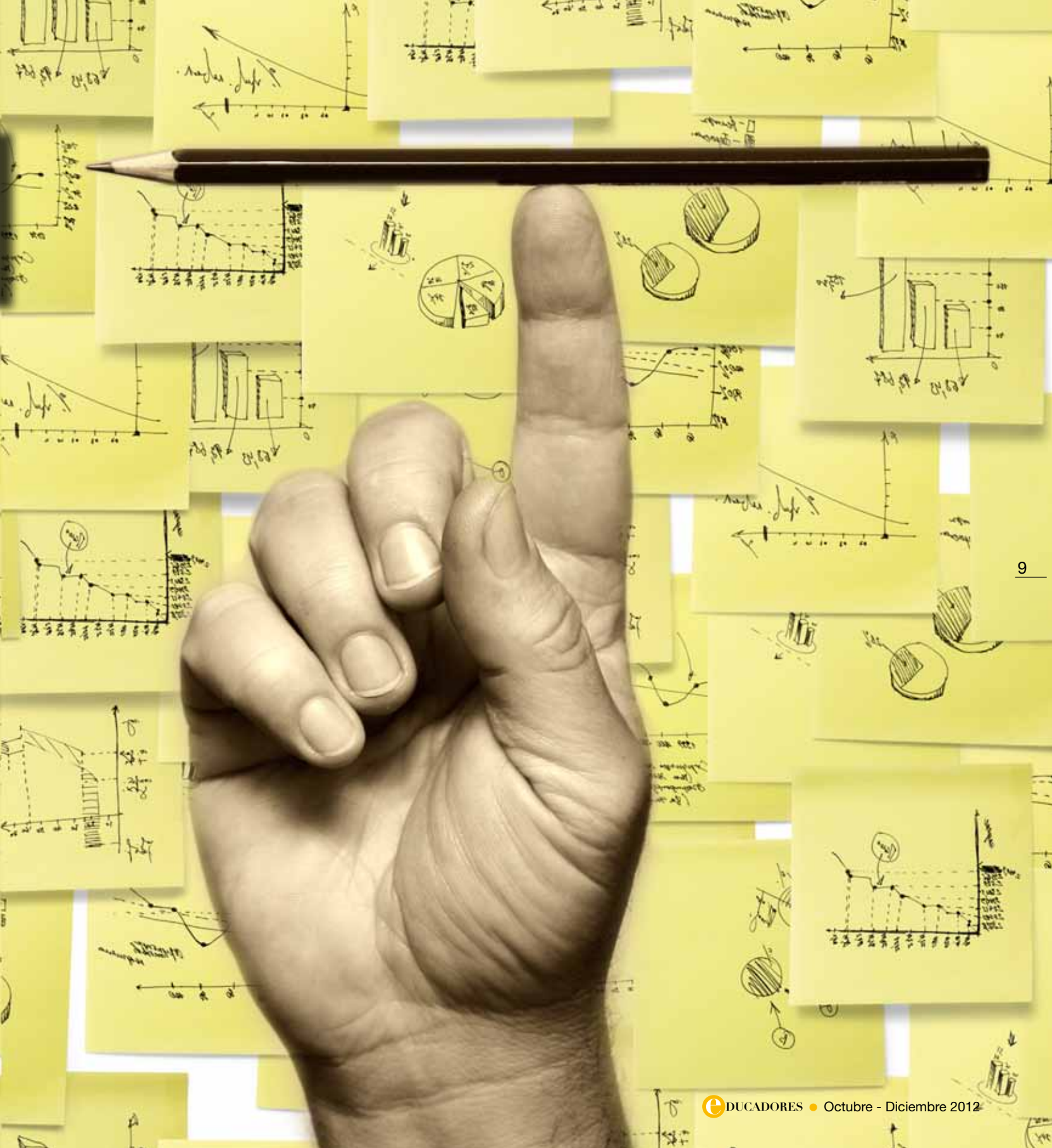


LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN COMO DETONANTE DE LA ACCIÓN DOCENTE

Ignacio Polo Martínez

Doctor en ciencias de la Educación
Inspector de Educación del Gobierno de Aragón
ipoloma@aragon.es





Realmente estás seguro/a de que estás evaluando correctamente a tu alumnado? Seguramente crees saber perfectamente qué calificación tienen tus alumnos/as, sin embargo, en ocasiones aquello de lo que estás evaluando al alumnado dista significativamente de lo que marca preceptivamente el currículo. El alumnado tiene derecho a ser evaluado con objetividad. La aparición de la evaluación de las competencias básicas, y la amenaza constante de las reclamaciones, enfatiza la necesidad de evaluar atendiendo al referente que indica la norma: los criterios de evaluación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6, define como currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en esta Ley.

Los objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación son los elementos constitutivos del currículo que se establece en las órdenes y decretos que regulan los currículos de las diferentes Comunidades Autónomas. A través de ellos, se manifiestan los propósitos del currículo que, en el marco del ordenamiento educativo, el profesorado desarrollará en las programaciones didácticas y en su práctica docente, teniendo en cuenta las necesidades y las características del alumnado, así como las directrices y decisiones sobre la adaptación y concreción de los objetivos y contenidos curriculares para la intervención educativa contenidos en las

concreciones curriculares del Proyecto Educativo de Centro.

Los objetivos se definen por áreas o materias para el conjunto de las etapas (Infantil, Primaria y Secundaria). Asimismo, se incluyen los currículos para cada materia, donde se establecen los objetivos que se deben alcanzar en cada una de ellas y su contribución a la adquisición de las competencias básicas y se detallan los contenidos y criterios de evaluación organizados por cursos (Secundaria), o ciclos (Primaria).

Quizás sea necesario recordar que los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado al final de cada curso, con referencia a los objetivos y contenidos de cada materia y a la adquisición de las competencias básicas. Constituyen normas explícitas de referencia, criterios orientadores que serán desglosados y concretados por el profesorado en las programaciones didácticas.

La legislación curricular refiere que los criterios de evaluación de las materias serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes materias que conforman el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este aspecto, partiendo de la LOE (2006), ha sido descrito y argumentado por Polo (2010), Atlántida (2010), Proyecto COMBAS (MEC-CNIE, 2011), Cortes y González (2012), Polo (2012a), y Polo (2012b).

Los criterios de evaluación deberán concretarse en las programaciones didácticas, donde también se expresarán de manera explícita y precisa los mínimos exigibles para superar las correspondientes materias, así como los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación que aplicará el profesorado en su práctica docente. Con el fin de garantizar el derecho del alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad (Orden del 28 de agosto de 1995 en BOE 20/09/95, Orden del 9 de mayo de 2007 en BOA 1/06/07, Orden del 26 de noviembre de 2007 en BOA 3/12/07, y Decreto 73/2011 en BOA 05/04/2011), deberán hacerse públicos los criterios generales que se hayan aplicado para la evaluación de los aprendizajes, promoción y titulación.

Es decir, los departamentos didácticos, o los órganos de coordinación didáctica que correspondan, informarán al comienzo del período lectivo sobre los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para la superación de las diferentes materias de él dependientes, los procedimientos de recuperación y de apoyos previstos y los criterios de calificación aplicables.

Sin embargo, estas consideraciones curriculares que se acaban de señalar, no siempre se tienen en cuenta por parte del profesorado a la hora de programar.

Habitualmente, el docente programa atendiendo de manera prioritaria a los Objetivos de Etapa (específicos del área o materia). Es desde ese “faro curricular” desde donde el docente co- ▶



- mienza a descender hasta la concreción de sus Unidades didácticas.

Este descenso en la concreción curricular viene guiado desde la propia formación inicial del profesorado en base a una estructura similar a la siguiente:

Introducción
Contextualización
Objetivos
Competencias básicas
Contenidos
Valores democráticos
Metodología
Recursos
Organización del espacio y el tiempo
Atención a la diversidad
Evaluación

Tal y como se puede observar la evaluación suele ser tratada al final del proceso de programación. Este hecho lleva al docente a llegar “cansado” a esta fase de la programación. La mayoría de los docentes dedican gran parte de su programación a los primeros apartados del índice propuesto



anteriormente. En especial a la definición de objetivos didácticos o sub-objetivos nacidos de los objetivos generales de etapa para cada área/materia. Igualmente, se dedica un espacio importante al apartado de la metodología y la atención a la diversidad. No se trataría tanto de privar de importancia a estos apartados, sino de dar la importancia necesaria a la evaluación.

Normalmente se suele ser bastante “fiel” por parte del docente a la hora de transcribir literalmente del currículo oficial los objetivos y contenidos asociados a su programación. Sin embargo, no suele ocurrir lo mismo llegado el apartado de Evaluación.

Se ha podido comprobar, mediante la revisión de programaciones didácticas, que el tratamiento de la evaluación suele conllevar algunas carencias:

Los criterios fijados no corresponden a los curriculares.

Los criterios fijados, aun estando relacionados con el currículo oficial, no se plantean asociados al ciclo o nivel que le corresponde según normativa.

En algunas programaciones se enumeran los criterios de evaluación curriculares, aunque posteriormente el proceso de evaluación no los tiene en cuenta.

El docente suele definir los “criterios de evaluación” sin tener en cuenta el marco curricular vigente y olvidando que dichos criterios son preceptivos, y por lo tanto, al menos en un primer nivel de concreción, deben transcribirse de forma literal a la

programación. Es habitual comprobar como algún docente “inventa” los criterios de evaluación hasta el punto de desvirtuar la evaluación que propone al alumnado. Esta cuestión, en ocasiones, es producto de intentar llevar a la práctica las propuestas de evaluación que dictan algunas editoriales.

Esa desvirtuación podría llevar al alumnado a una pérdida del derecho a una evaluación objetiva, ya que al alejarse del marco curricular “el docente cree saber perfectamente de qué está evaluando al alumnado”, aunque ello conlleve “no estar evaluando de lo que marca el currículo oficial”.

Efectivamente, el docente tiene perfectamente claro que si un alumno ha respondido a tres preguntas de 10 de un examen teórico (dejando el resto en blanco), ese alumno tiene como máximo un tres en su calificación. El problema podría residir en si el alumno está siendo evaluado de aquello que preceptivamente marca el currículo o por el contrario de aquello que ha considerado unilateralmente el docente.

Este tipo de “malas prácticas evaluadoras”, se han podido estar realizando por parte de un docente desde tiempo atrás. Incluso desde siempre. Sin embargo, no por ello es legítimo y respetuoso con la evaluación objetiva del alumnado y por lo tanto, poder llegar a ser declarada “calificación nula” ante una posible reclamación por parte del alumnado o su familia, o por parte de la Inspección ante una supervisión ordinaria de la evaluación de un docente.

No es lo más aconsejable para la mejora de la enseñanza que el docente reaccione a la mejora ►

- de su formación y su implementación de la enseñanza solamente por el temor a una reclamación o supervisión de su práctica. Sin embargo, cada vez es más habitual que el docente se tenga que enfrentar al final de cada curso a la reclamación de una calificación por parte de un alumno/a y/o su familia (especialmente, pero no exclusivamente, en Secundaria). La entrada de la evaluación de las competencias básicas y sus implicaciones en la promoción y titulación del alumnado, podría agravar el problema de las reclamaciones a las calificaciones finales.

Quizás sea más coherente y saludable para cualquier docente, plantear una mejora de su propio proceso de enseñanza simplemente, como diría Alfonso Cortés Director del CPR de Ejea de los Caballeros (Zaragoza), “por justicia” a su alumnado. Por aquellos por los que ha decidido dedicarse a la enseñanza durante un buen tramo de su vida.

Es por ello que a través de este artículo se pretende proponer un proceso de reflexión de la práctica evaluadora del docente, con la finalidad de:

Ajustar el proceso de evaluación del alumnado a la normativa curricular y de evaluación.

Dotar de protagonismo a los criterios de evaluación como ejes de la programación didáctica y referentes fundamentales para la evaluación del alumnado.

Existe un empeño por parte de algunos docentes en querer concretar los Objetivos Generales de Etapa (área-materia), hasta llegar a cada

Unidad Didáctica. Hay que tener en cuenta que dichos Objetivos están planteados a 4 años vista (Secundaria), o a 6 años vista (Primaria). Este hecho hace difícil su concreción a una Unidad Didáctica de un curso en concreto. Este proceso de concreción suele conllevar una desvirtuación de los criterios de evaluación curriculares. Esta situación podría conllevar que el alumnado pudiera estar siendo evaluado en función de criterios no curriculares. Recordemos que la normativa sólo obliga y permite concretar los criterios de evaluación y NO el resto de los elementos curriculares.

Como ya se ha comentado, a la hora de programar la Administración dentro del primer nivel de concreción curricular, propone unos referentes a más corto plazo que los objetivos de etapa para una materia o área. Esos referentes son los criterios de evaluación (Orden del 26 de noviembre de 2007).

Cualquier docente debería conocer, fruto de su formación inicial, que los objetivos se redactan con un verbo en infinitivo. Todos los criterios de evaluación de las diferentes etapas educativas comienzan su redacción con un verbo en infinitivo. Realmente los CRITERIOS DE EVALUACIÓN pueden ser considerados como OBJETIVOS DE NIVEL O CICLO. Ese debiera ser el referente y detonante en el inicio de cualquier programación didáctica. Es, por lo tanto, el que determinará el proceso de enseñanza-aprendizaje que se proponga al alumnado.

No quiere decir esto que no haya que referenciar el objetivo de etapa de la materia o área. Se



debe referenciar, y además visualizar su relación con el Criterio de Evaluación. Sin embargo, la referencia más cercana y vinculante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje debiera ser el Criterio de Evaluación.

Dicho de forma clara, toda Unidad didáctica debiera comenzar su diseño haciendo referencia al Criterio de Evaluación que pretende contribuir a alcanzar.

Es difícil que con una única Unidad Didáctica se pueda alcanzar un Criterio de Evaluación. Tenemos que pensar que disponemos de un curso entero (Secundaria), o dos cursos (Primaria), para alcanzar el objetivo fijado por el Criterio de Evaluación. Por lo tanto, es razonable pensar que será a través de diversas propuestas didácticas cuando el alumnado podrá alcanzar dicho objetivo-criterio de evaluación.

Es necesario aclarar que la consecución total de un objetivo-criterio de evaluación supondría que un alumno tiene un “10” asociado a dicho objetivo. Sin embargo, el alumnado no se mueve en parámetros de todo o nada en relación a su con-

secución de un objetivo. Más bien se mueve en un GRADO DE CONSECUCCIÓN. En dicho grado adquieren gran trascendencia los MÍNIMOS EXIGIBLES.

Los mínimos exigibles deben ser precisos y explícitos. Pueden ser considerados como los “aprendizajes imprescindibles” que debe adquirir un alumno/a para superar una unidad didáctica, evaluación o curso. En ningún caso deben identificarse con la “simpleza” de “sacar un 5”. Es necesario identificar claramente los comportamientos (saberes y/o saberes aplicados), que el alumnado debe adquirir como mínimo para aprobar cada U.D. y el conjunto de la evaluación.

El conjunto de los mínimos exigibles de una evaluación (asociados a los criterios de evaluación), serían aquellos saberes o saberes aplicados que el alumnado debiera obtener para tener una calificación satisfactoria (un “5”). En la tabla 1 se puede observar un ejemplo de criterio de evaluación, su relación con dos competencias básicas, y el mínimo exigible definido por el docente. ►

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (Orden 9 de mayo de 2007)	COMPETENCIA BÁSICA (www.competenciasbasicas.net)	MÍNIMO EXIGIBLE
CRE 2 Materia 1º ESO: Ciencias sociales Geografía e Historia. “Localizar lugares o espacios en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas y obtener información sobre el espacio representado a partir de la leyenda y la simbología, comunicando las conclusiones de forma oral o escrita”	Conocimiento e interacción con el mundo físico Tratamiento de la información y la comunicación	Localizar en un mapamundi los principales paralelos de la Tierra.

Tabla1. Relación con dos competencias básicas, y el mínimo exigible definido por el docente

Dichos mínimos, asociados a un curso entero en una materia o área determinada, configurarán los saberes o saberes aplicados que un alumno debiera adquirir para poder superar el conjunto de dicha materia o área. No existe posibilidad de matizar dichos mínimos en su proceso de aplicación. Es decir, teniendo en cuenta que han debido ser publicitados al alumnado y sus familias previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, no existe la posibilidad de aumentarlos o disminuirlos ante los resultados obtenidos por un alumno en concreto. En la tabla 2 se ejemplifica cómo se podría llegar a concretar un criterio de evaluación hasta el mínimo exigible, teniendo en cuenta la integración de con los contenidos y las competencias básicas.

Si un docente ha definido, consensuado y publicitado 10 saberes o saberes aplicados precisos y explícitos, y al final del proceso de evaluación el alumno sólo alcanza 9 de ellos, dicho alumno estará suspenso. Si no, no serían mínimos exigibles.

Es deber del profesorado revisar su programación, al menos, una vez al mes. En dicha revisión se pueden plantear modificaciones sobre los mínimos exigibles definidos previamente. Sólo hay que tener las siguientes precauciones (1) no se pueden modificar los mínimos exigibles de un curso que ya han sido aplicados al alumnado, y (2) sólo se podrán modificar aquellos mínimos exigibles que habiéndose publicitado inicialmente, no se hayan aplicado al alumnado. En este supuesto

se debería realizar una propuesta de modificación de la programación didáctica para que sea aprobada por la dirección del Centro y el Consejo Escolar (como Órgano que aprueba la Programación General Anual de un Centro Educativo), e informar a la Inspección Educativa, las familias y, claro está, al propio alumnado.

La definición precisa y explícita de los mínimos exigibles adquiere gran importancia en el diseño de los procesos de apoyo refuerzo y recuperación al alumnado. Si el docente, y especialmente el alumnado, no conocen los mínimos exigibles difícilmente podrán definir un proceso de recuperación adaptado a las necesidades y carencias precisas y explícitas del alumnado. Más aún, el diseño de las pruebas extraordinarias debiera hacerse teniendo como referente fundamental los mínimos exigibles (de curso o de cada una de las evaluaciones).

En su naturaleza normativa la prueba debería ser calificada con un máximo de 5 ya que está fundamentada en una prueba de MÍNIMOS. Sólo con el acuerdo del departamento y reflejado en las concreciones curriculares del Proyecto Educativo de Centro, se pueden plantear mínimas variaciones a esta calificación al alza teniendo en cuenta que cada décima superior al 5 debe plantearse en el concepto de superación de todo un curso o de una evaluación, por lo tanto la prueba debe ser lo suficientemente exigente como para que dicha décima superior al 5 sea representativa de ese espacio temporal (un curso completo o evaluación), y del nivel de exigencia planteado para lograr esa

décima en la evaluación ordinaria. Sólo así se estará garantizando una evaluación OBJETIVA de todo el alumnado.

De no realizarse este planteamiento podría verse a la prueba extraordinaria como una salida “facilitada” para no sólo aprobar una materia, sino también, para sacar “nota” (bien, notable o sobresaliente).

Otro de los aspectos que sería necesario concretar asociado a los criterios de evaluación serían los INDICADORES DE EVALUACIÓN. Al igual que los mínimos exigibles es responsabilidad del docente su concreción. Dicha concreción se realizará atendiendo a su relación directa con los criterios de evaluación (ver tabla 2).

Los indicadores de evaluación son aquellos aspectos en los que el docente se va a fijar para evaluar al alumnado. Nacen prioritariamente de los criterios de evaluación y, en segundo lugar, de los contenidos asociados a dichos criterios. Es importante una correcta definición de los mismos y, en su caso, una clara GRADUACIÓN.

Es decir, una pregunta de un examen podría ser un indicador a querer observar por el docente (relacionado con el criterio de evaluación). Dicho indicador-pregunta puede tener una puntuación máxima de 2 puntos. El docente cuando corrige dicha pregunta no suele calificar “0” o “2”. Suele establecer una graduación de la puntuación en función de la respuesta del alumnado. Sería conveniente identificar claramente esa graduación y los aspectos que el alumnado debe conseguir en cada franja (por ejemplo ¿cuándo el alumno tiene ►

- en la pregunta 0,5, 1, ó 2?). Si el alumno realiza todo correcto, tendría la máxima puntuación en dicho indicador. Ver ejemplo en tabla 3.

CRIT. EVAL.	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	CCBB	INDICADORES	CALIFICACIÓN DE CADA INDICADOR		
				Nivel 0	Nivel 1 “aceptable”	Nivel 2
CE-3 (según currículo oficial)	INSTR-1	CL	A	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita
			B	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita
			C	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita
	INSTR-2		D	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita
			E	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita	Descripción precisa y explícita
El conjunto de los saberes o saberes aplicados que conllevan estos mínimos exigibles podría ser considerado como aquello que el alumnado debe alcanzar referido a un determinado Criterio de Evaluación.						

Tabla 3. Concreción desde un criterio de evaluación hasta los criterios de calificación.



Dentro del proceso de evaluación tienen gran importancia los instrumentos de evaluación que ayudan a obtener la información necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se entiende por instrumentos de evaluación todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno. Están integrados por los “indicadores de evaluación”.

Resulta evidente que no existen instrumentos de evaluación “buenos” o “malos”. Solo se puede hablar de instrumentos adecuados para recoger la información que se requiere en función de las características del aprendizaje que se pre-

tende evaluar y de las condiciones en que habrá de aplicarse. No hay ningún instrumento que pueda desecharse a priori, ni ninguno que cubra todas las necesidades de la evaluación.

Los requisitos fundamentales que debería tener cualquier instrumento sería que sea capaz de evaluar los criterios de evaluación de ciclo o nivel, y mínimos exigibles tanto referidos al sistema de saberes como de saberes aplicados.

Los instrumentos de evaluación deberán estar diseñados a partir de los indicadores que se han concretado desde el Criterio de evaluación. Si esta cuestión se contempla, el docente podrá tener información precisa sobre dónde encuentra las dificultades el alumnado, y sólo así, podrá diseñar un plan de atención a la diversidad fundamentado en aspectos técnicos que conlleven medidas de apoyo, refuerzo y recuperación. No debemos

olvidar que la evaluación, por muy rigurosa que sea, no garantiza el éxito educativo del alumnado. Es importante que el mismo rigor que se da a las evaluaciones (imprescindible), se dé igualmente a los procesos de mejora diseñados a partir de los resultados de la evaluación.

Para finalizar, si el docente realiza un descenso de los sucesivos niveles de concreción curricular desde los criterios de evaluación y los considera el referente fundamental para proponer la evaluación del alumnado, difícilmente nos alejaremos del derecho del alumno a una evaluación objetiva. Es obligación del departamento/ciclo, la CCP, en definitiva, el Centro, intentar objetivar la evaluación del alumnado, también el asociado al grado de adquisición de las CCBB. Tener como referente de nuestra actuación docente los criterios de evaluación puede ayudar a lograr este fin.

	COMPETENCIA BÁSICA (ccbb) (orden de 9 de mayo de 2007)								OBJETIVO DE ÁREA-MATERIA	BLOQUE DE CONTENIDO (bc) (orden de 9 de mayo de 2007)		EVALUACIÓN EN LA QUE SE IMPARTE					
CRITERIO DE EVALUACIÓN (ce) (orden de 9 de mayo de 2007)	1	2	3	4	5	6	7	8		nº	DESCRIPCIÓN	1ª	2ª	3ª	concreción del criterio de evaluación (indicadores)	asociación de cada indicador con alguna de las ccbb relacionadas con el criterio de evaluación1	mínimo exigible (preciso y explícito)

Tabla 2. Esquema orientativo para la presentación de la concreción de un criterio de evaluación.

► Bibliografía

Atlántida, Proyecto (2010). **Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar**. Ministerio de Educación. Madrid (IFIIE).

Cortés, A. y González F. (2012). **Balance de un modelo de formación del profesorado: veintisiete años de los Centros de Profesores y Recursos de Aragón (1985-2012)**. Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa. Número 6.- Octubre

Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 05/04/2011).

Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA 3/12/07).

Orden de 28 de agosto de 1995, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (BOE 20-9-1995).

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA 1/06/07).

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA 1/06/07)..

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 mayo 2006.

MEC-CNIE: Proyecto COMBAS (2011). <http://www.educacion.gob.es/cnie/investigacion-innovacion/competencias-basicas/proyecto-combas.html>. Consultado el 26 de diciembre de 2012.

www.competenciasbasicas.net consultada el 26 de noviembre de 2012. Plan Provincial de Zaragoza en Proyectos de Formación de Centros en CCBB. Curso 2008-2009 y 2009-2010.



This article tries to be an antecessor to hazards regression neutralization or living the orientation of some schools to the lack of results. The author tries to show some scientific principles that guarantee the death of the paradigm "orientation" and the birth of a paradigm that can be called as "vocational". Furthermore, she finished with different viable proposals, which are already operating in some schools, aimed at training in the intelligence of the people, especially students.

The school psychologist cannot be understood only as a transmitter of content of a subject, but must be the manager of learning each of their students, so talk about choreography. The school organization requires also changes. If we put the space and time to serve the educational project, this will lead to change the entire organizational system and we no longer worth the schema group / classroom. Attention to diversity creating more flexible groups based on the rhythms and learning preferences.





Colegios

Escuelas infantiles

Equipaciones deportivas

Uniformes Escolares

Nuestra especialidad son los uniformes escolares y las equipaciones deportivas. La experiencia adquirida a lo largo de 30 años le servirá para potenciar la identidad de su centro. Disponemos de las infraestructuras necesarias para poder garantizar cualquier compromiso. Diseñamos y confeccionamos sus uniformes conforme a nuestros altos estándares de calidad.



Mc Yadra

UNIFORMES ESCOLARES • ESCUELAS INFANTILES • EQUIPACIONES DEPORTIVAS

El uniforme de su centro

LA GARANTÍA DE
NUESTRO SISTEMA DE
CALIDAD

