

## CAPÍTULO 2      ACLARACIÓN DE LOS TÉRMINOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

David Hortigüela Alcalá. Facultad de Educación. Universidad de Burgos.

Carlos Gutiérrez García. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

### 2.1 Introducción

El presente capítulo intenta proporcionar algo de luz a la falta de coherencia entre la terminología de evaluación empleada en el contexto universitario y la utilizada en el ámbito no universitario.

Desde 1990, la trayectoria de la terminología en el contexto educativo ha permitido comprobar la incoherencia de términos empleados durante los estudios universitarios y, más concretamente, en la formación inicial de los futuros docentes (Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2009; Pérez-Pueyo, 2015; Pérez-Pueyo, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2017).

En este sentido, se presentan una serie de términos que, al ser utilizados en ambos contextos, deberían ser equivalentes, concordantes y transferibles. Dicho de otro modo, aquellos que se apliquen en las asignaturas que cursa el alumnado durante su formación inicial como docente deberían ser los mismos que los que estos deben aprender en algunas de ellas para su posterior aplicación en su futura labor profesional docente.

Por ello, aclarados en el capítulo anterior conceptos como evaluación y calificación o evaluación formativa, entre otros, es el momento de centrarnos en los

más cotidianos y no por ello menos determinantes en el proceso de concreción como requisitos, técnicas, procedimientos, instrumentos, producción, actividad, etc., pero que están implicados y asociados a la evaluación en cualquier etapa educativa y, en algunas ocasiones, a la calificación.

En la tabla 4 resumimos los diferentes términos que vamos a ir explicando a lo largo del capítulo, así como la estructura del mismo.

Tabla 4. Esquema de los conceptos a explicar en el capítulo.

Introducción a la temática. Los “criterios de evaluación”: un término confuso.	
1-Conceptos relacionados con los procesos de evaluación continua, formativa y compartida	1.1-Introducción a la temática. Los “criterios de evaluación”: un término confuso
	1.2-Criterios de evaluación de curso
	1.3-Requisitos para la evaluación
	1.4-Actividades de aprendizaje y actividades de evaluación
	1.5-Producción
	1.6-Procedimientos y/o técnicas de evaluación
	1.7- Instrumentos de evaluación
2-El obligado salto a la calificación: conceptos relacionados con la calificación y los procesos de evaluación sumativa y final.	2.1-Requisitos para la calificación
	2.2-Actividades de calificación
	2.3- Procedimientos o técnicas de calificación
	2.4- Instrumentos de calificación
	2.5- Criterios de calificación
2.6- La porcentualización de las actividades de calificación	
3-Ejemplo para ver la relación entre los diferentes conceptos explicados	

## 2.2 Conceptos relacionados con los procesos de evaluación continua, formativa y compartida

Comenzamos presentando los conceptos que se vincula al proceso de evaluación continua, así como para la evaluación formativa y compartida. Sin embargo, como veremos, en algunos casos será necesario realizar matices y aclaraciones con su significado según la Real Academia de la Lengua, pues parece que no siempre la administración utilizó el término más adecuado.

### 2.2.1 Introducción a la temática. Los “criterios de evaluación”: un término confuso.

Hemos decidido comenzar por el término que más confusión genera. En el ámbito universitario, el término *criterios de evaluación* suele ser en un cajón de sastre que sirve para definir todo aquello que el profesorado considera relacionado

tanto con la evaluación como con la calificación, al vincularlo al carácter fundamentalmente sumativo y finalista del proceso de aprendizaje (Ibarra, Rodríguez, Cotrina, García & Del Barco, 2006; Ibarra & Rodríguez, 2010). El origen del problema parece ser la falta de un vocabulario amplio que distinga los diferentes conceptos. Vamos a presentar algunos ejemplos: (a) Ibarra y Rodríguez (2010) muestran significativas diferencias de interpretación y concepción, en un enfoque de que relacionan este término con las condiciones para que la actividad sea de calidad; (b) Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2010) lo vinculan con la evaluación y calificación de las actividades; (c) por otra parte, Salinas y Cotillas (2007, p. 8) lo relacionan con los aspectos o características que deben poseer una actividad, como la entrega en el plazo previsto o atenerse al formato establecido.

Pero el problema no se encuentra sólo en la falta de coherencia en el marco universitario, sino que en el no universitario tiene una interpretación y definición muy diferente.

Ya en 1992, los criterios de evaluación son establecidos de manera prescriptiva por la administración educativa, permitiendo determinar los aspectos que deben tenerse en cuenta para valorar las capacidades expresadas en los objetivos (MEC, 1992, p. 32) y estableciendo el tipo y grado de consecución de los aprendizajes (MEC, 1996, pp. 49 y 64). En 2006, la LOE repite esta interpretación (RD 1631/2007), aunque en 2013 la LOMCE (art. 6,2,f) establece que los criterios de evaluación determinan el grado de adquisición de las competencias clave y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Estos aspectos son corroborados tanto el Real Decreto 276/2007, por el que se aprueba el acceso a la función pública para maestros y profesores de secundaria, como por las convocatorias de oposición de las comunidades autónomas.

Como se ha podido comprobar, y aunque en el marco universitario de la FIP existen algunos autores que sí presentan una propuesta terminológica relacionada directamente con el contexto escolar (Pérez-Pueyo, et al., 2008; Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2009), éstas están poco extendidas. Por ello, es evidente el problema que genera la utilización de una terminología no homogénea en relación a este concepto (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2016).

Por todo ello, el término de *criterio de evaluación*, al haber sido definido por el Ministerio y tener su propia conceptualización, ésta debería ser a la que remitirse. Si buscamos la coherencia y transferibilidad del aprendizaje del alumnado universitario durante la formación inicial del profesorado, deberíamos no genera confusión y mantener la misma interpretación en ambos contextos. Por ejemplo, esto implicaría que deberíamos buscar esta coherencia también en las guías docentes.

## 2.2.2 Criterios de evaluación de curso

Como hemos podido comprobar, en el ámbito educativo no universitario el criterio de evaluación establece el tipo y grado de aprendizaje. En este sentido, en el ámbito universitario lo deberíamos entender como la concreción de las competencias que se establecen en cada materia/asignatura. Sin embargo, ya existe un término que lo determina y son los denominados actualmente “*resultados de aprendizaje*”, los cuales permiten concretar el aprendizaje que debe adquirir y demostrar el alumnado en relación a las competencias específicas (no transversales o genéricas) que concretan la materia en un determinado curso. Dicho de otro modo, las competencias específicas de las materias serían la equivalencia de los antiguos objetivos de las mismas. Por ello, los criterios de evaluación (entendidos como los que anteriormente establecían el tipo y grado de aprendizaje) ahora se podrían equiparar a los resultados de aprendizaje.

Y entonces, ¿qué son los criterios de evaluación? Lo que parece claro es que, en ningún caso, se deberían vincular a los porcentajes de las actividades de calificación (como es habitual) o a aquellos que determina la calificación de la materia. De hecho, si fuera los primeros se les debería denominar “*porcentualización de las actividades de calificación*” y si se refiriese a los segundos, se les debería denominar “*criterios de calificación*”; aunque este término es más correcto para aquellos que concretan los instrumentos que sirven para calificar una actividad.

Por lo tanto, quizás deberíamos no utilizar este concepto cuando hablamos en la actualidad de una materia y usar aquellos que realmente identifican lo que pretendemos que el alumnado alcance.

## 2.2.3 Requisitos para la evaluación

Los *Requisitos para la evaluación* son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento proporciona al alumnado la posibilidad de que le sean valoradas las siguientes actividades.

Ejemplos de requisitos de evaluación los encontramos cuando (a) el alumnado debe asistir a clase de manera regular para que el docente le proporcione feedback en las actividades que se llevan a cabo cada día, (b) cuando la asistencia a prácticas es imprescindible para tener derecho a la realización de una determinada actividad de evaluación, o (c) cuando el alumnado debe realizar una autoevaluación a la entrega de un trabajo para su revisión en un proceso de evaluación formativa.

## 2.2.4 Actividad de aprendizaje y evaluación

En nuestro caso, no diferenciamos entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación, más allá de que algunas de las actividades de aprendizaje son utilizadas posteriormente para la evaluación, con la intención de mejorar y aprender; incluso, en algunos casos, las actividades sirven también para la calificación. De hecho, los instrumentos que utilizamos durante los procesos de evaluación formativa pueden servir también para dar el salto a la calificación al final del proceso de aprendizaje.

Por ello, la *Actividad de evaluación* es aquella actividad de aprendizaje que se evalúa para comprobar los conocimientos, capacidades y competencias que se van adquiriendo, así como los requisitos y condiciones que debe cumplir. Esta información puede utilizarse para mejorar y aprender más (evaluación formativa) o bien para calificar, si también se utilizan al final del proceso de aprendizaje, para llegar a la calificación que nos pide la administración. Las Actividades de Evaluación se diseñan con la intención de comprobar si las competencias y/u objetivos planteados son alcanzados por el alumnado y, en muchos casos, están estrechamente relacionadas con unas determinadas metodología.

Por otra parte, las *Actividad de evaluación* pueden ir ligadas a una *producción* que se va a solicitar al alumnado. En este sentido, la actividad concreta el tipo de producción solicitada a través de una serie de condiciones y posibles requisitos que debe cumplir.

## 2.2.5 Producción

La producción es el resultado que evidencia el aprendizaje y es solicitada al alumnado a través de su concreción en una actividad de aprendizaje y/o de evaluación. Ejemplos de producciones pueden ser: un trabajo escrito, una exposición oral con power point, un resumen, una recensión, un informe, una coreografía, una práctica de laboratorio, etc.

En el ámbito no universitario, y como consecuencia de una publicación inicial del Ministerio (MEC, 1992), es muy habitual que estas sean consideradas instrumentos. Sin embargo, un trabajo escrito o un informe no son más que producciones que han sido concretadas en sus respectivas actividades de aprendizaje y que se le solicitan al alumnado para comprobar los objetivos planteados y las competencias requeridas.

En el ámbito universitario, otros ejemplos de producciones, que no instrumentos y que se concretan en la actividad solicitada al alumnado, son: (a) el traba-

jo escrito de una investigación en relación a una determinada temática; (b) la exposición oral que se hace tras realizar un trabajo monográfico o un proyecto de aprendizaje o de investigación; (c) una grabación audio o video de un debate, para demostrar la capacidad para justificar y argumentar desde diferentes puntos de vista; (d) un video-tutorial de un aprendizaje adquirido, etc.

En este sentido, es muy habitual que muchas de estas producciones se cofundan tanto con instrumentos como con las actividades; sin embargo, no es lo mismo.

En ocasiones se pide una recopilación de evidencias y/o producciones en un portafolio o en una carpeta. A veces los portafolios son considerados “producciones”, aunque realmente son más bien “recopilaciones de producciones y/o evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por ello, suelen utilizarse para dar el salto a la calificación final, después de un proceso más o menos largo de evaluación formativa.

## 2.2.6 Procedimiento o técnica de evaluación

En este caso, el conflicto entre los conceptos utilizados parece ser una cuestión de etapas educativas. Desde 1992, el Ministerio de Educación optó por denominarlos *procedimientos* (MEC, 1992), por lo que es el término que suele ser más utilizado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. El concepto continúa utilizándose igual en la actualidad, en los diferentes documentos legislativos de las CCAA (Orden EDU/362/2015, Orden ECD/1361/2015, *Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de educación y Cultura*).

En cambio, en el ámbito universitario es más habitual denominarlos *técnicas* (Hamodi, López-Pastor & López, 2015; Rodríguez & Ibarra, 2011). Hay dos razones básicas: (a) en investigación este tipo de procedimientos se les denomina “técnicas de recogida de datos”; dado que la evaluación comparte muchos pasos y aspectos con la investigación educativa, la transferencia de conceptos entre una y otra es bastante lógica y habitual; (b) al concepto “procedimiento” se le da otro significado; indica una serie de pasos para resolver algo; por ejemplo, un procedimiento judicial, el proceso de validación de un cuestionario, la realización de una experiencia de laboratorio o de un calentamiento en un deporte de competición, etc.

Por ello, y con la intención de dar coherencia a la conceptualización, hemos decidido consultar la RAE (2014), la cual define procedimiento como “método de ejecutar algunas cosas”. Sin embargo, la técnica es definida como “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte”. Y es en este punto

encontramos uno de los primeros problemas entre la definición académica de *procedimiento* y *técnica* y su utilización en el ámbito educativo.

Por ello, y con la intención de ser coherentes tanto con la trayectoria seguida desde 1990 por el término *procedimiento* como por la utilización del concepto *técnica* en el campo de la investigación educativa, hemos optado por definir el *Procedimiento de evaluación* (o “*técnica de evaluación*”) como el “marco o ventana” a través del cual miramos (valoramos) la producción generada en la actividad propuesta y que condicionará el/los instrumentos (documentos/herramientas) necesarios para conseguir comprobar el grado de consecución de las competencias y/u objetivos planteados. Entre los diferentes procedimientos o técnicas encontramos la *observación sistemática*, *el análisis de las producciones*, *los intercambios orales con el alumnado o las pruebas específicas*, entre otras; sin embargo, la bibliografía especializada los ha denominado de diferentes maneras.

Como se puede comprobar, hemos optado por utilizar la doble denominación en este apartado, de modo que los estudiantes de formación inicial del profesorado sean conscientes de que denominación reciben en cada etapa y sepan entenderlos como sinónimos en su ejercicio docente o cuando hablen con otros docentes. A continuación explicaremos los más habituales. En la Tabla 5 presentamos un resumen de ellos y de su relación con los instrumentos más adecuados para cada procedimiento/técnica, para poder tener una visión más global de todo el proceso.

### 2.2.7 Observación sistemática

La *observación sistemática*, en general, es utilizada para analizar actividades cuya producción no es tangible. En este sentido, nos referimos a aquellas que requieren de su valoración o toma de información prácticamente en el momento que se producen por no poder retener de forma tangible y sistemática su realización. Ejemplos de ello se producen en situaciones de aprendizaje como: la participación diaria en los trabajos de grupo o en las prácticas de laboratorio, la intervención en clase, las aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal, etc. En estos casos, lo importante son los instrumentos que se pueden utilizar para registrar esa observación; por ejemplo, listas de control, escalas numéricas, escalas verbales o rúbricas sencillas. En el capítulo 3 explicamos con detalle como diseñar este tipo de instrumentos e incluimos ejemplos.

## 2.2.8 Intercambios orales

Los *Intercambios orales* se refieren a todas aquellas situaciones de aula en las que predominan las relaciones interpersonales y el diálogo que requieren de ser valoradas, como ocurre en los debates, mesas redondas, cuestionarios orales, asambleas, etc. En general, no suelen tener un soporte físico que el docente se puede llevar a casa para valorarlo y debe ser tomada la información en el momento de producirse. En todos estos casos, la información que se obtiene puede ser de mucha relevancia si se consigue utilizar un instrumento de evaluación adecuado y eficaz para recopilar la información. De hecho, con determinados alumnos poco participativos, si la temática les interesa, nos puede permitir valorar el grado de competencia lingüística en relación a la expresión oral, pues en situaciones más individualizadas o programadas es difícil lograr una participación voluntaria en la que demuestren toda su capacidad. En este caso, los instrumentos son del mismo tipo que en la observación sistemática, debiendo ser sencillos y ágiles en su manejo, por la rapidez en la que se producen los acontecimientos, la inmediatez en la que se debe registrar para no olvidar la aportación y la falta de soporte físico para poder revisarlos en otro momento.

## 2.2.9 Pruebas específicas

Las *Pruebas específicas* son las situaciones más conocidas y habituales y que se circunscriben a los exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación,...), las ejecuciones de dominio técnico, por ejemplo ciertas técnicas de laboratorio, la realización de una RCP (reanimación cardiopulmonar), una interpretación de una pieza musical, una prueba física, etc.

El concepto “examen escrito” puede generar cierta confusión, dado que en todas las etapas educativas se utiliza con una doble acepción: como procedimiento/técnica y como “producción”. Esto es, el examen es un procedimiento/técnica (concretamente una “*prueba específica*”) cuando se utiliza como una prueba para evaluar un tipo de conocimientos o competencias (y la diseña y elabora el docente); pero es una “producción” cuando nos referimos al soporte físico (normalmente papel) que ha escrito cada alumno y en el que se recoge la información aportada por dicho alumno en un medio tangible, en este caso el papel; aunque desde hace muchos años existe también la posibilidad de realizar exámenes por vía virtual, especialmente los tipo test (exámenes de opción múltiple). Ahora bien, para evaluar y/o calificar el examen, el docente necesita tener un instrumento (plantilla o documento) que establezca las respuestas correctas (y su valor si se califica) y los criterios para evaluación necesarios para poder corregir y decidir cuándo una respuesta es correcta o en qué grado. El problema es que la mayoría de los docen-

tes sólo tienen este tipo de instrumentos de corrección cuando aplican pruebas tipo test (plantilla de corrección), pero no en el resto de exámenes (preguntas cortas, problemas, exámenes a desarrollar, etc.).

En cualquier caso, los exámenes escritos o pruebas han sido utilizados tradicionalmente como sistema de evaluación sumativa orientado claramente (o únicamente) a la calificación del alumnado. Lo que aquí estamos planteando es que se le pueda dar un uso formativo, enfocado a mejorar el aprendizaje del alumnado. Para ello lo más importante es qué hacemos posteriormente con la información que nos aporta el examen. Algunas opciones formativas son las siguientes:

a. Utilizarlo como procedimiento de evaluación inicial y diagnóstica, bien al principio de curso o al principio de una unidad didáctica; por ejemplo, se pueden establecer una serie de preguntas relacionadas con la unidad didáctica al inicio de la misma, con la intención de conocer qué saben los alumnos al comenzar.

b. Realizar procesos colectivos de corrección y revisión del examen tras su realización (el profesor devuelve a cada alumno su examen ya corregido y se van explicando los errores más generales cometidos por la clase, o van saliendo los alumnos a resolver los problemas en la pizarra, etc.). Este tipo de procesos ayuda a los alumnos a ser conscientes de sus errores y aprender de ellos.

c. Realizar procesos de autoevaluación o coevaluación de los exámenes; por ejemplo, a los alumnos se les entrega el examen de un compañero y se le proyecta en la pizarra las respuestas correctas a cada pregunta; además, se les proporcionan los posibles niveles de respuesta (desde la correcta a la errónea) proporcionando los criterios para valorarlas. Este proceso coevaluador permite que los alumnos realicen un proceso de reflexión y comprensión de lo escrito por su compañero, que se traslada de manera más o menos consciente a su propio examen. De este modo, parece lógico que cuando termina la coevaluación el examen vuelva a alumno que realizó el examen y se lleve a cabo un proceso de autoevaluación. La comparación de ambas valoraciones, en caso de no ser coincidentes, establece la posibilidad de un careo interesantísimo, en el que se deben argumentar las razones de dicha valoración en ambos casos, con la posibilidad de llegar a un acuerdo final. Será el docente el que, en último término, resolverá el conflicto. Este proceso formativo es tan enriquecedor que rara vez se llega al conflicto, más allá de un diálogo constructivo.

## 2.2.10 Análisis de las producciones del alumnado

El *Análisis de las producciones del alumnado* consiste en la valoración que se realiza de las producciones comentadas anteriormente (cuaderno del alumno, informe, trabajo monográfico, recensión, etc.). En general, suelen tener un soporte físico que el docente puede valorar; por ejemplo, si relacionamos los conceptos comentados hasta el momento, la *actividad* sería "la realización de un informe tras realizar una búsqueda bibliográfica con una serie de *requisitos* (debe tener una extensión mínima de 500 palabras y máxima de 1000 palabras, o utilizar, al menos, 5 referencias) donde el informe físico es la *producción*". Este procedimiento (el análisis de las producciones) se concretará para su valoración en un *instrumento* que, en este caso, podría ser una rúbrica, una escala de valoración o una lista de control... En el siguiente capítulo de este libro explicaremos cómo se elaboran y una cierta variedad de los tipos de instrumentos que existen. En la tabla 5 se presenta un resumen que relaciona actividades, procedimientos e instrumentos; sin embargo, estos últimos no son exclusivos de ningún procedimiento ni actividad aunque sí más adecuados.

Tabla 5. Resumen de procedimientos/técnicas y su relación con los instrumentos de evaluación.

Procedimiento/técnica	Actividad de evaluación	Instrumento
Observación sistemática	-Participación diaria en Los trabajos de grupo -Prácticas de laboratorio -Intervención en clase y aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal	-Listas de control -Escala numéricas -Escala verbales -Rúbricas sencillas -Diario (registro) para el trabajos de un grupo
Intercambios orales	-Debates -Mesas redondas -Cuestionarios orales -Asambleas y puestas en común	-Igual que en la observación sistemática
Pruebas específicas	-Exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación,...) -Ejecuciones de dominio técnico (técnicas de laboratorio, realización de una RCP, interpretación de una pieza musical, prueba física, etc.)	-Soluciones de los exámenes con graduaciones del valor de las respuestas -Igual que en la observación sistemática -Escala de valoración -Escala graduadas -Rúbricas
Análisis de las Producciones del alumnado	En general, cualquier cosa que tenga un soporte físico realizada por el alumnado (trabajo escrito, informe, cuaderno de clase, power point de presentación...)	-Escala numéricas -Escala verbales -Escala de valoración -Escala graduadas -Rúbricas

## 2.2.11 Instrumentos de evaluación

En relación a este concepto, la RAE establece dos acepciones. La primera, “objeto fabricado, relativamente sencillo, con el que se puede realizar una actividad” y la segunda, “escritura, papel o documento con que se justifica o prueba algo”. En este sentido, se entiende la confusión generalizada en relación al mismo, pues es habitual establecer que el instrumento es el examen en soporte papel, aunque también el documento que permite la corrección del mismo y donde se establece los aspectos a valorar y los criterios de calificación del mismo. Como es comprensible, dos cosas diferentes no deben ser identificadas por el mismo término. En este sentido, hemos apostado por la segunda opción, puesto que en otros ejemplos es evidente que el instrumento es el documento de valoración (rúbrica, escala de valoración, lista de control, escala graduada...).

Así, los *Instrumentos de evaluación* son aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno. De hecho, algunas comunidades autónomas como Castilla y León definen el término como “*todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno*” (Orden EDU/888/2009, art. 3.1). En este sentido, quizás la inclusión de los términos “*documentos*” o “*registros*” podría generar confusión, puesto que puede entenderse por *documento* aquello que presenta el alumnado para evidenciar su aprendizaje (por ejemplo, un trabajo, un cuaderno...) y *registro*, aquel que registra la valoración (por ejemplo, la plantilla de observación que utiliza el profesor). Sin embargo, si los interpretásemos de esta manera serían dos cosas diferentes y no corresponderían al término “*instrumento*”. Ejemplos de instrumentos de evaluación pueden ser: (a) lista de control; (b) escalas verbales; (c) escalas numéricas; (d) escalas descriptivas o rúbricas; (e) escalas gráficas; (f) fichas de seguimiento individual; (g) fichas de seguimiento grupal; etc. En el siguiente capítulo hemos realizado explicaciones detalladas para la elaboración de los mismos, aportando ejemplos. También pueden encontrar numerosos ejemplos de diferentes instrumentos de evaluación en todos los capítulos de experiencias prácticas. Por otra parte, se pueden descargar y analizar múltiples ejemplos en las siguientes páginas web: (a) para el contexto escolar en: [www.grupoactitudes.es](http://www.grupoactitudes.es) ; y (b) para el contexto universitario en [ifahe.unileon.es](http://ifahe.unileon.es) .

## 2.3 La calificación. ¿Cómo dar el salto a la calificación tras un proceso de aprendizaje y evaluación compartida? Clarificando los conceptos implicados

Como ya hemos explicado en el capítulo anterior y en algún párrafo del primer apartado, el profesorado de primaria, secundaria y universidad también tiene que calificar. El profesorado de primaria y secundaria una vez por trimestre y al finalizar el curso, mientras que el de universidad tiene que hacerlo al final del cuatrimestre y en los plazos dedicados a la segunda convocatoria. Por tanto, tenemos que ser capaces de traducir tres o cuatro meses de trabajo y aprendizaje en una calificación final que refleje de la forma más justa y rigurosa posible el proceso de aprendizaje del alumnado. En el capítulo 1 ya explicamos cómo puede darse este salto o aplicación de una forma coherente, eficaz y lógica, y en los capítulos de experiencias veremos muchos ejemplos de ello. En cambio, en este apartado vamos a centrarnos en aclarar los diferentes conceptos que intervienen en el proceso de calificación.

### 2.3.1 Requisitos para la calificación

Son los requisitos que deben ser tenidos en cuenta para la calificación final. Por ejemplo: (a) La superación de un mínimo de puntos en cada parte de una prueba, examen o actividad de calificación para poder optar a la calificación global; (b) Cuando la superación de una primera actividad, condiciona la posibilidad de entrega y calificación de la siguiente.

### 2.3.2 Actividades de calificación

Denominamos *Actividad de calificación* a la actividad de aprendizaje y/o evaluación que también sirven para calificar. En muchos casos coinciden con algunas de las actividades de evaluación ya explicadas. La diferencia es que las actividades de evaluación se usan durante el proceso de aprendizaje (a lo largo de todo el trimestre), para dar feedback al alumno y ayudarle a aprender más y mejor; pero al finalizar el proceso (final de trimestre, cuatrimestre o curso) se utilizan también como actividades de calificación, para poder fijar la parte de la calificación que se ha acordado para dicha actividad.

### 2.3.3 Procedimientos o técnicas de calificación

El *Procedimiento o técnica de calificación* es la actividad a través del cual valoramos la producción generada en la actividad de calificación propuesta; lógicamente, condicionará el/los instrumentos de calificación a utilizar para comprobar el grado de consecución de las competencias y/o conocimientos requeridos. La más habitual y extendida en colegios, institutos y universidades es, con mucha diferencia, el examen o prueba, en sus diferentes modalidades. Pero también pueden servir para ello el resto de procedimientos y técnicas de evaluación ya explicadas anteriormente. La diferencia es que en este caso se utilizan para asignar la calificación que cada alumno merece en dicha actividad.

En realidad, no existen procedimientos de calificación específicos, puesto que son los mismos que los de evaluación. De hecho, para llegar a la calificación, las actividades han tenido que pasar por un proceso previo de evaluación. En este sentido, debemos recordar que el mismo instrumento con el que se evalúa puede ser convertido en calificación cuando se le asocian valores numéricos a los niveles de logro y son utilizados para la calificación.

### 2.3.4 Instrumentos de calificación

Son aquellos documentos utilizados al final del proceso de aprendizaje para identificar con claridad los niveles de logro alcanzados por cada alumno, que asociados a una serie de *criterios de calificación* y su correspondiente porcentualización, facilitan el salto a la calificación global final (Pérez-Pueyo, Julián & López-Pastor, 2009; Pérez-Pueyo, 2010). Como hemos comentado antes, si bien se suele considerar instrumentos aquellos soportes papel o digital, en realidad son producciones finales, que requieren de verdaderos instrumentos que el profesor utilizará para calificar.

Quizás, una manera de entender con claridad esta diferencia sea cuando ese documento que determina los criterios de calificación (rúbrica, escala, lista...) es entregado a los alumnos para autoevaluar o coevaluar, además del examen propiamente dicho (producción), al que se le debe aplicar el instrumento para poder triangular las valoraciones desde los tres agentes implicados (alumno, docente y compañero). En nuestro caso, instrumentos propiamente dichos son las *rúbricas de puntuación*, las *escalas de valoración diferenciada* y las *escalas graduadas*. En el capítulo 3 se explica con detalle cómo se elabora cada una de ella, aportando ejemplos y en los capítulos de experiencias pueden encontrarse más ejemplos en este sentido.

### 2.3.5 Criterios de calificación

Los *criterios de calificación* son aquellos “indicadores de logro” que se relacionan con un valor y que sirven para establecer qué nota tiene cada alumno en una actividad de calificación concreta. Estos deberían estar claramente reflejados tanto en la programación como en el instrumento de calificación utilizado para cada actividad de calificación. Dichos criterios deben ser conocidos por el alumnado por anticipado. En este sentido, instrumentos como las rúbricas de puntuación, las escalas de valoración diferenciada y las escalas graduadas son sumamente útiles para clarificar y mejorar este tipo de procesos.

Veamos un ejemplo. A continuación se presenta una escala de valoración para los trabajos escritos (Tabla 6) y en la que profundizaremos en el capítulo de secundaria. En ella se puede comprobar que en la columna de la izquierda se establecen los aspectos a valorar en un trabajo escrito en la ESO. Y en las filas asociadas a cada aspecto y de arriba abajo se identifica los diferentes niveles de logro y asociado a los mismos, la ponderación establecida. De este modo, la valoración de cada aspecto en relación al análisis de la producción (el trabajo escrito) se establecerá una calificación. La suma de los conseguidos en cada aspecto a valorar determinará la calificación final del trabajo. Además, se puede comprobar que en algunos aspectos aparece el mínimo resaltado en negrita; en este caso, establece un requisito mínimo para la calificación positiva. Dicho de otro modo, aunque la suma final de todos los apartados sea superior al cinco, en el caso de no superar uno de los mínimos establecidos, no será posible alcanzar la misma.

Tabla 6. Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE) en 1º ESO.

1º ESO	Niveles o indicadores de logro y valoración
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)
	Sobrepasa menos de un media página (2)
	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (0)
Índice (5)	Todos los apartados están representados en el documento y no se aprecian errores ni en los títulos ni en los números de páginas (5)
	Todos los apartados del documento están representados en el índice pero existen errores relacionados con los números de páginas (no coinciden) (4)
	El documento contiene un índice, pero éste posee errores: alguno de los apartados no ha sido incluido en el índice (o se le ha cambiado el nombre), los números de página no coinciden, etc. (2)
	El documento no contiene un índice (0)
Presentación (5)	El documento cumple con los requisitos pero además posee una presentación estética especialmente cuidada (contiene estilos llamativos para imágenes, tablas, títulos, etc.) de manera habitual (5)
	El documento cumple con los requisitos establecidos y además incluye puntualmente algún elemento creativo (un adorno, un título llamativo, etc.) (4)

	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (3)
	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, etc.) aunque no contiene números de página (2)
	El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm) (0)
Organización de la información (15)	La información y las ideas aparecen organizadas en los diferentes apartados exigidos con coherencia y claridad (15)
	El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no es acorde al título del apartado (10)
	No aparece alguno de los apartados del esquema general (ver documento adjunto) o la información recogida en el trabajo aparece de manera general desorganizada, sin orden, inconexa, etc.(5)
Aportación personal al trabajo (30)	Se aprecia una gran carga de trabajo personal no sólo organizando, presentando y relacionado la información, sino también aportado nuevas ideas, reflexiones, argumentos, que complementan a la perfección la información aportada por otros autores (si es que la hay) (30)
	Se aprecia un esfuerzo notable por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas... (25)
	Se apreciar un esfuerzo por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas de manera natural y existiendo un adecuado equilibrio entre el texto original y el texto citado (20)
	La aportación personal al trabajo aún es bastante pobre (ya que aún sigue predominando el texto literal sobre la aportación personal), pero se empieza a apreciar un esfuerzo por intentar dar continuidad al texto, enlazar alguna idea, etc (15)
	La mayor parte del trabajo se basa en textos literales extraídos de otras obras o sitios web, aunque se aprecian pequeños esfuerzos por organizar y presentar ordenadamente la información (8)
	No existe ningún tipo de aportación personal al trabajo ya que el documento es un compendio de textos copiados literalmente (citados o no) de otras obras (5)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Todos los fragmentos literales aparecen citados con el nombre del autor y la fecha en la que fueron publicados (10)
	Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)
	Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía) (1)
Cuestiones de redacción (20)	No se aprecian errores de redacción en todo el documento (20)
	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (15)
	Existen bastantes errores de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)
	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen difícil seguir la lectura del texto escrito (5)
	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen imposible entender el texto escrito (2)
Bibliografía (Formato) (5)	Todas las referencias incluidas en el documento aparecen referenciadas sin errores bajo el estilo APA (5)
	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía

	cumplen el formato APA (4)
	La mitad de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (3)
	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)
	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)
Bibliografía (Número) (5)	El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (5)
	El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (4)
	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el docente (3)
	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el docente (2)
	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente (0)

Los criterios de calificación se pueden relacionar con diferentes aspectos: la asignatura anual, los trimestres, una unidad didáctica o con una actividad concreta. Veremos ejemplos de todo ello a lo largo de este libro.

### 2.3.6 La porcentualización de las actividades de calificación

La *Porcentualización de las actividades de calificación* es, generalmente, el valor que se le otorga a cada “actividad de calificación” en una escala de 0 a 100 puntos. El sumatorio de todas las actividades de calificación debe ser 100. Es muy importante que esté perfectamente reflejado en el programa de la asignatura y que sea público. También es importante que los alumnos conozcan esta distribución desde principio de curso e, incluso, realizar un proceso de negociación curricular sobre el reparto de la porcentualización al principio del curso, para que asuman una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje y evaluación formativa. Por ejemplo: en la asignatura “x” de la facultad de educación los porcentajes de calificación se distribuyen de la siguiente manera: proyecto de aprendizaje tutorado (30 %), informes de sesiones prácticas (20%), examen teórico (20%), elaboración de dossier de preguntas y respuestas (10%), recensiones (20%).

Si queremos lograr la máxima coherencia posible entre nuestros objetivos educativos y el sistema de calificación, deberíamos repartir los porcentajes de calificación en función de la importancia que tenga cada actividad de aprendizaje en la consecución de dichos objetivos.

En los capítulos de experiencias prácticas pueden encontrarse numerosos ejemplos, con una gran diversidad de opciones y combinaciones, en función de cada contexto.

## 2.4 Ejemplo de relación conceptual entre los diferentes términos

Pensemos que al alumnado se le ha solicitado un trabajo escrito tras la realización de una investigación sobre una temática. En este caso, hemos elegido este tipo de producción porque tiene carácter competencial (la expresión escrita es una dimensión de una competencia genérica como es la competencia lingüística) y es un ejemplo válido para la mayoría de las etapas y asignaturas.

Para que el alumno presente esta producción (trabajo escrito), el docente debe concretar el tipo de documento y las condiciones del mismo, estableciendo una actividad adecuada para un determinado curso y materia.

El curso elegido como ejemplo es 4º de la ESO, y la materia Lengua y literatura castellana. En Castilla y León, la Orden 362/2015 establece en el currículo de la materia, en el bloque 4, el criterio de evaluación 6 que establece: “*Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico*” (p. 32188).

Por ello, en la unidad didáctica, el docente ha establecido como *actividad (de calificación)*: “*Realizar un informe de tres autores de novela del siglo XX: las diferencias y similitudes*”. Éste debe tener una extensión máxima de 1500 palabras, al menos 8 referencias bibliográficas, tener introducción, descripción de la temática, valoración-conclusión.

En este caso, para poder valorar la actividad se elegirá un *procedimiento de evaluación*, que en este caso será el *análisis de la producción del alumno*. Y para poder llevar a cabo el trabajo y orientarlo adecuadamente, el alumnado debería conocer cuáles son los aspectos a valorar, por lo que se le proporciona un *instrumento de evaluación* que en este caso es una *escala de valoración* (la tabla 7 es la misma que la escala de valoración de trabajos escritos vista antes –Tabla 6–, pero con diseño horizontal, más parecido a una rúbrica; esta estructura suele ser menos funcional que la presentada en la tabla 6).

Sin embargo, para involucrarlos en un proceso de evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje necesitarán conocer los diferentes *niveles de logro* de cada aspecto (que son las diferentes casillas que están en la fila, a la derecha de cada aspecto a valorar, en los que se gradúan los diferentes niveles de logro). Este instrumento permite valorar con objetividad cómo se está realizando el trabajo, qué aspectos son correctos y cuáles se pueden mejorar y en qué grado.

Tabla 7. Escala de valoración del informe

1º ESO		Niveles o indicadores de logro y valoración					
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (entre 3 y 4) (0)		Sobrepasa menos de un media página (2)		El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)		
Índice (5)	El documento no contiene un índice	El documento contiene un índice, pero este posee errores: alguno de los apartados no ha sido incluido en el índice (o se le ha cambiado el nombre), los números de página no coinciden, etc. (2)		Todos los apartados del documento están representados en el índice pero existen errores relacionados con los números de páginas (no coinciden) (4)		Todos los apartados están representados en el documento y no se aprecian errores ni en los títulos ni en los números de páginas (5)	
Presentación (5)	El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm) (0)	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, etc.) aunque no contiene números de páginas (2)	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (4)	El documento cumple con los requisitos establecidos y además incluye puntualmente algún elemento creativo (un adorno, un título llamativo, etc.) (4)	El documento cumple con los requisitos pero además posee una presentación estética especialmente cuidada (contiene estilos llamativos para imágenes, tablas, títulos, etc.) de manera habitual (5)		
Organización de la información (15)	No aparece alguno de los apartados del esquema general (ver documento adjunto) o la información recogida en el trabajo aparece de manera general desorganizada, sin orden, incoherente, etc. (5)		El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no se acorde al título del apartado (10)		La información y las ideas aparecen organizadas en los diferentes apartados exigidos con coherencia y claridad (15)		
Aportación personal al trabajo (30)	No existe ningún tipo de aportación personal al trabajo ya que el documento es un compendio de textos copiados literalmente (citados o no) de otras obras (5)	La mayor parte del trabajo se basa en textos literales extraídos de otras obras o sitios web, aunque se aprecian pequeños esfuerzos por organizar y presentar ordenadamente la información (8)	La aportación personal al trabajo aún es bastante pobre (ya que aún sigue predominando el texto literal sobre la aportación personal), pero se empieza a apreciar un esfuerzo por intentar dar continuidad al texto, enlazar alguna idea, etc. (15)	Se aprecia un esfuerzo por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas de manera natural y existiendo un adecuado equilibrio entre el texto original y el texto citado (20)		Se aprecia un esfuerzo notable por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas... (25)	Se aprecia una gran carga de trabajo personal no sólo organizado, presentado y relacionado la información, sino también aportado nuevas ideas, reflexiones, argumentos, que complementan a la perfección la información aportada por otros autores (si es que la hay) (30)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía) (1)		Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)		Todos los fragmentos literales aparecen citados con el nombre del autor y la fecha en la que fueron publicados (10)		
Cuestiones de redacción (20)	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen imposible entender el texto escrito (2)	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen difícil seguir la lectura del texto escrito (5)	Existen bastantes errores de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero éstos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero éstos no impiden la lectura fluida del texto escrito (15)		No se aprecian errores de redacción en todo el documento (20)	
Bibliografía (Formato) (5)	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)	La mitad de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (3)	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (4)	Todas las referencias incluidas en el documento aparecen referenciadas sin errores bajo el estilo APA (5)		
Bibliografía (Número) (5)	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente (0)	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el docente (2)	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el docente (3)	El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (4)	El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (5)		

También habrá que establecer si se permite, o no, al alumno alguna entrega mejorada tras la revisión hecha por el profesor; así como si se pide al alumnado, o no, la realización de algún proceso de autoevaluación, adjuntando a su trabajo una ficha de autoevaluación previamente diseñada y facilitada, etc. Cuando se tenga que dar el salto a la calificación se podrá dar una puntuación concreta a cada aspecto a valorar. Además, a cada uno de los niveles de logro de cada aspecto a valorar también se les puede proporcionar un valor de manera decreciente desde el máximo otorgado al aspecto a valorar al que pertenecen. Estos determinarán los *criterios de calificación de la actividad*. De esta manera, como se realice la calificación final del trabajo, el docente podrá proporcionar una valoración objetiva y concreta a cada trabajo. Por ejemplo, en el caso explicado anteriormente (tabla 6), la calificación máxima del trabajo es de 100 puntos. Los aspectos a valorar de la columna de la izquierda tienen entre paréntesis el valor máximo que puede obtenerse, y la suma de todos establece 100 puntos. Sin embargo, a la derecha de cada aspecto, en las filas horizontales, se establecen de manera descriptiva los niveles de logro que se pueden identificarse durante la valoración. Estos también tienen entre paréntesis en valor asignado a cada uno para la calificación. Además, algunos aparecen en rojo, remarcando los aspectos que determinan la no superación del trabajo, aunque la suma final de todos los aspectos fuese superior a 5; por ejemplo, si en el trabajo incumple algunos de los siguientes requisitos: (a) El do-

cumento presenta un número de páginas diferente al exigido, (b) El documento no contiene un índice, (c) El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm), (d) Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía); o, (e) el documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente.

La figura 2 intenta aclarar la relación entre todos los términos explicados en este capítulo a través del ejemplo que acabamos de presentar. Esperamos que sirva para una mejor comprensión de los mismos.

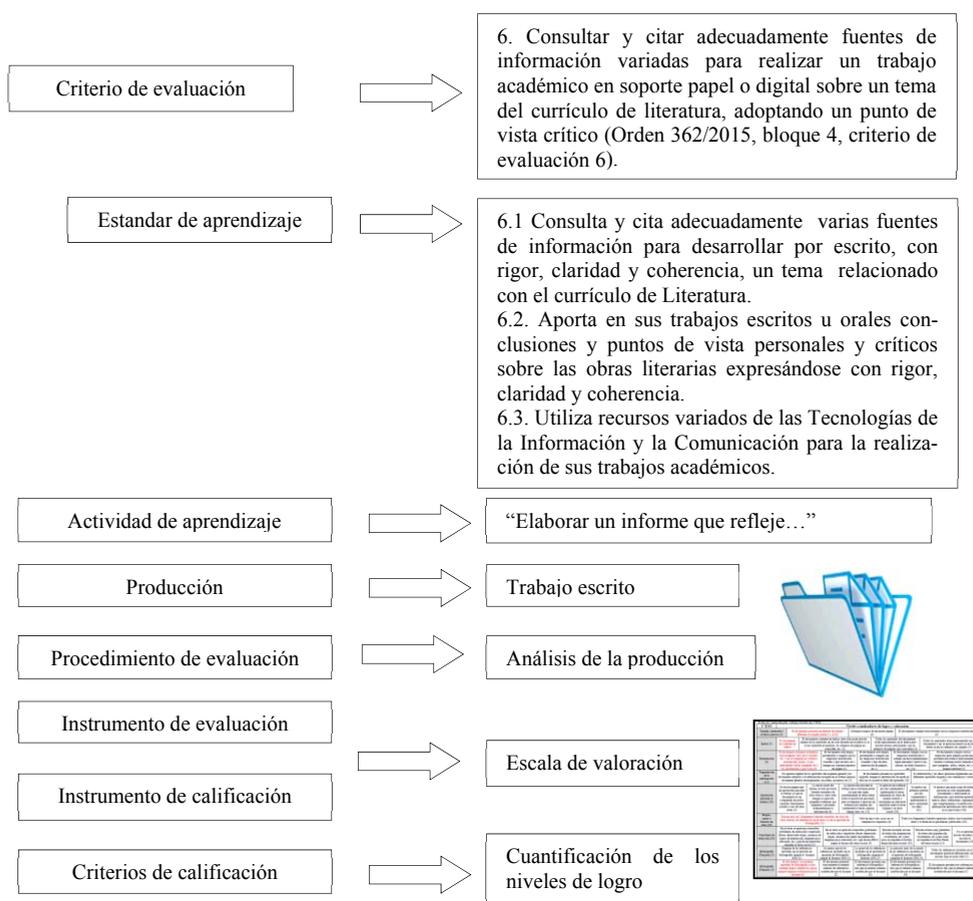


Figura 2. Conceptos relacionados con el proceso de evaluación y calificación

## 2.5 Bibliografía

Buscà, F., Pintor, Martínez, L. & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación* 18, 255 - 276.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M. & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 147(27), 146-171.

Ibarra, M. S. & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.

Ibarra, M.S., Rodríguez, G., Cotrina, M., García, M.C. & Del Barco, L. (2006). *Proyecto SISTEVAL: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes*. Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Cádiz. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 4 de Mayo).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 de Diciembre).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. (B.O.E. de 4 de octubre).

M.E.C. (1992). *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Orden EDU/888/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad (B.O.C.y.L, 27 de abril).

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C.y L., 8 de mayo).

Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así

como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas (B.O.E., 9 de julio).

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A., Tabernero, B., López-Pastor, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M,... Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de educación*, 347, 435-451

Pérez-Pueyo, A. & López-Pastor, V.M. (2010). La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 109-120.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 39-75.

M.E.C. (1996). *Programación. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://dle.rae.es/>

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (B.O.E., 2 de Marzo).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria (B.O.E., 5 de enero).

Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de educación y Cultura, por la que se regula el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria y se establecen el procedimiento para asegurar la evaluación objetiva y los modelos de los documentos oficiales de evaluación (B.O.P.A., 29 de abril).

Rodríguez, G. & Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.

Salinas, B. & Costilla, C. (2007). *Evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas práctica*. Valencia: Servicio de Formación Permanente. Universidad de Valencia.