

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Evaluar para Aprender

Trabajo fin de grado presentado por:
Titulación:
Línea de investigación:
Director/a:

Delia Guzmán Martínez
Grado Maestro de Primaria
Propuesta de intervención educativa
Miguela Domingo Centeno

Ciudad: Sevilla
18 de Junio de 2013
Firmado por: Delia Guzmán Martínez

CATEGORÍA TESAURO: 1.5.4 Evaluación

RESUMEN

La evaluación en la actualidad sirve mayoritariamente para constatar el nivel de conocimientos adquiridos mediante pruebas y mediciones, con lo cual, en la práctica, se equiparan términos como evaluación y examen. Esta dinámica, que sitúa al alumnado en una actitud esencialmente receptiva y pasiva, provoca que factores decisivos como la búsqueda, la corrección y la solución al error sean elementos exógenos al discente y, por tanto, no se produzca una verdadera interiorización.

Este trabajo propone la evaluación como motor real del aprendizaje, autorregulado por el propio alumno, lo que promueve su autonomía, comunicación y reflexión, y sitúa a alumno y profesor en roles diferentes a los tradicionales. Esta investigación, tras analizar la evaluación en el marco teórico, aplica una propuesta basada en rúbricas con las que el alumno se identifica en la escalera del aprendizaje y conoce de forma más autónoma en qué peldaño está, a cuál subir y cómo hacerlo.

Los resultados obtenidos arrojan luz en la senda del verdadero sentido de la evaluación: el aprendizaje.

Palabras clave:

Evaluación formativa, aprendizaje, autorregulación, autonomía, rúbrica, interiorización.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	4
1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	6
1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	8
2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN: UNA REVISIÓN HISTÓRICA	9
2.1.1 Época precursora: desde el surgimiento del hombre hasta 1929	10
2.1.2 Época tyleriana (1930-1945)	11
2.1.3 Periodo posttyleriano (de 1946 hasta la actualidad)	12
a) Época de la inocencia (1946-1957)	12
b) Época del realismo (1958-1972)	13
c) Época de la profesionalización (de 1973 hasta la actualidad).....	13
2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN	14
2.3 TIPOS, FINES E INSTRUMENTOS.....	16
2.3.1 Tipos y fines de la evaluación	16
2.3.2 Instrumentos de evaluación.....	19
a) Técnicas	20
b) Instrumentos	20
2.4 LA EVALUACIÓN EN LA ACTUALIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA	22
2.4.1 Revisión Legislativa actual	24
a) Normativa estatal vigente	24
b) Normativa autonómica	26
2.4.2 Comparativa Legislación Actual y Práctica Habitual.....	27

3. CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	28
3.1 PROPUESTA METODOLÓGICA.....	28
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	30
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	32
3.4 PROCEDIMIENTO Y FASES	33
3.5 CRONOGRAMA DE TIEMPOS.....	40
3.2.1 Detalle de las fases.....	41
4.- CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	42
4.1 CONCLUSIÓN	42
4.2 PROSPECTIVA.....	45
4.2.1. Pedagogías y metodologías de evaluación del cuerpo docente	46
4.2.2 Comunicación y cooperación con padres y madres.....	46
4.2.3 Aplicación con tecnologías de la información y la comunicación.....	52
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	55
6. ANEXOS.....	59
ANEXO 1: Verificación de los conocimientos ya adquiridos antes de la rúbrica.....	59
ANEXO 2: Rúbrica de evaluación de los aprendizajes.	61
ANEXO 3: Verificación de los conocimientos ya adquiridos tras la rúbrica.....	62
ANEXO 4: Muestra alumno 1 rúbrica	64
ANEXO 5: Muestra alumno 2 rúbrica.....	65
ANEXO 6: Entrevista a D. Ángel Olid. Inspector de Educación	66

INTRODUCCIÓN

No ha sido sencillo elegir el tema para realizar este Trabajo de Fin de Grado. A lo largo de estos últimos años de carrera he observado, analizado y reflexionado acerca del tema que podría poner el *broche final* a tanto esfuerzo y que, a la vez, fuera el *principio* de una realidad, de una de las principales tareas que un docente tiene que realizar en su día a día. Necesitaba que fuera un tema no solo interesante y que me apasionara, sino que a la misma vez sirviera de forma real y tangible a mi futuro profesional. He considerado, pues, que este estudio cumple todos estos requisitos. Un tema que, a buen seguro, ayudará a arrojar luz sobre mis dudas, dudas forjadas desde experiencias personales vividas desde distintos enfoques: como alumna, como maestra en prácticas y como futura docente.

De todas estas reflexiones surgió la idea para escoger este tema. ¿Por qué? A mi modo de ver la **evaluación** constituye uno de los pilares básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tratando de hallar respuestas a preguntas sobre quién, cómo, cuándo y, principalmente, para qué se evalúa, se perfilará de forma unívoca el tipo de centro así como toda una filosofía educativa.

Evaluar para aprender no solo será la motivación, título y finalidad de este trabajo, sino que tras éste y su preceptiva investigación pretendo extraer información de gran valor que me ayude a desempeñar mejor mi futura labor docente en la escuela que, creo, debe imperar en el siglo XXI, con los alumnos que pueblan nuestras aulas. Es decir, evaluar para los aprendizajes de hoy y de mañana.

Este tema ha suscitado numerosos debates entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, por ejemplo, recientemente por supuestos fallos de la garantía de una evaluación continua con un alumno se ha procedido por parte de la inspección educativa en la ciudad de Sevilla a promocionar al mismo, lo cual ha ocasionado, una vez más, una división de opiniones en torno a la teoría y la práctica de la evaluación educativa.

La eterna pregunta que reina en todos estos foros es: ¿la evaluación es una superación continua de pruebas y el alumno aprende únicamente a superarlas o, por el contrario, el alumnado interioriza estos aprendizajes?

Otras discusiones versan sobre si la administración favorece el verdadero aprendizaje del alumno mediante pruebas externas estandarizadas o la mera medición de conocimiento con fines estadísticos, sociales y políticos.

A la misma se añade las intenciones de la nueva ley educativa, la LOMCE, que pretende aumentar estas pruebas en distintos niveles. Nos encaminamos, como parece, a incrementar las mediciones. El alumnado seguirá percibiendo que su etapa en la escuela consiste en superar pruebas, obstáculos, y eso no siempre es sinónimo de aprender.

Cuando me pregunto qué recuerdo de lo que me enseñaron, tanto en la etapa de primaria como en secundaria, la respuesta va siempre encaminada a lo que aprendí haciendo, lo que asimilé unido a emociones, propias reflexiones y vivencias, lo que yo “conquisté” con ayuda de mis maestros y profesores. No es extraño que no se recuerde lo que se estudió PARA un examen o una prueba concreta. Sin embargo, quizá recordemos cosas que ni siquiera fueron objeto de estas pruebas. Curioso cuando menos.

Por otra parte, ahondando en mi pasado como alumna, recuerdo un maestro que antes de decirme la nota me preguntaba qué calificación me pondría yo misma y por qué. Ese “simple” hecho provocaba que entendiera lo que me estaba pidiendo, mi motivación era proporcional a la forma de ser evaluada.

A todos nos resultan familiares frase como: *“Mi hijo siempre ha sido de 9”, “Profe, ¿esto entra en el examen?”, “¿alguien tiene exámenes resueltos del año pasado?”, “sacad bolígrafo azul y separad las mesas. No quiero a nadie mirando a ningún compañero”, “cuando llegue a casa con cuatro suspensos, me castigarán todo el verano”, “entiendo que mi hijo está mejorando, pero, ¿está aprobado o suspenso?”, “gastaré lo necesario en clases particulares para que el niño apruebe”, “una vez que acabes la ESO haces lo que quieras, pero al menos sácate el título” o “Mi hijo no puede suspender, se pasa el día estudiando”.*

Me pregunto si en un futuro será posible que estas expresiones cambien por otras como:

“Mi hijo está aprendiendo a comunicarse pero, según su maestra y él mismo, me dicen que le cuesta escuchar”, “Seño, ya sé diferenciar el femenino del masculino, me ha ayudado Juan, ¿te lo demuestro?”, “Necesito ayuda para distinguir entre el pasado y el futuro, mis padres me ayudarán”, “Vamos a ver dónde nos hemos equivocado y ver cómo se soluciona, ¿de acuerdo?”, “He mejorado muchísimo desde que empezó el curso hasta ahora” o “Mi hijo es una persona capaz, con valores y un gran interés por aprender”.

A lo largo de todo el grado he podido ver y valorar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todas las didácticas hemos visto el tema de la evaluación, sin duda, pero recuerdo especialmente la asignatura de primer año Didáctica General donde la evaluación ocupaba una gran parte de nuestro temario y precisamente por su importancia se dividió en tres temas y varias sesiones. A lo largo de estos temas se comentó que en la actualidad se seguía teniendo una concepción errónea de la evaluación y que a menudo el término seguía considerándose sinónimo de comprobación o medición. Sin embargo, cuando estudiamos a fondo el tema vimos claramente como la evaluación suponía un proceso tan complejo como importante en el aprendizaje del estudiante, del centro y del docente, un docente que jamás debería dejar de ser alumno.

En este último año, tras la observación y reflexión durante mi periodo de prácticas, he podido constatar cómo la forma de evaluar el aprendizaje del alumnado en muchas ocasiones sigue siendo como la que utilizaban mis maestros conmigo, hace ya entre 20 y 30 años. Los alumnos, sin embargo, no son los mismos que en los años 80 y 90, ni siquiera los mismos que en los comienzos de este siglo, por lo que las formas de aprender tampoco lo son, y si éstas son distintas no menos han de serlo las formas de evaluarlas. Las notas se siguen entregando a los padres en sobre lacrado y los niños siguen dándole una importancia de grado a un número que califica más de tres meses de trabajo diario.

Estas reflexiones me han ayudado a vislumbrar un futuro diferente, a intentar poner mi granito de arena en esta realidad descrita. Mi experiencia en las aulas se limita a este periodo de prácticas. Sin embargo, tiendo a pensar que no debe ser muy diferente en la práctica diaria de muchos centros de educación primaria. Todo docente ha de tener muy presente la importancia de este proceso, un proceso vital en el aprendizaje del alumno, necesario en la vida de un centro y en las tareas de un docente. Evaluar ha de dejar de ser sinónimo de puntuar, calificar o etiquetar y ha de estar íntimamente ligado a aprender, con todo lo que este término conlleva.

1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 JUSTIFICACIÓN

Tal y como he venido describiendo en la introducción, este trabajo se va a centrar en analizar e investigar un tema con bastante controversia en nuestros días que está presente en numerosos debates educativos: ¿cómo evaluar a un alumno para que aprenda y no sólo para que apruebe y promocióne? Pero realmente es también a mí, como estudiante de este grado y sobre todo como futura docente, a quién preocupa este tema.

Esta preocupación me ha llevado a plantearme dudas, preguntas y, sobre todo, a entrever cambios y mejoras que creo firmemente que pueden llevarse a cabo. En esta investigación me gustaría analizar por qué seguimos utilizando la evaluación como un medio de valoración numérica, por qué las familias siguen preocupadas por la promoción y notas de sus hijos, por qué seguimos dando una importancia suprema al boletín de notas o a que el niño quede catalogado dentro de un número o una equivalencia numérica (niños de Notable o de Suficiente).

Por supuesto que la evaluación cuantitativa ha de seguir existiendo, pero no considero que ésta deba tener todo el protagonismo ni que deba ser un fin primordial. En la actualidad, el alumno sigue notando un cariz negativo, de control y seguimiento, de estrés y nervios, cuando escucha la palabra evaluación, examen, control o notas. Un temor que crece conforme el niño va avanzando y promocionando de curso. Esto es lo que, a mi juicio, tendríamos que ser capaces de cambiar, el

porque de este cambio es algo importantísimo: mientras exista este carácter negativo de cara al proceso evaluador, no cumplirá su principal misión, no servirá para que el niño aprenda de él.

La evaluación ha de servir para que el alumno aprenda, ha de ser, por tanto, un proceso transparente, conjunto y consensuado, sin miedos, sin temores.

“Para la mayoría de alumnos las estrategias de acción son defensivas e incluso clandestinas, de manera que intentan siempre minimizar los esfuerzos necesarios para conseguir un provecho máximo” (Sanmartí, 2007, p.43)

La equivocación en la evaluación es tratada también por Sanmartí (2007), quien señala que el error es útil para la regulación de los aprendizajes, de tal modo que conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecerlo para la regulación de los aprendizajes. Es por ello que sería necesario cambiar el estatus del error y desterrar que sea algo negativo para pasar a entenderlo como un punto de partida indispensable para aprender.

Hemos de conseguir que el error no sea motivo de fracaso sino que hemos de transformar la equivocación en oportunidad. El error es el mejor medio para avanzar de forma consciente.

Con este trabajo de investigación, que parte de todas estas observaciones e incertidumbres, pretendo demostrar que se cumplen las siguientes hipótesis:

La evaluación sumativa provoca:

- Una escasa permanencia del aprendizaje en el alumnado (no llegando a asimilar o interiorizar de la forma deseada).
- Una paupérrima transparencia y conocimiento de la aplicación de los criterios de evaluación y calificación de cara al alumnado y sus padres o tutores.
- Un ciclo de autoevaluación ineficiente y ficticio de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cambio, la verdadera evaluación formativa posibilita:

- Un aprendizaje mucho más asentado en el tiempo, relacionado con habilidades y competencias.
- Mayor transparencia y conocimiento de los criterios de evaluación y calificación de los aprendizajes por parte de los alumnos y sus padres o tutores.
- La retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a su mejora continua.
- La mejora del clima del aula motivando el aprendizaje. El alumno deja las presiones a un lado para pasar a formar parte de un equipo junto con sus compañeros y, sobre todo, junto a su maestro. Se sienten unidos y no separados, juntos en el “mismo barco” que les llevará a un aprendizaje eficaz.

Por todo ello considero que esta investigación es tan conveniente como necesaria, ya que de ella se derivarán una serie de mejoras y beneficios en los procesos de evaluación del alumnado en primaria, en cuyo primer ciclo está centrado nuestro estudio. Mejoras que no deberían quedarse en mera teoría, sino que de su aplicación práctica y diaria se derivarán avances y progresos de lo que debe ser realmente la evaluación educativa: “el motor de todo proceso de construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2007, p.23)

1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Una vez expuestos los motivos que justifican mi propuesta de investigación, plantearé a continuación los objetivos que pretendo alcanzar con este estudio. Parto de un objetivo general como meta central de la investigación, planteado de una manera amplia, hasta llegar a los objetivos específicos, más concretos, con metas más precisas y que serán totalmente necesarios para alcanzar el objetivo general.

Como objetivo general de este estudio propongo:

- Analizar, investigar y verificar la relación existente entre el tipo de evaluación empleada y los aprendizajes adquiridos.

Dentro de este objetivo general y amplio quedarán englobados una serie de objetivos específicos que se traducen en pasos a realizar para alcanzar el objetivo general, lo que facilita el cumplimiento del mismo:

- Describir y analizar los distintos tipos de evaluación y determinar las tipologías más apropiadas para favorecer un aprendizaje más profundo y duradero, un aprendizaje real.
- Estudiar e investigar las etapas precursoras de la evaluación a lo largo de la historia a fin de comprender su significado y uso actual.
- Analizar nuevos instrumentos de evaluación para los alumnos del siglo XXI, compararlos con métodos más tradicionales y determinar ventajas y desventajas de cada uno de ellos.
- Diseñar instrumentos de evaluación novedosos que favorezcan la evaluación compartida y que fomenten especialmente un conocimiento real y transparente de los aprendizajes que el alumno va a conseguir por él mismo.
- Mejorar sustancialmente la información suministrada a los padres sobre el grado de aprendizaje de sus hijos a fin de favorecer su cooperación y, sobre todo, su información.
- Describir la realidad del momento en materia de evaluación educativa y establecer instrumentos de mejora que potencien la evaluación como motor de los aprendizajes.

Con la consecución de todos estos objetivos podremos corroborar o no la hipótesis de partida:

“Si empleamos una nueva metodología de evaluación que permita al propio alumno autorregular su aprendizaje, tomar un papel más activo, ofrecerle total transparencia y comprensión de objetivos a alcanzar, repercutirá directa y positivamente en su autonomía, su comprensión y por tanto la retentiva o fijación fehaciente de dichos aprendizajes”

2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN: UNA REVISIÓN HISTÓRICA

En la mayoría de disciplinas la aproximación histórica nos ayuda a comprender la realidad actual, el porqué de lo que hacemos o vivimos en nuestros días. En el tema que nos ocupa la revisión histórica nos va a ayudar profundamente a entender muchas cosas, el surgimiento, la conceptualización y los profundos cambios acontecidos a lo largo de las diferentes etapas de su existencia van a dar razón a su realidad actual. Comenzaremos por un análisis etimológico para pasar a describir las etapas en orden cronológico.

Etimológicamente el término *evaluar* deriva del prefijo *e-* y el sufijo *valuar*, que en su conjunto significa VALORAR, por lo que determinamos que evaluar significa ‘dar o estimar valor a las cosas, hechos, acontecimientos, fenómenos, procesos o personas’. Añadiré que el término *valor* proviene del latín *VALERE*, que significa “ser fuerte”.

La RAE estima el origen del término en nuestros hermanos francófonos cuando señala que evaluar proviene del francés *évaluer*. Propone nuestra academia estas tres acepciones:

- Señalar el valor de algo.
- Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.
- Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

A grandes rasgos, vemos que el pedagogo estadounidense Tyler consiguió con sus teorías dividir en gran medida esta historia entre la época precursora y la que se abriría después. Ya tras Tyler surgen diferentes etapas o fases caracterizadas por diferentes concepciones y finalidades de la evaluación hasta llegar a nuestros días.

He de afirmar que, tal y como veremos a continuación, los diferentes autores, agentes protagonistas en el mundo educativo, han dejado una huella irreversible en la evaluación tal y como la entendemos y la llevamos a cabo hoy día en las aulas, alejada de la teoría que los docentes en potencia escuchan en las facultades de Educación.

Hay que remarcar también que, tal y como afirman Lukas y Santiago (2004), la mayoría de autores establecen las siguientes seis etapas para explicar o dividir los pasos de la evaluación a lo largo de la historia:

1. La etapa precursora: (2000 a.C. hasta 1900)
2. La etapa de los test (1901-1929)
3. La etapa de Tyler (1930-1945)
4. La etapa de la inocencia (1946-1957)
5. La etapa del realismo (1958-1972)
6. La etapa de la profesionalización (1973-actualidad)

Aunque yo en mi estudio introduciré en la etapa precursora al hombre desde el inicio de la evolución, la etapa de los test la introduciré dentro de este primer periodo y las tres últimas etapas las enmarcaré dentro de la llamada posttyleriana, por la importancia, como veremos, de este autor, conocido como el padre de la evaluación.

2.1.1 Época precursora: desde el surgimiento del hombre hasta 1929

Según González Soto (2011), el hombre, generador de cultura, siempre ha realizado evaluaciones sobre lo que consideraba importante, útil, bueno o positivo. De este modo, inconscientemente o no, siempre ha tratado de asegurar la transmisión de los conocimientos necesarios para perpetuar su propia especie y los saberes que iba adquiriendo con el paso del tiempo. En ese deseo biológico propio de subsistencia, de procreación y replicación de su propia existencia como ser vivo, está el argumento fundamental de esa necesidad de evaluar lo que le era imprescindible.

Varios ejemplos tenemos en esta época precursora. Podemos nombrar de forma anecdótica, como se cita en algunos estudios, que los funcionarios imperiales chinos utilizaron la evaluación para asignar puestos gubernamentales alrededor del año 2000 a.C. También cabe destacar la Edad Media, periodo en el cual se realizaban pruebas a fin de asegurar los aprendizajes ligados a oficios con los maestros gremiales y donde se llevaron a cabo los primeros exámenes orales de tipo formal en las universidades del siglo XV, unas pruebas públicas para obtener el visto bueno de un tribunal que lo “evaluaba”.

En la segunda mitad del siglo XIX, el pedagogo francés Alfred Binnet comenzó a medir la inteligencia por medio de escalas métricas diferenciando la edad mental de la edad cronológica y sentó las bases de los futuros test de inteligencia.

Sería injusto no citar a J. Rice, que en 1897 llevó a cabo la primera investigación evaluativa conocida en educación comparando escuelas americanas en cuanto al desarrollo de la ortografía y empleó para ello puntuaciones con instrumentos tipo test. Sería la antesala de lo que poco tiempo después propondría el “progenitor” de la evaluación educativa.

Finalmente, hay que remarcar que es indispensable tener en cuenta que esta etapa se caracteriza por una falta de sistematicidad y estudio en la propia evaluación.

2.1.2 Época tyleriana (1930-1945)

Ralph Tyler (1902-1994), educador, teórico e investigador educativo estadounidense acuñó el término de evaluación educacional, que servirá de punto intermedio entre el antes y el después en la historia de la evaluación. A partir de él ésta será totalmente sistemática. Como dijimos con anterioridad, se adivinan diferentes subperiodos como son la inocencia, el realismo y el profesionalismo (Stufflebeam, 1985). Por todos sus aportes se reconoce a Tyler como el padre de la evaluación educativa.

Un hecho fundamental que servirá de punto de inflexión es la aparición y eclosión del positivismo, que se basa en la aplicación del famoso método científico como único medio para obtener conocimiento. Fue aplicado en primer lugar en las ciencias naturales para luego conquistar la sociología, la psicología y la economía.

Esta nueva etapa proviene de la corriente filosófica de la epistemología que tuvo lugar en Francia en el siglo XIX, donde todas las actividades filosóficas y científicas debían proceder del análisis de los hechos reales, de la experiencia. Esta corriente, a su vez, tiene su razón de ser a partir de la Revolución Francesa, donde por primera vez se estudiaría a la sociedad y al individuo como tales.

La RAE define el positivismo como corriente filosófica en su cuarta acepción tal como sigue: “4. *m. Sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto*”.

El positivismo considera el mundo como estático, predecible, medible y cuantificable. Estas prendas fueron las que vistieron el maniquí de la educación y su evaluación. Realizando una pequeña inmersión y alusión a mi experiencia en el aula en estos meses, puedo comprender realmente de dónde vienen tales hábitos sobre evaluación (a la que después se llamará sumativa).

Quiero enfatizar de nuevo el mundo predecible y estático en el que el positivismo “habita” para después fundamentar bien mi propuesta.

Esta evaluación, caracterizada por la corriente positivista, se manifiesta de esta forma:

- Medir y evaluar se consideraban términos intercambiables y sinónimos.
- La medición o evaluación en este paradigma están ligadas a la cuantificación y la experimentación.
- La medición o evaluación poseían aplicación sinónima en la escuela y en la industria.

Aquí tiene su nacimiento la ciencia de la pedagogía, por lo que lógicamente está “contagiada” de todos estos conceptos que perduran incluso hoy día. Hay quienes como Guba o Lincoln (1982 y

1989) se refieren a este periodo como la “generación de la medida o primera generación de la evaluación” (González Soto, 2011, p. 159)

Tras un estudio llevado a cabo por Tyler entre 1932 y 1940 con un diseño experimental pretest-postest surgió su obra *Eighth Year Study of Secondary Education* en la que concluía que los objetivos se convierten en los referentes de la evaluación. Objetivos observables, medibles y evaluables por medio de criterios. La evaluación consistía en alcanzar los objetivos, pero el medio para hacerlo seguía siendo la medida y la cuantificación.

Apareció por primera vez en esta obra de Tyler la evaluación como proceso y no como hecho puntual, aunque es justo decir que esto no ocurriría de forma inmediata sino que se *aplicaría* bastante más tarde.

Es por todo lo anterior que se conoce a Tyler como el *padre* de la evaluación. De hecho, hoy en día en didáctica se define la evaluación como la consecución de los objetivos propuestos. González Soto (2011) dice que este es un patrón todavía muy enraizado en nuestras aulas.

2.1.3 Periodo posttyleriano (de 1946 hasta la actualidad)

El término evaluación educacional fue acuñado por Ralph Tyler. Éste dividió la historia de la evaluación educativa: antes de él, la evaluación era asistemática, y después, sistemática y profesional. Este segundo período puede subdividirse en época de la inocencia, realismo y profesionalismo (Stufflebeam, 1985).

a) Época de la inocencia (1946-1957)

Esta época se caracteriza por un crecimiento económico que depara en un incremento de las instituciones educativas. Surgen algoritmos para estudiar comportamientos y se hace hincapié en el análisis de datos con el objetivo de elaborar estadísticas.

Protagonista de esta época es Daniel L. Stufflebeam. Para él y para Shinkfield (1989) la evaluación es el proceso de identificar, obtener y suministrar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado para servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Su modelo de evaluación se conoce como CIPP (Contexto, Input, Proceso, y se caracteriza por estar orientado a la toma de decisiones para llegar a un Producto). Así, la evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar.

b) Época del realismo (1958-1972)

Las críticas que cuestionan la eficacia del sistema educativo estadounidense desencadenan diferentes propuestas, muchas de ellas innovadoras. Se percibe en ellas una destacada preocupación por la evaluación educativa.

Los docentes evalúan los currículos a través de pruebas específicas.

Se tiene en cuenta los métodos tylerianos para los métodos evaluativos realizados para esta época. Además, se utilizaron nuevas pruebas estandarizadas a nivel nacional y se recurrió al método del criterio profesional. A principios de la década de los 70 la evaluación entró en el período de la profesionalización, se diseñaron programas de intervención educativa que demandaban la participación de personal especializado en evaluación.

Protagonista de esta época es L.J. Cronbach (1963) con afirmaciones tales como que la evaluación consiste en una búsqueda de información para quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión son quienes formularán juicios a partir de dicha información.

Actualmente este modelo es el que tienen en cuenta las administraciones educativas. Por ejemplo, el cuerpo de Inspección y Agencias de Evaluación ofrece datos para que las correspondientes consejerías de Educación y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tomen las medidas oportunas.

Las características más relevantes de Cronbach sobre la evaluación son que el fin y el significado real de la evaluación es la toma de decisiones, y distingue hasta tres tipos diferentes de decisiones: programa, alumnado, necesidades o regulación administrativa.

Realmente vemos que Cronbach expande los límites del concepto de evaluación que propuso Tyler. De esta forma abre el campo conceptual y funcional de la evaluación educativa mucho más allá del marco conceptual dado por Tyler, aunque en su línea de sugerencias.

Herencias de Cronbach también las tenemos en la actualidad, ya que él proponía comparaciones de tipo absoluto. Por ejemplo, estos vestigios se pueden hallar en las pruebas de evaluación de diagnóstico o en las pruebas ESCALA en Andalucía. Estas pruebas que elabora por ejemplo la Agencia de Evaluación sobre diferentes competencias básicas miden el grado de lejanía o cercanía de los logros escolares respecto a unos valores e instrumentos fijos y no de forma relativa al centro o alumnado.

c) Época de la profesionalización (de 1973 hasta la actualidad)

Tal importancia adquiere la evaluación que se profesionaliza y se crean con este propósito y fin diferentes organismos y agencias. En nuestro país, por ejemplo, se crean en cada comunidad

autónoma una agencia de evaluación y en otras adquiere dichas competencias el cuerpo de la inspección educativa.

En ambos casos se crean modelos de evaluación con fines de mejorar los logros de los alumnos, la mejora de los centros, la capacitación del profesorado, etc.

Muchos de estos modelos van a medir el concepto que reinará en esta etapa: la calidad. La evaluación sobre la evaluación (metaevaluación) cobrará gran importancia.

Se tienen en cuenta conceptos como validez, confiabilidad o usabilidad para la correcta realización de la evaluación. Se llegan a evaluar hasta los sistemas educativos nacionales y se establecen modelos para medir y comparar niveles de aprendizaje de diferentes indicadores como por ejemplo el grado de adquisición de ciertas competencias básicas como PISA o los informes PIRLS y TIMMS que realizan un estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias.

2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Varias han sido las definiciones sobre este concepto a lo largo de los tiempos. Vamos a analizar, en primer lugar, la definición propuesta por la Real Academia de la Lengua Española para pasar a continuación a revisar las definiciones de distintos autores.

El diccionario en línea de la RAE define evaluación con dos acepciones: la primera, ‘acción y efecto de evaluar’. A su vez, evaluar lo define con tres acepciones:

1. Señalar el valor de algo.
2. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.
3. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos.

La segunda acepción del término evaluación es, como mínima, curiosa: ‘examen escolar’, y utiliza *evaluación* como sinónimo o definición de examen en el siguiente ejemplo: *Hoy tengo la evaluación de matemáticas.*

Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. De entre las muchas definiciones que existen de evaluación, vamos a resaltar, en primer lugar, la definición de Tyler (1969) por su protagonismo en lo que a evaluación educativa se refiere, que definió la acción de evaluar como el proceso sistemático de acumulación de información relevante para la interpretación pertinente, que como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje permite establecer juicios de valor y tomar decisiones en pro de la mejora de las acciones seguidas. Es así como relaciona la práctica educativa con los objetivos educativos respecto a criterios de eficacia previamente establecidos.

Del mismo modo, unos años más tarde Tenbrink (1981) afirmaba que la evaluación era el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones.

Relativa a la medición y control del producto tenemos la definición de Duque (1993): “una fase de control que tiene por objeto no solo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas de determinados resultados”.

Stufflebeam y Shinfield (1995) consideraban la evaluación como un proceso inevitable y complejo que permitía identificar los puntos fuertes y débiles, según ellos el concepto pasa por “un enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto”. Uno de los problemas que tenemos actualmente, que proviene de corrientes positivistas, es que, como aludimos al comienzo de este punto, muchas de las definiciones (y también prácticas reales) se basan en paradigmas cuantitativos, y por lo tanto la evaluación se basa en conceptos cuantificables y medibles.

A este respecto, otros autores que emplean una visión más global y que adoptan también paradigmas cualitativos proponen definiciones más completas como la que podemos encontrar en la de López (1995) cuando afirma que la evaluación es “el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios”.

Bloom Medaus, psicólogo y pedagogo americano, en sus investigaciones sobre la acción en el aprendizaje afirma que la evaluación es “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio de cada estudiante”.

Observamos, por tanto, que tras todas estas concepciones de la evaluación educativa hay aproximaciones a paradigmas más cuantitativos, cualitativos o cuya función es más formativa o sumativa. Encontramos prácticamente en todas ellas alusiones a:

- Acopio o recogida de información
- Comparación con alguna referencia
- Emisión de juicio o valoraciones
- Fines de toma de decisiones

Me gustaría en este punto, y tras haber expuesto las diferentes visiones y enfoques de la evaluación por distintos autores y épocas, conceptualizar lo que para mí sería la verdadera evaluación. El sentido y fin de este trabajo enfatizará la siguiente perspectiva: la evaluación como auténtico motor del aprendizaje que de forma continuada y autónoma posibilita al alumno una asimilación consciente de los aprendizajes. Un aprendizaje que se caracterizará por ser continuo, no final, autónomo, no dependiente del docente, interiorizado, no memorizado, duradero, no puntual, y enlazado con sus propios esquemas cognitivos y no aislado de la realidad del alumno.

2.3 TIPOS, FINES E INSTRUMENTOS

2.3.1 Tipos y fines de la evaluación

Los tipos de evaluación se engloban desde diferentes perspectivas: el momento de llevarla a cabo, el fin para la que está pensada, las decisiones que toma, el sujeto o agente que la realiza, el objeto sobre el cual se lleva a cabo, la extensión que abarca, el criterio de comparación o referente. Según queramos evaluar unas tareas u otras utilizaremos un tipo de evaluación distinta. Veamos a continuación una a una los tipos de evaluación según estos criterios.

a) Según el momento en el que se lleva a cabo la evaluación puede ser:

Inicial. Es la que se realiza al comienzo de todo curso académico para evaluar el grado de adquisición de competencias básicas así como de conocimientos, inquietudes y perfil de los alumnos. No solo es normativa llevarla a cabo sino que personalmente me resulta una de las más importantes. No se debería comenzar la intervención docente por lo que sabe el maestro sino desde el nivel e inquietudes que poseen los alumnos e irlos guiando (que coincide con el origen etimológico de educar). Tiene una finalidad diagnóstica como veremos a continuación.

Continua. Suele tener un carácter formativo, de ajuste de comportamiento, de información continuada hacia el propio alumno, su familia y el docente. En la normativa de primaria se hace hincapié en que la evaluación debe de ser continua y no solo sobre el aprendizaje, sino sobre la enseñanza. Recordemos el concepto de enseñanza-aprendizaje, de ahí el carácter reflexivo que deberá tener todo maestro en su propia práctica.

Final. Es la llevada a cabo al término de un curso escolar, tiene función sumativa, es decir, de suma o acumulación de aprendizajes. Es complementaria a las otras dos y no supone una alternativa a las mismas. Me gustaría destacar este punto: la evaluación final, que en ocasiones sigue siendo la protagonista de la calificación del alumno, debe ir acompañada siempre de otros tipos de evaluaciones, porque de lo contrario los alumnos lo percibirán y actuarán en consecuencia.

b) Para toma de decisiones:

Para medir aprendizajes o avances. Suele tener su reflejo en las pruebas de diagnóstico que se elaboran anualmente para conocer el grado de adquisición de aprendizajes del alumnado con pruebas uniformes. Este fin suele llevar consigo también la toma de decisiones descrita en el punto anterior.

Para fomentar el aprendizaje. Este es el fin de la evaluación sobre el que desarrollo y fundamento todo este trabajo. Va unido a la toma de decisiones, pero no de forma externa, sino desde el propio alumnado de la manera más autónoma posible dentro del contexto de su edad y nivel. Se asocia a la evaluación continua, a la autoevaluación y coevaluación del alumnado, a la

toma de decisiones para aumentar y fomentar el propio aprendizaje. En teoría puede fomentar el aprendizaje por parte del docente y de los alumnos.

c) Con respecto a la función o finalidad de la evaluación, ésta puede ser:

Diagnóstica. Suele coincidir con la evaluación inicial y su función es adaptar el contenido, los procedimientos o las temporalizaciones a la realidad del alumnado.

Formativa. Lo formativo, acudiendo a la Real Academia Española de la Lengua, alude a ‘dar forma’. Tiene su razón de ser en la intención de ir formando a medida que se va realizando esta evaluación de carácter puramente procesual.

La evaluación formativa es el planteamiento que voy a desarrollar y fomentar como motor del aprendizaje. Este tipo de evaluación permite retroalimentar de forma permanente y poder así reajustar y establecer modificaciones para obtener mejoras en el aprendizaje.

Conocemos nuestros objetivos, queremos que nuestros alumnos aprendan, trabajamos en torno a ellos y luego *necesitamos* constatar si hay aprendizaje. Cuando obtenemos información para retroalimentar permanentemente (y con esto reforzar, ajustar y dirigir el proceso de aprender para la obtención de mejores logros) es cuando estamos realizando una evaluación formativa.

El éxito de este tipo de evaluación, tras las lecturas, investigaciones y reflexiones que han alumbrado este trabajo, pasaría porque el propio alumno sea protagonista e identificador (en la medida propia de su nivel) de sus dificultades, y reducir de esta forma el grado de dependencia del docente, de manera que empujemos al alumno hacia una mayor autodependencia y sea él el constructor de su propio aprendizaje.

Sumativa. Su definición hace alusión a acumular, añadir, sumar logros. Podría entenderse, y de hecho es la práctica más habitual, sumar calificaciones estableciendo un promedio final. La evaluación sumativa no es una alternativa a la formativa, sino complementaria, realizada al final de un periodo de intervención educativa. Permitiría sobre todo la toma de decisiones relativas a promociones, titulaciones o certificar unos mínimos conocimientos de forma más global. Está orientada como dijimos anteriormente a la valoración del producto como aprendizajes constatados.

Su fin se asocia con la calificación y puede emplearse no solo con aprendizajes del alumnado, sino con desempeños docentes, evolución de centros, desempeño de equipos directivos.

d) Con respecto al objeto evaluado tenemos lo siguiente:

Evaluación de contexto. Coincide con la evaluación diagnóstica y nos brinda o expresa las necesidades de lo evaluado, no tiene por qué ser necesariamente alumnos.

Evaluación de diseño. Concuerda la programación de la enseñanza, permitiría modificar la secuenciación, temporalización, etc. Debería ser siempre posible en el término de evaluación continua.

Evaluación de proceso. Es la continua, la que se va haciendo de manera formal o informal durante toda la intervención educativa. En nuestro planteamiento es la que quisiera enfatizar, ya que pienso que se trata del tipo de evaluación que más propicia el aprendizaje.

Evaluación de resultados. Estaríamos hablando de una evaluación final o sumativa porque lo que consideramos es el producto final en términos de aprendizajes adquiridos.

e) Con respecto al agente evaluador:

Podemos distinguir a este respecto las evaluaciones que se realizan por parte de un agente externo al escenario educativo (agencias e instituciones). Como su nombre indica, serían las **evaluaciones externas**.

Por otro lado, tenemos las **evaluaciones internas**, que son las realizadas por los protagonistas del hecho educativo, normalmente alumnos y docentes. Dentro de la evaluación interna distinguimos según sea una persona u otra la que evalúa:

Heteroevaluación. Es el tipo de evaluación que se da con mayor frecuencia en nuestras aulas, bien sea por tradición, por comodidad o por norma. Es aquí el docente quien planifica, diseña y aplica la evaluación y el alumno responde a lo que el profesor pide de él. Es una persona de otro nivel, normalmente superior, quien determina si se han logrado los criterios de evaluación. Sería muy interesante que esta heteroevaluación se llevara a cabo también al revés, del alumno al profesor, y no dejar de perder así la esencia de la evaluación: un proceso que afecta a todos los agentes del sistema educativo.

En mi opinión, la heteroevaluación será efectiva y útil en la medida en que se utilice en conjunto con otros tipos de evaluaciones y nunca sea la única y protagonista de una decisión final.

Coevaluación. En este caso, es el grupo en conjunto quien se evalúa y quién valora si los aprendizajes se han logrado. Es un proceso consensuado y conjunto que realizan los alumnos sobre la actuación del grupo; los criterios de evaluación se han establecido previamente y también en consenso, de este modo se valora el compromiso y la consecución final del aprendizaje por medio de estímulos y el fomento de valores como la participación, la reflexión crítica, la integración y la responsabilidad.

Autoevaluación. Aquí el protagonista es el propio alumno, es él quien lleva a cabo su propia evaluación, es el que tiene el rol principal. Está considerada como la evaluación más madura y, a mi juicio, más efectiva. En ella el alumno es quien determina dónde quiere llegar, por qué, para qué y cómo lo va a realizar. Según Calatayud (2002), la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente. Del mismo modo, Pérez (2005) nos dice que el hecho de que el alumno reflexione sobre su desempeño y su resultado y que,

además, se asigne una calificación puede tener un impacto enorme en la imagen que tiene de sí mismo y puede ayudar a concluir qué ha de modificar para mejorar sus resultados.

En definitiva, la autoevaluación es una práctica que normalmente no se lleva a cabo y que si nos paramos a pensar en los grandes beneficios que reporta tanto en el docente como en el discente probablemente estableceremos más técnicas de autoevaluación en nuestras aulas.

f) Según la extensión (global o parcial):

Evaluación global. Cuando abarca todos los componentes o dimensiones del alumnado, centro, programa, etc. Se pone el énfasis en la totalidad, integrada por distintas partes que están relacionadas entre sí, de manera que los cambios introducidos en una de ellas tiene consecuencias en el resto. Facilita la comprensión de la realidad evaluada.

Evaluación parcial. Se centra en el estudio o la valoración de determinados componentes o dimensiones (del alumno, de un centro, de un programa, etc.).

g) Según el criterio de comparación, el referente puede ser criterial o normativa:

En primer lugar se conoce como normotipo al referente que emplearemos para realizar la evaluación.

Evaluación criterial. Se suele denominar también autorreferencial y consiste básicamente en verificar lo que el alumno debe “saber hacer” comparado con lo que “llega a hacer o desempeñar”, de ahí que también se conozca como autorreferencial. En un ejemplo habitual, este criterio de comparación podría ser perfectamente un criterio de evaluación de un curso en un área concreta comparándola con lo que determinado instrumento aplicado a un alumnado específico es capaz de demostrar en esa escala que marca el criterio, es decir, hasta cuánto demuestra del criterio establecido X.

Evaluación normativa. Conocida también como heteroreferencia ya que ahora no va a compararse con el propio desempeño del alumno sino entre pares, es decir, alumnos, centros, programas, profesorado. Por ejemplo, si nos referimos a alumnos, compararía los logros obtenidos por un alumno con el resto de su clase.

2.3.2 Instrumentos de evaluación

Definamos, en primer lugar, el significado original de instrumento como el manual o utensilio de trabajo relacionado con una profesión. En el ámbito educativo nos referiremos a las técnicas y herramientas empleadas por el docente para evidenciar los desempeños del alumnado en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sobre esta definición creo que cabría extenderla al uso no solo del mundo docente sino del propio alumnado, porque es éste el primer interesado en reparar en sus propios *errores* para ponerles remedio.

Es muy fácil confundir instrumentos con técnicas, pero en realidad debemos utilizarlos como conceptos distintos.

Denominaremos técnicas al procedimiento en sí para realizar la evaluación y, en cambio, nos referiremos a instrumentos como el medio específico para obtener información que luego nos permitirá realizar la valoración y la futura toma de decisión.

Haré un repaso por las principales técnicas así como los instrumentos más utilizados.

a) Técnicas

Observación	Técnica muy valiosa y empleada para percibir progresos en el aprendizaje. Se podría hacer uso de instrumentos más abajo expresados como escalas de estimación, guías de observación, etc. Puede ser sistemática, espontánea, etc.
Interrogatorio	Agrupar todos los procedimientos por los cuales se le demanda información al alumno. Se emplean preguntas que requieren su opinión, valoración personal o interpretaciones.
Resolución de problemas	Técnica que supone al alumno con las herramientas asimiladas y lo sitúa con el objetivo de resolver una determinada situación (escrita, oral, práctica). Se puede reflejar con varios instrumentos, pero su ventaja fundamental es que puede conjugar varias habilidades o aprendizajes de forma simultánea.
Solicitud de productos	Resulta de demandar al alumno un producto final como entrega de proyectos, monografías, ensayos o informes. Suelen ser técnicas aplicadas a medio-largo plazo y donde el alumno pondrá otras habilidades en juego.

b) Instrumentos

Escala de estimación	Permite revelar frecuencias, intensidades, niveles de aceptación mediante una escala que puede ser categórica, descriptiva o numérica. Debe quedar claro lo que evalúa dicha escala.
Listas de cotejo	Detecta la ausencia o presencia de diferentes rangos. Empleado para

	<p>entrega de tareas, trabajos, etc. Presenta una información puntual cuya respuesta se circunscribe a opciones escasas (ej.: sí/no).</p>
Pruebas	<p>Pueden ser orales, escritas o prácticas. Se suele asociar a evaluaciones sumativas, al final de proceso, para medir aprendizajes adquiridos.</p> <p>Las pruebas escritas pueden ser a su vez de ensayo, objetivos, de completar, respuesta breve, verdadera o falsa, selección, jerarquización, etc.</p> <p>Las pruebas orales conjugan aspectos más cualitativos y pueden emplearse (de la forma adecuada, por ejemplo, aplicando coevaluación entre compañeros de la misma clase) para evaluar también competencias comunicativas de forma transversal al criterio o contenido evaluado.</p> <p>Un amplio porcentaje de profesorado (que aumenta conforme subimos de etapa educativa) confunde el concepto evaluación con este instrumento del subtipo escrito.</p>
Portfolio	<p>Se utiliza para evidenciar habilidades, progresos, esfuerzos y logros de los alumnos. Se puede emplear para la autoevaluación, para certificar aprendizajes (se usa así, por ejemplo, en centros bilingües en Andalucía). También suele incluir valoraciones de profesores y reflexiones de trabajos.</p> <p>Posibilita sobre todo que el alumno, al ir progresando de nivel, lleve consigo su <i>certificado</i> de aprendizajes, lo que beneficia su continuidad entre diferentes etapas.</p> <p>También existe el portfolio digital, cada vez más utilizado por las ventajas que conlleva. Posibilidad de visionado y edición por el profesor y alumnado <i>on-line</i>, grabación en la nube que permite el seguimiento externo para padres, evaluaciones externas, etc.</p>
Rúbricas	<p>La rúbrica es un instrumento que sirve para evaluar el desempeño de un alumno, relacionado con los objetivos de aprendizaje, en base a una serie de criterios expresados en habilidades de ejecución. No se emplea una escala numérica o cuantitativa, sino cualitativa o en forma de rangos de criterios de dominio de un determinado objetivo de</p>

	<p>aprendizaje. Es una forma de evaluar y aprender en consenso, con mayor transparencia y colaboración; maestro y alumno poseen la misma información. El alumno conocerá antes del comienzo de la tarea/actividad desde donde parte y hasta donde ha de llegar en forma de niveles de dominio. Sirve como guía de trabajo para el alumno, como indicador de progresos para el docente y ofrece retroalimentación o <i>feedback</i> para ambos. Es uno de los instrumentos que pueden ayudar de forma más eficaz a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.</p>
Proyectos	<p>Este tipo de instrumentos permite profundizar en algún conocimiento específico, darle solución a una problemática planteada.</p> <p>Permite poner en valor los conocimientos adquiridos para resolver un conflicto planteado. Es un buen instrumento para valorar la adquisición de competencias básicas.</p>
Mapas conceptuales	<p>Su principal ventaja es que suele coincidir con el método cognitivo de llegar hasta el conocimiento o recordar el mismo. Se puede emplear completado por el alumno, realizando uno desde el inicio, permite ver cómo construye el alumno lo aprendido.</p>
Monografías	<p>Apreciaciones sobre un tema realizando abstracción y síntesis de varias fuentes. Suele acompañarse de técnicas de búsqueda de información y en un gran número de casos de exposición hacia los compañeros, con lo que se trabajan otras áreas de forma transversal.</p>
Entrevistas	<p>Pueden ser estructuradas o no en función de si las preguntas están previstas de antemano. Puede emplearse entre alumnos, es capaz de medir o aporta información de otras variables cualitativas aparte del contenido en sí.</p>

2.4 LA EVALUACIÓN EN LA ACTUALIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA

En este punto, tras una primera reflexión sobre las formas de enfrentar la evaluación, realizaré un desarrollo normativo sobre lo que se debería llevar a cabo en términos de evaluación en un centro de educación primaria. Continuaré estableciendo una comparativa para arrojar luz sobre las

incoherencias halladas entre teoría y práctica y finalizaré planteando diferentes cuestiones obligadas tras evidenciar estas incongruencias.

Coincido plenamente con Dolors Quinquer (2000) cuando afirma que la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes escolares está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas concepciones y prácticas aparecen matizadas con frecuencia por la influencia del contexto profesional. De esta forma unas prácticas en evaluación y enseñanza aceptadas en un contexto determinado serían difícilmente justificables en otro. A este respecto puede favorecer mucho los acuerdos o coherencias de los equipos educativos así como la filosofía o *cultura* que haya creado el centro.

Hoy día, la práctica de la evaluación bebe mucho de aquellos recipientes que marcaron una época pero que actualmente están descontextualizados o resultan insuficientes en el mundo donde vivirán y trabajarán nuestros alumnos.

No hay más que ver la actual definición de la RAE del sustantivo *evaluación*, cuyas dos acepciones expongo literalmente:

(Del fr. *évaluer*) 1. f. Acción y efecto de evaluar. 2. f. Examen escolar. *Hoy tengo la evaluación de matemáticas.*

Este trabajo, una vez más, quiere ampliar y expandir este tradicional cerco y límite del concepto evaluación que la empobrece y vuelve el aprendizaje más lento y, por qué no, más frustrado.

Esta actual definición y concepción provoca que un gran número de hábitos de evaluación se centren en modelos psicométricos, es decir, basados en el positivismo en cuanto a medir o evaluar únicamente los resultados del aprendizaje. Aunque el mismo Tyler ya contemplaba tímidamente parte de la evaluación como regulación y retroalimentación, a partir de él (y hasta nuestros días) la práctica en evaluación la consideraba como un hecho terminal en base a medir los resultados del aprendizaje adquirido comparándolos con los objetivos propuestos al comienzo, en la fase de planificación.

Al pensar o repensar la evaluación hoy día, podemos argumentar su insuficiencia o torpeza con la realidad o momento actual. ¿Cuáles serían las posibles razones?

- Los presupuestos conductistas sobre los que se basaba el modelo positivista de Tyler han perdido vigencia o sustento, al menos como única visión.
- La posibilidad de cambio dinámico de los propios objetivos (que no finalidad) de un área o materia también cuestionan su fundamentación. Por ejemplo, últimamente no es extraño el trabajo por proyectos o en comunidades de aprendizajes, que aunque son conceptos diferentes mantienen los objetivos de una forma más dinámica o al menos más abierta, y no por ello es menos interesante o exigente en el aprendizaje del alumnado.

2.4.1 Revisión Legislativa actual

Procederemos ahora al estudio comparativo entre lo que la normativa educativa dictamina en materia de evaluación (tanto estatal -leyes orgánicas, reales decretos- como autonómica para Andalucía en mi caso -decretos, órdenes) y la práctica real en los centros de educación primaria en general y en mi centro de referencia (donde he realizado el Practicum) en particular.

La normativa vigente sobre evaluación, siguiendo una descendente contextualización desde la legislación estatal hasta la autonómica, es la siguiente:

a) Normativa estatal vigente

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación

Aunque sigue vigente parte de la LODE (Ley orgánica del derecho a la educación, aprobada nada más y nada menos que en 1985), la actual LOE recoge y adapta todo lo concerniente a esta tarea fundamental de los centros educativos. Para esta ley, evaluar pasa por valorar los resultados de una determinada acción y establece la evaluación educativa tanto de los resultados (como aprendizajes adquiridos de los alumnos) como de las actividades realizadas (actividades de enseñanza aprendizaje).

El artículo 6 define currículo e incluye en el mismo los **criterios de evaluación** de cada enseñanza. El estado atribuye un 65% (en centros sin lengua cooficial) de dichos contenidos básicos y deja el resto a discreción de cada administración educativa.

El artículo 20 sobre evaluación dictamina que se llevará a cabo sobre los procesos de aprendizaje del alumnado y de forma continua y global teniendo en cuenta el progreso en cada uno de sus áreas.

En cuanto a la evaluación, establece que el alumnado superará la etapa siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.

El título VI lo dedica a la evaluación de forma genérica. Los artículos 140 al 147 establecen el marco legal y normativo de cara a la misma. Por hacer un breve resumen, éstos establecen lo siguiente:

Artículo 140. Finalidad de la evaluación

Menciona aquí dos metas a las que quiere contribuir: la mejora de la calidad y la equidad. También hace mención a la finalidad para orientar políticas educativas y mejorar la transparencia. Determina que nunca se podrá llevar a cabo para valoraciones de los alumnos o para clasificación de centros.

Artículo 141. Ámbito de la evaluación

La evaluación afectará a todas las etapas educativas, los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, como también a la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función

directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias administraciones educativas.

Artículo 142. Organismos responsables de la evaluación

Son competentes para la evaluación el actual Instituto de Evaluación y las administraciones educativas correspondientes.

Artículo 143. Evaluación general del sistema educativo

Serán implementadas por el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de cada administración educativa. Éstas suelen ser las agencias de Evaluación como ocurre en Andalucía.

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico

Versarán sobre la adquisición de competencias básicas y se llevarán a cabo tanto en primaria como en secundaria.

Artículo 145. Evaluación de los centros

Las administraciones podrán realizar planes de evaluación de centros y favorecer la autoevaluación de los mismos.

Artículo 146. Evaluación de la función directiva

Del mismo modo también se podrá evaluar a la función directiva.

Artículo 147. Difusión del resultado de las evaluaciones

Anualmente, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicará información de interés a colación de las diferentes evaluaciones y empleará distintos indicadores.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria

El artículo 7 nos remite al anexo II en el que podremos encontrar para nuestra etapa educativa de estudio los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas y para cada uno de los tres ciclos.

El artículo 9 establece la evaluación en la educación primaria como continua y global, teniendo en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo. Dentro del mismo destacar los siguientes apartados:

2. La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo (cuyos componentes hemos reflejado con anterioridad).
3. Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas (éstos estarán reflejados en dicho anexo II).

4. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo.

Estas medidas se adoptarán **en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.** Enfatizo este texto porque será el apoyo y el fundamento normativo que sustentará todo mi trabajo, ya que las tradicionales evaluaciones sumativas no podrán nunca detectar las dificultades de forma procesual.

5. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Aquí vemos cómo lo evaluado no debe ser únicamente los progresos del alumnado sino también la práctica diaria docente.

b) Normativa autonómica

DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía

Este decreto adaptará y contextualizará el anterior Real decreto para la comunidad autónoma de Andalucía.

En el artículo 11 repite textualmente lo normativa de inmediato orden superior jerárquico.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía

El artículo 2 enriquece la norma estatal y añade a la acción de evaluar las consideraciones de las características propias del mismo y el contexto sociocultural del centro docente.

Destacamos el artículo 2.4 relativo al proceso de aprendizaje. Dice literalmente:

“La evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo y proporcionará una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa”.

DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial

Algunos artículos que añaden una información o matiz sustancial a lo estipulado por las normativas comentadas podrían ser los siguientes:

Artículo 3 d

“A la evaluación y el reconocimiento objetivos de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar. A estos efectos, tendrá derecho a ser informado de los criterios de evaluación que serán aplicados”

Artículo 2.5

“... En todo caso, los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental...”

Artículo 20.3

“... El proyecto educativo contendrá las programaciones didácticas que será aprobado por el claustro del profesorado en el ámbito de sus competencias...”

2.4.2 Comparativa Legislación Actual y Práctica Habitual

Tenemos ahora argumentos de peso para comparar la normativa que establece lo que habría que hacer con la práctica real que he podido comprobar en mi corta pero intensa experiencia del Practicum I y II, y claro está, con lo vivido como alumna, que no dista demasiado.

Para ello estableceré una tabla comparativa desde ambas perspectivas

Normativa	Práctica habitual
LOE 2/2006. Art. 20 <i>“...la evaluación se llevará a cabo sobre los procesos de aprendizaje del alumnado”</i>	La evaluación mayoritariamente se lleva a cabo sobre los contenidos. Rara vez se pone en entredicho los métodos didácticos.
REAL DECRETO 1513/2006. Artículo 9.1 <i>“..se tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo”</i> REAL DECRETO 1513/2006. Art. 9.4: Las medidas de refuerzo educativo se establecerán <i>“en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas...”</i>	En las sesiones de evaluación no se tiene en cuenta realmente de forma consensuada según el conjunto de las áreas. Se tiene una visión algo más sesgada o inconexa. Se toman decisiones como cambio de lugar o de agrupaciones, pero ante la detección de dificultades pocas veces se modifica la práctica docente o se abogan por pedagogías o técnicas diferentes.
ORDEN de 10 de agosto de 2007 sobre evaluación. Art. 2.4 <i>“La evaluación tendrá un carácter formativo y orientador”</i>	Se suele hacer una evaluación <i>informal</i> a base de la observación continua, pero realmente no se suelen tomar decisiones al respecto (como mucho, alguna orientación a las familias), suele tender más hacia la evaluación sumativa. Los alumnos creo que son

	conocedores de esto conforme van promocionando de nivel y determina su forma de estudio.
Decreto 328/2010. Art. 23: “ <i>el diseño y aprobación de la programación corresponde al claustro de profesores</i> ”	El verdadero timón educativo lo llevan las editoriales, ya que el profesorado (según mi experiencia) rara vez discute o reflexiona sobre los criterios de evaluación a trabajar, etc.

Las cuestiones casi obligadas que refería al inicio de este apartado podrían ser las siguientes:

- ¿Por qué no establecer estrategias en las que el alumnado fuera más protagonista de su aprendizaje y el de sus compañeros, ya que muchas veces el “idioma” del propio alumno es el que resulta más cercano y comprensible a su compañero?
- ¿Por qué esperar a un día y hora del temido examen para que todos los alumnos *salten* dicha valla a modo de prueba, validando o no su progreso sin importar la inicial capacidad del alumno en la acción de saltar?
- ¿Por qué pensar que siempre será el docente quien ha de detectar los éxitos y errores de los que aprenden y proponer qué han de hacer para mejorar y, en cambio, por qué no dejar que sea el propio alumno quien reconozca sus aciertos y dificultades? (Sanmartí, 2007, p. 17)

Creo que todo esto nos lleva a un gran cambio y evolución cultural y conceptual. Estoy segura de que merecerá la pena.

3. CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 PROPUESTA METODOLÓGICA

Abordaremos en este apartado, tal y como el título indica, una propuesta metodológica para intentar resolver el problema planteado en el capítulo I. Éste consiste, grosso modo, en una ineficaz e ineficiente evaluación que se aleja de promover el aprendizaje sólido y se acerca sin embargo a visiones finalistas y tradicionales.

Mi proposición radica fundamentalmente en el diseño y puesta en práctica de una rúbrica como instrumento de evaluación como motor de aprendizajes. La rúbrica es un instrumento especialmente útil para el propio alumno pero también lo es, por supuesto, para el maestro.

En este punto me gustaría indagar acerca de éste, a mi juicio, uno de los instrumentos más eficaces para evaluar los aprendizajes de los alumnos de un modo compartido, transparente, comprensible y motivador: la rúbrica.

Stevens y Levi (2005) definen la rúbrica como “(...) una herramienta de calificación que establece las expectativas específicas para una tarea. Las rúbricas dividen una tarea en sus componentes y provee una descripción detallada de lo que es un nivel aceptable e inaceptable de evidencia para cada una de esas partes. Las rúbricas pueden utilizarse para calificar una gran variedad de tareas y trabajos: investigaciones, críticas literarias, participación en foros, informes de laboratorio, portafolios, trabajo en grupo, presentaciones orales y muchas otras”.

De nuevo Stevens y Levi (2005) afirman que una de las vías para lograr una evaluación de mayor calidad, de carácter más cualitativo y procesual, es el empleo de protocolos de evaluación o rúbricas. Estos protocolos no solo favorecen una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, y contribuyen a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Me gustaría resaltar a este respecto la importancia de la autorregulación del alumno como protagonista de este protocolo. La rúbrica ha de promover precisamente que sea el propio estudiante el que incentive su aprendizaje, sabiendo donde está y dónde tiene que ir. La autorregulación provoca también motivación para el aprendizaje con todos los beneficios que esto reporta tanto para el alumno como para el docente.

Martínez y Raposo (2011), en el estudio realizado sobre el uso de rúbricas en el sistema universitario, determinaron con su experiencia que la rúbrica es un instrumento útil que proporciona retroalimentación al alumnado y que le permite conocer de antemano las competencias y elementos que van a ser valorados junto con la puntuación otorgada. De este modo, junto con favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, también lo hace al de la evaluación. Si bien es cierto que el nivel madurativo de los alumnos de este estudio no es equiparable a la muestra analizada en esta investigación y a los alumnos con los que tratamos en nuestro grado, las conclusiones de estos autores y su experiencia no distan de las que obtenemos en nuestro análisis y a buen seguro en la puesta en marcha de nuevos métodos de evaluación en las aulas de nuestro país.

Ciertamente, la rúbrica, frente a las tradicionales prueba escritas, está presente durante todo el proceso de aprendizaje y además de ello ayuda al docente a constatar los aprendizajes alcanzados y de este modo evaluar al alumno de una forma cualitativa, cuantitativa y mucho más objetiva. En los tests o controles escritos tradicionales se comprueba si el alumno sabe o no realizar esa prueba concreta, si ha estudiado, y en base a ello se le asigna un número que acredita si ha llegado al criterio establecido en la prueba o no. Este tipo de controles pueden llegar a favorecer que el alumno se prepare únicamente para ellos, que conozca (por la experiencia y el adoctrinamiento en este tipo de tests) qué es lo que ha de responder de una forma más automatizada y preparada. Las

rúbricas ayudan a que el alumno sepa qué es lo que tiene que aprender de antemano, a establecer una especie de *contrato* previo, a favorecer que el alumno sepa en qué falla y lo quiera solucionar para pasar al siguiente nivel, la motivación y la autorregulación son factores esenciales en el éxito de las rúbricas como métodos de evaluación y de aprendizaje.

Así pues, podemos decir que el objetivo principal de las rúbricas es promover el aprendizaje de los alumnos y que de este modo la evaluación sea el motor de este aprendizaje y no un mero instrumento de acreditación de conocimientos.

Para llevar a la práctica este instrumento y verificar su potencial mejoría del aprendizaje, esta propuesta metodológica se basa en los siguientes pasos:

1) Detectar el nivel de adquisición de conocimiento sobre un área específica ya impartida siguiendo la metodología anterior y habitual del centro a alumnos de un curso superior al grupo sobre el que utilizaré la rúbrica pero dentro del mismo ciclo: 2º de primaria. Este paso es fundamental para después poder comparar con la puesta en práctica de mi propuesta y me permitirá establecer conclusiones objetivas del grado de idoneidad.

2) Diseñar y poner en práctica una rúbrica de evaluación del aprendizaje concreta, que versa sobre el mismo área del paso anterior en alumnos de 1º de primaria. En su aplicación he invertido tiempo tanto en la explicación a mi tutora de prácticas como a los alumnos, ya que la gran diferencia que existe entre este instrumento y los habituales para estos alumnos merece todo tipo de aclaraciones y resolución de dudas.

3) Comprobamos con una prueba similar a la utilizada en el primer paso si los alumnos del grupo experimental sobre los que se ha aplicado el uso de la rúbrica han obtenido los resultados esperados en la hipótesis de nuestra investigación.

Tal y como argumenté en la justificación inicial de estudio, la investigación tendría en cuenta los aspectos madurativos específicos del ciclo escogido, por lo que he adaptado mi propuesta con todo lo que ello conlleva (instrumento utilizado, metodología, puesta en práctica, etc.) a la muestra real de alumnado con el que he tenido la oportunidad de trabajar tanto para las prácticas de grado como para la investigación que nos ocupa, con la consiguiente adaptación a éstos tanto a nivel cognitivo como madurativo.

Del alumnado hablaremos en el siguiente punto, en el que describiremos de modo exhaustivo la población y muestra de estudio.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población sobre la que versa este trabajo no solo es el alumnado del colegio La Luna de Sevilla, sino también sus familias, contexto socioeconómico, y cultural así como el profesorado. Las variables de este contexto son las siguientes:

Variable	Valor
Número de alumnos:	169 alumnos (80 en infantil y 89 en primaria)
Edades de alumnado:	0-12 años
Edades medias de padres:	30-45 años
Situación laboral de los padres:	Sector y contexto poco afectado por el paro laboral. Los padres trabajan en un 85% y las madres en un 65%, aproximadamente.
Nivel socioeconómico familiar:	Medio-alto
Procedencias familiares en todo el centro:	<ul style="list-style-type: none"> • Española: 80% • China: 18% • Resto (Brasil, Rumanía, etc.): 2%
Observaciones :	La tipología de estas familias, a grandes rasgos, denota contextos económicamente resueltos, perfil simpatizante y colaborador con el centro, especialmente con el número y tipo de actividades desarrolladas, el horario y el tipo de atención recibida.

En cuanto a la muestra, como subconjunto de la población estudiada, he escogido dos cursos del primer ciclo de educación primaria. Es en este curso en el que he trabajado en la mayor parte de mi periodo de prácticas y donde aplicaré mi hipótesis.

En 2º curso verificaré aprendizajes adquiridos para poder establecer comparativas.

Las variables de esta muestra son las siguientes:

Variable	Valor
Edades de alumnado 1º curso:	6-7 años
Número de alumnos:	21
Perfil madurativo y aspectos del grupo:	Nivel madurativo bajo, especialmente en el género masculino. Diversidad de procedencias y perfiles de comportamiento. Nacionalidad mayoritariamente española (16), así como china (5).
Edades de alumnado 2º curso:	7-8 años
Número de alumnos:	16
Perfil madurativo y aspectos del grupo:	Nivel madurativo más acorde a su edad, aunque con remanente y lógica diferencia entre géneros.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

A continuación pasaré a describir los instrumentos diseñados para la recolección de datos de esta investigación y la finalidad con la que se han creado cada uno de ellos.

A fin de poder verificar la hipótesis y los objetivos planteados en este trabajo pensé en cómo poder constatar si el aprendizaje de la temática elegida había sido realmente eficiente y eficaz con la metodología que habitualmente se emplea en el centro de referencia. Para ello diseñé un primer instrumento (anexo 1). Este instrumento se ha pasado al grupo de 2º de primaria, curso que en el año anterior aprendió los tipos de monedas, suma de céntimos y euros y tipos de billetes, con el fin de verificar los aprendizajes ya adquiridos antes de aplicar el nuevo método de evaluación (rúbricas) en 1º con la misma temática y comprobar más tarde la mayor o menor eficiencia de la misma.

El instrumento número uno consta de una parte escrita y otra oral y manipulativa. En la parte escrita se pregunta los tipos de monedas y su clasificación por orden, los tipos de billetes y dos problemas prácticos, uno de suma y otro de cambio. En la parte oral se pretende comprobar a nivel lúdico y práctico si los alumnos recuerdan cómo utilizar las monedas, sumarlas y saber comprar y cambiar.

El segundo instrumento para la recogida de datos es una rúbrica (anexo 2) adaptada al nivel de niños de 6-7 años (1º de primaria). Con esta rúbrica se pretende comprobar cómo utilizando otras técnicas más novedosas de evaluación los niños son capaces de aprender de un modo más

fehaciente, práctico y duradero. El alumnado sabe desde el principio desde donde parte y hasta donde han de llegar con las actividades que se van a realizar en el aula. En definitiva, quería usar un instrumento innovador (al menos en el aula y centro de referencia) y distinto para poder verificar que la evaluación puede servir para aprender a parte de para ofrecer información cuantitativa y cualitativa, un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, una mayor autonomía y autorregulación del estudiante.

Como se puede observar, es una rúbrica que evalúa la unidad de las monedas para nivel de 1º de primaria (matemáticas). Por la edad y ciclo de los alumnos los niveles se marcan con dibujos y algo de texto, fácilmente comprensible. La temática que apoya a la unidad es la Feria de Abril por la festividad correspondiente al período de aplicación, para que fuera más atractiva y significativa, y se trabajan de forma transversal las materias de Historia de Sevilla e Inglés. Los alumnos, al pasar de nivel o llegar al estadio X, han de colorear el dibujo.

Finalmente, he diseñado el instrumento III para poder verificar, tras la aplicación de la rúbrica, si los aprendizajes han sido interiorizados de forma más tangible y permanente y de este modo poder compararlo con los resultados del instrumento I. Es, por tanto, muy similar en forma y contenido al instrumento I que se diseñó para los alumnos de 2º de primaria pero algo más sencillo, ya que es para los niños de un año inferior. Igualmente, consta de una parte escrita y otra oral y manipulativa (ver anexo 3).

3.4 PROCEDIMIENTO Y FASES

Fase	Explicación
Inicial	Considero imprescindible esta fase en la que he llevado a cabo el análisis del contexto real del alumnado en cuanto a sus ritmos de aprendizaje, situación puntual de la programación, etc. En base al mismo he acometido y diseñado los procedimientos de las siguientes fases.
Fase I	<p>Título: <i>Evaluación de los conocimientos sobre monedas y sus operaciones sobre el alumnado de 2º de primaria con métodos pedagógicos tradicionales</i></p> <p>Procedimiento 1.1. Diseño de instrumentos de evaluación para verificar el conocimiento adquirido sobre monedas y sus operaciones.</p> <p>Hemos de tener en cuenta como factor desfavorable en esta fase el tiempo</p>

transcurrido desde el momento en el que se impartió dicha área, así como también otros favorecedores como el carácter cotidiano de las monedas y operaciones básicas impartidas de nuevo en este nivel.

Para tratar de mermar estos factores he empleado dos procedimientos. Por un lado, un instrumento como prueba de evaluación para comprobar la asimilación de estos contenidos. Por otro, preguntas orales al alumnado para tener así más información y poder desestimar otras variables como dificultad en comprensión lectora, etc.

Tales instrumentos se encuentran en el anexo 1.

Procedimiento 1.2. Aplicación y análisis de dichos instrumentos.

Como hemos aludido con anterioridad, la muestra en este caso se circunscribe a la clase de 2º, con 16 alumnos sobre los que hemos aplicado los instrumentos descritos.

He establecido diferentes niveles de asimilación como los siguientes:

- ⤴ Nivel 1: no recuerdan o diferencian los tipos de monedas ni saben operar con ellas.
- ⤴ Nivel 2 : recuerdan mayoritariamente los tipos de monedas pero no son capaces de realizar operaciones con ellas.
- ⤴ Nivel 3: recuerdan todos los tipos de monedas y operan perfectamente.
- ⤴ Nivel 4: tienen asimiladas monedas, operaciones perfectamente y lo **aplican** con éxito en la resolución de problemas.

Tras la corrección y análisis de los mismos, los datos que arrojan son los siguientes:

- ⤴ Alumnos con nivel 1: 7 alumnos
- ⤴ Alumnos con nivel 2: 2 alumnos
- ⤴ Alumnos con nivel 3: 4 alumnos
- ⤴ Alumnos con nivel 4: 3 alumnos

Estos datos confirman que solo un 18,75% (nivel 4) recuerdan el contenido (monedas y operaciones) y lo aplican sin dificultad. Un 25% (nivel 3) recuerdan las monedas y operaciones pero no son capaces de resolver sencillos problemas con ellas y un 56,25% (niveles 1 y 2) no conocen los tipos de monedas ni resuelven operaciones con ellas o tan sólo identifican algunos tipos de ellas pero

	<p><u>muestran incapacidad en la resolución de operaciones básicas.</u></p> <p>Si consideramos, a grandes rasgos, que los niveles 1 y 2 son insuficientes y los niveles 3 y 4 como aceptables, obtendríamos los porcentajes de un 56,25% para los niveles insatisfactorios (1 y 2) y de un 43,75% para los suficientes (3 y 4).</p> <p>Con estos datos ya cuantitativos y sopesando los factores antes comentados no evitan que confirmemos lo siguiente:</p> <p>Los procedimientos tanto pedagógicos como de evaluación aplicados resultan a todas luces ineficientes para provocar la asimilación y aplicación de conceptos impartidos.</p>
Fase II	<p>Título: <i>Aplicación de la rúbrica diseñada para promover el aprendizaje en los alumnos de 1º de primaria</i></p> <p>Como hemos mencionado antes, el núcleo de este instrumento radica en el protagonismo del alumnado en su propia autorregulación del aprendizaje.</p> <p>Procedimiento 2.1. Diseño y explicación de la rúbrica.</p> <p>Para el diseño tenemos en cuenta las características del grupo estudiadas en la fase inicial, por ejemplo, al colorear el nivel para reconocerlo, y los motivos de la Feria de Sevilla para su mayor identificación. Del mismo modo, al tratarse de un centro bilingüe inglés hemos añadido vocabulario en este idioma. He buscado que el alumno simpatice con este instrumento.</p> <p>La confirmación de mi hipótesis pasa ineludiblemente por una correcta transmisión y comprensión de este método tanto por parte del alumnado como de su profesora y, a la vez, tutora de mis prácticas.</p> <p>Por tanto, durante toda una sesión explicamos con ejemplos el uso de la rúbrica, cómo el alumno tenía que situarse con respecto a su propio conocimiento o desconocimiento y cómo avanzar.</p> <p>En este punto, el procedimiento consistía como vimos en el punto anterior en colorear el nivel alcanzado bajo la supervisión mía y de la profesora.</p> <p>Ante la novedad de este sistema no bastó con una sola sesión y tuve que emplear el resto de la semana en la explicación y aplicación en el aula.</p> <p>Procedimiento 2.2. Aplicación de la rúbrica.</p> <p>Una vez asimilado el funcionamiento, procedimos a la aplicación.</p>

El rol docente tras las oportunas explicaciones adopta la postura de “certificación” de niveles alcanzados.

Algo muy importante que hay que destacar en este apartado es que la rúbrica no puede ir unida a las mismas pedagogías tradicionales, sino que debe estar dirigida a metodologías que favorezcan el protagonismo del alumnado.

En este sentido y de forma paralela a la aplicación de la rúbrica, llevamos a cabo en el aula la siguiente actividad.

Tienda con productos y monedas simuladas para aplicar lo que íbamos viendo en clase.

Se dispusieron cuatro grupos diferentes con productos diferentes.

En cada grupo la mitad de los alumnos adquirirían el rol de vendedores y la otra mitad de compradores asignándoles antes una cantidad de monedas determinada. A la vez, en cada grupo tenían una caja de cambio para poder aplicar las operaciones que permitían vender y comprar productos.

Tras este tipo de actividades, los alumnos volvían a su rúbrica para verificar ellos mismos en qué punto se encontraban ahora, cuánto habían avanzado y si tenían aún criterios por conseguir a los que querían llegar.

Algunos puntos que constaté en esta aplicación fueron los siguientes:

- ⤴ Especial inicial dificultad para el alumnado de estas edades (6-7 años) para comprender este sistema, sobre todo por su novedad, aunque el tiempo de aplicación favorecía su correcto uso. Este hecho se agravaba por la costumbre de no decidir prácticamente nada por ellos mismos ya que en numerosas ocasiones preguntaban *si ya sabía X concepto*.
- ⤴ Rechazo por parte del alumnado a reconocer y situarse en niveles de aprendizaje escasos. Tuve en más de una ocasión que promover la sinceridad, el reconocimiento de la duda como punto de partida y, a fin de cuentas, la bondad y nobleza de identificarse de cara al desconocimiento sin ningún tipo de connotación negativa sino todo lo contrario. Creo que no hay evolución real sin este apartado.
- ⤴ Este *cambio de rumbo* he de confirmar que también ha supuesto un cambio y gran esfuerzo que desde aquí reconozco a mi tutora de prácticas, ya que sitúa a los alumnos y a ella misma en roles diferentes.
- ⤴ Uno de los puntos más positivos constatados es comprobar la

	<p>motivación del propio alumnado, el cambio de rumbo de un método fundamentalmente pasivo a otro más activo en el que ellos tienen que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Pensar y reflexionar (en qué nivel están) ◦ Decidir (esforzarse para aprender y pasar así de nivel) ◦ Actuar (colorear dicho nivel como consecuencia de alcanzarlo) ◦ Colaborar (pueden ayudar explicando monedas, operaciones, etc., a otros compañeros, lo cual fomenta la colaboración y el refuerzo del aprendizaje). <p>La responsabilidad de sus propias decisiones y protagonismo confieren un carácter motivador que facilita el aprendizaje.</p> <p>Un ejemplo representativo del resultado de la aplicación de estas rúbricas pueden apreciarse en los anexos 4 y 5.</p>
Fase III	<p>Título: <i>Verificación de nuestra hipótesis evaluando el conocimiento adquirido tras el uso de la rúbrica</i></p> <p>Procedimiento 3.1. Diseño de pruebas.</p> <p>Para que la comparación de resultados hallados entre las evaluaciones de 2º y 1º sobre la misma área de contenidos sea válida, decidimos emplear instrumentos similares.</p> <p>La similitud del alumnado de este ciclo tanto de 1º como de 2º grado en cuanto a nivel socioeconómico familiar, porcentajes similares de género, procedencia, harán extrapolables estos resultados.</p> <p>Procedimiento 3.2. Aplicación de las pruebas de evaluación.</p> <p>Dichos instrumentos se encuentran en el anexo 3</p> <p>Procedimiento 3.3. Análisis de resultados y establecimiento de conclusiones.</p> <p>El número de alumnos en 1º es de 21.</p>

Hemos establecido los mismos niveles que en el instrumento para valorar la adquisición de conocimiento de esta área en el alumnado de 2º, es decir, los niveles desde 1 hasta 4 desde un conocimiento nulo en cuanto a monedas y operaciones hasta la correcta aplicación a casos y problemas reales.

Tras la corrección y análisis de los mismos, los datos que arrojan son los siguientes:

- ♣ Alumnos con nivel 1: 3 alumnos
- ♣ Alumnos con nivel 2: 4 alumnos
- ♣ Alumnos con nivel 3: 8 alumnos
- ♣ Alumnos con nivel 4: 6 alumnos

Tras estos datos numéricos podemos extraer los siguientes porcentajes.

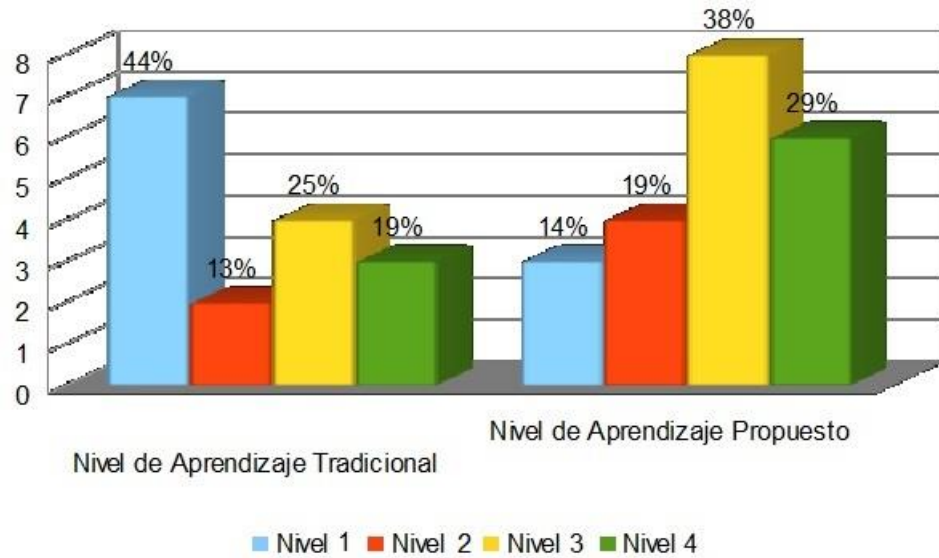
El alumnado que tras la aplicación de la rúbrica sigue sin diferenciar las monedas y sus operaciones es un 14,28 % (nivel 1).

Aquel que alcanza a diferenciar los tipos de monedas pero no acaba de resolver operaciones básicas con ellas asciende a un 19,04% (nivel 2). Por otro lado, el conjunto de alumnos que llegan a dominar la tipología de monedas y es capaz de operar con ellas sin dificultad (salvo resolver problemas reales) llega a un nada desdeñable 38,1 % (nivel 3). Y, por último, el colectivo de alumnos que alcanza un dominio no solo de monedas y sus operaciones básicas sino también en su aplicación a problemas y contextos reales se sitúa en un 28,57% (nivel 4).

Por tanto, el porcentaje de aprendizajes insuficientes llega a un 33,32% mientras que los niveles aceptables ascienden a un 66,67%.

A simple vista, parece que el nivel alcanzado tras esta metodología denota una mejoría en la adquisición y aplicación de estos conocimientos. Para confirmar nuestra hipótesis elaboraré una gráfica comparativa con los datos obtenidos.

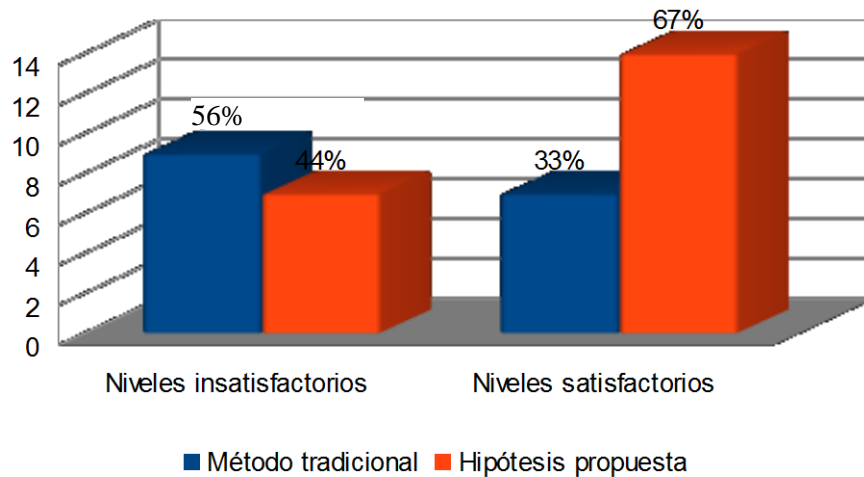
De la siguiente gráfica podemos extraer definitivamente las siguientes conclusiones:



- Hay un decremento importante del alumnado que tras dicha metodología no retiene los conceptos ni las operaciones, de un 44% a un 14% con el manejo de rúbricas.
- Tenemos un leve aumento del alumnado que recuerda las monedas pero no así las operaciones con ellas, de un 13% a un 19%.
- Ya en el terreno del aprendizaje satisfactorio de niveles 3 y 4, tenemos otro dato alentador y es la subida del 25% al 38% del alumnado que recuerda las monedas y es capaz de operar con ellas.
- Por último, otro aumento de los porcentajes en el nivel de mayor adquisición de conocimiento y aplicación del mismo: de un 19% a un 29%.

En definitiva, tenemos una mejora de los niveles 1, 3 y 4 y tan solo un leve empeoramiento del nivel 2 que sube del 13% al 19%, 6 unidades.

Veamos, por último, una gráfica agrupando los dos niveles, insatisfactorios y satisfactorios, para poder establecer conclusiones finales que confirmen la posible validez de nuestra hipótesis.



Finalmente, remontándonos a nuestra original hipótesis sobre la capacidad de la rúbrica propuesta como un auténtico motor de aprendizaje sin dejar de ser un instrumento de evaluación, aplicada sobre la muestra y contenido descritos, obtenemos que:

Los resultados insatisfactorios (niveles 1 y 2) decrecen de un 56% (cuando se aplican métodos pedagógicos y de evaluación tradicionales) hasta un 44% cuando se utiliza la rúbrica propuesta, con lo que merman los resultados negativos de la adquisición de conocimiento.

Por último, y más importante, constatamos un claro incremento de un 33% a un 67% en los niveles satisfactorios de resultados con la aplicación de nuestro instrumento y puesta en práctica de nuestra hipótesis. La mejoría en los niveles insuficientes es de 11 puntos y los mejores niveles asciende a 44 puntos de diferencia.

Queda constatada, por tanto, la **validez** de la hipótesis de partida.

3.5 CRONOGRAMA DE TIEMPOS

En el siguiente cronograma se pueden observar los intervalos de tiempo que ha conllevado cada una de las fases con sus respectivos procedimientos.

Los detalles se encuentran tras este gráfico:

Tarea	Abril				Mayo				
	1ª sem	2ª sem	3ª sem	4ª sem	1ª sem	2ª sem	3ª sem	4ª sem	5ª sem
Fase Inicial ¹									
Fase 1									
Procedimiento 1.1 ²									
Procedimiento 1.2 ³									
Fase 2 ⁴									
Procedimiento 2.1 ⁵									
Procedimiento 2.2 ⁶									
Fase 3 ⁷									
Procedimiento 3.1 ⁸									
Procedimiento 3.2 ⁹									
Procedimiento 3.3 ¹⁰									

3.2.1 Detalle de las fases

1. A comienzos del mes de abril empiezo a decidir sobre población, muestra y tipos de instrumentos a aplicar que mejor se adapten al contexto de mi hipótesis.
2. El diseño del instrumento para evaluar el conocimiento adquirido y recordado sobre monedas del alumno de 2º de primaria tenía que ser completo y diverso para compensar variables exógenas como son el factor tiempo transcurrido y docente responsable. Estos conceptos tan habituales como el uso de las monedas y operaciones básicas que se han vuelto a repasar compensan estos factores. Comprobamos, eso sí, que la metodología que recibieron los alumnos de 2º el año pasado estaba basada en el libro, en pruebas finales y explicaciones tradicionales con poca participación activa del alumno en su propio aprendizaje.
3. Al comienzo de la segunda semana de abril con todo el material (pruebas escritas y orales) completado, procedo a la corrección y al análisis de los resultados expuestos.
4. La fase 2 es el núcleo de nuestra hipótesis ya que versa sobre el diseño y la aplicación de nuestra rúbrica. Vemos que su diseño ya comenzó a finales de la primera semana de abril tras la fase inicial de valoración del grupo. La tercera semana de abril, al coincidir con la Feria de Sevilla, no fue posible la aplicación de la rúbrica, lo que aumentó la duración total de la fase 2.

5. El diseño de la rúbrica estaba finalizado antes de dicho periodo festivo. Quisiera resaltar el esfuerzo que ha conllevado la explicación de este sistema tanto a la clase como a la tutora del grupo. ¿Razones? Cambio de metodología, visión del error como aprendizaje, reconocimiento de estado en la “escalera del aprendizaje”. De hecho, como se podrá ver en el cronograma, conviven en la 4º semana de abril tanto la explicación como la aplicación porque sobre todo al principio no ha sido conveniente sino totalmente necesario.

6. La aplicación propiamente dicha de la rúbrica ha sido complicada en los comienzos incluso después de haber sido explicada. He reflejado esta etapa en el cronograma con un color más azul claro para diferenciarla. Desde la primera mitad de la primera semana hasta la segunda mitad de la tercera, he de decir que el grado de asimilación y **aplicación** fue mucho mayor. El trabajo colaborativo con la tutora del curso fue decisivo.

7. La fase 3 comienza en la tercera semana de mayo y finaliza con las conclusiones generales de mi hipótesis prácticamente con el mes.

8. Durante la tercera semana de mayo elaboro las pruebas para 1º de primaria teniendo en cuenta las empleadas para 2º, pero las adapto mínimamente a este curso. De esta manera los resultados de ambas pruebas serían válidos y fiables.

9. Como se podrá apreciar, hay una semana de diferencia entre el fin del uso de rúbricas, contenidos sobre monedas y operaciones en el aula, y la prueba de evaluación similar a la utilizada en 2º de primaria. La razón de este retraso fue evitar la ventaja de realizar la prueba justo al acabar con lo que con una semana entre contenido y prueba, viendo mientras la siguiente unidad didáctica (las horas), se promovía la validez de los resultados.

10. En esta atípica quinta semana de mayo he procedido a analizar los datos obtenidos de esta prueba tras aplicar la rúbrica, establecer comparativas con los resultados de las pruebas de la primera fase y elaborar conclusiones como las adjuntadas.

De forma satisfactoria para mí, tanto a nivel personal como a nivel profesional, he podido comprobar de forma objetiva cómo una metodología e instrumento de aprendizaje y evaluación como es la rúbrica ha supuesto este cambio favorable en los resultados.

4.- CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

4.1 CONCLUSIÓN

Este proyecto comenzó con el establecimiento de una hipótesis cuya validez me disponía a corroborar en esta investigación. Como expresé en las primeras páginas de este Trabajo de Fin de Grado se dan, a grandes rasgos, dos circunstancias que hacen que me planteara esta suposición.

En primer lugar, un enfoque tradicional de lo que sucede en el aula, decantado más por *cumplir* objetivos y temarios que por promover el desarrollo o el mismo aprendizaje.

En segundo lugar, nos encontramos con un alumno que actúa como ser pasivo y receptivo intentando responder ante lo que se espera de él y con un sistema más similar a un entrenamiento para poder *saltar obstáculos* que para que se produzcan aprendizajes reales que afecten y se adhieran a los esquemas cognitivos del alumno por mucho más tiempo y de manera mucho más sólida.

Tras mi investigación, los datos han arrojado una respuesta satisfactoria. Una resolución que lejos de finalizar o servir de meta corroborando de forma positiva una suposición marca, al menos en mi incipiente carrera, un inicio.

A lo largo de estos meses de trabajo en el aula y con los resultados que arroja la investigación que he tenido la oportunidad de llevar a cabo, creo firmemente que se podrían conseguir de forma real y fehaciente las siguientes premisas:

- Que el alumno sea protagonista real de su aprendizaje y que el maestro sea un guía, orientador y facilitador de estos aprendizajes.
- Que se forje un alumno cada vez más autónomo, que gire sus preguntas desde un “¿esto es lo que quiere, profesora?” a un “¿quién me puede ayudar a comprender lo que me falta?”
- Que el discente sea capaz de autorregular su aprendizaje. La autorregulación está íntimamente ligada con el proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho, según Sanmartí (2007), los alumnos que realmente aprenden son aquellos que saben detectar y regular por ellos mismos sus dificultades y pedir o encontrar las ayudas significativas para superarlas. Las personas que realmente aprenden son aquellas que no solo esperan una felicitación del resultado sino que planifican su actividad en función de un objetivo de aprendizaje y un criterio de evaluación.
- Que los padres discutan, no del número de áreas pendientes, sino de lo que está aprendiendo su hijo en la actualidad, que participen y cooperen con el proceso en la misma línea que el centro educativo. Conseguir que los padres no le den una importancia suprema a una calificación numérica o cuantitativa o, al menos, que se la den tanto como a una valoración de la mejora de los aprendizajes de su hijo, de cómo aprende y cómo avanza.

Durante las semanas en las que he podido aplicar la rúbrica como instrumento de evaluación de los aprendizajes he podido observar y analizar inicios de lo que podría llegar a convertirse en una maravillosa rutina en el aula.

Los alumnos con edad y nivel madurativo de 6 años al principio lo tomaron como una especie de juego o, incluso algunos, como una ficha más. A medida que veían la importancia que yo le daba al

instrumento ellos iban aumentando del mismo modo este valor. Hubo alumnos que comprendieron en seguida qué tenían que hacer y cómo hacerlo, y a otros les costó un poco más.

Se plantearon situaciones incluso de frustración en un par de alumnos al ver que al comienzo de la aplicación no llegaban a un nivel suficiente. Alumnos con una alta auto-exigencia y minuciosidad en su trabajo, así como con un alto nivel de honestidad. Les hice comprender que no se trataba de ninguna competición, y que la tarea acababa de comenzar. Leí tranquila y pausadamente con ellos cada ítem requerido en la rúbrica y les insté a aprender un poco más la próxima semana a fin de poder ir consiguiendo los objetivos requeridos. Les animé a equivocarse y a errar, haciéndoles ver que el error les iba a ayudar a hacerlo mejor en la siguiente ocasión, y di a la equivocación el nivel de oportunidad de aprendizaje. Con estos dos niños vi claramente que la autorregulación y la motivación son claves unívocas del aprendizaje. Ellos mismos fueron los que vinieron a buscarme días después para indicarme que ya sabían operar con monedas y que me lo querían demostrar a fin de poder *pintar* un paso más en su *ficha*, nuestra rúbrica.

En otros casos se presentaron señales de falta de honestidad y ganas de alcanzar una *meta* que no era tal. Con estos alumnos se realizaban pruebas de comprobación de los ítems de forma individual que les hacía ver si habían progresado en su aprendizaje o si aún les quedaba por trabajar un poco más. Promovía así la sinceridad y la nobleza como parte del proceso, y aprovechaba en este sentido, de forma transversal, para educar en valores como la sinceridad, el respeto y la auto-superación.

La verdadera evolución se produce cuando el alumno se enfrenta al desconocimiento sin connotaciones negativas, todo lo contrario, con ganas de superarse, de conseguirlo, sabiendo en qué lugar del aprendizaje está y dónde ha de llegar, poniendo a su alcance las técnicas, el tiempo y la paciencia para conseguirlo.

Pasados unos días tras la explicación del nuevo instrumento y promoviendo metodologías activas del aprendizaje con respecto al tema elegido para la investigación, el aprendizaje y uso de monedas y billetes, tuve la gran suerte de experimentar como los alumnos estaban tremendamente motivados tanto con el contenido como con la forma y la evaluación de ésta. En numerosas ocasiones me pedían volver a demostrar que sabían sumar el dinero, que les diera monedas y, en algunos casos, billetes para que yo lo viera, y que de ese modo podrían llegar al *caballo*, paso último y nivel máximo de aceptabilidad en la rúbrica de estudio. En una ocasión concreta un alumno, tras equivocarse al darme el cambio en una operación de compra de un producto, me dijo “practicaré en casa con mi madre para hacerlo bien”. El niño sabía en qué fallaba y qué tenía que lograr, consiguió autorregular su aprendizaje de forma autónoma guiado por un proceso que su *maestra* estableció en el aula.

Como norma habitual en el contexto escolar, es el profesor el que propone unas actividades concretas y los alumnos las ejecutan con mayor o menor éxito. Sin embargo, pocos conocen por qué se eligen esas actividades y qué finalidades tienen. Normalmente el objetivo que propone el

docente no es lo suficientemente significativo para el alumno y de ahí que los fines de unos y otros disten considerablemente.

En este sentido, “la evaluación formadora postula que para que los estudiantes desarrollen su capacidad de autorregularse es necesario que lleguen a apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación del profesorado” (Sanmartí, 2007, p. 61)

No hemos de olvidar que ambas, la evaluación calificador y la formativa, son necesarias y complementarias, siempre que exista coherencia entre las dos. No podemos otorgar una calificación apta a un alumno que reproduce conocimientos memorísticos pero que no los sabe aplicar de forma oportuna. Sin embargo, si se realiza una correcta evaluación con fines reguladores conseguiremos, gracias a unos adecuados aprendizajes adquiridos, mejores resultados en la evaluación sumativa, de ahí la complementariedad de ambas.

Comentar en este punto que con objeto de indagar en el ámbito y temática de mi investigación, he tenido la oportunidad de realizar una entrevista a un profesional de la Educación con un amplio conocimiento y experiencia en el campo de Evaluación Educativa, Inspector de Educación de la Delegación Territorial de Sevilla: D. Ángel Olid López. En esta conversación vemos como la mejora en el ámbito de la Evaluación compromete a numerosos agentes del mundo educativo, desde los alumnos hasta los padres y por supuesto los docentes, tanto en su formación inicial como permanente. Según D. Ángel es necesaria una verdadera “alfabetización” en esta materia a fin de mejorar el aprendizaje del alumno, el verdadero fin de la evaluación. (Anexo 6)

Todas estas observaciones me han hecho concluir afirmando las hipótesis de partida de este trabajo de investigación:

“Si empleamos una nueva metodología de evaluación que permita al propio alumno autorregular su aprendizaje, tomar un papel más activo, ofrecerle total transparencia y comprensión de objetivos a alcanzar, repercutirá directa y positivamente en su autonomía, su comprensión y, por tanto, la retentiva o fijación fehaciente de dichos aprendizajes”

Cabe revelar, además, que todo ello ha reportado en mí unas enormes ganas, fuerzas e ilusión por seguir adelante en este mundo tan complejo como gratificante que es la educación.

4.2 PROSPECTIVA

Este estudio prospectivo, como su concepto indica, tratará de dar respuesta a posibles aplicaciones que el análisis de la investigación planteada pueda ofrecer.

Veamos dónde podemos emplear y significar el resultado de nuestro trabajo de investigación. Generaré tres perspectivas de mi investigación que tendrán los siguientes protagonistas:

1. Pedagogías y metodologías de evaluación del cuerpo docente
2. Comunicación y cooperación con padres y madres
3. Aplicación con tecnologías de la información y la comunicación

4.2.1. Pedagogías y metodologías de evaluación del cuerpo docente

En primer lugar, tras verificar cualitativamente y cuantitativamente la mejoría en el desarrollo, comprensión y retención del aprendizaje del alumnado, proponemos que no acabe siendo una tarea o método aislado.

El porqué de esta prospectiva radica en que el sentido real del beneficio de su aplicación reside en la **continuidad** de metodología durante cada uno de los tres ciclos.

Es por ello que propondría primeramente reuniones en equipos de ciclo para explicar dicha metodología, primero fuera y posteriormente dentro del aula y repetir este proceso en cada uno de los tres ciclos. Establecería, no obstante, que en las sesiones de evaluación pertinentes se abordara la evolución de esta metodología para tomar decisiones que favorezcan su implantación. Creo que en cuanto el alumno se habitúe al uso de ésta, su aplicación será cada vez más sencilla y eficaz.

Una vez que el claustro estuviera convencido, habría que aprobarlo en Consejo Escolar para que quedara plasmado en el Plan de Centro y vinculara al profesorado con la creación de una “filosofía de la evaluación” en este sentido.

En conclusión, esta metodología tiene su razón de ser en el entendimiento y la aplicación global, y no en una práctica sesgada.

4.2.2 Comunicación y cooperación con padres y madres

La siguiente prospectiva consiste en mejorar sustancialmente la comunicación con los padres y las madres sobre los logros académicos y educativos de sus hijos.

Para ello he diseñado o, mejor dicho, rediseñado un documento. El antiguo boletín de calificaciones que se le entrega en tres ocasiones durante el año a los padres. Mi nueva propuesta consiste exactamente en reflejar una información mucho más completa, no solo cuantitativa sino cualitativa que tenga como principal característica la prioridad de lo dinámico y verbal ante lo estático y adjetivo. De forma intencionada he cambiado la palabra calificaciones por progresos de aprendizajes.

Como veremos en dicho documento, queda reflejada la misma metodología de trabajo que propongo con la rúbrica, ya que con éste podremos comunicar a los padres en *qué peldaño de la escalera del aprendizaje* se encuentra su hijo, lo que les permitirá ayudarles de forma más activa y productiva.

Aprovechando que he realizado las prácticas en un centro bilingüe, añadiremos los nombres en inglés para profundizar en esta cultura.

Reflejaré, en primer lugar, las características principales de este *nuevo boletín*:

- Centrado en aprendizajes en lugar de calificaciones.
- Pensado para ser utilizado para facilitar el conocimiento de la evolución de sus hijos, mucho más que las tres veces ordinarias, y evitar así *sorpresas* ante determinadas ausencia de logros escolares.
- Permitirá involucrar a los padres para favorecer el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje de sus hijos, lo que permitirá focalizar el esfuerzo en el tema concreto más que en aprobar o suspender.
- Permite crear una cultura donde el error sea productivo, el alumno sea cada vez más autónomo y sea quien regule su propio aprendizaje. Esta evolución será algo tímida en los primeros cursos pero servirá de base sólida para los próximos cursos escolares.
- Con información sobre el grado de adquisición de las ocho competencias básicas, siguiendo la normativa legal de currículo de educación primaria.

BOLETÍN DE PROGRESO DE APRENDIZAJES
--

CENTRO:

EVALUACIÓN: 2^a

Nombre / Name:	XXXXXX
Dirección / Adress:	XXXXXXXX
Ciudad / City:	Sevilla
Curso / Grade level:	1º Primaria
Tutor/a / Homeroom:	Miss/Mister

Competencias básicas / Basic skills	1	2	3	4
Comunicación lingüística <i>Linguistic communication</i>				
Competencia matemática <i>Mathematical competence</i>				
Conocimiento e interacción con el mundo físico <i>Competence in the knowledge of and interaction with the world around us</i>				
Social y ciudadana				

<i>Social competence and citizenship</i>				
Tratamiento de la información y competencia digital <i>Competence in information treatment and digital competence.</i>				
Cultural y artística <i>Cultural and Artistic expression</i>				
Aprender a aprender <i>Learning to learn</i>				
Autonomía e iniciativa personal <i>Autonomy competence and personal leadership skills</i>				

Calificación:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural / Knowledge of the Natural, Social and Cultural Environment										
Ciencias / Sciences										
Educación Artística / Arts										
Educación Física / Physical Education										
Lengua Castellana y Literatura / Spanish Language and Literature										
Inglés / English										
Matemáticas / Maths										
Religión y Moral Católica / Catholic Religion										
Alternativa a la Religión / Alternative to Catholic Religion)										

Observaciones / Comments

Tras la propuesta de un *nuevo boletín de progresos* trataré de contestar a las posibles dudas de los padres con respecto a este cambio:

1. ¿Qué significan todos estos números y colores en cuanto a calificaciones?

Estos números reflejan **la misma información y método** que su hijo/a emplea en el aula.

En esencia, los niveles de la izquierda denotan el nivel de aprendizaje en el que se encuentra actualmente su hijo/a, y tienen el significado expresado en la tabla.

Cada nivel se subdivide en varios subapartados que añade información de progreso en la misma y que coincidirá con la nota o calificación alcanzada por su hijo/a.

Por ejemplo, si su hijo/a, ante un tema desconocido, pasa de un comportamiento más pasivo a receptivo avanzará del nivel 1-1 al 1-2

Nivel	Nota	Significado											
1	1,2	No tiene/adquiere el conocimiento y... 1: No muestra deseo de ser ayudado 2: Se muestra receptivo a ser ayudado	1	2									
2	3,4	Adquiere el conocimiento con ayuda... 3: Sin iniciativa alguna 4: Demandándola	3	4									
3	5,6,7	Adquiere el conocimiento de forma suficiente... 5: pero escueta 6: con dominio y con conformismo 7: con muestras de superación	5	6	7								
4	8,9,10	Profundiza o desarrolla aspectos más complejos 8: con estímulos externos 9: de forma autónoma pero no continua 10: de forma autónoma y continua.	8	9	10								

2. Las competencias básicas, ¿son asignaturas?

Las competencias básicas son los conocimientos puestos en valor, aplicados. Son un total de ocho, y cada área intentará desarrollar desde su ámbito la mejora en ciertas competencias.

Por ejemplo, su hijo puede aprobar un examen de Conocimiento del Medio, pero ir más lento en la competencia en comunicación lingüística que consiste, por ejemplo, en comprender y comunicar mensajes de esta área.

En el cuadro superior se explican los 4 niveles, aunque en el caso de competencias, no se subdivide. Le pondremos un caso para explicar estos colores.

	1	2	3	4
Competencia matemática (ejemplo 1) <i>Mathematical competence</i>				
Conocimiento e interacción con el mundo físico (ejemplo 2) <i>Competence in the knowledge of and interaction with the world around us</i>				
Social y ciudadana (ejemplo 3) <i>Social competence and citizenship</i>				

El cuadro azul simboliza el nivel alcanzado en la anterior evaluación mientras que el violeta representa el nivel al que se ha llegado en la presente evaluación.

Ejemplo 1: En la 1ª evaluación se constata el nivel 1 (sin conocimiento adquirido), pero llega a comprender dicho tema, aunque con ayuda en el momento presente.

Ejemplo 2: En la 1ª evaluación se constata el nivel 1 (sin conocimiento adquirido), pero en esta 2ª evaluación no ha avanzado en esta competencia.

Ejemplo 3: En la 1ª evaluación se constata el nivel 2 (conocimiento con ayuda), pero en esta 2ª evaluación ha descendido al nivel inicial con lo nuevo impartido.

3. Comprendo, pero ¿qué nota tiene mi hijo?

La calificación no es más que una muestra de lo alcanzado y conseguido hasta el momento. Sabemos que son muchos colores pero estos dos no son menos importantes, el azul y violeta.

Nivel adquirido con anterioridad	
Nivel conseguido en la presente evaluación	

Con lo cual usted podrá ir comprobando su progreso en cada una de las áreas.

La respuesta es que la calificación actual consiste en el número más alto al que lleguen los colores. Por ejemplo, aquí sería igual a un 6 hasta la 2ª evaluación.

Educación Artística / Arts										
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. ¿Me puede poner un ejemplo? Por supuesto, aquí lo tiene:

2ª Evaluación

Calificación:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural / Knowledge of the Natural, Social and Cultural Environment										
Ciencias / Sciences										

Educación Artística / Arts										
Educación Física / Physical Education										

Este ejemplo muestra que:

- En la materia Conocimiento del Medio, durante el primer trimestre, alcanzó el nivel 1, es decir, no adquirió lo que se esperaba en ese momento, pero mediante el trabajo desarrollado durante estos meses hemos constatado la evolución de no querer ser ayudado a **mostrar receptividad** e incluso en esta 2ª evaluación ha llegado a adquirir lo deseado en esta etapa, aunque de momento con necesidad de ayuda y sin demandarla.
- Por el contrario, en Lengua, durante el primer trimestre, había llegado a alcanzar de manera escueta pero suficiente y autónoma los conocimientos programados, pero en este 2º trimestre ha descendido un nivel, y consta que vuelve a necesitar ayuda para adquirir los nuevos conocimientos pero se muestra receptivo y demanda ayuda.
- En nuestro último ejemplo vemos que no aparece ningún cuadro en violeta. ¿Por qué? Porque no ha habido avance significativo desde el anterior boletín de progresos.

Con estas tres situaciones hemos tratado de ejemplificar supuestos de avance, retroceso y estática situación.

6. Y ahora, ¿cómo puedo ayudar a mi hijo con este boletín de aprendizajes?

De nuevo pondré un ejemplo con el boletín de notas de referencia:

Calificación:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural										
Lengua Castellana y Literatura										
Educación Física										

La información de Conocimiento del Medio muestra la conveniencia de trabajar la receptividad ante la ayuda, mostrar lo positivo de pedir ayuda y lograr cosas juntos.

En Lengua podemos ver que debemos volver a *echarle una mano* y ayudarle para que alcance lo que debe saber.

Vemos que aunque lo adquirido o demostrado en Educación Física es suficiente, no ha realizado ningún esfuerzo o éste no ha sido provechoso, por lo que la familia podrá averiguar el por qué y actuar en consecuencia.

5. Y todo este cambio, ¿para qué?

Porque nuestra ilusión, trabajo y meta es que su hijo se desarrolle, evolucione y aprenda con una creciente autonomía.

Sin utilizar etiquetas sino formas de progreso, sin números finales sino información en el tiempo a modo de eslabones mostrando la evolución y, sobre todo, con un claro fin, **que ustedes tengan más y mejor información y esto les permita ayudar mejor a su hijo/a.**



Porque creemos que en sí es una forma efectiva de trabajar ya que forjamos o promovemos:

- Una mayor autonomía para sus hijos y menor dependencia en su progreso.
- Un reconocimiento de que el error asimilado no es más que un lugar hacia la mejora.
- Un mayor trabajo en equipo, cooperativo y no competitivo.

Y, sobre todo, porque si la familia y el centro actúan de forma cooperativa y en el mismo sentido, el progreso en su hijo/a se multiplica en positivo. Ciertamente merece la pena.

4.2.3 Aplicación con tecnologías de la información y la comunicación

Finalmente, hablaremos de la posibilidad futura de incluir las TIC para facilitar la información académica y personal entre el centro y las familias. A fin de conseguir que los padres o madres en cualquier momento puedan conocer la evolución de sus hijos sin esperar una cita con el/la tutor/a o recibir en cada trimestre el correspondiente boletín de información, propongo como tercera y última prospectiva que el padre o la madre pueda acceder a través de Internet (ordenador, tableta o *smartphone*), y tras autenticarse debidamente como padre o madre del alumno, al boletín electrónico del citado alumno.

Este boletín electrónico también podría facilitar que el profesorado pudiese anotar en dichos formularios del boletín electrónico lo que hasta ahora se venía haciendo en el cuaderno-agenda del alumno, con lo que obtendríamos los siguientes beneficios:

- Comunicación directa, sin esperar que el alumno llegue a casa, para conocer incidencias en el día.
- Mayor asiduidad de mensajes entre el centro y la familia, con lo que la capacidad de ayuda de ésta al hijo o la hija es mayor.
- Merma de casuísticas como pérdida, deterioro, extravío o cambio de agenda.

- No es ni mucho menos una alternativa a la cita presencial, que siempre es necesaria y conveniente, pero, quizá, en momentos determinados, permitiría ahorrar tiempo y desplazamientos.
- Al boletín electrónico se podría añadir la mejora de incluir citas electrónicas en la misma página web donde ante padres de muy alejado domicilio o situaciones adversas pudiera permitir videoconferencias con el tutor o la tutora.
- Esta prospectiva tendría de la misma forma más valor si involucrara a gran parte del profesorado del centro.

Para hacernos una idea, la plataforma existente actualmente en la Junta de Andalucía de comunicación con los padres se denomina PASEN. Con ella las familias tienen un nuevo canal de comunicación con el centro educativo, lo que facilita el seguimiento escolar de su hijo/a. Este tipo de herramientas mejora las relaciones familia-centro en cuanto a rapidez, acceso a los datos académicos y comunicación directa con el profesorado



En este caso mi propuesta se basaría en generar documentos compartidos entre tutor/a y padres, por ejemplo, fichas en *Google Docs*, con contraseña para cada padre o madre, que quedaría posiblemente de esta forma:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	CENTRO:													
2	EVALUACIÓN: 2º													
3	Nombre(Name):		XXXXX											
4	Dirección(Adress):		XXXXXX											
5	Ciudad(City):		Sevilla											
6	Curso(Grade Level):		1º Primaria											
7	Tutoría(Homeroom):		XXXXXX and Miss Delia Guzmán											
8														
9	Competencias Básicas (Basic skills)		1	2	3	4								
10	<i>Comunicación Lingüística</i>		■	■										
11	<i>Competencia Matemática</i>		■											
12	<i>Conoc. e Interacción con el mundo físico</i>		■	■										
13	<i>Social y Ciudadana</i>		■											
14	<i>Tratamiento de inf. y competencia digital</i>		■											
15	<i>Social y Ciudadana</i>		■											
16	<i>Social y Ciudadana</i>		■											
17	<i>Aprender a aprender</i>		■											
18	<i>Cultural y Artística</i>		■											
19	<i>Autonomía e iniciativa personal</i>		■											
20														
21	Calificación:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
22	<i>Conoc. el medio Natural, Social y Cultural</i>		■	■	■	■								
23	<i>Educación Artística</i>		■	■	■	■								
24	<i>Educación Física</i>		■	■	■	■								
25	<i>Lengua Castellana y Literatura</i>		■	■	■	■								
26	<i>Inglés</i>		■	■	■	■								
27	<i>Matemáticas</i>		■	■	■	■								
28	<i>Religión y moral católica</i>		■	■	■	■								
29	<i>Atención Educativa</i>		■	■	■	■								
30														
31	Observaciones:													
32														
	Observaciones:													
	El alumno XXX ha mostrado ciertas mejoras en áreas como Lengua y Conocimiento del Medio, tanto en su conocimiento en las áreas como en su aplicación en torno a las Competencias Básicas, ha expuesto a los compañeros ciertos contenidos sin dificultad. Habría que ayudarle en su autonomía con el resto de áreas.													

Todas estas premisas podrían formar parte de nuevas líneas de investigación futura tanto para mí, como futura profesional docente, como para otras personas que tengan pasión y ganas por conocer más a fondo esta materia. En mi opinión, la evaluación es uno de los grandes *temas* de la educación al que se le podría sacar mucho más partido y darle mucha más importancia dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje del que se le otorga en la actualidad.

Gracias a este trabajo de fin de grado ha aumentado notablemente mi motivación a la hora de innovar, aprender investigando y probar nuevas técnicas y metodologías que puedan ofrecer tanto un mayor compromiso con la mejora docente como una gran recompensa personal.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calatayud Salom, A. (2002). “La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación”. Revista: *Educadores*. Num 204. Págs. 357-375. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendizaje-atender-diversidad-2752/>
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. *Teachers College Record*. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen *las enseñanzas mínimas de la educación primaria*. Boletín Oficial del Estado, 297, de 8 de diciembre de 2006.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece *la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, del 8 de agosto de 2007.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el *Reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 139, del 16 de julio de 2010.
- Gálvez, C. D. Evaluación Educativa (2012). *Evaluación Educativa Felix*. Recuperado de <http://evaluacioneducativafelix.blogspot.com.es/>
- González Soto, A. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.
- Junta de Andalucía. *Portal Séneca Pasen seguimiento educativo*. Recuperado el 3 de junio 2013 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/pasen/inicio>
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista electrónica: Actualidades investigativas en Educación*. Vol. 4, número 002. Recuperado de

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/eval_apren_entor_virt/unidad_1/act_16_EvalEducConcepPeriodosModelos_U1.pdf

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece *la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la comunidad autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 166, del 23 de agosto de 2007.

Pérez, M.E. (2005). *Una medición de la autoevaluación*. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/22/06.html>

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). *La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes*. Formación Universitaria Vol. 4(4), 19-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717447>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Sanmartí, N. (2012). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Stevens D.D y Levi A.J. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling: Stylus Publishing. Recuperado de <http://www.introductiontorubrics.com/samples.html>

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Tenbrink, T.D. (1981). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Tyler, R. (1940). *Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*. Recuperado de: <http://teorias-curriculares.blogspot.com.es/2011/06/ralph-w-tyler-1902-1994.html>

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

BIBLIOGRAFÍA

Alcalá, C.J. (2012). *La evaluación educativa del siglo XXI*. Recuperado de http://www.edumich.gob.mx/revista/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3

- Ballester, M. et al. (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bixio, C. (2007). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Alcalá de Guadaira, (Sevilla): MAD.
- Blanco Felip, L.A. (1996). *Evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Castillo Arredondo, S. (2010). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Castillo Arredondo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearsons Educación.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Prácticas de la evaluación educativa: materiales e instrumentos*. Madrid: Pearsons Educación.
- Icoba. *Evaluación del siglo XXI. Mecanismos de evaluación*. (2009). Recuperado de <http://evaluacionicoba.blogspot.com.es/>
- Marchena González, C. (2011). *¿Cómo evaluar las competencias básicas?* Sevilla: Fundación ECOEM.
- Marqués, P. (1996). *Metodologías de investigación en tecnología educativa*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/edusoft.htm>
- Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coord.). (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Monereo, C. (coord.). (2009). *Pisa como excusa: repensar la evaluación para la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.

- Ortega, J.L. (2012). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en educación primaria*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer, 2012.
- Panci Wistuba, B. (2009). Boletín Dirección de Evaluación. INACAP. *Tipos de Evaluación*. Recuperado de <http://www.inacap.cl/data/2009/DireccionEvaluacion/Boletin/25/tema.html>
- Reynols, D. et al. (2001). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!* Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Trujillo, F. (2008). *Es la evaluación, amigo, la evaluación*. Recuperado de <http://deestranjis.blogspot.com.es/2008/03/es-la-evaluacin-amigo-la-evaluacin.html>
- Trujillo, F. (2012). *Evaluar para aprender*. Recuperado de <http://www.educacontic.es/blog/evaluar-para-aprender>
- Universidad Técnica Particular de Loja. *Evaluación educativa: guía didáctica*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/98763712/Historia-de-La-Evaluacion>

6. ANEXOS

ANEXO 1: Verificación de los conocimientos ya adquiridos antes de la rúbrica.

Instrumento I: Prueba escrita de verificación de conocimientos ya adquiridos.

2ª Primaria. Nombre: _____ Fecha: _____

Trabajando con Euros 

- 1.- Dibuja todas las monedas de Euro que seas capaz de recordar.
- 2.- Del ejercicio anterior ordena todas las monedas que has dibujado de mayor a menor.
- 3.- ¿Sabes cuántos billetes de Euro tenemos? Dibújalos y dales el color que tiene cada uno de ellos.
- 4.- Ana abrió su hucha y encontró las siguientes monedas:
 - 3 monedas de 1 euro
 - 2 monedas de 10 céntimos
 - 1 moneda de 50 céntimos
 - 1 moneda de 5 céntimos¿Cuánto dinero tiene Ana en total?
- 5.- Carlos fue a una tienda de chucherías y compró:
 - 1 bolsa de gusanitos que costaba 30 céntimos de Euro.
 - 1 paquete de chicles que valía 1 euro y 50 céntimos
 - 1 helado de chocolate que costaba 2 euros con 70 céntimos.Si Carlos le entregó a la tendera un total de 5 euros ¿Cuánto dinero le tuvo que devolver?

Prueba oral e interactiva de verificación de conocimientos ya adquiridos.

A fin de verificar si a nivel manipulativo y significativo los niños son capaces de reconocer las monedas, sumarlas y operar con ellas, con piezas de juguete pero idénticas a las reales verificar uno por uno si son capaces de contestar a preguntas como las que siguen:

1.- ¿Cuánto dinero tienes si te doy todo esto?



2.- Con la cantidad de dinero que tienes aquí (ejemplo 1-2-3) ¿podrías comprarte alguno de estos artículos? ¿Cuál?

Mostrar objetos de clase etiquetados con precios diversos (más caros y más baratos)

3.- A continuación tú eres el vendedor y tienes todos estos artículos (libros, lápices, gomas, libretas, todos etiquetados por mí con precios diversos), yo quiero comprarte el artículo X, si te doy estas monedas (intentar darle más de lo que vale el artículo en cuestión para comprobar el cambio)

- a) ¿puedo comprarlo?
- b) ¿Me sobra algo?
- c) ¿Cuánto me tendrías que devolver?

ANEXO 2: Rúbrica de evaluación de los aprendizajes.

*Aprendemos a: Conocer y utilizar
todas las monedas*

1 one



No sé aún distinguir los tipos de monedas.



2 two



3 three



Distingo todas las monedas de céntimo y euro y sé sumarlas.

Conozco algunas monedas y las sumo con ayuda

¿Te ayudo con las monedas?



4 four

Sé cambiar monedas como en una tienda y conozco los billetes.



ANEXO 3: Verificación de los conocimientos ya adquiridos tras la rúbrica

Instrumento II: Prueba escrita de verificación de conocimientos ya adquiridos tras el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación de los aprendizajes

1º Primaria. Nombre: _____ Fecha: _____

Comprar con EUROS



1.- Dibuja todas las monedas de Euro que existen de la más grande a la más pequeña (Recuerda si el euro es mayor o menor que el céntimo); Puedes colorearlas;

2.- ¿Sabes cuántos billetes de Euro tenemos? Dibujalos y colorea cada uno de su color.

4.- Imagínate que hoy has abierto tú hucha y has encontrado todas estas monedas:



Ordénalas de mayor a menor y luego súmalas todas para saber cuánto dinero has conseguido ahorrar.

5.- Mi madre ha ido al supermercado y ha comprado:



bote de leche 55 céntimos

barra de pan 60 céntimos



1 bote de tomate frito 1 euro y 20 céntimos



¿Cuánto se ha gastado en total comprando las tres cosas? Si mi madre le da a la tendera 4 euros ¿Cuánto dinero le tendrán que devolver?

Prueba oral e interactiva de verificación de conocimientos ya adquiridos.

A fin de verificar si a nivel manipulativo y significativo los niños son capaces de reconocer las monedas, sumarlas y operar con ellas, con piezas de juguete pero idénticas a las reales verificar uno por uno si son capaces de contestar a preguntas como las que siguen:

1.- ¿Cuánto dinero tienes si te doy todo esto?



2.- Con la cantidad de dinero que tienes aquí (ejemplo 1-2-3) ¿podrías comprarte alguno de estos artículos? ¿Cuál?

Mostrar objetos de clase etiquetados con precios diversos (más caros y más baratos)

3.- A continuación tú eres el vendedor y tienes todos estos artículos (libros, lápices, gomas, libretas, todos etiquetados por mí con precios diversos), yo quiero comprarte el artículo X, si te doy estas monedas (intentar darle más de lo que vale el artículo en cuestión para comprobar el cambio y teniendo en cuenta la dificultad del cambio a este nivel se ponen pruebas sencillas)

- a) ¿puedo comprarlo?
- b) ¿Me sobra algo?
- c) ¿Cuánto me tendrías que devolver?


ANEXO 4: Muestra alumno 1 rúbrica





ANEXO 5: Muestra alumno 2 rúbrica


Alberto


Aprendemos a: Conocer y utilizar todas las monedas

1 one  No sé aún distinguir los tipos de monedas.

2 two  Conozco algunas monedas y las sumo con ayuda ¿Te ayudo con las monedas?

3 three  Distingo todas las monedas de céntimo y euro y sé sumarlas.

4 four  Sé cambiar monedas como en una tienda y conozco los billetes.



ANEXO 6: Entrevista a D. Ángel Olid. Inspector de Educación

Sevilla a 10 de junio de 2013

ENTREVISTA A D. ANGEL ÓLID

Inspector de Educación. Delegación Territorial de Sevilla

1.- Si realizamos una observación de las prácticas de evaluación en las escuelas actuales ¿Cree que han evolucionado o cambiado en los últimos años?

Tradicionalmente, en el sistema educativo siempre se ha venido identificando la evaluación con una de sus componentes, que siendo necesaria, no es la más importante desde el punto de vista pedagógico. En efecto la componente sumativa, se lleva a cabo para auditar los aprendizajes y la utilizamos para calificar. La otra componente, la formativa, la utilizamos para mejorar los aprendizajes, la enseñanza, el currículo y la propia evaluación. En los últimos años, como consecuencia de una mayor base experimental y por la mayor difusión de los conceptos actualizados de la evaluación, empieza a cambiar un poco la situación, si bien, en general y desgraciadamente, todavía predomina en los centros educativos los planteamientos convencionales que equipara evaluación con calificación.

2.- ¿Piensa usted que el sistema de evaluación actual favorece el verdadero aprendizaje del alumno?

Hay tres ideas que considero importantes, en relación con la evaluación:

- *La evaluación es un ingrediente fundamental en el proceso de aprendizaje/enseñanza, que debe estar integrado en dicho proceso. Cada elemento del proceso interactúa con los demás. (aprendizaje, currículo, enseñanza, evaluación, diversidad...)*
- *Un uso adecuado y solvente de la evaluación, que implica necesariamente un conocimiento y una competencia profesional sobre el particular, puede producir una notable mejora, tanto en los aprendizajes, como en la propia motivación del alumnado para aprender.*
- *Un uso inadecuado o poco profesional de la evaluación, que tiene unas componentes técnicas y procedimentales que necesariamente hay que dominar, puede desmotivar y suponer un gran obstáculo para el progreso del alumnado en la consecución de sus*

objetivos de aprendizaje. Además, en estas condiciones, la evaluación puede llegar a ser injusta.

En la medida en que el profesorado, no disponga de una “alfabetización en evaluación” suficiente y solvente, tenemos un gran obstáculo a remover, antes de poder aspirar a mejorar los aprendizajes del alumnado de una manera suficiente y sostenida.

3.- ¿Cómo cree que esto podría cambiar?

El profesorado necesita incorporar, tanto en su formación inicial, como en su formación permanente, aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes del alumnado y en relación con la evaluación en general, ya que a lo largo de su carrera profesional, tendrá oportunidad de entrar en contacto con otras dimensiones de la evaluación como es el caso de la evaluación de programas, la evaluación de la función docente, la evaluación de la función directiva en incluso la evaluación (externa) y autoevaluación de los centros educativos. No solo desde el punto de vista teórico, que posiblemente ya se viene haciendo, sino desde el punto de vista práctico, ya que el propio proceso de evaluación también es algo que para ir mejorando hay que aplicarlo, analizar lo que produce, realizar ajustes en introducir mejoras, hasta conseguir los resultados deseados.

4.- ¿Considera que la información que reciben los padres de un alumno de primaria, por ejemplo, con respecto a los resultados de su hijo es suficiente? Esta información ¿Les ayuda a saber en qué y cómo ayudar a sus hijos?

No estamos informando suficientemente a los padres, en relación a los resultados que obtienen sus hijos e hijas. Entre otras cosas, porque utilizamos unas “calificaciones ómnibus”, en donde mezclamos aspectos académicos y de comportamiento y al final, estas calificaciones, no nos permiten saber si las calificaciones negativas en Matemáticas o Lengua, por ejemplo, se deben al mal comportamiento, a la falta de asistencia, al incumplimiento de los plazos de entrega de los trabajos, o bien al desconocimiento de los conocimientos y competencias básicas relacionadas con dichas áreas. En la medida en que informemos de manera diferenciada, en incluso, si dentro de cada ámbito podemos concretar algo más, los padres y madres estarán en mejores condiciones para poder ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares.(¿Falta el conocimiento, la comprensión, el razonamiento, la lectura comprensiva, la escritura, la expresión y comprensión oral...? Muchos no la harán de todas formas, pero sin embargo, habrá otros, que aunque quisieran no sabrían cómo, por falta de información suficiente.

5.- De forma general ¿Cree que se evalúa realmente por competencias en las aulas de nuestro país?

No lo creo. En general, se sigue evaluando contenidos, y en muchos casos sin ninguna relación directa con los criterios de evaluación que establece el currículo oficial en cada caso.

Tradicionalmente se ha identificado como instrumentos de evaluación en exclusiva, las pruebas de papel y lápiz. Estas pruebas son adecuadas para identificar los conocimientos y la comprensión adquirida, incluso pueden utilizarse para averiguar el nivel de razonamiento que utiliza el alumnado. Sin embargo, para averiguar el nivel de desarrollo de la expresión oral, y en general para averiguar el nivel de desarrollo de las competencias básicas, lo ideal es recurrir a la realización de tareas o a lo que también se denominan ejecuciones o desempeños. Un desempeño normalmente desemboca en una ejecución observable o en un producto que puede ser objeto de análisis y valoración. Los desempeños y por tanto las competencias se evalúan mediante observación (a ser posible por más de un observador), pero para ello son necesarios instrumentos que lo faciliten y le aparten de la pura discrecionalidad del profesorado y estas son las rúbricas, las escalas de puntuación, etc. En este sentido, y gracias a las pruebas internacionales como PISA, y a las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, se van teniendo un mayor nivel de conocimiento sobre estos planteamientos y lo que es la evaluación de competencias que son posibles de evaluar mediante pruebas de papel y lápiz.

6.- ¿Considera que sería posible en un futuro una evaluación cualitativa de cómo aprende el alumno y no limitarnos a ofrecer un resultado finalista y cuantitativo?

Entiendo que el futuro, pasa por una mayor implicación y participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Es tan fuerte el ritmo de cambio en la sociedad que nos rodea, que todos los conocimientos están empezando a tener unas fechas de caducidad más cercanas, de manera que para el momento en que muchos alumnos salen del sistema educativo, ya han dejado de tener valor algunos conocimientos que aprendieron en su etapa escolar. En este sentido, la ciudadanía necesitará estar aprendiendo continuamente y para ello es necesario haber desarrollado la competencia de “aprender a aprender”.

El alumnado aprenderá a aprender, cuando aprenda a valorar de manera solvente, su propio aprendizaje o el producto del mismo, para lo que tiene necesidad de conocer los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. De esta manera la práctica de la autoevaluación y de la co-evaluación, son deseables, así como la participación del propio alumnado en la elaboración de los instrumentos de evaluación y en la concreción de los propios criterios de evaluación.

7.- ¿Cree que de la evaluación de un alumno aprende también el evaluador?

La enseñanza es un proceso complejo y con muchos matices, si queremos que propicie el aprendizaje en el alumnado. Del análisis de los resultados de la evaluación de los aprendizajes adquiridos, pueden y deben tomar nota tanto el alumnado como el profesorado. Los primeros para actuar en consecuencia y ver de modificar sus estrategias de aprendizaje, (tiempo invertido, recursos utilizados, estrategias cognitivas, práctica realizada, etc.). En el caso del profesorado, si realmente cada “puesta en escena” de una unidad didáctica, la consideramos como una hipótesis de trabajo, en la medida en que los resultados obtenidos sean los deseados, habrá que mantener

los supuestos de que partimos. Pero en la medida en que no se consiga los objetivos pretendidos, habrá que ajustar todos los elementos en liza, incluso la propia evaluación llevada a cabo, que puede no ser de la calidad deseable.

8.- ¿Qué instrumento o instrumentos y metodologías cree que serían las idóneas para que la evaluación promueva el aprendizaje y no solo lo constate o refute?

Se pueden y se debe evaluar tanto los conocimientos y la comprensión como el razonamiento y todas las demás competencias básicas y las disposiciones del alumnado. Todo ello que con finalidad de devolver retroinformación relevante, puntual y orientadora para que el alumnado pueda continuar en su progreso hacia la consecución de sus objetivos. El problema surge por el hecho de que según el tipo de objetivo de aprendizaje, así habrá unos instrumentos adecuados que se puedan utilizar. Sin embargo no son intercambiables para otro tipo de aprendizajes. Como hemos dicho en el punto 5, no tenemos suficiente tradición en el uso de instrumentos distintos a las pruebas de papel y lápiz. Así los cuestionarios, las encuestas, las rúbricas, las listas de control, las escalas de puntuación, son instrumentos alternativos, que pueden ser de utilidad para la evaluación de disposiciones y competencias básicas.

9.- ¿Qué valor le otorga expresamente a la Rúbrica como instrumento para la evaluación de los aprendizajes?

Es el instrumento ideal para la evaluación de los desempeños y de los productos elaborados del alumnado. Tiene la virtud que pueden servir no solo para la evaluación sumativa (Evaluación de los Aprendizajes), sino que también te aporta retroinformación que orienta y ayuda a mejorar el desempeño y la calidad de los productos elaborados (Evaluación para el Aprendizaje). En este sentido el profesor no es la única instancia que aporta retroinformación y por tanto dicho instrumento permite al alumnado su propia autoevaluación y el establecimiento de estrategias autónomas de aprendizaje que realmente propician el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender” tan necesaria para transitar por la sociedad que nos ha tocado en suerte vivir.

Ángel Olid López