

# NOTAS SOBRE EL DESARROLLO DE NUESTRO MODELO CURRICULAR Y LAS PROGRAMACIONES DOCENTES

Tomás Sánchez Iniesta  
Inspector de Educación

El modelo curricular que adopta un país determina en buena medida el modo de organización de los centros educativos, la planificación que realizan los docentes y su aplicación al aula, el formato de los materiales curriculares que se empleen, los planes de formación del profesorado, la manera de ejercer la supervisión, etc. Por tanto, deberíamos tener una concepción lo más ajustada posible del modelo curricular que estamos aplicando, para que nuestras actuaciones tengan la necesaria coherencia y relevancia en los centros educativos.

Con frecuencia, desde los claustros de los centros educativos, se demandan orientaciones para el desarrollo de los decretos de currículo y su aplicación al aula. Durante el pasado curso 2014-15 y en el inicio del presente, se han elaborado diferentes aplicaciones informáticas y propuestas para ayudar en la tarea de evaluar y calificar al alumnado. Con el fin de complementar las propuestas que desde el portal de educación se están ofreciendo a los centros educativos, comparto con vosotros estas breves reflexiones.

## **UN POCO DE HISTORIA (cómo hemos llegado hasta aquí)**

---

No es fácil comprender nuestra manera de pensar y actuar en este momento, sin recordar la evolución que hemos seguido en nuestro pasado reciente, y que todavía está presente de una forma u otra en la vida de nuestros claustros. Estas breves notas pueden ayudar a situarnos con la necesaria perspectiva en el momento presente.

Con la “**Institución Libre de Enseñanza**” (finales del siglo XIX y principios del XX), la pedagogía española entró en la modernidad de la teoría y prácticas educativas. Proponían un modelo de escuela abierto a la comunidad, y con unas prácticas pedagógicas dirigidas a preparar al alumnado para que fuera capaz de pensar por sí mismo, en vez de memorizar solamente unos contenidos determinados. Las actividades, para este fin, debían ser muy variadas y adaptadas a los intereses del niño, además de funcionales, para que pudiera relacionar la escuela con su propia vida (¿Os recuerda a las competencias de ahora, verdad?).

En la **Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945**, el maestro debía llevar al día un cuaderno de preparación de lecciones, donde registraba los ejercicios, los materiales didácticos más adecuados para su desarrollo, todo ello con las ilustraciones que acompañaban a los textos escritos (las propias editoriales facilitaban a los maestros estas reproducciones ilustradas para poder copiarlas). Estos cuadernos eran supervisados y corregidos por la Inspección de Enseñanza Primaria en sus visitas a los centros. Pues bien, este cuaderno personal es lo que explica el dicho tan común en la época de “cada

maestrillo tiene su librito". La realidad de las actuaciones que se desarrollaban en las aulas no siempre se correspondía con lo que se decía en esos cuadernos, que en muchos aspectos pasaba a ser un documento formal para mostrarlo en caso de que fuera requerido (Programaciones Didácticas).

La **Ley General de Educación de 1970** (Villar Palasí), fue muy importante para la modernización de nuestro país: formación común de ocho años de duración para todos (EGB); la mejora de la formación inicial para los maestros y su consideración social (titulación universitaria), etc. El profesor pasó del cuaderno de preparación de lecciones, que hemos visto anteriormente, a un modelo de programación más complejo desde el punto de vista técnico donde, a partir de los objetivos generales y específicos propios de cada área de conocimiento, se determinaban los objetivos operativos y desde ahí se desarrollaba el resto de elementos de la programación: los contenidos, la metodología, las actividades y la evaluación.

Sin embargo, la rigidez con la que se plantearon algunos de estos elementos, como las taxonomías de objetivos, por ejemplo, no fue muy bien aceptada por docentes que apostaban por modelos más abiertos en consonancia con metodologías más dinámicas (Dewey, Montessori, Decroly) y del Movimiento de la Escuela Moderna (Freinet,...), y así fue organizándose en torno a colectivos de renovación pedagógica, Escuelas de Verano, etc., acordes con los tiempos que se vivieron con el final del régimen y la llegada de la Constitución Española de 1978.

Ya en la década de los ochenta se adoptaron muchas medidas previas al cambio educativo que se vislumbraba (Educación Compensatoria en 1983, creación de los CEPs en 1984, planes experimentales de reforma de las enseñanzas, reforma del modelo de dirección de centros y de la Inspección de educación, etc...), y se desarrollaron metodologías en las aulas: centros de interés, proyectos de trabajo, talleres, enfoques globalizadores, etc.

Es así, como llegamos a 1990, cuando se promulgó la **LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)**. Resumiendo mucho, destacaré solo dos apuntes. El modelo curricular que se diseñó en ese momento tenía dos características básicas: era abierto y flexible (en contraste con el modelo anterior), con el fin de favorecer la atención a la diversidad del alumnado. Las instituciones educativas no solo debían ser de todos, sino también para todos. Esto suponía que los docentes teníamos una responsabilidad mayor en el desarrollo del currículo, tanto desde un punto de vista personal (programaciones didácticas), como desde el centro educativo como institución (proyecto educativo y proyecto curricular).

Esta ley contemplaba objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, etc., pero aportó un elemento nuevo: **el criterio de evaluación**, que ha continuado hasta hoy a través de las sucesivas leyes de educación. Se establecía así, que un mismo objetivo podía ser conseguido por dos alumnos de diferente manera, en un diferente grado o nivel de logro. De este modo todos los alumnos podían acceder a los aprendizajes propuestos según su capacidad, porque no todos tenían que llegar al mismo sitio ni en el mismo tiempo, dado que su punto de partida era diferente. Los docentes teníamos que descomponer y concretar estos criterios de evaluación en aprendizajes evaluables que convinimos en llamar indicadores, descriptores,...y que se programaban en cada unidad didáctica que, una vez evaluados, permitían determinar si se había alcanzado el criterio de evaluación.

Con el fin de garantizar los derechos del alumnado y sus familias, era preceptivo hacer público el nivel mínimo de logro de los aprendizajes necesarios para superar cada criterio de evaluación de las distintas materias.

Recordamos que el currículo se organizaba en tres niveles de concreción y/o desarrollo: los decretos del gobierno central y de los gobiernos autonómicos, la planificación de cada centro educativo y, por último, el tercer nivel, la programación de aula que era responsabilidad del docente, de ahí que las normas que definían el currículo llegaran en sus desarrollos hasta el criterio de evaluación, para no invadir ese terreno de responsabilidad docente.

En el año 2006, se promulga la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**. En ella, además de los criterios de evaluación que hemos mencionado anteriormente, se introduce un elemento nuevo: **las competencias básicas o clave** (siguiendo las recomendaciones de las instituciones europeas, entre ellas la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Esto ya estaba apuntado en la LOGSE, cuando se indicaba que los aprendizajes debían ser funcionales y aplicables a la resolución de los problemas que presentara la realidad circundante al alumnado, por lo que debían ser desarrollados en contextos con significado para ellos mismos.

Estos aprendizajes, considerados necesarios para todos los ciudadanos de la Unión Europea, se integran en todas las materias y tienen un sentido transversal a lo largo de todo el currículo, de manera que no se asocian a una sola disciplina. Son aprendizajes que tienen una estrecha relación con la metodología que se utiliza en las aulas, por cuanto su carácter funcional requiere su aplicación a la realidad, lo que supera la mera utilización de manuales y libros de texto y propone abrir las aulas a la vida que las rodea. Estos aprendizajes se deben evaluar, pero no se pueden calificar como las materias definidas en el currículo, y esto supuso, junto con la definición de indicadores de los criterios de evaluación, un reto nada desdeñable en el diseño de las programaciones didácticas y las unidades didácticas correspondientes. Conviene recordar que en esta ley se sigue manteniendo un modelo curricular abierto y flexible, igual que en la anterior (siendo la clave, de nuevo, los criterios de evaluación).

Finalmente, en 2013 se promulga la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**, que además de recoger los dos elementos anteriores (criterios de evaluación y competencias clave), añade uno nuevo: **los estándares de aprendizaje**. Con la LOGSE y LOE, los docentes tenían que desarrollar los criterios de evaluación (grado en el que se debían alcanzar los objetivos de cada área o materia), mediante aprendizajes más concretos adaptados a las características de su alumnado, que debían ser evaluables directamente, ahora la LOMCE define esos aprendizajes, que denomina estándares, y se convierten en el referente que debe utilizar el docente para determinar la consecución de los criterios de evaluación a los que están asociados.

Bien, pues ya tenemos la terna de elementos principales que intervienen en las programaciones didácticas en este momento. Dado que el estándar de aprendizaje es el elemento más novedoso, el último en llegar, conviene que nos detengamos un poco más en él.

## EL CONCEPTO DE ESTÁNDAR: SUS CLASES

---

El término estándar se empleó por primera vez en Inglaterra en una ley de 1862, que establecía el reparto de los recursos económicos a cada escuela en función de los resultados académicos de sus alumnos. Para ello, se determinaron seis niveles diferentes de logro denominados “**estándares**”, y los supervisores en función de exámenes anuales de lectura, escritura y cálculo, asignaban un estándar a cada escuela.

A pesar de que esta ley se derogó en 1895, el término “estándar” se siguió utilizando en Gran Bretaña, y fue aplicado al mundo empresarial y comercial para definir las características de producción y resultados de un producto determinado. Así, en 1901 se utilizó para homogeneizar las características de la producción de rieles de ferrocarril (todos deberían ser iguales y con una calidad de fabricación que permitiera su homologación). Con el transcurso del tiempo los estándares se han ido aplicando en diferentes campos de la producción de bienes y servicios, así como para valorar el funcionamiento de instituciones y trabajos, además de su aplicación al campo educativo.

En EEUU, Edward Thorndike organizó en 1902 en la Universidad de Columbia el primer curso universitario sobre Medición Educativa, cuyo tema central fue la evaluación de conductas observables y medibles. El concepto de estándar fue introducido así en la evaluación de aprendizajes dentro del enfoque conductista psicométrico, y se ha ido extendiendo desde el mundo anglosajón a otros países.

El concepto de estándar está siempre asociado a la homogeneización de aquello que se estandariza y se clasifica en grupos con características comunes entre ellos. La definición de los estándares y de cada uno de sus niveles puede ser sólo cuantitativa, cualitativa o ambas, de acuerdo con la naturaleza de las variables seleccionadas y los indicadores elegidos.

Existen notables diferencias entre países de este entorno anglosajón. En Estados Unidos, por ejemplo, los estándares son referencias deseables de aprendizaje hacia las que hay que tender, pero no tienen un carácter obligatorio; en el National Core Currículum de Inglaterra y Gales en cambio, los estándares se definen a partir de los niveles de aprendizaje efectivamente alcanzados por los estudiantes y son, en consecuencia, de naturaleza descriptiva. Pero en otros países también anglófonos, el caso de Nueva Zelanda entre otros, se define el estándar como “todos los conocimientos, competencias, valores y actitudes *necesarios* en un dominio, así como los contextos en que son utilizados” (es decir, parecidos a nuestros criterios de evaluación), son prescriptivos, pero están definidos con un alto nivel de generalidad y no son evaluables directamente, por lo que necesitan ser desarrollados a través de indicadores o descriptores. Por tanto, el significado del concepto “estándar” es diferente dependiendo del contexto en el que se utiliza, y tiene connotaciones distintas en cuanto a su programación y evaluación en cada caso.

Podemos contemplar una variada clasificación de estándares, dependiendo de la función que se les atribuya, de su contenido, etc. Así, podemos distinguir, entre otros, estándares:

1. **Descriptivos:** indican los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por el alumnado.
2. **Prescriptivos:** establecen cuáles son los aprendizajes concretos que deben abordar los docentes y las instituciones educativas, e indican lo que deberían saber y ser capaces de hacer en las distintas disciplinas obligatorias (sobre todo en sus aprendizajes básicos).
3. **Disciplinarios:** describen los conocimientos, destrezas y actitudes que se aprenden dentro de los límites de una disciplina concreta.
4. **Multi o interdisciplinares:** describen los conocimientos, destrezas y actitudes que caracterizan el aprendizaje de un grupo de disciplinas.
5. **Estándares clave o básicos:** describen conocimientos, destrezas y actitudes de valor para todas las personas, de utilidad para los estudios posteriores y para desenvolverse en las situaciones comunes de la vida social y laboral.
6. **Transversales:** describen saberes que se aprenden en la escuela y fuera de ella, y que se pueden emplear en diferentes situaciones de la vida, y trascienden a un campo disciplinar concreto.
7. **Estándares con distintos niveles de logro:** describe los saberes estableciendo una escala de niveles de desempeño académico, técnico o profesional, en la que se incluyen niveles negativos y se señala el nivel de corte positivo.
8. **Etc.**

En resumen, el currículo por estándares encuentra su justificación en la capacidad de lograr la uniformidad y la comparación de la formación que pueden obtener los alumnos. Este modelo de diseño curricular no supone que se organice el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de una determinada manera. Del mismo modo, los estándares que configuran en un currículo pueden definirse como orientaciones no obligatorias, recomendaciones, o también como pautas obligatorias, y pueden estar formulados de manera más o menos específica.

Llegados a este punto, cabe preguntarse:

- ¿Qué modelos de estándares hemos utilizado en nuestro currículo en CLM?
- ¿Se diseñó previamente cómo iban a redactarse?
- ¿Cuál era su funcionalidad en cuanto a su número y relevancia?
- ¿Se pensó en las dificultades de su desarrollo posterior en las aulas?
- ¿...?

## **NUESTROS DECRETOS DE CURRÍCULO: Algunas notas sobre su elaboración**

Escuchamos decir, con demasiada frecuencia, que los Decretos que desarrollan el currículo en Castilla-La Mancha no son fáciles de aplicar a las aulas. En cualquier caso, lo que requieren es un buen nivel de conocimiento del modelo curricular que tratan de desarrollar. Podemos encontrar que:

- En primer lugar, los distintos grupos de trabajo que elaboraron el currículo de Primaria y Secundaria en Castilla-La Mancha carecieron, en mi opinión, de la

necesaria unidad de criterios claros y coherentes, lo que ha dado como resultado unos Decretos de currículo con notables diferencias, tanto entre los formatos que presentan distintas asignaturas, cuanto en la redacción de sus estándares de aprendizaje. Además, podemos observar que contienen a la vez un modelo abierto y flexible en algunas asignaturas y cerrado en otras. Por ello, cuando hablamos entre nosotros, dependiendo del área que se trate, el interlocutor puede muy bien no compartir nuestras reflexiones porque se está refiriendo a un área diferente, que presenta un formato distinto.

- Tampoco compartimos en muchas ocasiones un vocabulario básico. Cuando hablamos de estándares, por ejemplo, utilizamos una misma palabra pero con contenidos diferentes.
- Nos encontramos en unos casos con criterios de evaluación a los que se asocian diferentes estándares, que son referentes de su nivel de consecución, y en otros casos, incluso dentro de la misma materia, con criterios de evaluación que solamente tienen un estándar asociado, es decir un solo nivel de consecución (¿qué sentido tiene? ¿Dónde está la diversidad para alcanzarlo?) Es decir, o se consigue, o no.
- Podemos encontrar estándares redactados con un alto grado de generalidad (similares, en parte, a los criterios de evaluación a los que estábamos acostumbrados), que presentan dos características muy importantes: Suelen ser pocos en número, porque con su redacción amplia pueden abarcar todos los criterios de evaluación (grado de los objetivos generales) y, además, permiten que se puedan definir dentro de ellos diferentes niveles de logro, a semejanza de lo que ocurre con un criterio de evaluación.
- Pero también encontramos estándares con una redacción muy concreta y entonces ocurre, que: suele resultar un número muy elevado de estándares, por cuanto su concreción requiere detallar muchas situaciones de aprendizaje para abarcar todos los criterios de evaluación y, además, no permiten, por esa misma concreción, que se puedan definir dentro de ellos diferentes niveles de logro, porque un estándar demasiado concreto no puede subdividirse de manera natural en diferentes grados, de modo que para verificar si se ha alcanzado suele expresarse en términos de conseguido o no conseguido (SI/NO).

En el primer caso, con estándares redactados con un alto grado de generalidad, por ejemplo en un área que tiene 50-60 estándares, podríamos definir en cada uno de ellos cuatro niveles de logro que se corresponderían con las calificaciones de: suficiente, bien, notable y sobresaliente (si queda por debajo y no llega al primer nivel, no alcanza el suficiente, por lo que la rúbrica tendría que definir estos cuatro grados).

El nivel de logro de suficiente, sería el más bajo que permite la superación del estándar, y de este modo el conjunto de todos estos niveles de logro serían considerados los aprendizajes mínimo/básicos necesarios para la superación de los criterios de evaluación de la asignatura, del mismo modo que hacíamos con las programaciones basadas en la LOE.

## Estándares con alto nivel de generalidad

Podemos diferenciar dentro de este estándar, diferentes acciones que realmente corresponderían a otros estándares más concretos con significación propia

**Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, comunica su experiencia, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y por escrito.**

- Sabe el modo de buscar información adaptada al trabajo que se le solicita.
- Es capaz de ordenar la información recabada por el propio alumno.
- Obtiene conclusiones acerca de una información relacionada con su trabajo de clase.
- Es capaz de comunicar de manera oral, sus conclusiones después de haber reflexionado sobre la información recabada.
- Es capaz de comunicar sus conclusiones después de analizar una información dada elaborando un texto escrito.

Todo ello permitiría al docente desarrollar el currículo y adaptarlo a las características de su aula y su alumnado, es decir, moverse en un contexto de programación abierto y flexible, con opciones de atención a la diversidad del alumnado y con una planificación del proceso de enseñanza inclusivo. Es decir, los equipos docentes tendrían que seguir desarrollando el Decreto de currículo, porque todavía no se dispondría de indicadores, descriptores, o estándares lo suficientemente concretos como para ser evaluados directamente.

En el segundo caso, cuando nos encontramos con estándares con una redacción muy concreta, por ejemplo en un área que tiene 180 estándares, no tendríamos más opción que determinar cuáles son, de entre todos ellos, los necesarios para la superación de los criterios de evaluación de la asignatura, junto con aquellos otros que, aun siendo deseable que se alcanzaran, no pueden ser abordados por todo el alumnado.

## Estándares con alto nivel de concreción

Este estándar no permite generar otros estándares dentro de él de una manera natural, como en el caso anterior.

**Utiliza sufijos aumentativos – ote, –ota, –on, –ona.**

Admitiría niveles de logro, relacionados por ejemplo con la frecuencia de uso: nunca, a veces, casi siempre, siempre. O bien en función del contexto en el que se utilizara, etc.

Además, dentro de una misma asignatura se han redactado estándares muy concretos y otros muy generales, lo que viene a complicar todavía más lo ya expuesto, por cuanto en unos casos habría que seguir desarrollándolos o diferenciándolos en otros aprendizajes más abordables y evaluables, mientras que en otros esto no será posible.

Por ello nos resulta difícil compartir nuestro trabajo de programación, porque en realidad estamos hablando en muchas ocasiones de dos modelos curriculares diferentes. Es la primera vez que he observado, que en una misma norma legal de desarrollo del currículo (en este caso nuestros Decretos) se dan a la vez, de hecho, dos modelos curriculares diferentes.

## **ALGUNAS PREGUNTAS QUE SE SUSCITAN EN LOS CLAUSTROS**

---

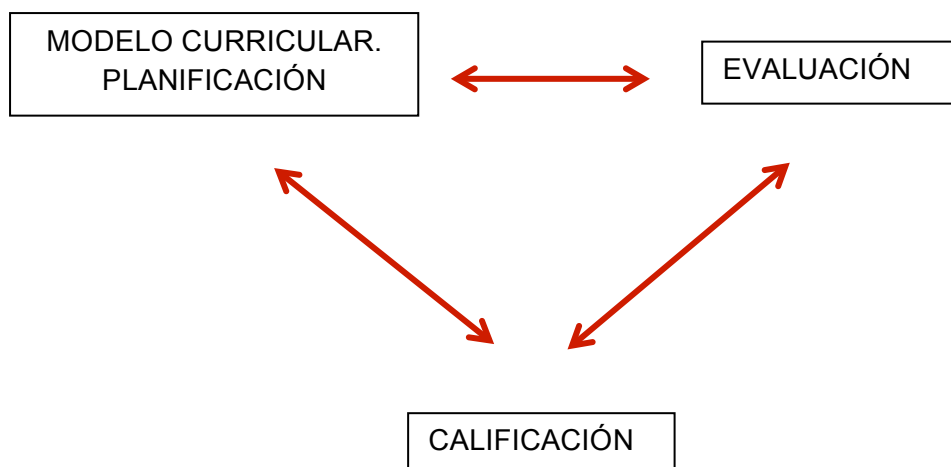
En los claustros de profesores se formulan preguntas acerca de la manera de diseñar las programaciones didácticas, y las respuestas deberían ser coherentes con el modelo curricular que estamos aplicando, pues de lo contrario pueden aparecer contradicciones que distorsionen todo el proceso.

Las preguntas más frecuentes suelen ser del tipo:

- ¿Cómo puedo abordar en mi aula los estándares recogidos en el Decreto de Currículo para mi asignatura?
- ¿Cómo puedo evaluarlos?
- ¿Cómo puedo evaluar a la vez las competencias clave?
- ¿Cómo puedo calificarlos en cada evaluación parcial y en la final?
- Etc.

He podido comprobar que una de las tareas que más preocupa a los docentes es cómo calificar a su alumnado. Qué es lo que saben de su asignatura y cómo registrarlo.

La calificación es la expresión final de un proceso de planificación y evaluación de los aprendizajes que realiza el alumnado. Es un dato que se registra en un expediente administrativo y que permite, como es el caso de la enseñanza secundaria, la expedición de un título. Pero además, es una información que se traslada al alumnado y sus familias, donde se resume el logro de los aprendizajes realizados en una prueba escrita, en una evaluación o en un curso completo.





La calificación forma parte de un proceso complejo como es el de enseñanza y aprendizaje y debe ser coherente con los distintos elementos que lo conforman. Dependiendo del modelo de planificación que se adopte y del modo de realizar la evaluación dentro del mismo, así deberá ser la manera de calificar para que exista la necesaria coherencia.

Luego, la calificación no es solamente la constatación final de unos aprendizajes, sino la culminación de un proceso en el que debemos considerar, al menos:

- Qué debe aprender mi alumnado.
- Cómo organizar los aprendizajes para abordarlos en el aula.
- Cómo realizar la evaluación y cómo recoger la información.
- Cómo emitir un juicio al término de cada evaluación y al finalizar el curso.

## ¿Qué debe aprender mi alumnado?

---

Cada sociedad determina los aprendizajes deseables que se deben alcanzar en las instituciones educativas para mantener y mejorar sus condiciones de vida en común, su propia identidad, su cultura. Estos contenidos culturales se refieren a destrezas, conocimientos sobre determinadas materias, actitudes, estrategias de resolución de problemas de la realidad, etc.

En los desarrollos normativos de las leyes de educación (Reales Decretos y Decretos de currículo) se incluyen estos aprendizajes dentro de cada área, materia o asignatura. Conviene indicar desde un principio que no es equivalente el listado de contenidos que se incluyen en las normas que definen el currículo, con los aprendizajes que hay que abordar en las aulas. El apartado de contenidos nos indica “sobre” lo que vamos a trabajar, pero el objetivo concreto que debemos alcanzar nos lo indica el criterio de evaluación<sup>1</sup>, que “son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias y responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura”. Son por tanto el referente principal del grado de consecución de un objetivo, que valorará su nivel de logro mediante aprendizajes más concretos, ya sean indicadores, descriptores,...o en el caso de la LOMCE, los estándares de aprendizaje, que nos indicarán en qué medida se han alcanzado los criterios de evaluación.

Por ello, los estándares son un instrumento al servicio del criterio de evaluación. En este momento, sin embargo, se tiene la sensación de que los criterios de evaluación han pasado a ser un elemento del currículo poco relevante para la planificación docente, lo que puede desvirtuar el modelo curricular inclusivo que manteníamos desde 1990 y que, normativamente, sigue manteniendo la LOMCE, en la que los estándares deberían ser

---

<sup>1</sup> Decretos **54/2014** y 40/2015. Artículos 3.1. (f) y 2.1. (f) Criterios de evaluación.

instrumentos para atender a la diversidad y facilitar que todo el alumnado pudiera alcanzar, en mayor o menor medida, el criterio de evaluación con el que aquellos están relacionados.

Por ello surgen interrogantes que, en mi opinión, podrían responderse del siguiente modo:

¿Se puede incluir algún estándar que el docente considere necesario?

**SI**, solamente es necesario asociarlo a un determinado criterio de evaluación. Ese nuevo estándar contribuye a alcanzar el criterio de evaluación en un grado determinado.

¿Se puede modificar la redacción de algún estándar del Decreto de currículo?

**SI**, siempre que no se modifique la capacidad y el contenido definidos en el estándar.

¿Se puede desglosar un estándar en otros?

**SI**, se puede y se debe en muchos casos, cuando el estándar tiene alto nivel de generalidad, o bien cuando se repite con idéntica redacción en cursos sucesivos, etc.

¿Es obligatorio que todos los alumnos superen todos los estándares?

**NO**, lo que si se precisa es superar los criterios de evaluación, de manera que los estándares indicarán el grado en el que se alcanza cada criterio, desde el mínimo para superarlo hasta el máximo nivel de logro.

De modo que para determinar si se ha alcanzado el mayor nivel de consecución del criterio de evaluación, necesitaríamos contemplar todos los estándares que hemos asociado a cada criterio, pero para comprobar si se ha superado suficientemente un criterio de evaluación, basta con un número determinado de estándares.

Si no fuera así, el criterio de evaluación que se introdujo en el currículo para propiciar la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado, al considerar que dos alumnos pueden alcanzar el mismo objetivo pero en grados distintos, desaparecería, ya que todos los alumnos tendrían que superar los mismos estándares y, en ese caso, regresaríamos al modelo curricular que se definía en la Ley General de Educación de 1970, que no proponía diferentes grados de consecución de un objetivo (criterios de evaluación) ¿recordáis lo que indicábamos en la introducción de estas notas? Pues bien, retrocederíamos hasta situarnos en una etapa previa a la LOGSE. **Es decir no sería coherente con el modelo de la LOMCE**, por cuanto ésta sigue conservando el criterio de evaluación como uno de sus elementos fundamentales, como ya se estableció en la LOGSE en 1990, cuando a diferentes grados de consecución de un objetivo, se corresponden diferentes formas de planificar, evaluar y calificar los aprendizajes, adaptándose a la realidad de las aulas y favoreciendo así una enseñanza inclusiva.

Con la definición de los aprendizajes que tenemos que realizar solamente hemos dado un primer paso, ya que el modo de abordar estos aprendizajes condiciona su adquisición y utilidad real para el alumnado. Un mismo contenido podemos tratar de asimilarlo desde una concepción del aprendizaje por repetición, donde lo más relevante es memorizar la información, o bien desde una concepción del aprendizaje por comprensión, cuando prima la capacidad para utilizar esa información. En ambos casos podemos abordar el mismo contenido pero con aprendizajes y resultados muy diferentes.

En nuestro modelo curricular se ha optado por dar prioridad al aprendizaje por comprensión (aprendizaje significativo), de manera que el modo de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje debería ser coherente con este modelo, así como la evaluación posterior de los aprendizajes realizados.

En esta manera de entender el aprendizaje, encontramos los siguientes elementos:

- El aprendizaje implica un cambio, luego la enseñanza tiene por meta provocar cambios en las personas, y para asegurarse de que se han logrado se debe efectuar una evaluación de la diferencia entre el estado inicial y el final; cuanto mayor sea ese cambio, más se habrá aprendido.
- Pero además, ese cambio debe ser permanente, dado que si lo aprendido en un momento determinado se olvida rápidamente no existe verdadero aprendizaje. Cuanto más duraderos son los cambios producidos, mayor es el aprendizaje. Por tanto el objetivo de la enseñanza no es sólo promover cambios, sino que éstos perduren a través del tiempo (hay aprendizajes que se olvidan pronto y otros que son difíciles de olvidar). En este sentido el aprendizaje comprensivo o significativo produce cambios más duraderos que la mera repetición o memorización de la información.
- Aprender no es sólo cambiar lo que decimos o sabemos, sino también lo que hacemos, lo que queremos, lo que somos. En la enseñanza debemos promover una concepción del aprendizaje que afecte no sólo a los saberes verbales sino a toda la persona.
- Frente a otros cambios duraderos no regulados por la práctica (cambios madurativos, evolutivos,...), hablamos de aprendizaje cuando los cambios que se producen (en el comportamiento, el conocimiento, etc...), son consecuencia de la práctica. De hecho la enseñanza es, en buena medida, un problema de diseño y selección de actividades de aprendizaje.

Luego, además de considerar lo que debe aprender nuestro alumnado, no debemos olvidar que tan importante es determinar cómo lo aprenden, si queremos desarrollar el currículo que nos propone la sociedad en cada momento.

## ¿Cómo organizar los aprendizajes para abordarlos en el aula?

Como ya he indicado, los desarrollos normativos que concretan el currículo en las distintas leyes de educación, incluyen siempre los aprendizajes que se deben abordar en las instituciones educativas para garantizar el mantenimiento y mejora de la cultura de un país. A la vez, en esas mismas normas legales se dice que el docente debe desarrollar el currículo y adaptarlo a las características de su aula y al alumnado a quien va dirigido. Posiblemente esta sea la tarea más importante que debe realizar el docente para apropiarse del currículo, para hacerlo suyo y poder aplicarlo con garantía en las aulas (es lo que hemos definido hasta ahora como el tercer nivel de concreción del currículo, del que

hemos hablado anteriormente, y lo que justifica la elaboración de las programaciones didácticas).<sup>2</sup>

Los aprendizajes contenidos en las diferentes asignaturas se organizan generalmente mediante secuencias anuales, que se suceden a través de los cursos que conforman una etapa educativa. Estas secuencias siguen unos planteamientos coherentes con las características de cada materia y, a su vez, con las características del alumnado al que van dirigidas.

No obstante, una de las preguntas que se formula con frecuencia, es: ¿cómo puedo abordar todos los estándares que contienen esas secuencias? Se tiene la sensación de que faltará tiempo porque son demasiados en muchas ocasiones,...en resumen “no puedo abordarlos todos”. Bien, pues es preciso organizar estos aprendizajes, no hay otra opción.

Para que los docentes puedan organizar los aprendizajes que van a abordar con su alumnado, lo más coherente es partir de la realidad de su trabajo diario, donde la primera evidencia que constatan es que todos los aprendizajes no son iguales. Los docentes saben bien que no todos los estándares de aprendizaje tienen la misma relevancia dentro de cada asignatura, ya que no presentan las mismas características internas (procesos cognitivos, contexto, contenidos), por lo que hay aprendizajes más sencillos de alcanzar que otros, a la vez que hay aprendizajes más relevantes que otros para conseguir los objetivos propuestos para la asignatura. En el Decreto 40/2015, se dice: “el currículo debe ordenarse desde la consideración de los principios de normalización e inclusión, para asegurar una atención adecuada al alumnado”.

La LOGSE de 1990, partía de un principio de atención a la diversidad del alumnado, por lo que era preciso determinar aquellos aprendizajes que se consideraban necesarios para alcanzar los objetivos previstos de entre todos los aprendizajes posibles y deseables. Definíamos así los aprendizajes mínimos, que eran comunicados al alumnado y sus familias para garantía de objetividad en el proceso de evaluación. Es decir, aceptando diferentes grados de consecución de un objetivo, tuvimos que determinar los aprendizajes asociados a esos grados, y por tanto la relevancia de los diferentes aprendizajes propuestos en la programación, de manera que tuvieran una participación ponderada en la evaluación y posterior calificación. La LOMCE de 2013, mantiene el principio de atención a la diversidad de manera que, en coherencia, también se deben distinguir los aprendizajes en función de su aportación a la consecución de los objetivos propuestos.

Si todos los aprendizajes no son iguales ¿cómo diferenciarlos?

Para la etapa de Educación Primaria, mediante la Resolución de 11/03/2015 de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, se ha establecido la relevancia de los distintos estándares en relación con la consecución de los criterios de evaluación, pero en Educación Secundaria son los propios equipos docentes quienes deben realizar esta tarea, al carecer de una norma legal que regule esta relación de relevancia entre estándares y criterios de evaluación.

---

<sup>2</sup> Artículo 4.3 de los Decretos 54/2014 y 40/2015. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo a través de las programaciones didácticas, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado.

¿Cómo podríamos proceder para organizar los estándares en función de su contribución a la consecución de los criterios de evaluación? Esta tarea no es sencilla. Si asignamos un porcentaje a cada estándar para diferenciarlo de otros, y disponemos de 120 estándares por ejemplo, tendremos que asignar porcentajes muy pequeños a cada uno (0,8; 0,9;... en muchos casos) lo que hace casi imposible distinguirlos en realidad. Es más sencillo y realista asignar valores a un grupo de estándares que tienen unas características determinadas, definidas por la relevancia que les concede el docente en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Para facilitar la ponderación de un elevado número de estándares de aprendizaje, hemos optado por utilizar una clasificación de los mismos en tres grupos (podrían ser cuatro o dos,...), donde a cada uno de ellos se le asigna un valor en función de su importancia en el proceso de aprendizaje y su posterior evaluación y calificación. Así disponemos de una visión más fácil del proceso de evaluación a la vez que, una vez comunicados al alumnado, nos permite garantizar su derecho a una evaluación objetiva de los mismos.

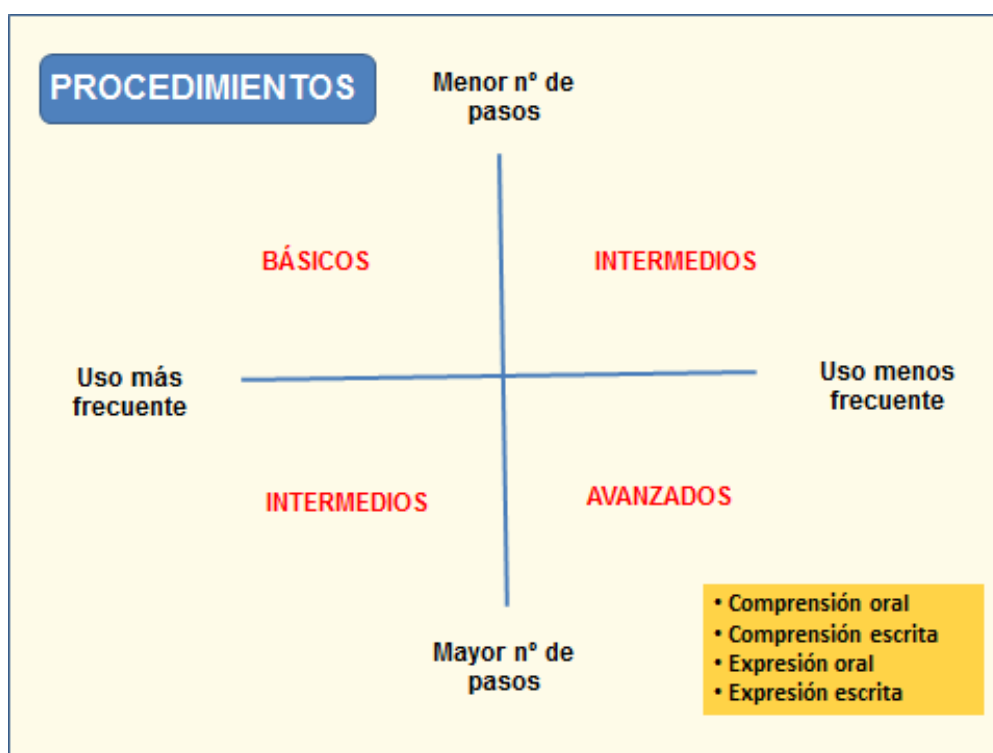
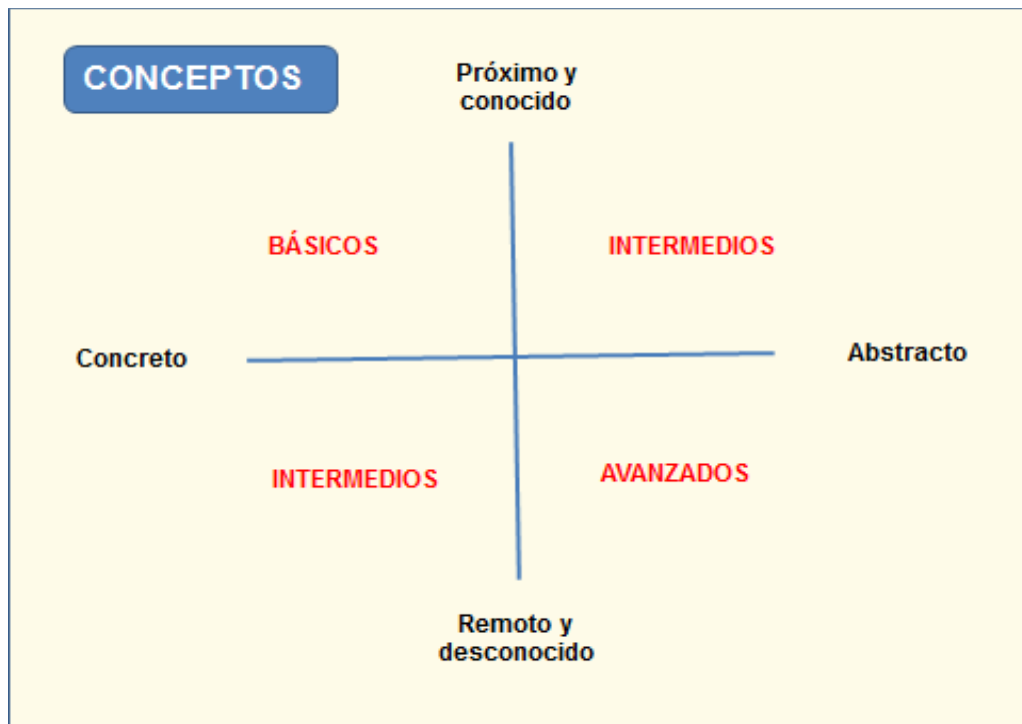
Hemos utilizado los mismos términos que se emplean en la Resolución de 11/03/2015, ya citada para Educación Primaria, con el fin de mantener la coherencia en el discurso en todas las etapas educativas. Para organizar los aprendizajes, conviene comenzar por la selección de estándares BÁSICOS (aprendizajes imprescindibles para superar un curso y que marcarán la suficiencia de la asignatura), para seguidamente diferenciar los estándares que se considerarán más AVANZADOS, debido a la complejidad de los mismos y que marcarán el nivel más alto de consecución de los criterios de evaluación en cada asignatura. El resto de estándares se considerarán INTERMEDIOS entre los dos grupos anteriores.

Conviene indicar que, teniendo en cuenta que los estándares son los referentes para determinar el nivel de logro que se alcanza en los diferentes criterios de evaluación, debemos asegurarnos de que a cada criterio le corresponde, al menos, un estándar considerado básico, ya que de lo contrario podría darse el caso de que quedara algún criterio de evaluación sin que pudiéramos determinar si ha sido alcanzado suficientemente o no, en el caso de que solamente tuviera asociados estándares intermedios por ejemplo, de manera que, siendo coherentes con lo expuesto, no sería imprescindible alcanzarlos en este caso para conseguir la suficiencia, lo que naturalmente sería una incoherencia con el modelo curricular que hemos adoptado desde 1990. Serían por tanto los equipos docentes quienes tendrían que analizar el contenido del currículo de sus materias respectivas, y realizar el ajuste citado asociando, al menos, un aprendizaje considerado básico a cada criterio de evaluación.

Esta organización de los aprendizajes no es una tarea individual, al contrario, debe estar en la base de los acuerdos que se adopten por los equipos docentes, con el fin de garantizar la coherencia de sus actuaciones a lo largo de los distintos cursos que componen una etapa educativa. Si no actuáramos así podríamos retroceder al modo de trabajar, ya superado, que ocurría con Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, en la que “cada maestrillo tenía su librito”, según hemos indicado anteriormente.

Se pueden utilizar diferentes estrategias para ordenar los aprendizajes, pero siempre deberían responder a unos criterios claros y compartidos. Así, si decidimos que vamos a agruparlos en función del contenido predominante en la redacción de los estándares, es

decir si destacamos el contenido conceptual o procedimental, por ejemplo, podríamos utilizar esquemas como los que se incluyen seguidamente, en los que consideramos que los conceptos más básicos serán los más concretos y próximos a la experiencia del alumnado, y en el caso de los estándares con un contenido más procedimental, serán los más básicos aquellos procedimientos que requieran un menor número de pasos para su aplicación y que se utilicen con mayor frecuencia.



Una vez distribuidos los estándares en función de su relevancia para la consecución de los criterios de evaluación, lo coherente es que esta prioridad oriente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, desde el tiempo dedicado a cada aprendizaje, priorizando los más relevantes, hasta la evaluación de los mismos siguiendo esa ponderación plasmada en la programación.

## ¿Cómo realizar la evaluación y cómo recoger la información?

La evaluación se realiza en contextos determinados, en aulas concretas, y con un alumnado que presenta diferencias individuales que es preciso considerar a la hora de aplicar recomendaciones o prescripciones normativas. Las instituciones educativas (colegios, institutos,...) son una parte muy importante del proyecto social y cultural de una comunidad, y lo que ocurre en su interior se encuentra en gran medida sometido a regulación y control de la misma (currículo, planificación, objetivos, contenidos, evaluación, etc.). Por ello, la evaluación dependerá de los aprendizajes que se hayan definido en el currículo, de cómo los hayamos organizado y priorizado, de la manera de enseñarlos, etc., y no podemos aplicar las mismas prescripciones sin adaptarlas a nuestra propia realidad.

Por tanto, la evaluación tratará de constatar el modo en el que se han realizado determinados aprendizajes del alumnado, con la finalidad tanto de mejorarlos como de juzgarlos, desde un marco institucional que la regula y sirve de referente y garantía para docentes y alumnado. Tanto unos como otros tienen que explicar lo que han realizado. Los alumnos mediante pruebas que conllevan una calificación, los docentes cuando tienen que dar cuenta a la institución, a los padres y a la sociedad, sobre el aprendizaje de cada uno de sus alumnos, haciendo pública esta valoración mediante la calificación.

En primer lugar, para ser coherentes, deberemos evaluar los aprendizajes que hemos definido en nuestra programación después de adaptar los Decretos de currículo a nuestra realidad concreta (ya lo hemos comentado en una pregunta anterior, cuando hablábamos de lo que debe aprender nuestro alumnado). Por el contrario, si evaluamos otros aprendizajes que no coinciden con lo aprobado en nuestra programación, perdemos la objetividad que nos da la aplicación de este referente público y normativo, y en este caso procederíamos a evaluar con una subjetividad que no respeta las garantías de una evaluación objetiva del alumnado.

¿Qué dice la normativa sobre el modo de realizar la evaluación? En el artículo 20 del Decreto 40/2015, se establece que: “La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa, integradora y diferenciada”.

Esta manera de entender la evaluación como un proceso, y no como un ejercicio de valoración solo al final del mismo, requiere que se incluya el análisis de los procesos de aprendizaje del alumnado en la metodología que utilizamos en las aulas, de manera que al mismo tiempo que se abordan los aprendizajes mediante las tareas previstas, se proceda a evaluarlas para corregir disfunciones e introducir mejoras en los mismos. Lo llamamos proceso de **evaluación continua**, y para ello es necesario que se reserve un tiempo dentro de cada unidad didáctica para evaluar las tareas que se realicen a lo largo de la

misma. Esta forma de actuar, es coherente con la normativa de evaluación y con el modelo curricular que sustenta las leyes en vigor, por cuanto el docente facilita respuestas específicas adaptadas a la diversidad del alumnado en cada momento.

Por ello, si no realizamos una evaluación que nos permita saber en cada momento los aprendizajes que ha superado el alumnado, no podemos ayudarle a corregir sus errores o a mejorar su rendimiento, y no actuaríamos coherentemente con el principio de **evaluación formativa**. Es decir, necesitamos realizar una evaluación que permita devolver información al alumnado lo largo del proceso de aprendizaje, sin esperar al final del mismo cuando en muchos casos ya no es posible mejorar los aprendizajes realizados. De este modo es posible para el docente exponer un juicio que ayude al alumno a avanzar en su aprendizaje, en un clima de comunicación fluida en el que poder intercambiar información y elaborar propuestas de mejora.

Por otro lado, en los artículos 9 y 20 de los Decretos 54/2014 y 40/2015 de currículo en Castilla-La Mancha, se dice respectivamente, que: “Los criterios de evaluación son los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final..., la aplicación concreta de los criterios de evaluación se realizará mediante los estándares de aprendizaje evaluables”.

*Para ello, es necesario que se definan los aprendizajes (estándares) concretos que se van a abordar en cada unidad didáctica, y los criterios de evaluación con los que están relacionados, junto con los instrumentos de evaluación que nos van a permitir recoger la información necesaria para valorar posteriormente cada uno de ellos.*

Por otro lado, como ya hemos indicado anteriormente, en el año 2006 se promulgó la LOE que, además de mantener el criterio de evaluación, incluyó un elemento nuevo, las competencias claves (básicas). ¿Cómo abordar la evaluación de estos aprendizajes?

Podemos utilizar varias opciones, no hay una única forma de hacerlo. Analizamos dos maneras posibles:

- Podemos relacionar una selección de estándares con una o varias competencias, de manera que al evaluar aquellos nos aporte una información sobre el logro de las competencias asociadas. La información que obtenemos es una referencia que podemos contrastar y/o ampliar por otros medios. Posteriormente, esta información la convertimos en una evaluación cualitativa, ya que no se trata de asignaturas, y podemos expresar las conclusiones de la evaluación mediante una escala conceptual (no numérica) que recoja una valoración del desarrollo alcanzado por el alumnado en cada competencia, por ejemplo: necesita mejorar, nivel adecuado, bueno y muy bueno. Esta forma de proceder nos aporta una información que debemos relacionar con otras fuentes, como es la metodología que se emplee, por cuanto sabemos que las competencias son aprendizajes que basan su razón de ser en la aplicación que se hace de los conocimientos adquiridos a la realidad, por lo que la forma de abordarlos en el aula y de utilizarlos, son indispensables para poder valorar el progreso que se alcance en los mismos.
- En el caso de que no asociemos cada estándar con una o varias competencias clave, podemos seleccionar algunos aprendizajes relevantes (indicadores) del ámbito de



cada competencia (tres o cuatro por cada competencia, lo que en el conjunto de todas ellas supondría en torno a veinticinco aprendizajes a evaluar durante el curso), así podríamos realizar una secuencia de los mismos a lo largo de los diferentes cursos de la etapa educativa, de manera que se pueda evaluar con un número reducido y por tanto abordable de aprendizajes, para posteriormente compartir los resultados obtenidos con el resto del equipo docente y registrar su resultado final en la evaluación.

Para constatar el grado de consecución de los aprendizajes realizados por un alumno y decidir la calificación que mejor se ajusta a esa realidad, es preciso que se disponga de una información adecuada y bien registrada sin la cual es muy difícil evaluar con la necesaria eficacia y, para ello, debemos disponer de instrumentos de evaluación y recogida de información adecuados para cada uno de los aprendizajes previstos a lo largo del desarrollo de las distintas unidades didácticas.

No todos los instrumentos de evaluación sirven por igual para valorar el grado de consecución de los diferentes aprendizajes. Veamos algunas características de distintos instrumentos que podemos utilizar en el aula complementariamente:

- **Preguntas de clase:** Es un recurso muy habitual que utilizamos con fines muy diversos, desde restablecer la atención en el aula, destacar un asunto de importancia, comprobar si se ha entendido la explicación... En este caso, podemos decir que utilizamos esta estrategia de manera informal, se decide el contenido de la pregunta en ese mismo momento. Suelen ser preguntas que no requieren una amplia explicación por parte del alumno. Pero también podemos formular preguntas que precisen una argumentación más compleja y amplia, que exigen un mayor nivel cognitivo en su comprensión y respuesta y su formulación requiere tiempo para diseñarlas, por lo que deben venir preparadas antes de comenzar la clase. Estas preguntas servirán no solo para propiciar el recuerdo de lo estudiado, sino para ayudar a comprender lo que se estudia y a expresarlo. En ellas, será más frecuente que aparezcan errores, y debemos aprovecharlos para superar el aprendizaje desde una concepción positiva de ayuda por parte del docente.

- **Pruebas escritas:** Es tradicionalmente el más utilizado, si bien dentro de esta formulación hay una gran variedad de instrumentos: pruebas de respuesta libre (ensayo), exámenes de respuesta breve, pruebas objetivas,...

- Las pruebas de respuesta breve (8-10 preguntas generalmente). Sirven sobre todo para constatar el recuerdo de información o la resolución de un problema sencillo, la aplicación de un procedimiento, etc., y deben estar muy bien seleccionadas para que sean cuestiones verdaderamente relevantes.

- Las pruebas de respuesta libre, permiten al docente saber si el alumno construye un discurso lógico y bien estructurado, en el que demuestre su capacidad de sintetizar y valorar información. Son pruebas más complejas de realizar y más difíciles de corregir, por lo que conviene orientar al alumno indicándole los apartados concretos que debe desarrollar en cada pregunta y su relación con la valoración que se va a realizar al corregir la prueba.

- Pruebas objetivas: pueden ser de verdadero-falso; respuesta múltiple; de relación; de complementar o completar frases. Suelen utilizarse para aprendizajes con escasa complejidad cognitiva, ya que al simplificar tanto la respuesta no nos ofrece una información relevante sobre la adquisición de un aprendizaje complejo, salvo para recordar información y el establecimiento de relaciones sencillas.

• **Producciones de los alumnos:** Cuaderno de clase, trabajos, etc. Nos permiten saber cómo el alumno desarrolla sus aprendizajes, las estrategias que utiliza, etc., mediante el modo de organizar su trabajo, la redacción, resúmenes, exposición de opiniones, etc. Debemos indicar con claridad unas orientaciones bien definidas para su elaboración y presentación, a la vez que expresar su relación con la evaluación y calificación posterior de su trabajo.

• **Observación sistemática en clase:** Es la manera más natural de seguir los aprendizajes. Requiere disponer de un registro ágil de lo observado y que sea útil a la hora de recuperar la información. Podemos distinguir: escalas de observación, hojas de punteo, inventarios,.. en todas ellas se indica previamente lo que se va a observar con la necesaria claridad y, seguidamente, se registra lo observado con una anotación adaptada a cada instrumento (desde una sola gráfica hasta un comentario).

A modo de ejemplo se acompaña la siguiente tabla:

| <b>PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>   |  |
|--|--|
| <b>EVALUACIÓN DE HECHOS Y DATOS</b>  |  |
| <b>Procedimiento</b>   | <b>Instrumentos</b>  |
| <b>Valoración a partir de respuestas directas</b><br><br>Pruebas escritas y orales   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Emparejamiento:</b> asociar dos hechos.</li> <li>• <b>Respuesta alternativa:</b> verdadero-falso.</li> <li>• <b>Elección múltiple:</b> una respuesta verdadera.</li> <li>• Priorizar-ordenar.</li> <li>• <b>Completar una frase:</b> eficaz para recordar datos,...</li> <li>• ...</li> </ul>  |
| <b>EVALUACIÓN DE CONCEPTOS</b>   |  |
| <b>Procedimiento</b>   | <b>Instrumentos</b>  |
| <b>Valoración a partir de respuestas directas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas escritas y orales</li> <li>• Elaboración de trabajos</li> <li>• Resolución de situaciones problemáticas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Respuesta alternativa:</b> verdadero-falso: reconocer una definición.</li> <li>• <b>Elección múltiple:</b> una respuesta verdadera: reconocer una definición.</li> <li>• <b>Reconocer ejemplos relacionados con un concepto:</b> identificación y clasificación.</li> <li>• <b>Respuesta corta</b> (abierta o cerrada): definir significados.</li> <li>• <b>Respuesta amplia:</b> exposición de conceptos relacionados.</li> <li>• <b>Ensayo restringido o extenso:</b> exposición de un tema (requiere modelo de respuesta).</li> <li>• <b>Resolución de problemas:</b> Unidad de Evaluación.</li> <li>• ...</li> </ul> |

| EVALUACIÓN DE PROCEDIMIENTOS  |  |
|---|--|
| Procedimiento   | Instrumentos   |
| <p><b>Valoración a partir de respuestas directas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas escritas y orales</li> <li>• Elaboración de trabajos</li> <li>• Resolución de situaciones problemáticas.</li> </ul> <p><b>Análisis de producciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diarios, trabajos, dossiers, etc.</li> </ul> <p><b>Presentaciones, debates</b></p> <p><b>Observación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interna; externa.</li> <li>• Participante o no (por un miembro del grupo).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Respuesta alternativa:</b> verdadero-falso: reconocer un procedimiento.</li> <li>• <b>Elección múltiple:</b> una respuesta verdadera: reconocer un procedimiento, o sus distintos pasos.</li> <li>• <b>Reconocer ejemplos</b> relacionados con un procedimiento: identificación y clasificación.</li> <li>• <b>Respuesta corta o amplia</b> (abierta o cerrada): definir los pasos de un procedimiento.</li> <li>• <b>Ensayo restringido o extenso:</b> comparación; semejanzas y diferencias; analogías, organización de la información;...</li> <li>• <b>Inventarios</b> de corrección de trabajos.</li> <li>• <b>Resolución de problemas.</b></li> <li>• <b>Registro cerrado</b> (lista de control); abierto (anecdótico).</li> <li>• <b>Escalas de observación:</b> listas de punteo,...</li> <li>• <b>Escala de estimación</b> (poco, bastante, mucho).</li> <li>• <b>Cuestionarios de autoevaluación:</b> individuales o en grupo.</li> <li>• ...</li> </ul> |

## ¿Cómo emitir un juicio al término de cada evaluación y al finalizar el curso?

---

Hemos indicado anteriormente que la calificación es el resultado final de un proceso complejo y que debe ser coherente con los distintos elementos que lo conforman. Si hemos organizado los aprendizajes en nuestra programación según su relevancia para alcanzar los criterios de evaluación de una asignatura, y hemos evaluado estos aprendizajes mediante procesos de evaluación continua y formativa, siguiendo cada una de las unidades didácticas programadas, llegado el momento de calificar los aprendizajes tendremos que ser coherentes con lo que hemos planificado y desarrollado a lo largo del curso.

Como ya hemos indicado, el modelo curricular que se configuró con la LOGSE en 1990 y que se ha mantenido hasta hoy con la LOMCE, propuso que un mismo objetivo podía ser conseguido por el alumnado de manera diferente. Esa es la función que desempeña en el currículo el criterio de evaluación. De este modo, este modelo curricular favorece la planificación de la atención a la diversidad de una manera coherente, por cuanto a diferentes grados de consecución de un objetivo, diferentes formas de planificar, evaluar y calificar los aprendizajes, adaptándose a la realidad de las aulas y favoreciendo una enseñanza inclusiva y no segregadora.

Por tanto, la calificación debe reflejar el grado de consecución de los criterios de evaluación, y debe recoger los aprendizajes realizados a lo largo de todo el proceso, tanto si se trata de una evaluación parcial, como si nos referimos a la evaluación final.

En cada evaluación parcial se deberán evaluar los aprendizajes realizados en la misma, con especial dedicación a aquellos que en la programación hemos definido como básicos para superar los diferentes criterios de evaluación.

En la evaluación final tendremos que determinar el nivel de logro alcanzado por el alumnado en todos los criterios de evaluación que componen el currículo de la asignatura, que debería ser, en este caso, el sumatorio de la valoración de los aprendizajes (estándares) realizados durante todo el curso, con especial atención, como ya hemos insistido, al conjunto de aprendizajes que hemos considerado básicos para la superación del curso.

Esta forma de proceder respetará el principio de evaluación continua, en tanto que considerará el sumatorio de todos los aprendizajes realizados, superando así la utilización de la media aritmética de las tres evaluaciones como procedimiento de calificación, dado que los aprendizajes que se realizan en cada una de ellas son diferentes y dan lugar a conjuntos desiguales por lo que, en caso de hacer media aritmética, ofrecería un resultado final que se alejaría de la realidad de lo aprendido por el alumnado.

Por otro lado, al ser los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje los referentes para la evaluación, son estos aprendizajes los que se deben evaluar y calificar, determinando su nivel de logro, por lo que no es coherente calificar la relevancia que ha tenido un determinado instrumento de evaluación en el proceso, como es el caso de atribuir un porcentaje de calificación a las pruebas escritas, por ejemplo, o bien, atribuir otro porcentaje de participación en la evaluación a tipos de contenidos, como es el caso de la actitud (generalmente las actitudes referidas a comportamiento), que siendo aprendizajes extraordinariamente importantes para el alumnado, deben planificarse y evaluarse de otra forma.

Un modo de calificar los aprendizajes del alumnado podría ser el que parta de la ponderación de los criterios de evaluación directamente, determinando mediante los estándares de aprendizaje el nivel de logro alcanzado en aquellos. Dado que en distintas materias se ha diseñado un número elevado de criterios de evaluación, en vez de otorgarles directamente un porcentaje determinado de participación en la calificación parcial y final, que no discriminaría suficientemente la importancia de todos ellos, al ser las diferencias porcentuales atribuidas poco significativas, convendría organizarlos en grupos según su relevancia para alcanzar los objetivos del curso, adjudicando a cada grupo un porcentaje de referencia para determinar la calificación parcial o final.

Garantizando que cada criterio de evaluación tenga al menos un estándar básico asociado al mismo, podríamos considerar la opción de calificación que se ofrece en la aplicación ubicada en el portal de educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, donde se propone un procedimiento de cálculo que parte del nivel de logro alcanzado en cada estándar de aprendizaje, en función de la ponderación asignada previamente. Como ya he indicado anteriormente, lo más coherente es atribuir a los diferentes estándares un valor diferente (ponderación), en función de cómo los hayamos organizado (tres grupos, cuatro,... según su relevancia para alcanzar los criterios de evaluación), lo que permitirá obtener la calificación de la materia tanto en las evaluaciones parciales como en la final.

En el conjunto de todos los estándares evaluados, la calificación se obtiene teniendo en cuenta cinco niveles de logro, en consonancia con las normas que desarrollan el currículo<sup>3</sup>: “Los resultados de la evaluación se expresarán en la Educación Primaria con las siguientes valoraciones: Insuficiente (IN) para las calificaciones negativas; Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas”. Del mismo modo se determina para Educación secundaria Obligatoria, que los resultados de la evaluación del alumnado se expresarán con la siguiente escala: Insuficiente (IN): 1, 2, 3 ó 4; Suficiente (SU): 5; Bien (BI): 6; Notable (NT): 7 u 8; y Sobresaliente (SB): 9 ó 10.

Como hemos visto, la calificación tendrá en cuenta los resultados obtenidos en cada uno de los aprendizajes que se hayan abordado a lo largo de las distintas evaluaciones. Dado su carácter de evaluación continua, la calificación que debe otorgarse a cada estándar es la del mayor nivel de logro alcanzado a lo largo de todo el curso.

En las orientaciones publicadas en el portal de educación de la Consejería, se estima que una proporción aconsejable de participación de los distintos grupos de estándares en la evaluación final, podría ser:

- Estándares básicos: entre 55 y 59%. (Calificación curricular hasta 5,9 puntos).
- Estándares intermedios: entre el 30 y 35%. (Calificación curricular hasta 3,5 puntos).
- Estándares avanzados: entre 10 y 15%. (Calificación curricular hasta 1,5 puntos).

La combinación de porcentajes de valoración por la que se opte, sumará finalmente 100%, para alcanzar una calificación curricular de 10 puntos, como máximo.

“Cada centro educativo deberá decidir la proporción de las categorías o grupos de estándares que se hayan diseñado. La relevancia que se le otorgue al grupo de los estándares básicos, deberá tener como mínimo un valor del 50% que se correspondería con la suficiencia en la materia. Se recomienda que se establezca entre el 55% y el 59%, lo que supondría que la consecución de los aprendizajes básicos, dependiendo de su nivel de logro, permitiría determinar una calificación curricular de entre el 5 y el 5,9 (previo al BIEN)”. De este modo se puede discriminar entre diferentes aprendizajes básicos que se hayan conseguido de forma desigual, con mayor o menor nivel de logro.

Seguidamente, se añade que: “La consecución de todos los estándares de aprendizaje BÁSICOS garantizaría la SUFICIENCIA, ya que nos indican que los criterios de evaluación han sido alcanzados. En el caso de que no se consiga alguno de los estándares de aprendizaje BÁSICOS, se restaría proporcionalmente puntuación de este conjunto de aprendizajes en la calificación total”.

“Al final de cada evaluación se deberá realizar unas actividades para la mejora (RECUPERACIÓN y AMPLIACIÓN) de los resultados obtenidos por el alumnado a lo largo de la misma, que estarán diseñadas para verificar si se han alcanzado, al menos, los estándares básicos no superados por cada alumno en el conjunto de las pruebas realizadas hasta ese momento”.

“Las competencias clave no se califican como las asignaturas, pero sí se evalúan, y es preciso registrar el nivel de logro de estos aprendizajes que, por su carácter de

---

<sup>3</sup> Art. 12 y Disposición adicional primera de los Decretos 54/2014 y 40/2015 de currículo en Primaria y Secundaria, en CLM.

transversales a distintas materias, serán el resultado de las aportaciones de todos los docentes que imparten clase a un mismo grupo de alumnos. Estos resultados podrían expresarse en los siguientes términos.

|                                 |                  |              |                  |
|---------------------------------|------------------|--------------|------------------|
| <b>DEBE MEJORAR/ EN PROCESO</b> | <b>ACEPTABLE</b> | <b>BUENO</b> | <b>MUY BUENO</b> |
|---------------------------------|------------------|--------------|------------------|

El alumnado que no superen la materia en la convocatoria ordinaria de junio, realizará la PRUEBA EXTRAORDINARIA de septiembre, que de forma similar a las pruebas de recuperación y ampliación, consistirá en una prueba escrita en la que se incluirán actividades para evaluar sus estándares básicos no superados. La calificación de la prueba extraordinaria se obtendrá añadiendo los resultados obtenidos a los conseguidos por el alumno durante todo el curso”.

En cualquier caso, sea cual sea el procedimiento que usemos para calificar, éste debería respetar la manera de planificar y evaluar que hemos definido en nuestra programación, que a su vez debe ser coherente con el modelo curricular que estamos aplicando y la normativa que lo desarrolla.

Finalmente, en cada evaluación parcial y final se deberá informar al alumno y a sus familias, al menos, de aquellos aprendizajes básicos no superados, junto con unas orientaciones para su recuperación (Orden de 4-06-2007 por la que se regula de evaluación del alumnado en Educación Secundaria). Este informe será fundamental para que el alumno pueda preparar de forma adecuada las pruebas de recuperación y ampliación. Del mismo modo, en Educación Primaria se indica que La evaluación continua aporta un conocimiento de las posibilidades y necesidades del alumnado, lo que permite la aplicación de medidas de enriquecimiento, refuerzo o apoyo en cualquier momento, (Orden de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha).