

# **ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN COMPETENCIALES A PARTIR DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES.**

/

## **GUIDELINES FOR THE DESIGN OF INSTRUMENTS OF COMPETENCE ASSESSMENT FROM MEASURABLE LEARNING STANDARDS.**

Ignacio Polo Martínez

*Doctor en Ciencias de la Educación*

*Inspector de Educación del Gobierno de Aragón*

*ipoloma@aragon.es*

### **Resumen:**

La evaluación es condición necesaria pero no suficiente para mejorar la educación. No hay soluciones mágicas a los problemas educativos a través de la evaluación. Sin embargo, la evaluación, en su asociación con la metodología, deben ser tratados como elementos determinantes en la calidad y mejora de la educación. Seguramente, muchos docentes estén de acuerdo en que no es una tarea sencilla diseñar instrumentos de evaluación que sean coherentes con un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial y, a su vez, rigurosos con la normativa curricular y de evaluación de la Comunidad Autónoma. Sin embargo, esa dificultad no debe plantearse como un imposible. A través de este artículo se pretende contribuir a la construcción de un plan de

mejora asociado al diseño de los INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN desde las diferentes áreas o materias. Dicho diseño debería estar fundamentado en, al menos, los siguientes aspectos: QUÉ quiero evaluar (en referencia a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables que se incluyen en el instrumento), CÓMO lo voy a evaluar (referenciando situaciones competenciales vinculadas al contexto próximo y conocido del alumnado), CÓMO LO VOY A CALIFICAR (preservando el derecho del alumno a una evaluación objetiva) y QUÉ CONSECUENCIAS van a tener los resultados obtenidos para los diferentes agentes que integran la comunidad educativa.

**Key words:** Assessment, instruments, key competencies, standards, situations problem, inspection, improvement plans.

**Abstract:**

The evaluation is not enough to improve education necessary but. There are no magic to educational problems through assessment solutions. However, the evaluation, in partnership with the methodology, should be treated as determinants of the quality and improving education. Surely, many teachers agree that it is not easy to design assessment tools that are consistent with the teaching-learning competence and, in turn, with rigorous curriculum standards and assessment of the Autonomous Community. However, this difficulty should not be considered as an impossibility. Through this article aims to contribute to building an improvement plan associated with the design of the evaluation instruments from different areas or subjects. Such a design should be based on at least the following: I want to evaluate (referring to assessment criteria and standards of assessable learning included in the instrument) and I will evaluate (referencing jurisdictional situations linked to next and known student) context, HOW I WILL QUALIFY (preserving the right of students to an objective evaluation) and what consequences they will have the results for the different agents that make up the educational community.

**Palabras clave:** Evaluación, instrumentos, competencias clave, estándares, situaciones problema, inspección, planes de mejora.

En artículos anteriores (Polo, 2012; 2013, y 2014-b), ya se hacía referencia a que el tema de la evaluación ha sido infravalorado en muchos contextos como elemento que incide en la potenciación del proceso de aprendizaje desde las metodologías activas (Zabala y Arnau, 2014). Lo cierto es que, en la mayoría de los casos, ni desde la formación inicial del profesorado, ni desde los procesos selectivos, ni desde la formación permanente del profesorado, ni tampoco desde los procesos de asesoramiento y supervisión que pueda haber llevado o estar llevando a cabo la Inspección de Educación, se han diseñado actuaciones para ayudar al docente en este aspecto de vital importancia. A pesar de estas evidencias, en algunos foros, se empeñan en considerar que establecer institucionalmente un plan de mejora sobre la evaluación que se aplica al alumnado, sobre la propia actuación docente, o sobre la evaluación de centros educativos, supone un ataque a la autonomía docente. Flaco favor se le hace al alumnado con este tipo de planteamientos. El propio Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2014) recuerda la vinculación que existe entre la mejora de la evaluación, la utilización de metodologías activas y la atención individualizada del alumnado.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (según la disposición adicional trigésima quinta de la LOMCE) distingue en su artículo 7 el procedimiento para la evaluación de las competencias, que al igual que la de los contenidos, se debe realizar a partir de los estándares de aprendizaje evaluables, tras establecer la relación de los mismos con las competencias a las que contribuyen. También recoge que para llevar a cabo la evaluación se deben elegir las estrategias e **instrumentos de evaluación** que nos permitan determinar el nivel de desempeño que adquiere cada alumno en cada competencia a lo largo de su vida escolar.

La Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la

Comunidad Autónoma de Aragón (BOA del 20 de junio de 2014) determina en su artículo 21.2, dedicado a las programaciones didácticas, que “la programación didáctica deberá ser el instrumento de planificación curricular específico y necesario para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos”. Además, las programaciones didácticas de cada nivel incluirán, entre otros elementos, los criterios de calificación (que integran la asociación entre los estándares de aprendizaje evaluables, **los instrumentos de evaluación** y los indicadores de logro)<sup>1</sup>.

Sabido es que la programación didáctica es el instrumento mediante el cual el docente, en coordinación con el equipo didáctico, programa a largo, medio y corto plazo el modo en que los elementos del currículo (objetivos, competencias clave, contenidos, metodología, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje), serán relacionados, ordenados, secuenciados y, en su caso, rubricados a lo largo de los diferentes cursos. La aparición de los estándares de aprendizaje debe suponer un nuevo planteamiento en el contenido y finalidad de las programaciones didácticas. Desde los referentes de evaluación y su asociación con el resto de elementos del currículo, se configura la esencia del desarrollo de las programaciones didácticas (Polo, 2012). En definitiva, la programación didáctica es el documento institucional en el que se concreta de manera más precisa lo establecido en la disposición adicional trigésima quinta de la LOMCE. El diseño de los **instrumentos de evaluación** debe ser uno de los momentos clave en el proceso de la planificación docente en el que converjan los elementos curriculares.

La Orden de 31 de octubre de 2014, en su artículo 13.1 y 13.3, establece que, de forma continua, a lo largo del curso y en toda la etapa, cada maestro recogerá información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la observación directa y otras técnicas e instrumentos de evaluación, con el fin de adaptar su intervención educativa a las características y necesidades de sus alumnos. Además, al comienzo de cada curso, los procedimientos formales de evaluación, **los instrumentos de evaluación**, los estándares imprescindibles del área y criterios de calificación deberán ser conocidos, en sus aspectos esenciales, por el alumnado, así como por sus padres, madres o

representantes legales.

La Orden ECD65/2015, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (artículo 2), la Orden de 16 de junio de 2014 y las posteriores resoluciones aprobadas por el Director General de Ordenación Académica (como desarrollo del artículo 22 de la Orden curricular), traen consigo una terminología curricular específica que debe ser aclarada ya que su correcta comprensión está íntimamente relacionada con el eficiente diseño de **instrumentos de evaluación**. Teniendo como punto de partida dicha normativa, pasamos a definir los siguientes conceptos:

Se entiende por **competencia** la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Orden ECD65/2015 de 21 de enero).

Se entiende por **criterio de evaluación** el referente específico que debe utilizar el docente para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura.

Se entiende por **estándares de aprendizaje evaluables** los puntos a observar de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Son observables, medibles y evaluables y permiten graduar el rendimiento o logro alcanzado y su diseño contribuye y facilita el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Se entiende por **estándares de aprendizaje evaluables imprescindibles** aquellos estándares de un área que el alumnado debe adquirir de manera imprescindible para superar dicha área (la calificación de Suficiente “5”). Su identificación como imprescindible viene determinada por su importancia en la adquisición de aprendizajes, no sólo del propio curso, sino también de cursos posteriores incluidos en la misma área. Las medidas de atención a la diversidad dirigidas a aquellos/as alumnos/as con dificultades de aprendizaje (planes de refuerzo, apoyo o ampliación) irán destinadas, especialmente y de manera prioritaria, a la adquisición de este tipo de estándares. Seguramente, el futuro de este elemento no irá enfocado tanto a la identificación aislada de estándares de aprendizaje considerados imprescindibles, sino a la identificación de tareas imprescindibles que el alumnado debe dominar suficientemente al finalizar cada curso. Dichas tareas estarán construidas a partir de diferentes estándares imprescindibles dentro de un perfil competencial.

Se entiende por **indicadores de logro** la graduación del nivel de adquisición de una situación de aprendizaje (IN-SU-BI-NT-SB) determinada por los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. No se trata únicamente de otorgar una calificación a un alumno/a. Es necesario, antes de calificar, que se precise (de forma cualitativa) el nivel de logro alcanzado en dicho aprendizaje.

Se entiende por **perfil del área** el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables que incluye un área. Aparecen detallados en el anexo I de la Resolución del 30 de junio de 2014. Es el documento de referencia para realizar la programación didáctica y, en consecuencia, la evaluación del alumnado en cada área. Además, es la base sobre la que habrá que determinar los planes de apoyo, refuerzo o ampliación del alumnado.

Se entiende por **perfil competencial** el conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de diferentes áreas que están relacionados con

la misma competencia clave. Hay un perfil de competencia por cada una de las siete competencias clave y en cada uno de los seis cursos de la Educación Primaria. Aparecen detallados en el anexo II de la Resolución de 30 de junio de 2014. Es el documento de referencia para la evaluación compartida de las competencias clave del alumnado. Además, es la base sobre la que habrá que determinar los planes de apoyo, refuerzo o ampliación del alumnado a partir de los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como de las evaluaciones individualizadas (Orden de 16 de junio de 2014, artículo 13.4). Finalmente, es el documento que debe servir a los equipos didácticos para decidir sobre la promoción del alumnado.

Se entiende por **instrumentos de evaluación** todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno y que permiten justificar la calificación del alumnado (Orden de 28 de agosto de 1995, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos).

El docente debe tener claro que, al margen de los protagonismos ideológicos del momento y su deriva en distintas leyes educativas, el binomio criterios de evaluación y estándares de aprendizaje deben considerarse componentes permanentes del currículo de cualquier área y determinan QUÉ y CÓMO debe evaluarse y calificarse al alumnado. Dichos elementos integran no sólo los instrumentos utilizados en la evaluación interna de los centros de las diferentes áreas y competencias, sino también las evaluaciones externas asociadas a determinadas competencias. Aunque son componentes permanentes del currículo, deben estar sujetos a revisiones y mejoras por parte de las Administraciones Educativas. Es obligación de todos proponer un continuo plan de mejora sobre estos componentes para que determinen de manera eficaz las situaciones de aprendizaje que el alumnado necesita para acometer estudios posteriores, acceder al mercado laboral o, sencillamente, vivir en sociedad.

La mejora de la evaluación y, por lo tanto, de los instrumentos que se usen en ella, implica un análisis exhaustivo de los resultados de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo así se podrán establecer diagnósticos que permitan mejorar cualquier aspecto relacionado con ese proceso. El uso de los criterios de evaluación (como situaciones de aprendizaje a proponer al alumnado) y los estándares de aprendizaje evaluables (como puntos a observar), deben ser el elemento de partida para elaborar instrumentos que permitan evaluar los aprendizajes del alumnado, teniendo en cuenta propuestas metodológicas que incidan en la adquisición de las competencias clave.

La primera cuestión que un docente debería plantearse a la hora de diseñar un instrumento de evaluación es **QUÉ** evaluar.

Es importante recordar que los criterios de evaluación del currículo suponen el referente más cercano a una situación de aprendizaje competencial. Contrariamente a lo que se podría pensar, no son los estándares de aprendizaje el referente competencial más potente del currículo. Los estándares de aprendizaje suponen puntos a observar de un criterio de evaluación. Dichos puntos han sido determinados por parte del Ministerio (R.D. 126/2014), y la Administración Educativa (Orden de 16 de junio de 2014, en el caso de Aragón), con el fin de que el aprendizaje de cualquier área se establezca a partir de los mismos referentes de evaluación, independientemente del docente, o el centro.

Los estándares de aprendizaje suponen la evolución de los indicadores de evaluación que el docente debía concretar, antes de la actual normativa curricular, desde los criterios de evaluación. Recordemos que, hasta la fecha, la normativa de evaluación de Aragón (Orden de 26 de noviembre de 2007, artículo 2.2), solicitaba a los docentes que *los criterios de evaluación debían concretarse en las programaciones didácticas, donde también se expresarían de manera explícita y precisa los mínimos exigibles para superar las correspondientes áreas, así como los criterios de calificación y los instrumentos*



*de evaluación que aplicaría el profesorado en su práctica docente.* El hecho de que cada docente concretase los criterios de evaluación en indicadores de evaluación (y, desde allí, los mínimos exigibles) ha provocado, en algunos casos, no sólo un volumen de trabajo excesivo (especialmente para los tutores de la etapa de Primaria), sino también diferencias significativas en los aspectos a observar de una misma área.

En estos últimos cursos escolares, desde las actuaciones prioritarias de supervisión de la Inspección de Educación de Aragón, se ha podido comprobar que los indicadores de evaluación utilizados por dos o tres docentes para evaluar una misma área del mismo nivel, presentaban diferencias significativas tanto cuantitativas (número de indicadores de evaluación), como cualitativamente (redacción dada a los indicadores desde un planteamiento poco competencial o identificación de diferentes mínimos exigibles para aprobar la misma área).

Nada podrá hacer esta u otras propuestas curriculares futuras con aquellos profesionales que, en un evidente descuido o negligencia en el ejercicio de sus funciones, eludan la aplicación de los referentes de evaluación en los procesos de aprendizaje que se proponen al alumnado. Quizás para ese profesional pase desapercibido que las consecuencias de dicho descuido o negligencia recaerán directamente en el alumnado. Es decir, la posibilidad de elaborar planes de refuerzo y apoyo precisos con posibilidades de paliar dichas dificultades será nula. Parece oportuno recordar que el grueso de la tipología de alumnado que llena la lista del fracaso y abandono escolar en nuestro país no pasa, inicialmente, por tener necesidad de medidas de intervención educativas generales (Orden de 30 de julio de 2014, artículo 10). Las medidas generales de intervención educativa se fundamentan en los principios de prevención y de intervención inmediata ante la aparición de desajustes académicos de los alumnos. Por lo tanto, son alumnos/as que con un preciso plan de refuerzo y apoyo podrían tener alguna posibilidad de subsanar dichos desajustes académicos. Las frases (1) “Estudia más”, (2) “Empieza desde la primera página del libro”, (3) “Búscate una academia”, (4) “Vas flojo”, (5) “Repasa todo” o (6) “Si apruebas la segunda evaluación, te apruebo la

primera”, deben quedar fuera de un presente y futuro profesional que busca la mejora de los resultados académicos de nuestro alumnado a partir de una atención a la diversidad técnica que quizás no se ha llegado a aplicar suficientemente a la gran mayoría del alumnado con dificultades de aprendizaje (aquellos que sólo precisan medidas de intervención educativas generales).

Casi todos los estándares publicados en la Orden de 16 de junio de 2014 tienen componentes competenciales. Es decir, incluyen un contenido, un contexto de aplicación y uno o varios procesos cognitivos. Sin embargo, no todos han podido lograr esa triple combinación. En algunos casos aislados, algún estándar no pasa de ser una mera referencia analítica a conceptos o hechos. En otros, la minuciosidad con la que se ha querido detallar los diferentes puntos de observación de las situaciones de aprendizaje, ha derivado en un número de estándares de aprendizaje excesivo. Esto no quiere decir que haya cuestiones superficiales en ellos, sino que podrían quedar encuadradas en situaciones de aprendizaje más globales que habitualmente se dan al unísono y que, por lo tanto, no es necesario diferenciar los estándares dentro del proceso de observación. Un ejemplo sencillo de este exceso de identificación de estándares sería el que a continuación detallamos, perteneciente al área de Ciencias de la Naturaleza (1º de Primaria). Así, entre estos dos estándares:

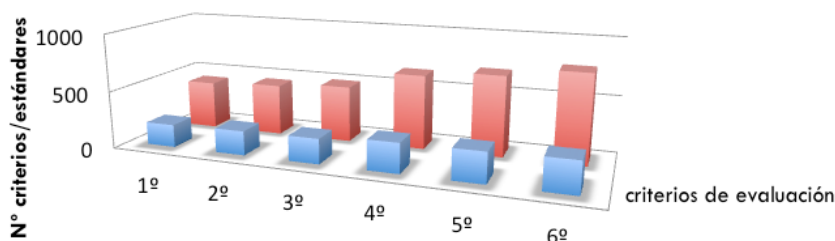
- Est.CN.5.1.1. Identifica diferentes máquinas del entorno familiar,
- Est.CN.5.1.3. Observa e identifica alguna de las aplicaciones de las máquinas del entorno familiar y su utilidad para facilitar las actividades cotidianas,

parece oportuno pensar que el 5.1.1 podría estar incluido en el 5.1.3, o que con una pequeña variación, el segundo integraría al primero sin necesidad de obligar al docente a realizar el seguimiento y calificación de ambos aspectos de manera diferenciada. Aunque el docente experto agrupa ambas situaciones y las evalúa y califica dentro de la misma situación de aprendizaje, es necesario que un diseño curricular prescindiera de este tipo de diferenciaciones innecesarias. Seguramente, en un proceso ordinario de revisión y mejora del currículo, se puedan subsanar esos detalles técnicos que sólo las personas

que analizan, ponen en práctica, asesoran y supervisan a partir del currículo oficial, están capacitados para proponer.

La Comunidad Autónoma de Aragón ha intentado acercarse a este planteamiento desde dos premisas: (1) el respeto al R.D. 126/2014 en el 6º curso de la etapa de Primaria y (2) la pretensión de llevar a cabo un planteamiento curricular más globalizado en los cursos de 1º a 5º a partir del agrupamiento de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en situaciones de aprendizaje más competenciales. Este trabajo, sin ser suficiente para lograr un número de referentes razonable vinculados a situaciones plenamente competenciales, ha mostrado el camino para una futura mejora del currículo. La imagen 1 muestra la evolución cuantitativa del número de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en la etapa de Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

**EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTÁNDARES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN A LO LARGO DE LA ETAPA DE PRIMARIA EN ARAGÓN**



	1º	2º	3º	4º	5º	6º
■ criterios de evaluación	198	211	218	258	263	274
■ estándares	421	449	491	647	699	775

Imagen 1<sup>2</sup>. Evolución del número de estándares y criterios de evaluación a lo largo de la etapa de primaria en Aragón.

A la hora de plantear las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de evaluación al alumnado, no debería caerse en el error de plantear secuencias de actividades y ejercicios para cada uno de los estándares de aprendizaje. Esa situación lleva sin remedio a un planteamiento descontextualizado de la enseñanza y, en algunos casos, excesivamente analítico. Es decir, se pierde el sentido competencial del aprendizaje. El alumno podría estar trabajando a

partir de los estándares de aprendizaje, pero no por ello estaría adquiriendo un aprendizaje competencial. Un ejemplo de esta circunstancia lo podríamos tener si el docente, desde el área de Ciencias Sociales (3º), plantea una situación de aprendizaje y evaluación aislada desde la visión estanca del siguiente estándar:

- **Est.**CS.2.12.4. Reconoce y nombra los tramos de un río en una representación gráfica

el docente estaría respetando el marco curricular; sin embargo, en ningún momento su enseñanza podríamos asociarla a un aprendizaje competencial. Para entender el planteamiento global que le solicita el área, el docente debería acudir, al menos, al análisis del criterio de evaluación del que parte el estándar anterior:

- **Crit.**CS.2.12. Explicar la presencia del agua en la naturaleza en las diferentes formas y estados, reflexionando sobre su importancia para la vida.

es desde este criterio de evaluación desde donde debe partir su propuesta de aprendizaje y fundamentarse la evaluación y calificación del alumnado. Efectivamente, si el diseño de los procesos de aprendizaje y de los instrumentos de evaluación viene determinado por uno o varios criterios de evaluación (y algunos de sus respectivos estándares de aprendizaje), el aprendizaje que se propone al alumnado se fundamenta en una combinación de estándares asociados a habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y contextos diversos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción competencial.

Desde mi experiencia como inspector de educación, la variable que he observado que más determina las características de la docencia que lleva a cabo un profesional de la enseñanza es el tipo de procedimientos e instrumentos de evaluación que utiliza. Aquel docente que plantea un diseño competencial de sus instrumentos de evaluación a partir de los referentes de evaluación, propone igualmente al alumnado un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, si bien el proceso inverso tiene asimismo una fuerte

lógica interna.

En la Orden de 31 de octubre de 2014, la evaluación se plantea como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y se integra en el quehacer diario del aula y del centro educativo. De este modo, la evaluación se concibe como un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada, que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como la mejora de la práctica docente. Dentro de dicho proceso de mejora de la práctica docente, se podría proponer progresivamente un plan de mejora de los instrumentos de evaluación vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo habitual será que se parta de los instrumentos que hasta el momento se venían proponiendo al alumnado, se realice un revisión y, posteriormente, una adecuación a los nuevos referentes de evaluación. Este proceso suele prolongarse un curso escolar. No se sugiere que se modifiquen los instrumentos de evaluación a corto plazo, sino que conforme se vayan necesitando se revisen, se mejoren y/o se diseñen atendiendo a los requerimientos de los referentes de evaluación.

Teniendo en cuenta que todos los instrumentos de evaluación deben comenzar por un ESTÍMULO o SITUACIÓN-PROBLEMA (aprendizaje y evaluación competencial), el docente podría pasar por las siguientes fases de mejora de su práctica docente vinculada al diseño de instrumentos de evaluación:

1. Revisión de los instrumentos de evaluación que se venían utilizando hasta el momento y su relación con el actual marco curricular (estándares de aprendizaje).
2. Elaboración de instrumentos de evaluación que integren diferentes estándares de un mismo criterio de evaluación.
3. Elaboración de instrumentos que integren diferentes estándares de diferentes criterios de evaluación.
4. Elaboración de instrumentos de evaluación que permitan integrar referentes de evaluación de diferentes áreas de aprendizaje (evaluación interdisciplinar).

5. Elaboración de instrumentos de evaluación definidos a partir de la competencia que se quiere trabajar. Para alcanzar esta quinta fase, será necesario que el docente se apoye en los perfiles competenciales de las diferentes competencias clave.

Con el fin de facilitar algún ejemplo de cómo manejar la asociación interdisciplinar de los estándares de aprendizaje, se plantea la siguiente propuesta centrada en la necesidad de evaluar la expresión oral del alumnado desde diferentes áreas en cada uno de los cursos de la etapa de Primaria.

La Orden de 16 de junio de 2014 determina, en su artículo 8.1, que en toda la etapa de la Educación Primaria, sin perjuicio de su tratamiento específico en las áreas, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas. A partir de esta demanda normativa, sería razonable pensar que, dentro de la preceptiva coordinación que se debe propiciar en el seno de los equipos didácticos, se puede realizar un análisis de las características que conlleva la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la atención a la diversidad de la expresión oral desde un enfoque interdisciplinar.

No tiene sentido que cada una de las áreas del currículo diseñe sus propios instrumentos de evaluación para la observación y calificación de la expresión oral. El proceso de adecuación de los documentos institucionales, y el reto de ponerlos en práctica con la totalidad del alumnado asignado a un docente, conllevan un volumen de trabajo considerable como para desaprovechar la oportunidad de lograr un proceso más eficiente y coordinado de ejercer la docencia.

En primer lugar, y dentro de las reuniones de coordinación docente, debemos tomar como referencia el perfil de la competencia en comunicación lingüística de, por ejemplo, 3º de Primaria. El objetivo es analizar qué estándares de diferentes áreas inciden en la expresión oral del alumnado. A

continuación, proponemos una selección de algunos estándares de diferentes áreas que centrarían su atención sobre la expresión oral:

<b>Matemáticas</b>	
MAT.1.1.1	Comunica verbalmente el proceso seguido en la resolución de un problema de matemáticas en contextos del entorno escolar, familiar y de la vida cotidiana.
MAT.3.4.2	Explica de forma oral los procesos seguidos en la medición y tratamiento de longitudes, capacidades y masas en el entorno escolar y familiar y la vida cotidiana.

<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	
LCL.1.1.1	Emplea la lengua oral en asambleas, conversaciones, intercambios de opiniones como forma de comunicación (social y lúdica) con los demás y de expresión de sus ideas.
LCL.1.2.1	Reconoce y emplea conscientemente recursos lingüísticos (entonación, tono de voz, ritmo del discurso, ampliación del vocabulario y estructura de la oración) y no lingüísticos (gestual y corporal) para comunicarse en las interacciones orales.
LCL.1.3.1	Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: entonación, pronunciación y vocabulario cuando narra: hechos ocurridos o experiencias personales, relatos, libros o películas, se describe a sí mismo, a familiares, amigos, personajes y lugares conocidos.
LCL.1.3.2	Expresa sus propias ideas con el vocabulario adecuado y el orden necesario para cumplir el objetivo de la intención comunicativa.
LCL.1.4.2	Comprende la información general en textos orales de uso habitual (avisos, horarios, instrucciones, normas...) realizando actividades relacionadas con los mismos (preguntas, resumen, opinión...)
LCL.1.5.1	Utiliza en sus expresiones un vocabulario adecuado a su edad.
LCL.1.8.2	Responde de forma correcta a preguntas concernientes al texto oral.
LCL.1.9.1	Reproduce textos orales sencillos y breves imitando modelos narrativos, descriptivos, instructivos, informativos...
LCL.1.10.1	Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender: escucha activamente, y expresa oralmente con claridad.
LCL.4.2.1	Usa los aumentativos, diminutivos y onomatopeyas en su comunicación oral.
LCL.4.2.2	Diferencia palabras compuestas, prefijos y sufijos y las incorpora en sus producciones orales y escritas.
LCL.4.3.2	Identifica la acepción correcta de la palabra desconocida según la situación que le ofrece el texto oral o escrito.

<b>Ciencias Naturales</b>	
CN.1.1.1	Busca y selecciona información sobre hechos naturales de su localidad; utilizando medios de observación directa (lupa, lupa binocular, microscopio...) y consultando documentos escritos, imágenes y gráficos; lo comunica oralmente y, de manera guiada, por escrito.
CN.1.1.2	
CN.1.1.3	
CN.1.3.1	Expone oralmente, de forma guiada, experiencias y tareas utilizando con claridad, orden y adecuación el vocabulario específico trabajado.
CN.1.3.2	

<b>Ciencias Sociales</b>	
CS.1.1.1	Recoge información de los hechos y fenómenos dados y lo comunica oralmente.
CS.1.3.3	Expone oralmente contenidos relacionados con el área en situaciones de aula.
CS.2.3.1	Describe de forma oral el movimiento de traslación terrestre apoyándose en una imagen y asocia las estaciones como consecuencia de la traslación, las diferencias, fija su duración y las relaciona con las actividades de su vida en diferentes momentos del año.
CS.2.3.2	Describe de forma oral el movimiento de rotación terrestre apoyándose en una imagen y explica la sucesión del día y la noche como consecuencia de la rotación, fija su duración y las relaciona con actividades de su vida cotidiana.
CS.2.9.1	Describe de forma oral o escrita qué es el tiempo atmosférico enumerando los fenómenos que lo determinan.
CS.2.12.2	Asocia los estados del agua a sus cambios en la naturaleza y explica, de forma oral o escrita, por ejemplo utilizando un esquema o mapa conceptual, el ciclo del agua observando una imagen dada del mismo.
CS.3.15.1	Explica normas básicas de circulación y algunas consecuencias de su incumplimiento de manera oral /escrita.
CS.4.2.1	Demuestra la comprensión de los conceptos presente, pasado y futuro en su expresión oral o escrita utilizando de forma adecuada los verbos.

<b>Educación artística</b>	
EA.PL.2.3.3	Describe de forma sencilla utilizando un vocabulario apropiado el propósito de sus trabajos.

<b>Inglés</b>	
ING.2.4.1	Hace presentaciones muy breves y sencillas sobre sí mismo preparadas de antemano y ensayadas (dar información personal, presentarse a sí mismo y a otras personas, describirse físicamente y a su familia y/o animales) y participa en narraciones muy breves y sencillas con lenguaje repetitivo, cumpliendo una clara función comunicativa (expresar sus sentimientos, saludarse, describir un animal o persona...).
ING.2.4.2	Participa en transacciones cotidianas del aula y la escuela (por ejemplo, pedir en el comedor escolar) ayudándose de gestos que apoyan lo que está diciendo para intentar cumplir una determinada función comunicativa.
ING.2.4.3	Dramatiza conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal básica (nombre, edad) o se dan instrucciones (por ejemplo, en una receta) y expresa sentimientos para así cumplir una determinada función comunicativa.
ING.2.4.4	Pregunta y responde (por ejemplo, a un compañero en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos) para saber más sobre aspectos personales de las demás personas.
ING.2.5.1	Hace presentaciones muy breves y sencillas sobre sí mismo preparadas de antemano y ensayadas (dar información personal, presentarse a sí mismo, describirse físicamente y a su familia y/o animales) y participa en narraciones muy breves y sencillas con lenguaje repetitivo, reproduciendo estructuras sintácticas sencillas aunque se cometan errores en los tiempos verbales o en la concordancia.

<b>Valores sociales y cívicos</b>	
VSC.3.15.3	Utiliza el diálogo para resolver sus conflictos personales en el aula.

En segundo lugar, el docente, en coordinación con el equipo didáctico, puede discriminar (1) aquellos estándares de un área determinada que solicitan que el alumno exprese verbalmente determinados saberes disciplinares:

CS.2.3.1	Describe de forma oral el movimiento de traslación terrestre apoyándose en una imagen y asocia las estaciones como consecuencia de la traslación, las diferencias, fija su duración y las relaciona con las actividades de su vida en diferentes momentos del año.
----------	--

de (2) aquellos otros que aportan información al equipo didáctico de los puntos a observar en la expresión oral del alumnado (independientemente del área y la temática que se trate de exponer):

LCL.1.2.1	Reconoce y emplea conscientemente recursos lingüísticos ( <b>entonación, tono de voz, ritmo del discurso, ampliación del vocabulario y estructura de la oración</b> ) y no lingüísticos ( <b>gestual y corporal</b> ) para comunicarse en las interacciones orales.
LCL.1.3.1	Se expresa con una <b>pronunciación y una dicción correctas</b> : entonación, pronunciación y vocabulario cuando narra: hechos ocurridos o experiencias personales, relatos, libros o películas, se describe a sí mismo, a familiares, amigos, personajes y lugares conocidos.
LCL.1.3.2	Expresa sus propias ideas con el <b>vocabulario adecuado</b> y el <b>orden necesario</b> para cumplir el objetivo de la intención comunicativa.
LCL.1.9.1	Reproduce textos orales sencillos y breves <b>imitando modelos narrativos, descriptivos, instructivos, informativos,...</b>
LCL.1.10.1	Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender: <b>escucha activamente</b> , y expresa oralmente con <b>claridad</b> .
LCL.4.2.1	<b>Usa los aumentativos, diminutivos y onomatopeyas</b> en su comunicación oral.

A partir de ahí, el equipo didáctico podría establecer un instrumento de evaluación que fundamentado en los estándares de LCL, pudieran facilitar la observación de la expresión oral, no sólo en LCL, sino también en todas las áreas en la que se deba evaluar al alumnado la expresión oral.

Este tipo de análisis no es nuevo en la docencia actual. La unidad de evaluación de la Comunidad Autónoma de Aragón ha establecido, en la misma línea que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2014), las tres variables que habría que tener en cuenta a la hora de valorar la expresión oral de un alumno de 3º de Primaria:

- Coherencia.
- Cohesión.
- Adecuación.

estas tres variables son las que determinan el diseño de las evaluaciones individualizadas de 3º de Primaria (Manual-portfolio, 2015). Sin embargo, esas tres variables son excesivamente globales para poderse aplicar con garantías de objetividad a una evaluación del alumnado (especialmente si la evaluación



es aplicada por dos docentes diferentes sobre un mismo grupo de alumnos). Tanto el proceso de aprendizaje como el de evaluación precisan de puntos de observación más concretos. Los estándares de aprendizaje nos aportan esa información. Por ejemplo:

### Coherencia

LCL.1.3.2	Expresa sus propias ideas con el vocabulario adecuado y el orden necesario para cumplir el objetivo de la intención comunicativa.
CS.1.1.1	Recoge información de los hechos y fenómenos dados y lo comunica oralmente.

### Cohesión

CS.4.2.1	Demuestra la comprensión de los conceptos presente, pasado y futuro en su expresión oral o escrita utilizando de forma adecuada los verbos.
LCL.1.5.1	Utiliza en sus expresiones un vocabulario adecuado a su edad.
LCL.1.9.1	Reproduce textos orales sencillos y breves imitando modelos narrativos, descriptivos, instructivos, informativos,...

### Adecuación

LCL.1.2.1	Reconoce y emplea conscientemente recursos lingüísticos (entonación, tono de voz, ritmo del discurso, ampliación del vocabulario y estructura de la oración) y no lingüísticos (gestual y corporal) para comunicarse en las interacciones orales.
CN.1.3.1 CN.1.3.2	Expone oralmente, de forma guiada, experiencias y tareas utilizando con claridad, orden y adecuación el vocabulario específico trabajado.

A partir de esta información, el equipo didáctico establecería los niveles de logro de dichos estándares y procedería a aplicar el instrumento.

Este proceso técnico se podría realizar tanto con elementos de tipo transversal como el que acabamos de ver (la expresión oral), como con referentes de evaluación pertenecientes a dos áreas de aprendizaje que pudieran estar directamente relacionadas en un proyecto interdisciplinar.

Veamos un ejemplo de un proyecto interdisciplinar asociado al contenido de Geometría en la etapa de Primaria. Tanto las Matemáticas (bloque 4 del currículo), como la Educación Artística (bloque 3), plantean la enseñanza contextualizada de este contenido. De manera más concreta, desde la propia área de Educación Artística se advierte al docente sobre la necesidad de vincular este contenido como forma de aplicar lo aprendido en las Matemáticas<sup>3</sup>. En función de estas orientaciones, no parece que tenga mucho sentido realizar unidades de programación distintas, con instrumentos de evaluación diferentes. Quizás lo más coherente, en términos competenciales y de rentabilidad de esfuerzos por parte de los docentes implicados, sea elaborar una propuesta de aprendizaje interdisciplinar en la que se vinculen los

estándares de aprendizaje relacionados con la Geometría (tanto de las Matemáticas como de la Educación Artística), a una misma unidad de programación con sus respectivos instrumentos de evaluación y planes de apoyo, refuerzo, recuperación o de ampliación.

En la tabla 1 se muestran los estándares de aprendizaje que ambas áreas (Matemáticas y Educación Artística), aportan al aprendizaje de la Geometría en el 6º curso de la etapa de Primaria.

Tabla 1. Estándares de aprendizaje de matemáticas y educación artística de 6º DE PRIMARIA (Orden de 16 de junio de 2014)	
MATEMÁTICAS (BLOQUE 4)	EDUCACIÓN ARTÍSTICA (BLOQUE 3)
Est.MAT.4.1.1. Identifica y representa posiciones relativas de rectas y circunferencias.	Est.EA.PL.3.1.1. Identifica los conceptos de horizontalidad y verticalidad utilizándolos en sus composiciones con fines expresivos.
Est.MAT.4.1.2. Identifica y representa ángulos en diferentes posiciones: consecutivos, adyacentes, opuestos por el vértice....	Est.EA.PL.3.1.2. Traza, utilizando la escuadra y el cartabón, rectas paralelas y perpendiculares y dibuja correctamente formas geométricas.
Est.MAT.4.1.3. Describe posiciones y movimientos por medio de coordenadas, distancias, ángulos, giros...	Est.EA.PL.3.1.3. Utiliza la regla considerando el milímetro como unidad de medida habitual aplicada al dibujo técnico.
Est.MAT.4.1.4. Realiza escalas y gráficas sencillas, para hacer representaciones elementales en el espacio.	Est.EA.PL.3.1.4. Suma y resta de segmentos utilizando la regla y el compás
Est.MAT.4.1.5. Identifica en situaciones muy sencillas la simetría de tipo axial y especular.	Est.EA.PL.3.1.5. Calcula gráficamente la mediatriz de un segmento utilizando la regla y el compás.
Est.MAT.4.1.6. Traza una figura plana simétrica de otra respecto de un eje.	Est.EA.PL.3.1.6. Traza círculos conociendo el radio con el compás.
Est.MAT.4.1.7. Realiza ampliaciones y reducciones.	Est.EA.PL.3.1.7. Divide la circunferencia en dos, tres, cuatro y seis partes iguales utilizando los materiales propios del dibujo técnico.
Est.MAT.4.2.1. Clasifica triángulos atendiendo a sus lados y sus ángulos, identificando las relaciones entre sus lados y entre ángulos.	Est.EA.PL.3.1.8. Aplica la división de la circunferencia a la construcción de estrellas y elementos florales a los que posteriormente aplica el color.
Est.MAT.4.2.2. Utiliza instrumentos de dibujo y aplicaciones informáticas para la construcción y exploración de formas geométricas de su entorno.	Est.EA.PL.3.1.9. Continúa series y realiza simetrías y traslaciones con motivos geométricos (rectas y curvas) utilizando una cuadrícula facilitada con los instrumentos propios del dibujo técnico.
Est.MAT.4.3.1. Calcula el área y el perímetro de: rectángulo, cuadrado, triángulo.	Est.EA.PL.3.1.10. Suma y resta ángulos de 90, 60, 45 y 30 grados utilizando la escuadra, el cartabón y el transportador de ángulos y es capaz de dibujar la bisectriz de un ángulo utilizando la regla y el compás.
Est.MAT.4.3.2. Aplica los conceptos de perímetro y superficie de figuras para la realización de cálculos sobre planos y espacios reales y para interpretar situaciones de la vida diaria.	Est.EA.PL.3.1.11. Analiza la realidad descomponiéndola en formas geométricas básicas y trasladando la misma a composiciones bidimensionales.
Est.MAT.4.4.1. Clasifica cuadriláteros atendiendo al paralelismo de sus lados.	Est.EA.PL.3.1.12. Identifica en una obra bidimensional formas geométricas simples.
Est.MAT.4.4.2. Identifica y diferencia los elementos básicos de circunferencia y círculo: centro, radio, diámetro, cuerda, arco, segmento, sector circular, tangente, secante.	Est.EA.PL.3.1.13. Realiza composiciones utilizando forma geométricas básicas sugeridas por el profesor.
Est.MAT.4.4.3. Calcula la longitud e la circunferencia y el área del círculo..	Est.EA.PL.3.2.1. Conoce y aprecia el resultado de la utilización correcta de los instrumentos de dibujo valorando la precisión en los resultados, cuidando el material y presenta los trabajos de manera ordenada, clara y limpia.
Est.MAT.4.4.4. Utiliza la composición y descomposición para formar figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras.	
Est.MAT.4.5.1. Identifica y nombra polígonos atendiendo al número de lados.	
Est.MAT.4.5.2. Reconoce e identifica, poliedros, prismas, pirámides y sus elementos básicos: vértices, caras y aristas.	
Est.MAT.4.5.3. Reconoce e identifica cuerpos redondos: cono, cilindro y esfera y sus elementos básicos.	
Est.MAT.4.6.1. Comprende y describe situaciones geométricas de la vida cotidiana, e interpreta y elabora representaciones espaciales (planos, croquis de itinerarios, maquetas...), utilizando las nociones geométricas básicas (situación, movimiento, paralelismo, perpendicularidad, escala, simetría, perímetro, superficie).	
Est.MAT.4.6.2. Interpreta y describe situaciones, mensajes y hechos de la vida diaria utilizando el vocabulario geométrico adecuado: indica una dirección, explica un recorrido, se orienta en el espacio.	
Est.MAT.4.7.1. Resuelve problemas geométricos que impliquen dominio de los contenidos trabajados, utilizando estrategias heurísticas, de razonamiento (clasificación, reconocimiento de las relaciones, uso de contraejemplos), creando conjeturas, construyendo, argumentando, y tomando decisiones, valorando las consecuencias de las mismas y la conveniencia de su utilización.	
Est.MAT.4.7.2. Reflexiona sobre el proceso de resolución de problemas: revisando las operaciones utilizadas, las unidades de los resultados, comprobando e interpretando las soluciones en el contexto, proponiendo otras formas de resolverlo.	

Del análisis del contenido de los diferentes criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje de ambas áreas, se puede desprender que el docente debe acometer la enseñanza y evaluación-calificación de los siguientes aspectos:

1. Identificación, clasificación y cálculo de diferentes elementos geométricos.
2. Conocimiento del manejo básico de los recursos materiales que ayudan a resolver las situaciones-problema relacionadas con la Geometría.
3. Comprensión y descripción de situaciones geométricas de la vida cotidiana, e interpretación y elaboración de representaciones espaciales utilizando las nociones geométricas básicas.
4. Resolución y posterior reflexión, de situaciones problema geométricos que implican el uso de las nociones básicas trabajadas.

A partir de estos cuatro aspectos el docente debe plantearse tareas que ayuden al alumnado a adquirir esos aprendizajes. Los estándares de aprendizaje exigen al docente planificar su proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los aspectos que debe observar en las diferentes situaciones de aprendizaje (especialmente de los estándares imprescindibles). Sin embargo, tal y como hemos justificado anteriormente, el docente no debe perder el sentido último del aprendizaje. En este caso, sería “el aprendizaje de la Geometría aplicado a la vida cotidiana del alumnado desde la colaboración interdisciplinar de las áreas de Matemáticas y Educación Artística”.

Es cierto que la mayor parte de los docentes vienen utilizando instrumentos de evaluación vinculados a determinadas líneas editoriales. Según ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza), en su último informe (ANELE, 2014), el libro de texto es la principal herramienta de los docentes. El 81,3% de ellos reconoce emplearlo bastante o mucho en su labor diaria. También los padres consideran imprescindible el libro de texto en la educación de sus hijos, tanto en los centros educativos como en el hogar (71,9%). A su juicio, ocupa el primer lugar

entre los recursos didácticos más importantes que tienen en el hogar, a mucha distancia del segundo, que es Internet.

Esta dependencia de los materiales editados debe convertirse en una oportunidad y no en una dificultad para el docente. Es conveniente recordar que la LOMCE, en su Disposición adicional cuarta (Libros de texto y demás materiales curriculares), indica que:

1. “En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.
2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa.
3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente”.

De esta forma, los profesores, a través de los órganos de coordinación docente (comisión de coordinación pedagógica, equipos didácticos y tutorías), tendrían el protagonismo en la adopción de los libros de texto y demás materiales que se vayan a utilizar en el proceso de aprendizaje (también de los instrumentos de evaluación). Por lo tanto, y siempre desde la consideración de que el libro de texto es una opción y no una obligación, son los docentes los que deben supervisar la calidad de los libros de texto (y los instrumentos de evaluación que aportan), en cuanto a (1) su adecuación al currículo vigente en su administración educativa y (2) el planteamiento competencial.

Sin embargo, a pesar del papel protagonista del docente en este proceso, las Administraciones Educativas, teniendo en cuenta (1) el papel que les asigna la propia Ley, (2) el esfuerzo humano y económico que supone la elaboración de una nueva propuesta curricular y (3) la pretensión de que dicha propuesta curricular, y no otra, mejore los resultados académicos del alumnado y evite el fracaso y el abandono escolar, deberían adoptar las medidas de supervisión necesarias para garantizar que las propuestas editoriales cumplen con la normativa vigente en una determinada comunidad autónoma y tienen la calidad suficiente como para poderse presentar al docente como un posible recurso didáctico que apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, y la atención a la diversidad del alumnado.

La segunda cuestión que un docente podría plantearse a la hora de diseñar un instrumento de evaluación es **CÓMO** evaluar y calificar.

La evaluación requiere del empleo de instrumentos que tengan en cuenta situaciones y contextos concretos reconocibles para el alumnado, que permitan a los sujetos demostrar su dominio y aplicación, y cuya administración resulte viable en tiempo y forma. Es preciso recordar que los criterios de evaluación nos darán la clave de cómo debo preguntar u observar en un instrumento, y serán los estándares los que nos ayudarán a observar de una manera concreta determinados aspectos de uno o varios criterios de evaluación.

La evaluación de los aprendizajes del alumnado se aborda, habitualmente, a través de diferentes técnicas aplicables en el aula. Al evaluar competencias, los métodos de evaluación que se muestran más adecuados son los que se basan en la valoración de la información obtenida de las respuestas del alumnado ante situaciones que requieren de la aplicación de “saberes”. Es importante señalar que no todos los instrumentos de evaluación son apropiados para determinados estándares de aprendizaje. Hay ciertos estándares de aprendizaje que darían pie a utilizar el “examen clásico”; y, sin embargo, otros criterios necesitarían de instrumentos asociados a guías de observación y, sobre todo, rúbricas para la valoración de las producciones y/o

intervenciones del alumnado. Son estos segundos estándares de aprendizaje los que suelen plantear situaciones de enseñanza-aprendizaje-evaluación más asociados a las competencias clave (aplicación de los saberes a determinados contextos). Tal y como se manifiesta en la Orden ECD 65/2015, la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente. Son ese tipo y variedad de instrumentos los que deben ser protagonistas de las diferentes unidades de programación.

En consecuencia, el instrumento de evaluación debería estar formulado desde una situación-problema que englobe las propuestas de aprendizaje que se hayan podido trabajar previamente, desde la aplicación de metodologías activas. Sería un error el plantear un proceso de aprendizaje centrado en metodologías activas (por ejemplo, aprendizaje cooperativo) y que el diseño del instrumento se acerque a un tipo de enseñanza academicista fundamentada en la adquisición de hechos y conceptos analíticos (por ejemplo, un examen tipo test). Este error es más habitual de lo que podemos pensar. Todavía hay un número considerable de docentes que partiendo de un proceso de aprendizaje tendente a lo competencial, llegados a la evaluación no diseñan instrumentos de evaluación coherentes con el proceso de aprendizaje. Es cierto que el diseño de un instrumento competencial requiere tiempo de planificación y de corrección. Sin embargo, algunos docentes, intentando ahorrar tiempo en su ejercicio profesional, han priorizado los instrumentos tradicionales (fundamentados en ejercicios y alguna pequeña actividad poco contextualizada), a costa de una merma en la calidad de la enseñanza que se aporta al alumnado.

El docente debe conocer cómo desarrollar instrumentos de evaluación que inciten a un aprendizaje competencial. En el proceso de diseño de los instrumentos de evaluación, es necesario tener en cuenta qué tipo de cuestiones demanda dicho instrumento. Cualquier petición que realicemos al alumnado irá dirigida fundamentalmente a comprobar el grado de dominio de

las destrezas, capacidades y habilidades (criterios de evaluación y estándares de aprendizaje), objeto de la evaluación (INEE, 2014).

Es interesante que el tipo de estímulo o situación-problema que se presente al alumnado, parta de la combinación de los referentes de evaluación (criterios y estándares). A partir de dicho estímulo (fundamentado en uno o varios criterios de evaluación), se planteará un conjunto de cuestiones más específicas (referidas a estándares de aprendizaje) que se podrían encuadrar en la relación encadenada de los siguientes tipos de propuestas:

- Propuestas de respuesta cerrada, bajo el formato de elección múltiple, en las que sólo una opción es correcta y las restantes se consideran erróneas.
- Propuestas de respuesta semiconstruida que incluyen varias preguntas de respuesta cerrada dicotómicas o solicitan al alumno que complete frases o que relacione por medio de flechas diferentes términos o elementos.
- Propuestas de respuesta construida que exigen el desarrollo de procedimientos y la obtención de resultados. Este tipo de cuestiones contempla la necesidad de alcanzar un resultado único, aunque podría expresarse de distintas formas y describirse diferentes caminos para llegar al mismo. Tanto el procedimiento como el resultado han de ser valorados, posibilitando el establecimiento de diferentes niveles de corrección en la respuesta en función del grado de desarrollo competencial evidenciado.
- Propuestas de respuesta abierta que admiten respuestas diversas, las cuales (aun siendo correctas) pueden diferir de unos sujetos a otros. Para reducir la subjetividad a la hora de la calificación, irán acompañadas de una plantilla de corrección, de tal manera que se intente cerrar las posibles respuestas a la pregunta estableciendo cuáles se considerarán correctas y cuáles no. La elaboración de criterios de corrección permite graduar las respuestas estableciendo, también en este caso, niveles de logro intermedios entre las respuestas correcta e incorrecta<sup>4</sup>. Esta identificación de los niveles de logro se suele vincular al instrumento de evaluación de la rúbrica y suele estar asociado a criterios



de evaluación asociados a la observación de determinadas situaciones de aprendizaje a lo largo de un tiempo. Por ejemplo:

- Crit.MAT.1.9./Crit.MAT.1.11. Desarrollar y cultivar las actitudes personales inherentes al quehacer matemático: precisión, rigor, perseverancia, reflexión, automotivación y aprecio por la corrección. Superar bloqueos e inseguridades ante la resolución de situaciones desconocidas.
- Crit.ING.2.8. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas y el apoyo gestual para intentar comunicarse.

La inclusión de preguntas de respuesta abierta en los instrumentos de evaluación, o el diseño de hojas de observación sobre determinados referentes de evaluación, habrán de tener en cuenta la complejidad que entraña su utilización, especialmente por la posibilidad de interpretaciones diversas de los criterios de observación y corrección. Es en este momento cuando el docente necesitará de una adecuada definición de los indicadores de logro (Polo y otros, 2014, páginas 21-38).

Es importante insistir en que la Orden curricular de 16 de junio de 2014 determina en su artículo 11.2 que los CRITERIOS DE EVALUACIÓN y los ESTÁNDARES de aprendizaje deberán concretarse en las programaciones didácticas a través de INDICADORES DE LOGRO de los mismos.

El instrumento de evaluación más idóneo para la identificación del nivel de logro de ciertos referentes de evaluación es la rúbrica. Los niveles de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad. No es posible diseñar rúbricas generalistas que den cobertura a todo tipo de criterios de evaluación y estándares. El docente deberá contextualizar los niveles de logro a las características de los distintos referentes de evaluación.

Algunos docentes han creído que era preceptiva la realización de rúbricas para cada estándar de aprendizaje. Con el fin de aclarar esta confusión, se propone la siguiente explicación:

1. Conviene precisar que determinados estándares, por su simplicidad, no precisan del uso de rúbricas para determinar el nivel de logro.
2. No es conveniente realizar un planteamiento de la evaluación desde la individualidad estanca de un estándar. El docente debe tender a agrupar estándares de aprendizaje relacionados con la misma situación de aprendizaje (sean del mismo criterio de evaluación, de criterios de evaluación diferentes, o incluso, de criterios de evaluación pertenecientes a diferentes áreas de aprendizaje). Existe la posibilidad de que desde el propio criterio de evaluación (siempre teniendo en cuenta los aspectos a observar que determinan los estándares de aprendizaje), se pueda elaborar una rúbrica en la que se identifiquen los niveles de logro de dicho aprendizaje (ver imagen 2 y 3).

<p><b>Crit.ING.2.8. Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas y el apoyo gestual para intentar comunicarse.</b></p>
<p>Est.ING.2.8.2. Participa en transacciones cotidianas del aula y la escuela (p. ej.: pedir en el comedor escolar) e intenta hacerse entender, ayudándose de gestos que apoyan lo que está diciendo.</p>
<p>Est.ING.2.8.3. Dramatiza conversaciones cara a cara o por medios técnicos (juegos simulados de llamadas de teléfono) en las que establece contacto social (saludar, despedirse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien), se intercambia información personal básica (nombre, edad) o se dan instrucciones (p.ej.: en una receta) y expresa sentimientos, aunque sean normales los titubeos, las pausas y el apoyo gestual para la comunicación.</p>
<p>Est.ING.2.8.4. Intercambia información (p. ej.: preguntando y contestando a un compañero en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos) aunque para ello el intercambio oral sea lento, haya repeticiones, pausas o titubeos.</p>

Imagen 2. Criterio de evaluación del área de Inglés con algunos de sus estándares de aprendizaje (según currículo de Aragón)

1-IN	2-SU	3-BI	4-NT	4-SB
Participa ocasionalmente en las transacciones orales. Tiene grandes dificultades para repetir frases sencillas de uso común en el aula.	Participa ocasionalmente en las transacciones orales. Con ayuda del docente puede repetir frases sencillas de uso común en el aula (saludar, despedirse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien).	Con la ayuda del docente participa frecuentemente en las transacciones orales. Utiliza frases sencillas de uso común en el aula relacionadas con la situación planteada (saludar, despedirse, interesarse por el estado de alguien, felicitar a alguien).	De manera autónoma, participa habitualmente en las transacciones orales. Contando con algunas ayudas del docente interviene ante preguntas del propio docente y/o hacia las interacciones de otros alumnos (preguntando y contestando a un compañero en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos).	Participa siempre en las transacciones orales de manera autónoma. La participación se da ante las preguntas del docente y/o hacia las interacciones de otros alumnos. Es capaz de formular pequeñas cuestiones a otros alumnos (preguntando y contestando a un compañero en una entrevista de forma guiada sobre la familia, aficiones, gustos).

Imagen 3. Rúbrica desde el criterio de evaluación teniendo en cuenta los puntos a observar determinados por los estándares de aprendizaje.

Es posible que, en una fase inicial, el docente poco habituado al diseño de indicadores de logro a través de las rúbricas, pueda utilizar las propias producciones del alumnado para permitir identificar los diferentes niveles de logro de un determinado estándar de aprendizaje o grupo de estándares. Es decir, el docente, desde los propios resultados de su alumnado, buscaría ejemplos de producciones con la calificación de IN-SU-BI-NT-SB. Desde el análisis de dichas producciones podría ir configurando indicadores de logro estables para evaluar y calificar las tareas propuestas al alumnado.

Dentro de los niveles de logro será necesario identificar igualmente el nivel de logro de los estándares imprescindibles. La definición de los indicadores de logro para un estándar imprescindible tiene su sentido, no tanto para la graduación de la calificación<sup>5</sup>, sino para el diseño de la secuencia de aprendizaje a proponer al alumnado, y las medidas de atención a la diversidad que se puedan originar ante posibles dificultades en su adquisición.

Parece interesante recordar que los estándares imprescindibles se han de lograr al finalizar el curso. A lo largo de las diferentes unidades de programación del curso, el docente irá proponiendo situaciones de aprendizaje-evaluación diversas que evidencien la adquisición progresiva de dichos estándares imprescindibles. No sería recomendable vincular la adquisición de un determinado estándar imprescindible a una única pregunta-ítem-indicador de un instrumento de evaluación, o incluso a una única unidad didáctica/tema/proyecto, ya que la información se antoja insuficiente para poder determinar con cierto grado de objetividad que dicho estándar ha sido suficientemente alcanzado (Polo, 2014-b). Será la puesta en práctica de diversas unidades didácticas/temas/proyectos utilizados en el curso, y la aplicación de instrumentos de evaluación variados, la fuente de información que fundamentará la adquisición suficiente de un estándar imprescindible por parte de un alumno. Una evolución lógica de este elemento debería ser el diseño de tareas imprescindibles (basadas en estándares imprescindibles de perfiles de competencias), que el alumnado deba adquirir en un nivel de logro suficiente.

Es importante que el docente tenga en cuenta que cada calificación debe estar asociada con los estándares de aprendizaje que describen los aprendizajes logrados, independientemente del instrumento utilizado para la captura de la información. Se debe romper con la tradición de calificar sólo instrumentos de evaluación sin identificar la calificación de los estándares de aprendizaje. Es necesario recordar que el alumnado necesita información de su proceso de aprendizaje asociado al logro de diferentes estándares de aprendizaje, no de determinados instrumentos de evaluación. Un alumno no necesita un plan de apoyo para superar un instrumento. Necesita un plan de apoyo-refuerzo o ampliación asociado a determinados estándares de aprendizaje (Polo, 2013).

Se sugiere al docente que en cada una de las evaluaciones trimestrales, en el caso de existir estándares imprescindibles no superados de un área según la ponderación previa que se haya determinado, la calificación del alumnado sea Insuficiente en esa área. Acompañando la calificación en el boletín informativo a las familias, el docente tendrá la obligación de establecer un plan de apoyo específico sobre los referentes de evaluación en los que se han detectado dificultades y que han propiciado la calificación de Insuficiente. Dicho plan deberá ser conocido por las familias, y deberá tener el seguimiento oportuno, con el fin de determinar su grado de efectividad sobre la mejora de las dificultades del alumnado.

Es igualmente importante que el docente, en coordinación con el equipo didáctico o con el departamento al que pertenezca, depure cómo califica los diferentes referentes de evaluación. La Comunidad Foral de Navarra reguló a través de una Orden (Orden FORAL 63/2013), el procedimiento que un centro educativo debería seguir para homogeneizar y calibrar los instrumentos de evaluación que se pueden utilizar por parte del profesorado en un centro educativo. El objetivo de este procedimiento es que la corrección del nivel de logro de los referentes de evaluación que integran un instrumento de evaluación, no se vea condicionada por los criterios personales del docente, sino por los criterios que determina la normativa curricular y de evaluación, y

los acuerdos tomados en el equipo didáctico. Este tipo de calibraciones es igualmente habitual en la evaluaciones internacionales; especialmente, en aquellas pruebas en las que el alumnado se enfrenta a preguntas abierta: es lo que se denomina “doble corrección de la prueba” (INEE, 2015).

En este artículo se ha querido presentar una adaptación de dicho procedimiento con el fin de ayudar al docente en el diseño de instrumentos que procuren una calificación objetiva del alumnado. Si el centro lo considera oportuno<sup>6</sup>, este procedimiento debería trasladarse al Proyecto Curricular de Etapa (según artículo 20.2-a de la Orden de 16 de junio de 2014), y las correspondientes Programaciones Didácticas (PD) (apartado 21.3-b de la Orden de 16 de junio de 2014). El alcance de lo dispuesto incluirá todas las áreas del centro y la totalidad del profesorado. Estarán exentas de calibración aquellas áreas en los que exista un solo especialista en el centro. En cualquier caso, y para estos docentes, se sugiere la posibilidad de crear grupos de trabajo técnicos intercentros de la área específica, con el fin de poder desarrollar instrumentos de evaluación desde un consenso técnico específico.

El procedimiento debe partir de todas las consideraciones que se han hecho previamente en relación a qué se debe demandar en un instrumento de evaluación y cómo formularlo. La secuencia que se propone a continuación permitiría abordar cómo calificar un instrumento de evaluación garantizando el derecho a una evaluación objetiva (artículo 7 del Decreto 73/2011):

1. Se realizará, al menos, una sesión en el inicio de curso y siempre que se deseen proponer nuevos instrumentos de evaluación a la PD.
2. De dichas sesiones se levantará acta, con el fin de dejar constancia del procedimiento seguido para “dar de alta” en la PD los instrumentos que hayan obtenido el “apto” en el proceso de calibración.
3. El instrumento que se desee calibrar deberá probarse con algún grupo de alumnos.
4. Los docentes que participen en la homogeneización de la identificación del nivel de logro (calibración) deberán proceder a corregir los distintos estándares de aprendizaje que integran un instrumento de evaluación.

5. Al corregir una situación-problema (integrada por uno o varios estándares de aprendizaje), debería haber plena coincidencia entre los correctores en el nivel de logro asignado al alumno. Esta situación-problema puede estar acotada a una pregunta de un instrumento, un aspecto a observar, o un elemento a considerar en un producción abierta realizada por el alumnado. En el caso de no haber coincidencia entre los correctores, será necesario revisar los niveles de logro planteados para ese estándar o estándares de aprendizaje con el fin de clarificar y discriminar cada uno de los niveles planteados inicialmente.
6. Una vez se llegue a dicho ajuste entre los docentes (proceso de calibración), el instrumento, construido a partir de los referentes de evaluación, y sus correspondientes niveles de logro, pasarían a formar parte de la PD.
7. El centro dispondrá de tres cursos para calibrar adecuadamente la totalidad de los instrumentos de evaluación asociados a las distintas áreas-materias o módulos.

En definitiva, nuestros instrumentos de evaluación se deben parecer a las pruebas de evaluación individualizada que se plantean desde las diferentes Administraciones Educativas. Este tipo de instrumentos se deben proponer integrados en las distintas unidades de programación. Sólo así conseguiremos un triple objetivo: (1) lograr un aprendizaje competencial en nuestro alumnado, (2) lograr que nuestro alumnado perciba las evaluaciones individualizadas como un instrumento más y similar a los que realiza habitualmente en clase en las distintas áreas, y (3) garantizar una calificación objetiva de los referentes de evaluación aplicados al alumnado.

Pero ¿qué consecuencias puede tener la mejora de la evaluación? El grupo de trabajo del PREAL (Ravela y otros, 2007) determinaba que un sistema de evaluación de aprendizajes que produzca y comunique adecuadamente información precisa sobre los aspectos antes indicados (estándares de aprendizaje) puede ser un instrumento clave de mejora, enriqueciendo la comprensión de la situación educativa y la toma de decisiones por parte de diversos actores sociales. En concreto:

- La Administración Educativa (por ejemplo, la de Aragón) puede comprender mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; hacerse cargo de las carencias con que se desarrolla la labor docente, de las dificultades precisas del alumnado y desarrollar políticas activas y pertinentes para apoyar y mejorar el trabajo de las escuelas. Ninguna administración está habilitada para impulsar un programa educativo sin la evidencia de estar planteado sobre las necesidades concretas del alumnado. Este planteamiento no sólo permite definir políticas educativas precisas, sino también la posibilidad de que éstas sean evaluadas.
- Los equipos directivos y docentes pueden, a partir de un análisis sobre los resultados académicos de su alumnado, comprender mejor lo que están logrando sus propios estudiantes y lo que no, cómo están aprendiendo y qué dificultades tienen. Pueden tomar decisiones más apropiadas acerca de qué aspectos del currículo enfatizar, cómo enriquecer sus propios modos de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, y qué consecuencias se deben abordar para la mejora de la dificultades detectadas (tanto en el alumnado, como en su propia docencia).
- La Inspección de Educación puede apoyarse en la información sobre los logros y dificultades educativas en el conjunto del sistema, en un centro en particular, o en un docente concreto para estudiar en profundidad las potencialidades y debilidades en el enfoque o en la práctica de la enseñanza. Desde esa nueva perspectiva, se puede mejorar su labor de supervisión (del proceso, del resultado y de las consecuencias del aprendizaje-evaluación que se propone al alumnado), y de asesoramiento a los docentes.
- Los padres y madres de estudiantes, adecuadamente informados, pueden comprender mejor qué es lo que se espera que sus hijos aprendan, qué es lo que están logrando, qué dificultades tienen, y

qué pueden ellos hacer para colaborar con la escuela y con el aprendizaje de sus hijos.

- La ciudadanía en general estará mejor informada sobre lo que acontece al interior del sistema educativo y, por tanto, más atenta a los temas y problemas de la educación. Estará, además, en mejores condiciones para exigir, tanto a los poderes públicos como a los profesionales de la docencia, la mejora continua de la educación que se brinda a los niños, niñas y jóvenes, y el uso responsable de los recursos que se destinan a la educación.

La siguiente imagen (imagen 4), publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (marco teórico de la evaluación individualizada de 3º de Primaria, 2014), resume claramente la relación entre los diferentes tipos de evaluación del rendimiento educativo, los principales destinatarios de cada tipo de evaluación, y la prioridad que cada agente le da a cada tipo de evaluación. Incluye también el carácter de cada tipo de evaluación en función de su realización más habitual, fundamentalmente interna o externa. La numeración en cada casilla indica orientativamente el orden de prioridad de los destinatarios de cada tipo de evaluación (1º=máxima prioridad; 4º baja prioridad).

Tipo	Principales destinatarios						Carácter esencialmente...
	Alumnos	Profesores	Padres	Centro educativo (Dirección, Claustro, Consejo Escolar...)	Inspección educativa	Administración estatal/ autonómica	
De los procesos de enseñanza y aprendizaje	1º	1º	2º				interno
De la promoción	1º	2º	1º	3º	3º	4º	interno
Del rendimiento académico de los centros		2º	4º	1º	1º	3º	externo
General de los sistemas		4º	4º	3º	2º	1º	externo

Imagen 4. Tipos de evaluación del rendimiento académico, principales destinatarios de cada tipo de evaluación y carácter (esencialmente interno o esencialmente externo): INEE, (2014).



Para finalizar:

La intervención de la Inspección en el ámbito del asesoramiento y supervisión de los procedimientos e instrumentos de evaluación debería estar fundamentada en (1) el análisis de las programaciones didácticas (en concreto en aquel apartado dedicado a los criterios de calificación como relación de estándares de aprendizaje, instrumentos de evaluación, e indicadores de logro) y (2) la observación en el aula (como ámbito en el que se pone en práctica el proceso de enseñanza, aprendizaje, evaluación, calificación y atención a la diversidad). En ambos procesos, la Inspección necesita un plan de mejora que le permita acometer con garantías de eficacia (tanto en su función asesora como de supervisión) las nuevas exigencias de un sistema educativo que evoluciona, también, desde su planteamiento curricular.

Seguramente, dicho plan de mejora no estará exento de dificultades. La capacidad de la Inspección de ser y ser percibida como agente útil para la mejora del sistema educativo no dependerá tanto de las dificultades que seamos capaces de detectar, sino de las soluciones que podamos proponer.

Actuaciones prioritarias como las desarrolladas por la Inspección de Aragón a través de la RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2014 (actuación prioritaria 1.1) contribuyen directamente a este objetivo. Dentro de la misma se ha realizado un proceso exhaustivo de supervisión y asesoramiento de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes a lo largo del curso, con el fin de comprobar su adecuación al marco normativo curricular y a un proceso de enseñanza vinculado a las metodologías activas (aprendizaje competencial).

**Financiación.** Este artículo fue realizado sin financiación expresa.

**Conflicto de Intereses:** Ninguno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS O NORMATIVAS EMPLEADAS EN LA ELABORACIÓN DE ESTE DOCUMENTO.

ANELE (2014). La edición de libros de texto en España. En <http://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf> (consultado en febrero de 2015).

DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5-4-2011).

DECRETO 211/2000, de 5 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación y se establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 15-12-2000).

INEE (2014). Marco General de la evaluación en España: Instituto Nacional de Evaluación de 3<sup>er</sup> curso de Educación Primaria. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (España): Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INEE (2015). Excuse me, do you speak english? Número 41 (23 de marzo de 2015). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España): Instituto Nacional de Evaluación Educativa. En <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html> (consultado el 31 de marzo de 2015).

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 del 3 de mayo en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Manual-portfolio (2015). Instrucciones para la aplicación del portafolio. Lengua castellana. Unidad de Evaluación del Gobierno de Aragón. En <http://evalua.educa.aragon.es/ini.php?iditem=18&iz=63> (consultado el 18 de abril de 2015).

- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA del 20 de junio de 2014).
- ORDEN de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación primaria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (BOA del 3 de diciembre de 2007).
- ORDEN de 28 de agosto de 1995, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (BOE 20-9-1995).
- ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo (BOA del 5 de agosto de 2014).
- ORDEN de 31 de octubre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA del 24 de noviembre de 2014).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29 de enero de 2015).
- ORDEN FORAL 63/2013, de 5 de julio, del Consejero de Educación, por la que se aprueba la Norma SGCC 2013 que regula los requisitos de desarrollo, implantación y reconocimiento de los Sistemas de Gestión de la calidad en los centros educativos públicos no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra (BOLETÍN Nº 161 - 22 de agosto de 2013).
- Polo, I. (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente. Revista Educadores Octubre - Diciembre 2012.
- Polo, I. (2013). ¿MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD? Revista Avances en Supervisión Educativa, (19).
- Polo, I.(2014-b). El currículo de la etapa de educación Primaria en Aragón:

- implicaciones en la evaluación objetiva del alumnado. Revista FORUM-Aragón, (12), p. 8-17.
- Polo, I., otros, (diciembre de 2014). Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación Primaria. Secretaría General Técnica. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del gobierno de Aragón.
- Ravela, P; Arregui, P; Valverde, G; Wolfe, R y otros (2007) Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación: Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.(BOE del 1 de marzo de 2014).
- Resolución de 30 de junio de 2014 del Director General de Ordenación Académica, por la que se definen los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2014, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2014-2015.
- Zabala, A. y Arnau L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias, Barcelona, GRAÓ.

---

<sup>1</sup> El Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón ha elaborado un gestor de calificaciones para el desarrollo de esta función docente. La aplicación se denomina E-box y permite no sólo la calificación de áreas y competencias a partir de los estándares de aprendizaje, sino también la identificación de los estándares que justifican que un/a alumno/a haya suspendido un área.

---

<sup>2</sup> Datos proporcionados por el docente Raúl Oliva (CEIP Ramón y Cajal de la localidad de Ayerbe en la provincia de Huesca) autor de la aplicación “Medusa” para la evaluación de áreas y competencias.

<sup>3</sup> La interacción entre aprendizajes de diferentes áreas exige una planificación conjunta y coherente de acciones educativas transferibles entre sí, presentes en diferentes bloques. Así, Dibujo geométrico de Educación Artística queda conectado necesariamente con el bloque Geometría del área de Matemáticas (ORDEN DE 16 DE JUNIO DE 2014, área de educación artística).

<sup>4</sup> Para más información se puede consultar el Marco General de la evaluación tercer curso de Educación Primaria. Ver INEE, 2014.

<sup>5</sup> Teniendo en cuenta la ponderación que inicialmente debe realizar el docente de los estándares que integran cada perfil de área, y que, al menos, se asignará al conjunto de los estándares imprescindibles el 50% de la ponderación, es necesario que el docente sepa el/la alumno/a deberá lograr la totalidad de la ponderación asignada a cada estándar imprescindible ya que, si no fuera así, el alumnado no alcanzaría, al menos, la calificación de “5” o “SU”. Hay que tener en cuenta que los estándares imprescindibles son situaciones básicas que dan soporte a otras situaciones de aprendizaje más complejas; por lo tanto, el alumnado los debe alcanzar en su nivel de logro máximo.

<sup>6</sup> Norma SGCC 2013 que regula los requisitos de desarrollo, implantación y reconocimiento de los Sistemas de Gestión de la calidad en los centros educativos públicos no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra.