden con las calificaciones que finalmente le ha correspondido? Este interrogante puede presentarse en múltiples ocasiones, pero hay dos de esas ocasiones en que puede volverse especialmente problemática: llegado el momento de la evaluación final hay estudiantes que creemos deberían superar con éxito el curso, pero no tienen las calificaciones que así se lo reconocen, o por el contrario, han logrado alcanzar las calificaciones que le permitirán superar el curso pero tenemos la impresión de que no responden a los merecimientos del estudiante.

Este dilema, que nunca es fácil de resolver, pone de manifiesto la existencia de formas de evaluar, no siempre bien identificadas y, desde luego, con frecuencia entremezcladas: la evaluación intuitiva o informal y la evaluación formal.

El proyecto Rapsodie (Ginebra, 1978-1983), un proyecto de investigación-acción dirigido por Philippe Perrenoud que contó con la participación del profesorado de un centro de primaria junto con especialistas de distintas disciplinas (psicopedagogos,

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

sociólogos, etc.), tenía como finalidad realizar una “amplia reflexión sobre las causas del fracaso escolar y sobre las modalidades de diferenciación en la enseñanza que pudieran prevenir los fracasos y atenuar las desigualdades en la escuela” (Perrenoud, 1996: 28). En el transcurso de este proyecto se puso en evidencia la importancia que puede tener la resolución del dilema anterior en la construcción del éxito y el fracaso escolar.

El proyecto Rapsodie puso en evidencia, entre otras cosas, que una de las dificultades más importantes a la que se enfrenta el profesorado cuando realiza la evaluación de los aprendizajes es la superación de los juicios emitidos en el marco de evaluaciones informales por los juicios emitidos en el marco de las evaluaciones formales.

Al evaluar día a día el trabajo de sus alumnos, el maestro se hace una idea bastante precisa de su funcionamiento intelectual, de sus formas de aprender, de su nivel de competencia. Pero se trata de un producto secundario de la evaluación informal que no suele reinvertirse en una acción de remedio más allá de la tarea actual. Cada juicio sirve, más bien, para confirmar lo que el maestro ya sabe... (Perrenoud, 1996: 232)

Esto significa que mucho más antes de existir un problema de información o de conocimiento, tenemos un problema ético: un problema de acción responsable. Un problema que sólo puede ser resuelto por cada uno de nosotros, pero en el que no deja de resultar útil toda la ayuda que podamos recibir. Antes que, cualquier otra cosa, debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad en el ejercicio del poder que la escuela nos concede: hacer buenos o malos alumnos.

El poder de la organización escolar, que evidentemente se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el pretérito simple, un "mal alumno". (Ídem, 18)

Es verdad que los investigadores que pusieron de manifiesto el “efecto Pigmalión” ya nos habían advertido de las consecuencias que tiene para el alumno las imágenes previas que sobre ellos tiene el profesorado, pero Perrenoud y el profesorado de esta escuela primaria ponen de manifiesto que, salvo que agudicemos nuestra atención y tomemos las precauciones debidas, es muy probable que nuestras primeras impresiones se sobrepongan a una adecuada valoración de los aprendizajes adquiridos.

El docente cree saber con bastante exactitud lo que valen sus alumnos respecto de una materia concreta y si la nota se aparta demasiado de su evaluación intuitiva, el error está en la nota.

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Subiéndola o bajándola un poco, el maestro siente que corrige un error, que repara una injusticia. Porque la parece equitativo hacer corresponder la evaluación formal con el nivel real del alumno. (Perrenoud, 1996: 236)

La evaluación de las competencias básicas requiere un serio compromiso con la profesionalidad docente y, en primer lugar, con una de sus cualidades o virtudes más auténticas: la justicia. Los estudiantes tienen derecho y debemos ofrecerle las garantías necesarias para que puedan disfrutar de una evaluación justa de los aprendizajes adquiridos.

La evaluación como fuente de autoridad

Uno de los libros sobre evaluación escolar que más se han leído y consultado en España es, sin lugar a dudas, el libro del profesor Fernández Pérez (1986) titulado *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. En esta obra, este Catedrático de Didáctica, se hace eco de una situación que, a nuestro juicio, distorsiona en gran medida la construcción de unas prácticas evaluadoras adecuadas.

...el actual sistema de evaluación ha hecho posible la instalación del profesor en una situación falsa, en la que le es posible sentirse con autoridad, con prestigio y con poder (respetado y psicosocialmente seguro) en virtud de que tiene que emitir su juicio sobre los alumnos. Mientras no se desarraigue esta “falsedad funcional”, que tergiversa la mayoría de las relaciones humanas y objetivas de la dinámica escolar, los cambios educativos pensables habrán ignorado la raíz más concreta de todas las resistencias a la metodología educacional de nuestro tiempo: la resistencia a aceptar, en los hechos, la actitud profundamente nueva de que nuestra facultad “jurídica” de evaluar a los alumnos es algo que se halla al servicio de los mismos, y no “refugio” personal para salvar nuestro prestigio o autoridad (y mucho menos, nuestra imagen frente a nosotros mismos). (Fernández Pérez, 1986: 41)

Para llegar a esta conclusión el profesor Fernández se vale de un sencillo ejemplo, muy próximo a la realidad: un profesor amenaza a un estudiante con suspenderlo debido a su mal comportamiento y el estudiante responde amenazando al profesor con pegarle si cumple su amenaza. No cabe duda que llegados a este extremo todas las costuras de la relación educativa se han soltado: se ha roto la confianza entre el profesor y el

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

estudiante, se ha roto el respeto que tanto uno como otro merecen y, lo que es peor, el conflicto se ha desplazado hacia terrenos alejados de cualquier solución educativa.

Pues bien, pese a lo que desagradable del incidente, nunca estará de más recordarlo para evitar caer en la tentación de utilizar la evaluación de los aprendizajes como una estrategia para asegurar la autoridad del profesor. Desgraciadamente son muchas las ocasiones en las que el profesorado, conscientemente o no, utiliza la evaluación de los aprendizajes como un recurso para reforzar su autoridad, o para garantizar el cumplimiento de algunas normas de convivencia o incluso para lograr que los estudiantes traigan a clase los materiales que necesita (lápices, cuadernos, ropa de deportes, etc.). Ciertos es que muchas de estos comportamientos están en franco retroceso y que algunos ya están en desuso (como ridiculizar a los estudiantes por una respuesta inapropiada, o por manifestar una opinión), sin embargo no deja de ser necesario llamar la atención sobre estas cuestiones para poder dejar preparado el lugar que deberán ocupar las nuevas prácticas.

El reto: reconocer la singularidad del problema

Las dos llamadas de atención con las que hemos comenzado este tema nos parecen suficientes para lograr que se consideren las cuestiones de las que vamos a ocuparnos en este tema como cruciales en cualquier práctica profesional. El reto que tenemos por delante es muy sencillo de formular aunque resulte bastante más complejo de realizar: hemos de encontrar el modo de lograr que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes puedan ser reconocidos y valorados a través de los instrumentos más eficaces y de los criterios más adecuados, para lo cual será necesario, en primer lugar, llegar al convencimiento de que aquellas soluciones, aquellos comportamientos que conforman nuestras prácticas profesionales pudieron ser aceptables para otros problemas pero para este nuevo problema.

Así pues, por paradójico, que pueda parecer el principal problema son las soluciones ya existentes, en la medida en que siendo soluciones aceptables puede existir una tendencia natural a preservarlas modificando, eso sí, el problema para que tales soluciones puedan seguir siendo eficaces.

En este punto un ejemplo puede resultar clarificador. Cuando un profesor afirma que una determinada forma de educar es la suya y en consecuencia los alumnos harán bien en adaptarse a ella, está actuando de un modo que a muchos nos parecerá normal. Pero, ¿por qué es normal? Nos parece normal y adecuado porque durante mucho tiempo (el tiempo puede ser siglos) los modos de enseñar de un determinado maestro era lo que

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

atraía a los alumnos que inmediatamente pasaban a convertirse en discípulos (seguidores-imitadores) del maestro. Por otro lado, ese maestro era el poseedor del conocimiento que el alumnado deseaba adquirir.

La mayor parte de las condiciones que quedan reflejadas en el ejemplo anterior y que justifican un determinado modo de proceder ya no se dan en nuestra época, al menos en la formación básica. Entonces, podemos preguntarnos: ¿qué sentido tiene mantener la misma forma de proceder? En el mismo sentido, podríamos decir, que si las competencias son algo diferente al dominio de un determinado contenido no parecería lógico pensar en repetir las mismas herramientas, los mismos criterios, los mismos comportamientos cuando el objeto de evaluación ha cambiado sustancialmente.

Un ejemplo de buena práctica

Afortunadamente las situaciones que hemos presentado al comienzo de este módulo no son las únicas que podemos encontrar en los centros educativos, también podemos encontrar excelentes ejemplos de buenas prácticas que refuerzan nuestra confianza en la mejora de la educación y orientan la búsqueda de nuevas formas de proceder. En este sentido nos ha llamado poderosamente la atención un ejemplo recogido por Andy Hargreaves en su libro sobre el cambio educativo¹.

El protagonista de nuestro ejemplo de buenas prácticas evaluadoras se llama Rich Cornwall, se trata de un maestro de escuela primaria desde hace más de veinticinco años. La razón por la que nos parece un caso ejemplar es sencilla: Rich ha logrado que su práctica evaluadora sea coherente con su práctica docente, cuente con la aprobación de profesores y padres y, además, constituya el mejor estímulo para seguir aprendiendo.

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

En la clase de Rich, la evaluación cumple casi exclusivamente un propósito de aprendizajes. De hecho, en algunas ocasiones Rich ha reemplazado los boletines de calificaciones por entrevistas formales frente a frente y conversaciones permanentes con los padres. Estos intercambios se basan en portafolios de trabajos cuidadosamente compilados que los alumnos llevan consigo a las entrevistas. Es

¹ El ejemplo lo presentan Lorna M. Earl y Paul G. LeMahieu en un capítulo titulado Replantear la evaluación y la rendición de cuentas. El libro se titula Replantear el cambio educativo ha sido editado por la editorial Amorrortu y su compilador es Andy Hargreaves (2003)

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

interesante señalar que estos métodos no han provocado ninguna reacción negativa. (Earl y LeMahieu, 2003: 213)

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

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

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

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

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

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Tienen que planificar una introducción de uno a tres minutos para presentarse. Luego, mientras muestran los contenidos de sus portafolios, hablan un poco sobre los resultados. Ya prepararon de antemano una reseña de cada trabajo como guía de su discusión, de lo que se esperaba de él, si satisfizo esas expectativas y lo que deberían haber hecho para mejorarlo. Al final de la entrevista, los padres tienen la oportunidad de realimentar el proceso en una planilla de resumen.

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

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

5.3 La evaluación: técnicas para la obtención de datos

Los datos y los criterios son los dos componentes esenciales de cualquier juicio evaluador, el tercero, como recordará era la decisión que finalmente se adopte. En este bloque vamos a ocuparnos de estos dos elementos.

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

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En cuanto a los criterios, la problemática es diferente. Los criterios son la referencia que hemos de tener en cuenta para realizar la comparación entre lo aprendido y lo resultaba necesario o posible aprender. Los criterios son una forma de referirnos a los aprendizajes esperados, pero existen otras formas: es posible referir lo adquirido al mismo sujeto, o referirlo al grupo del que forma parte. En nuestro país, los criterios de evaluación, es decir, los aprendizajes que una persona debe alcanzar para lograr superar cada uno de los niveles y ciclos están fijados en los diseños curriculares.

Fuentes de información y fuentes de decisión

La evaluación, tal y como hemos manifestado, es una herramienta esencial para facilitar la adopción de decisiones adecuada en el desarrollo del proceso de enseñanza, y en razón de ello, se torna esencial para el desarrollo del conocimiento y la profesionalidad docente. A partir de estas ideas es necesario profundizar sobre dos conceptos esenciales: fuente de decisión y fuente de información.

Estos dos conceptos guardan una estrecha relación, y ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta la situación educativa concreta, así como el fondo de saber acumulado, a partir de experiencias diversas en situaciones distintas y/o similares. Las fuentes de información deben proporcionar una evidencia adecuada de la situación en la que se han de adoptar las decisiones. Las fuentes de decisión han de proporcionarnos "ejemplos" (paradigmas) de formas de actuación.

La información necesaria para emitir un juicio evaluador bien fundamentado puede encontrarse en dos estados: disponible o no disponible. Obviamente el primer paso será siempre utilizar la información disponible, y sólo cuando esta información resulte incompleta, o sea inadecuada para tomar la decisión será necesario generar nueva información.

En cualquiera de los estados en que se encuentre la información, es necesario saber tratarla de forma correcta para que pueda transformarse en conocimiento útil y actuar como fundamento de las decisiones que adoptamos, lo cual no siempre resulta fácil, dada las condiciones en las que se suele encontrar la información útil y la realidad a la que se refiere.

Un ejemplo de información disponible, pero con escasa validez informativa son los registros académicos de los alumnos, ya que el uso exclusivamente administrativo que se hace de este instrumento para certificar los rendimientos académicos de los alumnos al finalizar los ciclos o etapas, les resta buena parte de su utilidad.

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En el marco de los diseños curriculares se han establecido un conjunto de fuentes de decisión (fundamentalmente disciplinas científicas y campos del conocimiento) que son las que justifican la presencia de los elementos que configuran el currículo, pero que, además, están destinadas a ser el fundamento de posteriores desarrollos. Pues bien, esas fuentes de decisión, que no son otra cosa que, referencias genéricas sin ninguna precisión concreta sobre teorías, modelos, o instrumentos, también actúan como fuente de decisión para la evaluación.

Las fuentes de decisión pueden proporcionar algunas referencias útiles para el proceso evaluador, pero sin duda lo que mayor puede tener son la concepción global de la evaluación, las orientaciones concretas que se incorporan a cada una de las áreas curriculares, así como los criterios de evaluación. Sin ser esos elementos concretos las fuentes de decisión pueden proporcionar otros elementos útiles para el proceso de evaluación: conceptos, teorías, principios, y reglas de actuación.

La información disponible puede encontrarse en fuentes diferentes, tanto dentro como fuera del centro escolar. La información disponible puede encontrarse en documentos, libros, artículos, elaborados en el marco de las fuentes de decisión, o puede encontrarse en el centro formando parte de otras informaciones.

La información disponible en un centro suele encontrarse en las siguientes fuentes: registros y archivos del centro, notas tomadas por el profesor, informaciones de otros educadores que concurren al centro (orientadores, inspectores, miembros de la administración educativa), informaciones proporcionadas por los padres y alumnos. Todas estas fuentes de información pueden proporcionarnos algunos datos muy útiles sobre aspectos diversos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o sobre sus participantes y las condiciones en que se desarrollan.

Una vez exploradas todas las fuentes de información a nuestro alcance, con los procedimientos analíticos adecuados, y selecciona la información útil, es necesario valorar la necesidad y la posibilidad de ampliar esa información con otra complementaria. Una decisión de este tipo siempre es delicada, ya que de ella, de su acierto o desacierto pueden surgir luego errores importantes. El problema es que no siempre resulta fácil determinar cuál es la información necesaria para resolver el problema, entre otras cosas porque la propia definición del problema depende de que dispongamos de la adecuada información.

La información útil para evaluar las capacidades y/o competencias adquiridas por los/as alumnos/as puede ser adquirida, a nuestro juicio, a través de cuatro técnicas: la observación, la encuestación, la producción y la documentación. Todas esas técnicas, como ya hemos advertido, deben ser utilizadas

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Para concluir con este apartado, y dado que nos vamos a ocuparnos, con mucho más detenimiento de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos, no queremos dejar de recordar la feliz formulación que Zabalza ha hecho de esta relación entre métodos de investigación e investigación. Zabalza para referirse a este problema lo hace como una dialéctica entre las exigencias de rigor de la evaluación cuantitativa y la tensión hacia el vigor y penetración de la evaluación cualitativa (Zabalza, 1987)

Dicho en palabras muy sencillas, como profesores ¿qué nos interesa más, que la evaluación sea exacta o que sea rica? A eso se refiere la dialéctica entre rigor (exactitud) y vigor (riqueza, penetración informativa). La tensión hacia el rigor-exactitud llevó a insistir en la objetividad, control de las situaciones, automatización de la corrección, reducción de la evaluación a las conductas observables y cuantificables, importancia de la fase de contraste (fiabilidad) de los datos obtenidos, etc. (Zabalza, 1987: 243).

Métodos y técnicas cuantitativos

Los instrumentos por excelencia de la investigación cuantitativa son las pruebas objetivas, los exámenes, y test, aplicadas en condiciones experimentales o de control. Las personas que utilizan este tipo de métodos y técnicas muestran una preocupación especial por la fiabilidad de los resultados obtenidos, es decir, se interesan porque los resultados no hayan sido obtenidos por ninguna vía fraudulenta y que, por tanto, el mismo sujeto podría obtenerlos en cualquier otro momento.

La respuesta a preguntas suele ser la base sobre la que se construyen este tipo de métodos y técnicas. La pregunta, como la mirada, forma parte del acto cotidiano de educar. Por eso, precisamente por eso, merece la pena revisar su uso para fundamentar sobre ellas la evaluación de los aprendizajes. Pero insertar estas dos actividades en un marco evaluador supone transformarlas. El primer paso de esa transformación es reconocer qué forma de preguntar puede ser la más apropiada, de esto nos vamos a ocupar ahora.

Si queremos utilizar las preguntas para poner de manifiesto el nivel alcanzado en el desarrollo de una capacidad o una competencia, no podemos proceder del mismo modo que si queremos saber el nivel de información adquirido por un/a alumno/a. En el segundo caso, la pregunta sólo tiene un sentido, dejar constancia del saber adquirido. En el primer caso, la pregunta tiene otro sentido: dejar constancia de los efectos que el saber ha producido en el sujeto, en cualquiera de sus competencias básicas. No podemos

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

preguntar del mismo modo si queremos saber la información que posee el sujeto sobre los géneros literarios que si queremos saber qué efectos ha producido el conocimiento de los géneros literarios en la capacidad de conocimiento, comunicación o relación de una persona. Una de las razones de esa diferencia reside en que cuando buscamos el nivel de información adquirido, quien pregunta conoce en gran medida la respuesta es adecuada, es más, sabe que una respuesta es adecuada frente a otras que no lo son. Cuando queremos conocer los efectos producidos sobre el desarrollo de la capacidad o de la competencia, no podemos saber de antemano la respuesta posible, ni tampoco si hay algunas respuestas que resultan acertadas o normales, frente a otras que no lo serían.

La forma de interrogar cuando buscamos información sobre las capacidades o competencias es más abierta. El alumnado debe reconocer la pregunta como una invitación a expresarse. Las preguntas puede tener un grado diferente de apertura, esto se traduce en posibilidades para que el entrevistado pueda transmitir sus ideas con una mayor o menor elaboración. Las preguntas cerradas, que pueden presentar una o múltiples opciones, tienen algunas ventajas pero presentan también serios inconvenientes. Las preguntas cerradas son especialmente útiles para el control y la certificación, ya que facilitan la codificación, y la cuantificación. Pero presentan ciertos inconvenientes, como muy bien reconoce Kerlinger, entre esos inconvenientes, los más importantes son la superficialidad de la respuesta, así como su inductividad, es decir que al dejar al sujeto sólo una posibilidad de elegir le obliga a aproximar su pensamiento a la respuesta, aunque ninguna de esas respuestas exprese de verdad

El análisis de datos cuantitativos es un análisis de tipo estadístico. Se trata, en primer lugar, de comparar los hechos observados con su comportamiento en el interior de un modelo matemático, ya sea de curva normal, o de cualquier otro modelo. Una vez establecida esa comparación es posible establecer nuevos indicadores: medias, medianas, modas, coeficientes de correlación, análisis factoriales, etc.

"El nivel estadístico-analítico, consiste en el tratamiento e interpretación de los datos obtenidos (análisis de datos) a partir del correspondiente diseño. El análisis de datos nos permitirá la toma de decisiones estadísticas, en base a las cuales, en el modelo experimental, aceptamos la no existencia de relación entre variables, o decidimos a favor del modelo alternativo, aceptando como explicación más plausible (no exente de errores) la que asuma la existencia de una relación causal entre las variables"(Buendia, 1993)

La investigación cuantitativa aparece asociada a la evaluación sumativa, y por tanto dentro de la estrategia general del rendimiento de cuentas y de la valoración del producto

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

de la educación. Igualmente y de acuerdo con los criterios de este tipo de investigación, su uso es muy frecuente en todas aquellas evaluaciones en las que se hace necesario comparar objetos, situaciones, o instrumentos diversos, y generalizar posteriormente la valoración establecida.

Métodos y técnicas cualitativos

Recordando la misma advertencia que ya hicimos al abordar esta cuestión en el apartado anterior, podemos afirmar que los procedimientos de la investigación cualitativa, muestran sus mejores posibilidades en unas condiciones de uso muy poco definidas, en situaciones no preformadas, sino en condiciones reales, de aquí que en algunas ocasiones se hable de una investigación naturalista, para diferenciar este tipo de investigación de la investigación cuantitativa, que por ser experimental genera sus propios escenarios. La base de los procedimientos cualitativos es la observación, y la posterior interpretación de los sucesos y sus significados, especialmente los significados atribuidos por los propios agentes sociales.

Los procedimientos de investigación cualitativa han mostrado sus mejores usos en el descubrimiento de nuevos significados, ya que cuando un investigador cualitativo se aproxima a la realidad lo hace tratando de buscar en ellas los significados que tiene para sus creadores, y sólo a partir de ellos, se compromete a establecer nuevos significados.

Teniendo en cuenta esta forma de actuar podemos decir que el diseño de la investigación cualitativa permanece siempre muy abierto, y sólo se va cerrando a medida que avanza la propia investigación. Los instrumentos más usuales dentro de este método de investigación son la observación, y la entrevista.

El análisis de datos cualitativos persigue, como todo análisis, dar sentido a los datos obtenidos, estos datos normalmente son fruto de observaciones, o de algunas formas de interrogación (entrevistas, cuestionarios, etc.). La investigación cualitativa aparece asociada a la evaluación formativa, es decir a una evaluación que desea establecer el valor de las acciones educativas, a partir de una comprensión, lo más creíble posible, de sus condiciones de emergencia.

El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado. La información ni es unívoca ni monopolio de un grupo o estamento, es

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

un instrumento válido para el contraste y la reformulación de interpretaciones y actuaciones de cada individuo que interviene en la actividad educativa. La audiencia de la evaluación define sus procesos y la utilización de sus resultados." (Pérez y Gimeno, 1983: 430)

La investigación cualitativa exige muy pocas modificaciones en el contexto general de la práctica educativa, de aquí su capacidad para representar los sucesos reales en sus propias condiciones de emergencia. En este tipo de investigación las tareas y actividades que desarrollan los alumnos, así como sus intercambios en el aula, ocupan un lugar privilegiado.

5.4 La evaluación de las competencias básicas: criterios de evaluación y matrices

El esfuerzo orientado a la consecución de las competencias básicas debe completarse con un esfuerzo similar para lograr el reconocimiento social de todos y cada uno de los aprendizajes adquiridos. Desgraciadamente, la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza, dadas las funciones que tiene que cumplir, no se corresponde con el tiempo que, generalmente, se dedica tanto a su preparación como a su realización. Peor aún, la importancia concedida a la configuración de los diseños curriculares no se corresponden con la escasa importancia que se atribuye a la configuración de los elementos que van facilitar el reconocimiento social de los aprendizajes adquiridos. Buena prueba de esta situación es que, pese a la importancia que tienen las competencias básicas, los procedimientos creados por las administraciones públicas siguen impidiendo que el alumnado que no alcance el título de Graduado en Educación Secundaria puedan ver reconocidos los aprendizajes adquiridos, en su lugar reciben una certificación del tiempo de escolarización².

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

- Utilizar la evaluación exclusivamente como una forma de calificar-etiquetar al alumnado.
- Utilizar la evaluación para enjuiciar globalmente a las persona.

² Esta situación parece que puede modificarse en muy poco tiempo dado que el Ministerio de Educación ya está elaborando un modelo de informe en el que se hará constar el dominio alcanzado en cada una de las competencias básicas al concluir la enseñanza obligatoria.

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

- Utilizar o asociar la evaluación a una forma de castigo o sanción por conductas inadecuadas.
- Identificar evaluación con alguna forma de medición de los resultados.

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

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

La primera condición que se plantea en la resolución de cualquier problema es esta: reconocer su originalidad. Se trata de asegurarse que reconocemos las similitudes y diferencias que el problema presenta en relación con otros problemas existentes. Desplazar el interés de la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación de las competencias es un problema nuevo, reconocer esta afirmación como verdadera es la primera condición para poder plantearse seriamente los problemas que conlleva hacerla efectiva. Ciertamente es que puede haber ideas y prácticas actuales que puedan ser útiles en la resolución del nuevo problema, pero sólo lo serán a condición de que ese problema sea considerado como nuevo en todos sus extremos.

La búsqueda de criterios de evaluación adecuados a cada competencia

Toda competencia se expresa en comportamientos que, por eso mismo, pueden actuar como “marcadores” del nivel de dominio alcanzado en esa competencia. Pues bien, traducida esta afirmación a los elementos que conforman los diseños curriculares, podemos decir que los comportamientos en los que se expresarán las competencias básicas serán dos: los objetivos de cada una de las áreas curriculares y sus correspondientes criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación son el tercer elemento que configura un área curricular (salvo en la Etapa Infantil), la finalidad de este elemento es definir unos indicadores válidos para reconocer el nivel alcanzado en el desarrollo de una determinada competencia y/o capacidad. La caracterización de los criterios de evaluación que se hace

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

en los decretos de enseñanzas mínimas derivados de la LOE, es la misma que la que se hacía en los decretos de enseñanzas derivados de la LOGSE de aquí que convenga recordar lo que allí se afirmaba.

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

Así pues, los criterios de evaluación son ante todo “marcadores” fiables de la aparición de una competencia. Al seleccionar de entre todos los comportamientos posibles asociados a la competencia, unos determinados, los criterios de evaluación contribuyen a lograr un grado de consenso suficiente sobre la consecución de la competencia o competencias. El problema al que se enfrentan los/as docentes es que estos criterios no aparecen asociados a ningún objetivo de área, ni tampoco a ningún objetivo de etapa, de modo que resulta difícil saber a qué tipo de competencia o competencias está asociando cada criterio. Este problema, lo hemos definido como el problema de la definición relacional de las competencias básicas y requiere, para su correcta resolución, que todas y cada una de las competencias básicas tengan asignados criterios de evaluación tal y como muestra el ejemplo que aparece en la tabla adjunta (Cuadro 15).

Cuadro 15. Un ejemplo de Matriz General de Criterios

| COMPETENCIA BÁSICA | CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS AREAS CURRICULARES | |
|---|---|---|
| Tratamiento de la información y competencia digital | Conocimiento Medio Natural y Social | Lengua |
| | 2.-Reconocer y clasificar con criterios elementales los | 2.-Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, |

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| | | |
|--|---|--|
| | <p>animales y plantas más relevantes de su entorno incluyendo alguno representativo de Canarias, así como algunas especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.</p> <p>10.-Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizando algunos instrumentos y efectuando registros claros.</p> | <p>reconociendo las informaciones más relevantes.</p> <p>4.-Localizar información concreta y realizar inferencias directas a partir de la lectura de textos, de materiales audiovisuales en distintos soportes y de los elementos formales de los textos.</p> <p>8.-Iniciarse en el uso y organización de las bibliotecas y en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, descubrir sus posibilidades lúdicas y respetar las normas básicas de comportamiento.</p> |
|--|---|--|

La tabla que hemos seleccionado como ejemplo, una vez completada con todas las competencias básicas y sus correspondientes criterios, pueden servir de base para la construcción de matrices generales de criterios que permitirían evaluar de una forma adecuada todas y cada una de las competencias.

Pero las matrices generales de criterios, siendo necesarias no son suficientes, dado que los criterios están secuenciados por niveles y ciclos, no permiten determinar con la claridad suficiente los niveles de dominio. Para definir los niveles de dominio habrá que establecer indicadores de dominio a partir de cada uno de los criterios de evaluación, es decir, habrá que elaborar una Matriz Específica de Indicadores.

Los indicadores de dominio deben surgir necesariamente de los criterios de evaluación para lo cual será necesario seguir una norma muy precisa: cada vez que se modifique el contenido o el proceso cognitivo dentro del criterio de evaluación se podrá considerar como un indicador diferente (Cuadro 16)

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Cuadro 16. Un ejemplo de Matriz Específica de Indicadores

| COMPETENCIA BÁSICA | INDICADORES | |
|--|---|---|
| Tratamiento de la información y competencia digital | Conocimiento Medio Natural y Social | Lengua |
| | 1.- Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales más relevantes de su entorno incluyendo alguno representativo de Canarias 2.-Reconocer y clasificar con criterios elementales las plantas más relevantes de su entorno incluyendo alguno representativo de Canarias, 3.- Reconocer y clasificar con criterios elementales los animales conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. 2.-Reconocer y clasificar con criterios elementales las plantas conocidas por la información obtenida a través de diversos medios. | 1.-Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, reconociendo las informaciones más relevantes. 2.-Localizar información concreta 3.-Realizar inferencias directas a partir de la lectura de textos, 4.-Realizar inferencias directas a partir de materiales audiovisuales en distintos soportes 5.- Realizar inferencias directas a partir de los elementos formales de los textos. |

Finalmente, una vez que disponemos de indicadores de niveles de dominio será posible dar el paso decisivo: crear rúbricas apropiadas para valorar los aprendizajes adquiridos en la realización de una determinada tarea.

En resumen, para evaluar las competencias básicas, teniendo en cuenta los criterios de evaluación será necesario adoptar tres decisiones³:

1. Elaborar una Matriz General de Criterios para cada una de las competencias teniendo en cuenta las distintas áreas curriculares

³ El capítulo 6 presenta múltiples ejemplos de cada una de los tipos de matrices, así como de rúbricas, elaborados por los Centros del Profesorado de la provincia de Huelva.

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

2. Elaborar una Matriz Específica de Indicadores partiendo de la Matriz General anterior.
3. Elaborar Rubricas para cada una de las tareas, teniendo en cuenta las Matrices Específicas de cada competencia.

Así pues, la evaluación de las competencias básicas a partir de la resolución de tareas requiere tanto de la construcción de distintas matrices como de rúbricas.

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

Una vez que hemos presentado el proceso para la elaboración de matrices tanto generales como específicas, vamos a centrar nuestra atención en la elaboración de las rúbricas la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea. Dicho de una forma sencilla: los criterios de evaluación utilizados en la configuración operativa de cada una de las competencias básicas pueden convertirse en elementos constitutivos de una rúbrica. Tal y como muestra el ejemplo seleccionado una rúbrica tiene varios componentes, los componentes que van a ser valorados (columna vertical de la izquierda), los grados o niveles de dominio (fila horizontal superior) y finalmente, cada uno de los criterios que van a permitir la evaluación (las celdas de la tabla).

Cuadro 17: Un ejemplo de rúbrica con distintos indicadores para la evaluación de una tarea⁴. Eduteka, 2002

⁴ La elaboración de rúbricas puede realizarse más fácilmente a partir de algunos de los programas informáticos existentes en el mercado, como el Programa Rubistar⁴ cuya dirección electrónica es:

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

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

Las rúbricas pueden llegar a constituir escalas, como las utilizadas en las evaluaciones de diagnóstico, si las respuestas pueden ser asociadas a unos determinados grupos de referencia normalizados. En este sentido, conviene advertir que las rúbricas creadas a partir de los criterios de evaluación de las áreas curriculares se construyen

<http://rubistar.4teachers.rog>. A continuación, presentamos un ejemplo de una rúbrica creada por Eduteka y disponible en la dirección electrónica

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

antes de cualquier resultado, mientras que las escalas se suelen construir una vez obtenidos algunos resultados.

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

- a) En primer lugar, realizando un análisis detenido de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido.
- b) En segundo lugar, relacionando esos posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares. Esta decisión deberá adoptarse en el marco del proyecto curricular de etapa.
- c) En tercer lugar, estableciendo la relación entre competencias y criterios de evaluación, fijando, si fuera necesario distintos niveles de dominio propios de cada uno de los ciclos y/o niveles. Esta relación permitiría crear distintos tipos de matrices de valoración o rúbricas.
- d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos de obtención de datos que puedan tener una mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

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

Algunos ejemplos de rúbricas

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

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

- o Rubrica A (CEP Los Llanos de Aridane)

La tarea elegida fue:

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

Los elementos que conforman la rúbrica son los siguientes:

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------|--|---|--|--|
| PROBLEMAS DETECTADOS | Los estudiantes identifican menos de 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados. | Los estudiantes identifican al menos 3 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados. | Los estudiantes identifican al menos 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados. | Los estudiantes identifican más de 4 problemas u obstáculos que necesitan ser cambiados. |
| SOLUCIONES PROPUESTAS | Los estudiantes identifican menos de 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio | Los estudiantes identifican al menos 3 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio. | Los estudiantes identifican al menos 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio | Los estudiantes identifican más de 4 soluciones o estrategias significativas y posibles para alentar el cambio |

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| | | | | |
|------------------------------|---|---|--|--|
| VOCABULARIO | Tiene un vocabulario pobre. Utiliza los mismos términos para varias cosas. En ocasiones, se queda sin palabras adecuadas. No incorpora el vocabulario específico/nuevo. | Tiene un vocabulario escaso, pero utiliza adecuadamente los términos. No suele incorporar las palabras nuevas y/o específicas | Tiene un vocabulario adecuado. Va incorporando las palabras nuevas y términos específicos. | Tiene un vocabulario rico. Incorpora habitualmente los términos nuevos y/o específicos. |
| ORTOGRAFÍA Y REVISIÓN | Quedan varios errores de ortografía en el folleto. | No quedan más que 3 errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto. | No queda más que 1 error ortográfico después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto | No quedan errores ortográficos después de que otra persona, además del mecanógrafo, lee y corrige el folleto |

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|---|--|
| PLANEAMIENTO / ORGANIZACIÓN | Empieza a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque. | El estudiante ha planeado su parte del mural y puede describir como él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan. | El estudiante ha planeado cuidadosamente su parte del mural y puede describir cómo él o ella realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar. | El estudiante puede describir la intención y el plan del mural completo y cómo su parte contribuye para completarlo. Trabaja en equipo para tener un plan general de qué se hará antes de empezar. |
| TÍTULO | El título es muy pequeño y/o no describe bien el contenido. | El título puede ser leído desde una distancia de 10 m y describe bien el contenido | El título puede ser leído desde una distancia de 20 m y describe bien el contenido | El título puede ser leído desde una distancia de 20 m y es bastante creativo. |
| ATRACTIVO Y ORGANIZACIÓN | El formato del mural y la organización del material es confuso para el lector | El mural tiene la información bien organizada. | El mural tiene un formato atractivo y una información bien organizada | El mural tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada. |

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| | | | | |
|------------------------------|--|---|---|---|
| ARTESANÍA | La porción del mural del equipo parece que se puso junta al azar o como si se hubiera juntado sobre un escritorio. El mural parece ser desorganizado | La porción del mural del equipo ha sido completada, pero parece ser un poco desordenada. Las manchas, gotas, rupturas o borrones distraen de la apariencia total. | La porción del mural del equipo ha sido bien creada con algo de cuidado. La mayoría de las líneas son precisas, los colores claros, precisos y el texto está alineado. Los manchones, gotas, rupturas o borrones son pocos y no distraen. | La porción del mural del equipo ha sido creada con gran cuidado. Las líneas son precisas, los colores claros, precisos y el texto está alineado. No hay manchones, gotas, rasgaduras o borrones visibles. |
| CAMPAÑA/ PRODUCTO | El producto no es preciso. | Los estudiantes crean un producto preciso pero no adecuado al tema de la campaña | Los estudiantes crean un producto preciso que está adecuadamente relacionado al tema de la campaña. | Los estudiantes crean un producto original, preciso e interesante que está adecuadamente relacionado al tema de la campaña. |

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|---|
| <p>TIEMPO Y ESFUERZO</p> | <p>El tiempo de la clase no fue usado eficazmente y no hubo ningún otro esfuerzo adicional en otros momentos o en otros lugares.</p> | <p>El tiempo de la clase no siempre se usó eficazmente, pero el trabajo adicional fue hecho en la casa o durante otros momentos del día.</p> | <p>El tiempo de la clase se usó eficazmente, pero no parece que se hubiera hecho mucho trabajo fuera de la clase.</p> | <p>El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Mucho tiempo y esfuerzo se gastó en la planeación y creación del mural. Está claro que los estudiantes trabajaron en casa así como también en la escuela.</p> |
|---------------------------------|--|--|---|---|

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Referencias bibliográficas

- OCDE/PISA (2001). Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000/OCDE. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCE. 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; ver 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 disponible en la dirección www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Buendia, L (1993) Análisis de la Investigación Educativa. Edit. Universidad de Granada. Granada.
- CARDONA, C. (1996). *Educación en la diversidad*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert.
- CHADWICK, C. y RIVERA, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Paidós. Barcelona.
- COMENIUS, (1971). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Reus.
- Eisner, E. (1985) Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo? en GIMENO Y PÉREZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL. pp. 257-264. ...
- GIL, P. (1983). Diagnóstico. En *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

MÓDULO 5.- LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

- DE KETELE, J.M. y Roegiers, X. (1995) Metodología para la recogida de información. Madrid. La Muralla.
 - LUZURIAGA, L. (1960). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
 - MATEO, J. (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.
 - JACKSON, PH. W. (1991) La vida en las aulas. Edit. Morata. Madrid
 - Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003) Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México. Trillas.
 - PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1983) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Ediciones Akal
 - 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.
 - TYLER, R. (1982) Principios básicos del currículo. Buenos Aires. Troquel.
 - ZABALZA, (1987) Diseño y desarrollo Curricular. Madrid. Narcea.
-