

MARTÍN PINOS QUÍLEZ

DEL AULA A LA VIDA, DE LA VIDA AL AULA: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ESCUELA



ENTREGA 6

PREGUNTAS
CLAVE Y
PROPUESTAS
PRÁCTICAS

9. ¿CÓMO EVALUAMOS POR COMPETENCIAS?

En ningún caso perderemos de vista que la función esencial de la evaluación, con o sin competencias, pasa por facilitar la toma de decisiones que permita mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Suele decirse que la evaluación es inseparable de la enseñanza, y, desde la óptica de una evaluación auténtica, también del aprendizaje.

Ahora bien, además de esa elevada finalidad, no conviene perder de referencia que también es necesario y prescriptivo informar de lo evaluado a las familias y al propio alumnado, y eso pasará, entre otras cosas, por calificar.

El marco normativo será el establecido por las correspondientes legislaciones comunitarias que establecen los currículos y las órdenes de evaluación que los desarrollan. Los elementos sustanciales y comunes de esas normativas irán apareciendo a lo largo del capítulo.

La evaluación inicial es el punto de partida de la evaluación continua y formativa del alumnado. Debe mostrarnos el grado de desarrollo de las competencias básicas y de dominio de los aprendizajes mínimos de las áreas, fundamentalmente de aquellos considerados como instrumentales. Así, a continuación, puede el profesorado efectuar los ajustes necesarios en las propuestas de enseñanza o en la reorganización de los recursos y apoyos.

Somos conscientes de que no es nada habitual que la evaluación inicial contemple la valoración de las competencias básicas, pero en algún momento puede empezar a serlo, siguiendo para ello los modelos institucionales de las evaluaciones censales de diagnóstico, o bien otros modelos que el equipo docente haya acordado. Parece lógico pensar que a tenor de la situación inicial podremos valorar mejor los progresos realizados.

El **carácter continuo de la evaluación**, aboga por la recogida permanente de información acerca de los progresos o dificultades del alumnado. En ocasiones, especialmente en los cursos más altos, la continuidad de la evaluación queda rota cuando se prioriza o condiciona casi exclusivamente a los exámenes escritos. Si la evaluación debe tener un **carácter formativo** y reconducir los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora, centrarla en los momentos finales del tema o del trimestre, dificulta enormemente la retroalimentación. Cuando nuestra evaluación es continua entonces nos permite reorientar los planteamientos didácticos o situaciones de enseñanza para conseguir los objetivos previstos.

Nos dice también el currículo que la evaluación tiene **carácter global**, refiriéndose al desarrollo tanto de los objetivos de la etapa como de las competencias básicas. El alumno debe progresar en todas las áreas y desde todas ellas apoyar el progreso en las competencias básicas.

La coordinación de los equipos docentes a través de los proyectos curriculares y programaciones didácticas es esencial para garantizar estas tres características de la evaluación.



Procedimientos e instrumentos de evaluación

Los procedimientos de evaluación han de ser forzosamente variados dada la diversidad de los aprendizajes y aspectos a considerar. Por un lado la observación sistemática del alumnado, de sus producciones, de sus actitudes y hábitos de comportamiento y trabajo, o la aplicación de pruebas específicas para comprobar la adquisición de conocimientos y destrezas. Por otro lado también otorgando valor a la coevaluación y a la autoevaluación que permiten autorregular los propios procesos de aprendizaje, contribuyendo así a la competencia para aprender a aprender y a la de iniciativa y autonomía personal.

Los procedimientos de evaluación han de asegurar que el profesorado constate la consecución o no de las competencias básicas y los objetivos planteados. El alumno habrá adquirido una competencia cuando además de conocimientos, demuestre que sabe hacer (a través de sus producciones y trabajos) y evidencie actitudes y valores, que de forma integrada le permitan transferir lo aprendido a nuevas situaciones.

Numerosos procedimientos e instrumentos facilitan esta labor de evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado. Como procedimientos básicos podríamos valernos de la observación (directa o indirecta), del acceso al saber del alumnado o del análisis de sus producciones. Pero como los procedimientos son estrategias genéricas, necesitan de herramientas concretas, para materializarse en el aula; ahí entran en juego los instrumentos. Un símil nos puede ayudar a entender la diferencia entre ambos términos. Si quiero escribir un cuento puedo emplear procedimientos distintos, por ejemplo, el procedimiento manual y el procedimiento informático; para el primero necesitaré ciertos instrumentos como son el bolígrafo, el papel, el corrector, etc.; para el segundo necesitaré instrumentos distintos como un ordenador, un procesador de textos...

Las listas de control, fichas o escalas de observación, el registro anecdótico o la grabación de la expresión oral del alumnado, son buenos instrumentos para registrar la observación. Los exámenes, las pruebas de ejecución, las pruebas de papel y lápiz (o con el ordenador), también las fichas de observación, o las producciones que derivan de aplicar metodologías por proyectos o webquest (textos, presentaciones informáticas, grabaciones o montajes de video, montajes artístico-expresivos...) son muy útiles como instrumentos para acceder al saber o la opinión del alumnado. El control del cuaderno de trabajo, de los diarios de clase, las tareas competenciales, pueden materializar el análisis de documentos.

El portfolio es un buen instrumento de evaluación al atender tanto al proceso como al producto. Se trata de la recopilación por parte del alumno (ayudado por el profesor) de los resultados de ciertas tareas o trabajos como redacciones, informes, poemas, dibujos, dictados, grabaciones de audio o video, fichas de tareas competenciales, fichas de autoevaluación, planes de acción, borradores, etc., para ir documentando y poder mostrar sus avances en el aprendizaje.

Vamos a imaginar que proponemos al grupo clase cinco tareas competenciales relacionadas con los contenidos de aprendizaje que queremos trabajar. Les indicamos que escojan tres de ellas, y les ofrecemos los criterios de evaluación de las mismas (una rúbrica, por ejemplo) y las fichas de autoevaluación o fichas de corrección de las tareas. Los niños hacen las tareas y autoevalúan o coevalúan el resultado obtenido, archivando las diferentes fichas. En el caso de que se tratase de una producción oral o audiovisual, se puede incluir la grabación. Al final del trimestre, por ejemplo, el niño selecciona sus mejores trabajos y los

presenta al profesor junto con un informe que exponga los motivos de su elección, lo que cree que ha aprendido, lo que necesita mejorar... El profesor, en base a los criterios ya conocidos y usados por el alumnado, y considerando lo expuesto en los informes, evalúa al alumno, debatiendo con él sobre los resultados, al amparo de lo que ya se viene denominando como evaluación auténtica y compartida.

Lo que tenemos entonces es que las competencias, como el resto de aprendizajes, se han de evaluar a través de las producciones y tareas del alumnado y de la observación de su trabajo y conductas, utilizando para ello una amplitud de fuentes de información (instrumentos) y tomando como referente clave los criterios de evaluación establecidos por el currículo y concretados en las programaciones.

En definitiva, los aprendizajes realmente importantes, aquellos que son significativos y transferibles deberían estar reflejado en nuestros criterios de evaluación. ¿Qué sentido tenían aquellos exámenes en que se nos preguntaban contenidos como estos?:

- 1- *¿En qué año se produjo la batalla de Trafalgar?*
- 2- *Enumera la lista de reyes godos*
- 3- *¿Cuál es la fórmula para hallar la superficie de un rombo?*
- 4- *¿El pretérito pluscuamperfecto del verbo haber en modo subjuntivo?*
- 5- *¿Cuál es la altura del aro de la canasta al suelo?*
- 6- *¿Cuál es la fórmula química del yoduro potásico?*
- 7- *Enumerar de oeste a este los ríos de la cordillera Cantábrica*
- 8- *Diferencias entre un cuarteto y una quintilla*
- 9- *¿Cuál es el logaritmo en base 2 de 565? (¿se puede hacer esto?)*
- 10- *Pon dos ejemplos de miriápodos*

¡Cuánto esfuerzo y energía invertidos para nada!

El problema no es el examen como instrumento sumativo de evaluación, sino el contenido del examen y el peso que le damos en la calificación global.

De nuevo, los criterios de evaluación, y más exactamente, los criterios de evaluación de las unidades didácticas, nos servirán de base para confeccionar exámenes, pruebas o tareas competenciales evaluativas consecuentes con las competencias y respetuosos con la normativa. Podríamos elaborar un examen sobre una, o más unidades didácticas partiendo de los criterios de evaluación didácticos de esas unidades. De lo que se deduce que dicho examen deberá proponer al alumnado que demuestre aprendizajes que están explicitados en la programación a través de esos criterios. Y no otros aprendizajes.

Imaginemos un examen para 2º de Primaria; área de Lengua Española; criterios de evaluación didácticos de la unidad que concretan los del currículo:



CE 4 (currículo aragonés): *Localizar información concreta y realizar inferencias directas en la lectura de textos.*

Concreción para esta unidad:

- Localizar y extraer información específica a partir de contextos orales y escritos.
- Captar información concreta sobre los personajes principales del texto.
- Localizar y extraer información no explícita en el texto a partir de imágenes, tipografía...

CE 9 (currículo aragonés): *Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental en las actividades relacionadas con la producción y comprensión de textos.*

Concreción para esta unidad:

- Identificar y usar adecuadamente los nombres comunes y propios.
- Diferenciar entre frase y texto.

CE 3 (currículo aragonés): *Captar el sentido global de textos de uso habitual, identificando la información más relevante.*

Se mantiene la misma redacción en la unidad didáctica.

El examen se construye a partir de estos criterios pero respetando la esencia de una tarea competencial. Se contextualiza la prueba como si fuera una tarea más de clase, dándole significación y buscando que motive al alumnado. El contexto es doble; por un lado el texto asociado a las imágenes y por otro el visionado y audición de un capítulo corto (unos nueve minutos) de un episodio de uno de sus personajes favoritos de dibujos animados.

Las imágenes de George y sus amigos no son sólo decorativas; aportan información en algunos casos, como ocurre con el título (ver pregunta 4), o en otros casos sirven de “ruido” interfiriendo y complicando la extracción de información para resolver la pregunta (tal es el caso de la actividad 2, cuya respuesta correcta no es Magnolia, como cabría esperar por la ilustración, sino el hipopótamo).

Sobre cada actividad del examen hemos escrito el criterio que evalúa pero, obviamente, esa información no aparecería para los niños. Sí se le informa del valor o puntuación de cada actividad. La suma total es de diez puntos como se podrá comprobar.





INTRODUCCIÓN: George vive en la jungla de Mbebrwe, una tierra salvaje llena de animales exóticos, profundos valles y acantilados. George es fuerte, rápido e incapaz de pronunciar la palabra miedo. George vive feliz con su familia compuesta por su mejor amigo, un mono llamado Simio; Úrsula, una ecologista; Magnolia, siempre a la última de la moda en la selva; su fiel perrito Shep (en realidad es un elefante); y su tucán Tookie.

Hoy os invita a visitarle en su jungla.

<http://www.rtve.es/infantil/videos-juegos/#/videos/jorge-jungla/todos/48-unidos-naturaleza/1009389/>

CE 4. Localizar información concreta y realizar inferencias directas en la lectura de textos. Localizar y extraer información específica a partir de contextos orales y escritos

1. ¿Por qué está preocupado George en este capítulo? **1 P**

2. ¿Quién pregunta a George si quiere que salten por el acantilado? **1 P**

- A. Magnolia, su amiga
- B. Un hipopótamo
- C. Los lemmings



Captar información concreta sobre los personajes principales del texto.

3. Algunos de estos personajes se mencionan en la introducción. ¿Cuáles? **1 P**



Localizar y extraer información no explícita en el texto a partir de imágenes, tipografía...



4. ¿Qué diferencias ves entre este letrero de George y el de la primera página? **1 P**

5. En la introducción pone que George es incapaz de pronunciar la palabra miedo ¿Qué quiere decir eso? **1 P**

- A. Que no sabe cómo se dice esa palabra
- B. Que es muy valiente y no teme a nada
- C. Que no sabe hablar bien



CE 9. Comprender y utilizar la terminología gramatical y lingüística elemental en las actividades relacionadas con la producción y comprensión de textos

Identificar 1 P y usar adecuadamente los nombres comunes y propios 1 P

Diferenciar entre frase y texto 1 P.

5. En el texto de la introducción localiza 2 nombres comunes y dos propios y crea con ellos un texto breve de 5 líneas que contenga al menos 3 frases. **3 P**

CE3. Captar el sentido global de textos orales de uso habitual, identificando la información más relevante.

6. Resume en estas líneas el contenido del capítulo de George que acabas de ver: **2 P**



2º A

NOMBRE Y APELLIDO: _____



La calificación de este examen no sólo es aplicable al área de Lengua sino también a la competencia lingüística. Y fijémonos en un detalle más. Construir una prueba de este tipo es sumamente fácil. Basta con dejarse guiar por los criterios de evaluación didácticos. Ellos nos dicen qué actividad tenemos que pedir al alumno. El profesor sólo debe contextualizar la situación para que adquiriera sentido a los ojos del niño.

Si vamos a hacer exámenes hagámoslos bien y bonitos. Cuesta lo mismo. Y sin olvidar que hay otros criterios que difícilmente se pueden valorar a través de una prueba de este tipo, como los que se relacionan con la expresión oral, lectura, composición, etc., que exigen, por tanto, poner en juego otros instrumentos.

Secuencia para la evaluación de las competencias

Si tuviéramos que establecer una secuencia para evaluar por competencias, no sería distinta en lo fundamental, a evaluar sin ellas. Nos situamos en la programación de aula, en nuestras unidades de trabajo o unidades didácticas.

El primer paso sería seleccionar cuáles van a ser los criterios de evaluación de nuestra unidad, y puesto que ya hemos justificado en el capítulo anterior la pertinencia de una formulación conjunta, tendríamos también los objetivos didácticos. Como expusimos, la programación didáctica es la fuente de la que extraemos los criterios-objetivos didácticos, pues allí ya debieron concretarse los criterios y objetivos del currículo para el ciclo o nivel correspondiente. Como resulta que en aquel documento ya conectamos esos componentes curriculares con determinadas competencias, ahora nos limitamos a trasladar esa información a la unidad. Por ejemplo:

OBJETIVOS DEL ÁREA	FORMULACIÓN CONJUNTA DE OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DIDÁCTICOS UD: 1º CICLO A la derecha en negrita el Criterio de Evaluación del currículo con el que conecta	CCBB
1. Utilizar, conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración, desarrollo y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para aprovechar el tiempo libre.	1.1- Reconocer y reaccionar de la forma acordada ante estímulos visuales (señales, colores, objetos en movimiento), auditivos (sonidos, silencios) y táctiles (texturas, contactos). CE 1 1.2- Reconocer e identificar, en sí mismo y en los demás, las principales partes y articulaciones del cuerpo que intervienen en el movimiento. CE 2 1.3- Reconocer la propia izquierda o derecha. CE 2 1.5- Experimentar con las fases respiratorias (inspirar, espirar), vías (nariz y boca), intensidad (profunda o superficial), en situaciones de juego y relajación. CE 2	3,8
6. Participar en juegos y actividades físicas compartiendo proyectos comunes, estableciendo relaciones de cooperación, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando, en todo caso, discriminaciones por razones personales, de género, sociales y culturales	6.2- Disfrutar de la educación física independientemente del resultado reconociendo el hecho de ganar o perder como algo propio del juego. CE 8	3,5

<p>9. Emplear y reconocer los distintos lenguajes expresivos: corporal, plástico, musical y verbal, fomentando en relación a este último, la comprensión lectora y la expresión verbal como medios de búsqueda e intercambio de información relativa a la Educación Física, como instrumentos para comprender y saber comunicar los contenidos del área y las propias emociones y sentimientos que la práctica motriz suscita.</p>	<p>9.1- Verbalizar, escribir y dibujar sobre los juegos y su propia experiencia motriz. CE 12</p>	<p>1,3,6,7</p>
--	--	-----------------------

Sabiendo entonces qué aprendizajes quiero conseguir y evaluar, especificamos ahora los contenidos curriculares más idóneos para ayudarnos en esta labor. Los contenidos puestos al servicio de los objetivos y criterios de evaluación, y no a la inversa. Así en un solo paso ya tenemos claro nuestros criterios-objetivos didácticos, con qué competencias conectan y con qué contenidos se pondrán en liza.

El segundo paso de la evaluación en la unidad didáctica nos llevaría a elegir qué instrumentos de evaluación son los más pertinentes para evaluar esos criterios didácticos elegidos. Por ejemplo: una ficha de observación, una tarea competencial, una prueba... Lo que decidamos.

Como tercer paso definimos los criterios de calificación. Por ejemplo asignando a cada instrumento de evaluación un porcentaje o peso sobre la nota final. Como esos instrumentos recogen información sobre los criterios de evaluación, en realidad son éstos los que calificamos. En cada instrumento conviene dejar claro cómo se obtiene una u otra nota. Y como se supera el instrumento, cuál es el mínimo exigido en el mismo.

Los aprendizajes mínimos proceden de los criterios de evaluación de la programación didáctica y deberían haber quedado definidos allí. ¿Qué criterios de evaluación didácticos o qué grados-partes de los mismos, consideramos imprescindibles para superar la unidad de trabajo? De lo que se trata es que al finalizar el ciclo el alumnado, unidad tras unidad, vaya siendo capaz de conseguir las capacidades y competencias básicas reflejadas en los mínimos, pero conscientes de que tenemos como horizonte final el ciclo.

En principio partimos de lo siguiente: puesto que los criterios de evaluación son el referente fundamental para evaluar las competencias básicas y los objetivos del área, y los criterios de evaluación didácticos estaban conectados ya a las competencias, al calificar aquellos, estamos calificando éstos. Pero ¡cuidado!, si nos quedamos sólo con esta idea sin haber asimilado el concepto visto en su momento de la competencia, podemos caer en el error de creer que la evaluación es independiente del tipo de aprendizajes y cómo se han trabajado esos aprendizajes en el aula, hasta llegar a ser calificados. Es decir, si mis criterios de evaluación y mis propuestas de trabajo al alumnado en el fondo sólo reflejan capacidades pero no competencias, evaluaré capacidades y no competencias.

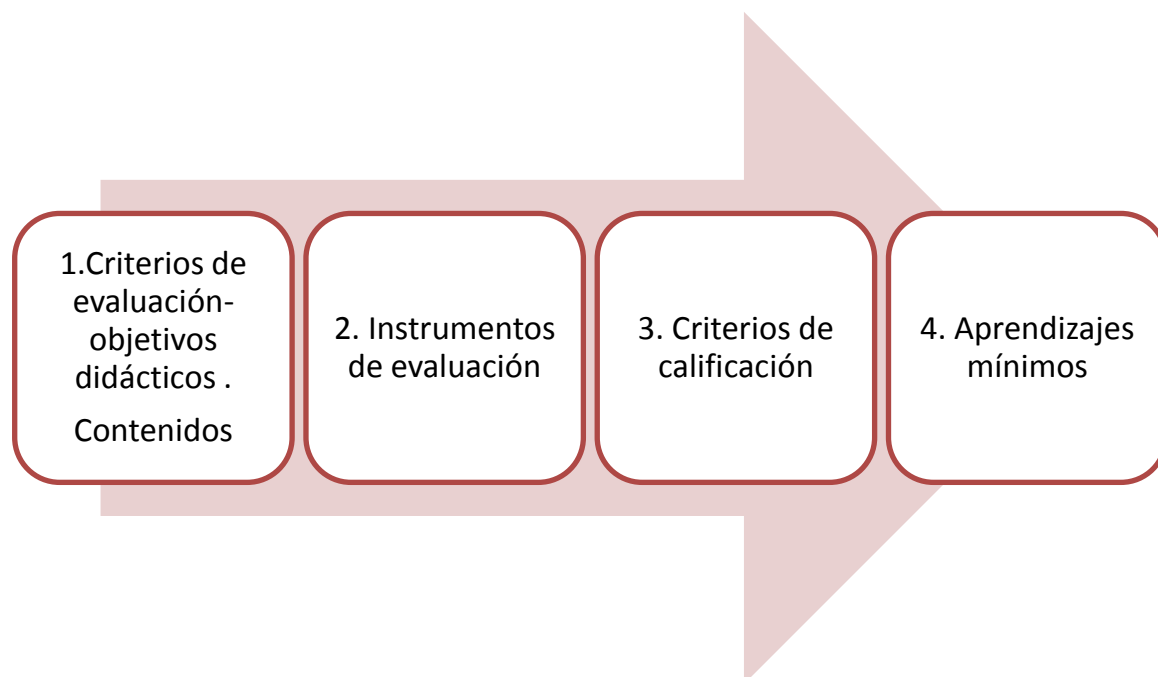
Si el criterio de evaluación didáctico: *Reconocer y reaccionar de la forma acordada ante estímulos visuales (señales, colores, objetos en movimiento), auditivos (sonidos, silencios) y táctiles (texturas, contactos)*, sólo se pone en práctica en situaciones de juego tradicionales de la Educación Física, estaremos trabajando y evaluando ciertas capacidades. Nos acercaremos a la competencias si lo llevamos al ámbito, por ejemplo, de la educación vial y lo aplicamos en la salida al parque, o el paseo en bicicleta.



Para entenderlo mejor. Un criterio de evaluación, por mucho que lo liguemos a ciertas competencias sobre el papel, no garantiza en la práctica que eso sea real. Si las capacidades aludidas en los criterios sólo permiten resolver situaciones escolares y no se ha buscado la transferencia a nuevas situaciones mediante la contextualización real o simulada, poco hemos avanzado. Y no se trata de cumplir con los papeles sino con nuestra responsabilidad de promover aprendizajes transferibles a la vida.

En resumidas cuentas, los pasos serían:

1. Seleccionar los criterios de evaluación-objetivos didácticos (la formulación conjunta nos ahorra esfuerzos) y qué contenidos nos ayudarán a conseguirlos.
2. Elegir los instrumentos de evaluación
3. Establecer los criterios de calificación
4. Definir claramente los aprendizajes mínimos



Evaluando desde las tareas competenciales

De la competencia, formulada de modo general y abstracto, hasta las tareas concretas de desarrollo-evaluación hay un complejo recorrido que pasa por la selección de los criterios de evaluación, la formulación de los objetivos para su desarrollo, la selección y secuenciación de los contenidos más adecuados para trabajarla, la propuesta de las tareas que ha de realizar el alumnado...

Las competencias buscan que el alumnado aplique sus saberes a situaciones de la vida cotidiana, en contextos reales o simulados que den pie a formular cuestiones y propuestas de trabajo e investigación.

Cuentos, poemas, leyendas, un “cuaderno de Bitácora”, documentos “top secret”, una webquest o caza del tesoro... sirven de presentación o colofón de una unidad didáctica y de



contexto para una tarea. A partir de todos estos recursos es factible plantear al alumnado por escrito cuestiones y retos de trabajo relacionados con las más variadas competencias.

Para trabajar y evaluar por competencias se puede presentar al alumno una situación de partida contextualizada, un texto, video, gráfico, imagen... que tenga que ver con situaciones personales (de su vida diaria como individuo), con sus propios intereses y motivaciones (el juego, sus series de dibujos animados favoritas, los dragones...), con situaciones colectivas o comunitarias (que afectan a su grupo de clase, a su colegio, a su barrio, o incluso a toda la población mundial), con aspectos científicos (de repercusión en su propia vida o en la de las demás personas) o educativos (surgidos del entorno escolar). A partir de ahí se le plantean unas actividades a realizar. Es el modelo de tarea ya explicado y que, como insistíamos, no sólo permite desarrollar sino también evaluar las competencias.

Arrancamos así de un cuento leído o jugado (cuento motor), de una leyenda que ha introducido un tema, de una noticia publicada en el periódico local, del reglamento de un nuevo juego o deporte al que van a jugar, de un artículo de una revista especializada (infantil, divulgativa, científica...), de un video, de un folleto publicitario, de la información contenida en el embase de un producto, de la hoja de instrucciones de un aparato, de un plano de la localidad o del recorrido de los autobuses urbanos, de un horario de trenes, de una gráfica o tabla sobre cualquier tema de interés (consumo, uso del agua, horas ante la televisión, derechos humanos y de la infancia, obesidad infantil...), etc. Y a partir de ellos surgen preguntas y propuestas globalizadas de búsqueda que les obligan a interrelacionar sus conocimientos y poner en acción sus aprendizajes previos.

Este planteamiento de las tareas competenciales facilita trabajar y evaluar por competencias en cualquier área o materia.

El tipo de cuestiones que pueden derivar de los textos o estímulos elegidos para presentar los contenidos, no es tampoco irrelevante, como vimos. Las pruebas PISA recurren a distintos tipos de actividades como las siguientes:

- Respuesta construida cerrada (un problema matemático cuya respuesta es la que es, pero hay que llegar hasta ella, una frase con las palabras desordenadas que el alumno deber recomponer...)
- Elección múltiple para elegir entre varias opciones posibles la respuesta correcta (dicotómicas cuando es, por ejemplo, verdadero o falso, y de elección múltiple si podemos elegir entre una mayor cantidad de respuestas posibles)
- Respuestas breves cerradas.
- Respuestas abiertas (las más creativas y divergentes)

De forma simplificada podemos decir que el tipo de preguntas pueden ser abiertas cuando el alumno puede expresar una opinión, crear, componer, redactar..., o bien preguntas cerradas que irían desde la respuesta única a la elección de una opción entre varias dadas (generalmente tres o cuatro).

Las propuestas de actividades del aula pueden seguir una orientación similar, lo cual sin duda facilitaría la obtención de mejores rendimientos en este tipo de pruebas al estar el alumnado acostumbrado a su "mecánica". O lo que es lo mismo, al establecer una correlación coherente entre lo que evaluamos y lo que trabajamos en la escuela.



En la línea de las propuestas del proyecto Atlante¹, de la comunidad de Navarra, los centros podrían también incorporar pruebas internas de evaluación de las competencias básicas (especialmente en lingüística y matemática) al finalizar cada ciclo, de similares características a las que puedan plantear los departamentos de educación. Sin duda los resultados obtenidos en las pruebas internas permitirían ajustes y mejoras de la programación didáctica y las programaciones de aula.

A nivel de competencia lingüística, PISA establecía ya en el 2000, tres sub-dimensiones en lectura: recuperación de la información, interpretación del sentido del texto y reflexión sobre el contenido y la forma del texto. Resulta muy interesante poder aplicar esta estructuración a las cuestiones que planteamos en nuestras tareas, webquest, proyectos, exámenes...

Evitamos de este modo caer inadvertidamente en la trampa de que nuestras preguntas se limiten a recuperar información, a leer, detectar y sacar, dejando de lado el desarrollo de procesos mentales más complejos que impliquen comparar, clasificar, resumir, interpretando lo leído para finalmente reflexionar sobre la información emitiendo juicios, opiniones, propuestas, etc.

Somos conscientes de que evaluar es más que calificar. Mucho más. Pero la calificación es también un parte prescriptiva de la evaluación, que suele darnos más de un quebradero de cabeza.

Cuando se trata de evaluar una tarea competencial, la puntuación otorgada a cada respuesta será normalmente de 1 punto, siendo 0 el valor que corresponde a una respuesta errónea. El uso o no de decimales es decisión del profesor. En los ítems de respuesta abierta o en aquellas actividades más complejas, también cabe el aumentar la posible puntuación, hasta 2-3 puntos por ejemplo, para evaluar diversos aspectos de la respuesta.

Obtenemos así una calificación cuantitativa de la tarea. El alumno ha sacado, por ejemplo, un 8 sobre 10 en tal o cual tarea. Pero si las tareas son globalizadas incluyen diversas competencias y contenidos de varias materias, ¿ese 8 cómo se reparte entre esas competencias o áreas?

En el ejemplo que vimos del tren de la Alfranca la corrección podría ir en esta línea:



EL TREN DE LA ALFRANCA

1- Respuestas correctas: Galacho: “meandros abandonados de un río, tras una cambio de cauce o crecida” Azud: “presa hecha en un río”. O respuestas similares
Anotación: Todas correctas: 2 puntos. Parcialmente correctas: 1. Incorrecta: 0.



¹ Proyecto Atlante. Plan de mejora de las competencias básicas en educación infantil y primaria. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. 2004.



2- Respuestas correctas: Bajo la primera foto: meandro. Bajo la segunda: azud. O respuestas más completas del tipo: Galacho de la Alfranca, o azud del Ebro.
Anotación: Totalmente correcta: 2 puntos. Parcialmente correctas: 1. Incorrecta: 0



3- Respuestas correctas: 15 Km/hora. C
Anotación: Totalmente correcta: 2 puntos. Parcialmente correcta: 1. Incorrecta: 0



4- Respuesta correcta: en función del número de personas de la familia.
Anotación: Totalmente correcta: 2 puntos. Incorrecta: 0



5- Respuesta correcta: 1,5 horas. 3,5 horas.
Anotación: Correcta: 1 punto. Incorrecta: 0



6- Respuestas correctas: B, C y D
Anotación: Totalmente correcta: 2 puntos. Parcialmente correcta: 1.
Incorrecta: 0



Ahora sumamos los puntos totales conseguidos correspondientes a las actividades que llevan un mismo icono o dibujo (el lápiz, la escuadra, la hoja...) y los apuntamos en la siguiente tabla de evaluación.

		PUNTUACIÓN MÁXIMA	PUNTOS OBTENIDOS
	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	6	
	COMPETENCIA MATEMÁTICA	5	
	COMPETENCIA MUNDO FÍSICO	2	
	COMPETENCIA DIGITAL	2	
PUNTUACIÓN GLOBAL DE LA TAREA		15	

Tenemos así datos sobre la calificación global de la tarea y sobre la puntuación en cuatro competencias. Y tenemos un pequeño problema si queremos aclararnos y organizar toda esa información. Habría que pasar los datos a base 10 y asignarlos a sus respectivas competencias. Pero eso es, cuanto menos fastidioso.

Veamos una propuesta para simplificar este pequeño inconveniente al evaluar las tareas.

Si el contexto está vinculado a la lengua, a la literatura, como pudiera ser un cuento o fragmento, un texto literario, etc. y no presenta lazos con otras materias, la solución es muy sencilla. Cinco actividades o diez asegurándonos que cada una de ellas trabaje algunos de



los aspectos ya vistos como básicos en las pruebas de evaluación de competencia lingüística:

1. **Comprender globalmente el texto** o discurso: identificación de la idea principal.
2. **Recuperar información**: localización y extracción de información.
3. **Interpretar la información**: realización de inferencias (conexiones, comparaciones...) a partir de la información del texto o discurso.
4. **Reflexionar sobre el texto o discurso**: relacionando la información del mismo con las propias ideas y experiencias.
5. **Reflexionar sobre los aspectos formales del texto o discurso**: relacionándolo con la intención del autor, el público a quien se dirige; ahondando en aspectos gramaticales, etc.

Con diez actividades, una buena opción sería dos de cada uno de los cuatro primeros tipos, una del quinto y una actividad de pura creación, divergente, para estimular a fondo la inteligencia. Calificar esta tarea es sumamente fácil, pero va a ser habitual que en una tarea se ponga en juego más de una competencia.

Si el contexto antes mencionado además tuviera información matemática útil y en cantidad suficiente, se puede hacer un reparto equitativo al 50%. Cinco preguntas para el ámbito lingüístico y cinco para el matemático, con lo que de nuevo, repartir las calificaciones sigue siendo muy sencillo.

La porción matemática puede incluir actividades sobre estos ámbitos:

1. **Extraer o detectar información** de contenido matemático en el contexto.
2. **Utilización de procesos rutinarios**, reproducción de procesos u operaciones familiares a partir del contexto.
3. **Interpretar la información para resolver problemas estándar**, no simplemente rutinarios, que requieren establecer relaciones o enlazar aspectos distintos.
4. **Resolución de problemas originales**, no estándar, aplicando conocimientos de distinta procedencia o incluso el pensamiento lateral.

Cuando el número de actividades no es de cinco o diez la conversión a base diez siempre es más engorrosa, sin embargo también tenemos opción de asignar un valor superior a 1 a alguna de las actividades más exigentes, para que la tarea acabe sumando esos 10 puntos.

Si el texto o contexto de partida tuviera que ver con la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, podríamos acometerlo desde un planteamiento puramente ligado a Conocimiento del Medio. A partir de las propuestas de Fernando Arreaza² con actividades referidas a:

1. **Comprender globalmente la información** que aporta el texto (y la imagen o gráfica que le acompaña), con preguntas del tipo: ¿De qué nos informa el texto y la imagen?, ¿cuál es el tema...?, haz un resumen, describe la situación...

² ARREAZA, F. (2007): Documento unidad de evaluación inundaciones. Blog del Laboratorio de Evaluación de Castilla La Mancha.



2. **Localizar espacial y/o temporalmente** los hechos, fenómenos, problemas..., con preguntas del tipo: ¿dónde...?, ¿cuándo...?, señala en el mapa...
3. **Analizar e interpretar interacciones: causas y consecuencias.** Con preguntas del tipo: ¿cuál es la causa...?, ¿por qué...?, ¿qué consecuencias...?, ¿qué ocurriría si...?, etc.
4. **Reflexionar sobre la información:** valoración crítica. Preguntando por ejemplo: ¿según tu opinión...?, ¿por qué crees tú que...?, ¿te parece adecuado...?, etc.
5. **Buscar e integrar información complementaria** (escrita o gráfica). Con actividades del tipo: busca en internet (libro, prensa...) y descarga (copia, dibuja...)

No será extraño que un contexto de esta naturaleza incluya contenidos matemáticos que nos inviten a integrar competencias y áreas. La fórmula es evidente: cinco actividades sobre la competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y cinco sobre la matemática. O, como ya hemos sugerido, si hay menos actividades, valorar más las de mayor complejidad para sumar finalmente en base 10.

Los contextos artísticos, relacionados con la cultura o especialidades como la Educación Física o la Música, pueden seguir modelos puros, es decir, cinco o diez actividades sobre la competencia más directamente ligada a ellos, o modelos combinados en los que repartimos equitativamente las actividades entre dos o más competencias.

En resumidas cuentas, cuando una tarea integra dos competencias y lo más habitual es que serán la lingüística y la matemática, o la de conocimiento e interacción con el mundo físico, podemos repartir las actividades y calificaciones para ambas: 5 puntos en c. lingüística + 5 c. matemática = 10 en total.

Si son tres las competencias presentes tenemos más opciones:

- ➔ La primera: 5 puntos en c. lingüística + 5 c. matemática + 5 c. mundo físico = 15 en total. Con esta fórmula se facilita pasar a base 10 la nota de cada competencia por separado multiplicando por 2 la calificación obtenida en cada una. Sin embargo es más costoso trasladar la nota de la tarea al alumnado. Podría hacerse así:

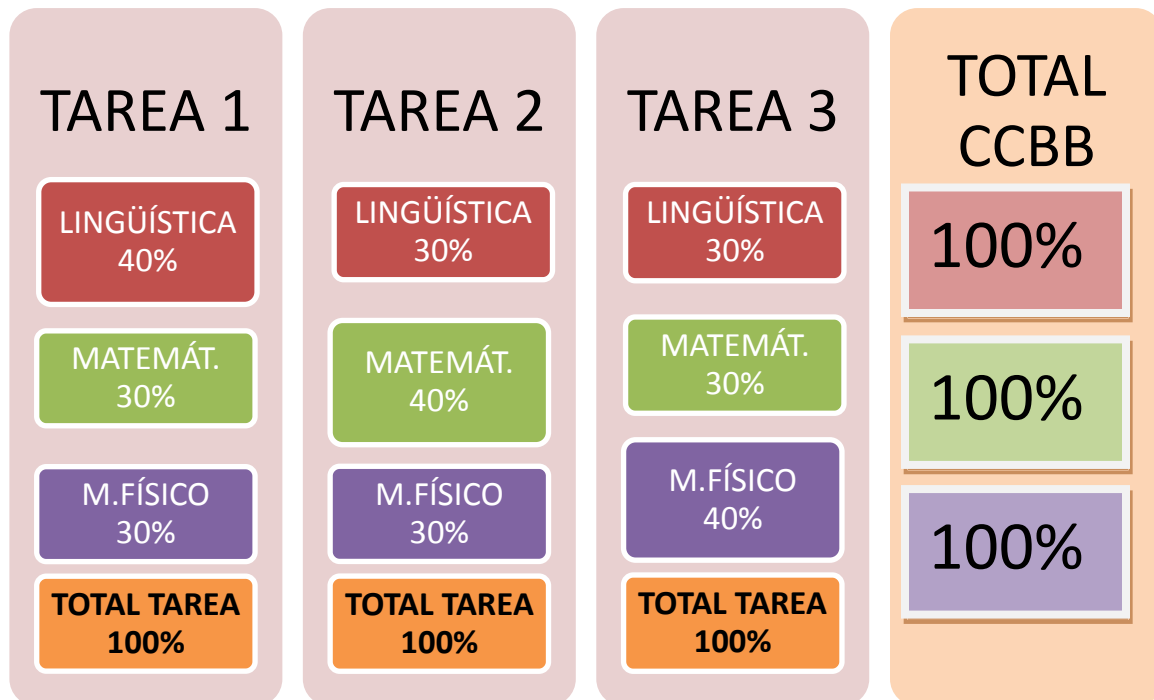
0 - 7,4 = IN; 7,5 - 9,4 = SU; 9,5 - 11,4 = B; 11,5 - 13,4 = NO; 13,5 - 15 = SO.

O bien... 0 - 7 = IN; 8 - 9 = SU; 10 - 11 = B; 12 - 13 = NO; 14 - 15 = SO

- ➔ La segunda opción: 4 puntos en c. lingüística + 3 c. matemática + 3 c. mundo físico = 10 en total. La ventaja de esta forma radica en que facilita pasar la nota global de la tarea al alumno.

Esta fórmula (4+3+3) combina muy bien con una propuesta que denominamos “**triadas de tareas competenciales**”.





Las triadas competenciales incorporan de forma globalizada tres competencias claramente enlazadas con ciertas áreas curriculares como pueden ser Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. La tarea se contextualiza a partir de un centro de interés afín a ésta última materia y se califica en base 10. En cada una de las tres tareas que componen la triada, el porcentaje sobre las tres áreas se combina para que al evaluarlas conjuntamente, también obtengamos un 10 en cada una de las materias y competencias asociadas. La evaluación se simplifica, y mucho.

Una triada competencial puede adquirir un formato distinto si creamos una tarea centrada en la competencia lingüística, otra en la matemática y la tercera en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Podría creerse entonces que prescindimos de la globalización y no es así. A partir de un único contexto significativo se desarrollan las actividades para cada una de las tres tareas en documentos distintos. El contexto compartido da unidad, sentido global a la propuesta. El resultado sería algo así:



Y si, como en el ejemplo del tren de la Alfranca, son cuatro las competencias que aparecen en la tarea, la solución pudiera estar en asignar: 5 ó 2,5 puntos por competencia, según interese una tarea más o menos sencilla. La suma de todas dará 20 ó 10, respectivamente, por lo que no hay problema ni en poner la calificación de la tarea ni en atribuirla a cada competencia.

¿Y el proceso de enseñanza?

Hasta ahora hemos venido hablando de la evaluación del alumnado, aunque sabemos que hay más... La evaluación del proceso de enseñanza o la autoevaluación del profesorado y su labor, se contempla en paralelo a la del alumnado. Veamos un ejemplo de ficha de evaluación para valorar la adecuación y pertinencia de la programación didáctica.

FICHA DE EVALUACIÓN PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	
0= no se contempla 1= se contempla de forma parcial 2= bien 3= excelente	
INDICADOR	0.1.2.3
OBJETIVOS	
Contextualizados en el centro y el nivel del alumnado	
Se han concretado y secuenciado coherentemente a lo largo del ciclo-etapa	
Referencias o conexión a la adquisición de competencias básicas	
Inclusión de los distintos ámbitos de la personalidad (cognitivo, motriz, relacional y afectivo)	
CONTENIDOS	
Contextualizados al entorno, al centro y a los intereses del alumnado	
Secuenciación coherente a lo largo de la etapa y el ciclo	
Se incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	
Vinculación de los contenidos con situaciones reales o ambientación con situaciones motivantes o atractivas para el alumnado	
Aparecen contenidos de otras áreas (globalización-interdisciplinariedad)	
EVALUACIÓN	
Criterios de evaluación (CE) contextualizados en el centro y nivel del alumno	
Se han concretado lo suficiente para ser observables o medibles	

Referencia o conexión de los CE con las competencias básicas	
Procedimientos e instrumentos de evaluación variados	
Se concretan los criterios de calificación	
Se indican los aprendizajes mínimos a partir de los CE	
Información a las familias y al alumnado	
Actividades de refuerzo y ampliación para atender a la diversidad	
Autorregulación del propio aprendizaje: uso de la autoevaluación y la coevaluación por el alumnado	
METODOLOGÍA	
Uso variado y coherente de diferentes estilos de enseñanza	
Tareas contextualizadas en situaciones o problemas reales o simulados	
Actividades sugerentes, motivadoras y significativas para el alumnado	
Organización espacial, temporal y de los recursos materiales flexible	
Investigación por parte de los alumnos/as: metodología de proyectos, descubrimiento, resolución de problemas, webquest...	
Metodología de trabajo cooperativo	
Estrategias globalizadas o interdisciplinares	
OTROS ASPECTOS	
Coordinación entre el profesorado que interviene con el grupo de alumnos	
Coordinación del profesorado a nivel vertical: ciclos y etapas	
Formulación conjunta de Objetivos y Criterios de Evaluación	
Atención a la diversidad del alumnado	
Se incorpora la competencia lingüística y la animación a la lectura	
Se incorpora el uso de las TIC	
Atención a la educación en valores	
Actividades extraescolares y complementarias	



Con un formato similar podríamos valorar también las unidades didácticas y nuestra propia acción docente. Instrumentos como el diario de sesiones o la evaluación que el alumnado hace de nuestras propuestas, pueden ser de gran ayuda.

Como la evaluación finalmente tiene que concretarse en las unidades didácticas, en el siguiente capítulo iremos presentando ejemplos concretos de unidades completas en las que se plasman y aclaran los elementos mencionados hasta aquí.

Próxima entrega. Primera ejemplificación de unidad didáctica completa:

10. ¿Cómo plasmar las competencias básicas en la unidad didáctica?

10.1. Ejemplificación de una UD para primer ciclo.

