



LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA: UN MANUAL DE SUBSISTENCIA

CLASSROOM EVALUATION IN SECONDARY SCHOOL: SUBSISTENCE GUIDE

Vázquez-Bernal, Bartolomé

(IES Jorge Juan. San Fernando, Cádiz)

RESUMEN

El trabajo que se presenta es una aproximación al proceso de evaluación en el aula de secundaria en consonancia con la legislación educativa española y andaluza. Se aborda la unificación de un conjunto de procesos que comprenden criterios e instrumentos de evaluación, niveles de logros y competencias, autoevaluación y coevaluación. Se proponen diferentes niveles de acercamiento, todos tentativos y provisionales, que ayuden al profesorado a su implementación y a su propia subsistencia.

Palabras clave: Enseñanza secundaria; evaluación; competencias; criterios; instrumentos.

ABSTRACT

This work is an approach to the evaluation process in the secondary classroom in accordance with Spanish and Andalusian educational legislation. It deals with the unification of a set of processes comprising evaluation criteria and instruments, levels of achievement and competences, self-evaluation and co-evaluation. Different levels of approach are proposed, all tentative and provisional, that help teachers to implement them and to their own subsist.

Key-words: Secondary education; evaluation; competences; criteria; instruments.

INTRODUCCIÓN

Suelen definirse las competencias básicas como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarios para la realización y el desarrollo personal y que se han de desarrollar a través del currículo (Martínez y Carrasco, 2016). Sin embargo, los resultados indican que en los docentes, en general, predomina una concepción tradicional de la evaluación, con un uso mayoritario de los exámenes (Alfageme-González, Martínez y Fernández, 2015), lo que suele implicar evaluación de conceptos, algunos procedimientos y escasas actitudes hacia las distintas disciplinas. Todavía no interiorizado esta taxonomía de contenido, debe abordarse el encaje entre la evaluación de las competencias y los estándares de aprendizaje.

El trabajo que se muestra a continuación propone, de forma abierta, un proceso de evaluación que desarrolla las exigencias que la legislación educativa española impone, aunque, como veremos a continuación, admite cierto grado de flexibilidad en los procesos que subyacen y que desarrollaremos de la forma



más equilibrada y práctica para el profesorado, pues como se ha mostrado en la investigación, los cambios en la práctica docente suelen ser muy lentos y algunos obstáculos muy refractarios al cambio (Vázquez-Bernal, Jiménez-Pérez y Mellado, 2016).

MARCO TEÓRICO

Estándares de aprendizajes, Criterios de evaluación y competencias claves

Las legislaciones estatal y andaluza (RCEB, 2014; DOCU, 2016; OCB, 2016) fijan la relación existente entre competencias claves, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes. Se entiende los estándares como contenidos de aprendizajes en función de los criterios con los que se relacionan, lo que da juego a una cierta flexibilidad. Por su parte, los criterios contribuyen a un conjunto de competencias-claves, también fijadas por ley.

Un proceso esencial en la evaluación son los instrumentos de evaluación que se van utilizar. De la variedad de elementos que existen (diarios de clases, listas de control, registros anecdóticos...), hemos seleccionado tres de ellas: Cuaderno del profesor, Portafolio o materiales del alumnado y Pruebas escritas. Creemos que su número es adecuado y que dan una perspectiva bastante amplia de la actividad desarrollada por el alumnado. Sin duda, se pueden añadir cuanto más elementos se desee, pero hay que ser consciente de que su aumento no va diluir toda la subjetividad que la evaluación posee y que depende del profesorado interpretar y aplicar (Balencia, 1995) y, por otro lado, va a aumentar considerablemente la complejidad del proceso, pues a fin de cuentas, hay que emitir un juicio de cómo contribuye cada elemento. Dejamos a los lectores su elección de cómo recorrer esa senda.

Criterios de calificación

Los criterios de calificación son la concreción numérica de cómo los instrumentos contribuyen a cada criterio de evaluación. No obstante es un asunto algo controvertido, pues no existe estructura jerárquica en los criterios de forma explícita, aunque en la práctica, unos criterios son básicos y locales y otros transversales. Por supuesto es un asunto propio de cada profesor/a y los departamentos didácticos determinar su valor, que puede ser variable en toda su extensión (bloques, asignatura, nivel educativo,...). Esta calificación entiende que la evaluación no debe recaer solo en las pruebas escritas y exámenes, como tradicionalmente se ha realizado, sino que considera que hay otras fuentes de información a la evaluación también a tener en cuenta, en nuestro caso, el cuaderno del profesor/a (Observación del trabajo de aula y participación del alumnado) y el Portafolio, entendido como un lugar físico, virtual o ambos, donde el alumno/a haya registrado todas sus producciones en un bloque determinado.

Para facilitar tanto esta labor de valoración, hemos elaborado dos instrumentos de apoyo que denominamos matrices *polinómicas* de evaluación del cuaderno (anexo I) y del trabajo de aula (anexo II). Se trata de una tabla de doble entrada organizada en una escala tipo Likert. En la primera matriz (anexo I), se evalúa el grado de elaboración del cuaderno. Hay dos extremos: inferior y superior. El primero indica un cuaderno/portafolio incompleto y, en el superior, un cuaderno/portafolio que muestra evidencias de que el alumno/a no se limita a copiar las actividades, sino que las desarrolla y las revisa, es decir,



reconstruye sus producciones. El otro elemento a tener en cuenta es el grado de organización del cuaderno, con una escala que va desde la completa desorganización de los materiales y/o ausencia de este, hasta una destacada organización y estructuración del cuaderno.

En la segunda matriz se evalúa el trabajo de aula (anexo II), con dos aspectos concretos: grado de actividad y participación. En el primero se considera un extremo inferior que muestra un alumno/a pasivo frente a otro activo en sus tareas de aula y fuera de ella, respecto a los criterios a evaluar. El grado de participación nos habla de un alumno/a que impide en el aula la enseñanza y el aprendizaje, tanto de él como de sus compañeros (disruptivo), como el otro extremo, que nos indica un alumno/a colaborativo con las actividades de enseñanza-aprendizaje, en función de cada criterio de evaluación de un bloque determinado.

En ambos casos de las tablas, existe una progresión en la escala. Hemos de anotar que no se valora la actitud global de un alumno, sino cómo estos elementos contribuyen a decirnos algo de los criterios que estamos evaluando. El nivel de grises (*polios*) de la tabla pretende ayudarnos a situar al alumnado en un lugar de cruce de ambos elementos en la tabla.

Grados de logros

Los grados de logros nos indican qué calificación se obtiene en cada criterio con diferentes estadios (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente). A su vez, todas las calificaciones de cada criterio contribuyen a la calificación numérica final del bloque.

Nivel de competencias-claves

Por último, debemos determinar el nivel de las competencias-claves de cada bloque que, recordemos, están relacionadas por ley con los estándares y los criterios de evaluación. Bajo esta visión, estos dos elementos son coadyuvantes del nivel de una competencia determinada y, a partir de ellos, los vamos a determinar, emitiendo un nivel final alcanzado por el alumno/a: inicial, medio y avanzado.

Autoevaluación

Este proceso permite conocer las referencias y valoraciones que, sobre el proceso, pueden proporcionar el alumnado a modo de reflexión sobre su propio aprendizaje. Es interesante ofrecerles esta oportunidad, que puede realizarse en el momento de recogida del portafolio/cuaderno/materiales que han elaborado. Las matrices polionuméricas brindan una oportunidad para ello, así se puede mostrar ambas matrices y que el alumnado emita un juicio al final del bloque a evaluar sobre sí mismos. A la hora de evaluar el cuaderno o portafolio podemos contrastar sus opiniones con las nuestras. Dejamos a la opción del lector la oportunidad de coevaluación (evaluación del desempeño de un alumno/a desde la perspectiva de sus compañeros), sin embargo, hemos de recordar que cuantos más procesos concurren, más dificultosa se vuelve la evaluación en términos numéricos y de contribución de estos elementos.

Bloques suspensos, nota global y Septiembre

Para las convocatorias finales ordinarias y extraordinarias, debido a la excepcionalidad que concurre, pueden limitarse los instrumentos de



evaluación, según el departamento didáctico considere, eliminando, por ejemplo, el cuaderno de observación y/o potenciando los restantes elementos, incluso, dejando todo el peso para el examen o prueba escrita. Además puede decidirse la superación de bloques o su repetición.

METODOLOGÍA

El conjunto de los elementos descritos en el epígrafe anterior concurren en la propuesta que se va a desarrollar a continuación. Aclarar que es una solución, por supuesto no la única, que pretende una aproximación racional y no compleja al proceso global de la evaluación. Por supuesto, cada lector puede profundizar en los aspectos que más le interesen.

En la tabla 1 se ejemplifica el caso del bloque de Cinemática (bloque 6) de la asignatura de Física-Química de 1º de bachillerato. En la parte izquierda aparecen los criterios prefigurados por ley y su relación con las competencias claves, por tanto, no existe margen de maniobra o interpretación. Debemos observar nuestra propuesta del número de instrumentos de evaluación y los criterios de calificación (15 %, 15 % y 70 %, respectivamente para los tres instrumentos). Se indican el nombre de la celdilla de la tabla, pues es relevante para construir la fórmula que calculará el grado de logro de cada criterio de evaluación. En la tabla 2, observamos que la fórmula de la celdilla **E3** (esta fórmula puede desarrollarse tanto en Word® como en OpenOffice Writer®), consiste en una proporción numérica de los diferentes instrumentos:

$$= (B3*0,15)+ (C3*0,15)+ (D3*0,70)$$

En la tabla 2, clicando en las diferentes celdillas tipo **E (E3, E4,...E11)** y dando a la opción *Fórmula* del procesador aparecen todas las fórmulas desarrollados. Otro asunto más complejo es cómo implementar este proceso desde la perspectiva del profesorado. Nuestra propuesta cada instrumento es la siguiente:

- *Prueba escrita:* En el caso del bloque expuesto, se pueden agrupar los criterios de evaluación en actividades concretas, de ahí la importancia y la habilidad necesaria para diseñar pruebas que ayuden a minimizar el número de criterios a evaluar. Esto depende, sin duda, del tipo de contenido, bloque, asignatura, nivel,... De esta manera podemos otorgar, con una sola actividad, un mismo valor a las celdillas tipo D que caen dentro del ámbito de cada actividad de examen (operativamente un valor máximo de 10 para cada criterio). Por supuesto, podemos ser minuciosos y diseñar una actividad por cada criterio, pero hay que pensar esto supone un esfuerzo mayúsculo, pues son muchos criterios para cada alumno/a y esto debe repetirse para todo el alumnado de una clase y, además, a las restantes clases que imparta el profesor/a. Nuestro consejo siempre será minimizar el conjunto de actividades del examen o prueba escrita, pues hay bloques, sobre todo en las enseñanzas de bachillerato, que incluyen un número importante de criterios a evaluar. En 2º de ESO y 3º de ESO, puede ocurrir lo contrario, en un mismo criterio pueden participar varios contenidos y deberán diseñarse varias actividades de examen con la consiguiente división de la calificación de ese criterio.



- *Portafolio/cuaderno*: La valoración de este instrumento debe realizarse en cada bloque de contenido de la asignatura en cuestión. Se abre un abanico de posibilidades. La opción más sencilla consiste en revisar los materiales del alumno/a y conceder una calificación para todos los criterios por igual, pues la variabilidad del trabajo del alumnado en los distintos criterios sería similar. La opción opuesta es valorar cada criterio por sus actividades correspondiente (un valor máximo de 10). Un trabajo ingente que debe repetirse en el grupo o grupos. Dejamos a la opción de lector su elección. En este punto podemos contar con la autoevaluación del alumnado y contrastarla con la nuestra.
- *Cuaderno profesor/a*: De forma similar al instrumento anterior, la opción más sencilla es adjudicar una nota igual para todos los criterios de cada bloque, pudiendo contar con las opiniones del alumnado o no (autoevaluación). Los términos descritos de variabilidad y profundidad son igual de válidos para este instrumento, así como la exigencia que va a causar en el profesorado. Son opciones a considerar.

Una vez realizado la calificación de los criterios, vamos a determinar el nivel de logro alcanzando en el bloque. Esa nota se encuentra en la Nota final del bloque de la tabla 1. Corresponde al valor medio de los criterios del bloque:

$$=AVERAGE (E3:E9)$$

Otra opción sería dejar criterios no superados si el profesor/a lo considera oportuno por su relevancia en el bloque, pero recordamos que no hay criterios superiores a otro según se indica en la legislación. Por tanto, cabe la posibilidad, como hemos propuesto, de compensar unos criterios con otros. Los intervalos de niveles de logros se encuentran después de la tabla 1.

La calificación de las competencias claves de forma numérica la vamos a realizar de forma indirecta, a través de las calificaciones de los criterios. Así, por ejemplo, en la tabla 1, la competencia CMCT vamos a valorarlas por la contribución de esta competencia-clave en cada uno de los criterios donde aparece. En la tabla 1, obedecería a la fórmula siguiente:

$$= (E3+E4+E5+E6+E7+E8+E9+E11)/8$$

El resto de competencias que aparecen en el bloque se califican de igual manera, como se observa en la tabla 1. Adjudicamos uno de los tres niveles de competencia de acuerdo a los intervalos que se encuentran a continuación de la tabla 1. Hemos destacar que los procesadores de texto, aunque poseen función condicional que nos permitiría hacer los cálculos de forma automática, son algo engorrosos, de ahí que escribimos y adjudicamos un nivel manualmente. En un mismo documento, se puede pegar esta misma tabla y hacerlo para cada alumno/a del curso, dándole al archivo el nombre del bloque y nivel.

La anterior función sí es fácilmente programable en las hojas de cálculo. Por ejemplo, suponiendo una hoja de cálculo estándar (Excel® u OpenOffice Calc®) para el documento propuesto en la captura de pantalla de la figura 1. Ahora la calificación final de la celda E12 puede relacionarse con los niveles de logros en la celda D12 con la siguiente fórmula anidada condicional:

$$=SI(E12<5;"I";SI(E12<6;"Sf";SI(E12<7;"B";SI(E12<9;"N";SI(E12<=10;"Sb")))))$$



Por su parte, los niveles de competencia pueden valorarse de forma análoga, por ejemplo, el nivel de la competencia CMCT de la celda E14 puede valorarse en la celda D14 con la fórmula siguiente:

$$=SI(E14<5;"I";SI(E14<=8;"M";SI(E14<=10;"A")))$$

Procederíamos de forma igual para las competencias siguientes: CAA, CCL, CSC y SIEP solo con cambiar en la fórmula precedente la celdilla E14 por E15, E16, E17 y E18, respetivamente. Se pueden crear hojas de cálculos para cada alumno/a con la opción de *Mover* o *Copiar* para tener hojas idénticas para todo el alumnado en cada bloque, teniéndolo todo en una solo archivo. Se abren un amplio margen de posibilidades que merece la pena explotar. Cabe la posibilidad, incluso, de vincular todas las notas de cada alumno/a para conceder una nota global y final del curso completo en las hojas de cálculos.

La opinión del profesorado es variable en cuanto a la elección de un procesador de textos *versus* hoja de cálculo, pues la experiencia con hojas de cálculo de grupo-clase (treinta en ESO y más de treinta en un posible bachillerato) producen cierto agotamiento visual, más llevadero en el procesador de texto, sin embargo el fácil uso del condicional SI/IF en la hoja de cálculos la hace muy atractiva. En cualquier forma, el lector podrá adaptarlo a sus gustos y hacer la elección que más beneficios le reporte.

RESULTADOS

En la tabla 2 se muestra una ejemplificación de un alumno/a evaluado/a según el procedimiento descrito en los párrafos anteriores con las máximas puntuaciones. Hemos optado, por valorar las actividades de las pruebas escritas con un máximo de 10 puntos por criterio. Para ello se diseñaron cuatro actividades que acogían, respectivamente los nueve criterios del bloque:

Actividad 1: Criterio 4 y criterio 5

Actividad 2: Criterio 1, criterio 2, criterio 3, criterio 6 y criterio 7

Actividad 3: Criterio 8

Actividad 4: Criterio 9

Por tanto, evaluadas estas actividades, se opta por otorgar la nota obtenida en cada pregunta a los criterios que subyacen en cada actividad (tabla 2).

Confrontando las opiniones sobre su cuaderno y el trabajo de aula con la del profesor/a, aparecen las calificaciones numéricas en las columnas respectivas de los instrumentos. Hemos optado por dar uniformidad al proceso y poner las mismas calificaciones en las dos columnas, después de deliberar sobre sus percepciones y las nuestras. Como primera aproximación parece más correcta, pues el número de alumnos/as es muy elevado. Esta opción no deja el cerrado el extremo contrario, diseñar nueve actividades para cada criterio y evaluar uno por uno, así como buscar específicamente en el cuaderno/portafolio la información referida a cada uno de ellos y después confrontarlos, criterio a criterio con la opinión del alumnado. Esto se rebela una tarea hercúlea para un solo grupo. Se deja a la voluntad del profesor/a su implementación.



Una vez valorado cada criterio con los tres instrumentos, aparece el grado de logro en cada uno los nueve y automáticamente la nota final del bloque y, por ende, el nivel de competencia alcanzado por el alumno/a en el bloque. Esto se puede automatizar **seleccionado** las cedillas que se van a actualizar y darle a la tecla **F9**. A continuación, iremos escribiendo el nivel de logro final del bloque y el nivel de competencia que corresponde a cada valor numérico.



Tabla 1.- Relación entre los componentes del proceso de evaluación y sus cálculos numéricos.

Criterios de Evaluación / Competencias – Bloque 6 Cinemática Nombre:	Instrumentos / Criterios Calificación			Grado de logro
	Cuaderno profesor/a (Observación del trabajo de aula y participación (sobre 10) / 15 %	Portafolio (sobre 10) / 15 %	Prueba escrita (sobre 10) / 70 %	
1. Distinguir entre sistemas de referencias inerciales y no inerciales. CMCT, CAA.	B3	C3	D3	E3
2. Representar gráficamente las magnitudes vectoriales que describen el movimiento en un sistema de referencia adecuado. CMCT, CCL, CAA.	B4	C4	D4	E4
3. Reconocer las ecuaciones de los movimientos rectilíneo y circular y aplicarlas a situaciones concretas. CMCT, CCL, CAA.	B5	C5	D3	E5
4. Interpretar representaciones gráficas de los movimientos rectilíneo y circular. CMCT, CCL, CAA.	B6	C6	D4	E6
5. Determinar velocidades y aceleraciones instantáneas a partir de la expresión del vector de posición en función del tiempo. CMCT, CAA, CCL, CSC.	B7	C7	D3	E7
6. Describir el movimiento circular uniformemente acelerado y expresar la aceleración en función de sus componentes intrínsecas. CMCT, CAA, CCL	B7	C8	D4	E8
7. Relacionar en un movimiento circular las magnitudes angulares con las lineales. CMCT, CCL, CAA.	B9	C9	D3	E9
8. Identificar el movimiento no circular de un móvil en un plano como la composición de dos movimientos unidimensionales rectilíneo uniforme (MRU) y rectilíneo uniformemente acelerado (MRUA). CAA, CCL.	B10	C10	D4	E10
9. Conocer el significado físico de los parámetros que describen el movimiento armónico simple (MAS) y asociarlo al movimiento de un cuerpo que oscile. CCL, CAA, CMCT.	B11	C11	D11	E11
NOTA FINAL BLOQUE X				=AVERAGE(E3:E9)
Competencias del Bloque 6 - Nivel (I - M - A)				
CMCT				=(E3+E4+E5+E6+E7)



	$\frac{+E8+E9+E11}{8}$
CAA	$\frac{=(E3+E4+E5+E6+E7+E8+E9+E10+E11)}{9}$
CCL	$\frac{=(E4+E5+E6+E7+E8+E9+E10+E11)}{8}$
CSC	$=E8$

Grados de logros: I (insuficiente). Menor que 5; Sf (suficiente): entre 5 y menor que 6; B (bien): igual que 6 y menor que 7; N (notable): 7 y menor que 9; Sb (sobresaliente): mayor o igual que 9.

Nivel de competencias: I (Inicial): Menor que 5; M (medio): entre 5 y 8; A (avanzado) mayor de 8.

Competencias: Competencia social y ciudadana (CSC); Competencia para aprender a aprender (CAA); Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP); Competencia en comunicación lingüística (CCL); Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT); Competencia digital (CD); Conciencia y expresiones culturales (CEC).



Tabla 2.- Ejemplificación de un caso con procesador de textos.

Criterios de Evaluación / Competencias – Bloque 6 Cinemática Nombre:	Instrumentos / Criterios Calificación			Grado de logro
	Cuaderno profesor/a (Observación del trabajo de aula y participación (sobre 10) / 15 %	Portafolio (sobre 10) / 15 %	Prueba escrita (sobre 10) / 70 %	
1. Distinguir entre sistemas de referencias inerciales y no inerciales. CMCT, CAA.	10	10	10	10
2. Representar gráficamente las magnitudes vectoriales que describen el movimiento en un sistema de referencia adecuado. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
3. Reconocer las ecuaciones de los movimientos rectilíneo y circular y aplicarlas a situaciones concretas. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
4. Interpretar representaciones gráficas de los movimientos rectilíneo y circular. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
5. Determinar velocidades y aceleraciones instantáneas a partir de la expresión del vector de posición en función del tiempo. CMCT, CAA, CCL, CSC.	10	10	10	10
6. Describir el movimiento circular uniformemente acelerado y expresar la aceleración en función de sus componentes intrínsecas. CMCT, CAA, CCL	10	10	10	10
7. Relacionar en un movimiento circular las magnitudes angulares con las lineales. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
8. Identificar el movimiento no circular de un móvil en un plano como la composición de dos movimientos unidimensionales rectilíneo uniforme (MRU) y rectilíneo uniformemente acelerado (MRUA). CAA, CCL.	10	10	10	10
9. Conocer el significado físico de los parámetros que describen el movimiento armónico simple (MAS) y asociarlo al movimiento de un cuerpo que oscile. CCL, CAA, CMCT.	10	10	10	10
NOTA FINAL BLOQUE 5				10 - Sb
Competencias del Bloque de 1 Nivel (I - M – A)				
CMCT				10 - A
CAA				10 - A
CCL				10 - A
CSC				10 - A



	A	B	C	D	E
1	Criterios de Evaluación / Competencias - BLOQUE 6 CINEMÁTICA Nombre: _____ - 1º BAC.	Cuaderno profesor (Observación del trabajo de aula y participación) (sobre 10) 15 %	Portafolio (sobre 10) 15 %	Prueba escrita (sobre 10) 70 %	Grado de logro (I-Sf-B-N-Sb)
2	1. Distinguir entre sistemas de referencias inerciales y no inerciales. CMCT, CAA	10	10	10	10
3	2. Representar gráficamente las magnitudes vectoriales que describen el movimiento en un sistema de referencia adecuado. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
4	3. Reconocer las ecuaciones de los movimientos rectilíneo y circular y aplicarlas a situaciones concretas. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
5	4. Interpretar representaciones gráficas de los movimientos rectilíneo y circular. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
6	5. Determinar velocidades y aceleraciones instantáneas a partir de la expresión del vector de posición en función del tiempo. CMCT, CAA, CCL, CSC.	10	10	10	10
7	6. Describir el movimiento circular uniformemente acelerado y expresar la aceleración en función de sus componentes intrínsecas. CMCT, CAA, CCL	10	10	10	10
8	7. Relacionar en un movimiento circular las magnitudes angulares con las lineales. CMCT, CCL, CAA.	10	10	10	10
9	8. Identificar el movimiento no circular de un móvil en un plano como la composición de dos movimientos unidimensionales rectilíneo uniforme (MRU) y rectilíneo uniformemente acelerado (MRUA). CAA, CCL.	10	10	10	10
10	9. Conocer el significado físico de los parámetros que describen el movimiento armónico simple (MAS) y asociarlo al movimiento de un cuerpo que oscile. CCL, CAA, CMCT	10	10	10	10
11	NOTA FINAL BLOQUE 5			Sb	10
12	Competencias del Bloque de 1 Nivel (I - M - A)				
13	CMCT			A	10
14	CAA			A	10
15	CCL			A	10
16	CSC			A	10
17					

Figura 1.- Captura de pantalla de una ejemplificación de un caso con hoja de cálculos.



Por su parte, en las hojas de cálculos el procedimiento es automático, como se observa en la figura 1.

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los procesos que se han desarrollado en este documento deben entenderse como una aproximación inicial en el complejo proceso de la evaluación escolar, pues, en realidad, siempre tendrá un carácter tentativo; sin embargo, a la evaluación se le exige que posea, a la vez, un carácter finalista, el cual hay que compatibilizar con sus múltiples naturalezas: inicial, continua, formativa, procesual, criterial, calificadora, ... El sentido de la evaluación abordado en el trabajo se acerca al más concepto de evaluación finalista (*evaluation* en inglés), más que a un proceso que se va desarrollando (*assessment*).

En el trabajo hablamos de subsistencia porque es necesario un nivel de estabilidad vital del profesorado, pero que, a la vez, le permita, transformar la evaluación es un proceso más complejo, si lo considera oportuno. Algunas de las limitaciones que concurren son la contribución de los criterios de evaluación y su relación con los instrumentos de evaluación. Ahora bien, no hay que olvidar que los criterios son imposiciones legislativas que hay que cumplir, esto hace que, en ocasiones y dependiendo del bloque, asignatura y nivel educativo, evaluarlos en las pruebas de bloque sea una tarea exigente. En el ejemplo que mostramos (tabla 1) para el bloque de Cinemática, la actividad 2 es clave en la evaluación, pues concurren hasta cinco criterios con un total de 50 puntos (los criterios son muy transversales), por el contrario, las actividades 3 y 4 equivalen a 10 puntos cada una, siendo su peso menor en el global (están asociados a criterios muy locales y concretos). En otras ocasiones, hay que considerar dividir un mismo criterio con varias actividades, debido a que pueden concurrir diversos estándares en ese mismo criterio (suele suceder en 2º ESO, con menos criterios que bachillerato), por ejemplo, 5 y 5 puntos, respectivamente, para conceder 10 puntos. Aquí subyace el balance entre precisión (una quimera) y efectividad. Pensamos que hay que ser pragmáticos y compaginar ambos elementos.

A esto se añade si están correctamente diseñados los criterios de evaluación. Nuestra opinión es que no, por ejemplo, como se ve en la tabla 1, existen 6 criterios conceptuales y 3 procedimentales, es decir, no existen criterios de evaluación actitudinales. Si analizamos los estándares de aprendizaje de ese bloque de Cinemática en primero de bachillerato, hallaremos 9 conceptuales y otros 9 procedimentales. Se rompe la proporción, aunque es consistente con que no haya diseñados contenidos que promuevan la actitud hacia ningún aspecto de la Física. Sin duda algo inapropiado.

Para terminar, el profesorado deberá adaptar y tomar decisiones que le permita un desarrollo profesional aceptable, pero también social y personal asumible (Bell & Gilbert, 1994), sin contemplar este proceso de evaluación como una fortaleza kafkiana inabordable que conduzca a la frustración.

Agradecimientos: a los profesores Luis Carlos Guerrero, Juan José Puerto, Miguel de Frutos, Concepción Vitaller, Leticia García y Margarita Amaya y al alumnado del centro que participó en la experiencia.



BIBLIOGRAFÍA

Alfageme-González, M. B., Martínez, P. M., & Fernández, J. M. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria/How teachers of Geography and History of Secondary Education assess? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589.

Balenilla, F. (1995). *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla: Díada.

Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.

DOCU (2016) (Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Secundaria obligatoria en la comunidad Autónoma de Andalucía). *BOJA*, 122, 28 de julio 2016.

Martínez, P. M., & Carrasco, C. J. G. (2016). Sin «Cronos» ni «Kairós». El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15, 15-26.

OCB (2016) (Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al bachillerato Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía). *BOJA*, 144, 29 de julio 2016.

RCEB (2014) (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). *BOE*, 3, de 3 de enero de 2015.

Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. y Mellado, V. (2016). ¿El Tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un Caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 139-154.



ANEXO I

MATRIZ POLIONUMÉRICA DE EVALUACIÓN CUADERNO	GRADO DE ORGANIZACIÓN					
	DESORGANIZADO	←—————→				ORGANIZADO
GRADO DE ELABORACIÓN ↑ INCOMPLETO ↓ REVISADO		1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5	6
	2	3	4	5	6	7
	3	4	5	6	7	8
	4	5	6	7	8	9
	5	6	7	8	9	10



ANEXO II

MATRIZ POLIONUMÉRICA DE EVALUACIÓN TRABAJO DE AULA	GRADO DE PARTICIPACIÓN					
	DISRUPTIVO	←—————→				COLABORATIVO
GRADO DE ACTIVIDAD PASIVO ↑ ↓ ACTIVO		1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5	6
	2	3	4	5	6	7
	3	4	5	6	7	8
	4	5	6	7	8	9
	5	6	7	8	9	10

Citación recomendada:

Vázquez-Bernal, Bartolomé (2019). *La evaluación en el aula: Un manual de subsistencia*. Disponible en <https://bartolomevazquezbernal.webnode.es/trabajos-publicados-version-de-autor-/>



LA EVALUACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA: UN MANUAL DE SUBSISTENCIA by [Bartolomé Vázquez-Bernal](#) is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License](#).