

## UNA PROPUESTA DE CALIFICACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA E.S.O.

### A RATING COMPETENCY PROPOSAL IN E.S.O.

**Juan Francisco Díaz Canals**

I.E.S. "Las Sabinas". El Bonillo (Albacete)

Recibido: 13/03/2012

Aceptado: 18/02/2013

#### **Resumen:**

Se ha escrito mucho sobre la nueva forma de evaluar por competencias; sin embargo, se ha dejado a un lado el problema de la calificación por competencias en la creencia de que evaluar y calificar son términos sinónimos; sin embargo, esto no es así porque si bien es verdad que cuando calificamos tenemos que evaluar, en muchas ocasiones evaluamos y no es necesario calificar, caso por ejemplo de la evaluación inicial.

El presente artículo propone un modelo de calificación acorde con el proceso de enseñanza/aprendizaje por competencias. Este modelo está basado en la obtención de indicadores a partir de los criterios de evaluación, agrupándolos en lo que hemos llamado puntos de corte. Pretende una calificación lo más objetiva posible del alumnado y poner de manifiesto las insuficiencias del modelo actual basado fundamentalmente en los exámenes tradicionales y que no reflejan con exactitud el aprendizaje del alumno.

**Palabras clave:** Puntos de corte, Competencias, Indicadores, Calificación, Evaluación

#### **Abstract:**

It has been written a lot about a new way to evaluate competency; However it has been set aside, the problem with competency ratings in the belief that evaluation and grading are synonymous terms; Although this isn't so, because on the one hand it is true that when we grade we also have to evaluate but on the other hand in many occasions we evaluate but it is not necessary to grade, for example in initial evaluation. This article proposes a grading sample with teaching/learning competency processes. This sample is based on getting indicators from evaluation criterial, they are grouped in points of cutting. The sample wants the most objective grade possible for the students and show inadequacies of current model/sample which is mainly based on traditional exams, but this doesn't reflect with accuracy the student's learning.

**Keywords:** Points of cutting, competency, indicators, grade, evaluation.

## **Introducción: el problema de la calificación**

En España, como en la Unión Europea, estamos oyendo hablar desde hace unos años de la enseñanza por competencias como una nueva alternativa a la educación tradicional en las aulas. Esto es debido a que, tradicionalmente el hecho educativo ponía su acento en el alumno como sujeto pasivo de la recepción de los conocimientos que poseía el profesor y hoy, es el centro del hecho educativo y debe aprender a ser persona, ciudadano, profesional y sujeto con derechos y deberes (Sevillano, 2009)

Evidentemente, este nuevo enfoque de la enseñanza requiere nuevas formas de evaluación y, cómo no, de calificación. Ambos términos son habitualmente confundidos y, evaluar es visto habitualmente, tanto por profesores como por estudiantes, prácticamente como sinónimo de calificar. Así lo han puesto de relieve estudios que muestran que, para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones (Alonso M. et al., 1996).

Aunque existe una extensa bibliografía sobre evaluación por competencias, ésta no se corresponde con lo referido a la calificación por lo que tenemos muchas dificultades para encontrar estudios que nos hablen de esta cuestión. Es más, manuales enteros dedicados a la evaluación tienen escasas referencias a abordar el tema de la calificación. En unos casos, porque no se considerará importante y en otros, porque se entenderá que por el hecho de hablar de evaluación ya se está hablando de calificación.

A la hora de calificar a un alumno, los docentes utilizamos notas numéricas que pretenden reflejar lo que el alumno ha aprendido en una Unidad Didáctica, en un trimestre, o durante un año académico. Así, habitualmente no encontramos situaciones en las que un alumno puede obtener notas como 6,15, o 4,85 por ejemplo. En ambos casos nos puede surgir la duda de qué significan esas notas y su relación con el aprendizaje del alumno. En el segundo de los casos la duda es mayor, ya que al alumno le faltan 0,15 puntos en conocimientos para aprobar la asignatura. ¿Qué significa eso?, ¿cómo podemos medir 0,15 puntos de conocimientos?, ¿aprobamos al alumno?, ¿no lo aprobamos?

Medir el conocimiento no lo podemos comparar a la medición en otros ámbitos de la vida. Así, una mesa va a medir siempre lo mismo, pero, ¿podemos asegurar que un alumno obtendrá la misma calificación en dos exámenes puestos por distintos profesores?

En relación con la calificación final del curso nos surgen también casos de alumnos que aprueban la primera evaluación con un 6,15; suspenden la segunda evaluación del curso con un 3.8 (no recuperando dicha evaluación) y en la tercera evaluación obtienen una nota de 5.25. Si hacemos la nota media, el alumno obtiene un 5, ¿lo aprobamos?, ¿lo suspendemos?, ¿debe recuperar la segunda evaluación?

Ante esta problemática, la justificación de gran parte del profesorado es que se aprobará o no al alumno, en función de lo que se haya indicado en la Programación del

Departamento. Entonces, ¿depende de que un alumno se encuentre en uno u otro centro para poder superar un curso académico o una asignatura?

Por otro lado, en cuanto a la evaluación, en muchos centros de secundaria, es el libro de texto el que nos indica los contenidos y la profundidad de los mismos. Tanto es así que, en algunos casos, la Programación Didáctica consiste en seguir los temas del libro de texto. Estamos ante libros con 14 ó 15 temas que muy pocas veces se completan en un curso académico y con contenidos en los que el profesor o el Departamento no los sienten como propios al no haber participado en su elaboración.

Con la calificación pasa algo muy parecido. Sabemos que hay diversas formas de extraer información del alumno para evaluarlo y calificarlo después: como la observación sistemática en el aula o las entrevistas con los alumnos. Pero nuestras notas, ya sean finales o parciales, se siguen basando en la realización de pruebas escritas.

A lo largo de mi experiencia docente he podido leer e intervenir en Programaciones Didácticas y mantener conversaciones con compañeros de diversas materias sobre el contenido de las mismas. En casi la totalidad de ellas, la calificación se suele abordar de la siguiente manera:

*La calificación de cada evaluación se realizará en función de los criterios siguientes:*

- *Un 65% de la calificación será el resultado de las pruebas escritas realizadas por los alumnos que será una por cada Unidad Didáctica trabajada. **Como se comentó en el apartado de evaluación**, el contenido de las pruebas hará referencia necesariamente a los objetivos didácticos y de aprendizaje establecidos para cada Unidad Didáctica.*

- *El 15% de la calificación se asignará al alumnado por la realización satisfactoria de los **trabajos y actividades** de aprendizaje establecidas para cada trimestre y que tendrán también relación con los objetivos didácticos o de aprendizaje planteados en cada Unidad Didáctica.*

- *Un 20% de la calificación se asignará a cada alumno en función de su actitud ante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se considera una actitud favorable o positiva si:*

- *asiste a clase con puntualidad.*
- *está atento a las explicaciones del profesor.*
- *si cuida adecuadamente los materiales de matemáticas: libro de texto, cuaderno, calculadora...*
- *tiene un comportamiento adecuado.*
- *participa suficientemente en clase.*
- *se detecta que presenta interés por las cuestiones matemáticas, además de perseverancia y rigor.*

*La calificación final se obtendrá mediante la media aritmética de las calificaciones parciales.*

Esto sucede en la E.S.O., en Bachillerato nos encontramos porcentajes aún mayores que basan la calificación en las pruebas escritas, siendo el resto una excusa para redondear la nota para arriba o para abajo.

A parte de las dudas planteadas anteriormente, esta forma de calificar nos plantea otras, como si en los instrumentos de recogida de información (exámenes) se tienen en cuenta todos los **objetivos didácticos**<sup>1</sup> planificados o una muestra de ellos. Es obvio que con los cincuenta y cinco minutos que se tiene de tiempo para la realización de la prueba, es complicado incluirlos todos, lo normal es incluir sólo unos objetivos relevantes que nos ayuden a detectar las diferencias interindividuales en lugar de centrarse en el **crecimiento intraindividual** del alumno.

A este respecto, Medina (2009) menciona que:

*“Las tradicionales pruebas de evaluación, orales o escritas, sirven con frecuencia para evaluar la adquisición de algunas competencias (...). En el modelo centrado en competencias hay que ir más allá y tratar de valorar si se han adquirido o no las competencias previstas por el programa de estudios. Para ello hay que ensayar varias vías”*

Para solucionar algunos de estos problemas a la hora de calificar a los alumnos proponemos una nueva vía: un modelo de calificación acorde con la enseñanza por competencias, teniendo en cuenta el Currículo de 69/2007 de Castilla la Mancha y con la Orden de regulación y evaluación del alumnado en la ESO de 4 – 6 – 2007.

### **Evaluar mediante los indicadores competenciales**

De lo dicho hasta ahora podemos deducir que la calificación de los alumnos es una de las cuestiones más controvertidas y polémicas en la comunidad educativa y sobre la cual se ha debatido poco. Una de las tareas del profesor es traducir los resultados de la evaluación o evaluación final de los alumnos en una medida que refleje el nivel de competencia alcanzado por ellos en el conocimiento de los elementos básicos de una materia durante un periodo de tiempo concreto.

Por tanto, para calificar, primero hay que evaluar y programar los contenidos a impartir y la profundidad de los mismos. Éstos vienen reflejados en el ya mencionado Currículo 69/2007 de Castilla la Mancha en los criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son el referente fundamental para valorar el grado de desarrollo de las competencias y de los objetivos y son los que nos van a permitir establecer los criterios de calificación. En ellos se encuentran los aprendizajes que deben adquirir los alumnos al cursar una materia. Así pues, los criterios de evaluación pueden convertirse en indicadores de progreso del alumno.

Esta idea puede facilitar a los profesores tanto el desarrollo como la evaluación de las competencias, porque no tienen que buscar en lugares remotos ni entender que las competencias son algo diferente de lo que establece el currículo, sino que están en él y forman parte del mismo.

<sup>1</sup> Por objetivo didáctico nos referimos a los tipos y grados de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos en la materia de matemáticas en este curso, de una manera concreta y bien definida. Se les suele llamar también criterios de evaluación, opción que no hemos tomado para no confundirlos con los dictados en el Currículo 69/2007.

Sin embargo, los criterios de evaluación de cada una de las materias son amplios y están definidos de forma poco concreta como para extraer directamente de ellos los conocimientos que queremos evaluar primero y calificar después. Por lo tanto, hemos de concretar los criterios de evaluación. Esto lo haremos mediante lo que hemos denominado **“indicadores competenciales”**. Denominados así porque concretan cada uno de los criterios de evaluación en el currículo y, a través de ellos, se determinan los aprendizajes que deben conseguir los alumnos. Son competenciales porque sirven para establecer el nivel de competencia alcanzado por el alumnado, tanto de las competencias específicas como de las transversales y porque contienen las competencias básicas a desarrollar por los alumnos.

Por otro lado, los criterios de evaluación incluyen fundamentalmente las competencias propias de cada materia y la de materias afines, por lo que las llamadas competencias transversales<sup>2</sup> han de ser también incluidas en la calificación del alumno. Por ello, al establecer los indicadores competenciales de cada criterio de evaluación hemos de añadir indicadores de estas competencias. Esto es así porque cada materia puede contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias se puede alcanzar como consecuencia del trabajo en las diferentes materias.

En este sentido César Coll y Elena Martín (2006) plantean la necesidad de establecer unos componentes o indicadores precisos para evaluar competencias con el fin de evitar los riesgos de que, en un extremo, se diluyan o queden en una descripción genérica o meramente formal, y en el otro, se convierta en la habitual evaluación del dominio alcanzado en los contenidos específicos de cada una de las áreas o materias.

El establecimiento de los indicadores competenciales va a servir también para determinar el grado de dominio de cada criterio de evaluación y de esta manera conseguir calificaciones objetivas para el alumnado. Esto es debido a que en el marco de la evaluación criterial que propugnamos, al establecer los indicadores competenciales se puede conocer con mayor eficacia el nivel de logro de cada alumno respecto a los criterios de evaluación establecidos en el currículo para cada materia. De esta forma asignamos calificaciones mucho más objetivas, que las establecidas mediante los clásicos exámenes, pruebas o controles en los que el profesorado selecciona una muestra de los contenidos relevantes y los formula como cuestiones para poder juzgar el rendimiento alcanzado por el alumno.

Para establecer los indicadores competenciales hemos de proceder del siguiente modo:

a) Analizar cada uno de los criterios de evaluación correspondientes a la materia que se trate, con el objeto de determinar los diferentes aprendizajes que engloba.

Para ello debemos analizar primero los contenidos que vamos a impartir y el nivel de profundidad de los mismos en el curso en el que nos encontremos. Hemos de tener en cuenta que, aunque dos contenidos se encuentren en bloques diferentes, podemos incluirlos en una misma Unidad Didáctica si el Departamento lo cree conveniente. Así,

---

<sup>2</sup> Las competencias transversales en Castilla la Mancha son la competencia social y ciudadana, tratamiento de la información y competencia digital, aprender a aprender, iniciativa y autonomía personal y la competencia emocional.

podríamos obtener Programaciones con una temporización de las Unidades Didácticas más realista.

b) Elaborar los indicadores competenciales extraídos de los criterios de evaluación de la materia en cuestión, considerando los distintos tipos de aprendizajes. Para ello, hemos de tener en cuenta que deben de estar redactados de forma clara y precisa, desde el punto de vista competencial y que no deben ser extremadamente concretos, ya que, de ser así obtendríamos una cantidad demasiado elevada, lo que podría dificultar el proceso de evaluación y el de calificación..

c) Incluir indicadores competenciales de las competencias transversales que permitan una enseñanza más global y una evaluación más completa. Pretendemos que cada indicador resulte clarificador respecto a la conducta que se espera del alumno y siempre teniendo en cuenta el estadio evolutivo en el que se encuentra. Este tipo de indicadores serán evaluados durante el curso, pero sólo serán calificados, como después veremos, una vez por evaluación y al finalizar el curso académico.

Sería interesante, al terminar este proceso, comparar el resultado obtenido con los contenidos de los diferentes libros de texto, porque no siempre coinciden con lo que establece el currículo, unas veces por los excesivos contenidos que suelen incorporar las editoriales comerciales y otras veces por no ajustarse con lo preceptuado por el currículo.

Ahora es el momento de estructurar los **indicadores específicos** en Unidades Didácticas. Como ya se ha comentado, se pretende que la secuenciación y la temporalización de las Programaciones se puedan llevar a cabo, por lo que el número de Unidades debería ser el que cada Departamento decida, pero siempre buscando poder impartir la totalidad de ellas y sabiendo que el ritmo del grupo-clase es vital a la hora de poder hacerlo.

Una vez contruidos los indicadores e incluidos dentro de las Unidades Didácticas, debemos llevar un seguimiento de su consecución por parte de los alumnos. Durante cada Unidad Didáctica, anotaremos si el alumno va consiguiendo los indicadores, no sólo teniendo en cuenta la prueba escrita que se realice al finalizarla, sino por la observación o mediante preguntas o entrevistas al alumno, podemos asegurarnos si ha superado algún indicador en concreto, ya sea referente a las competencias específicas o a las transversales. Todo esto lo podemos reseñar en una tabla como la que sigue a continuación:

FICHA DE SEGUIMIENTO

INDICADORES COMPETENCIALES	ALUMNOS							
1.- Formular problemas de la vida cotidiana cuya resolución se lleve a cabo mediante ecuaciones y sistemas de primer y segundo grado.								

2.- Resolver problemas de la vida cotidiana, reales o simulados, mediante ecuaciones y sistemas lineales o cuadráticos								
3.- Resolver gráficamente inecuaciones y sistemas de inecuaciones.								
4.- Resolver sistemas de ecuaciones lineales y cuadráticos.								
.....								
9.- Revisar y corregir los cálculos realizados y comprobar las soluciones a los problemas								

Aquí registramos si un alumno ha superado un indicador o no. Insistimos en que dicho registro no debe limitarse a la prueba escrita, sino que durante la Unidad Didáctica podemos anotar si un alumno ha superado algún indicador cuando tengamos la seguridad de que lo ha conseguido. Como hemos comentado anteriormente, los indicadores competenciales no deben ser demasiado concretos para no juntarnos con un número elevado en una Unidad, por ello, podría aceptarse que un alumno superara “medio indicador”, si, como en nuestro ejemplo, lo hemos redactado de manera que se pueden extraer dos aprendizajes de un indicador. Esto nos va a servir para poder calificar a los alumnos de forma más objetiva y clara.

Por lo tanto, los referentes a utilizar en la calificación serán los indicadores competenciales. Desde esta perspectiva, los juicios de calificación que tenemos que formular se obtienen al comparar la información que se tiene sobre el alumno con la información que nos proporcionan los indicadores.

### El problema de la calificación: los puntos de corte

Como decíamos al principio, los términos evaluación y calificación han estado durante muchos años, y siguen estando confundidos. Por ello, como indican Castillo y Cabrerizo (2007): *“Evaluar implica medir, para lo que deben recogerse toda la información necesaria de forma lo más objetiva posible (...) Así, medir es condición necesaria para evaluar, pero no suficiente (...) Por tanto evaluar no es medir, como se ha interpretado durante un largo periodo de la historia educativa. Hoy en día se entiende que la información aportada por la medición debe servir para evaluar junto a la obtenida por otros procedimientos. (...) No obstante, “sin medida no es posible hablar de evaluación” (García Ramos, 1989). La calificación, por su parte, es la expresión de la medición que pretende expresar el grado de consecución o no de los conocimientos, destrezas o habilidades de un alumno”.*

Así pues, el concepto de evaluación y el de medición no son intercambiables. Para que ambos conceptos fuesen equivalentes, evaluar implicaría medir y viceversa, pero

sólo se cumple la primera condición, por lo tanto, para evaluar es necesario medir, pero para medir no es necesario evaluar previamente.

Con los conceptos de evaluación y calificación pasa algo parecido. El primero es más amplio que el segundo, por lo tanto, puede darse la evaluación sin calificación, pero para calificar hay que evaluar. En este sentido es importante destacar que podemos, como profesores evaluar tareas o comportamientos de los alumnos, pero, en algunos casos no calificarlos. Un ejemplo lo tenemos en el caso de las faltas de ortografía de los alumnos. El Departamento de Lengua debe evaluarlas y calificarlas, ya que forman parte de su currículo y sus criterios de evaluación así lo especifican, pero en las demás asignaturas se deben evaluar, en el sentido de detectarlas, comunicarlas y corregirlas al alumno, pero no calificarlas, ya que no están dentro de sus objetivos.

A este respecto, la medida que proponemos es cualitativa, por lo que estaríamos refiriéndonos a una evaluación cualitativa y no cuantitativa, que es la que ya hemos mencionado.

En este momento debemos precisar acerca de lo que son lo que llamaremos **puntos de corte**. Estos establecen los conocimientos que configuran las diversas categorías que forman las calificaciones en la Educación Primaria y Secundaria: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente. Así, si tenemos un conjunto amplio de indicadores, mediante los puntos de corte delimitamos el número de indicadores que abarcaría cada una de las categorías.

El procedimiento que vamos a utilizar se expone con un ejemplo con el que esperamos que quede lo suficientemente claro. Supongamos que, una vez concluido el proceso de análisis de los criterios de evaluación, elaboración de los indicadores competenciales a partir de ellos y de la estructuración en Unidades Didácticas, obtenemos un total de 65 indicadores competenciales específicos. A ellos, les añadimos los ocho indicadores de las competencias transversales que hemos elaborados a parte. Estos 73 indicadores competenciales serán nuestro universo de medida.

Un problema que nos encontramos a la hora de determinar las categorías de calificación son los puntos de corte. **Es decir, cuándo se debe decidir si un alumno ha adquirido la competencia mínima para otorgarle una calificación u otra.**

Para establecer los puntos de corte podemos proceder de dos maneras. La primera es un modelo en el que se detallan los indicadores que se deben superar en cada corte. Así, para delimitar la distinción entre las categorías “insuficiente” y las demás, habría que detallar los indicadores que se consideran básicos para superar la materia. **Habría que hacer lo mismo para las demás categorías: “suficiente”, “bien”, “notable” y “sobresaliente”** Esa tarea es ardua y hemos de tener cuidado con el caso de alumnos que superen algún indicador no considerado mínimo y no superen otro considerado como tal, por lo que hay que delimitar muy bien el punto de corte del insuficiente al suficiente.

Por lo tanto, para realizar los puntos de corte, en primer lugar se harán dos categorías, una para distinguir los indicadores mínimos esenciales y la otra con el resto de indicadores. En este punto hemos de precisar que los indicadores básicos son los que el Departamento decida, ya que no están concretados ni en el currículo ni los



establece la Administración educativa. A aquellos alumnos que no alcancen los indicadores mínimos se les calificará con “insuficiente” y a los que consigan esos mínimos se les calificará con “suficiente”.

Posteriormente, con el resto de los indicadores considerados como no tan esenciales para que el proceso educativo se desarrolle con normalidad, se harán tres categorías, en orden de dificultad creciente y en orden de la relevancia para la formación del alumno. Así, habría un corte para establecerla categoría de “bien”, continuaríamos estableciendo otro corte para la categoría de “notable” y por último la categoría de “sobresaliente” para los alumnos que consiguieran los indicadores programados para ese curso.

Insistimos en la necesidad de consensuar estas decisiones a nivel de Departamento para implicar de esta forma a todos los miembros del mismo y para unificar criterios de calificación. La decisión que más polémica generará, a nuestro juicio, será la de los indicadores que formen parte del primer punto de corte, es decir, los que incluyamos en el suficiente.

También queremos señalar que tendremos éxito en el establecimiento de estas categorías cuando las calificaciones otorgadas a los alumnos fueran lo más precisas posible, en el sentido de asignar adecuadamente a cada alumno la categoría que le corresponde, evitando así los “falsos positivos” o alumnos que ubicamos en la categoría de “suficiente” cuando realmente les correspondería la de “insuficiente”, así como los falsos negativos o alumnos que asignamos a las categorías de no aptos y deberían estar en las de aptos. Si ocurriera esto deberíamos perfilar y concretar más las categorías mediante las revisiones de la Programación, lo que se incluye dentro de evaluación de la práctica docente. Preocupa menos, aunque también, la errónea ubicación de un alumno en una categoría de “bien”, “notable” o “sobresaliente”. Estos posibles errores serían objeto de revisión de la Programación del Departamento dentro de la evaluación de la práctica docente.

Un ejemplo de tabla resumen para establecer las calificaciones podría ser alguna como la que sigue a continuación:

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	NÚMERO DE INDICADORES CONSEGUIDOS
INSUFICIENTE	1,2,5,6,7,9,11,12,14,15,16,17,19,20,22,24,26,29,31,33,34,35,36,38,41,43,44,45,49,51,52,53,56,57,59,60,61,62,63,65,66,68,69,71
SUFICIENTE	10,21,48,58
BIEN	3,23,37,46,47,72
NOTABLE (7)	4,25,30,39,50,64,67
NOTABLE (8)	8,13,27,31,40,54,70,73
SOBRESALIENTE	18,28,32,42,55

Por lo tanto, para elaborar un cuadro como este, debemos tener en cuenta que hemos de:

a) Jerarquizar los aprendizajes para tener la seguridad de que los que se encuentran en la categoría precedente son más fáciles que los que hay en la siguiente, por tratarse de categorías ordinales.

b) Incluir en la categoría de “suficiente” los aprendizajes que se consideran básicos y esenciales, sin importar la cantidad. Estos aprendizajes son lo que se denomina “**contenidos mínimos exigibles** para superar la asignatura” y lo que en realidad son los aprendizajes básicos imprescindibles para superar la asignatura. Se aconseja incluir más de la mitad de los programados.

c) Incluir en cada categoría criterios de evaluación de la mayoría de los bloques temáticos.

Otra opción que proponemos es un modelo mediante el cual nos interesa la proporción de indicadores que se superan y haremos los puntos de corte en relación a esa proporción. Así, podemos considerar que para superar la asignatura se necesitan un mínimo de 44 de los indicadores totales y así podemos estructurar las demás categorías. Podemos hacer la salvedad, si se quiere, de especificar que los indicadores para obtener el suficiente deban ser específicos, y no incluir en la primera clasificación los transversales, pero eso siempre debe ser decidido en el Departamento con el consenso de los profesores que pertenezcan a él.

Según lo anterior, los puntos de corte y las categorías de calificación fijados se podrían exponer en una tabla como la siguiente:

CATEGORÍA DE CALIFICACIÓN	INDICADORES CONSEGUIDOS
INSUFICIENTE	Menos 43 indicadores.
SUFICIENTE	Entre 43 y 47 indicadores.
BIEN	De 48 a 54 indicadores.
NOTABLE (7)	De 55 a 61 indicadores.
NOTABLE (8)	De 62 a 68 indicadores.
SOBRESALIENTE	De 69 a 73 indicadores.

En ambos modelos que proponemos las tablas son las referidas a la evaluación final. Al estar obligados a una información parcial a las familias cada trimestre, la elaboración de las tablas anteriores serían análogas, teniendo en cuenta que, en el primer caso habría que repartir los indicadores competenciales entre las evaluaciones; y en el segundo caso, que los indicadores de las competencias transversales sólo los contaríamos una vez por evaluación y otra al finalizar el curso.

## Conclusiones

Creemos que con esta manera de calificar solucionamos algunos de los problemas que crea la manera habitual de hacerlo. Y ese es el principal escollo al que creemos que nos enfrentamos, al rechazo que pueda sugerir este novedoso modelo de calificación por romper con lo que se ha venido haciendo desde hace más de un siglo. Y no sólo el rechazo por parte de profesionales de la educación, porque dejar de calificar de la manera habitual genera un rechazo inicial, sino también por parte de los alumnos. Al calificarlos así, dejamos atrás las “notas” clásicas de 6,75 ó 4,5 y son los propios alumnos los que, en muchas ocasiones, nos demandan ese tipo de notas, porque están muy acostumbrados a ellas y porque cuando van a casa a comentarlas con sus padres, éstos no entienden que hayan superado “9 indicadores de 12 en la Unidad Didáctica” y sí entienden la calificación de 6,5, aunque ésta les proporciona menos información.

Por ello, debemos romper con el rechazo inicial, si es que se produjese, y pensar que la evaluación de nuestros alumnos debe ser lo más objetiva posible y debe reflejar con la mayor exactitud su aprendizaje. El hombre es un animal de costumbre y lo que pretendemos es acabar con la costumbre de la calificación numérica por considerarla obsoleta y no acorde con la exigencia de una educación de calidad basada en competencias.

Así pues, la propuesta es fácil de llevar a la práctica. En primer lugar, se deben extraer de cada criterio de evaluación del Currículo una serie de indicadores. Éstos deben poder ser directamente evaluables, ya sea mediante la observación, mediante la revisión del cuaderno, mediante pruebas orales u escritas... Después los indicadores que hemos obtenido los agrupamos en Unidades Didácticas y es entonces cuando el profesor debe llevar el seguimiento de consecución por parte del alumno.

Para calificar, el Departamento decidirá los indicadores que son necesarios para, primero superar la asignatura, y después para obtener una nota u otra. Planteamos dos opciones: que sea el Departamento el que decida qué indicador será incluido en el sobresaliente y cuál en el suficiente; y la opción de considerar los indicadores en términos absolutos, con lo que el Departamento decidirá la cantidad de indicadores que dispondrán en cada corte o categoría.

Por otro lado, aunque no sea el objetivo de este artículo, debemos decir que este modelo de calificación debe ser coherente con una metodología actual y de vanguardia. Así, a los alumnos se les deben dar los indicadores antes de cada Unidad Didáctica, haciéndoles saber así lo que deben aprender. Ellos irían contabilizando los indicadores que van superando y así participarían de forma activa en su proceso de aprendizaje-enseñanza, sabiendo en todo momento cuántos indicadores les faltan y cuántos han superado. Hemos de tener en cuenta que estamos hablando de alumnos de E.S.O., por lo que creemos que es positivo cualquier mecanismo de implicación de los alumnos en su aprendizaje, haciéndolos más protagonistas.

Hemos intentado sugerir más de una propuesta con objeto de ser flexibles y estar también abiertos a otras posibles propuestas que puedan enriquecer ésta. Lo principal es conseguir que la calificación de los alumnos sea lo más objetiva posible y en base a

un criterio y no dependa del grupo-clase al que pertenece o a las cuestiones que el profesor haya decidido incluir en el examen.

### Referencias bibliográficas

Alonso, M., Gil D. y Martínez Torregosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*. 30. 15-26.

Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2007). *Evaluación Educativa y Promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.

Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada en el marco de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006. Consulta del 15 de Octubre de 2007 a <http://www.unesco.cl/ept/saladeprensa/14.act>. Revista PRELAC, 3, 6-25.

Decreto 69/2007 de 25 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la ESO en Castilla-la Mancha.

Medina Rivilla, A. (editor), (2009) *Formación y Desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

Sevillano García, M. Luisa (directora), (2009) *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson Educación.