

Motivación de la evaluación competencial mediante rúbricas y escalas de valoración. Aspectos prácticos y normativos

/

Motivation of the Competence-based Evaluation through Rubrics and Assessment scales. Practical and Regulatory Aspects

Olivia Vanesa García Rojas

Jesús Jiménez Alfaro

Inspectores de Educación, SIE de Málaga

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.957>

Resumen

Este artículo aborda la importancia de las rúbricas y las escalas de valoración como herramientas fundamentales para la evaluación competencial en el sistema educativo en el contexto de la legislación educativa vigente. Se discuten los beneficios de estas herramientas para garantizar una evaluación objetiva, transparente y continua, alineada con el enfoque competencial que promueve el desarrollo de competencias clave en el alumnado. Además, se analiza el derecho del estudiante a una evaluación justa y objetiva, tomando como referentes legales la normativa administrativa y diversas sentencias del Tribunal Supremo y Tribunal Constitucional, así como la importancia de motivar las calificaciones, con un doble objetivo: garantizar los derechos del alumnado y fomentar una participación activa y la mejora del aprendizaje. Se exploran también las dificultades y desafíos en la implementación de estas herramientas, destacando la necesidad de una formación adecuada para el profesorado y el impulso de una cultura evaluativa que apoye la mejora continua en el aula.

Palabras clave: Evaluación del estudiante; cualificación académica; indicadores educativos; legislación educacional; calidad de la educación.

Abstract

This article explores the significance of rubrics and rating scales as essential instruments for competency-based assessment within the educational system, in alignment with current educational legislation. It considers the advantages of these tools in promoting an objective, transparent and continuous evaluation process, consistent with the competency-based model that supports the development of key competences in pupils. The discussion further addresses the right of students to a fair and impartial assessment, referencing relevant legal frameworks, including administrative regulations and rulings from both the Supreme Court and the Constitutional Court. The article underscores the importance of providing justification for grades, serving a dual purpose: to uphold students' rights and to encourage their active engagement and academic progress. In addition, the article examines the challenges and practical difficulties associated with implementing such assessment tools, highlighting the pressing need for appropriate teacher training and the cultivation of an assessment culture geared towards ongoing improvement within the classroom.

Keywords: Student evaluation; educational qualifications; educational indicators; educational legislation; educational quality.

1. Introducción

La evaluación competencial se ha consolidado como un pilar clave en la educación contemporánea, orientada no solo a medir el conocimiento adquirido, sino a valorar el desarrollo integral de las competencias que los estudiantes deben dominar para enfrentar los retos del siglo XXI. En el contexto del sistema educativo español, la normativa vigente promueve una evaluación continua, formativa y centrada en el progreso del alumnado, en la que las rúbricas y escalas de valoración juegan un papel esencial. Estas herramientas permiten estructurar y objetivar el proceso evaluativo, garantizando una valoración transparente y ajustada a los criterios establecidos.

En este marco, es crucial recordar el **derecho del alumnado a una evaluación objetiva**¹ que refleje de manera justa su rendimiento y logros. La objetividad en la evaluación no solo asegura la equidad, sino que también protege el derecho del alumnado a recibir una calificación que esté respaldada por criterios claros y transparentes. Las rúbricas y las escalas de valoración, al ser instrumentos estructurados, permiten a los docentes ofrecer una evaluación más equitativa y fundamentada, lo cual es esencial para el desarrollo de una cultura educativa basada en la justicia y la transparencia.

Además, la **motivación de las calificaciones** (García Rodríguez y Álvarez Álvarez, 2007) juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Más allá de un simple resultado numérico, las calificaciones deben convertirse en una herramienta de retroalimentación que impulse a los estudiantes a seguir mejorando. El uso adecuado de las rúbricas y escalas de valoración no solo favorece la objetividad en la calificación, sino que también motiva al alumnado al proporcionarles una visión clara de sus fortalezas y áreas de mejora. Este enfoque fomenta una participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo su autonomía y su capacidad de autorregulación.

Por último, desde una perspectiva legal, la motivación es un requisito esencial de los actos administrativos, siendo la evaluación un procedimiento administrativo, al que es de aplicación la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas². La falta de motivación es una causa de nulidad del proceso administrativo. Por otra parte, es una garantía del derecho a la evaluación objetiva por parte del evaluado, ya que es uno de los requisitos esenciales de este derecho.

¹ Artículo 6.3 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) se reconoce como derecho básico del alumnado “a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”.

² El artículo 35 de la citada Ley 39/2015, de 1 de octubre, regula la motivación de los actos administrativos estableciendo una relación de los que requieren de motivación. Como se puede comprobar, aunque se establece una relación de actos que deben de motivarse en dicho precepto, de su lectura se desprende que casi la totalidad de los actos administrativos deben motivarse.

2. Marco teórico

La evaluación es un proceso social en el que interviene el profesorado, familias y alumnado, lo que implica un amplio margen de subjetividad, al estar realizado por personas con sus propias perspectivas, que mezclan opiniones, conocimientos y experiencias (Arévalo, 2024). Aunque en el plano educativo, este proceso es una competencia del profesorado (artículo 91 de la LOE) y es conveniente recordar que, al ser un personal cualificado y acreditado, tiene la discrecionalidad técnica para realizar este proceso.

Para el desarrollo de este artículo, se tomarán como base aspectos extraídos de normativas administrativas y sentencias judiciales en procesos selectivos de las Administraciones Públicas, dado que son escasas las ocasiones en las que se han judicializado reclamaciones en el ámbito educativo. La mayor parte de la jurisprudencia existente se centra en procesos de evaluación vinculados a oposiciones en las Administraciones Públicas, donde el criterio de valoración se enmarca en la concurrencia competitiva. Sin embargo, este enfoque difiere significativamente del procedimiento de evaluación en las enseñanzas no universitarias, donde la evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo, integrado, diferenciado y competencial.

En este contexto, resulta imprescindible adaptar e interpretar la jurisprudencia existente para su correcta aplicación en el ámbito educativo. A diferencia de los procesos selectivos en las oposiciones, donde la evaluación se orienta a la clasificación de los candidatos, en la enseñanza no universitaria la evaluación se configura como un instrumento de mejora tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo progresivo de las competencias clave de alumnado.

Asimismo, es fundamental subrayar el carácter continuo y formativo de la evaluación en este nivel educativo. Su objetivo principal es detectar dificultades en el momento en que se produzcan, analizar sus causas y adoptar las medidas necesarias para garantizar el progreso del estudiante en la adquisición de las competencias esenciales. De este modo, la evaluación no solo certifica el aprendizaje alcanzado,

sino que también permite ajustar estrategias pedagógicas y ofrecer retroalimentación efectiva para optimizar el proceso educativo.

En cuanto al marco legal, la evaluación se desarrolla ampliamente por la normativa autonómica, estableciendo las oportunas garantías para la realización de la evaluación objetiva por parte del profesorado.

2.1. Qué entendemos por rúbricas y escalas de valoración.

La evaluación competencial en el sistema educativo español se sustenta en principios de objetividad, transparencia y continuidad, tal como establece la normativa vigente. En este contexto, las rúbricas y las escalas de valoración se configuran como herramientas fundamentales para valorar el aprendizaje del alumnado con base en criterios predefinidos y alineados con el currículo.

Las rúbricas son instrumentos de evaluación que permiten describir distintos niveles de desempeño en relación con un criterio específico, facilitando una valoración cualitativa del aprendizaje. Todos los desarrollos normativos de cada Comunidad Autónoma establecen la necesidad de emplear herramientas que favorezcan la evaluación formativa y continua, entre las que destacan las rúbricas como medios para objetivar la calificación y proporcionar retroalimentación estructurada al alumnado.

Desde una perspectiva académica, autores como Panadero y Jonsson (2013) definen las rúbricas como escalas de valoración que describen diferentes niveles de desempeño para una tarea determinada, permitiendo una evaluación más estructurada y objetiva. Además, estas herramientas fomentan la autoevaluación y la coevaluación, promoviendo una mayor implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Las escalas de valoración, por su parte, son instrumentos que permiten medir el grado de logro de un criterio de evaluación mediante una puntuación gradual. A diferencia de las rúbricas, que proporcionan descripciones detalladas de cada nivel de desempeño, las escalas de valoración se centran en la asignación de un valor cuantitativo a la ejecución del estudiante en una tarea concreta (Brookhart, 2013).

Ambas herramientas responden a la necesidad de evaluar el desarrollo competencial del alumnado de manera objetiva y ajustada a los principios normativos. Se destaca la importancia de emplear estos instrumentos para garantizar una evaluación diferenciada, integradora y orientada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su correcta implementación permite no solo calificar el desempeño del alumnado, sino también ofrecer una retroalimentación efectiva que contribuya al desarrollo de sus competencias clave.

3. Ventajas de la evaluación mediante rúbricas/escalas de valoración

El uso de rúbricas y escalas de valoración en la evaluación competencial aporta múltiples beneficios tanto para el profesorado como para el alumnado (Cano, 2015). Estas herramientas permiten una valoración más objetiva y transparente del desempeño, alineada con los principios de la evaluación formativa y continua en el ámbito educativo. A continuación, se destacan sus principales ventajas:

1. Claridad y transparencia en la evaluación. Las rúbricas y escalas de valoración establecen criterios específicos y niveles de desempeño bien definidos, lo que reduce la subjetividad en la calificación. Esto permite que tanto docentes como estudiantes comprendan con precisión los aspectos a evaluar y las expectativas de aprendizaje.
2. Retroalimentación formativa y mejora del aprendizaje. Gracias a la estructura detallada de las rúbricas, el alumnado recibe información clara sobre su desempeño y las áreas en las que debe mejorar. Esto facilita una retroalimentación eficaz, promoviendo la autorregulación del aprendizaje y fomentando la autonomía del estudiante.
3. Coherencia y equidad en la evaluación. El uso de estos instrumentos favorece la equidad en la evaluación al aplicar criterios estandarizados para todos los estudiantes. Esto minimiza sesgos y garantiza que la calificación refleje fielmente el nivel de competencia alcanzado.
4. Favorecen la autoevaluación y la coevaluación. Las rúbricas y escalas de valoración no solo benefician la evaluación docente, sino que también facilitan la

autoevaluación y la coevaluación entre pares. Esto contribuye al desarrollo de una cultura de evaluación participativa y fomenta la metacognición en los estudiantes.

5. Adaptabilidad a diferentes contextos y necesidades educativas. Estos instrumentos pueden aplicarse en diversas áreas del currículo y ajustarse a distintos niveles educativos. Además, permiten la personalización de la evaluación según las necesidades individuales del alumnado y los objetivos de aprendizaje establecidos.
6. Vinculación con la evaluación competencial. La evaluación mediante rúbricas y escalas de valoración se alinea con el enfoque competencial al centrarse en la aplicación práctica de conocimientos y habilidades. Esto facilita una evaluación integral, coherente con los principios de la enseñanza basada en competencias clave.
7. Garantía de cumplimiento de la normativa. Las rúbricas garantizan ampliamente la motivación, aspecto esencial de los actos administrativos, por lo que ante posibles reclamaciones por parte de familias/alumnado, el profesorado tiene la garantía de realizar el proceso conforme a las reglas esenciales del procedimiento de evaluación. Destacar, que en el ámbito educativo (a diferencia de los procesos de concurrencia competitiva), se reclama la evaluación de todo el procedimiento de evaluación, es decir, el curso completo. Por ello, siempre en estos procedimientos se analiza el cumplimiento de la Programación Didáctica en relación al cumplimiento de los criterios de evaluación/resultados de aprendizaje/indicadores, criterios de calificación, instrumentos de evaluación y demás aspectos establecidos en dichas Programaciones.
8. Creación de herramientas tecnológicas. Las rúbricas son tablas de doble entrada que especifican criterios de calidad y grados de consecución para uno o más objetivos, tareas o competencias. Es importante que el alumno conozca la rúbrica de evaluación antes de comenzar la tarea, actividad o proyecto que va a realizar. Algunas herramientas digitales que se pueden utilizar para crear rúbricas son:
 - *coRubric* es un complemento para *Google Sheets* que permite realizar un proceso completo de evaluación con rúbricas. Sirve tanto para que el profesor

evalúe a los alumnos (o grupos de alumnos) como para que los alumnos se coevalúen.

- *Canva* es una herramienta de diseño gráfico que permite crear infografías, pósteres, presentaciones y otros documentos, como una revista escolar o carteles para festividades. También se puede usar para crear infografías sobre un tema o dianas de evaluación, y dispone de una plantilla para rúbricas. Los productos elaborados se pueden descargar en PDF, PNG y JPG.
- *iRubric* permite crear rúbricas de evaluación. Además, dispone de un banco de rúbricas clasificadas por materias y cursos.
- *Rubistar* permite crear rúbricas de evaluación en poco tiempo. Los usuarios registrados pueden guardar y editar sus rúbricas. Además, dispone de un banco de rúbricas clasificadas por materias y cursos.

En conclusión, la implementación de rúbricas y escalas de valoración en la evaluación educativa no solo mejora la objetividad y la transparencia del proceso, sino que también fomenta la autorregulación del aprendizaje y la equidad en la valoración del desempeño. Su uso constituye una estrategia eficaz para fortalecer el enfoque competencial y garantizar una evaluación significativa y formativa.

4. Motivación de las calificaciones como requisito esencial de la evaluación objetiva.

El derecho a la evaluación objetiva está reconocido en el ámbito estatal en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación³, en su artículo sexto, donde se reconoce a los alumnos/as el derecho “*a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad*”. Este derecho básico está estrechamente relacionado con la motivación de las calificaciones, ya que el objetivo del legislador es asegurar que los procesos de evaluación sean justos, transparentes y basados en criterios/indicadores/estándares/resultados de

³ Remarcar que esta Ley deriva de una obligación establecida en la Constitución española de regular y desarrollar todos los derechos fundamentales por Ley Orgánica, siendo esta Ley el desarrollo normativo del derecho fundamental a la educación, establecido en el artículo 27 de nuestro texto constitucional.

aprendizaje. Los alumnos/as deben ser evaluados y calificados de acuerdo con unas “reglas del juego” previamente establecidas, sin sesgos y arbitrariedades, y tener retroalimentación de las razones que hay detrás de sus calificaciones⁴. La motivación de las calificaciones juega un papel crucial en el derecho a la evaluación objetiva.

Por un lado, la exigencia de motivación de las calificaciones está directamente relacionada con los principios básicos de un Estado de derecho de justicia e igualdad⁵ y el carácter vinculante que para las Administraciones educativas tiene la ley, a cuyo imperio debe estar sometida (artículo 103.1 de la Constitución Española).

Por otra parte, el procedimiento de evaluación es un procedimiento administrativo, por lo que es aplicable la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. Todas las decisiones administrativas se deben motivar, incluso las decisiones y actos dentro de la potestad discrecional de la Administración. En este aspecto, es de destacar la STS 1019/2023 del Tribunal Supremo donde impone la obligatoriedad de motivar el cese de un Coronel de la Guardia Civil por parte de la Administración, aunque se trate de una decisión discrecional, al ser un cargo de libre designación⁶.

La motivación de las calificaciones tiene un doble fundamento según la normativa expuesta:

- Intentar erradicar la arbitrariedad de los centros escolares en las decisiones de evaluación y calificación.
- Dar a conocer al alumnado las razones que han llevado a la calificación. Como procedimiento administrativo, se establece la posibilidad de recurso,

⁴ En la cultura española está muy penalizado el error/fracaso, cuando está demostrado que el error es un aspecto fundamental en el aprendizaje. Uno de los fines esenciales de la evaluación debería ser el “aprender de los errores”. La escuela debería ser el entrenamiento para mejorar los errores, de manera análoga a como los deportistas entrenan para luego cuando llega el momento de la competición dar lo mejor de sí mismos.

⁵ En el artículo 1.1 de la Constitución española se propugnan como valores superiores del ordenamiento jurídico la libertad, justicia, la igualdad y el pluralismo político.

⁶ STS 1019/2023 (ECLI:ES:TS:2023:1019), Sala de lo Contencioso. Se establece en esta sentencia por parte del Juzgador, que no puede prevalecer el derecho de la administración/poder ejecutivo, en este caso concreto, el Ministerio del Interior, para destituir a un cargo por razones de confianza política, si no se motiva y justifica adecuadamente con los principios de legalidad y motivación. El Tribunal realiza especial hincapié en que se debe realizar una justificación legal suficiente.

aplicándose el principio de contradicción, pudiendo contradecir los alumnos/as las calificaciones, si son mayores de edad, ya que en el caso de menores de edad serían sus padres/madres o tutores legales, y si se ha actuado dentro de los límites establecidos, principalmente lo establecido en las Programaciones Didácticas⁷.

Según la STS 3272/1999 de la Sala de lo Contencioso del Tribunal Supremo, la necesaria motivación es necesaria para que *“el administrado conozca el fundamento, circunstancias o motivos del acto que le interesa y que -debe realizarse con la amplitud necesaria para su debido conocimiento y posterior defensa- (sentencias de 9 de febrero de 1987 y 17 de noviembre de 1998) con lo que la motivación del acto administrativo se conecta con el derecho fundamental a la tutela efectiva y al derecho de defensa”*. En el ámbito educativo, y siguiendo objetivos básicos de la LOE-LOMLOE, este derecho estaría más vinculado a la necesaria retroalimentación de información entre profesor-alumno para progresar en la adquisición de competencias clave y objetivos de cada una de las enseñanzas.

En la actual doctrina jurisprudencial no se exige una motivación extensa por parte de la Administración educativa. Esta debe ser suficientemente indicativa, lo que significa que su extensión estará en función de la mayor o menor complejidad de lo que se reclame. En el ámbito educativo, la complejidad de la explicación debe tener en cuenta el nivel educativo donde se realice, las consecuencias de acceso a otras enseñanzas y demás variables que se consideren fundamentales. Esto ha sido señalado en diversas sentencias del Tribunal Constitucional como la SSTC 26/1997: *“la motivación no está necesariamente reñida con la brevedad y concisión”*. Y también, como señala la SSTC 108/2001: *“no existe un derecho fundamental del justiciable a una determinada extensión de la motivación”*.

⁷ Las normativas autonómicas establecen que en el procedimiento de reclamación de calificaciones se valorará: adecuación a los criterios de evaluación/resultados de aprendizaje/indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación y criterios de calificación establecidos en las programaciones didácticas. Y siempre se realizará este procedimiento de recurso a las evaluaciones finales, no pudiéndose ejercer en evaluaciones parciales (inicial, 1º y 2º trimestre), al ser actos de trámite. Conviene aclarar, que no es un proceso de reclamación de notas de exámenes, sino de todo un proceso de evaluación a lo largo de un curso académico.

5. Objetividad de la evaluación desde un punto de vista jurídico

Este es un aspecto controvertido, ya que existe una dualidad entre objetividad y subjetividad en los procesos de evaluación. La objetividad es un concepto jurídico indeterminado. Aunque existe numerosa jurisprudencia al efecto a la hora de intentar garantizar este derecho a la evaluación objetiva y poner los límites necesarios para poder garantizar los derechos de todos los implicados (alumnos, familias y profesorado).

Desde el punto de vista legal, existe un problema, que se suele dar en muchos ámbitos de la ciencia jurídica, que es la confrontación de derechos: por una parte el del evaluador, que se podría concretar en su discrecionalidad técnica y, por otra, el derecho a la evaluación objetiva de los evaluados, los alumnos/as. **Donde** se pone el límite entre ambas partes es una tarea difícil, aunque la jurisprudencia del Tribunal Supremo y el Tribunal Constitucional es muy clarificadora.

5.1. La discrecionalidad técnica

La discrecionalidad técnica en la evaluación del alumnado es el margen de libertad que tienen los docentes para aplicar su saber y conocimiento técnico y profesional al evaluar las competencias de los alumnos/as, dentro del marco establecido en la programación didáctica. Este “derecho” del evaluador no es ilimitado, y tanto el Tribunal Supremo como el Tribunal Constitucional han elaborado una doctrina, que está caracterizada por el permanente esfuerzo de ampliar al máximo el control frente a toda actuación administrativa (artículo 106.1 de la Constitución española). La discrecionalidad no puede convertirse en arbitrariedad, y estas decisiones técnicas deben basarse en criterios claros, verificables y objetivos. En el ámbito educativo podemos resumir sus aspectos principales en:

- La calificación y evaluación es competencia del profesor/a, ya que es el órgano técnico especializado de la Administración. En el plano judicial, los jueces no pueden valorar este aspecto, salvo cuando se dan ciertas casuísticas. Trasladado al ámbito educativo, los Servicios de Inspección no pueden entrar a valorar la calificación emitida por un profesor/a, salvo si se dan ciertas

premisas⁸. Esta conclusión viene reflejada en la STS 39/1983, de 16 de mayo, del Tribunal Constitucional: *“Pero no puede olvidarse, tampoco que ese control puede encontrar en algunos casos límites determinados. Así ocurre en cuestiones que han de resolverse por un juicio fundado en elementos de carácter exclusivamente técnico, que sólo puede ser formulado por un órgano especializado de la Administración y que en sí mismo escapa por su propia naturaleza del control jurídico, que es el único que pueden ejercer los órganos jurisdiccionales, y que, naturalmente, deberán ejercerlo en la medida en que el juicio afecte al marco legal en que se encuadra, es decir, sobre las cuestiones de legalidad, (...)”*.

Este se considera un aspecto esencial, y es poco conocido por la profesión docente, el respeto al margen de discrepancia que suele reconocerse como inevitable y legítimo en la mayoría de sectores del saber especializado. En consecuencia, un Tribunal, y en el ámbito educativo, la Inspección educativa u otros órganos, no puede convertirse en árbitro que dirima o decida la preferencia entre lo que sean divergencias u opiniones técnicas enfrentadas entre peritos o expertos del específico sector de conocimientos de que se trate cuando estas no rebasen los límites de ese ineludible y respetable margen de apreciación. Son muy usuales, en ESO y Bachillerato las reclamaciones de calificaciones de exámenes u otros instrumentos de evaluación, y las comparaciones de las calificaciones realizadas por distintos docentes de diferentes grupos, donde no se entienden las discrepancias mínimas entre estos profesores/as por parte de alumnos/as y familias⁹ en la evaluación y calificación de los instrumentos utilizados.

⁸ En el ámbito jurisdiccional un ejemplo sería, si en un Tribunal de Oposiciones, uno de sus miembros califica con un 0 a un opositor y otro con un 10, entonces el Tribunal si entraría a valorar la calificación (núcleo material de la decisión), al considerar que existe un amplio margen de discrepancia entre sus miembros, no siendo válido para un ámbito técnico de saber especializado. En cambio, las discrepancias de 2-3 puntos entre miembros de un Tribunal se consideran dentro de la discrecionalidad técnica y del margen de discrepancia que puede considerarse normal entre distintos especialistas.

⁹ Como se ha expuesto, es diferente la reclamación de la calificación de un instrumento de evaluación (examen, prueba objetiva, observación, trabajos, exposiciones orales, etc), a la reclamación formal de la evaluación final realizada por escrito. Como norma general, la normativa de cada comunidad autónoma suele separar un procedimiento de aclaraciones e información, un procedimiento de reclamación en el propio centro educativo y, si en caso de que persista el desacuerdo, se puede elevar reclamación en recurso de alzada ante las Delegaciones Territoriales/Provinciales de Educación.

- La evaluación y calificación no es revisable en sus decisiones técnicas¹⁰ por parte del profesorado, pero si es revisable la actividad no técnica.
- En el plano de las enseñanzas no universitarias, la discrecionalidad técnica está limitada a la normativa y, principalmente, a la Programación Didáctica, como documento programático, aprobado por el Claustro de profesores, y que regula “las normas” o “reglas del juego”, siendo el marco de aplicación¹¹. Destacar que las programaciones son elaboradas por el equipo docente/Departamentos respectivos, por lo que existe flexibilidad de los profesores a la hora de realizar este proceso, siempre en el marco de la legislación educativa¹².
- Se establece una clara distinción entre actividades técnicas, que se enmarcan dentro de la discrecionalidad técnica (núcleo material de la decisión) y actividades no técnicas (aledaños¹³). Dentro los “aledaños” se podrían encuadrar criterios de evaluación y calificación que se vayan a utilizar, instrumentos de evaluación y procedimientos de cálculo de calificaciones, esto es los pasos que resultan necesarios para llegar a la estimación cualitativa finalmente contenida en el estricto juicio técnico.
- Por último, y el aspecto más importante, la necesidad de motivar el juicio técnico. Así se expresa la STS de 10 de mayo de 2007: *“Como es bien sabido, dicha discrecionalidad técnica significa, por un lado, respetar las valoraciones de esa índole que hayan sido realizadas por los órganos cualificados por la posesión del correspondiente saber especializado y, por otro, admitir el margen de polémica o discrepancia que sobre determinadas cuestiones venga siendo tolerado en el concreto sector de conocimientos técnicos que se trate. Pero una*

¹⁰ Salvo si se cumplen ciertas premisas.

¹¹ Como analogía, en un procedimiento selectivo de concurso-oposición, la analogía a la Programación Didáctica serían las bases de la convocatoria.

¹² Un ejemplo de ello sería una programación didáctica elaborada por un Departamento de un IES que planificara/aprobara como instrumentos de evaluación la observación, actividades prácticas de taller, exposiciones orales y demás instrumentos cualitativos, sin la utilización de exámenes o pruebas objetivas. Sería totalmente válida, si está planteada con criterios pedagógicos (ejemplo de ello serían módulos profesionales muy prácticos y con escaso contenido teórico o conceptual).

¹³ Esta terminología de “núcleo material de la decisión” y “aledaños” es la utilizada por el Tribunal Supremo y Constitucional en la jurisprudencia que establece la doctrina de la discrecionalidad técnica.

cosa es el núcleo del juicio técnico sobre el que opera esa clase de discrecionalidad y otra diferente la obligación de explicar las razones de ese juicio técnico cuando expresamente hayan sido demandadas o cuando se haya planteado la revisión de la calificación que exteriorice ese juicio técnico. Esto último queda fuera del ámbito propio del llamado juicio de discrecionalidad técnica, ya que, ante la expresa petición de que dicho juicio sea explicado o ante su revisión, la constitucional prohibición de arbitrariedad hace intolerable el silencio sobre las razones que hayan conducido a emitir el concreto juicio de que se trate”.

- Se establecen una serie de premisas que debe cumplir la motivación de las calificaciones¹⁴:
 - Expresar el material o las fuentes de información sobre las que va a operar el juicio técnico. En el ámbito educativo se deben establecer las correspondientes equivalencias entre los criterios de evaluación e instrumentos utilizados para su evaluación.
 - Consignar los criterios de valoración cualitativa que se utilizan para emitir el juicio técnico. En este aspecto es donde se considera esencial la utilización de rúbricas/escalas de valoración, al expresar una valoración cualitativa/cuantitativa y estar correlacionados con los diferentes niveles de logro del alumnado.
 - Expresar por qué la aplicación de esos criterios conduce al resultado individualizado que otorga la preferencia a un candidato frente a los demás. En el ámbito educativo, no estamos en un proceso de concurrencia competitiva de un proceso de concurso-oposición u oposición, por lo que se debe establecer el proceso de cálculo de la calificación final de cada uno de los alumnos/as.

¹⁴ Este es un reflejo de la continua evolución jurisprudencial. El Tribunal Supremo intenta perfeccionar el control jurisdiccional del proceso de evaluación a lo largo del tiempo, adaptándose a la realidad social. Se pueden consultar la STS de 27 de noviembre de 2007 (rec 407/2006), sobre nombramientos de altos cargos jurisdiccionales o la STS de 19 de mayo de 2008 (rec. 4049/2004), sobre concursos de personal docente universitario.

Tabla 1. *Discrecionalidad técnica y evaluación objetiva.*

DISCRECIONALIDAD TÉCNICA (Derecho del evaluador)	EVALUACIÓN OBJETIVA (Derecho del evaluado)
Núcleo material de decisión	Aledaños
Juicio técnico sobre el área del saber (evaluación y calificación).	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación y aplicación de los criterios de evaluación, calificación, instrumentos y procedimientos (aplicación de la programación didáctica) - Motivación del juicio técnico
No reclamable en vía administrativa/judicial (salvo excepciones)	Reclamable en vía administrativa/judicial

Fuente: elaboración propia.

5.2. Reclamación a la decisión técnica (núcleo material de la decisión)

Como se ha comentado, hay ciertos casos donde se puede realizar un control administrativo por parte de los Servicios de Inspección/Comisiones Técnicas¹⁵ del juicio técnico, y es el caso de la realización de prueba pericial por parte de docente del mismo ámbito de conocimiento para demostrar ese inequívoco y patente error técnico, que permitiría revisar la calificación. Es el caso de la corrección de exámenes y pruebas objetivas realizadas por parte de otro docente designado por la Administración educativa. Este procedimiento se establece, por ejemplo, en la normativa de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Los Servicios de Inspección en el procedimiento recurso de alzada “...podrá solicitar la colaboración de especialistas en las materias a las que haga referencia el recurso...” (artículo 30.12.c) Orden de evaluación de ESO, artículo 31.12.c) Orden de evaluación de Bachillerato o artículo 27.8.3, Orden de evaluación de la Formación Profesional de grados D y E).

Según lo establecido en la jurisprudencia, tal prueba pericial no puede limitarse a revelar una simple opinión técnica diferente, sino que tiene que incorporar elementos

¹⁵ Véanse, por ejemplo, los Decretos de currículo de la Comunidad Autónoma de Andalucía donde se asigna a Comisiones Técnicas de Valoración la competencia para realizar la resolución de las reclamaciones de calificaciones en vía de recurso de alzada. Estas Comisiones están presididas por un Inspector/a de Educación y compuestas por docentes de enseñanzas no universitarias. Su funcionamiento es conforme a la regulación como órgano colegiado establecido en la Ley 40/2015.

que permitan al tribunal de justicia formar con total seguridad su convicción sobre esta clase de error. Para ello será necesario cumplir los siguientes requisitos:

- Que la pericial propuesta identifique de manera precisa y clara los concretos puntos de desaciertos técnicos que advierte el órgano calificador.
- Que señale las fuentes técnicas de reconocido prestigio en la materia de que se trate respecto de esos concretos puntos y hayan puesto de manifiesto que son mayoritariamente valorados en el ámbito científico expresivos de un evidente e inequívoco error.

En el caso de la Administración educativa, se debería realizar este procedimiento de utilización de corrección por parte de otros docentes (periciales en términos judiciales) como residual, ya que los requisitos que se han expuesto se dan en muy pocos casos reales en las reclamaciones administrativas en las enseñanzas no universitarias. Por otra parte, con el actual currículum competencial, no tiene sentido la revisión de pruebas objetivas por parte de peritos, al obligar la normativa a la utilización de instrumentos de evaluación variados (presentaciones, exposiciones orales, edición de documentos, portfolios, cuestionarios, formularios, observación directa...) y al ser el procedimiento de reclamación de calificaciones en fase de recurso de alzada un procedimiento de revisión “global” de la evaluación que se ha realizado, que como se ha comentado anteriormente, debe de fundamentarse en el cumplimiento de la programación didáctica en relación al procedimiento de evaluación y calificación, es decir, a la supervisión de los “aledaños” del proceso y no al “núcleo material de la decisión”. No se puede fundamentar la reclamación de calificación en la corrección de exámenes y pruebas objetivas revisadas por un perito externo al centro educativo (salvo casos muy claros de no aplicar el conocimiento técnico), nombrado por la Administración, vulnerando la discrecionalidad técnica de los docentes del centro educativo¹⁶.

¹⁶ En los procedimientos judiciales de reclamación de evaluación y calificación de procesos de concursos-oposiciones es más usual la utilización de peritajes, pero en estos casos, son propuestos por los opositores cuando el fundamento de su reclamación es el juicio técnico. Un ejemplo sería que un miembro del Tribunal calificara una prueba con una puntuación de nueve puntos y otro miembro del Tribunal con una puntuación de 3 puntos.

Por último, en relación con la constancia documental de los instrumentos de evaluación utilizados, para evitar situaciones problemáticas, y teniendo en cuenta que es un procedimiento administrativo al que se le aplica la LPACAP¹⁷, el profesorado estará obligado a conservar todas aquellas pruebas y documentos relevantes utilizados para la evaluación del alumnado. En el caso de que un alumno/a o sus representantes legales presenten recurso contencioso-administrativo se deben conservar todos estos documentos hasta la resolución judicial.

5.3. Reclamación a la decisión no técnica (aledaños)

Los “aledaños” son un aspecto que se puede reclamar y su no cumplimiento da lugar a la nulidad del procedimiento, hasta donde no esté inmerso en dicha nulidad. En este aspecto, es reclamable el cumplimiento de los criterios de evaluación/resultados de aprendizaje/indicadores¹⁸, aplicación de criterios de calificación, falta de motivación de las calificaciones. Es imprescindible el establecer el correspondiente enlace entre criterios de evaluación e instrumentos a utilizar para valorar la superación de los criterios de evaluación. En general, las normativas de cada Comunidad Autónoma recogen los aspectos que se tienen en cuenta en el procedimiento de reclamación de calificaciones. En general, se pueden resumir en:

- Cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos en la Programación Didáctica.
- Cumplimiento de los procedimientos e instrumentos de evaluación establecidos en la Programación Didáctica.
- Correcta aplicación de los criterios de calificación establecidos en la Programación Didáctica.

¹⁷ LPACAP: Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas

¹⁸ Señalar que en las diferentes normativas y reformas del sistema educativo se ha denominado de diferentes formas, pero siempre el fin es el mismo, valorar la superación de criterios por parte del alumnado/evaluado. En la normativa de desarrollo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se denominaban estándares de aprendizaje evaluables, que eran la concreción de los criterios de evaluación genéricos establecidos para cada una de las enseñanzas.

Este procedimiento es siempre para las enseñanzas no universitarias en las evaluaciones finales, no pudiéndose realizar en las evaluaciones parciales, ya que son meramente informativas¹⁹. En la jurisprudencia del Tribunal Supremo, el no cumplimiento de estos requisitos (los aledaños del proceso de evaluación) no da lugar a que se supere el procedimiento selectivo, en el caso de procesos de oposición o concursos-oposición, sino que lo normal es retrotraer todo el proceso selectivo hasta donde se ha producido la causa de nulidad²⁰. En el ámbito de las enseñanzas no universitarias, este proceder no es de aplicación, ya que se estaría generando un daño patrimonial perfectamente objetivable al alumnado (Jiménez Alfaro, 2024), ya que puede afectar a la no promoción de curso, así como a tener materias no superadas, por lo que la forma normal de proceder ante estos errores administrativos acreditados y objetivos, es la superación de la materia/área/módulo/ámbito, para evitar las posibles indemnizaciones por mal funcionamiento de la Administración hacia el alumnado. Si se retrotrajera el proceso de evaluación hasta donde están los errores supondría un perjuicio para los ciudadanos, en este caso, alumnos/as en enseñanzas no universitarias.

6. Dificultades en la implantación de rúbricas/escalas de valoración

Si bien las rúbricas y las escalas de valoración constituyen herramientas fundamentales para la evaluación competencial, su implementación en el ámbito educativo andaluz no está exenta de dificultades. A pesar de su potencial para mejorar la objetividad y la transparencia en la evaluación, existen diversos factores que pueden obstaculizar su correcta aplicación en los centros educativos.

6.1. Complejidad en su diseño y aplicación.

Uno de los principales desafíos en el uso de rúbricas y escalas de valoración es la complejidad que implica su diseño y aplicación. La elaboración de rúbricas requiere una planificación detallada, incluyendo la definición clara de criterios y niveles de

¹⁹ Las normativas de cada Comunidad Autónoma señalan sólo la posibilidad de pedir aclaraciones y explicaciones en las evaluaciones parciales que se realizan a lo largo del curso.

²⁰ Existe una creencia común de que cuando un Tribunal de Justicia da la razón a un opositor/a se supera el procedimiento selectivo.

desempeño. En muchos casos, el profesorado carece de formación específica para el desarrollo de estos instrumentos, lo que puede derivar en rúbricas poco precisas o ineficaces (Brookhart, 2013).

Además, el uso de rúbricas en la práctica docente exige una adecuación constante a la diversidad del alumnado y a las diferentes situaciones de aprendizaje. Esta necesidad de ajuste y personalización puede suponer una carga de trabajo adicional para el profesorado, especialmente en centros con alta variabilidad en el nivel de competencia del alumnado.

6.2. Resistencia al cambio y falta de cultura evaluativa.

A pesar de los esfuerzos normativos por impulsar una evaluación más formativa y competencial, aún persiste una cultura evaluativa basada en métodos tradicionales, con una fuerte orientación hacia la calificación numérica. La implantación de rúbricas y escalas de valoración requiere un cambio de paradigma en la forma de entender la evaluación, pasando de un modelo basado en resultados cuantitativos a otro centrado en la progresión del aprendizaje (Panadero y Jonsson, 2013).

En este sentido, algunos docentes pueden mostrar resistencia a modificar sus prácticas evaluativas, ya sea por desconocimiento, falta de formación o percepción de que estos instrumentos complican el proceso de evaluación. Esta resistencia puede dificultar la implantación efectiva de las rúbricas en el aula.

6.3. Carga de trabajo y gestión del tiempo.

La correcta aplicación de rúbricas y escalas de valoración exige un tiempo considerable, tanto en su diseño como en su aplicación y revisión. En el contexto educativo andaluz, donde el profesorado ya enfrenta una elevada carga administrativa y docente, la implementación de estos instrumentos puede percibirse como un esfuerzo adicional difícil de asumir (Junta de Andalucía, 2021).

Asimismo, la evaluación mediante rúbricas requiere un seguimiento individualizado del progreso del alumnado, lo que puede resultar complicado en grupos numerosos. La necesidad de proporcionar retroalimentación detallada a cada

estudiante puede generar dificultades organizativas, afectando la viabilidad de su aplicación sistemática.

6.4. Limitaciones normativas y falta de integración en la práctica docente.

A pesar de que la normativa educativa promueve de manera implícita²¹ el uso de instrumentos como las rúbricas y las escalas de valoración, su implementación no siempre está acompañada de una estrategia clara de integración en la práctica docente. En muchos casos, estos instrumentos se incorporan de manera superficial, sin un seguimiento efectivo ni formación suficiente para su correcta utilización.

Además, la ausencia de directrices específicas sobre su aplicación en determinadas áreas o niveles educativos puede generar incertidumbre entre el profesorado, dificultando su uso sistemático en la evaluación competencial.

7. Herramientas digitales para la gestión de rúbricas/escalas de valoración.

El uso de herramientas digitales en la evaluación educativa es clave para garantizar un proceso riguroso, transparente y alineado con los principios de la educación competencial (Medina-Esquivel, García-Cabot y de-Marcos 2024). Es simplemente una forma clara y sencilla para garantizar el derecho a una evaluación objetiva. También es una forma de gestionar de manera más eficiente el trabajo evaluador. En este sentido, existen multitud de aplicaciones en las que se puede aplicar la calificación mediante rúbricas/escalas de valoración:

- **ADDITIO.** Disponible para iOS y Android, Additio cuenta con dos plataformas: una para docentes y otra para el centro escolar, que permite la colaboración entre el profesorado y otros miembros del centro. El inconveniente es que es una aplicación de pago anual con una prueba gratuita de siete días. Está conectada con Google Classroom y Microsoft for Education, permitiendo vincular documentos desde Google Drive y Microsoft OneDrive. Permite crear

²¹ Al establecer la obligatoriedad de evaluar mediante instrumentos variados, de manera implícita se establece la necesidad de la utilización de rúbricas/escalas de valoración, ya que muchos instrumentos de evaluación son cualitativos y difícilmente objetivables sin estas rúbricas/escalas de valoración. Por ejemplo, la observación directa en el aula, exposiciones orales, portfolios, ...

rúbricas/escalas de valoración para cada uno de los instrumentos de evaluación que utilice el docente.

- IDOCEO. Es una aplicación muy parecida a Additio, pero para plataforma Apple. Está conectada con iCal y Google Calendar.

Es muy destacable el programa utilizado por la Junta de Andalucía Séneca. Dentro de esta aplicación se ha desarrollado el Cuaderno de Clase Digital. Esta es una herramienta que facilita la gestión educativa en Andalucía, especialmente diseñada para los docentes. El Cuaderno de Clase permite a los docentes realizar todas las tareas en relación a la función evaluadora. Y tiene establecidas, por defecto, rúbricas para cada uno de los criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas no universitarias, lo que facilita enormemente el trabajo de los docentes. Y, es de reseñar, que dicha rúbrica está planteada en relación con la doctrina de la discrecionalidad técnica, estableciendo márgenes de libertad a la hora de calificar el grado de consecución de los distintos niveles de desempeño. Se establece una calificación de 1-2-3-4, 5-6, 7-8, 9-10 en función del grado de logro de consecución y desarrollo de cada uno de los criterios de evaluación.

Por otra parte, está diseñado para integrarse con otras funciones del sistema de información Séneca, facilitando un acceso centralizado a la información académica y administrativa, lo que también garantiza el acceso a la información²² por parte de las familias de manera más eficiente. Además, permite exportar informes y datos, lo que facilita la toma de decisiones y la evaluación del rendimiento de los estudiantes.

El uso de Séneca no solo optimiza la gestión de la evaluación, sino que también favorece la implantación de una cultura evaluativa basada en la objetividad, la mejora continua y la toma de decisiones fundamentadas. Su integración en la práctica docente es, por tanto, una buena práctica educativa que contribuye a una enseñanza más eficaz, equitativa y orientada al desarrollo de competencias clave.

²² Se garantiza así el cumplimiento de uno de los derechos básicos de los interesados en el procedimiento administrativo de acceso al expediente y a conocer en cualquier momento el estado de tramitación, recogido en el artículo 53.1.a) de la Ley 39/2015 de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.

Por último, es una herramienta “gratuita” sin coste para los centros educativos, hecho especialmente relevante para centros privados concertados/privados, muchos de los cuales utilizan plataformas propias para la gestión de todos estos procesos, que suponen un coste considerable, pudiendo utilizar esta herramienta, que como se ha señalado, está completamente integrada con otros procesos de gestión educativa.

8. Conclusiones

La evaluación en el sistema educativo español debe garantizar un equilibrio entre la objetividad en la valoración del aprendizaje y el ejercicio de la discrecionalidad técnica del docente. En este sentido, las rúbricas y escalas de valoración se configuran como herramientas clave para asegurar que el proceso evaluativo sea transparente, justo y alineado con los principios de la evaluación competencial establecidos en la normativa vigente.

La importancia de la objetividad en la evaluación radica en la necesidad de ofrecer al alumnado criterios claros y estructurados que permitan medir su progreso de manera equitativa. Las rúbricas, al describir niveles de desempeño de forma detallada, y las escalas de valoración, al facilitar la gradación del logro de los objetivos, contribuyen a reducir la subjetividad y los sesgos en la calificación. Sin embargo, la implementación de estos instrumentos no debe limitar la autonomía del profesorado, sino servir como un recurso para fortalecer su discrecionalidad técnica, entendida como la capacidad del docente para aplicar su criterio profesional dentro del marco normativo y pedagógico.

Desde una perspectiva normativa, la legislación educativa enfatiza la necesidad de una evaluación continua, formativa e integradora, lo que refuerza la conveniencia de emplear rúbricas y escalas de valoración²³ en la práctica docente. No obstante, su correcta implantación requiere una formación adecuada, el desarrollo de una cultura

²³ También es muy destacable en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en los procedimientos selectivos de acceso a los cuerpos docentes que se establezcan criterios de actuación y homogeneización de los Tribunales para cada uno de los cuerpos docentes objeto de la convocatoria. En dichos criterios se establecen exhaustivas rúbricas para valorar cada una de las distintas pruebas de las que consta el procedimiento selectivo. Dicha Comunidad Autónoma tiene un bajísimo porcentaje de reclamaciones en vía judicial, así como muy pocos casos de nulidad del proceso de selección, al basar estos procesos en la jurisprudencia señalada de la discrecionalidad técnica y requisitos de la evaluación objetiva.

evaluativa más centrada en la mejora del aprendizaje y la provisión de recursos que faciliten su uso de manera efectiva en las aulas. Se destaca en este aspecto, a la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta administración educativa tiene establecida una gran seguridad jurídica en este ámbito, recogiendo gran parte de su normativa en procesos educativos la utilización de rúbricas/escalas de valoración ya prefijadas por la Administración, estando acorde a la doctrina de la discrecionalidad técnica establecida por el Tribunal Supremo y su implementación en la herramienta de gestión Séneca.

Asimismo, es fundamental motivar la evaluación competencial, dado que toda práctica evaluativa debe estar debidamente justificada y orientada a la mejora del aprendizaje. La evaluación no puede ser un mero trámite administrativo, sino que debe concebirse como una herramienta para la transformación pedagógica, asegurando que el alumnado desarrolle las competencias clave necesarias para afrontar los desafíos del siglo XXI. En este sentido, el uso de rúbricas y escalas de valoración facilita una evaluación más comprensible y significativa para los estudiantes, favoreciendo su implicación activa en el proceso y promoviendo la autoevaluación y la metacognición.

En conclusión, la implementación de rúbricas y escalas de valoración en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo contribuye a una evaluación más objetiva y coherente con el enfoque competencial, sino que también respalda la labor del docente en la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Su incorporación sistemática, en consonancia con la normativa vigente, es un paso esencial para garantizar una evaluación motivadora, fundamentada y orientada al desarrollo integral del alumnado, consolidando así una educación de calidad en el sistema educativo.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

- Arévalo Jiménez, Juan José (2024). La objetividad en la evaluación del aprendizaje: un mito y un desafío educativo. *Aula de Inspección*. Publicado el 14 de agosto de 2024. <https://goo.su/EiGR3>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n15>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 19, Núm. 2, pp. 265-280. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18779>
- García Rodríguez, N., y Álvarez Álvarez, M. B. (2007). *La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura: efecto sobre el rendimiento*. *Estudios sobre Educación*, (13), 89-112. <https://doi.org/10.15581/004.13.24311>
- Jiménez Alfaro, J. (2024). Responsabilidad patrimonial de las Administraciones Públicas en el ámbito educativo. *Supervisión* 21, 74(74). <https://doi.org/10.52149/Sp21/74.4>
- Medina-Esquivel, R., García-Cabot, A., & de-Marcos, L. (2024). Competencia digital: Integración de habilidades clave en el entorno educativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 123-140. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>

Referencias normativas

- Constitución española de 1978. *BOE* núm. 311, de 29/12/1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE* núm. 159, de 04/07/1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). *BOE* número 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley 39/2015, de 1 de octubre, de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. *BOE* número 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/01/39/con>

Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público. *BOE* número 236, de 2 de octubre de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/01/40/con>

Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Andalucía. *BOJA* número 89, el 15 de mayo de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/3>

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo de Educación Primaria y Secundaria en Andalucía. *BOJA* número 7, el 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>

Orden 186/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, número 189, de 30 de septiembre de 2022. https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/09/30/pdf/2022_8985.pdf&tipo=rutaDocm

Orden 187/2022, de 27 de septiembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación en Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, número 197, de 13 de octubre de 2022. <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/o/2022/09/27/187>

Orden 201/2024, de 28 de noviembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación, promoción, titulación y certificación académica del alumnado matriculado en los grados D y E de Formación Profesional en Castilla-La Mancha. (DOCM núm. 234, de 3 de diciembre de 2024).

https://docm.jccm.es/docm/verArchivoHtml.do?ruta=2024/12/03/html/2024_9649.html&tipo=rutaDocm

Referencias jurídicas

STS 1019/2023 del Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso, de 29 de marzo de 2021 (rec. 8411/2021). Ponente José Luis Requero Ibañez.

STS 3272/1999 del Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso, de 12 de mayo de 1999 (rec. 10363/1991). Ponente Manuel Delgado-Iribarren Negroa.

STS 5341/2014 del Tribunal Supremo, Sala de lo Contencioso, de 16 de diciembre de 2014 (rec. 3157/2013). Ponente Nicolas Antonio Maurandi Guillén.

SSTC 26/1997 del Tribunal Constitucional, de 11 de febrero (BOE núm. 63, de 14 de marzo de 1997).

SSTC 108/2001 del Tribunal Constitucional, de 23 de abril (BOE núm. 128, de 29 de mayo de 2001).

SSTC 39/1983 del Tribunal Constitucional, de 16 de mayo (BOE núm. 144, de 17 de junio de 1983).