

La evaluación en la práctica del sistema. Evaluación institucional

- 1. Introducción
- 2. Evaluando competencias a partir de las situaciones de aprendizaje
- 3. Evaluación de la enseñanza y de la actuación docente
- 4. Hacia una cultura de evaluación en los centros docentes
- 5. Conclusión
- 6. Referencias bibliográficas

1. Introducción

Como venimos insistiendo en los módulos anteriores, resulta imprescindible cuidar la coherencia interna del diseño curricular, de modo que sea posible conocer y controlar tanto la buena marcha de los procesos como la consecución de los resultados programados, que deben coincidir, en nuestro caso, con la adquisición de las competencias previstas. Esto se hará realidad mediante la implementación de situaciones de aprendizaje adecuadas, que permitan evaluar el logro de los objetivos a través de los criterios fijados, que garantizarán un desempeño apropiado de esas competencias imprescindibles para que la persona se incorpore a la sociedad en condiciones de igualdad de oportunidades. El perfil competencial será la garantía y la comprobación de que la finalidad del sistema se ha cumplido.

Las situaciones de aprendizaje suponen la aplicación de un conjunto de estrategias metodológicas que permitirán observar, dialogar, exponer, trabajar, investigar, cooperar/colaborar, compartir, valorar..., es decir, poner en práctica una serie de saberes básicos que pondrán de manifiesto el correcto desempeño, o no, de las competencias establecidas en el diseño curricular actual. Evidentemente, la práctica de este modelo metodológico exige su modelo de evaluación correlativo. Un trabajo activo en el que se ponen en funcionamiento diversas competencias no puede valorarse con un examen escrito; una afirmación que no precisa de muchas explicaciones.

Por ello, y de acuerdo tanto con la normativa de educación reciente, como con el mantenimiento de esa coherencia interna curricular imprescindible, se hace necesario aplicar la teoría y la práctica presentadas en los módulos 1 y 2 a la hora de valorar el desempeño de las competencias mediante las situaciones de aprendizaje desarrolladas.

A continuación, presentaremos tres situaciones de aprendizaje que tomaremos como ejemplo en este curso para distintas etapas de la educación preuniversitaria, proponiendo, en ocasiones, alternativas para la evaluación de los aprendizajes previstos tras su implementación e intentando resolver algunos interrogantes de tipo práctico que se suelen plantear en el momento de su aplicación en el aula.

Para finalizar el círculo de la evaluación planteado en el sistema educativo, abordaremos una propuesta para evaluar la enseñanza y la actuación docente, al igual que la evaluación interna del centro educativo, como cultura de evaluación necesaria para garantizar la calidad permanente que este debe ofrecer a su alumnado.

Corroborando estos planteamientos, citamos las propuestas realizadas por el documento *Reimaginando la educación. La evaluación internacional de la educación basada en ciencia y evidencia*, elaborado y publicado en 2022 por el Instituto Mahatma Gandhi para la Paz y el



Desarrollo Sostenible, de la UNESCO, que se centran en la importancia del alumnado y de su educación global aprovechando las más novedosas informaciones que facilitan la ciencia, la neurociencia, la tecnología... Su propuesta 2 cita expresamente que: “El enfoque centrado en el cerebro integral fortalece la interconexión cognitiva y de los dominios socioemocionales, esenciales para el florecimiento humano”. En consecuencia, parece conveniente presentar un modelo de enseñanza que favorezca la relación entre sus diferentes campos de expresión y conocimiento, con saberes que abarquen todas las facetas humanas.

En su propuesta 5, el documento recomienda: “Debería usarse el potencial en lugar de la meritocracia para evaluar el éxito de los estudiantes. El potencial se mide por la propia tasa de aprendizaje individual basada en una trayectoria de aprendizaje personalizada que utiliza evaluaciones de aprendizaje dinámicas y formativas”. Nos está hablando, como es evidente, de aplicar una evaluación idiográfica, que parta de las posibilidades singulares de la persona y, por supuesto, de un modelo evaluativo continuo y de carácter eminentemente formativo.

Estas son una muestra de las líneas internacionales relacionadas con la educación derivadas de la concepción de la persona y, más en concreto, de los enfoques que debe adoptar la evaluación, de manera que esta se ajuste a las aportaciones científicas actuales e incida de modo directo en el aprendizaje más eficaz del alumnado y en la mejora de los sistemas institucionales.

2. Evaluando competencias a partir de las situaciones de aprendizaje

Veamos a continuación aplicaciones prácticas de cómo puede articularse la evaluación en una situación de aprendizaje para distintas etapas educativas. En lo que sigue, se presentarán los elementos curriculares con los que se relaciona cada situación de aprendizaje y se realizará una reflexión acerca del diseño de diversos instrumentos de evaluación que podrían ser empleados en las mismas.

2.1. Educación Infantil

Para la Educación Infantil, contamos con la situación de aprendizaje de ejemplo que lleva por título “Guardianes/as del planeta”.

A continuación, se muestran los distintos elementos curriculares con los que se asocia esta situación de aprendizaje, las competencias específicas del área involucrada, al igual que los criterios de evaluación que se proponen y que es importante considerar como elemento de referencia para su posterior análisis.

Hay que hacer notar que no existe en el currículo un perfil competencial orientativo para el final de la etapa de infantil, como sí ocurre con el resto de etapas. El único perfil competencial prescriptivo es el del término de la educación básica, que recibe la denominación de Perfil de salida, coincidiendo con el final de la educación secundaria. En el caso de la situación de aprendizaje “Guardianes/as del planeta”, se trabajan las siguientes competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana y competencia en conciencia y expresión culturales. En el gráfico interactivo siguiente pueden apreciarse los distintos elementos curriculares de cada área que aparecen de manera coherente e interrelacionada en esta situación de aprendizaje.



Diagrama interactivo: haz click en el símbolo + para desplegar los correspondientes componentes del currículo asociados a cada área. Fuente: elaboración propia. [Licencia Creative Commons BY-SA 4.0.](#)

Por otra parte, esta situación de aprendizaje es totalmente globalizada, pues trabaja, como es habitual en la Educación Infantil, varias áreas al mismo tiempo.

Llegados a este punto, y con objeto de diseñar la evaluación en esta situación de aprendizaje, conviene establecer un procedimiento sistemático que nos permita analizar las necesidades de evaluación y plantear las técnicas e instrumentos más adecuados para llevarla a cabo. Se propone, a continuación, una secuencia que puede resultar útil para disponer del procedimiento apropiado de evaluación :

- Determinar los criterios de evaluación, para desagregarlos en acciones evaluables.
- Formular los indicadores de desempeño que reflejen la consecución de los objetivos asociados a esas acciones.
- Diseñar las tareas específicas que permitan al alumnado desarrollar las competencias subyacentes en los indicadores.
- Optar por las técnicas de evaluación adecuadas para recoger la información necesaria para valorar los aprendizajes alcanzados.
- Proponer los instrumentos de evaluación coherentes con las técnicas de recogida de datos propuestas, donde se plasmen los datos obtenidos relacionados con las competencias que previsiblemente logrará el alumnado.

Como resumen del proceso de evaluación expuesto, se muestra a continuación una tabla que recoge la asociación de los distintos elementos que se han mencionado para uno de los criterios de evaluación.

Figura 1. Análisis del criterio de evaluación 3.1 Área Crecimiento y Armonía

CE y Área	Criterio de evaluación	Acciones evaluables	Indicadores	Tareas	Técnicas	Instrumentos
CE 3. Crecimiento y Armonía	3.1 Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con una actitud respetuosa, mostrando autoconfianza e iniciativa.	Cuidar de uno/a mismo/a				
		Realizar actividades	Identifica correctamente el recipiente que debe emplear para la separación de cada tipo de desecho con vistas a su posterior reciclaje.	Talleres de reutilización y reciclado.	Análisis de las producciones.	Escala de valoración.
		Cuidar del entorno.				
		Mostrar actitud de respeto.			Observación directa / Interacción con el alumnado.	
		Mostrar autoconfianza.				
		Mostrar iniciativa.				

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

Nótese que no todas las acciones evaluables son valoradas en esta situación de aprendizaje, por eso aparece tachada la acción 'Cuidar de uno/a mismo/a' en la tabla, que pretende hacer el

desglose completo de acciones evaluables. Esto es habitual considerando que los mismos criterios de evaluación (cuya literalidad se respeta por ser elemento curricular) se propondrán para distintas situaciones de aprendizaje de diversos modos, en atención a los aspectos en los que se centre cada una de ellas. Se trata de un mecanismo natural de adaptación de esos criterios de evaluación a cada situación de aprendizaje. Podría procederse así con el resto de criterios de evaluación asociados a esta situación de aprendizaje.

Veamos una propuesta de análisis de otro de los criterios de evaluación de esta misma situación de aprendizaje, que nos permitirá señalar aspectos interesantes.

Figura 2. Análisis del criterio de evaluación 3.1 Área Descubrimiento y Exploración del Entorno

CE y Área	Criterio de evaluación	Acciones evaluables	Indicadores	Tareas	Técnicas	Instrumentos
CE 3. Descubrimiento y Exploración del Entorno.	3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.	Mostrar actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales.	El alumno/a ha demostrado una actitud comprometida con el cuidado del entorno, mostrando autoconfianza e iniciativa en la puesta en práctica de hábitos y rutinas ecoresponsables.	Talleres de reutilización y reciclado.	Análisis de las producciones	Escala de valoración
					Observación directa / Interacción con el alumnado	
		Juzgar/evaluar /valorar el carácter negativo o positivo del impacto de algunas acciones humanas sobre el medio y los animales.	El alumno/a analiza las consecuencias de que todos los seres humanos actúen del modo propuesto en la norma.	Decálogo para la sostenibilidad.	Análisis de las producciones.	
					Observación directa / Interacción con el alumnado.	

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



Si se sigue el proceso indicado con anterioridad, como una de las posibles maneras de realizar la evaluación, pueden verse algunos aspectos que es conveniente apuntar, para mayor claridad:

- Las acciones en las que se desagregan los criterios de evaluación podrían haber aparecido con anterioridad en algún otro criterio y esto no es un error, sino que es algo propio de la naturaleza interrelacionada de las competencias subyacentes al criterio de evaluación, como ocurre con la muestra de una actitud de respeto en la protección del medio ambiente. En estos casos sería lógico reproducir el resto de elementos asociados a esa acción.
- Aparece un nuevo indicador relacionado con otra de las acciones en las que se desagrega el criterio de evaluación que no había aparecido con anterioridad.
- Las tareas que posibilitan que el alumnado muestre los desempeños descritos en un indicador pueden resultar igualmente convenientes para mostrar el desempeño reflejado en otro indicador distinto. Esto sucede aquí al aparecer los talleres de reutilización y reciclado como tareas idóneas para evaluar los dos indicadores distintos que se proponen.

Y así podría procederse con la totalidad de criterios de evaluación, consiguiendo un mapa completo y claro de cómo se evalúa cada criterio de evaluación, qué matices distintos adopta cada uno para la situación de aprendizaje considerada y a través de qué tareas, técnicas e instrumentos se realizará la valoración de las competencias previstas.

2.2. Educación Primaria

Para la Educación Primaria, contamos con la situación de aprendizaje: “El bosque de la concordia”, en la que aparecen bien detallados todos los apartados que se deben abordar para alcanzar, progresivamente, las competencias clave y específicas determinadas en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Para facilitar la evaluación de competencias ya mencionada, aparecen a continuación las competencias contempladas en el perfil competencial de la Educación Primaria a las que se dirige esta situación de aprendizaje, al igual que la competencia específica 2, que se corresponde con el tema que se trata y, por fin, los criterios de evaluación a través de los cuales se comprobará qué nivel de competencia ha alcanzado.

Perfil competencial (competencias clave) al finalizar la Educación

Primaria

- CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.
- CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.
- CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.
- CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.
- CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.

Competencias específicas que deberán alcanzarse mediante esta situación de aprendizaje

Competencia específica 2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, reconociendo su importancia para la vida individual y colectiva, y aplicándolos de manera efectiva y argumentada en distintos contextos, para promover una convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica.

Criterios de evaluación

- 2.1. Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.
- 2.2. Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes a partir del conocimiento, en relación con contextos y problemas concretos, de los derechos humanos y los principios constitucionales fundamentales, así como de la consideración crítica y dialogada acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás.

Como es fácil comprobar, cuando revisamos el perfil competencial de la etapa e, incluso, la competencia específica a la que se refiere la temática trabajada, su formulación resulta excesivamente amplia como para poder evaluarla directamente. Se hace necesario ir concretando, en los pasos siguientes, las actuaciones que sea posible valorar a través de los trabajos realizados por el alumnado. Los criterios de evaluación se acercan a esta posibilidad de evaluación concreta, si bien incluyen, cada uno de los dos propuestos, varios aspectos que deben valorarse por separado, ya que, de lo contrario, no se podría evaluar hasta que se hubiera conseguido en su totalidad, impidiendo la evaluación continua del proceso de aprendizaje.

Hay que suponer que, si la situación de aprendizaje está correctamente elaborada y su gradación (desde lo más general a lo más concreto) perfectamente secuenciada, el alumno o alumna que vaya superando los criterios de evaluación establecidos, a la vez está en camino de adquirir el nivel adecuado de las competencias específicas previstas y, en consecuencia, el nivel de competencias clave propuesto como deseable a través de los descriptores del Perfil de salida.

El fijar en una lista de control los indicadores apropiados para evaluar las competencias implícitas en los criterios de evaluación, por ejemplo, facilitará el proceso continuado y formativo del modelo evaluativo propuesto. En la figura 1 se presenta una pauta para la evaluación del criterio 1 de esta situación de aprendizaje.

Figura 3. Lista de control para la evaluación de las competencias del criterio de evaluación 1 de “El bosque de la concordia”

	A1	A2	A3	A4	A5
El alumno/La alumna...					

<div>Conoce los conceptos de:</div> <div><div>◦ L e y</div><div>◦ É t i c a</div><div>◦ C i v i s m o</div><div>◦ D e m o c r a c i a</div><div>◦ J u s t i c i a</div><div>◦ P a z</div></div>					
---	--	--	--	--	--



Aplica criterios personales para la valoración de estos conceptos en la sociedad actual					
Investiga acerca de la convivencia social y política					
Comprende la importancia de la actuación de las personas en la sociedad y la política de su entorno					
Resuelve situaciones de conflicto adoptando posturas democráticas					
Comprende que la convivencia pacífica ayuda a alcanzar la justicia en la sociedad					
Mantiene actitudes respetuosas en el trabajo cooperativo con sus compañeros					
Colabora activa y democráticamente en las actividades del grupo					



Promueve estas actitudes de diálogo entre sus compañeros, como medio de convivencia democrática y pacífica					
--	--	--	--	--	--

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

Resulta evidente que, al formular los indicadores de evaluación, indirectamente se están planteando los tipos de actividades que se deben proponer al alumnado y que permitirán observar los comportamientos y trabajos que demuestren que estos indicadores se han alcanzado. Si no se da esta coherencia entre metodología y evaluación, difícilmente podremos conocer el grado de competencia logrado por cada alumno o alumna y, en muchos casos, será imposible que consigan las competencias al no permitírseles poner en práctica las actuaciones que los capaciten para ello.

A continuación, se muestra, con ánimo de complementar la ejemplificación sobre instrumentos de evaluación presentada aquí para esta situación de aprendizaje, un análisis que puede resultar útil también en la práctica diaria docente.

Siguiendo la línea de trabajo presentada hasta el momento, abordemos un posible análisis de la evaluación para la situación de aprendizaje 'El bosque de la concordia', que aparece como ejemplo para la Educación Primaria. Centrémonos, en primer lugar, en la redacción del **criterio de evaluación** involucrado en la SA, el criterio 2.1, que tiene por redacción la siguiente:

“ Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica, a partir de la investigación y comprensión de la naturaleza social y política del ser humano y mediante el uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.

En el código de colores empleado en la muestra de este criterio de evaluación, se resalta con **el color rojo la acción** (o acciones) correspondientes al qué se quiere evaluar (promover y demostrar), representando la finalidad del desempeño al que se refiere la competencia asociada; **el color azul** representa **qué** es lo que el alumnado debe saber y el docente trabajar como contenido. **El color verde**, por su parte, explicita **cómo** debe desarrollarse la acción reflejada con anterioridad, que viene detallado en forma del contexto en el que tiene lugar la acción. En este caso, se detalla a través de tres acciones que vienen a desarrollar y matizar el modo en el que se va a llevar a cabo la actuación de aprendizaje: investigar, comprender y hacer un uso crítico (permítase aquí no relacionarlas con sus respectivos objetos, por sencillez expositiva).

A continuación, y para mayor claridad, se presenta en forma de tabla la relación que guarda la redacción de los indicadores con cada una de las acciones señaladas en el criterio de evaluación seleccionado, tanto las asociadas al qué, como las asociadas al cómo. Se muestra aquí cómo pueden trasladarse los criterios de evaluación a la formulación de indicadores concretos que se recojan posteriormente en los instrumentos de evaluación utilizados.

Figura 4. Relación entre indicadores y acciones evaluables

Indicador	Acción / es que evaluar
El alumno/a ha demostrado una actitud comprometida con la convivencia democrática	Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica
Se muestra capaz de mantener un diálogo con los demás: - Respetuoso - Constructivo - Basado en la escucha activa - Paz	Promover y demostrar un modo de convivencia democrática, justa, respetuosa y pacífica
Ha comprendido el carácter social de la naturaleza humana.	Investigar y comprender la naturaleza social y política del ser humano.
Ha comprendido el carácter político de la naturaleza humana.	Investigar y comprender la naturaleza social y política del ser humano.
Ha investigado activamente en el proceso de indagación y construcción de los conceptos clave manejados en la sesión: - Ley - Democracia - Justicia - Paz	Uso crítico de los conceptos de ley, ética, civismo, democracia, justicia y paz.
Reconoce la importancia de practicar las virtudes argumentativas	Resultado holístico de las acciones contempladas.
Ha integrado las virtudes argumentativas en su modo de actuar	Resultado holístico de las acciones contempladas.
Ha reflexionado sobre la importancia de cada una de ellas.	Resultado holístico de las acciones contempladas.

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

Desagregado ya el criterio de evaluación en potenciales indicadores, conviene plantear cómo posibilitar que el alumnado muestre las habilidades descritas en cada indicador. La respuesta a esa pregunta nos dará pistas sobre qué tipo de tareas pueden plantearse para evaluar cada uno de los indicadores.

Por ejemplo, con respecto al primer indicador mostrado en la tabla anterior, ¿cómo puede el alumnado demostrar una actitud comprometida con la convivencia democrática, mostrándose



capaz de un diálogo respetuoso, constructivo y basado en la escucha activa de los demás? Claramente, el indicador parece invitar a la propuesta de actividades de debate grupales donde sea posible para el alumnado mostrar estas capacidades, por ejemplo.

Una vez tenemos sugerida una actividad que permite desarrollar esa competencia expresada en el indicador, cabe preguntarse a través de qué técnica podríamos evaluarla. En este caso, podría proponerse la observación directa por parte del profesorado, quien se dedicaría a esta tarea mientras el alumnado desarrolla la actividad en el aula. Si el número de alumnos y alumnas en el aula dificulta la recogida de datos por observación directa, se podría sustituir o complementar la observación con el análisis de tareas, al proponer al alumnado una tarea final respecto a una reflexión de lo acontecido en el debate. Una vez planteadas las técnicas de evaluación, propondríamos los instrumentos necesarios. Por ejemplo, una lista de control para la observación directa y una escala de valoración o una rúbrica para la tarea asociada.

De esta manera hemos completado un ciclo de definición de la actividad de evaluación sobre ese indicador. Así, el ciclo completo de diseño de la evaluación que se ha seguido aquí (valga como ejemplo de una posible propuesta metodológica en este sentido, que no la única válida) ha sido:

- Partir del criterio de evaluación para definir unos indicadores de logro.
- Proponer tareas que permitan al alumnado mostrar las capacidades descritas en los indicadores.
- Proponer técnicas de evaluación para esas tareas.
- Proponer instrumentos de evaluación para esas técnicas.

Un último comentario al respecto de la elección de instrumentos de evaluación: una vez sugeridos, conviene realizar una reflexión acerca de la pertinencia del instrumento, es decir, ¿permite este instrumento plasmar y evaluar adecuadamente el indicador que pretende valorarse? Esta reflexión acerca de la adecuación del instrumento permite no caer en el error de diseñar una evaluación de manera sistemática que, al final, no permite evaluar lo que se pretende. Es lo que puede ocurrir cuando alguien se propone evaluar acciones como el análisis crítico, por ejemplo, pero evalúa la tarea con indicadores inadecuados, que no reflejan ese análisis crítico.

2.3. Educación Secundaria Obligatoria

Como en el apartado anterior, ahora contamos con la situación de aprendizaje “Cibervoluntarios/as”, para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Su referencia legal es el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación, se muestran, en un menú desplegable, los distintos elementos curriculares con los que tiene conexión esta situación de aprendizaje. La intención es, además de comprobar la relación que existe entre los criterios de evaluación escogidos y las correspondientes competencias específicas, mostrar la literalidad de los criterios de evaluación para, más tarde, presentar una

escala de valoración cuyos indicadores están íntimamente relacionados con aquellos.

Competencias específicas

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

Competencia 4. Ejercer una ciudadanía digital crítica, conociendo las posibles acciones que realizar en la red, e identificando sus repercusiones, para hacer un uso activo, responsable y ético de la tecnología.

Criterios de evaluación

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.

4.1 Hacer un uso ético de los datos y las herramientas digitales, aplicando las normas de etiqueta digital y respetando la privacidad, las licencias de uso y la propiedad intelectual en la comunicación, colaboración y participación activa en la red.

4.2 Reconocer las aportaciones de las tecnologías digitales en las gestiones administrativas y el comercio electrónico, siendo consciente de la brecha social de acceso, uso y aprovechamiento de dichas tecnologías para diversos colectivos.

Son válidos los comentarios realizados en los ejemplos mostrados con anterioridad para otras etapas, por lo que los mantenemos igualmente para la Educación Secundaria Obligatoria; en este caso presentaremos la escala de valoración que se emplea en la situación de aprendizaje que estamos tratando aquí como instrumento para la evaluación heterogénea de los aprendizajes del alumnado. Sirva este como un ejemplo distinto dentro de los instrumentos de evaluación que se están analizando en este módulo.

Figura 5. Escala de valoración situación de aprendizaje Cibervoluntarios/as.

	Sí	En gran medida	En cierta medida	No
--	----	----------------	------------------	----



El alumno/a ha reconocido la existencia de una brecha digital de acceso, uso y aprovechamiento para distintos colectivos y demostrado una actitud comprometida con la reducción de la misma.				
El alumno/a ha sido capaz de identificar algunos riesgos habituales y colaborar en el proceso para trasladar prácticas básicas y consejos para un uso correcto y seguro de los medios digitales en el taller.				
El alumno/a ha evidenciado que comprende y aplica conceptos clave trabajados en las sesiones como la etiqueta digital, las licencias de uso y el respeto por la propiedad intelectual y la privacidad en las tareas asignadas y productos desarrollados.				
El alumno/a ha demostrado un compromiso activo con su equipo y ha realizado dentro del plazo establecido las tareas individuales que tenía asignadas.				

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

Nótese cómo los indicadores presentados en esta escala de valoración guardan una relación muy estrecha con los criterios de evaluación asociados a la situación de aprendizaje. De hecho, resulta fácil establecer la relación entre:

- el primer indicador y el criterio de evaluación 4.4, sobre la brecha digital de acceso;
- el segundo indicador y el criterio de evaluación 3.3, sobre los riesgos presentes en el trabajo en la red;
- el tercer indicador y el criterio de evaluación 4.1, sobre el uso ético de los datos y la etiqueta digital.

El cuarto indicador cubre la evaluación de aspectos actitudinales que es conveniente evaluar más específicamente en lo que respecta al trabajo en equipo del alumnado.

Aunque la relación que hemos apuntado aquí es clara, es conveniente resaltar que esta relación no tiene por qué conducir a una identificación completa entre criterio de evaluación e indicador, pues son los instrumentos de evaluación los que matizan, complementan y dan forma definitiva al modo en el que se emplean los criterios de evaluación que se ofrecen en la normativa como parte del currículo asociado a la materia en cuestión. De hecho, es posible que los mismos criterios de evaluación se hagan intervenir en situaciones de aprendizaje diversas, en las que en cada una de ellas se pueda hacer especial hincapié en uno u otro aspecto del criterio de evaluación, por lo que se requerirá de una concreción última de la evaluación a través de los instrumentos pertinentes y, más en particular, de los indicadores que vayan a contemplarse.

Será necesario, en función de los indicadores competenciales formulados, que en el aula y durante el desarrollo de la situación de aprendizaje, se realicen, por parte del alumnado, las actividades apropiadas para que puedan ser observados y constatados los comportamientos que respondan a la consecución, o no, de las competencias previstas.

2.4. Algunas cuestiones prácticas de interés

Tenemos la teoría de la evaluación y la legislación que la regula para su aplicación en las aulas. Pero, a la hora de la verdad, pueden surgir algunas situaciones en las que nos preguntamos: ¿Y cómo lo hago para conseguir la información que necesito? ¿Cómo puedo ajustarme a la legalidad si aplico estrictamente lo que me dice la teoría? ¿Es posible?

Respondemos a continuación a determinadas cuestiones que suelen plantearse en el momento de poner en práctica la teoría y la legislación en el ámbito evaluativo, esperando apoyar con eficacia a quienes emprendan un nuevo camino y resolviendo, también, situaciones que parecen contradecirse en las propuestas hechas.

Cómo observar de modo sistemático



Hay que comenzar afirmando que no es igual observar a un solo grupo de 25 alumnos, por ejemplo, durante muchas horas cada día, como ocurre en Educación Infantil y Educación Primaria, que observar a 150 alumnos, de cinco grupos, con los que se está una hora en los días que correspondan según los horarios establecidos, como ocurre en educación secundaria (ESO o Bachillerato). Es preciso organizarse muy bien, en tiempos y en objetivos de la observación, para llegar a disponer de la información necesaria mediante esta técnica. Tal y como se ha mostrado a lo largo de este módulo, la observación se aplicará para la evaluación de la práctica totalidad de los indicadores y, obviamente, mediante el planteamiento y realización de diferentes tareas.

La propuesta que vamos a realizar sirve para todos los niveles, si bien resulta especialmente útil para la educación secundaria. Partimos de que el profesor/a dispone ya de una lista de control en la que se recogen las competencias específicas que debe alcanzar el alumnado en un periodo de tiempo adecuado para su consecución.

Otro presupuesto necesario: las competencias no se van a conseguir en una sola situación de aprendizaje o en una unidad de programación, sino que se lograrán en un trimestre o un curso/ciclo completo; suponen un aprendizaje continuado y progresivo, por lo que la lista de control elaborada debe entenderse como un instrumento de media o larga duración.

Es obvio que a observar se aprende observando (Croll, 1995), por lo que se requiere práctica en esta técnica, algo muy recomendable para el profesorado en general, porque, como ya quedó indicado, la observación se utiliza permanentemente, tanto en la educación como en la vida de las personas y, por ello, ayuda de modo fundamental al conocimiento mutuo y al aprendizaje permanente en todos los campos profesionales y vitales.

Por otra parte, es importante saber que cuando se trabaja contando con una lista de control bien elaborada, esta sirve como guía para la enseñanza, porque están marcados los elementos curriculares, lo cual facilita la propuesta adecuada de las situaciones de aprendizaje necesarias para que el alumnado pueda conseguirlos y el profesorado sea capaz de evaluarlos adecuadamente.

De la información cualitativa a la calificación numérica

Una posible contradicción que se puede plantear ante la propuesta es que se demanda una evaluación continua, formativa y descriptiva, por un lado, mientras que, por otro, se exige legalmente una calificación sintética (en una/dos palabras o en un número) para cada alumno o alumna. Ambas opciones, por tanto, deben ser contempladas por el profesorado y estudiar la mejor forma de llevarlas a efecto sin desvirtuar las intenciones educativas de la evaluación.

Vamos con un ejemplo que entendemos puede resultar válido para resolver la situación descrita. Como en el punto anterior, partimos de la base de que el profesorado dispone de una lista de control en la que aparece el nivel de adquisición de las competencias específicas que el alumnado debe dominar en un trimestre, que está marcado por los criterios de evaluación, e incluye también

los saberes básicos que tendrá que aplicar para la consecución de esas competencias. Citamos el trimestre como periodo funcional para la recogida de datos, por ser en este periodo cuando hay que facilitar la información a las familias o a los tutores o tutoras legales acerca de los logros alcanzados por el alumnado. Si tenemos una lista de control para cada trimestre, se facilita enormemente la elaboración de los informes legales para las familias o tutores y tutoras legales, para el propio alumno y para el resto del profesorado que trabaja con un mismo grupo.

En esa lista de control aparecerán determinados saberes o criterios absolutamente imprescindibles para que el alumno pueda seguir adelante sin problemas, por resultar básicos para aprendizajes posteriores. Otros, no obstante, serán importantes, si bien no con esa necesidad absoluta. Y otros más, que resultarán opcionales, por ser ampliaciones deseables que, quizá, no alcance de forma general todo el grupo. El Suficiente, Bien, Notable o Sobresaliente (en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) o el número entre 5 y 10, para el Bachillerato, se podrán corresponder con las especificaciones que antes hemos realizado: suficiente/5 para el alumnado que ha alcanzado los saberes y competencias imprescindibles, bien, notable/6-8 para los que llegan al segundo estadio de aprendizaje y sobresaliente/9-10, para los que logren todo lo planteado inicialmente como máximo.

Esta trasposición puede realizarse: se trata de establecer una relación biunívoca entre los distintos niveles de desempeño evaluados y la calificación asociada a cada uno de ellos, con cualquiera de los instrumentos empleados para concluir una valoración determinada por parte del docente. Para emplear una calificación numérica, será de utilidad la asociación de determinados rangos sobre una escala predeterminada, que permitan trasladar unos niveles de desempeño a unas notas y viceversa, de forma única e inequívoca. El proceso de calificación no solo se refiere a la expresión numérica de un desempeño obtenido a través de una técnica de evaluación, sino que también se refiere al diseño de los distintos aspectos de la evaluación que se pretende transmitir tanto al alumnado como a sus familias o tutores o tutoras legales. Así, además del conjunto de aspectos incluidos, debe aparecer la correspondiente ponderación asociada que permita la síntesis en un número de cuantos aspectos se han venido evaluando. Lo que resulta imposible es realizar el camino inverso: inferir un nivel determinado de desempeños partiendo de una única expresión numérica como calificación final. Si solo disponemos de la palabra o el número nos resultará imposible interpretar el grado de adquisición de las competencias específicas alcanzado por el alumnado, pues no podremos establecer qué criterios de evaluación ha superado o qué saberes básicos domina y, en consecuencia, si ha logrado adecuadamente el Perfil de salida establecido.

Hay que cumplir con la normativa legal, por supuesto, pero no intentar reducir el proceso de evaluación a esa calificación en exclusiva. Se debe evaluar siguiendo las pautas apropiadas a las finalidades educativas propuestas, garantizando la coherencia interna del diseño curricular.

Los *tickets* de salida, una práctica de autoevaluación para el alumnado

Una fórmula que está dando buenos resultados para habituar al alumnado a realizar la autoevaluación del trabajo realizado en el aula y, además, fácil y rápida de aplicar, es la que se

concreta en los denominados “*tickets* de salida”.

Se basa en el paso de una encuesta (como técnica de recogida de datos) a través de un breve cuestionario que cumplimentan los alumnos y alumnas al finalizar la actividad en el aula: bien diariamente o cuando se termine una situación de aprendizaje.

Cada alumno responderá, de forma anónima, antes de salir del aula, una ficha semejante a cualquiera de las que aparecen en las figuras 6 y 7.

Esta forma de obtener información deriva, como decimos, en que el alumnado se acostumbra a valorar su trabajo y el de los demás con objetividad. Por otra parte, ofrece información con garantía de fiabilidad al profesorado, al ser anónimas las respuestas. Son numerosos los datos que se obtienen y que resultan de gran interés para valorar el modelo de enseñanza y la actuación docente.

Figura 6. *Ticket* de salida

<p>Escribe dos aspectos de lo que has trabajado en el aula que te gustaría repetir en otra ocasión por resultarte satisfactorios.</p> <p>Escribe un aspecto del trabajo que no te haya satisfecho.</p>

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

Figura 7. *Ticket* de salida

<p>Enumera lo que mejor has aprendido en esta sesión de trabajo.</p> <p>Enumera lo que te queda pendiente por aprender de lo desarrollado durante la sesión.</p>

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

3. Evaluación de la enseñanza y de la actuación docente

Enseñanza y aprendizaje suelen funcionar como dos caras de una misma moneda. Es difícil que un buen docente tenga un grupo de alumnos con resultados negativos y también lo es que un docente no comprometido alcance buenos aprendizajes en su alumnado. Por ello, es importante tanto evaluar los aprendizajes como el modelo de enseñanza y la actuación de los docentes, co-protagonistas de la educación.

La utilización de unas u otras metodologías, el uso de recursos didácticos adecuados, el clima del aula, el modo de evaluar, la selección apropiada de elementos curriculares asociados, la propuesta coherente de actividades o la organización del espacio, son elementos que imprimirán un determinado carácter al quehacer del grupo y que, si resulta adecuado para cada uno de sus integrantes, estos desarrollarán todas sus posibilidades y alcanzarán las competencias previstas en cada etapa. Si se presentaran fuertes desajustes entre el planteamiento de los procesos de enseñanza y las características singulares de aprendizaje del grupo, existiendo una desconexión patente entre el ritmo y el estilo de ambos procesos, no se alcanzarán las metas educativas y el sistema fracasará rotundamente. Y lo grave del fracaso de un sistema educativo es que las perjudicadas son las personas que se han visto abocadas a él, sin otras alternativas posibles. Situaciones personales que, como se puede entender, resultan irreversibles en la mayoría de los casos.

Por lo tanto, si es importante evaluar los procesos de aprendizaje, lo es tanto o más hacerlo con los procesos de enseñanza, pues un fallo en estos últimos deriva en consecuencias directas sobre los primeros.

Mantenemos el mismo modelo evaluativo propuesto hasta ahora para llevar a cabo la evaluación de la enseñanza, es decir, una evaluación continua y formativa, realizada mediante las técnicas ya expuestas y recogida por escrito en escalas de valoración o cuestionarios de evaluación o autoevaluación, en función de quién sea, en cada momento, el agente evaluador. Es el único medio para poder regular de modo constante los procesos educativos, ajustando el modelo de enseñanza al modelo de aprendizaje del alumnado.



Hay que evaluar -autoevaluar- la enseñanza y hay que evaluar -autoevaluar- la práctica docente. Proponemos dos vías para llevar a cabo ambas evaluaciones:

1. En primer lugar, puede evaluarse el modelo de enseñanza a través de la evaluación de las situaciones de aprendizaje que se implementen y de los aprendizajes alcanzados por el alumnado con ellas.
2. En segundo lugar, mediante una reflexión personal sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto -individual o colegiadamente- hasta qué punto se corresponde la actuación del profesorado con lo que se considera que debería ser.

3.1. Evaluación de los procesos de enseñanza

Evaluar la enseñanza resulta imprescindible para su mejora, como ocurre en todos los procesos educativos que estamos revisando. Corroborando lo comentado al comienzo de este apartado, el aprendizaje y el modelo de enseñanza suelen ser dos caras de la misma moneda. Por ello, haciendo un seguimiento riguroso del aprendizaje del alumnado, puede deducirse, de modo indirecto, el correcto o incorrecto funcionamiento de la enseñanza llevada a cabo e, incluso, los puntos en los que necesita mejorar o reforzar, por su buen resultado. Insistimos, esto se puede deducir siempre que se realice una evaluación continua y formativa del grupo de alumnos y alumnas, mediante alguna de las técnicas expuestas y con la cumplimentación de los registros que den cuenta del grado de adquisición de las competencias, a través de los criterios de evaluación, el nivel de consecución de los objetivos o saberes básicos conseguidos.

No obstante, conviene plantearse una reflexión sistemática del modelo seleccionado para desarrollar la programación en el aula mediante la evaluación de las situaciones de aprendizaje elaboradas e implementadas. El disponer de un instrumento que resulte útil tanto en el momento inicial de su formulación, como a lo largo del proceso de aplicación o para su valoración final, resultará de gran utilidad para no olvidar nada de lo esencial para la educación, para no desviarse de las metas finales propuestas y para contemplar todos los puntos que deben abordarse durante el trabajo por competencias que nos hemos propuesto. Cuando se cuenta con una escala de valoración descriptiva -en este caso para las situaciones de aprendizaje- en la que se recojan los puntos esenciales de su estructura, se tiene ya una guía segura, fiable, que ayudará al docente a elaborarlas correctamente simplemente siguiendo los indicadores explícitos en las mismas.

Ofrecemos, como pauta para la elaboración de otras similares, una lista de control descriptiva para evaluar las situaciones de aprendizaje, bien entendido que, en educación, no existen “las recetas” generalizables a todas las circunstancias que aparecen en cada institución, pero que sí resultará útil como modelo para no partir de cero, aunque se precisen ajustes en los indicadores, con objeto de adecuarlos a cada realidad singular.

Figura 8. Lista de control para una situación de aprendizaje

Situación de aprendizaje:
Ciclo/curso:
Nombre y apellidos del/de la alumno/a:

Indicadores	Sí	No
<div>Aparecen los datos de identificación de la situación de aprendizaje:</div> <div><div><div>T</div><div>í</div><div>t</div><div>u</div><div>l</div><div>o</div></div><div><div>E</div><div>t</div><div>a</div><div>p</div><div>a</div></div><div><div>Á</div><div>r</div><div>e</div><div>a</div><div>/</div><div>M</div><div>a</div><div>t</div><div>e</div><div>r</div><div>i</div><div>a</div></div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>	<div></div> <div></div> <div></div>
Vincula la situación de aprendizaje con otras áreas relacionadas		
Refleja los objetivos generales de etapa hacia los que se dirige su desarrollo		
Especifica los descriptores del perfil de salida que deben alcanzarse		
Detalla las competencias específicas que deben lograrse		
Formula los criterios de evaluación que se superarán		



Concreta los saberes básicos que comprende la situación de aprendizaje planteada		
Formula los objetivos específicos para la situación de aprendizaje		
Marca el contexto en el que se desarrollará		
Orienta sobre la temporalización/duración de su implementación		

<p>Su planteamiento es:</p> <div><div><div>o Global</div><div>o Interdisciplinar</div><div>o Disciplinar</div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>	<div><div><div></div><div></div><div></div></div></div>
<p>Propone actividades concretas para constatar las ideas previas del alumnado ante el tema que se presenta</p>		

Expone la metodología que se utilizará:

- Estrategias mixtas metodológicas
- Recursos didácticos
- Actividades



Considera explícitamente el modo de aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)		
Marca la secuencia de actuaciones en orden al logro de las competencias propuestas		
Prevé el tipo de productos que, como evidencias de aprendizaje, deberá presentar el alumnado		
Indica el modelo de evaluación que se adoptará		
Detalla los tipos de evaluación aplicados		

Especifica la metodología de evaluación prevista:

- T é c n i c a s d e r e c o g i d a d e d a t o s
- T é c n i c a s d e a n á l i s i s d e d a t o s
- I n s



<p>Prevé la atención a la diversidad del alumnado, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de refuerzo • Actividades de ampliación • Tiempos adecuados a los ritmos singulares del alumnado • Elaboración de alguna escala de valoración específica • Aplicación de los ajustes razonables necesarios en el grupo • Apoyos específicos, en su caso 	<table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>								<table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>							

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

Se tratará, partiendo de este modelo de escala:

1. De revisar su aplicación durante el proceso de elaboración de la situación de aprendizaje, que coincidirá con su evaluación inicial.
2. De ir decidiendo, durante su proceso de aplicación, cómo están resultando las previsiones realizadas en cada indicador con el grupo de alumnado con el que se trabaja. De este modo, si alguna de las hipótesis planteadas en un indicador determinado no está respondiendo a lo deseado, podrá reformularse para superar la dificultad que haya surgido y replantear la situación de aprendizaje en ese aspecto, de modo que el alumnado pueda alcanzar las competencias propuestas. Esta fase coincidirá con la evaluación continua de la situación de aprendizaje.
3. Por último, cuando se finalice la implementación de la situación de aprendizaje, se reflexionará acerca de lo conseguido y lo no conseguido, de manera que resulte de utilidad para la elaboración o ajuste de posteriores situaciones de aprendizaje. Fase que coincide con la evaluación final de la situación de aprendizaje.

Entendemos que resulta un instrumento de utilidad tanto para el momento de elaboración de las situaciones de aprendizaje (realmente, es una guía que marca paso a paso los apartados que hay que reflejar en ella) como para su revisión constante y evaluación final, lo que ayudará a mejorar permanentemente la calidad de la enseñanza en las aulas.

3.2. Evaluación de la actuación docente

La reflexión que se realice para valorar la propia actuación en el centro puede seguir los indicadores que se señalan a continuación para cada uno de los puntos seleccionados, si bien estos



constituyen una muestra y no un bloque cerrado. Se modificarán en función del tipo de institución educativa en la que se lleve a cabo la docencia y de lo que se considere de mayor importancia en la misma para su mejora continuada.

Con objeto de llevar un seguimiento riguroso de esta autoevaluación, conviene que los indicadores que se formulen se registren en una escala de valoración, con dos o cuatro grados de consecución (Sí/No o Siempre/Casi siempre/Casi nunca/Nunca), lo cual permitirá ir anotando progresivamente los avances que se vayan consiguiendo. A continuación, se muestran, en un menú desplegable, conjuntos de indicadores que pueden ayudar a la concreción de esa escala de valoración.

Téngase en cuenta que en evaluación se trabaja con "sistemas de indicadores", de manera que no se alcanza el objetivo previsto hasta no haber superado todos los indicadores propuestos. Tienen la ventaja de que, en cualquier momento del proceso, se conocen los aspectos ya logrados y los que siguen pendientes de alcanzar, dado que su formulación es descriptiva y explicitan claramente la meta que se desea.

Planificación del proceso de enseñanza

- Colaboro activamente en la elaboración del proyecto educativo del centro:
 - Asisto a las reuniones previstas
 - Aporto iniciativas propias
- Colaboro activamente en la elaboración del proyecto curricular de etapa:
 - Asisto a las reuniones previstas
 - Aporto iniciativas personales
- Participo en la elaboración de la programación del ciclo/curso o área del departamento correspondiente
- Tengo mi programación por escrito
- Mi programación respeta los acuerdos tomados en los proyectos del centro
- Mi programación recoge todos los elementos previstos en el diseño curricular
- Los elementos curriculares de mi programación guardan la coherencia necesaria
- Tengo seleccionados los recursos didácticos y libros de texto, mediante una adecuada evaluación
- Respeto los criterios de evaluación marcados en los proyectos del centro
- Amplío y matizo los criterios de evaluación, en función del área/materia que abordo



- Elaboro periódicamente los informes de evaluación:
 - Para las familias
 - Para el centro
- Comento las evaluaciones realizadas con las familias del alumnado

Actuación en el aula

- Tengo en cuenta los objetivos generales de la etapa y el perfil de salida cuando programo para el curso/ciclo
- Tomo como referencia de mi programación las competencias específicas del área/materia que abordo.
- Los saberes básicos de las situaciones de aprendizaje recogen todos los seleccionados en la programación
- Las estrategias metodológicas resultan adecuadas para alcanzar las competencias previstas
- Contemplo los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje cuando comienzo una situación de aprendizaje
- La metodología aplicada está en consonancia con las características madurativas de mi alumnado:
 - Es manipulativa
 - Es participativa
 - Es individualizada
 - Es activa
- La metodología aplicada está en consonancia con las características de aprendizaje de mi alumnado:
 - Es globalizada
 - Es interdisciplinar
 - Es estrictamente disciplinar
- La distribución de los espacios en el aula y la colocación del alumnado favorece la comunicación fluida y promueve el trabajo en equipo
- Las técnicas de recogida de datos son coherentes con la metodología. Aplico:
 - La observación
 - La entrevista
 - La encuesta
 - La realización de tareas
- Utilizo diferentes instrumentos para la recogida de datos:
 - Lista de control
 - Escala de valoración
 - Anecdotario



- Cuestionario de aprendizaje
- Rúbrica
- Diario
- Grabación (audio, vídeo, fotografía)
- Incorporo procesos de autoevaluación del alumnado
- Incorporo procesos de coevaluación entre el alumnado
- Comento y contrasto con los alumnos y alumnas las observaciones que realizo para su evaluación
- Triangulo por diferentes medios los datos obtenidos antes de concretar una evaluación definitiva
- Empleo recursos didácticos suficientes
- Favorezco la utilización de los recursos por parte del alumnado
- Preparo material didáctico para el desarrollo de algunas situaciones de aprendizaje
- Favorezco la participación activa del alumnado en las situaciones de aprendizaje implementadas:
 - Con trabajos cooperativos/colaborativos
 - Con intervenciones orales
 - Con puestas en común
- Realizo exposiciones sobre determinados temas:
 - Estructuradas
 - Claras
 - Amenas
 - Con un ritmo adecuado al del grupo
- Presto atención a todos los alumnos y alumnas sin mostrar preferencias ni sesgos de género
- Realizo preguntas para estimular el interés y la curiosidad del alumnado
- Motivo a los alumnos y alumnas:
 - Demostrando confianza en las posibilidades que tienen para resolver las situaciones planteadas en el aula
 - Manifestando las altas expectativas que tengo para el grupo
- Valoro explícitamente el esfuerzo realizado por los alumnos y alumnas, más que el éxito en tareas concretas
- Reconozco ante el grupo lo que han llevado a cabo correctamente
- Tengo previstas actividades de diferente tipo y grado de complejidad
- Aplico refuerzos educativos para los alumnos que los precisan
- Realizo los ajustes razonables que se requieren para el aprendizaje de determinados alumnos
- Atiendo al alumnado que avanza a un mayor ritmo que el resto del grupo Mi alumnado participa activamente en las actividades extraescolares
- Mi alumnado alcanza las competencias previstas en la programación

Relaciones/actuaciones en el centro educativo

- Desempeño algún cargo directivo en el centro:
 - Director/a
 - Jefe de Estudios
 - Secretario/a
- Desempeño la Jefatura del Departamento o la Coordinación del Ciclo
- Participo activamente en los proyectos o actividades de formación que se llevan a cabo en el centro
- Intervengo en algunas actividades extraescolares organizadas en el centro
- Mantengo buenas relaciones con:
 - El resto del profesorado
 - El equipo directivo
- Me responsabilizo de tareas concretas en el centro
- Asisto a las reuniones del equipo/ciclo/departamento
- Participo en las sesiones de evaluación programadas durante el curso
- Mantengo la relación necesaria con las familias del alumnado, para:
 - Informar sobre el proceso de aprendizaje
 - Realizar el seguimiento necesario en los casos que así lo requieran

Otros aspectos

- Habitualmente soy puntual
- Cumpló mis horarios regularmente
- Me actualizo didáctica y científicamente mediante lecturas, asistencia a cursos...
- Autoevalúo mi programación y los resultados de la aplicación de las situaciones de aprendizaje
- Mantengo expectativas de mejora profesional para el futuro

4. Hacia una cultura de evaluación en los centros docentes

Hay que comenzar reconociendo que la cultura de la evaluación institucional no es una práctica habitual en nuestro sistema educativo; en absoluto está generalizada la evaluación interna de los centros de modo sistemático, de manera que tanto los equipos directivos como el profesorado puedan contar con datos fehacientes acerca de cómo está funcionando el proyecto educativo que están desarrollando.

En parte, se realizan evaluaciones internas cuando se elabora la Memoria de final de curso, que debe suponer una reflexión y constatación de los aspectos de la Programación General Anual que se han conseguido y los que han quedado pendientes de alcanzar, sirviendo para replantear, en el año siguiente, los elementos de mejora precisos y los que deben mantenerse por su buen rendimiento. Pero, evidentemente, en ella no se analizan con suficiente profundidad los factores que inciden en el funcionamiento del centro a lo largo del curso, lo cual sí se logra cuando está prevista esta necesaria evaluación interna, continua, rigurosa y llevada a cabo sistemáticamente por directiva y profesorado, con la colaboración, en su caso, de las familias o tutores o tutoras legales, el alumnado y el personal no docente.

Supondría un avance importante el crear una cultura de evaluación institucional en nuestros centros, partiendo del concepto que ahora estamos manejando, de manera que sirviera como revisión permanente de su organización y funcionamiento y permitiendo atajar de modo inmediato las disfunciones que pudieran surgir a lo largo de cada curso, sin esperar a otro año, perdiendo oportunidades de mejora que beneficiaran al alumnado en el momento de ser detectadas.

No resulta difícil, ni excesivamente complejo, el poner en marcha esta evaluación. En principio, señalaremos que, tanto en la evaluación externa (realizada por profesionales que no trabajan ni tienen responsabilidades directas en el centro), como en la interna (realizada por los responsables del funcionamiento institucional) puede abordarse desde dos enfoques: **global** o **parcial**.

La **evaluación global** del centro aborda la valoración de todos sus componentes en un mismo plan y en unos tiempos determinados, sin discontinuidad. Ofrece una “fotografía” del centro muy completa, pero hay que reconocer que implica mucho trabajo y, por lo tanto, mucho tiempo de



dedicación para llevarla a cabo. En consecuencia, las evaluaciones globales suelen realizarse cuando son externas, es decir, cuando se hacen por parte de evaluadores que no comparten el trabajo de ese centro; pueden ser inspectores de educación, expertos de universidad, expertos empresariales dedicados a estas tareas..., que se trasladan al centro y aplican cuantas técnicas consideran necesarias para la toma de información, cumplimentan los instrumentos pertinentes y emiten el informe oportuno, que entregarán y debatirán con los responsables del centro para llegar a las conclusiones derivadas de su trabajo. La información será muy importante para tomar decisiones de mejora sobre bases fiables y válidas.

La **evaluación parcial** del centro es la que aborda algunos de los factores o componentes de su organización o funcionamiento, que en un determinado momento se considera de importancia fundamental, bien por su excelente funcionamiento, bien por su necesidad de mejora. Evaluar lo que funciona bien ofrece información sobre los factores que, en ese centro, surten resultados positivos y, por ello, es preciso conocerlos para generalizarlos a otros factores o componentes que pudieran beneficiarse de ese modo de hacer concreto. Evaluar lo que no funciona resulta imprescindible para subsanar las dificultades que existan y superarlas en el menor tiempo posible.

Dado que no se evalúan todos los componentes del centro, es más asequible su realización, pero solo ofrece datos acerca de lo que se ha evaluado. Este planteamiento exige, por lo tanto, disponer de una planificación para seguir evaluando, progresivamente, el resto de componentes, hasta llegar a contar con toda la información necesaria, lo cual puede conseguirse en dos cursos, por ejemplo, para que sea viable su puesta en práctica.

Ofrecemos una propuesta para comenzar a realizar esta evaluación institucional interna que entendemos puede realizarse sin que suponga una carga suplementaria excesiva en los tiempos y el trabajo dedicados al centro.

Se trata, como puede verse en la figura 9, de un esquema en el que decidimos qué factor o componente institucional se va a evaluar, marcando el objetivo que queremos conseguir en su funcionamiento. A partir de ahí, en la primera columna se formularán los indicadores que marquen, paso a paso, el funcionamiento que se quiere alcanzar. En la segunda, hay que reflejar el funcionamiento real del centro en cada uno de esos indicadores. Después, se reflexionará sobre si ese indicador está conseguido o existe una diferencia entre el indicador y la realidad (I/R) y, por último, en función de los resultados aparecidos en la columna anterior, se plantearán las actuaciones necesarias para alcanzar el indicador previsto.

Es un modelo que está funcionando razonablemente bien, que implica la participación de toda la comunidad educativa (según los factores que se evalúen en cada caso) y que ofrece información continuada en lo que se refiere tanto a aspectos organizativos como funcionales de cada institución. Cuando un centro dispone de esta información, se hace posible la comparación con las evaluaciones externas y el contraste de pareceres, fundamentado, con los expertos que las hayan realizado. Así, evaluación externa e interna, global y parcial, se complementan para superar los

resultados del centro día a día y curso a curso, comparando los resultados propios y no solo los que se ofrecen de otros centros o ciudades. Lo importante es que cada centro avance con paso seguro, alcanzando mejores rendimientos gracias a los procesos de evaluación adecuados.

Figura 9. Desde la evaluación a los planes de mejora

Componente evaluado:			
Objetivo propuesto:			
Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el plan de mejora

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

Figura 10. Ejemplo desarrollado del esquema anterior

De la evaluación al plan de mejora			
Componente evaluado: Departamentos didácticos/Equipos de ciclo			
Objetivo: El profesorado participa activamente en el funcionamiento del Departamento/equipo de ciclo. Se colabora en la elaboración y aplicación de las programaciones de área/aula. Se llevan a cabo actuaciones encaminadas al perfeccionamiento científico y didáctico. Se actúa con criterios homogéneos en relación con los alumnos y sus familias.			
Indicador	Realidad del centro	Distancia I/R	Actuaciones para el Plan de Mejora
1. El equipo/departamento se reúne periódicamente.	Está establecido un calendario de reuniones, pero no se cumple estrictamente. En el trimestre se programaron 6 reuniones y se celebraron 4.	- Falta la celebración de 2 reuniones.	1. Llevar a cabo todas las reuniones que se programen.
2. Asiste todo el profesorado a las reuniones.	Asiste la mayoría, pero solo se han celebrado dos reuniones con todos los miembros del equipo/departamento.	- Han faltado 6 profesores a las reuniones del trimestre.	1. Plantear la situación en la primera reunión del próximo trimestre. 2. Llegar a conclusiones acerca de la necesidad de la asistencia de todos, para que sean efectivos los acuerdos y el trabajo. 3. Asistir todos a todas las reuniones.



3. Se toman acuerdos comunes.	Se adoptan decisiones, pero casi siempre decide una minoría porque muchos profesores se inhiben, no se comprometen con ellas.	- Falta la implicación real del 70% del profesorado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plantear la situación en la primera reunión del próximo trimestre. 2. Analizar las causas de la situación. 3. Concretar claramente los problemas existentes. 4. Proponer un plan progresivo para ir superando las dificultades de cada profesor. 5. Llegar a tomar acuerdos con el compromiso de todo el profesorado.
4. Se reflejan los acuerdos en actas o documentos equivalentes.	Están recogidos los acuerdos adoptados en cada reunión en un libro de actas.	- Ninguna.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuar como hasta ahora.
5. Se elabora en común la programación	Existe, por escrito, una programación del área/s, elaborada en su momento por un pequeño equipo y revisada parcialmente cada año. No está muy claro que todo el profesorado del departamento/equipo la respeta con sus respectivos grupos de alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Falta la revisión y actualización de la programación existente por parte de todos los miembros del departamento/equipo. - Falta la implicación de los miembros del departamento/equipo en la elaboración de la programación. - Falta la seguridad de que el profesorado respeta los acuerdos tomados con cada uno de los grupos de alumnos/as. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer individualmente la programación existente. 2. Comparar entre las programaciones reales del profesorado y la formalmente adoptada. 3. Ajustar en común la programación. Acuerdo para llevarla a cabo, con las adaptaciones que requieran determinados grupos, en su caso. 4. Revisarla trimestralmente y evaluar su aplicación. 5. Modificar los elementos necesarios, para su mejor adecuación al proyecto curricular y al alumnado.

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

Para ampliar lo relativo a la evaluación del centro educativo y el diseño de los planes de mejora, se puede consultar el curso "[Liderazgo pedagógico para el éxito escolar del alumnado](#)" (García, Cortés, 2021).

5. Conclusión

Con la aplicación práctica de lo revisado en los módulos 1 y 2 mediante lo expuesto en el presente módulo, queda completo el proceso de evaluación que se ajusta a lo establecido en la legislación actual, que, si bien es cierto que en cuanto a evaluación no es especialmente novedosa, sí tiene de nuevo que es necesario aplicarla para evaluar competencias, preferentemente, y no solo la adquisición -en el mejor de los casos- de conocimientos.

Para valorar el dominio de determinados conocimientos puede resultar válido el examen escrito tal y como se aplica habitualmente, siempre que, como ya quedó apuntado en su momento, no sea el único procedimiento utilizado para evaluar, sino uno más al que deberán añadirse las valoraciones del nivel de adquisición de competencias obtenidas mediante cualquiera de las técnicas e instrumentos también expuestos ya en el módulo 2.

Si el alumnado debe dominar las competencias establecidas en el actual diseño curricular, no resulta válido un modelo de evaluación que contradiga radicalmente el planteamiento que exigen, tanto el desempeño competencial, como su adecuada valoración.

Lograr esta importante innovación en el ámbito evaluador será un pilar fundamental para introducir las modificaciones imprescindibles en el sistema educativo y ofrecer la formación más apropiada para las generaciones que se incorporan a la sociedad actual.

6. Referencias bibliográficas

Allal, A., Cardinet, J. y Perrenoud, P. (eds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang.

Casanova, M.A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. La Muralla; 2ª edición.

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

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

UNESCO (2022). *Reimaginando la educación. La evaluación internacional de la educación basada en ciencia y evidencia*. Instituto Mahatma Gandhi para la Paz y el Desarrollo Sostenible.

García, E., Cortés, A. (2021). Curso INTEF "Liderazgo pedagógico para el éxito escolar del alumnado". Web: <https://conectatic.intef.es/course/view.php?id=24>.