

¿Cómo evaluar? El perfil de salida y las competencias como meta de referencia

- [1. Introducción](#)
- [2. El contexto legal como marco para la elección de los procesos de evaluación](#)
- [3. Los caminos formativos para llegar a la meta: metodología de la evaluación](#)
- [4. Técnicas de recogida de datos](#)
- [5. Técnicas de análisis de datos](#)
- [6. Instrumentos para la evaluación](#)
- [7. El portafolios, evidencia de los aprendizajes](#)
- [8. El informe de evaluación: un medio de diálogo y colaboración](#)
- [9. A modo de conclusión](#)
- [10. Referencias bibliográficas](#)

1. Introducción

Después de haber conceptualizado la evaluación como un elemento curricular básico para conseguir una mejora permanente de los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, de la calidad educativa del sistema, se hace preciso concretar cómo lograr ese cambio necesario en los procedimientos por los cuales se lleva a cabo, de manera que su aplicación resulte un todo coherente, que no desvíe el foco de atención de las finalidades fundamentales de la educación precisamente por su modo de realización.

Si se pretende que el alumnado se conforme como una persona con un desarrollo integral en todos sus ámbitos de reflexión y actuación, es preciso que el sistema consiga establecer un eje válido en torno al cual giren las actuaciones en los centros y en las aulas, que en nuestro caso se ha centrado en la consecución de las competencias clave para la vida en sociedad.

La evaluación de estas competencias no se puede llevar a cabo exclusivamente con un medio simplista como puede ser un examen escrito, ya que requiere disponer de otros muchos datos imposibles de obtener por este medio. De ello trataremos en este módulo, presentando técnicas e instrumentos adecuados para poner en práctica el modelo de evaluación que exige el actual planteamiento del sistema y el mejor aprendizaje del alumnado.

2. El contexto legal como marco para la elección de los procesos de evaluación

Antes de entrar a desarrollar la metodología de la evaluación, en la que contemplaremos las técnicas de recogida y análisis de datos, los instrumentos para la evaluación y los informes consecuentes -de manera que resulten coherentes con las finalidades que se persiguen en el sistema educativo y contribuyan eficazmente a su consecución-, veremos, de modo sintético, la [normativa](#) en la que nos apoyamos para realizar la propuesta que sigue.

En primer lugar, la **LOMLOE**, en su artículo 20, relativo a la Educación Primaria, establece que:

“1. La evaluación del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. (...)”

3. Al finalizar cada uno de los ciclos el tutor o tutora emitirá un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente.

4. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno o alumna dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su evolución y las competencias desarrolladas, según dispongan las Administraciones educativas.”

Por lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria, el artículo 28, Evaluación y Promoción, queda redactado:

“1. La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria será continua, formativa e integradora.

2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna.”

En el Bachillerato, el artículo 36, Evaluación y Promoción, especifica:

“1. La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.”

Como se comprueba, en todos los casos se determina que la evaluación debe ser continua, lo que implica su carácter formativo, por lo que la metodología evaluadora que se aplique deberá serlo igualmente; deberá facilitar el logro de las competencias y los objetivos previstos, impidiendo por todos los medios que el alumnado finalice su educación obligatoria sin responder al Perfil de salida regulado en los reales decretos que desarrollan la LOMLOE y habiendo alcanzado las competencias clave que garanticen su incorporación social adecuada. El mismo sentido tiene la evaluación en el Bachillerato, aunque la etapa ya no sea obligatoria.

Como segunda norma relevante en el ámbito de la evaluación, hay que citar el **Real Decreto 984/2021**, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y promoción, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, establece en su artículo 6:

“2. Igualmente, se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado .”



Este punto nos interesa especialmente para el módulo que ahora desarrollamos, pues señala específicamente la necesidad de utilizar diversidad de instrumentos de evaluación, de manera que pueda implementarse, realmente, el modelo de evaluación continua y formativa establecido con anterioridad. La variedad de técnicas e instrumentos garantizará la posibilidad de obtener información completa en relación con los aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de aprendizaje que se planteen en las aulas.

No obstante la importancia que supuso la publicación del Real Decreto citado en su momento, como anticipo del modelo de evaluación que se consideraba idóneo para el diseño curricular previsto, la mayor parte de su contenido ha sido derogado según fueron apareciendo los RR.DD. de ordenación de las enseñanzas de las diferentes etapas educativas, por lo que solo ha quedado vigente en lo que se refiere a la Formación Profesional. Las normas de evaluación aparecen, por tanto, en cada uno de los RR.DD. de la etapa correspondiente: Educación Infantil (RD 95/2022), Educación Primaria (RD 157/2022), Educación Secundaria Obligatoria (RD 217/2022) y Bachillerato (RD 243/2022), cuyos enlaces se ofrecen en el contenido de este curso, con objeto de facilitar su consulta directa.

Para que se disponga en este mismo módulo de lo establecido sobre evaluación de aprendizajes en cada uno de los RR.DD. aludidos, se reproducen a continuación los artículos concernientes a la misma.

Educación Infantil. RD 95/2022, de 1 de febrero

Artículo 12. Evaluación.

1. La evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.
2. La evaluación en esta etapa estará orientada a identificar las condiciones iniciales individuales y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación establecidos para cada ciclo en cada una de las áreas.
3. El proceso de evaluación deberá contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la valoración de la pertinencia de las estrategias metodológicas y de los recursos utilizados. Con esta finalidad, todos los profesionales implicados evaluarán su propia práctica educativa.
4. Los padres, las madres, los tutores y las tutoras legales deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, así como conocer las decisiones relativas a la evaluación y colaborar en las medidas que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.



Educación Primaria. RD 157/2022, de 1 de marzo

Artículo 14. Evaluación.

1. La evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.
2. En el contexto de este proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas deberán adoptarse tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.
3. Las administraciones educativas desarrollarán orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado que lo requiera.
4. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
5. Con independencia del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente, coordinado por el tutor o la tutora del grupo, valorará, de forma colegiada, el progreso del alumnado en una única sesión de evaluación que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.
6. Igualmente, se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado.

Educación Secundaria Obligatoria. RD 217/2022, de 29 de marzo

Artículo 15. Evaluación.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora.
2. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o una alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades, con especial seguimiento de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales, estarán dirigidas a garantizar la adquisición del nivel competencial necesario para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno precise.
3. En la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberán tenerse en cuenta como referentes últimos, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, la consecución de los



objetivos establecidos para la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida.

4. El carácter integrador de la evaluación no impedirá que el profesorado realice de manera diferenciada la evaluación de cada materia o ámbito teniendo en cuenta sus criterios de evaluación.
5. La evaluación de un ámbito, en el caso de que se configure, se realizará también de forma integrada.
6. Los alumnos y alumnas que cursen los programas de diversificación curricular a los que se refiere el artículo 24 serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.
7. En el caso del alumnado con adaptaciones curriculares, la evaluación se realizará tomando como referencia los criterios de evaluación establecidos en las mismas.
8. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente a fin de conseguir la mejora de los mismos.
9. Con independencia del seguimiento realizado a lo largo del curso, el equipo docente llevará a cabo la evaluación del alumnado de forma colegiada en una única sesión que tendrá lugar al finalizar el curso escolar.
10. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Bachillerato. RD 243/2022, de 5 de abril

Artículo 20. Evaluación.

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias.
2. El profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes.
3. El alumnado podrá realizar una prueba extraordinaria de las materias no superadas, en las fechas que determinen las administraciones educativas.



4. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
5. En aquellas comunidades autónomas que posean más de una lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, el alumnado podrá estar exento de realizar la evaluación de la materia Lengua Cooficial y Literatura según la [normativa](#) autonómica correspondiente.
6. Se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, flexibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado, y que garanticen, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adaptan a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Queda vigente, como se cita anteriormente, el **RD 984/2021, de 16 de noviembre**, en lo que se refiere a la evaluación de los Ciclos de Formación Profesional Básica y a la Formación Profesional:

Ciclos de Formación Profesional Básica

Artículo 17. Evaluación.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de ciclos de Formación Profesional Básica será continua, formativa e integradora.
2. El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno o la alumna, coordinados por el tutor o la tutora, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, atendiendo a los criterios pedagógicos de estos ciclos, su organización del currículo desde una perspectiva aplicada, el papel asignado a la tutoría y la orientación educativa y profesional, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado.
3. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o una alumna no sea el adecuado, cuando el alumnado presente necesidades educativas especiales, y, en todo caso, en cuanto se detecten dificultades en el proceso de aprendizaje del alumno o alumna, la tutoría tendrá una especial relevancia, realizando un acompañamiento socioeducativo específico para el establecimiento de los apoyos individualizados que se precisen.
4. La evaluación del proceso de aprendizaje y la calificación del alumnado en los módulos de Comunicación y Sociedad y de Ciencias Aplicadas se realizará atendiendo al carácter global y al logro de las competencias incluidas en cada uno de ellos.
5. La evaluación del proceso de aprendizaje y la calificación del alumnado en el resto de módulos profesionales tendrá como referente los resultados de aprendizaje y las competencias

profesionales, personales y sociales que en él se incluyen.

Formación Profesional

Artículo 23. Evaluación y titulación.

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos se realizará por módulos profesionales, teniendo siempre en cuenta la globalidad del ciclo.
2. La superación de un ciclo formativo de grado medio, grado superior o curso de especialización requerirá la evaluación positiva en todos los módulos profesionales que lo componen. En los casos de organizaciones curriculares diferentes a los módulos profesionales, el equipo docente evaluará teniendo como referentes todos los resultados de aprendizaje y las competencias profesionales, personales y sociales que en ellos se incluyen.

Una novedad importante en la nueva legislación es el establecimiento del “**perfil competencial**” para cada etapa educativa, en el que se concretan los descriptores operativos que orienten acerca del nivel de desempeño que se pretende que alcance el alumnado al finalizar cada etapa en cada una de las competencias clave. Igualmente, se señalan los criterios de evaluación para las competencias de las distintas áreas curriculares de las etapas a las que se refiere el real decreto correspondiente. Para que el profesorado pueda constatar fehacientemente estos niveles de desempeño de las competencias esperadas (clave y específicas), se propone la implementación de las “**situaciones de aprendizaje**”, que pueden resultar útiles para ello, pues si la metodología resulta inadecuada e incoherente con la evaluación que se pretende, nunca se podrá valorar si los aprendizajes alcanzados son los realmente requeridos. Conviene aclarar que la evaluación deberá centrarse en la consecución de las competencias específicas de cada área o materia. La consecución de las distintas competencias clave está garantizada por añadidura, ya que, por construcción del currículo, existe una estrecha (y explícita) relación entre las competencias específicas de cada área o materia y los diferentes descriptores de desempeño en que se desgrana cada una de las competencias clave, tal y como se recoge en el correspondiente perfil competencial de etapa.

En consonancia con la regulación legal expuesta hasta ahora, pasamos a estudiar, con detalle, la metodología de la evaluación idónea para poder llevar a cabo las tareas formativas que se encomiendan al profesorado.

3. Los caminos formativos para llegar a la meta: metodología de la evaluación

Cambiar la evaluación para cambiar la enseñanza es uno de los principios que se pueden esgrimir para acometer un modelo evaluativo que responda, tanto a las expectativas del actual sistema educativo, como a las exigencias que la sociedad democrática requiere de su ciudadanía para el ejercicio pleno de sus derechos. Las referencias actuales del diseño curricular, como pueden ser las competencias clave, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que imprimen carácter al camino que se ofrece para alcanzar las metas de la educación, obligan a que la evaluación responda eficazmente a las virtualidades que posee en cuanto al conocimiento de las situaciones -individuales y grupales- en las que se encuentra el alumnado y a la posibilidad de valorarlas de forma inmediata para reajustar, cuando sea necesario, la programación prevista, sin dejar pasar un tiempo irrecuperable e imprescindible para lograr un aprendizaje real.

Por ello, hemos comprobado cómo el RD 984/2021, establece:

“se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje, que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado”.

A continuación, presentaremos técnicas de recogida y análisis de datos, al igual que instrumentos adecuados para poder dar respuesta a ese modelo de evaluación continua y formativa que se exige permanentemente en todas las etapas del sistema.



Como síntesis, la figura 1 recoge los elementos vertebradores de la evaluación que vamos a presentar.



Fuente: Elaborada por el Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa. [Descripción textual de la imagen](#). Licencia CC BY-SA

4. Técnicas de recogida de datos

Si la evaluación ha de ser formativa, tienen que serlo también su metodología, su informe y la interpretación y utilización de los resultados obtenidos. Como bien afirmaba Gandhi:

“La definición, por clara que sea del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no son suficientes para conducirnos al mismo, mientras que no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados”.

Del mismo modo, Kavafis (1944; el poema es de 1911) en su poema “Ítaca” nos recuerda la importancia del camino, pues en él es donde vamos a pasar más tiempo y donde se va a producir la educación. Llegar a la meta es importante, pero no tan satisfactorio como el disfrute que se haya experimentado a lo largo de la ruta. Además, si no se elige el camino adecuado no se cumplirá esa tan deseada arribada a Ítaca:

“Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.
(...) Ten siempre en la memoria a Ítaca.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.”

Evidentemente, debemos llegar a la mejor educación del alumnado, pero entendiendo que esta se produce durante el largo proceso que transcurre durante los diez años, al menos, de escolarización obligatoria, que debe ser coherente con la meta perseguida. El caso contrario nos conduce al fracaso: ni se aprende, ni se llega a la meta final. Y si hay que mejorar el camino, hay que evaluar el camino, pero con los medios apropiados que apoyen nuestras intenciones formativas.

4.1. Observación

La observación, como técnica para recoger datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos o hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.

La observación es la mayor fuente de datos que posee la persona, por lo que se utiliza tanto en los procesos de evaluación, como en cualquier otro estudio o investigación y en todas las situaciones de la vida. Ofrece información permanente a la persona acerca de lo que ocurre en su entorno (De Ketele, 1984).

¿No observa el profesorado a sus alumnas y alumnos? ¿No consigue información mediante esta técnica? Evidentemente, sí. Pero admitamos que pocas veces “se atreve” a utilizar esa información para evaluar los logros adquiridos. Porque la observación no se planifica, no se realiza -por tanto- con el rigor suficiente como para apoyar un juicio de valor en los datos así conseguidos.

¿Cómo se observa habitualmente en el aula?

- Irregularmente; unas veces sí y otras no.
- Sin objetivos delimitados de antemano. Se observa lo que más llama la atención. Se observan diferentes aspectos en distintos alumnos y alumnas. Algún alumno puede mantenerse sin que se haya observado nada sobre él o ella.
- Sin registros escritos de lo observado. Los datos quedan librados a la memoria -casi siempre subjetiva- de quien observa y a su interpretación personal.
- De modo individual, lo que aumenta el riesgo de un fuerte sesgo subjetivo en la información obtenida.

Está claro que los datos así conseguidos no deben utilizarse para evaluar al alumnado. Para obtener datos fiables y válidos, la observación debe poseer determinadas características, tales como:

- Planificación.
- Definición clara y precisa de objetivos.
- Sistematización.
- Delimitación de los datos que se recogen.
- Registro de datos en instrumentos o soportes apropiados.
- Triangulación de las observaciones realizadas.

Cuando la observación se lleva a cabo con el rigor exigible en todo proceso evaluador, se puede afirmar que posee los rasgos antes señalados: fiabilidad y validez. Se entiende por fiabilidad la constancia de lo que se valora, sin errores, en diferentes alumnos y alumnas o situaciones, mientras que la validez hace referencia al grado en que la técnica utilizada valora realmente lo que se desea valorar.

El respeto a este proceso (Croll, 1995) garantiza la objetividad de los datos recogidos mediante la observación, pues la formulación inicial de indicadores de objetivos o competencias observables, la evaluación colegiada, el registro escrito o el contraste de los datos (triangulación), avalarán que la valoración final responda a información fiable para poder decidir en relación con los logros alcanzados por el alumnado.

Se distinguen dos tipos fundamentales de observación: la *participante* y la *no participante* (Cohen y Manion, 2002). En la observación *participante*, el observador está incorporado en el grupo al que debe observar. En Antropología, se han llegado a integrar sujetos de forma que los componentes del grupo no sabían que estaban siendo observados. En educación, esta circunstancia no es posible, pues todos conocen la posición de profesorado y alumnado. No obstante, la observación del profesorado sí se puede considerar dentro de esta categoría, puesto que forma parte del proceso que está teniendo lugar. Su situación se desdobra: es participante, porque es parte interesada al estar inmerso y ser responsable del proceso; es no participante, en cuanto que no está incorporado al quehacer del alumnado, no se le puede confundir con los estudiantes y es observador del mismo. Participa, pero observa desde fuera el trabajo que se realiza. En la observación *no participante*, el observador debe ser absolutamente externo al grupo, manteniéndose al margen de las actuaciones que tienen lugar y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Ambos tipos de observación son importantes y útiles en función de los objetivos que se persigan. El contraste de datos es esencial para llegar a conclusiones válidas, por lo que contar con un colega que observe las actividades del aula es algo realmente interesante y útil, tanto para evaluar los aprendizajes, como para mejorar los procesos de enseñanza.

4.2. Entrevista

La entrevista puede definirse como una conversación intencionada. También se puede plantear como un cuestionario planteado y respondido de forma oral, en situaciones de comunicación



personal directa. Favorece, por ello, disponer de cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito debido a su confidencialidad o por la fuerte implicación afectiva que suponen. Así, se consigue información no disponible mediante otras técnicas.

Es una técnica que se utiliza en el campo clínico, investigador, orientador y periodístico, por ejemplo. En consecuencia, cumple funciones de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador o informativo. Centrándola en la educación y, más en concreto, como medio de obtener datos para la evaluación del alumnado, ofrece ventajas en relación con otras técnicas, como son:

- Garantía de que la información obtenida es suficientemente ajustada a la realidad, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas dudas surjan durante la conversación, consiguiendo un buen nivel de comunicación entre quien entrevista y la persona entrevistada.
- Posibilidad de captar la actitud de la persona entrevistada hacia la situación que se le presente, percibiendo la sinceridad o la inhibición de la persona con la que habla.
- Profundidad en las respuestas obtenidas, lo cual facilita un mayor conocimiento de la persona entrevistada.

Para conseguir estas virtualidades de la entrevista, es necesario delimitar las preguntas de antemano, de manera que se ajusten a la situación que se valora, siendo claras, precisas y objetivas.

Sin embargo, hay que reconocer que la entrevista presenta ciertos inconvenientes para quien evalúa:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y su realización.
- La planificación y estructuración previas necesarias para la obtención de los datos prefijados.
- El sesgo de la información que puede presentarse por parte de la persona entrevistadora, por su conocimiento anterior de la situación.

Desde el punto de vista de la persona entrevistada, también hay que considerar ciertos condicionamientos para obtener datos objetivos; entre ellos, están:

- El afán por ser bien valorado, que puede derivar en respuestas poco veraces.
- La influencia de su visión personal del problema.
- La ausencia de anonimato.

Al igual que en la observación -que también estará muy presente durante la entrevista-, esta técnica debe reunir determinadas condiciones para ser utilizada adecuadamente en el proceso de

evaluación:

- Definición clara de objetivos.
- Delimitación precisa de la información que se desea obtener.
- Garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad en cuanto a la información que transmite en la entrevista.
- Registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

En relación con el modo de registrar las entrevistas, hay que precisar que la forma más fiel de hacerlo es mediante grabaciones de audio o vídeo, si bien para llevarlas a cabo es necesario solicitar el permiso de la persona entrevistada, además de informarle detalladamente del uso que se hará de esa grabación. En caso de no obtener la autorización, se anotará la información más relevante por escrito, bien durante la misma entrevista o inmediatamente después de terminarla, sin dar tiempo a interpretaciones posteriores mediatizadas por la propia memoria y la subjetividad de quien entrevista.

Los tipos de entrevistas que pueden adoptarse, según los objetivos perseguidos, son: *formal (estructurada, semiestructurada o abierta) e informal*.

Entrevista formal

La *entrevista formal* es la preparada previamente a su realización. En función de su mayor o menor flexibilidad, la entrevista será:

1. *Estructurada*, cuando se sigue un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guion y del que no se debe salir durante la conversación.
2. *Semiestructurada*, en la que se sigue el cuestionario preestablecido, pero permite modificar (o ampliar) alguna de las preguntas previstas, según las respuestas que se vayan recibiendo. Esto favorece profundizar en la información que se necesita, por lo que es el modelo más común.
3. *Libre o abierta*, cuando está concertada, pero sin prever el seguimiento de guion alguno. Se comenzará con cualquier cuestión de interés relacionada con la información que se pretende conseguir y, en función de las respuestas, se irán planteando las preguntas siguientes. Para la evaluación puede no resultar muy apropiada, pero sí se utiliza con frecuencia en el campo de la orientación.



Entrevista informal

La *entrevista informal* es la que no tiene preparación previa alguna y en la que se recoge la información relevante que pueda aparecer en situaciones de encuentro espontáneo. Como resulta obvio, no responde a ninguna de las condiciones citadas con anterioridad.

Como se deduce fácilmente de lo expuesto hasta ahora, la entrevista es una técnica apropiada para las evaluaciones cualitativas, pues favorece la recogida de información profunda y amplia, además de permitir obtener datos relacionados con las actitudes, opiniones, expectativas, etc., de las personas entrevistadas. No obstante, hay que reconocer que su uso frecuente para recoger datos destinados a la evaluación de aprendizajes no es demasiado viable, pues exige mucho tiempo para su preparación y realización. Por ello, se utilizará solamente cuando los datos necesarios no se puedan obtener por otra técnica.

4.3. Encuesta

La encuesta consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios, orales o escritos.

En general, se puede implementar mediante llamadas telefónicas, envío de cuestionarios escritos, etc. Como siempre, el modelo de puesta en práctica dependerá de los objetivos que se pretenden con su empleo. Cuando se realiza mediante cuestionarios escritos, es anónima y resulta, por ello, muy fiable y válida en cuanto a los resultados obtenidos. Se aplica en dos grandes ámbitos: evaluación institucional y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En consecuencia, sus objetivos pueden centrarse en:

- Evaluar el funcionamiento general del centro docente.
- Averiguar y describir las condiciones existentes en el desarrollo de la situación evaluada (procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje).

De acuerdo con el objeto de la evaluación y las exigencias que este objeto presente, la aplicación de la encuesta será más o menos compleja. En cualquier caso, el diseño de la encuesta requiere:

- Conocer claramente la finalidad que se pretende con su aplicación.
- Determinar la población a la que se dirige, que debe poseer la información que se solicita.
- Disponer de los recursos necesarios para llevarla a cabo.



En función de los datos anteriores, habrá que tener en cuenta: duración de la misma, aplicación muestral o poblacional, elaboración del cuestionario, aplicación piloto y corrección subsiguiente, aplicación del cuestionario y tratamiento de la información obtenida (codificación, vaciado, análisis e interpretación). En todos los casos, habrá que prever el modelo de informe más adecuado para plasmar los resultados obtenidos, considerando la población a la que se dirige.

Si nos referimos a la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cabe señalar que se podrá concretar la aplicación de la encuesta:

1. Al alumnado de un grupo:

- Para obtener información acerca de las competencias y objetivos que ha alcanzado tras el trabajo desarrollado en un determinado periodo de tiempo.
- Para solicitarle información sobre la correcta -o no- implementación de la programación (competencias, objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, nivel de aprendizaje, modelo de evaluación...).

2. Al alumnado, profesorado y familias o tutores o tutoras legales:

- Para obtener datos acerca de la coherencia que se está produciendo en la aplicación práctica entre lo acordado en los proyectos institucionales y la práctica en las aulas.

En la situación en que se aplica la encuesta al alumnado para conocer su nivel de aprendizaje, esta no es anónima, por supuesto. Dado que la población no es muy amplia, la técnica no debe ser muy compleja en su aplicación. Ampliaremos el modo concreto de aplicación cuando abordemos el cuestionario, en el apartado de instrumentos para la evaluación.

4.4. Coloquio

El coloquio consiste en un *intercambio oral sobre un tema prefijado y mantenido entre varias personas*. Todas las personas participantes son emisores y receptores y su principal función es compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones, comunicar resultados, etc. Esta técnica favorece una comunicación espontánea y flexible, que posibilita la expresión veraz de las posiciones personales ante una cuestión o la manifestación del conocimiento mayor o menor de un tema específico.

La virtualidad del coloquio en el proceso de recogida de datos se centra en:

- ***Su utilización en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica de un grupo.***

Antes de comenzar con una determinada situación de aprendizaje, es importante conocer



las ideas previas que sobre ella posee el alumnado. A partir del nivel del grupo, se organizará el planteamiento más adecuado, especialmente en su punto de partida, para ir avanzando hacia las metas previstas en la situación propuesta. Además, el desarrollo de ese coloquio puede servir para equilibrar los conocimientos básicos imprescindibles para llevar a cabo el trabajo propuesto.

- ***Su utilización en situaciones de coevaluación.*** Así como la pura autoevaluación o la heteroevaluación constituyen un soliloquio, la coevaluación exige la realización de un coloquio como técnica de interacción evaluadora, pues permite contrastar las diversas posturas existentes ante una misma cuestión. Se intercambian, así, las diferentes valoraciones que se realizan sobre el trabajo común -de alumnado y de profesorado- llevado a cabo durante un periodo determinado de tiempo.

Antes de finalizar este apartado, insistamos en una afirmación hecha al comienzo del módulo: si la funcionalidad de la evaluación debe ser formativa, también lo será el conjunto de técnicas e instrumentos que se utilice para su aplicación. Estamos ahora ante un caso claro en el que la técnica es nítidamente formativa: el alumnado participa en la recogida de datos, en su análisis y en su valoración, lo que contribuye a formarlo de modo eficaz en la argumentación, la observación, el respeto a las ideas de los demás y a los turnos de palabra, la valoración objetiva del trabajo realizado, etc.

En conclusión: mediante una técnica de recogida de datos, el alumnado se forma personalmente, además de protagonizar su proceso de aprendizaje.

4.5. Trabajos del alumnado

En este apartado consideramos incluido todo tipo de tareas, actividades o ejercicios, entre otros, que el alumnado realiza en el aula, en el centro o fuera del contexto específicamente escolar.

Dado el planteamiento actual del diseño curricular, centrado en la consecución de competencias, la variedad de trabajos que desempeñe el alumnado durante el proceso de aprendizaje resultará esencial para su correcta evaluación. Determinar el nivel de desempeño de las competencias implica una gran variedad de actuaciones durante los procesos de aprendizaje. No basta con que el alumnado repita fielmente el texto de un libro o las palabras del profesor o profesora, sino que debe demostrar fehacientemente que ha asumido los aprendizajes y sabe aplicarlos. Para ello, será necesario desarrollar actividades variadas en las que el alumnado active los saberes básicos aprendidos con la finalidad de llevar a cabo tareas que permitan demostrar que ha alcanzado el nivel esperado en la adquisición de las competencias propuestas. Los criterios de evaluación serán el referente para valorar dicho nivel de adquisición de competencias y, por tanto, constituirán el punto de partida para diseñar las actuaciones en el aula.



Trabajos escritos, orales, individuales, en grupo, ejercicios motrices, intelectuales, artísticos - plásticos y musicales-, actividades de colaboración y cooperación, búsquedas de información, puestas en común y un largo etcétera constituirán la base para una evaluación continua y formativa del alumnado, contribuyendo así a la consecución de esas competencias que le permitirán incorporarse a la sociedad en condiciones de igualdad.

Las áreas o materias de las distintas etapas podrán diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera independiente o interrelacionada. Así, el planteamiento de una diversidad de recursos didácticos, adaptados en todo caso a la edad y madurez del alumnado, admite este doble enfoque, permitiendo enfoques interdisciplinares que requieren de la participación y coordinación de profesorado de diversas áreas o materias.

El planteamiento de estos trabajos es una tarea que habitualmente se viene realizando en las aulas, aunque quizá con menor amplitud que a la hora requerida por el nuevo enfoque curricular. No obstante, el profesorado posee gran práctica en este campo, por lo que será el responsable de decidir sobre unas u otras opciones.

La revisión de estos trabajos o actividades constituye el eje de la evaluación, por la información directa que nos ofrecen sobre el aprendizaje alcanzado en cada situación desarrollada. La observación del proceso que cada alumno lleva a cabo en el aula para lograr su meta es el contexto imprescindible para detectar las dificultades surgidas, sus causas, los talentos del alumnado, sus puntos fuertes..., lo que permitirá ajustar las actividades, en su caso, o continuar con la programación prevista tras comprobar su buen funcionamiento. En esos momentos es cuando se aplica la evaluación continua con carácter formativo. En otras situaciones de aprendizaje (el alumno sentado delante del libro) parece imposible implementar este modelo de evaluación. El enfoque curricular actual, por tanto, exige la evaluación que estamos proponiendo.

5. Técnicas de análisis de datos

Sin ánimo de exhaustividad, pues existen numerosas técnicas de análisis de datos -especialmente las referidas a estudios cuantitativos-, sí es importante conocer cómo analizar la información que hemos recogido mediante las diferentes técnicas expuestas anteriormente. No basta con disponer de los datos, sino que es imprescindible revisarlos y analizarlos en profundidad para llegar a conclusiones válidas, pues las decisiones que se adopten a partir de ellas resultarán fundamentales para el futuro del alumnado. Vamos a centrarnos en dos técnicas de análisis de datos que entendemos suficientes para aplicar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: la triangulación y el análisis de contenido.

5.1. Triangulación

Se define la *triangulación* como la utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador. Se contrasta, de este modo, la información obtenida durante el proceso educativo, a través de distintas fuentes, métodos, técnicas, sujetos, espacios, etc. No es la triangulación, como se ve, una nueva técnica de recogida de datos, sino el uso de varias para validar los ya conseguidos con anterioridad. La *evaluación colegiada*, presente en la legislación actual, será la fórmula más apropiada para realizar las revisiones adecuadas y necesarias en los procesos de triangulación.

Una consideración muy importante: *solo se consideran válidos los datos que coinciden aplicando los diferentes medios seleccionados para cada ocasión.*

Los tipos de triangulación más utilizados son los siguientes:

- *Triangulación de fuentes*: recogida de información de diversa procedencia (profesorado, familia o tutores y tutoras legales, alumnado, documentación...).
- *Triangulación de evaluadores*: realización de la observación o evaluación por parte de diferentes sujetos (profesorado, investigadores...).
- *Triangulación metodológica*: utilización de distintas estrategias en este campo (métodos, situaciones de aprendizaje, técnicas, instrumentos...).
- *Triangulación temporal*: realización del estudio en diferentes momentos.



- *Triangulación espacial*: realización del estudio en distintos lugares.

Triangulación de fuentes

La *triangulación de fuentes* facilita la posibilidad de recabar información para confirmar algún dato dudoso en relación con los trabajos del alumnado, que puede proporcionar la familia o el tutor o tutora legal, otro profesor o profesora, el propio alumnado...

Triangulación de evaluadores

La *triangulación de evaluadores* supone que son varios profesores los que intervienen en el proceso evaluador, aplicando las técnicas acordadas para la obtención de datos y luego contrastando los mismos y comprobando su coincidencia. Un ejemplo para aclarar situaciones que pueden presentarse y cómo resolverlas: puede ocurrir que un alumno o alumna, con un profesor o profesora concreto, mantenga una determinada actitud, mientras que con otro esta actitud cambie radicalmente, por lo cual los resultados de la evaluación de dichos profesores o profesoras no coincidirán en absoluto al evaluar a ese alumno o alumna. Esto es posible y sucede con cierta frecuencia. Las observaciones del profesorado están bien realizadas, pero no coinciden los datos obtenidos. Procede, entonces, contrastar el dato por otros medios: si se ha utilizado la observación, pasaremos a obtenerlo mediante una entrevista con el alumno o alumna, intentando así esclarecer por qué aparece esta diferente actitud: por la preferencia hacia el área que trabaja con cada docente, por las actividades que se proponen, etc. De este modo, se intenta explicar la divergencia en la información recogida, para continuar el proceso de aprendizaje del modo más adecuado.

Triangulación metodológica

La *triangulación metodológica* implica la utilización de diversos métodos, técnicas o instrumentos para comprobar un determinado dato o aprendizaje. Como quedó apuntado en el ejemplo anterior, un dato recogido por observación puede verificarse con una entrevista; para comprobar un aprendizaje, se pueden proponer distintos trabajos: orales, escritos, debates, coloquios, en grupo, individuales... Así, se ratifica la adquisición de unas competencias determinadas, al ver cómo actúa el alumnado en las diferentes actividades propuestas.

Triangulación temporal

La *triangulación temporal* requiere la comprobación de los datos a lo largo del tiempo; es decir, que debe ratificarse un aprendizaje durante un trimestre, un curso, un ciclo... Si se mantiene en los distintos momentos de valoración, se dará por conseguido.

Triangulación espacial



La *triangulación espacial* consiste en obtener datos en diferentes lugares del centro (pasillos, patio de recreo, comedor, aula) y, si es posible, fuera del centro en distintos tipos de actividad (visitas a museos, excursiones, salidas al teatro o a conciertos...). El nivel de desempeño de algunas competencias puede comprobarse mejor valorándolo en diversos espacios de realización.

5.2. Análisis de contenido

Como ya quedó apuntado, existe una gran variedad de técnicas para llevar a cabo el análisis de contenido, si bien muchas de ellas se refieren a los estudios cuantitativos, que no son los que estamos considerando para valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No entramos, por ello, en profundizar en ellas, dada su casi nula aplicación para nuestros objetivos; no obstante, la persona interesada en adentrarse en este tipo de técnicas puede consultar la [bibliografía](#) existente (Best, 1983; Orden, 1985; Santos Guerra, 1990; Casanova, 1992).

En concreto, para realizar un análisis de contenido de los trabajos del alumnado (comprendiendo todo tipo de actividades), será fundamental tener formulados con claridad y concreción los criterios de evaluación que se hayan establecido para el mismo, de modo que sea posible comparar lo realizado con lo esperado en ese trabajo. En unos casos, será necesario llevar a cabo este análisis durante la misma puesta en práctica del trabajo (piénsese, por ejemplo, en un debate); en otros, casi siempre de carácter escrito, se podrá realizar con posterioridad, revisando lo presentado por el alumnado y llegando a conclusiones acerca de los criterios superados o los que siguen pendientes de conseguir.

6. Instrumentos para la evaluación

Para plasmar la información que se va recogiendo durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje resulta imprescindible contar con los registros adecuados para ello; de lo contrario, la evaluación del alumnado quedaría expuesta a la memoria del profesorado, con la subjetividad que ello conllevaría. La puesta en práctica de la evaluación continua se basa, precisamente, en poder ir anotando los datos observados en el día a día del quehacer escolar. Algunos de estos registros (listas de control, escalas de valoración...), además, deben estar elaborados antes de comenzar el desarrollo de las situaciones de aprendizaje previstas, sean cuales fueren las estrategias metodológicas que se apliquen. De este modo, el registro disponible reflejará, por ejemplo, los objetivos de un área, los criterios de evaluación formulados para ese trabajo, las competencias específicas que se deben ir alcanzando o los descriptores pertinentes del Perfil de salida. El poder contar con este tipo de registros supone que el profesorado dispondrá de una guía para su enseñanza, pues tiene ya decidido el camino (o caminos) que debe seguir para que su grupo alcance las metas deseadas. Revisaremos los que pueden resultar más útiles.

6.1. Anecdotalario

El anecdotalario consiste en una ficha donde aparece el nombre del alumno o alumna, la observación realizada, la fecha y la firma del profesor o profesora que la ha efectuado (figura 2). Los datos que se reflejan en él son los que se desvían de la conducta habitual del estudiante, ya sea en sentido positivo o negativo.

Anecdotalario

Fecha de la observación:

Nombre del/de la alumno/a:

Hecho observado:

.....

.....

.....

El/La profesor/a:

Figura 2. *Modelo de anecdotalario*. Fuente: Casanova: 2021, p. 152 [Descripción textual de la imagen](#).

La observación puede ser realizada por cualquier profesor o profesora. Si esta conducta aparece una sola vez, la ficha se anula y no debería tener mayor trascendencia. Sí la tiene cuando la conducta inhabitual se convierte en frecuente. En esta segunda situación, será importante mantener una entrevista con la alumna o alumno afectado o con la familia o tutor o tutora legal, en su caso, para aclarar las causas de ese cambio, pues puede ser revelador de alguna incidencia importante para la vida del alumnado. Si la anotación es negativa, se podrán superar las dificultades que hayan surgido. Si la anotación es positiva, habrá que aprovechar la ocasión para reforzar esa nueva conducta que ayudará al mayor interés del alumno o alumna en su educación y, por lo tanto, a su mejor avance en los aprendizajes; será un buen punto de apoyo para avanzar en la formación del estudiante.

6.2. Lista de control

La lista de control (figura 3) consiste en un cuadro de doble entrada en el que se recogen, en la columna de la izquierda, los aprendizajes (en sentido genérico: objetivos, criterios de evaluación, competencias) que debe alcanzar el alumnado en un periodo de tiempo determinado. Suele ser funcional el realizarla para un trimestre, pues facilitará la realización del informe que se entregará

a las familias o los tutores o tutoras legales en esos tres momentos del curso. También se podrán elaborar listas de control para registrar progresivamente el logro de las competencias específicas o de los descriptores del Perfil de salida correspondientes -compuestos ambos, competencias y descriptores, por conocimientos, destrezas y actitudes-, lo cual abarcará no un trimestre, sino, al menos, todo el curso escolar.

La formulación de los indicadores que se propongan debe ser clara, concreta, directa y unívoca (solo uno en cada ítem), de modo que resulten fácilmente evaluables, no permitiendo ambigüedades ni posibles interpretaciones personales.

Figura 3. Modelo de lista de control

Competencia en comunicación lingüística						
Competencia	AI. 1	AI. 2	AI. 3	AI. 4	AI. 5	AI. 6
Alumnos/as						
Comprender mensajes orales						
Leer comprensivamente						
Disfrutar con la lectura						
Escuchar con atención						
Saber expresar sus:						
Pensamientos						
Sentimientos						
Opiniones						
Dialogar						
Argumentar...						

Fuente: elaboración propia. [Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.](#)

En la parte superior del cuadro, horizontalmente, aparecerá el nombre de las alumnas y alumnos del grupo. De esta forma, cuando un alumno o alumna alcanza uno de los indicadores señalados,



se anota en la cuadrícula correspondiente en la que se cruzan indicador/alumno (con un aspa, un punto...). No se valora el grado de consecución del indicador, sino solamente si lo ha conseguido o no. Cuando la lista de control se va cubriendo en todas sus cuadrículas, entenderemos que tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje están funcionando correctamente con la programación prevista. En caso contrario, se pueden presentar dos situaciones:

1. Que una fila se quede vacía, lo que significará que ese indicador no se está alcanzando por no estar trabajado en el aula. Podría ocurrir que el profesor haya decidido dejarlo para un trimestre posterior, a la vista del nivel de progreso del grupo. Pero la causa también podría responder a la inadecuación de las actividades propuestas, a la falta de recursos didácticos oportunos..., lo cual se subsanará en el momento en que se detecte esta disfunción.
2. Que sea una columna la que no tenga todas las anotaciones necesarias, lo que llevará a la conclusión de que esa alumna o alumno no está alcanzando los aprendizajes previstos. El constatar la situación de inmediato permite adoptar las medidas de superación precisas para que no se agraven las dificultades aparecidas.

La visión de conjunto que facilita acerca de la evolución del grupo y su funcionalidad, al ofrecer gran cantidad de información en muy poco espacio, hacen de la lista de control un tipo de registro muy valioso para la recogida de datos de cualquier tipo y, por ello, permite la valoración continua del alumnado sin grandes dificultades ni trabajos añadidos para el profesorado. Es importante, también, la no “burocratización” de los procesos evaluadores para que resulten útiles y viables.

Sirve tanto para llevar a cabo la evaluación continua como la final, al terminar el periodo de evaluación establecido (no olvidemos que evaluación final no significa examen final), dado que esta debe consistir en una reflexión sobre los datos recogidos durante ese periodo acotado, para lo cual se hace imprescindible poseer la información rigurosamente anotada a lo largo del proceso.

Como ya dejamos indicado, la lista de control resulta muy útil para elaborar los informes que deben facilitarse a las familias o los tutores o tutoras legales, al propio alumnado o a otro centro al que se traslade el estudiante. Disponemos de numerosos y ricos datos que se podrán trasladar a un informe descriptivo sin esfuerzos adicionales; siempre ofreceremos mejor información que si solamente aportamos un número o una palabra para expresar todo lo aprendido por el alumnado.

6.3. Escala de valoración

La escala de valoración consiste en un registro en el que se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los indicadores que se pretenden evaluar, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse mediante números, gráficos o palabras. En consecuencia, las escalas pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas.

a) *Escalas numéricas* (figura 4) son las que valoran los indicadores mediante una serie ordenada de números

**Figura 4. Modelo de escala numérica**

Valore de 1 a 6 la utilización de los recursos didácticos llevada a cabo por los alumnos y alumnas durante el desarrollo del trabajo:

Alumno A: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Alumno B: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Alumno C: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6

Rodee con un círculo el número que corresponda, teniendo en cuenta que el 1 supone la utilización mínima y el 6 la máxima

Fuente: Casanova: 2021, p. 157

b) *Escalas gráficas* (figura 5) son las que valoran los indicadores dentro de un continuo, marcado con aspas, puntos o descripciones concisas, que permite elaborar un gráfico uniendo los puntos señalados al valorar cada ítem. Continuando con el ejemplo anterior, la escala numérica se convertirá en la siguiente escala gráfica:

Figura 5. Modelo de escala gráfica

Valore la utilización de los recursos didácticos llevada a cabo por las alumnas y alumnos durante el desarrollo del trabajo, teniendo en cuenta que el aspa situada a la izquierda supone la utilización mínima y la situada a la derecha, la máxima.

Alumno A: x - (x) - x - x - x - x

Alumna B: x - x - x - x - (x) - x

Alumno C: x - x - (x) - x - x - x

Fuente: elaboración propia. [Descripción textual de la imagen.](#)

c) *Escalas descriptivas* (figura 6) son las que valoran, mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de consecución de un indicador determinado. En su aplicación a la evaluación de aprendizajes, es un registro que ofrece una rica información acerca del logro paulatino de ese indicador y del momento en el que se encuentra en el camino hacia su logro total. Por ello, es un instrumento válido para practicar la evaluación continua y registrar procesualmente la evolución que se va produciendo en la maduración, desarrollo y consecución de competencias del alumnado.

Figura 6. Modelo de escala de valoración descriptiva



Competencia: Matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería

Ciclo/curso:

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Indicador de la competencia	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Percibir apropiadamente el espacio físico				
Interactuar responsablemente con el espacio circundante				
Resolver problemas en los que intervengan los objetos y su posición				
Desarrollar el espíritu solidario				
Adquirir espíritu crítico ante la observación de la realidad				
Analizar los mensajes informativos habituales				
Analizar los mensajes publicitarios habituales				

Fuente: adaptado de Casanova: 2012, p. 140

Los términos de logro que suelen usarse en las escalas son: siempre, sí, en todas las ocasiones, mucho; casi siempre, a veces, en algunas ocasiones, bastante; casi nunca, en pocas ocasiones, regular; no, nunca, nada, en ninguna ocasión. Cuando los logros valorados se refieren a los conocimientos, se utilizarán los términos adecuados que reflejen el nivel de profundidad alcanzado en los mismos; sirvan como ejemplo: recuerda, comprende, aplica, analiza, evalúa, crea. Los tres primeros son considerados en diferentes taxonomías como de orden inferior, mientras que los tres últimos son entendidos como de orden superior.

Las escalas son adecuadas para valorar consecuciones que se realizan durante periodos de tiempo extendidos, que son necesarios para adquirir las distintas competencias, entendidas como la suma de conocimientos, destrezas y actitudes. Para logros menos complejos y evaluables en una o dos



sesiones puede utilizarse la lista de control.

Durante su elaboración, conviene tener en cuenta algunas consideraciones:

- a) Es necesario un ejemplar de escala para cada alumno o alumna.
- b) Pueden plasmarse en ella todo tipo de objetivos, criterios de evaluación o competencias.
- c) Cada ítem planteado formulará una sola cuestión para evaluar, ya que, si aparecen varias, no se podrán valorar conjuntamente, salvo que todas se hayan conseguido de igual modo.
- d) Si aparecen enunciados positivos y negativos, conviene agruparlos en bloques para facilitar su interpretación: al principio, los positivos y al final, los negativos, separados por unos asteriscos, por ejemplo. De esta forma, se facilita la interpretación visual de los resultados. Los indicadores del primer bloque tendrán valoración positiva si las aspás se sitúan a la izquierda (“siempre”), mientras que, en el segundo, la valoración positiva será cuando aparezcan las aspás en la columna de la derecha (“nunca”).
- e) Es recomendable establecer un número par de tramos (cuatro, seis) para valorar el mayor o menor progreso en relación con cada indicador. Si el número es impar, se suele valorar con frecuencia en la posición central, con lo cual los resultados resultan poco discriminatorios.

Dentro de las escalas de valoración se pueden considerar las rúbricas, como uno de los modelos utilizados, en los que se detalla con gran precisión la consecución de la competencia o el objetivo previsto (figura 7). Es interesante hacer notar que, cuando el indicador que se ha de evaluar viene representado por una acción sencilla, los descriptores empleados para evaluar el desempeño suelen presentar una graduación basada en pocas variables, como la frecuencia temporal o el nivel de completitud con que se desarrolla la acción. En la medida en que esto ocurre, los instrumentos de evaluación convergen hacia escalas de valoración, pues resulta sencillo establecer una relación directa entre el grado de consecución de la escala de valoración y el grado de consecución de la variable empleada en la descripción del desempeño. Sin embargo, cuando la acción evaluada en el indicador reviste cierta complejidad, aparecen dimensiones nuevas que se abren a matices distintos que no se pueden relacionar de manera tan sencilla con los distintos niveles de la escala de valoración. Es aquí donde una rúbrica muestra un valor especialmente interesante, pues describe un desempeño especificando distintos niveles de complejidad del indicador asociado. Para la elaboración de rúbricas es recomendable utilizar el material existente en el INTEF, en el siguiente enlace: <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos> . Se pueden encontrar modelos para multitud de situaciones, que pueden servir de pauta para la elaboración de las que el profesorado precise en función de las situaciones de aprendizaje implementadas.



A modo de ejemplo, se muestra una rúbrica para evaluar la **competencia específica 3** de la situación de aprendizaje 'Cibervoluntarios/as' para la etapa de enseñanza secundaria que tenemos como referencia en el curso. Para su construcción, se ha empleado el único criterio de evaluación que se entiende necesario para esta situación de aprendizaje, el 3.3, de acuerdo con la conexión con los elementos curriculares que se explicita allí. Así, para formar la lista de indicadores que reflejamos en la rúbrica, realizamos un desglose de los distintos desempeños que puede entenderse que abarca dicho criterio de evaluación. Antes de entrar con el desglose en indicadores del criterio de evaluación, recordamos aquí la literalidad de aquella **competencia específica**:

“ 3. Desarrollar hábitos que fomenten el bienestar digital, aplicando medidas preventivas y correctivas, para proteger dispositivos, datos personales y la propia salud.

Llegados a este punto conviene recordar aquí la sintaxis típica de las competencias específicas en el nuevo currículo: qué, cómo y para qué. **En rojo** se ha resaltado la acción principal que debe desarrollar el alumnado, **el qué** deben hacer. **En azul** se muestra **el cómo** se pretende que debería realizarse aquella acción principal que se ha presentado antes. Este cómo lleva asociadas sus propias acciones específicas. Por último, resaltado **en verde**, aparece **el para qué**, la finalidad última de la competencia. Es interesante remarcar aquí que existe una relación jerárquica entre el qué y el para qué: este último, al marcar la finalidad de la competencia, debe aludir a una acción de carácter más general que el qué, que representa entonces uno de los pasos necesarios para alcanzar aquella finalidad última. Si olvidamos esta relación de jerarquía podemos caer en una interpretación de carácter circular en la que el qué y el para qué se confunden.

Vemos que la situación de aprendizaje emplea el criterio de evaluación 3.3, entendiendo que se da una redacción amplia para los riesgos y amenazas (que pueden venir representadas por riesgos tanto sobre dispositivos, como sobre datos o como sobre las personas), y que se muestra a continuación.

3.3 Identificar y saber reaccionar ante situaciones que representan una amenaza en la red, escogiendo la mejor solución entre diversas opciones, desarrollando prácticas saludables y seguras, y valorando el bienestar físico y mental, tanto personal como colectivo.

Entendido esto, ya podemos hacer una propuesta de desglose de ese criterio de evaluación en diversos indicadores, que se utilizarán como los distintos indicadores de la rúbrica que pretende diseñarse. Estos indicadores reflejarán todas y cada una de las acciones que comporta el desempeño descrito por el criterio de evaluación, así que procede preguntarse entonces cuáles son las distintas acciones descritas en el criterio de evaluación. Para distinguir estas acciones, simplemente apuntar aquí que un criterio de evaluación se redacta enunciando en infinitivo la acción principal que se va a evaluar (en el caso del criterio 3.3 son dos acciones: identificar y saber



reaccionar), un objeto sobre el que se ejerce la acción o acciones antes identificadas (en este caso, las situaciones que representen una amenaza en la red) y un contexto o modo en el que se desarrolla aquella acción sobre aquel objeto (en este caso, la enumeración de los tres gerundios que completa la redacción del criterio de evaluación, ‘...escogiendo ..., desarrollando ... y valorando...’). Teniendo en cuenta toda esta información, una propuesta para el desglose en acciones distintas del criterio de evaluación podría ser la siguiente:

- Por un lado, la acción ‘identificar situaciones que representan una amenaza en la red’, que forma parte de la acción principal a la que se destina el criterio de evaluación.
- Y por otro, la otra acción principal que es ‘saber reaccionar ante las situaciones que representan una amenaza en la red’, que resulta equivalente al resto de acciones enumeradas en el resto del criterio de evaluación, pues describen cómo debe entenderse esa reacción, a través de otras tres acciones:
 - Escogiendo la mejor solución entre diversas opciones.
 - Desarrollando prácticas saludables y seguras.
 - Valorando el bienestar físico y mental, tanto personal como colectivo.

Así pues, una propuesta de rúbrica se muestra en la figura 7.

Figura 7. Modelo de rúbrica

Nivel de desempeño	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
----- Indicadores				



Identificar situaciones que representan una amenaza en la red.	Identifica correctamente una diversidad de situaciones que representan una amenaza en la red, identificando a su vez cuáles son las potenciales amenazas presentes en cada situación.	Conoce las amenazas que pueden aparecer en diversas situaciones, aunque no es capaz de enumerar todas las asociadas a determinadas situaciones de riesgo, que sí reconoce.	Presenta defectos de comprensión en varias de las amenazas que pueden presentarse en la red, por lo que no puede identificar bien todas las situaciones que representan amenazas o pudiendo, no puede identificar todas las potenciales amenazas asociadas a esa situación de riesgo en la red.	La identificación de situaciones que representan una amenaza en la red resulta arbitraria, pues no se apoya en un conocimiento de las posibles amenazas, no pudiendo explicarlas, para poder reconocerlas.
Escoger la mejor solución ante situaciones que suponen una amenaza en la red, entre diversas posibles.	Conoce y comprende las posibles amenazas asociadas a una diversidad de situaciones de riesgo en la red y es capaz de seleccionar correctamente la mejor solución entre diversas posibles, de manera razonada.	Es capaz de seleccionar la mejor solución ante una diversidad de situaciones de riesgo, si bien no fundamenta su elección de manera razonada y suficiente en todos los casos.	Es capaz de seleccionar la mejor solución de entre algunas sugeridas, ante un abanico estrecho de situaciones de riesgo. Además, no suele fundamentar su decisión en razonamientos que denoten un conocimiento claro de las amenazas y sus posibles soluciones.	No es capaz de asociar potenciales amenazas a situaciones de riesgo. Además, en caso de venir determinadas, no es capaz de distinguir la eficacia de las potenciales soluciones sugeridas.
Desarrollar prácticas saludables y seguras en la interacción en red.	Conoce prácticas saludables y seguras en la interacción en red y es capaz de aplicarlas de forma continuada y adecuada para constituir hábitos.	Conoce una diversidad amplia de prácticas saludables y seguras en la interacción en red y es capaz de aplicar de manera correcta y continuada algunas de ellas.	Conoce algunas prácticas saludables y seguras en la interacción en red, pero no es capaz de constituir hábitos duraderos basados en su aplicación continuada.	No conoce prácticas saludables y seguras en la interacción en red.



Valorar el bienestar físico y mental, tanto personal como colectivo.	Valora el bienestar físico y mental, tanto personal como colectivo, reflexionando al respecto de forma razonada y actuando en consecuencia.	Es capaz de identificar una diversidad de situaciones en las que puede comprometerse la salud física y mental, tanto personal como colectiva, aunque no siempre actuando consistentemente en la consecución de este bienestar.	Asocia la importancia del bienestar físico y mental a un espectro muy estrecho de situaciones. Le cuesta relacionar razonadamente los bienestar individual y colectivo.	No es capaz de reflexionar sobre la importancia del bienestar físico y mental, ni a nivel individual ni a nivel grupal.
--	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia. [Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.](#)

Algunos comentarios aclaratorios respecto a la gradación de los distintos indicadores presentes en esta rúbrica:

- En el primer indicador, se está entendiendo que una cosa son las situaciones de riesgo en la red y otra distinta son las potenciales amenazas en la red. De manera que una misma situación de riesgo en la red (por ejemplo, conectarse a una wifi pública) puede comportar más de una posible amenaza (riesgo para los datos de tu dispositivo si se cuela un malware, o incluso riesgo para el dispositivo si se cuela un virus que es capaz de inutilizar el disco duro, por ejemplo). Por eso, cuando el indicador habla de identificar situaciones de riesgo, se entiende que es una acción compleja que involucra varias acciones: por una parte, conocer una amplia gama de posibles amenazas y, por otra, conocer una amplia gama de situaciones de riesgo en la red, por la asociación que estas situaciones tienen con las posibles amenazas. Es esta complejidad la que pretende matizarse en una gradación coherente en los distintos descriptores de desempeño.
- Con respecto al segundo indicador, la acción de elegir una opción óptima entre varias posibles exige disponer de conocimientos que le permitan analizar las distintas opciones y fundamentar, de forma razonada su decisión. Por lo que se distinguen las situaciones en las que el alumnado es capaz de elegir la mejor solución y la forma en la que fundamenta su decisión, para lo cual se introducen matices descriptivos de la acción.
- En cuanto al desarrollo de prácticas saludables, aspecto sobre el que se centra el tercer indicador, esta acción exige, primero, el conocimiento de cuáles podrían ser esas prácticas saludables y seguras en la interacción en red y, en segundo lugar, su práctica consistente y periódica para ser capaz de constituir un hábito alrededor de esa práctica. Entonces puede entenderse como conseguido el objetivo de desarrollar esas prácticas saludables.



- En cuanto al último indicador, presenta, *a priori*, dos dimensiones independientes muy claras: la de la salud física y mental, por un lado, y la del bienestar individual y colectivo, por otro. Se está teniendo en cuenta aquí, por un lado, si el alumnado es capaz de asociar medidas para la protección de esa salud de forma razonada (teniendo en cuenta esas dos dimensiones) a una diversidad de situaciones y, por otro lado, si su conducta es congruente con la importancia que le da a estos aspectos, lo cual es demostrativo de la acción principal que pretende evaluarse, su valoración.

¿Qué elegir: la escala de valoración o la lista de control?

Aunque la información que se recoge, a nivel individual, es más detallada en las escalas de valoración, hay que reconocer que la exigencia de disponer de una para cada alumno o alumna puede resultar demasiado costosa para el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, que tienen un número elevado de alumnos y alumnas. Por ello, en la mayoría de los casos, podemos convertir la lista de control en escala de valoración si, cuando la casilla en la que se cruza el aprendizaje con el alumno o alumna está en blanco, interpretaremos que no ha comenzado a conseguirse; si ponemos un punto o el número 1, se interpretará como que ya se logra en algunas ocasiones; si aparecen dos puntos o el número 2, es que ya se logra casi siempre y si aparecen tres puntos o el número 3, es que se ha conseguido totalmente. Es un modo de disponer de información procesual de los aprendizajes del alumnado, compendiados en un solo documento para cada grupo, sin “burocratizar” -como antes decíamos- en exceso el proceso de evaluación.

Sin embargo, el uso de escalas o rúbricas será importante si un alumno o alumna presenta dificultades especiales y precisa de una programación diferenciada, o si el aprendizaje que se va a evaluar requiere de un detalle más específico, como es el que aparece en las rúbricas. Es decir, que cuando sea necesaria una evaluación especialmente individualizada, se elaborará la escala de valoración pertinente; en la mayoría de los casos, bastará con elaborar las listas de control oportunas, que resultarán de gran utilidad para llevar a cabo una evaluación continua y formativa, como la propuesta en la [normativa](#) actual.

6.4. Cuestionario

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas estructuradas en torno a un tema que interesa valorar. Habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es el instrumento que se corresponde con la recogida de información mediante la encuesta.

El cuestionario puede ser:

1. De recogida de información para una encuesta.



2. De control de procesos y resultados de aprendizaje.

Vamos a caracterizar el cuestionario de forma genérica, para, finalmente, comentar el segundo modelo, que es el que nos importa en este módulo para la evaluación de aprendizajes.

Si el cuestionario se dirige a la obtención de información general, sobre el funcionamiento del centro, por ejemplo, digamos que es el mejor instrumento para disponer de mucha información en muy poco tiempo y con garantías de veracidad, al responderse de forma anónima. Como es obvio, hay que proponer el cuestionario a las personas que poseen la información que necesitamos recoger. No obstante, no es este el caso que nos interesa especialmente -como ya apuntamos-, puesto que, si vamos a evaluar el aprendizaje del alumnado, el cuestionario no puede ser anónimo, sino que debe ir bien identificado para poder emitir una valoración del nivel competencial que ha adquirido cada alumna o alumno. Utilizando los términos usados habitualmente en la enseñanza, cuando aquí nos referimos a cuestionario, estaríamos hablando de prueba objetiva, examen, etc.

Los requisitos que se deben tener en cuenta al elaborar un cuestionario son:

- Lenguaje claro y adaptado a la población que debe responder.
- Utilización de términos bien definidos, sin ambigüedad, de manera que la pregunta o el planteamiento no se presten a interpretaciones dudosas.
- Preguntas unívocas para cada cuestión planteada. No serán admisibles las preguntas dobles, con términos de negación y afirmación simultáneos, con interrogantes equívocos...
- Planteamientos no directivos de las preguntas.
- Texto de las preguntas sin suposiciones implícitas, que pueden responder o no a la realidad del sujeto que contesta.
- Preguntas que comprendan toda la información relevante para la evaluación que se realiza.
- Anonimato de las respuestas, en el caso de la encuesta. En situación de evaluación de aprendizajes: identificación clara de quien responde.
- Aplicación del cuestionario a la población apropiada, en función de los datos que se quieran obtener.
- Formato sencillo, que facilite su cumplimentación.

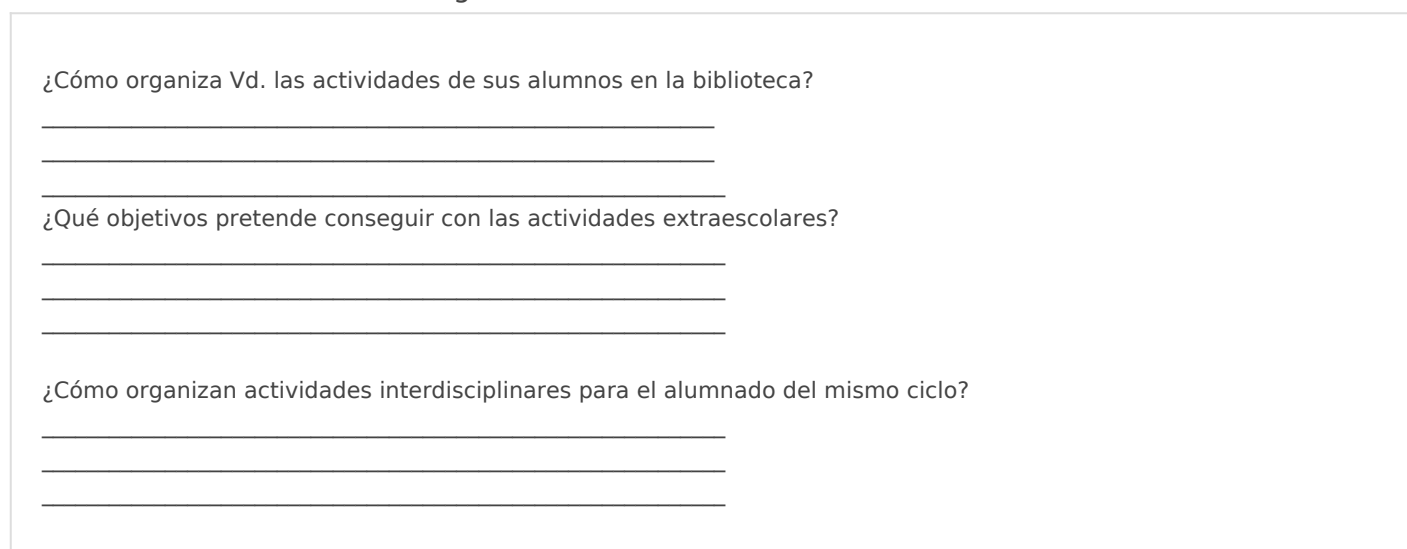
De acuerdo con el tipo de respuesta que se solicite, los cuestionarios pueden ser cerrados, abiertos y mixtos.

Los *cuestionarios cerrados* plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no”, o señalando alguno de los puntos que se ofrecen como opciones de respuesta, según las instrucciones dadas. Todas las contestaciones posibles deben estar previstas y reflejadas en el cuestionario o prueba objetiva, lo que facilita un tratamiento rápido de los datos, bien se haga manualmente, bien mediante el programa informático creado al efecto. Esta es la ventaja principal. El inconveniente es

que restringe la información que puede obtenerse, pues hay que seleccionar preguntas que puedan responderse de este modo, lo cual resta riqueza de información en las contestaciones y deja fuera mucho campo de aprendizaje, en nuestro caso.

Los *cuestionarios abiertos* plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que, simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que considere oportuno para que su contestación resulte lo más completa y correcta posible. Serían preguntas habituales planteadas en los exámenes de las diferentes áreas o materias curriculares. Si se quisiera evaluar, por ejemplo, algún aspecto del trabajo docente, se podrían plantear cuestiones tales como:

Figura 8. Modelo de cuestionario abierto



¿Cómo organiza Vd. las actividades de sus alumnos en la biblioteca?

¿Qué objetivos pretende conseguir con las actividades extraescolares?

¿Cómo organizan actividades interdisciplinarias para el alumnado del mismo ciclo?

Fuente: elaboración propia. [Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.](#)

Con este tipo de cuestionario es posible obtener una información más amplia y rica, en concreto, sobre el dominio que el alumnado posee acerca de la temática que se le plantea, al igual que ocurriría en el caso de evaluación de la labor docente, relacionada con datos personales, organizativos, profesionales, relacionales, etc. Sin embargo, hay que tener en cuenta el tiempo que requiere el vaciado y la obtención de resultados en el cuestionario abierto. Si se dirige a una población muy amplia, hay que contar con un buen y experto equipo de evaluadores. Si nos centramos en un aula, es el trabajo que habitualmente se realiza en la corrección de diversos ejercicios, trabajos, exámenes, etc.

Los *cuestionarios mixtos* están conformados por preguntas de ambos tipos: abiertas y cerradas. La mayor parte de la información se plantea de forma cerrada, mientras que una parte más pequeña - pero importante para la evaluación- se pregunta en modelo abierto. Su uso es frecuente, porque favorece la interpretación rápida de casi todo el cuestionario y, mediante las preguntas abiertas, se completan y enriquecen los datos antes obtenidos, consiguiendo así las aclaraciones necesarias.

Un ejemplo:

Figura 9. Modelo de cuestionario mixto

¿Has contado con suficientes recursos didácticos para desarrollar las actividades propuestas?

Sí No

En caso de que tu respuesta sea negativa, explica por qué:

Fuente: elaboración propia. [Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.](#)

Es un modelo que permite disponer de mucha información de forma rápida y, a la vez, contar con las aclaraciones necesarias para comprender las causas de algunas de las respuestas.

Cuando utilizamos el cuestionario para evaluar procesos de aprendizaje, las preguntas que se presenten deberán versar en torno a las competencias y objetivos que el alumnado ha debido alcanzar mediante las situaciones de aprendizaje que se le hayan propuesto.

En función de que las respuestas que se soliciten sean con formato abierto o cerrado, estaremos ante ejercicios o pruebas descriptivas (exámenes) evaluables siempre individualmente y para cuya interpretación y corrección es necesario un riguroso análisis de contenido (mediante el establecimiento de los criterios de evaluación apropiados) o ante pruebas objetivas que ponen al alumnado ante la situación de responder con “pocas palabras” y de forma precisa a cada pregunta o elegir entre varias respuestas dadas (en número variable, según el modelo elaborado). En cualquier caso, cuando se aplique este tipo de cuestionario, será conveniente que:

- Resulten comprensivas las facetas más importantes del aprendizaje que se pretende.
- Incorpore saberes conceptuales y procedimentales.
- Plantee situaciones en las que puedan ponerse de manifiesto determinadas actitudes, aunque esta evaluación deba completarse con la observación del alumnado.
- Permita valorar todas las competencias y objetivos propuestos en el trabajo realizado.
- Se evalúe con rigor, mediante la comparación con los criterios de evaluación formulados.
- Se triangulen los datos de la valoración hecha, siempre que sea posible y que la objetividad de la información lo requiera.



Hay que tener en cuenta que, si se aplican cuestionarios para evaluar aprendizajes, el alumnado debe tener constancia clara de que estos no son los únicos medios para su evaluación y calificación, sino que suponen un dato más que se añadirá a la información obtenida con otras técnicas, diariamente, gracias a sus actividades habituales en el aula y en el centro.

Para complementar esta información se puede consultar la Guía elaborada por el INEE en el año 2020, en el siguiente enlace: [Guía para la elaboración de pruebas de evaluación educativa](#)

6.5. Grabación

La grabación, en audio, vídeo o fotografía, resulta imprescindible para evaluar situaciones de las que no queda permanencia alguna después de haber sucedido y, por lo tanto, difíciles de evaluar por los procedimientos habituales. Nos referimos, por ejemplo, a la evaluación de la comunicación oral, de la manifestación de actitudes determinadas, de la comprobación de competencias... Estas situaciones se caracterizan por hechos que transcurren con gran rapidez, difíciles -imposibles- de reproducir o recordar con exactitud y, por lo general, con una gran influencia de los gestos o actitudes para su interpretación objetiva. Todos conocemos buenos comunicadores, que no dominan un tema y, por el contrario, excelentes conocedores de su materia que no consiguen llegar al auditorio por su incorrecta forma de expresarse. Posiblemente, resultará mejor evaluado el primer sujeto sobre el segundo, aunque sea menor su dominio del aprendizaje previsto.

La grabación resulta, igualmente, un interesante instrumento para recoger los datos durante la entrevista, en caso de que el sujeto afectado lo autorice.

La grabación permite, en estos casos, la reproducción permanente de las situaciones referidas, con lo cual se puede escuchar o ver atentamente cuantas veces sea necesario. Facilita, por tanto, la observación sosegada y el contraste con los primeros datos obtenidos; es decir, resulta un instrumento valioso para garantizar la objetividad de la evaluación. En el caso de la evaluación de la comunicación oral, es importante la grabación en audio, pues nos obliga a percibir solamente el modo de expresión, sin dejarnos influir por los gestos o actitudes del hablante, que puede decidir -como antes quedó apuntado- una evaluación muy subjetiva e injusta hacia determinados alumnos o alumnas. Por otro lado, esta incorrecta evaluación no ayudaría a superar las dificultades que se presenten en las locuciones, con lo cual no se alcanzarían las competencias previstas.

La fotografía, como instrumento gráfico de imagen fija, resulta igualmente útil para plasmar situaciones que pasan rápidamente, inadvertidamente en muchos casos, pero que son importantes para valorar las actitudes del alumnado frente al trabajo, su participación activa o inhibición, la mayor o menor integración o cohesión del grupo... La postura o los gestos del alumnado son manifestaciones a veces imperceptibles que solo es posible ratificar mediante las grabaciones (imagen móvil) o las fotografías (imagen fija).



De forma genérica, puede afirmarse que mediante la fotografía se puede captar con exactitud: la organización del mobiliario y el material didáctico en el aula, la colocación del alumnado, la organización de los equipos de trabajo y la situación de cada sujeto dentro de ellos, los grupos de alumnos y alumnas que se forman espontáneamente en el patio de recreo, en los pasillos, en el comedor..., la expresión del profesorado y el alumnado durante alguna explicación, el nivel de compromiso del alumnado en función de las posturas que adopta... Todos aspectos muy relevantes para valorar la educación en su sentido más amplio, no considerando solo la adquisición de conocimientos, sino también su equilibrio personal, su dominio de las emociones, sus relaciones sociales y el desarrollo afectivo, factores que contribuirán o no a la consecución del aprendizaje pretendido.

No obstante, las grabaciones de cualquier tipo también presentan ciertos inconvenientes que es necesario tener en cuenta. En primer lugar, la imprescindible aceptación expresa por parte de todas las personas que van a ser grabadas, al igual que su conocimiento de los fines para los que se realiza la grabación. En segundo, la necesidad de que las cámaras estén situadas de manera que capten la realidad objetiva del aula; podría ser que solo se grabara una parte del quehacer en el aula, sesgando así la información que se recoge. Por fin, un tercer inconveniente es la posible inhibición de alguna persona al saber que se está realizando la grabación.

Ante estos cuestionamientos, cabe plantearse la conveniencia o no de poner en práctica grabaciones para la obtención de datos. Considerando que es un instrumento esencial para recoger determinadas informaciones que quedan apuntadas, habrá que salvar los problemas planteados tomando todas las medidas que sean precisas. Autorizaciones, colocación de cámaras..., el tercer supuesto citado suele ser corto en su duración. En el transcurrir de una clase, los niños y niñas se olvidan de que las cámaras están funcionando y actúan con toda naturalidad. Además, no hay que grabar todos los días: se pueden grabar algunas sesiones de trabajo que se consideren importantes, algún día de trabajo habitual... Las que sean realmente importantes para disponer de los datos necesarios para la evaluación.

Por último, no se olvide la riqueza de información que ofrece una grabación de cara a la autoevaluación o coevaluación entre profesorado y alumnado, con múltiples posibilidades de diálogos y coloquios favorecedores de situaciones evaluadoras de gran interés. Sirve, igualmente, para triangular los datos recogidos por otros medios y para promover la reflexión con el mismo alumnado que se evalúa.

6.6. Diario

La recogida de datos más personal y menos formalizada, pero, quizá, más rica en cuanto a interpretaciones y reflejo de las situaciones que se van sucediendo en el quehacer docente desde un enfoque subjetivo por parte del profesorado, suele realizarse en el diario, como instrumento en el que se anotan, cada día, algunos hechos que se han considerado importantes referidos tanto a lo ocurrido en el centro o en el aula, como a la relación con alguna alumna o alumno, entre el



propio alumnado, etc. También se suelen registrar datos en torno a la programación que el profesor o profesora desarrolla, manifestando lo que se pensaba hacer, por qué se ha cambiado un determinado elemento...

“En un diario personal de esta naturaleza no hay restricciones de ningún tipo. El escritor es sincero y abierto, nos introduce en sus confidencias, es directo acerca de los demás, proporciona un comentario sobre los miembros en la vida de la escuela que gobiernan su movimiento, pero no están nunca a la vista. Hay análisis [...] invaluable para el maestro en la tarea de administrar las relaciones en el seno de las complejidades de la vida escolar”

Woods, (1987, p. 125)

Al ser un documento que no se hace para mostrar a nadie, tiene la ventaja de la total veracidad de los datos que refleja, si bien hay que ser consciente de la subjetividad de esos datos, lo cual es perfectamente lícito si se usan con las limitaciones oportunas. En muchas ocasiones, cuando se pide la opinión de un experto, no se está solicitando una visión objetiva, sino, precisamente, su opinión personal, subjetiva, porque es la que nos sirve para contrastar con la nuestra.

Continuando con Woods, en el diario se recogen

“...los fracasos y errores groseros, así como los logros o triunfos; cambios de parecer, dudas, temores y preocupaciones; cómo la investigación se relaciona con el resto de la vida del investigador, etc. Estos detalles son necesarios ante todo como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo”

Woods, (1987, p. 128)

Es un hecho constatado el valor que tiene, histórica y profesionalmente, el contenido de un diario cuando, por diversas circunstancias, este se hace público y llega a nuestras manos. Aunque sean anotaciones estrictamente personales, es increíble comprobar cómo coinciden con multitud de situaciones profesionales por las que todos vamos pasando.

6.7. Resumen gráfico

A modo de resumen de cuanto se ha dicho hasta el momento, en la Figura 10 se muestra un diagrama en el que se relacionan distintas finalidades de la evaluación con algunas de las técnicas que podrían emplearse para cada una de ellas, junto con algunos de los instrumentos que servirían

para materializar esas evaluaciones. No pretende ser una relación completa, exhaustiva y cerrada que determine las relaciones entre estos tres elementos, sino más bien un resumen gráfico de lo expuesto hasta el momento, donde conviene interpretar la información exclusivamente a modo de ejemplo orientativo y abierto y no de otro modo.

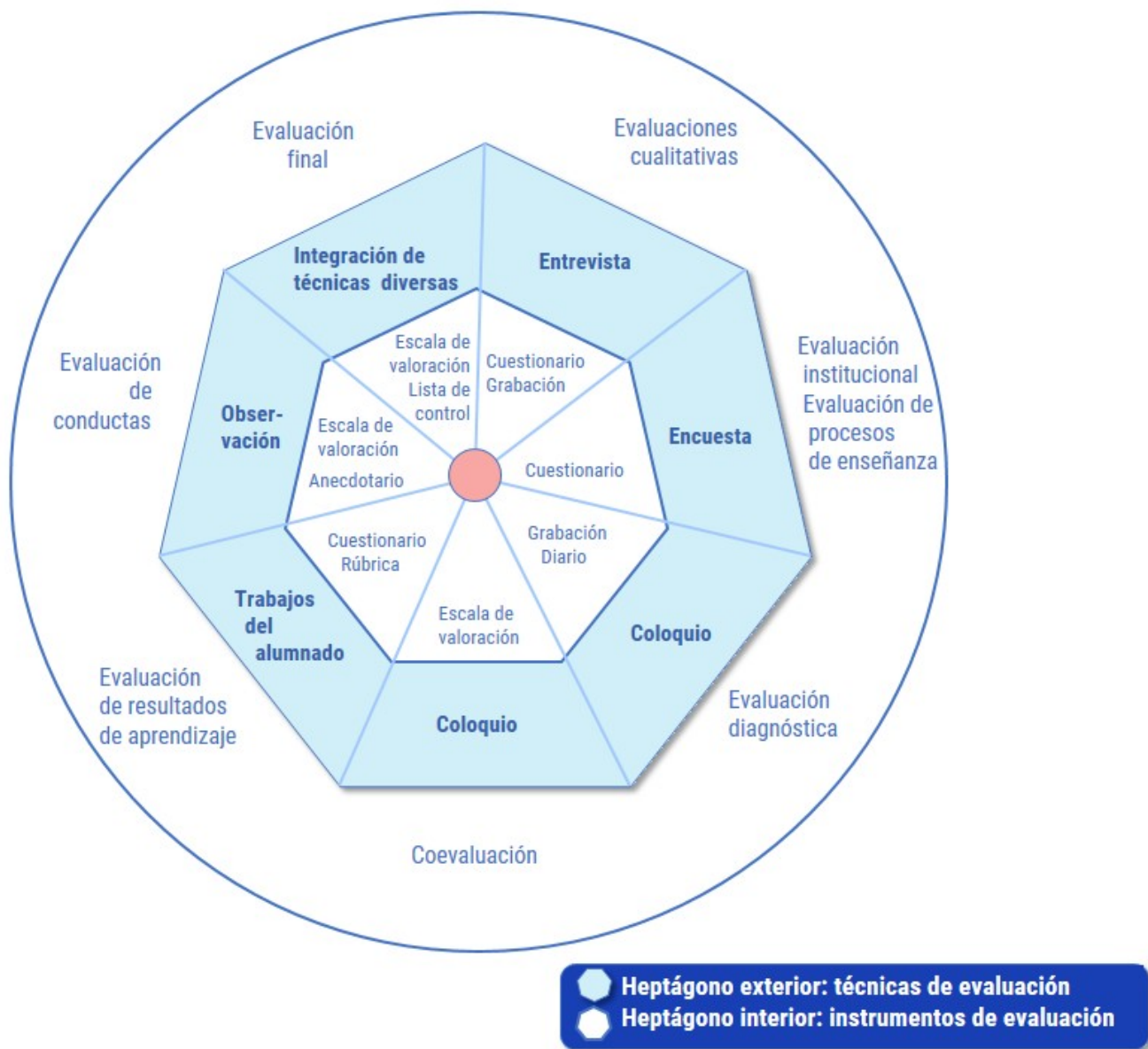


Figura 10. *Diagrama de relación*. Fuente: elaboración propia. [Licencia Creative Commons BY-SA 4.0](#).

[Descripción textual de la imagen.](#)

7. El portafolios, evidencia de los aprendizajes

Se denomina portafolios al conjunto de documentos que evidencian la evolución educativa del alumnado a lo largo de su vida escolar (Klenowski, 2004). Por ello, pueden aparecer en el mismo tanto los trabajos directos elaborados por alumnas y alumnos, como los informes de evaluación realizados por el profesorado o los diferentes registros llevados a cabo a lo largo de su escolaridad.

En definición de Arter y Spandel, el portafolios es

“una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba para su autorreflexión”

Arter y Spandel, (1992, p. 36)

De acuerdo con la [normativa](#) de evaluación en España, el centro conserva el expediente académico del alumnado y toda la documentación oficial relacionada, de manera que en cualquier momento se pueda justificar y certificar el proceso y los resultados de un determinado alumno o alumna. No obstante, la propuesta de portafolios enriquece este expediente personal -más de carácter administrativo- al incluir trabajos concretos del alumnado, lo cual supone una evidencia incontestable de los aprendizajes alcanzados. Se podría afirmar que es un informe descriptivo y rico de la evolución del alumno o alumna en su recorrido vital y estudiantil, lo que responde a esa evaluación continua y formativa que estamos proponiendo. El propio alumnado debe intervenir en la selección de sus trabajos bajo determinados criterios, reflexionando sobre sus logros y dificultades: esto supone incorporar la autoevaluación al proceso de aprendizaje y, como complemento obligado, también al de la enseñanza.

Si, además, disponemos de un diseño curricular como el actual, que se centra en la consecución de competencias a través de la aplicación de los saberes básicos, el portafolios resulta especialmente



apropiado para conservar los trabajos realizados, que serán la constancia de todo lo conseguido procesualmente. Es la evidencia de las competencias logradas.

En definitiva, el portafolio es la grabación fija del aprendizaje alcanzado, del proceso seguido y, por lo tanto, el reflejo de la validez de la enseñanza llevada a cabo.

8. El informe de evaluación: un medio de diálogo y colaboración

Todo proceso evaluador debe finalizar con la emisión de un informe que recoja la valoración de los aprendizajes más importantes que se hayan conseguido durante el proceso y, en consecuencia, también los resultados alcanzados. Por ello, insistiremos en que, si la evaluación debe ser continua y formativa, también deben serlo todos los medios utilizados para su aplicación e, igualmente, los informes que se emitan para compendiar lo conseguido hasta la fecha de su entrega a las familias o los tutores o tutoras legales, o al propio alumnado.

Se supone que durante “los tiempos de proceso”, el profesorado va comentando diariamente con su alumnado las dificultades que aparecen, los logros, los talentos que se ponen de manifiesto, los objetivos superados, las competencias en las que se avanza, etc. Pero, cada cierto tiempo, estamos obligados a ofrecer una información más “formal”, por escrito, acerca de ese proceso seguido y de sus resultados, como antes comentamos.

Para que este informe cumpla con la función formativa, no puede limitarse a reflejar los resultados con una sola palabra o con un número que, al fin, no dicen nada del proceso seguido, ni de lo que el alumnado ha aprendido, en lo que tiene alguna dificultad o no ha logrado en absoluto. Es necesario describir esos aprendizajes propuestos, por ejemplo, para un trimestre, plasmarlos en un modelo de informe y complementarlo con todas las palabras que resulten necesarias para que, a partir de ellas, surja el diálogo y la posible colaboración de la familia o el tutor o tutora legal con el centro en la educación del alumnado.

Partimos de la base de que, con anterioridad, hemos trabajado con escalas de valoración, rúbricas, listas de control, etc., por lo que elaborar este informe no debe suponer demasiado esfuerzo añadido a las tareas habituales del profesorado. Veamos cuál puede ser el proceso adecuado para la redacción de un informe, derivado de los datos ya recogidos.

a) Disponer de listas de control o escalas de valoración trimestrales para las diferentes áreas curriculares, en las que se recojan los objetivos, competencias, etc., esenciales para ese periodo de tiempo.



- b) Resumir y seleccionar los objetivos principales, en caso de que los anteriores sean muy numerosos.
- c) Transcribir esos objetivos a un modelo de informe que permita valorarlos descriptivamente, uno a uno, con mayor o menor amplitud según el informe que se acuerde en el centro.
- d) Disponer de un apartado específico para la valoración progresiva de las competencias que se vayan alcanzando. Supone, como en el caso anterior, una evaluación colegiada.
- e) Valorar todo lo conseguido reflejado en el informe.
- f) Formular las observaciones necesarias para que la alumna o el alumno continúe adecuadamente con su proceso de aprendizaje.

En línea con lo aquí expuesto, puede citarse como ejemplo en la [figura 11](#) un modelo de informe de evaluación, extraído del anexo II de la orden [EFP/279/2022](#) (parcialmente derogada), que es **válido de forma transitoria para el curso 2022/2023 en los cursos pares de Primaria, Secundaria y Bachillerato**, en el que se contemplan una diversidad de aspectos relacionados con la evolución del aprendizaje del alumnado, así como con la historia de dificultades presentadas y medidas adoptadas:

- Datos del alumno/a y del centro.
- Criterios de promoción del alumno/a al terminar la etapa de educación primaria.
- Medidas adoptadas a lo largo del curso para atender la diversidad de necesidades que pudieran aparecer, con una relación de los profesionales implicados en cada una y un comentario orientador sobre la necesidad de continuar con dichas medidas de futuro.
- Una escala de valoración sobre el grado de adquisición de las distintas competencias clave, con una relación amplia de indicadores para cada una de las mismas, junto con una valoración estimada conjunta para cada una de ellas.
- Una descripción abierta que describa aspectos relacionados con la colaboración de las familias o los tutores o tutoras legales, donde puede comentarse el histórico de esta relación y el consejo orientador de futuro al respecto.
- Una descripción abierta de la evolución del alumno/a, teniendo en cuenta sus circunstancias particulares y las medidas propuestas.

Figura 11. Modelo de informe de evaluación

**ANEXO II****Informe de final de etapa***Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre*

1. DATOS DEL ALUMNO/A.				
Apellidos:		Nombre:		Fecha de nacimiento:
Lugar de nacimiento:	Provincia:	País:	Nacionalidad:	
Domicilio:		Código Postal:	Teléfono:	
Nombres de padres, madres tutores o tutoras legales:				DNI/NIE:

2. DATOS DEL CENTRO.				
Código:	Nombre:	Localidad:	País:	Teléfono:

3. CRITERIOS DE PROMOCIÓN DEL ALUMNO/A AL TERMINAR LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *				
A	Ha logrado los objetivos de la etapa y ha alcanzado el grado esperado de adquisición de las competencias.			
B	El logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes no impiden que siga con aprovechamiento la nueva etapa.		Debe recibir los apoyos necesarios para lograr dichos objetivos y alcanzar el grado esperado de adquisición de las competencias.	
C	Debe permanecer un año más en el mismo curso y seguir un plan específico de refuerzo para lograr los objetivos de la etapa y alcanzar el grado esperado de adquisición de las competencias.			

(*) Señalar el criterio que corresponda.

4. MEDIDAS ADOPTADAS Y PROFESIONALES IMPLICADOS.				
MEDIDAS		**	PROFESIONALES IMPLICADOS	***
Plan de actuación			Tutor/a	
A.C.N.E.E				
Altas capacidades			Otros/as profesores/as	
Programas específicos				
Por incorporación tardía en el sistema educativo.			Pedagogía terapéutica	
✓ Graves carencias en lengua Castellana.				
✓ Grave desfase en su competencia curricular.			Audición y Lenguaje	
Por condiciones personales o de historia escolar.				
Plan de refuerzo de apoyo			Otros	
Dificultades específicas de aprendizaje.				
NECESIDAD DE CONTINUIDAD DE ESTAS MEDIDAS EN LA ETAPA SIGUIENTE				

(**) Señalar la medida o medidas adoptadas.

(***) Señalar los profesionales implicados.



APELLIDOS NOMBRE

5. GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE (*)

	NIVELES			
	1	2	3	4
1. COMPETENCIA: COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA				
Escucha atentamente las intervenciones de los demás y sigue estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.				
Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto, e infiere el sentido de elementos no explícitos en los textos orales.				
Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.				
Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección.				
Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen.				
Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.				
Comprende lo que lee, localiza información y reconoce las ideas principales y secundarias.				
Aplica correctamente los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas.				
Escribe textos, en diferentes soportes, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.				
Elabora un informe siguiendo un guion establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter científico, geográfico o histórico.				
Entiende en una lengua extranjera, la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar.				
Participa en conversaciones en una lengua extranjera, cara a cara o por medios técnicos, en las que se establece contacto social, se intercambia información personal y sobre asuntos cotidianos.				
Comprende, en una lengua extranjera, información esencial y localiza información específica en material informativo sencillo.				
Escribe en una lengua extranjera, correspondencia personal breve y simple.				
Presenta con claridad y limpieza los escritos cuidando: presentación, caligrafía legible, márgenes, organización y distribución del texto en el papel.				
VALORACIÓN GLOBAL				
2. COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA				
Lee, escribe y ordena en textos numéricos y de la vida cotidiana números (naturales, enteros, fracciones y decimales hasta las milésimas), utilizando				

	NIVELES			
	1	2	3	4
Estima longitudes, capacidades, masas superficies y volúmenes de objetos y espacios conocidos; eligiendo la unidad y los instrumentos más adecuados para medir y expresar una medida, explicando de forma oral el proceso seguido y la estrategia utilizada.				
Interpreta y elabora representaciones espaciales (planos de casas, croquis de itinerarios, maquetas...), utilizando las nociones geométricas básicas (situación, movimiento, paralelismo, perpendicularidad, escala, simetría, perímetro, superficie) de situaciones cercanas.				
Interpreta y realiza gráficos muy sencillos: diagramas de barras, poligonales y sectoriales, con datos obtenidos de situaciones de su entorno próximo.				
Resuelve problemas y reflexiona sobre los procesos aplicados a la resolución de los mismos: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto, buscando otras formas de resolverlos.				
Conoce y explica las características y funciones principales de los órganos, aparatos y sistemas y la importancia que tiene los estilos de vida saludable para su buen funcionamiento.				
Identifica y explica las características básicas de los distintos grupos de animales y desarrolla hábitos de cuidado y respeto.				
Identifica y explica el uso sostenible de los recursos naturales valorando y adoptando una serie de medidas y actuaciones que conducen a la mejora de las condiciones ambientales de nuestro planeta				
Conoce y respeta las normas de uso y de seguridad de los instrumentos y de los materiales de trabajo.				
Valora y describe la influencia del desarrollo científico y/o tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.				
Realiza experiencias sencillas y pequeñas investigaciones: planteando problemas, enunciando hipótesis, seleccionando el material necesario, realizando, extrayendo conclusiones, y comunicando los resultados.				
Realiza un proyecto y presenta un informe utilizando soporte papel y/o digital, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, internet...) con diferentes medios y comunicando de forma oral la experiencia realizada, apoyándose en imágenes y textos escritos.				
VALORACIÓN GLOBAL				
3. COMPETENCIA DIGITAL				
Conoce y utiliza las medidas de protección y seguridad personal que debe utilizar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.				
Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.				
Escribe, en soportes digitales, textos propios del ámbito de la vida cotidiana: diarios, cartas, correos electrónicos, etc.				
Utiliza algunos recursos a su alcance proporcionados por las tecnologías de la información para comunicar y colaborar.				



	NIVELES			
	1	2	3	4
4. COMPETENCIA: APRENDER A APRENDER				
Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales.				
Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, comunica su experiencia, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y por escrito.				
Reflexión sobre el trabajo realizado, saca conclusiones sobre cómo trabaja y aprende y elabora estrategias para seguir aprendiendo				
VALORACIÓN GLOBAL				
5. COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS				
Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.				
Utiliza estrategias para realizar actividades de forma individual y en equipo, y muestra habilidades para la resolución pacífica de conflictos.				
Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, mostrando habilidades para la resolución pacífica de conflictos y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.				
Valora su propia imagen, conoce las consecuencias de su difusión en las redes sociales y no permite la difusión de la misma sin su consentimiento.				
Conoce y respeta las normas básicas de seguridad vial y las utiliza como peatón y como usuario de los medios de transporte.				
Identifica y adopta hábitos saludables de higiene, cuidado y descanso para prevenir enfermedades y mantiene una conducta responsable.				
Muestra una actitud favorable a la convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos.				
Reconoce la importancia de valorar la igualdad de derechos de hombres y mujeres, la corresponsabilidad en las tareas domésticas y el cuidado de la familia.				
VALORACIÓN GLOBAL				
6. COMPETENCIA: SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR				
Muestra actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor que le hacen activo ante las circunstancias que le rodean.				
Participa de una manera eficaz y constructiva en la vida social y crea estrategias para resolver conflictos.				
Desarrolla la creatividad y valora la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad.				
Manifiesta autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas y desarrolla iniciativa en la toma de decisiones, identificando los criterios y las consecuencias de las decisiones tomadas.				
VALORACIÓN GLOBAL				



	NIVELES			
	1	2	3	4
Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora.				
Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad.				
Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en todo tipo de representaciones culturales.				
Utiliza recursos musicales, plásticos o verbales para construir composiciones grupales o individuales.				
Valora la riqueza cultural de la danza, la música, los juegos y el deporte.				

(*) GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE:

1. No ha alcanzado el grado esperado de la competencia.
2. Ha logrado, en grado bajo, o está en proceso de alcanzar la competencia correspondiente.
3. Ha alcanzado un nivel suficiente, en grado medio, de adquisición de la competencia.
4. Ha alcanzado en grado alto, de forma destacada, la adquisición de la competencia.

6. COLABORACIÓN DE LAS FAMILIAS

7. EVOLUCIÓN Y MEDIDAS PROPUESTAS

En, adede 20....

V.º B.º EL/LA DIRECTOR/A DEL CENTRO

EL/LA PROFESOR/A-TUTOR/A

(Sello del centro)

Fdo.:

Fdo.:

Fuente: BOE. Anexo II de la orden EFP/279/2022.

[Descarga del Anexo II. Modelo de informe de evaluación.](#)

Si nos centramos en la manera en la que puede mostrarse la evaluación competencial, en la figura 12 se presenta un modelo en el que se comenta el desempeño correspondiente en un par de líneas, si bien es cierto que se ofrece información detallada, pues no se valora toda el área con esa síntesis, sino que se valora cada uno de los aprendizajes, lo cual da pie para conocer el nivel de aprendizaje parcial de esa alumna o alumno.



Modelo de informe de evaluación

Área de Lengua y Literatura

** Comunicación oral*

* Expresa sus ideas con claridad

.....

.....

* Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel

.....

.....

* Lee con entonación y ritmo adecuados

.....

.....

* Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta

.....

.....

* Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás

.....

.....

** Comunicación escrita*

* Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas

.....

.....

* Resume narraciones cortas

.....

.....

* Sabe usar los signos básicos de puntuación

.....

.....

* Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel

.....

.....

* Conoce el orden alfabético

.....

.....

* Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación

.....

.....

Figura 12. *Modelo de informe de evaluación*. Elaboración propia. [Descripción textual de la imagen](#).
[Licencia Creative Commons BY-SA 4.0](#).

En la figura 13 se muestra un modelo de informe para Educación Infantil. También descriptivo y sugerente para compartir con niños, niñas y familias; en definitiva, para seguir trabajando conjuntamente en la educación de hijos y alumnos.

Informe de Evaluación para Educación Infantil

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL



- Saluda al entrar.
- Pide ayuda.
- Es comunicativo-a.



- Con todos o sólo con un grupo muy reducido.
- Conoce el nombre de todos.
- Se muestra: comunicativo-a.
respetuoso-a.
solidario-a.
tolerante.
- Colabora en actividades de grupo.



- Acepta que el material es de todos.
- Comparte los juguetes.



- Tiene cuidado con las cosas de la clase.
- Las sabe ordenar.
- Colabora con el orden de la clase.

Figura 13. *Modelo de informe de evaluación para Educación Infantil.* [Descripción textual de la imagen.](#)

En el actual marco legislativo respecto a evaluación en enseñanzas preuniversitarias, nos encontramos en un periodo de transitoriedad entre modelos distintos, dado que la vigente Ley 3/2020 de Educación (LOMLOE) deroga la Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) tal y como reza su disposición derogatoria única. No obstante, y en virtud de su calendario de implantación (presentado en la disposición final quinta) supone una implantación gradual que exige una regulación específica transitoria para la evaluación. Por último, **las distintas administraciones educativas deben emitir normas que regulen la aplicación de los Reales Decretos que ordenan las enseñanzas de las diferentes etapas educativas en todo lo referente a la evaluación.**

La anterior contextualización [normativa](#) resulta necesaria para entender algunos aspectos relativos a las posibles maneras de informar sobre la evaluación, algunas de las cuales vienen sugeridas en la Orden EFP/279/2022, si bien la misma está derogada parcialmente al haberse publicado los RR.DD. relativos a la ordenación de las enseñanzas de las etapas que se abordaban en la citada Orden.

Así pues, en el caso del territorio que se encuentra bajo el ámbito de gestión del MEFP, los informes de evaluación de competencias aparecen como elemento prescriptivo únicamente asociados a momentos singulares, típicamente finalistas, de la evolución académica del alumnado, pero no son prescriptivos para el resto de la actividad evaluadora cotidiana en el aula. Sí pueden emplearse, a criterio de cada centro y de cada docente, en la medida en que le permita cumplir con sus obligaciones al respecto de la evaluación de su alumnado y de la comunicación con las familias o los tutores o tutoras legales. **Será necesario estudiar las respectivas órdenes de carácter autonómico que desarrollan los RR.DD. que regulan las diversas etapas educativas, para determinar en cada caso el papel que los informes de evaluación competencial tienen sobre la actividad docente en cada Comunidad Autónoma.**

Otro tipo de informe que se puede redactar es el totalmente abierto, lo que implicará “narrar” todo lo relacionado con el aprendizaje de cada alumno o alumna, sin modelo alguno. Es necesario utilizar la terminología adecuada para que las familias o tutores o tutoras legales comprendan claramente la situación de sus hijos e hijas en ese proceso de formación emprendido y, por supuesto, debe ser acordado en el centro como modelo general para todo el profesorado. Creemos que resulta menos funcional, salvo en casos muy específicos en los que sea preciso referirse a situaciones muy diferenciadas del alumnado con necesidades de apoyo; aunque, también en estos casos, como ya anticipamos, puede manejarse una escala de valoración para este alumnado, cuyos resultados se plasmarían en el informe correspondiente.



9. A modo de conclusión

Utilizando las técnicas, los instrumentos y los modelos de informe coherentes con la evaluación continua y formativa requerida en la educación actual, entendemos que esta se conseguirá sin graves problemas, pues apoyará todos los procesos que se deban valorar en las situaciones de aprendizaje que se planteen en las aulas.

La observación es una técnica que se aplica constantemente, de modo más o menos formal, pero que nos ofrece datos enriquecedores para la evaluación si se plasman en los registros más apropiados para cada situación. El complemento con el resto de técnicas será la clave para disponer de todo lo imprescindible a la hora de decidir si el alumnado puede y debe continuar adelante con su proceso educativo sin dificultades que lo impidan.

Hay que convencerse de que un correcto proceso de evaluación, que responda efectivamente a la consecución de las competencias que el alumnado necesita para incorporarse a la sociedad con posibilidades de éxito, constituirá un apoyo esencial para conseguirlo. Si se evalúa lo que se debe y no la memorización de libros o palabras magisteriales serán muchos más los alumnos y alumnas que “aprueben”, no siendo necesaria la promoción con suspensos, en buena parte debidos a la evaluación de contenidos no imprescindibles para la vida y, en buena parte, no aprendidos, sino solo memorizados hasta que cumplen su función, que resulta realmente pobre para lo que exige la vida de nuestros días.

10. Referencias bibliográficas

Arter, J.A. y Spandel, V. (1992). Using Portafolios of Student Work in Instruction and Assessment, en *Educational Measurement: Issues and Practice*, primavera.

Best, J.W. (1983). *Cómo investigar en educación*. Morata.

Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives.

Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla.

Casanova, M.A. (2021). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla; 12ª edición.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. La Muralla.

De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar*. Visor

Kavafis, K. P. (1944). *Poemas*. Seix Barral.

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.

Orden, A. de la (coord.) (1985). Investigación educativa, en *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Paidós-MEC.

Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.