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. Anecdotario

El anecdotario 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.

Copyright 2026

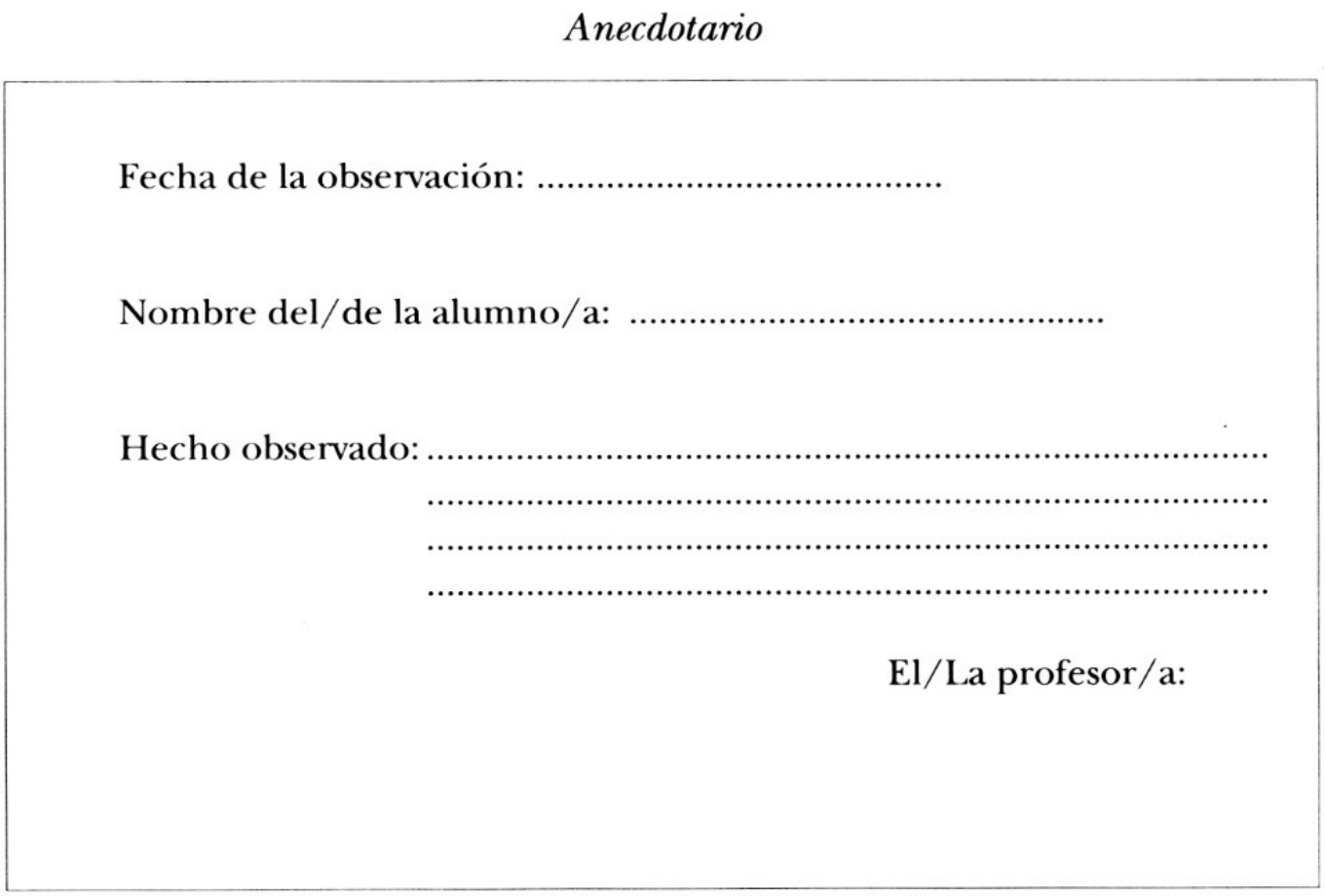


Figura 2. *Modelo de anecdotario*. Fuente: Casanova: 2021, p. 152 Descripción textual de la imagen.

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 **Alumnos/as**	**Al. 1**	**Al. 2**	**Al. 3**	**Al. 4**	**Al. 5**	**Al. 6**
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

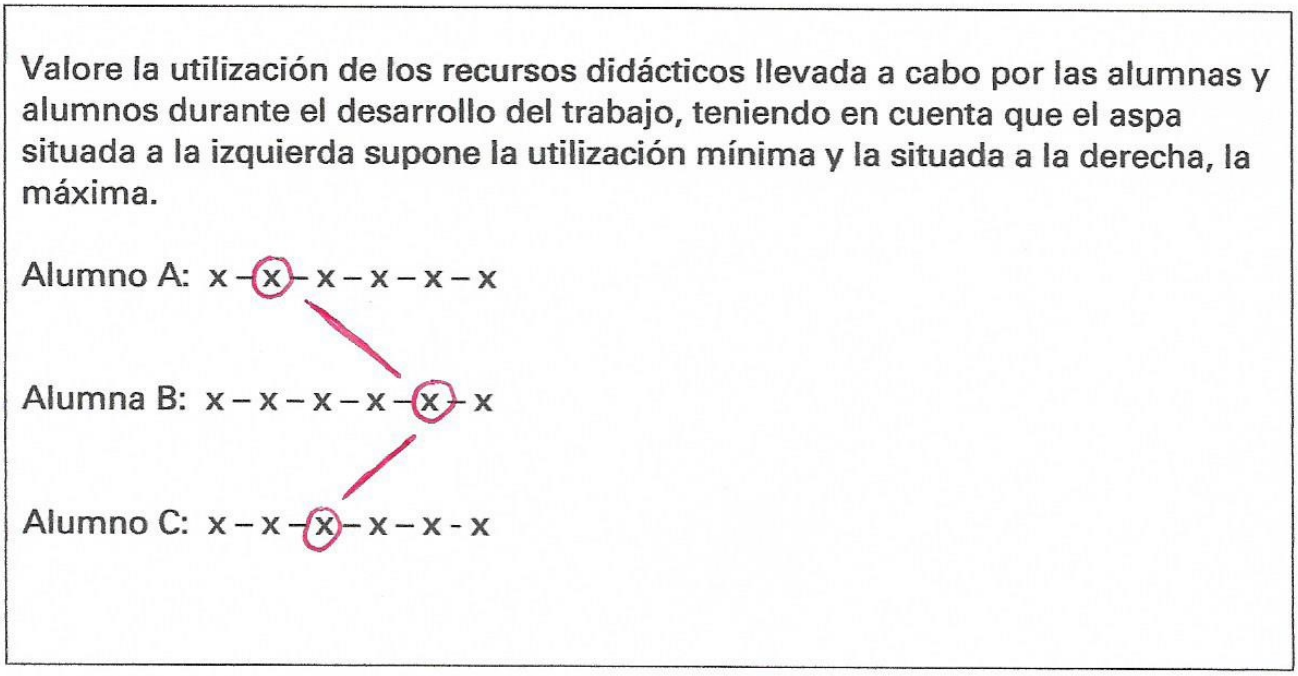
Figura 4. Modelo de escala numérica

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



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

Copyright 2026

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 aspas se sitúan a la izquierda (“siempre”), mientras que, en el segundo, la valoración positiva será cuando aparezcan las aspas 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.

Copyright 2026

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

Copyright 2026

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 ---------- Indicadores	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente

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.

Copyright 2026

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 bienestares 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

Copyright 2026

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 interdisciplinares 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).

Copyright 2026

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 [...] invalorables 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.

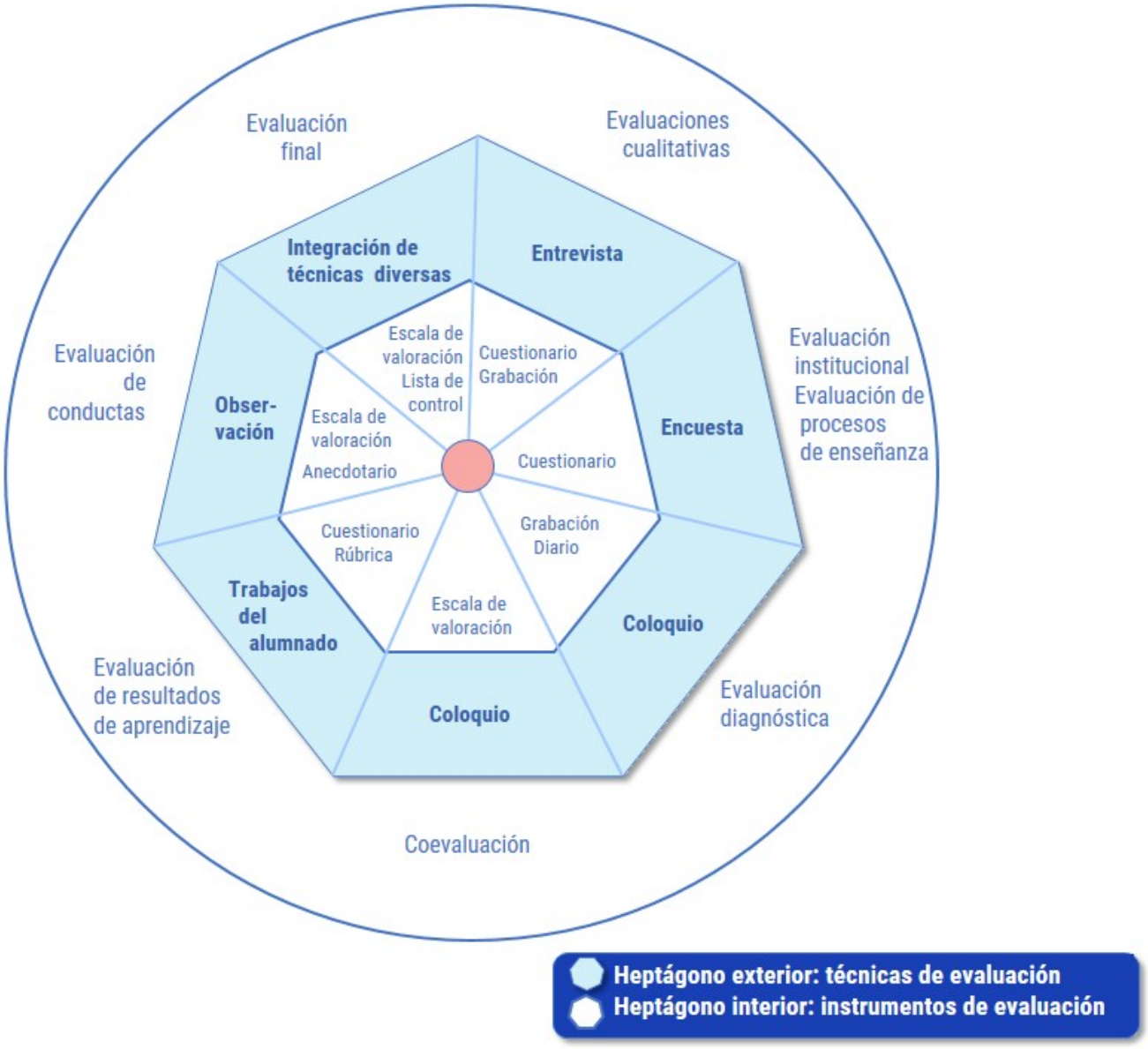


Figura 10. *Diagrama de relación*.Fuente: elaboración propia. Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.

Descripción textual de la imagen.

Revision #1
Created 2025-02-27 11:20:47 CET by Equipo CA
Updated 2025-02-27 11:31:14 CET by Equipo CA