

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Presentada por:

Jon Iñaki Uribarri-Lapicotegui Hernández

Directoras:

Dra. Dª Lourdes Villardón Gallego y Dra. Dª Itziar Elexpuru Albizuri

Dra. Dª Lourdes Villardón Gallego

Dra. Dª Itziar Elexpuru Albizuri

Jon Iñaki Uribarri-Lapicotegui Hernández

Bilbao, julio de 2015

Resumen

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA.
JON URIBARRI-LAPICOTEGUI HERNÁNDEZ

La inclusión de las competencias en las legislaciones educativas actuales representa un cambio metodológico trascendental en la enseñanza y el aprendizaje. Los nuevos currículos aportan claves de actuación pero aún se ha de avanzar en la concreción metodológica. En la tesis se presenta una propuesta de evaluación basada en competencias para contribuir en la respuesta a esta necesidad. La elección de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal se justifica por su importancia para la formación integral del individuo y su participación en la sociedad.

Esta investigación ofrece una propuesta para la evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en el alumnado de educación primaria. Su diseño, desarrollo y evaluación se ha llevado a cabo a través de un proceso de investigación-acción en un centro público de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

La tesis está organizada en siete capítulos. En los capítulos teóricos, se describen los antecedentes y acciones llevadas a cabo en los contextos mundial, europeo y estatal para la inclusión de competencias en los currículos; se define la Competencia para la autonomía e iniciativa personal y se realiza una revisión teórica sobre la evaluación de competencias.

En la parte empírica se presentan los dos estudios llevados a cabo. El primero se centra en la detección de necesidades formativas del profesorado a través de un cuestionario adaptado específicamente como parte de esta investigación. A partir de las necesidades detectadas, se ha realizado un segundo estudio que consiste en diseñar, aplicar y evaluar una propuesta para evaluar la competencia de autonomía e iniciativa personal.

La discusión de resultados y conclusiones de ambos estudios se presentan en el último capítulo. Se reflexiona sobre las aportaciones derivadas de la investigación y se describe la propuesta definitiva de evaluación. Se explicitan limitaciones derivadas de la investigación y se realizan propuestas para posteriores investigaciones. Se aspira a ofrecer una herramienta útil para llevar a cabo la evaluación en la educación básica y contribuir a avanzar en el desarrollo del currículo basado en competencias.

Palabras clave: Evaluación, Competencias básicas, Autonomía personal, Educación obligatoria.

Agradecimientos

A Lourdes e Itziar, por guiar mi aprendizaje desde el principio hasta el final, llevándome de la mano con plena disponibilidad y haciéndome participe, de su excelente estilo de investigar y de difundir el conocimiento, con gran maestría, meticuloso rigor y, sobre todo, muchísimo cariño. Sin ellas no habría estado dispuesto a abordar este trabajo y gracias a su apoyo, hasta en los momentos más difíciles, se ha podido llevar a cabo.

A Juan Francisco, por darme, también con gran afecto, el "empujón definitivo" al ponerme en contacto con tan magníficas directoras.

A mis compañeras y compañeros de Gandasegi, a los que debo su apoyo y el esfuerzo realizado para innovar la metodología de evaluación. A la dirección del centro por el impulso decidido de la propuesta y a Irene por su colaboración desde el Berritzegune. Agradezco, en especial, a mi amigo Kepa, quien fue jefe de estudios y hoy dirige el centro, por las valiosas aportaciones realizadas a la propuesta de evaluación.

A Manoli, por la ayuda experta que nos brindó, acompañada de María, en el taller de escritura académica, y a las compañeras y compañeros participantes con los que disfruté aprendiendo.

A aitatxu, quien desde su amor a todas las personas y su deseo de ayudar a la mejora de la sociedad euskaldun y mundial me inspiró sobre el tema de esta tesis, y a amatxu, que con amor y con su ejemplo me ha sabido transmitir el espíritu de superación y el tesón necesario para realizar esta tarea.

A Maleny, y Pennitxu, nuestra hija científica, por animarme y obsequiarme con su ilusión, su paciencia y el interés por la ciencia y ayudarme a satisfacer, desde siempre, este deseo con amor de mujer e hija.

A mis hermanos Estitxu y Xabier, a mis isekos, sobrinos y a toda la familia por su apoyo desde el cariño, el respeto y la confianza.

Y finalmente, pero de ningún modo en último lugar, a mis amigos más cercanos, los de Bilbao de toda la vida, los de Logroño, Galicia, Madrid, Como (Italia), Sopela y Basauri por haberme acompañado y esperado durante todo este proceso.

Índice General

Resumen 3

Agradecimientos 4

Indice General 5

Introducción 11

Capítulo 1. Enfoque Competencial en la Educación Obligatoria 17

1.1. Fundamento y Finalidad de las Competencias Básicas. 18

1.1.1. Contexto de la educación en las últimas décadas. 20

1.1.2. La educación basada en competencias. 27

1.1.2.1. Ámbito mundial. 31

1.1.2.2. Ámbito americano. 41

1.1.2.3. Ámbito europeo. 43

1.1.2.4. Ámbito nacional. 56

1.1.3. La educación basada en competencias en la CAPV. 69

Capítulo 2. Autonomía e Iniciativa Personal 89

2.1. Aproximación a los Conceptos de Autonomía e Iniciativa. 90

2.2. La Autonomía e Iniciativa Personal en la Ley Orgánica de Educación y en la Normativa que Regula la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco. 109

2.2.1. Contenido de la competencia. 110

2.2.2. Interrelación de la competencia con las áreas de educación primaria. 113

2.2.3. Relación con otras competencias. 122

2.3. Marco Pedagógico para el Desarrollo de la Autonomía e Iniciativa Personal. 126

2.4. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje de la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal. 131

Capítulo 3. La Evaluación de Competencias 145

3.1. La Evaluación en la Normativa: De la LOGSE a la LOMCE. 146

3.1.1. La evaluación en la LOGSE y en la LOCE. 147

3.1.2. La evaluación en la LOE. 148

3.1.3. La evaluación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. 149

3.1.4. La evaluación en la LOMCE. 149

3.2. Concepto, Finalidad y Características de la Evaluación de Competencias. 152

3.2.1. Una evaluación basada en el desempeño. 155

3.2.2. Una evaluación para el aprendizaje y la mejora. 161

3.3. Planificación de la Evaluación de Competencias. 165

3.3.1. Proceso de evaluación. 169

3.3.2. Resultados. 169

3.3.3. Indicadores. 172

3.3.4. Evidencias. 172

Capítulo 4. Estudio 1: Detección de Necesidades Formativas del Profesorado 191

4.1. Contexto del Centro. 192

4.2. Metodología de Investigación. 197

4.2.1. Descripción de la muestra. 197

4.2.2. Variables e instrumentos. 199

4.2.3. Procedimiento para la aplicación del cuestionario. 202

4.2.4. Análisis de la información. 202

4.3. Resultados. 203

4.3.1. Dimensión 1: “Adecuación de las técnicas de evaluación”. 203

4.3.2. Dimensión 2: “Evidencias de desempeño”. 206

4.3.3. Dimensión 3: “Utilización de criterios”. 209

4.3.4. Dimensión 4: “Participación del estudiante en la evaluación”. 211

4.3.5. Dimensión 5: “Usos de la evaluación”. 214

4.4. Conclusiones y Discusión. 220

4.4.1. Implicaciones. 220

4.4.2. Acciones a llevar a cabo. 221

Capítulo 5. Propuesta para la Evaluación de la Autonomía e Iniciativa Personal 227

5.1. Proceso de Elaboración de una Propuesta de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal en Educación Primaria. 228

5.1.1. Elaboración de rúbrica general de la competencia. 233

5.1.2. Elaboración de una norma. 238

5.1.3. Elaboración de rúbricas por áreas y ciclos. 258

5.1.3.1. Asociación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal con criterios e indicadores de evaluación de primaria. 258

5.1.3.2. Selección de indicadores de evaluación de la competencia. 263

5.1.3.3. Distribución del contenido de las rúbricas por áreas y ciclos y toma de decisiones para su elaboración. 277

5.1.3.4. Fase final del proceso de elaboración de las rúbricas por áreas y ciclos. 289

Capítulo 6. Estudio 2: Aplicación y Evaluación de la Propuesta a través de un Proceso de Investigación-Acción 295

6.1. La Investigación-Acción, Marco Metodológico de este Estudio. 298

6.2. Descripción de la Muestra. 302

6.3. Fases de la Aplicación y Evaluación de la Propuesta. 303

6.3.1. Fase inicial. 304

6.3.1.1. Planteamiento de la propuesta y captación de los participantes. 304

6.3.1.2. Planificación de la aplicación y evaluación de la propuesta. 306

6.3.2. Fase procesual. 314

6.3.2.1. Herramientas y documentación para la aplicación y evaluación de la propuesta. 314

6.3.2.2. Aplicación de la propuesta. 341

6.3.3. Fase final. Evaluación de la propuesta. 352

6.4. Acciones de Mejora Derivadas de la Evaluación de Proceso. 353

6.4.1. Modificaciones en las plantillas de evaluación por áreas. 353

6.4.2. Modificaciones en las orientaciones realizadas tras finalizar cada período del proceso. 356

6.5. Resultados. 359

6.5.1. Resultados de la entrevista final con el grupo de discusión. 359

6.5.2. Respuesta sobre obtención de evidencias de evaluación. 365
6.6. Discusión. 366
6.6.1. Resumen de propuestas para el siguiente curso escolar. 370
6.6.2. Acciones informativas y de dinamización: utilidades, dificultades y propuestas de mejora. 371
6.6.3. Resumen de decisiones tomadas a partir de las dificultades detectadas en el proceso. 373
Capítulo 7. Discusión y Conclusiones 377
7.1 Necesidades del Profesorado con Respecto a la Evaluación de Competencias. 378
7.2 Aplicación de la Propuesta de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal. 379
7.2.1. Aportaciones, aciertos y aspectos que favorecen su puesta en marcha. 381
7.2.2. Dificultades. 385
7.2.3. Requisitos para su Implementación. 387
7.2.4. Limitaciones y Propuestas de Futuras Investigaciones. 389
7.3. Descripción de la Propuesta Definitiva de Evaluación. 390
Referencias 403
Índice de Tablas 421
Índice de Figuras 422
Abreviaturas 432
Anexos A1
Anexo 1. Cuestionario de Detección de Ideas Previas y Estrategias sobre Evaluación para el Profesorado de Gandasegi. A2

Anexo 2. Asociación Criterios Competencia - Criterios e Indicadores Primaria. A7

Anexo 3. Selección de Indicadores de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal. A12

Anexo 4. Rúbricas de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal por Áreas y Ciclos. A100

Anexo 5. Presentación del Plan de Evaluación en el Centro. A183

Anexo 6. Primera Plantilla Presentada al Comienzo de la Aplicación de la Propuesta de Evaluación. A189

Anexo 7. Rúbricas de Autoevaluación para el Profesorado. Selección de Estrategias y Actividades de Evaluación Basada en Competencias. A193

Anexo 8. Actas de las Sesiones de Evaluación. A202

Anexo 9. Datos Obtenidos en las Sesiones de Evaluación, Conclusiones y Propuestas. A238

Anexo 10. Acciones a Llevar a Cabo tras las Propuestas Derivadas de las Sesiones de Evaluación Trimestral. A278

Anexo 11. Actas de Coordinación del "Grupo de Discusión". A296

Anexo 12. Juego Completo de Plantillas de Evaluación Diseñado tras Finalizar el Proceso de Aplicación de la Propuesta. A308

Anexo 13. Resultado de la Evaluación Final de la Propuesta Realizada por el Grupo de Discusión. A314

Introducción

La inclusión de las competencias en las legislaciones educativas actuales representa un cambio metodológico trascendental en la enseñanza y el aprendizaje. Los nuevos currículos aportan claves de actuación con fundamento en la educación basada en competencias, pero para garantizarla a todo el alumnado de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y del Estado español aún se ha de avanzar en la concreción metodológica. En la tesis se presenta una propuesta de evaluación basada en competencias para contribuir en la respuesta a esta necesidad.

Se considera que mediante la adquisición de las competencias por parte del alumnado se favorece su formación integral. Por este motivo, cualquier propuesta útil para alcanzar las mismas facilita esta tarea y ayuda a garantizar el derecho del alumnado a conseguirlas.

En las últimas décadas han surgido propuestas y se han llevado a cabo acciones en el ámbito mundial destinadas a posibilitar el acceso de todas las personas a la educación. Se ha planteado el reto de adaptar los modelos tradicionales de educación a los rápidos avances científico-tecnológicos y a un proceso de globalización caracterizado por la movilidad de las personas y por el cambio permanente. El avance hacia una sociedad fundamentada en el conocimiento, más competitiva y con mayores cotas de bienestar individual, constituye un objetivo estratégico. Entre las principales medidas adoptadas para llevarlo a cabo se encuentra la selección de competencias a alcanzar por el ciudadano y la recomendación de que se integren en los currículos formativos de los diferentes Estados.

En los nuevos currículos educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) se realizan propuestas de desarrollo curricular en las que coexisten

elementos de los currículos tradicionales con los nuevos planteamientos basados en competencias. En la actividad diaria de un centro educativo persisten hábitos de trabajo arraigados en diseños curriculares, aquellos en los que recibió su formación el profesorado, que son previos a los currículos basados en competencias. Se necesita un importante esfuerzo de adaptación por parte de este colectivo de profesionales a los currículos vigentes.

Para superar esta etapa de transición, y contemplando la responsabilidad educativa como acción compartida entre el profesorado y los demás integrantes de la comunidad educativa, se considera necesario realizar propuestas metodológicas útiles, respetuosas con las prácticas educativas habituales.

La realización de una propuesta para la evaluación del desarrollo de competencias se justifica por la consideración de que es necesario evaluar para garantizar que el alumnado consigue las competencias. Otro motivo, de carácter más subjetivo, se refiere a la suposición extendida entre el profesorado de que es difícil evaluar por competencias pues no se cuenta con la preparación suficiente para llevarlo a cabo, lo que puede explicar la resistencia al cambio de este colectivo. La propuesta metodológica desarrollada en esta investigación puede ayudar a vencer ciertas resistencias, a la vez que ayuda a identificar las dificultades de la puesta en práctica de la formación basada en competencias.

Dos razones principales explican la elección de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal entre las ocho competencias básicas del contexto legal de la CAPV. Por una parte, es una de la más relacionadas con el ámbito de la tutoría, tal y como se explica en el capítulo 1 estas competencias poseen una vinculación menos directa con áreas y materias del currículo que otras como la

Competencia matemática o la Competencia en comunicación lingüística, lo cual representa un esfuerzo añadido para el profesorado acostumbrado a evaluar la consecución de los objetivos de las áreas. Por esta razón se estima conveniente ofrecer propuestas para facilitar su evaluación.

Por otro lado, se considera, que el contenido de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal posee en sí mismo elementos básicos para la formación integral del individuo y su participación en la sociedad, y que es transversal al resto de competencias, áreas y materias.

Para garantizar la consecución de cualquier aprendizaje es necesario evaluar, por lo que se han de aportar modelos metodológicos para la evaluación del desarrollo de competencias. Esta tesis se lleva a cabo a través de un proceso de investigación-acción en colaboración con el profesorado de un centro público de educación infantil y primaria, realizado con el fin de aportar una propuesta para adaptar los modelos tradicionales en los que ha sido formado este colectivo profesional a las exigencias de esta nueva forma de evaluar.

En el período en que se realiza, el equipo de profesorado del Colegio Público Gandasegi trabaja en la adaptación del Proyecto Curricular de Centro (PCC) a la legislación educativa vigente, por lo que la inclusión de las competencias, la metodología de enseñanza-aprendizaje de las mismas y su evaluación son algunos de los aspectos a abordar. La investigación tiene lugar durante más de un curso escolar en los seis niveles de la etapa de educación primaria.

Con este fin se plantean los siguientes objetivos:

1. Identificar las necesidades del profesorado en relación con la evaluación de competencias

2. Diseñar una propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal
3. Aplicar y evaluar la propuesta diseñada.

Para la consecución de dichos objetivos, se realizan dos estudios. El primero se centra en la detección de necesidades formativas del profesorado a través de un cuestionario adaptado específicamente como parte de la investigación. A partir de las necesidades detectadas, se realiza un segundo estudio que consiste en diseñar, aplicar y evaluar una propuesta para evaluar la competencia autonomía e iniciativa personal.

La Tesis está organizada en siete capítulos:

En el capítulo 1 se describen los antecedentes y acciones realizadas en los contextos mundial, europeo y estatal durante las últimas décadas que han propiciado la inclusión de las competencias clave como grandes marcos de referencia en los currículos de la educación básica en el Estado español y en la CAPV.

El capítulo 2, trata sobre la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Se definen los conceptos que la integran, se organiza su contenido y se pone de manifiesto la interrelación entre dicho contenido, el de las áreas del currículo y el de las demás competencias básicas. Finalmente, se realizan propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de dicha competencia desde un marco pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de competencias con fundamento en las necesidades de la persona.

En el capítulo 3 se presenta una revisión teórica de la evaluación del desarrollo de competencias, una modalidad basada en el desempeño con fundamento en la evaluación para el aprendizaje. Se aportan datos sobre la normativa legal estatal

y de la CAPV en la que se regula esta modalidad de evaluación y se describen los aspectos metodológicos propios de la misma.

En el capítulo 4 se describe el contexto del estudio 1 y la metodología empleada para lograr el objetivo 1, dirigido a la identificación de necesidades formativas del profesorado, se exponen los resultados y su discusión.

En el capítulo 5 se describen las acciones llevadas a cabo para la construcción de la propuesta de evaluación y las principales herramientas, siendo las rúbricas las más representativas por aportar criterios para evaluar el grado de consecución de la competencia.

En el capítulo 6 se expone el estudio 2 que consiste en el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Se hace referencia al marco metodológico investigación-acción en el que se desarrolla, se describe el contexto en que se lleva a cabo y se informa sobre la muestra y los aspectos relacionados con su diseño. Se describe el proceso empírico, se explican las acciones de mejora realizadas durante su transcurso y finalmente, se exponen y discuten los resultados del mismo.

La discusión de resultados y conclusiones de ambos estudios se presentan en el capítulo 7. Se reflexiona sobre las aportaciones derivadas de la investigación y se describe la propuesta definitiva de evaluación. Se explicitan limitaciones derivadas de la investigación y se realizan propuestas para posteriores investigaciones. Se aspira a ofrecer una herramienta útil para llevar a cabo la evaluación en la educación básica y contribuir a avanzar en el desarrollo del currículo basado en competencias.

Capítulo 1

Enfoque Competencial en la Educación Obligatoria

1.1. Fundamento y Finalidad de las Competencias Básicas.

1.1.1. Contexto de la educación en las últimas décadas.

1.1.2. La educación basada en competencias.

1.1.2.1. Ámbito mundial.

1.1.2.2. Ámbito americano.

1.1.2.3. Ámbito europeo.

1.1.2.4. Ámbito nacional.

1.1.3. La educación basada en competencias.

En primer lugar se muestran diversos acontecimientos relevantes que tuvieron lugar en el contexto mundial, europeo y estatal durante las últimas décadas en relación con la introducción de las competencias en los currículos educativos.

En el último apartado del capítulo se trata sobre la importancia de implementar las competencias en los currículos y sus implicaciones metodológicas. En la Figura 1 se resumen los aspectos más destacados del contenido de este capítulo.

1.1. Fundamento y Finalidad de las Competencias Básicas

A finales del siglo XX y comienzo del nuevo milenio el derecho a la educación sigue sin poder garantizarse a todas las personas. Iniciativas realizadas desde diversas perspectivas han promovido acciones de encuentro, reflexión y propuestas encaminadas a hacerlo posible.

La educación basada en competencias surge como respuesta a las demandas formativas de la sociedad actual. Mediante su puesta en práctica se aspira a ofrecer a todas las personas la oportunidad de tomar parte activa en la sociedad del bienestar (ver Figura 1.1).

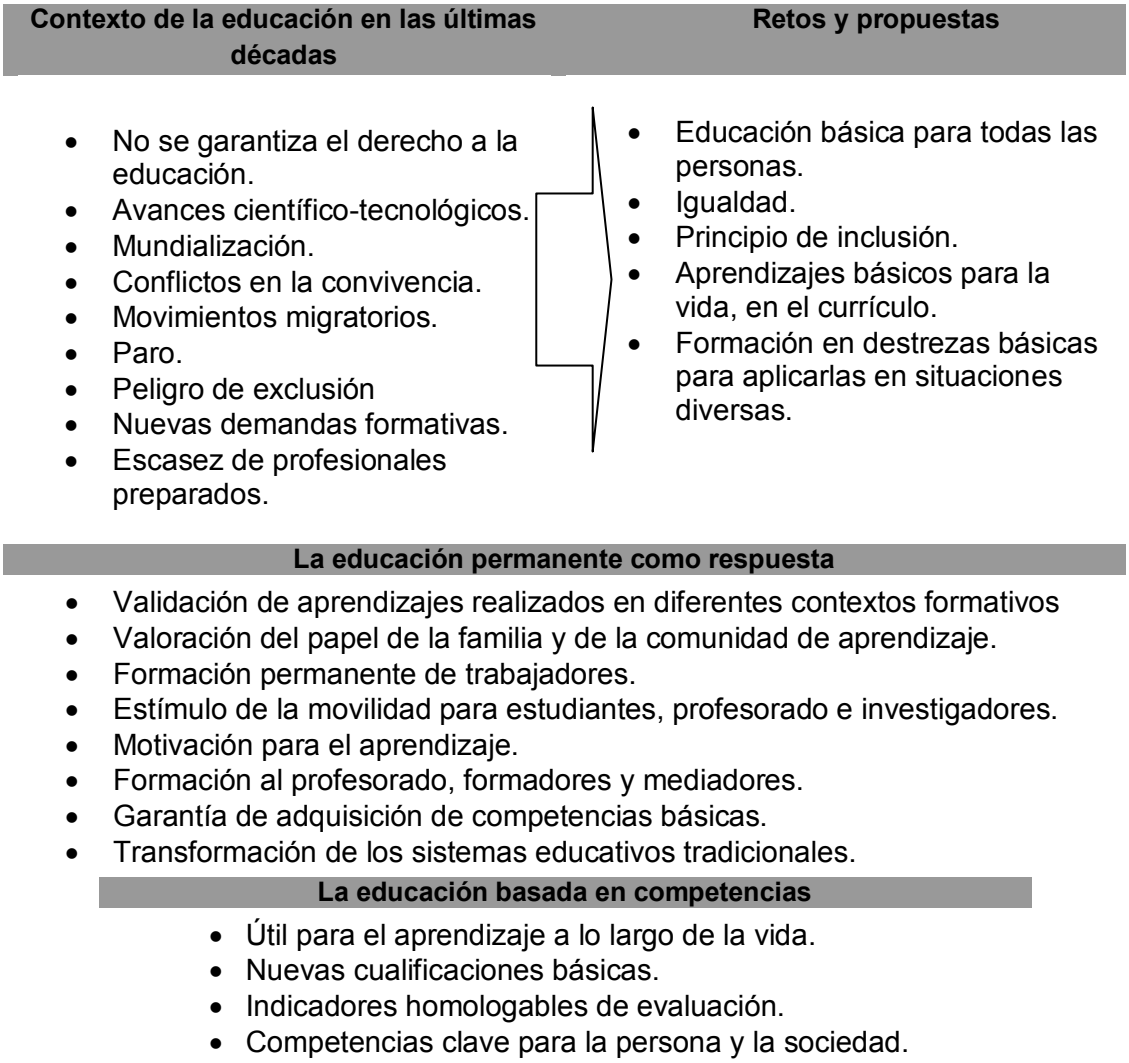


Figura 1.1. Educación basada en competencias; una metodología para el siglo XXI.

Fuente: Elaboración propia.

En el Estado español, como en el resto de los países europeos y en sintonía con las propuestas de ámbito mundial se introducen las competencias en el currículo de la educación básica como contribución a la formación de ciudadanos para el siglo XXI.

1.1.1. Contexto de la educación en las últimas décadas.

El derecho a una educación, reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, art.26) y contemplado en la Convención sobre Derechos del Niño (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 1990, arts. 28,29), dista mucho de ser una realidad universal en el último cuarto del siglo XX (Unesco, 2000).

En este período se suceden con rapidez los avances científico-tecnológicos. Evolucionan las comunicaciones, mejora la accesibilidad a la información y a consecuencia de ello surgen nuevas demandas laborales y formativas (Unesco, 1990).

La mundialización se entiende como un impulso hacia una dimensión mundial de la sociedad; como una oportunidad, pero a su vez constituye un problema. Según se recoge en el "Informe Delors" en esa época se frustran las esperanzas de convivencia justa, libre y pacífica surgidas tras la segunda guerra mundial (Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI. Delors [Pdte.] [CIESXXI], 1996). Aunque se generan nuevas fuentes de riqueza y se produce mayor interconexión e interdependencia entre las economías y las sociedades, existe el peligro de crear un mercado del saber excluyente para los desfavorecidos (Unesco, 1990, 1996, 2000). Quienes no tengan acceso a la educación básica en una economía mundial basada en el conocimiento se verán abocados, con gran probabilidad, a una mayor marginalización.

En la Unión Europea el índice de paro representa una fuente de preocupación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Aspectos como la estructura demográfica están cambiando; se constata un incremento del porcentaje de personas

de edad avanzada debido a una mayor duración de la vida y también una prolongación de la vida activa. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b). La variedad de movimientos migratorios requiere una respuesta multicultural y multilingüe por parte de los sistemas educativos, pero los recursos humanos son cada vez más escasos debido a la avanzada edad de gran parte del colectivo de profesorado (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

- ***Retos y propuestas.***

Con todo, la consecución de la educación básica para todas las personas se percibe como una meta alcanzable y constituye un gran reto que es necesario abordar. Mediante la iniciativa "Educación Para Todos" (Unesco, 1990, 1996, 2000) se considera necesario promover el aprendizaje en diferentes facetas de la vida. La educación básica ha de guiarse por el principio de inclusión, el reconocimiento de las diferentes culturas y la valoración de la lengua materna. Se debe reforzar el respeto mutuo, la cohesión social y el régimen democrático. Se ha de formar al individuo en el pensamiento crítico. Es necesario hacer que la formación en prevención y resolución de conflictos se incluya en los aprendizajes básicos. Se pone especial énfasis en la educación de mujeres y niñas. Se asume que no se pueden conseguir éxitos duraderos mientras no haya igualdad en cuanto al género.

Se plantea priorizar acciones de ámbito mundial encaminadas al aumento de los índices de escolarización. En el nacimiento de una sociedad mundial la misión de la educación se ha de encaminar a permitir a todas las personas el desarrollo de sus talentos y capacidades de creación. Cada cual ha de responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Se hace cada vez más necesaria una formación adecuada para que las personas desarrollen destrezas básicas que les permitan desenvolverse en ambientes cambiantes (Unesco, 1996).

Los representantes políticos y organizaciones de los diferentes países de Europa, asesorados por equipos de expertos, van adoptando decisiones y compromisos que influyen en la actualización de las correspondientes legislaciones educativas (Parlamento Europeo, 2000, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b; Consejo de las Comunidades Europeas, 2002; Eurydice, 2002; Jefatura del Estado español, 1990, 2002, 2006, 2013).

Ante las grandes transformaciones técnicas del final del milenio y para hacer frente al problema del paro, también en Europa se considera insuficiente la formación inicial y se plantea que las personas en activo poseen capacidad para el aprendizaje permanente, por lo que deben renovar sus conocimientos técnicos y profesionales (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995). Se acuerda que la inserción social, el desarrollo de aptitudes para el empleo y la plenitud personal han de estar estrechamente asociados. Se ha de aprovechar la riqueza científica y cultural del continente y con el esfuerzo conjunto de empresas e instituciones, transmitir los valores fundamentales y preparar a las personas para el empleo.

En la cumbre extraordinaria de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000) el Consejo Europeo fija el objetivo estratégico de que la Unión Europea (UE) se pueda convertir en un plazo de 10 años en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, con una capacidad de crecimiento económico que haga posible la sostenibilidad, la creación de empleo y la cohesión social. Este objetivo representa un gran esfuerzo de adaptación a las exigencias mundiales del momento y una importante referencia para impulsar las reformas necesarias en ese ámbito. Se deben abordar cambios políticos urgentes, en coherencia con los valores y conceptos sociales europeos y en previsión de la ampliación de la Unión. Se ha de acordar un programa destinado a la creación de infraestructuras del conocimiento e

innovación y una reforma económica. De acuerdo con las propuestas de ámbito mundial, también en Europa se contempla que el proceso educativo tiene lugar durante toda la vida de la persona.

Se propone alentar a la población a continuar aprendiendo. Se hace necesario establecer una coordinación eficaz entre el sistema educativo y el mundo laboral, planificar aprendizajes polivalentes en función de las diferentes personas y de las necesidades cambiantes de las empresas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

Todas las personas han de poder acceder a cualificaciones actualizadas a fin de garantizar la igualdad de oportunidades. Los sistemas de educación han de contribuir a la creación de una sociedad integradora y sin exclusiones tomando en consideración, sobre todo, los grupos más sensibles, como los de personas con necesidades educativas especiales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

En el Consejo Europeo de Barcelona (2002) se decide simplificar y consolidar la Estrategia de Lisboa a fin de que las decisiones adoptadas hasta el momento se puedan ejecutar con mayor eficacia. Siguiendo las propuestas del contexto mundial que se abordan en este apartado, se insiste en la necesidad de avanzar en el reconocimiento de las cualificaciones profesionales de los diferentes países y de tender al reconocimiento de las cualificaciones formales y de las adquiridas a través de la experiencia. El programa de trabajo en relación con los sistemas de educación y de formación se centra en la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial. Se insiste en el papel de los sistemas de formación desarrollados en un entorno real de trabajo para el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida.

Se pone también de manifiesto la necesidad de mejorar el dominio de las competencias básicas: enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana, establecimiento de un indicador de competencia lingüística, desarrollo de la cultura digital, generalización de un título en informática e Internet para alumnado de secundaria. Se plantea la promoción de la dimensión europea en la enseñanza y su concreción en las competencias básicas a adquirir por el alumnado para 2004.

En el informe sobre las conclusiones extraídas a partir de la puesta en práctica de las propuestas de la cumbre de Lisboa se expresa que para el crecimiento del empleo, la consecución de la equidad y la inclusión social se requiere una actuación coordinada en los ámbitos de la educación, investigación e innovación, un enfoque educativo y formativo para *todas* las personas basado en competencias, y se formulan nuevos compromisos a desarrollar en un nuevo plazo de 10 años (Comisión de las Comunidades Europeas y Consejo, 2010).

- ***La educación permanente.***

En el "Informe Delors" (CIESXXI, 1996) se hace referencia a la "sociedad educativa", un modelo social basado en la adquisición, actualización y uso de los conocimientos que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje. Para ello, se considera necesario avanzar hacia una mayor flexibilización de los estudios, aunque se advierte de que la formación básica adquirida en el contexto formal es insustituible. La educación ha de adaptarse continuamente a los cambios sociales, sin dejar de transmitir el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

Se contempla la gran importancia del papel de la familia y de la comunidad de aprendizaje, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza en el nacimiento y continúa a lo largo de la vida y en los contextos familiar y comunitario

encuentran sus primeros modelos la comunicación de valores y de ideas (Unesco, 1990, 1996, 2000).

El Parlamento Europeo (2000) considera que en la sociedad del conocimiento es necesaria una continua adaptación y una mejora del nivel y la calidad de empleo. Por ello, se ha de estimular la movilidad de estudiantes, del profesorado y del personal de formación e investigación. Además, los trabajadores han de tomar parte en un proceso de educación permanente para atender a las demandas del mercado laboral (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

La propuesta de un "espacio europeo del aprendizaje permanente" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001) surge con el fin de facilitar el tránsito de un entorno de aprendizaje a un entorno de trabajo, la movilidad de una región o país a otro y para utilizar de la mejor manera posible las aptitudes y cualificaciones de las personas. Se acuerda que todas las personas habían de poder alcanzar las competencias básicas. Para que cualquiera pueda acceder a las ofertas de aprendizaje permanente es necesario transformar los sistemas educativos tradicionales. Hay que identificar las necesidades del alumnado y del mercado de trabajo, favorecer un aumento de la inversión pública y privada para incrementar las posibilidades de aprender en los lugares de trabajo y facilitar el acceso laboral a las personas afectadas por el riesgo de exclusión. Se considera necesario motivar a las personas a aumentar su nivel de participación en el aprendizaje a cualquier edad y se propone establecer mecanismos de evaluación y control de calidad. Es prioritario reconsiderar el valor de los diplomas y certificados formales junto con el del aprendizaje adquirido de una manera "no formal" e "informal" (ver Figura 1.2), para que todas las modalidades de aprendizaje puedan ser reconocidas.

Aprendizaje formal:

- Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje informal:

- Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

Aprendizaje no formal:

- Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Figura 1.2. Definición de las tres modalidades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, Anexo 2, glosario, p.36.

Se plantea desarrollar un sistema de acumulación de cualificaciones que sea reconocido en los diferentes países europeos y un sistema común de presentación de las cualificaciones vinculado a un "currículum vítae europeo" para acordar modelos de diplomas y certificados europeos de formación.

El profesorado, formadores y mediadores deben adquirir la formación adecuada para abordar los nuevos contenidos entre los que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquieren especial importancia (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

En un estudio realizado por la Comisión Europea (Eurydice, 2002), se comprueba que el aprendizaje adquirido en contextos informales presenta mayor potencial para la adquisición de competencias personales y sociales que la propia educación formal. Por este motivo se recomienda a las autoridades educativas que examinen con mayor atención el nivel de interacción y cooperación entre centros escolares y lugares que ofrezcan oportunidades de aprendizaje informal y que se realicen evaluaciones y certificaciones de las competencias adquiridas en dichos contextos.

1.1.2. La educación basada en competencias.

Los cuatro "pilares de la educación" defendidos en el "Informe Delors" (CIESXXI, 1996) como base de la "educación a lo largo de la vida" y fuente de inspiración de reformas educativas posteriores, respaldan el modelo de aprendizaje basado en competencias. Cada uno de dichos pilares subyace a todas ellas.

La OCDE (1999) elabora indicadores para posibilitar una evaluación de destrezas y competencias homologable, útil para promover el bienestar individual, social y económico. Dicho bienestar se entiende como una mayor productividad, procesos de democratización, aumento de la cohesión social y de la equidad, respeto a los derechos humanos y mejora de la sostenibilidad.

En Europa se ha de impulsar el pleno desarrollo de las potencialidades de la persona y la igualdad de oportunidades (Parlamento Europeo, 2000). En el terreno educativo se realiza una reflexión sobre los objetivos de las reformas a implementar en los diferentes países. Los ciudadanos europeos han de adquirir o renovar las competencias necesarias para tomar parte activa en la sociedad del conocimiento. Hay que adecuar las habilidades de las personas al desarrollo tecnológico (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

Es necesario definir las nuevas cualificaciones básicas proporcionadas a través de la formación continua, especialmente las relacionadas con la tecnología de la información, y emprender reformas sociales y económicas que combinen competitividad y cohesión social. Para ello se debe fomentar la adquisición de nuevas competencias básicas y una mayor transparencia en las cualificaciones (Parlamento Europeo, 2000). En los sistemas educativos de los países europeos se precisa abordar objetivos como el de establecer los cambios a llevar a cabo para dar respuesta a la exigencia de nuevas competencias laborales (Comisión de las

Comunidades Europeas, 2001b). Hay que formular objetivos comunes e intercambiar buenas prácticas para ofrecer una respuesta conjunta.

En el verano de 2001 la Comisión Europea encarga realizar un estudio para definir el concepto de "competencia clave" (Eurydice, 2002), cuyo reconocimiento en el ámbito europeo se propone en el "Libro Blanco". La Comisión formula también un listado de competencias de utilidad en todos los países de la UE.

El trabajo se lleva a cabo en el contexto del programa de trabajo europeo sobre los futuros objetivos de los sistemas educativos y de formación para el año 2010 (Eurydice, 2002). Estas competencias del marco europeo han de propiciar, también, la satisfacción y el bienestar personal y favorecer el progreso económico. Las dimensiones de competitividad y cooperación han de reconciliarse. Se estima de especial relevancia el acuerdo alcanzado en la propuesta de un "espacio europeo del aprendizaje permanente" para que todas las personas puedan adquirir dichas competencias a fin de salvaguardar la justicia social y económica. La sociedad, a través de los centros escolares, debe establecer unas bases para la adquisición de competencias clave. En el documento citado en este párrafo se indica que dicha adquisición se complementa mediante los aprendizajes adquiridos en contextos no formales, como por ejemplo, la familia, las amistades, o a través de los medios de comunicación. Los datos obtenidos en el estudio han de servir para elaborar más adelante un marco común europeo en el que se establecen las nuevas destrezas básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Se expresa también que la mayoría de los expertos coincide en considerar que una competencia es "clave", "fundamental", "esencial" o "básica" si es "necesaria y beneficiosa para cualquier individuo o para la sociedad en su conjunto" (Eurydice, 2002, p. 14). Además ha de permitir la integración apropiada del individuo en un

número de redes sociales mientras actúa con independencia y eficacia en situaciones familiares o desconocidas. Finalmente, ha de posibilitar la actualización permanente de los conocimientos y destrezas de la persona (Eurydice, 2002).

Escamilla (2008) expone que el enfoque competencial, se apoya en las cuatro fuentes del currículo: social, psicológica, epistemológica y pedagógica, cada una de las cuales aporta argumentación de modo interdependiente. La fundamentación *social* reside en la exigencia de conexiones, entre lo aprendido y su aplicación a situaciones reales. Las razones *psicológicas* que avalan este enfoque defienden que para el desarrollo de una personalidad equilibrada, las dicotomías ciencia-acción y teoría-práctica suponen un obstáculo, mientras que en un enfoque por competencias se contempla el desarrollo del alumnado como integración dinámica de capacidad-competencia (entendida la competencia como el tipo de capacidad vinculada con el saber hacer) y conocimientos previos. Desde el ámbito epistemológico, una vez detectadas las necesidades y carencias en habilidades de comunicación, de relación y estrategias de pensamiento, al enfrentarnos ante diferentes objetos de conocimiento, se determinarían las acciones formativas destinadas a dar respuesta a través de diferentes medios a diversidad de situaciones comunicativas, de adquisición y trasmisión de aprendizajes, a desenvolverse con autonomía, o a razonar sobre diferentes cuestiones. Desde el ámbito *pedagógico*, el principio del aprendizaje significativo se centra en la consecución de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en una situación académica a otras situaciones diferentes; para ello se han de seleccionar las técnicas más apropiadas para trabajar competencias, áreas y materias nucleares con mayor proyección y rentabilidad. El trabajo para el desarrollo de competencias también se justifica por lo que representa en cuanto a una búsqueda de nuevas formas de colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa.

Según Escamilla (2008) la fundamentación pedagógica del enfoque competencial, incluido en políticas de calidad y equidad de un número creciente de Estados, se halla en la filosofía de la educación, en la sociología de la educación y en la educación comparada. La determinación de marcos de referencia para la concreción, contextualización y relación con otros elementos curriculares requiere una contribución desde la didáctica. La psicología de la instrucción incide sobre los procesos psicológicos desarrollados, y estas dos últimas disciplinas aportan técnicas para enseñar a aprender y para la evaluación. Escamilla (2008) alude también a la utilidad de la organización de centros y de la psicología de la educación para conseguir un trabajo coordinado entre ciclos. Además, esta autora recalca la importancia del papel mediador del profesorado y la provisión de diferentes recursos humanos, ambientales y metodológicos.

1.1.2.1 Ámbito mundial.

Se considera relevante mostrar diferentes actuaciones llevadas a cabo en el ámbito mundial desde 1990, con el fin de situar en su contexto los hechos que tienen lugar en el panorama europeo y en el Estado español en relación con el currículo basado en competencias.

En la Figura 3 se representan diferentes acciones de relieve realizadas en las primeras décadas del nuevo milenio:



Figura 1.3. Origen de la educación basada en competencias en el ámbito mundial.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se trata sobre diferentes acciones organizadas por la Unesco durante la última década del siglo XX mediante las que se analizan las necesidades relacionadas con la situación del derecho universal a la educación, se sientan las bases para hacerlo efectivo en el contexto del nuevo milenio y se pone de manifiesto la necesidad de una educación basada en competencias. Por último se hace referencia al desarrollo de proyectos e iniciativas sobre destrezas y competencias.

Conferencias del decenio de la "Educación Para Todos".

La primera de ellas se celebra en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990 (Unesco, 1990) y en ella participan 155 países. La segunda, destinada a revisar el grado de consecución de los objetivos propuestos en la anterior, en Amman, Jordania en Junio de 1996 (Unesco, 1996) cuenta con la asistencia de 73 países y la tercera se desarrolla en Dakar, Senegal, en abril de 2000 (Unesco, 2000), con 164 países participantes.

En su contenido se aboga por una educación centrada en la persona, se considera que la educación es condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social. Se reconoce que mediante ella, se puede aspirar a una mayor seguridad, a una mejora en materias como salud o medio ambiente, al progreso social, económico y cultural, a una mayor tolerancia o a potenciar la cooperación mundial (ver Figura 1.4). En sus conclusiones y propuestas se hace referencia a los contenidos básicos del aprendizaje, se plantea que el currículo da comienzo en la infancia y consta de un período obligatorio en el que se han de desarrollar competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Se especifica que la educación y formación comprende el aprendizaje formal, el no formal, y el informal.

Declaración Mundial sobre Educación Para Todos -EPT- (“Education for All” -EFA-)
"Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje"
Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990

- Realización de cuatro propuestas para responder a los retos del milenio, que entroncan con la declaración de derechos humanos.
- Reconocimiento de necesidades básicas de aprendizaje; herramientas esenciales y contenidos básicos, por su utilidad para:
  - La supervivencia humana.
  - El pleno desarrollo de las capacidades.
  - Facilitar la vida y el trabajo dignos.
  - La toma de decisiones.
  - El aprendizaje a lo largo de la vida.
- Constatación de la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación para determinar que los individuos adquieren conocimientos de utilidad.

Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (EFA)
Amman, Jordania, Junio de 1996

- Revisión del grado de consecución de las metas propuestas en la primera conferencia.
- Exposición de las dificultades sobrevenidas.
- Adición de nuevos retos a las propuestas de acción.

Foro Mundial sobre la Educación
Dakar, Senegal, Abril de 2000

- Finalización del proceso iniciado en Tailandia.
- Evaluación exhaustiva con participación de gobiernos, organismos de asistencia al desarrollo y organizaciones no gubernamentales.
- Conclusiones y propuestas:
  - Éxitos alcanzados y carencias en la oferta educativa:
    - Avance respecto a los objetivos propuestos en Jomtien.
    - Persistencia de 113 millones de niñas y niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos.
    - Calidad de aprendizaje y adquisición de valores humanos y competencias muy inferior a la necesaria.
    - Urgencia de avanzar hacia la “Educación para Todos” (EPT) para alcanzar los objetivos fijados en los planos nacional y mundial de reducción de la pobreza y evitar acentuación de las desigualdades.
    - Pendiente la consecución de una enseñanza primaria gratuita y obligatoria completa y de calidad para todos los niños y niñas.
    - Acuerdo de velar por la atención de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos.
  - Propuesta de plan básico de acción futura con el objetivo de hacer realidad la “Educación para Todos” antes de 2015.
  - Compromiso para la consecución de los mejores resultados de aprendizaje, reconocidos y mensurables, en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

*Figura 1.4.*Contenido de las conferencias del decenio de la “Educación para Todos”.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Unesco (1990, 1996, 2000).

Los dirigentes mundiales que acudieron a la reunión de los países del G-8, celebrada en julio de 2000 en Okinawa (Japón), dan su apoyo a este Marco de Acción asegurando que ningún país que se comprometiese seriamente con la

educación para todos se vería frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta G8 (2000).

A lo largo de un proceso llevado a cabo desde la celebración del Foro de Dakar se realizan 11 informes parciales de evaluación de la consecución de seis objetivos fundamentales. En dichos informes se constatan progresivos avances, pero también importantes dificultades para alcanzar todos los objetivos propuestos. En el último de dichos informes, correspondiente a 2013/2014 se presentan las recomendaciones que se resumen a continuación para el siglo que comienza (Unesco, 2014):

1. Para después de 2015 incluir un compromiso expreso en favor de la equidad con metas claras y mensurables, de manera que todos los niños tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación.

2. Debe asegurarse que todos los niños estén escolarizados y adquieran las competencias que necesitan para encontrar un trabajo bien pagado y seguro.

3. Se ha de velar por el compromiso de los planes nacionales de educación con la atención a los más necesitados mediante profesorado autóctono adecuadamente preparado y remunerado.

En abril de 2015 se publica un informe final que recoge las conclusiones sobre la consecución de los objetivos propuestos en Dakar. En el mismo se expresa que un tercio de los países participantes consigue alcanzar todos los aspectos mensurables y la mitad logra universalizar la educación primaria. En mayo de 2015 se celebra un nuevo Foro Mundial sobre Educación en Incheon (República de Corea), en el mismo se adquiere el compromiso de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" para el 2030 (Unesco, 2015a; 2015b).

Informe de la Comisión Internacional a la Unesco sobre la Educación para el Siglo XXI: "La Educación Encierra un Tesoro".

Jacques Delors, presidente de la Comisión Europea, accede en noviembre de1991 a liderar la denominada "Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI" (CIESXXI, 1996) a propuesta de Federico Mayor Zaragoza, director general de la Unesco. Este grupo de trabajo, integrado por 14 eminentes personalidades procedentes de medios culturales y profesionales de diferentes países, reflexiona sobre la educación y el aprendizaje en el nuevo siglo.

Desde el comienzo de 1993 la comisión desarrolla su labor de modo independiente. Realiza un amplio proceso de consulta e investiga sobre las relaciones entre educación y cultura, ciudadanía, cohesión social, trabajo y empleo, desarrollo, e investigación y ciencia. Aborda además tres temas transversales: "Tecnologías de la comunicación", "Los docentes y la enseñanza", y "Financiación y gestión".

Teniendo en cuenta lo expuesto y a partir de las bases del concepto: "Educación permanente" Faure et al. (1973), presentan la "educación a lo largo de la vida" como una de las claves de acceso a los rápidos cambios del momento. Delors explica que para que ésta se pueda llevar a la práctica es imprescindible aprender a aprender (CIESXXI, 1996). La educación basada en competencias, mencionada al principio del capítulo, se sustenta sobre los cuatro "pilares de la educación" descritos en este informe (ver Figura 1.5).

Aprender a conocer
Aprender a aprender y aprovechar las posibilidades de aprendizaje existentes.

Aprender a hacer
Competencia para responder ante situaciones diversas y trabajar en equipo.

Aprender a ser
Tema central del informe de la comisión Faure. Entronca con el concepto de competencia como forma de aprendizaje globalizado a lo largo de la vida y se distancia de un modelo de aprendizaje basado en la acumulación de saberes con escasa interdependencia entre ellos.

Aprender a vivir juntos;
aprender a vivir con los demás
Realización de proyectos comunes y preparación para intervenir en el conflicto; aportación indispensable para la convivencia pacífica en un mundo plural.

Figura 1.5. Los cuatro pilares de la educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de (CIESXXI, 1996).

En el informe se expresa que el desarrollo de las competencias básicas es una tarea de colaboración entre equipos de profesorado, alumnado, familias, integrantes del ámbito laboral y diferentes agentes sociales. Es difícil sustentar la adquisición o desarrollo de cualquiera de ellas al margen del grupo o en competencia con los demás individuos. Sin embargo, el individuo ha de ser capaz de actuar de forma autónoma y responsable, por lo que todas sus posibilidades de aprendizaje han de ser valoradas y apoyadas.

Se aconseja que el alumnado no solamente aprenda un determinado oficio sino que adquiera competencias que le permitan abordar una multiplicidad de situaciones, incluso las menos previsibles.

Proyecto "DeSeCo" de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE -.

Al final de la última década del siglo XX la OCDE constata un reconocimiento paulatino en el ámbito mundial en relación con la necesidad de adquirir conocimientos destrezas y competencias, para responder a las demandas de los cambios sociales. Se mantiene un acuerdo generalizado en los diferentes países

respecto a las categorías del currículo escolar, pero ni siquiera en aquellos del ámbito de la OCDE se obtiene consenso sobre las competencias necesarias para la vida. Se acepta la existencia de un aprendizaje extracurricular, aunque tampoco se llegan a establecer acuerdos al respecto.

Con el fin de alcanzar un acuerdo acerca de las competencias necesarias, se ponen en marcha acciones como la elaboración de indicadores para la medición de destrezas y competencias o el proyecto "Definición y Selección de Competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual" [DeSeCo] (OCDE, 1999), destinado a la identificación de competencias útiles para la actuación responsable y exitosa de las personas en la nueva sociedad.

- *Ámbito en que se desarrolló el proyecto y análisis de actividades previas.*

La prioridad de la OCDE es proporcionar información para orientar las reformas de las políticas educativas de los diferentes países. Se considera necesario recabar datos sobre los efectos que los procesos educativos, la capacitación y el aprendizaje informal producen en los niveles de destrezas de la población (OCDE, 1999).

La primera acción que se lleva a cabo en el proceso de puesta en práctica del proyecto consiste en el análisis de actividades previas relacionadas con el proyecto "Indicadores y Sistemas Nacionales de Educación" (INES), entre las que figuran la "Encuesta sobre Habilidades de Alfabetización y para la Vida del Adulto" (ALLS o ALL), el "Proyecto de Indicadores de Capital Humano" (HCI) o el "Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes" (PISA). Este último se utiliza en la actualidad como referente comparativo de los resultados educativos entre los países miembros de la OCDE y asociados (OCDE, 1999). En las evaluaciones de PISA se realizan comparaciones trienales acerca del conocimiento y destrezas manifestadas

por los estudiantes de 15 años de edad en las competencias: lectora; matemática; y científica (Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2014a).

El resultado de los análisis confirma que el contenido de los currículos debe trascender a la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en la escuela. De acuerdo con los planteamientos de los mencionados informes "Faure" y "Delors" se ha de formar a las personas en "destrezas para la vida". En el informe se hace alusión al uso moderno del concepto "capital humano" (HCI), que comienzan a utilizar determinados economistas (Schultz 1961, Becker 1964 c.p. OCDE, 1999). El "Proyecto de Indicadores de Capital Humano" (HCI) se refiere al conocimiento, destrezas, competencias y otros atributos relevantes para la actividad económica y consta de componentes adquiridos dentro y fuera de la escuela, que contribuyen a la productividad económica de la persona. Como conclusión del mencionado HCI la adaptabilidad, incluyendo la individual, se considera una dimensión clave para la estabilidad económica y el crecimiento.

A partir del análisis de actividades previas se concluye el interés por la realización de pruebas empíricas e indicadores sobre el logro de las competencias.

- *Fases posteriores del desarrollo de DeSeCo y características del programa.*

Una vez realizado el análisis, se trata de clarificar el concepto de competencia para llegar a una interpretación común de los conceptos esenciales. Después se procede a la selección de un conjunto de "competencias clave" y finalmente se lleva a cabo una consulta en el seno de la OCDE para la revisión de las definiciones formuladas y selecciones realizadas por los diferentes países

integrantes. Para la definición de este marco se cuenta con la cooperación de la Unesco.

Entre 1997 y 2003 se desarrolla un programa que tiene como resultado la publicación del informe: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society" (Rychen & Salganik, 2003). Posee un doble objetivo. Por un lado, se pretende identificar un conjunto de competencias necesarias para el éxito en la nueva sociedad. Por otro, elaborar un marco teórico común a los diferentes países para la identificación de destrezas y competencias esenciales para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno.

Las competencias clave diseñadas en el proyecto DeSeCo (OCDE, 2006) se organizan en tres categorías interrelacionadas que abarcan un amplio espectro de actuaciones en la vida de la persona. Ésta ha de estar preparada para desenvolverse de manera autónoma ante demandas complejas, utilizando para ello diferentes recursos (ver Figura 1.6).

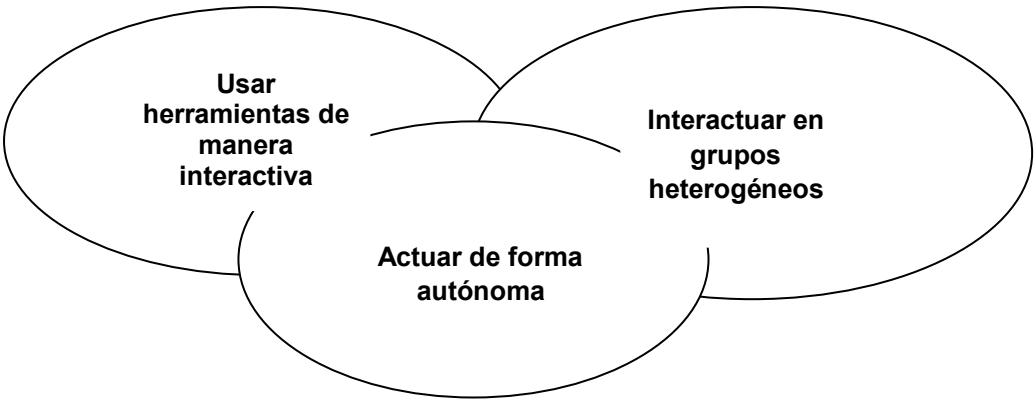


Figura 1.6. Las tres categorías en las competencias clave de DeSeCo.

Fuente: OCDE (2006, p.4).

Cada una de estas tres categorías comprende, a su vez, tres competencias clave que son susceptibles de evolucionar a lo largo de la vida de la persona, enriqueciéndose o deteriorándose y de adquirir o ir perdiendo relevancia en función de los cambios en las demandas del contexto socioeconómico, la evolución de las

personas o su grado de adaptación al medio. Dichas competencias poseen un carácter intercultural y en función de variables como las normas culturales se aprovechan en distinto grado.

En el proyecto DeSeCo se considera que los individuos han de ser hábiles para pensar y actuar por sí mismos manifestando así su madurez moral e intelectual, y también emprendedores y responsables de sus propios aprendizajes. Han de saber integrar en su pensamiento y actuaciones, ideas y posiciones aparentemente contradictorias, teniendo en cuenta las diversas interrelaciones que podrían existir entre ellas. En la Figura 1.7 se expresan las características generales de este proyecto:

Metas	Contenido	Implicaciones
– Que la persona alcance un nivel de madurez social que le posibilite: – Adoptar juicios independientes. – Contemplar diferentes perspectivas, de manera responsable.	– Representa una forma general de abarcar la experiencia que incluye: – Pensamientos. – Sentimientos. – Relaciones sociales.	– Uso de destrezas meta-cognitivas (pensar acerca de pensar). – Metodología para abordar las situaciones. – Capacidad de adaptación al cambio. – Aprendizaje a partir de la experiencia. – Desarrollo de habilidades creativas. – Actitud crítica en el pensamiento y manera de actuar.

*Figura 1.7.*Características del proyecto DeSeCo.

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2006).

La suma de las competencias personales afecta, además, a la habilidad de alcanzar metas compartidas. El éxito individual no solo se refiere a cuestiones como el empleo e ingresos, sino también a la salud, la seguridad, la participación política y las redes sociales. El éxito para la sociedad supone la productividad económica, procesos democráticos, cohesión social, equidad, derechos humanos y sostenibilidad ecológica.

Para Brunner (26 de octubre de 2006) la propuesta de las competencias clave para la vida refleja los mejores ideales humanistas de la educación, hace referencia al desarrollo integral de las personas, a los ideales contenidos en el "Informe Delors", a los ideales modernos de emancipación, reflexividad, acción autónoma y al pensamiento crítico de Kant.

No obstante, Bolivar (2008) considera que aunque el proyecto DeSeCo abre nuevas vías para evaluaciones comparativas de competencias en el futuro y la categoría relacionada con la utilización de herramientas parece contar con una base firme, no ocurre lo mismo con las otras dos; habitualmente no evaluadas, para las que se han de desarrollar instrumentos de evaluación. Aunque, también reconoce, que el aprendizaje autónomo y las actitudes para aprender se evalúan en las pruebas PISA, y el trabajo en equipo o habilidad para cooperar, en la Encuesta sobre Alfabetismo Adulto y Habilidades Vitales (ALL). En cualquier caso, se estima que tratar de llegar a un marco común para abordar los retos que conlleva el comienzo del nuevo siglo constituye un valor en sí mismo sobre el que se ha de seguir construyendo.

1.1.2.2 Ámbito americano.

Antes de abordar la situación en Europa se muestran dos acciones llevadas a cabo en el continente americano en relación con la enseñanza y el aprendizaje de competencias.

Informe SCANS.

La Secretaría de Trabajo del Departamento de Comercio de los Estados Unidos elabora el informe: "What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000" (SCANS, 1991) para tratar de concienciar al profesorado de la necesidad de transformar el currículo y la enseñanza a fin de capacitar a los

estudiantes en destrezas que les posibiliten obtener éxito en puestos de trabajo altamente cualificados. El informe se centra en el enfoque formativo de "enseñar a vivir". En el documento se hace alusión a tres tipos de aprendizajes: las "destrezas fundamentales" de lectura, escritura, comprensión, expresión y aritmética, las "habilidades de pensamiento": creatividad, toma de decisiones, resolución de problemas, aprender a aprender, razonamiento, pensamiento simbólico y organizativo, y las "cualidades personales": responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autonomía y honestidad.

Proyecto Alfa Tuning – Tuning América latina-.

Este proyecto constituye una acción educativa de gran envergadura realizada en Latinoamérica que da continuidad a otra experiencia iniciada en Europa en 2001, que se desarrolla más adelante entre las acciones llevadas a cabo en el ámbito europeo. Tiene por objeto promover "un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior que, a través de la búsqueda de consensos, contribuya a avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada, en América Latina." (Beneitone et al. [ed.], 2007, p.13).

Se programan dos fases para su desarrollo, la primera de las cuales tiene lugar entre 2004 y 2007, y la segunda entre 2011 y 2013.

Entre los principales logros del proyecto se destacan el alcance de un acuerdo general respecto a la importancia del concepto de competencia, la definición de perfiles profesionales, la selección de competencias genéricas y específicas, el consenso alcanzado acerca del papel activo y protagonista que debe tener el estudiante.

1.1.2.3 *Ámbito europeo.*

En primer lugar se hará alusión a diversas iniciativas llevadas a cabo para coordinar las estructuras educativas de los países de Europa con objeto de desarrollar las potencialidades de la persona en la sociedad del nuevo milenio (ver Figura 1.8). Más adelante se mostrarán dos acciones de referencia en relación con las competencias.

Iniciativas llevadas a cabo en relación con las competencias.

Se plantea favorecer el aprendizaje permanente en los ámbitos educativo y laboral, se propone establecer conexiones entre la vida laboral, la investigación, y la sociedad en general. Se planifican acciones dirigidas a mejorar la calidad de la educación y formación, se acuerdan sistemas de aprendizaje válidos para acreditar las competencias adquiridas en el ámbito europeo, tanto en el contexto académico como en el laboral y se acuerda incluir las TIC en las reformas de los sistemas educativos de los países de la UE con el fin de garantizar su utilización por parte de toda la ciudadanía.

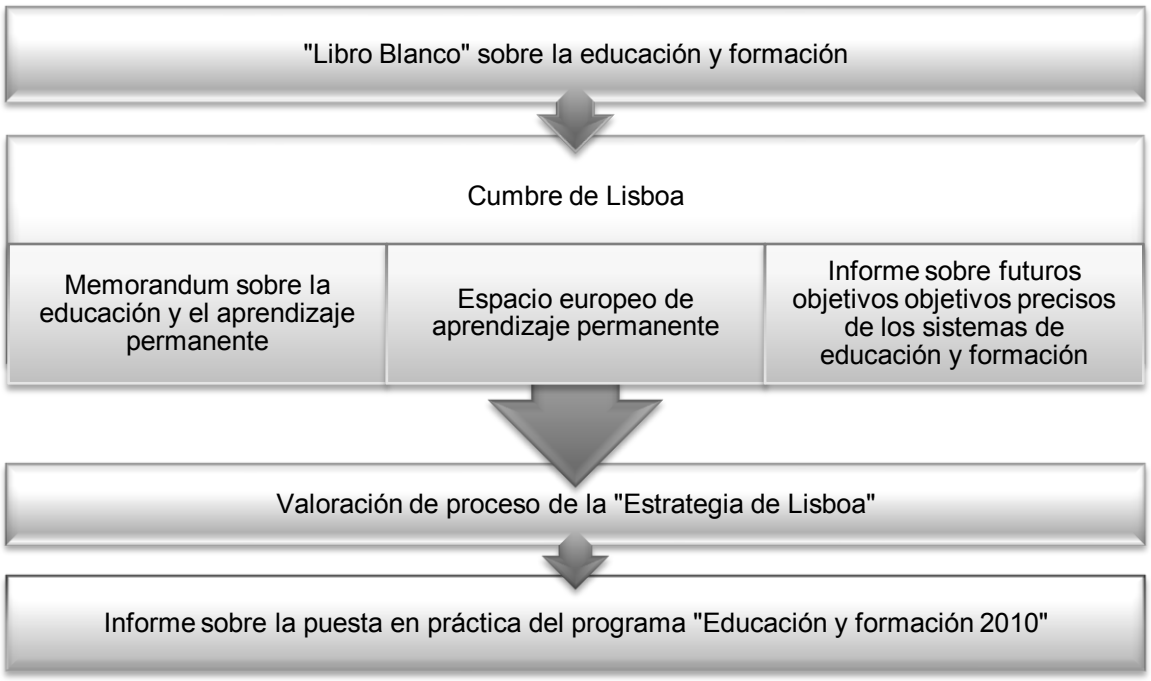


Figura 1.8. Proceso inicial de la educación basada en competencias en Europa.

Fuente: Elaboración propia.

Los Estados miembros y la Comisión Europea comparten la responsabilidad de llevarlo a cabo. Instituciones y estudiantes del ámbito europeo participan en las diversas acciones realizadas.

- *Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva. Libro Blanco Sobre la Educación y la Formación.*

En el "Libro Blanco", publicado por la Comisión de las Comunidades Europeas (1995), se expresan los retos a abordar en Europa en relación con la educación y la formación, y se ofrecen orientaciones para desarrollar éstas con un alto nivel de calidad. Esta aportación se realizó con el fin de encaminar a Europa hacia la sociedad del conocimiento (ver Figura 1.9).

- Adquisición de nuevos conocimientos mediante las competencias clave, la movilidad o los programas educativos multimedia.
- Acercamiento de la escuela a la empresa.
- Lucha contra la exclusión.
- Aprendizaje de tres lenguas comunitarias.
- Equiparación en importancia de las inversiones en equipamiento y formación.

Figura 1.9. Objetivos formulados en el "Libro Blanco".

Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (1995).

En su contenido se plantean tres grandes retos: La sociedad de la información, la mundialización, y la civilización científica y técnica.

- *Cumbre extraordinaria del Consejo de Europa. Lisboa.*

En la Figura 1.10 se muestran acciones propuestas en la Cumbre de Lisboa celebrada en marzo de 2000 para alcanzar el "objetivo estratégico" mencionado al principio del capítulo (Parlamento Europeo, 2000):

Planificación de la acción
– Mejorar las políticas relacionadas con la información, investigación, desarrollo e innovación. – Favorecer una estructura de mercado competitiva. – Invertir en capital humano. – Luchar contra el analfabetismo y la exclusión social. – Diseño de las medidas macroeconómicas oportunas.
Acciones más relacionadas con la educación para alcanzar el objetivo estratégico.

– Impulsar los ámbitos de telecomunicaciones e internet.
– Crear una "zona europea de investigación e innovación".
– Adaptar los sistemas de educación y formación a las exigencias de la sociedad del conocimiento.
  – Adopción de medidas concretas por parte de los Estados miembros:
  – Aumento de la inversión.
  – Aumento del número de personas adultas con formación básica.
  – Conversión de escuelas y centros de formación en centros de aprendizaje polivalente con conexión a internet.
  – Fomento de asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación.
  – Definición de nuevas calificaciones básicas, para ser adquiridas mediante la formación continua, sobre las siguientes temáticas: Tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales.
  – Estimular la movilidad de los estudiantes, profesorado y personal de formación e investigación.
  – Propuesta de un modelo de curriculum vitae europeo.
– Desarrollar una política activa de empleo con mayor importancia a la formación continua.
– Mejorar las cualificaciones para favorecer la integración social.

Figura 1.10. Medidas de la Cumbre de Lisboa relacionadas con la Educación y Formación.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Parlamento Europeo (2000).

El Consejo Europeo encarga al Consejo de Educación una reflexión general sobre los objetivos de las futuras reformas educativas europeas para atender a intereses y prioridades comunes respetando la diversidad nacional. Con ello se contribuye a los procesos de Luxemburgo, Cardiff y Colonia, los tres pilares del "Pacto europeo para el empleo" (Unión Europea, 1997; Consejo Europeo de Cardiff ,1998; Consejo Europeo de Colonia, 1999).

Para llevar a cabo estos propósitos se propone respetar la "Agenda 2000", programa de acción que se concreta en el Consejo Europeo de Berlín (Parlamento Europeo, 1999) para reforzar las políticas comunitarias y dotar a la UE de un nuevo marco financiero para el periodo 2000-2006, teniendo en cuenta la perspectiva de su ampliación.

➢ *Memorándum de la Comisión sobre la Educación y el Aprendizaje Permanente.*

A raíz de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa se plantea que los Estados miembros guien un debate con participación ciudadana y se acuerde una estrategia global dirigida a llevar a cabo las propuestas realizadas en Lisboa. Los interlocutores sociales, las distintas ramas del ámbito de la educación y las empresas han de tomar parte en la puesta en práctica de la citada estrategia.

Las seis recomendaciones de este memorándum realizado en octubre de 2000 giran en torno a la adquisición o renovación de las capacidades necesarias para participar en la sociedad del conocimiento (ver Figura 1.11).

- Aumento de inversión en recursos humanos.
- Desarrollo de métodos apropiados para un aprendizaje a lo largo de la vida en cualquier ámbito.
- Revalorización de la forma de entender la participación en el aprendizaje formal, no formal e informal.
- Accesibilidad de la información a toda la ciudadanía europea.
- Asesoramiento de calidad.
- Acercamiento de las oportunidades de aprendizaje permanente a las necesidades de cada cual.

Figura 1.11. Recomendaciones del Memorandum de la Comisión sobre el Aprendizaje Permanente.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Comisión de las Comunidades Europeas (2000).

Entre los recursos a poner en marcha con el propósito de crear un marco para que las comunidades educativas y culturales puedan desempeñar el papel clave contemplado en la estrategia global se propone el programa: "eLearning - Concebir la educación del futuro."(Unión Europea, 2000). Tiene como fin adaptar los sistemas educativos europeos a los requisitos de la "sociedad del conocimiento". Se basa en la iniciativa política "eEurope" (Unión Europea, 1999) mediante la que se pretende alcanzar el objetivo estratégico del Consejo Europeo de Lisboa adoptándose las medidas necesarias para que Europa obtenga el mayor beneficio posible en relación a los avances de las tecnologías de la información. Entre los objetivos de "e-Learning" se contemplan: la mejora de las infraestructuras en el ámbito educativo, y en el

científico la mejora del nivel de conocimientos de la población, y la adaptación de los sistemas de educación y de formación a la sociedad del conocimiento.

- *Informe del Consejo de Educación al Consejo Europeo sobre los Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas de Educación y Formación.*

El Consejo de Educación lo realiza en febrero de 2001 a partir de la petición realizada al respecto por el Consejo Europeo en la Cumbre de Lisboa, con el fin de presentarlo en el Consejo Europeo de Estocolmo. Tiene como referencia el objetivo estratégico planteado en dicha cumbre y el principio de que el fomento de los valores humanísticos compartidos por nuestras sociedades es parte importante de la educación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

Según el criterio del Consejo, los objetivos generales que la sociedad atribuye a la educación y la formación son: el pleno desarrollo de las potencialidades de la persona para una vida en plenitud, el desarrollo de la sociedad en democracia en favor de la igualdad y de la diversidad cultural, y el desarrollo de la economía adecuando las capacidades de la mano de obra a la evolución económica y tecnológica.

En el informe se describen los retos a abordar en Europa para poder seguir siendo competitivos a escala mundial. Aun valorando que la formación de los ciudadanos europeos y los sistemas de educación figuran en ese momento entre los mejores del mundo, se considera necesaria la anticipación en el diseño de nuevos planes con inclusión de las TIC.

El Consejo de Educación plantea tres nuevos objetivos a partir de los alcanzados en diciembre de 2000 en el Consejo Europeo de Niza, en previsión de la ampliación de la Unión (ver Figura 1.12).

- Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.

Figura 1.12. Objetivos del Consejo de Educación sobre sistemas de educación y formación.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Comisión de las Comunidades Europeas (2001b, pp. 7-15).

Cada uno de ellos se concreta en otros más específicos y se fija un plazo de 10 años para conseguirlos mediante el trabajo conjunto de los Estados miembros.

En el informe se recomienda que los sistemas de educación y formación proporcionen las cualificaciones y competencias necesarias en la sociedad del conocimiento y hagan atractiva y gratificante la educación permanente a todas las personas por alejadas que éstas se sientan de la educación y la formación, haciendo que puedan desarrollar sus capacidades con la obtención del mayor provecho (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

➢ *Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas "Hacer Realidad un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente".*

Se realiza en noviembre de 2001 como consecuencia de las propuestas realizadas en el memorandum de la comisión sobre la educación y el aprendizaje permanente. En su elaboración toman parte más de 12000 ciudadanos. Se centra en el establecimiento de vínculos entre el espacio europeo de aprendizaje permanente y el de la investigación. Entre las prioridades de actuación formuladas en la misma figuran la identificación de competencias básicas y la garantía de su consecución a todos los ciudadanos, especialmente a los más desfavorecidos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

➢ *Valoración de Proceso de la Estrategia de Lisboa.*

Por encargo del Parlamento Europeo el "Grupo de alto nivel" presidido por Wim Kok presenta un informe sobre el desarrollo de la "Estrategia de Lisboa". En el

mismo se aconseja tomar medidas urgentes de revisión y revitalización para evitar incumplimiento de compromisos. Según el "informe Kok" la puesta en práctica de la estrategia por parte de los Estados miembros es el principal obstáculo para la consecución de los objetivos, por lo que la revisión intermedia de la estrategia se centra exclusivamente en ese aspecto (Parlamento Europeo, 2004).

Se acoge positivamente la confirmación del Consejo Europeo sobre la validez y pertinencia de una "Estrategia de Lisboa" equilibrada tanto para Europa como para la competitividad europea en el mundo. Se considera necesario abordar reformas estructurales y realizar medidas macroeconómicas para fomentar el crecimiento y empleo.

Cuatro años después, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2008) realizan seis nuevas recomendaciones a los Estados miembros en relación a la creación del "Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente":

La primera de ellas se dirige a la utilización de dicho marco como "instrumento de referencia para comparar los niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones, la promoción del aprendizaje permanente, la igualdad de oportunidades y una mejor integración de las personas en el mercado laboral" (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2008, p.3).

En el mismo documento se definen los diferentes conceptos contenidos en el mismo. Destacamos las siguientes definiciones por su especial vinculación con la tesis (ver Figura 1.13).

Resultados del aprendizaje:
- Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia.

Conocimiento:
- Resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto; en el Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos.

Destreza:
- Habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).

Competencia:
- Demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

Figura 1.13. Definición de conceptos en relación con la educación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Consejo de la Unión Europea (2008, Anexo I)

➢ *Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010".*

En la Figura 1.14 se presentan las conclusiones del proceso llevado a cabo en Europa en relación a la educación y a la formación a partir de la estrategia de Lisboa. (Comisión de las Comunidades Europeas y Consejo, 2010).

Aspectos llevados a cabo	Objetivos incumplidos
– Mejora global de resultados en educación y formación en la Unión Europea. – Apoyo a las reformas educativas. – Introducción de las competencias clave en las reformas de muchos países. – Apoyo a la movilidad de estudiantes.	– Empeoramiento de los resultados sobre alfabetización. – No se reduce en un 20% el alumnado de 15 años con bajo rendimiento en lectura, sino que aumenta en casi un 3%. – Incumplimiento de la mayoría de los objetivos.
Necesidades	

– Intensificar el desarrollo de los siguientes ámbitos:
  – Competencias del profesorado.
  – Competencias clave transversales del alumnado.
  – Actualización de los métodos de evaluación.
  – Innovación en los aprendizajes.
  – Práctica del aprendizaje permanente.
– Apoyar la adquisición de competencias clave del alumnado con riesgo de fracaso escolar y exclusión social.
– Adaptar la metodología de enseñanza y evaluación al enfoque basado en competencias.	

Perspectivas de futuro	
– Nuevo marco estratégico de educación y formación: "ET 2020". – Iniciativa "Nuevas capacidades para nuevos empleos". – Propuesta de refuerzo de las competencias para aprender a lo largo de la vida e incorporación en la vida laboral. – Fomento de interrelaciones entre el mundo formativo y el laboral. – Propuesta de mejora de competencias del profesorado de formación profesional. – Adaptación de resultados de enseñanza superior al mercado laboral. – Acceso a la enseñanza de grupos desfavorecidos. – Acceso a la enseñanza del alumnado con itinerarios diversos.	

Figura 1.14. "Educación y formación 2010". Conclusiones y perspectivas de futuro.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Comisión de las Comunidades Europeas y Consejo (2010).

Los esfuerzos llevados a cabo en Europa son, por tanto, insuficientes dada la amplitud y dificultad de los retos propuestos, por ello sigue siendo necesario contar con la colaboración de todos los países y ciudadanos para alcanzar las metas fijadas.

Acciones europeas sobre competencias.

Se realiza una breve mención al proyecto "Tuning", desarrollado en las universidades europeas y seguidamente se hace referencia al estudio realizado por la red "Eurydice".

- *Proyecto Tuning.*

El proyecto piloto "Tuning -Sintonizar las estructuras educativas de Europa" (González, Wagenaar, [coords.], 2006) se lleva a cabo en el año 2000 en el marco del programa Sócrates con gran apoyo financiero de la Comisión Europea. Trata

sobre la adopción de un sistema europeo de titulaciones universitarias reconocibles y comparables.

Contribuye a establecer referencias comunes entre las competencias genéricas y específicas de las disciplinas y constituye una referencia flexible, respetuosa con la autonomía de las universidades, cuidadosa con la rica y diversa educación europea.

➢ *Estudio sobre las Competencias Clave: "Las Competencias Clave. Un Concepto en Expansión dentro de la Educación General Obligatoria".*

En el último siglo se pasa de un modelo de enseñanza y aprendizaje guiado por las teorías conductistas a otro cognitivo con un referente constructivista. El papel del profesorado va cambiando. Se evoluciona desde la impartición de conocimiento hacia la facilitación de procesos de construcción de competencias en los que se fomenta el pensamiento creativo y crítico, la capacidad de aprender, y la implicación del alumnado en el trabajo de aula. La red europea de información sobre la educación en Europa "Eurydice" plantea un modelo de aprendizaje mediante el que los conocimientos y destrezas adquiridos se transforman en competencias (Eurydice, 2002). Se resta importancia al aprendizaje memorístico en beneficio de la selección, procesamiento y aplicación del conocimiento. Se coincide en la utilidad de avanzar hacia una definición comúnmente aceptada sobre el concepto de competencia "clave", "fundamental" "esencial" o "básica":

- Aportar un beneficio para cualquier persona y para la sociedad en general.
- Permitir la integración de la persona en las redes sociales y ser eficaz tanto en las situaciones conocidas como en las no previsibles.

– Permitir la adaptación de los conocimientos y destrezas personales a los sucesivos avances que se fuesen presentando.

Se trata de definir, desarrollar y establecer la forma de evaluar las competencias clave en los currículos de la enseñanza obligatoria de los diferentes países a partir de las aportaciones que realizan los mismos sobre sus programas educativos. Para ello se proponen ocho campos de estudio (ver Figura 1.15).

– Comunicación en lengua materna.
– Comunicación en lenguas extranjeras.
– Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).
– Cálculo y competencias en Matemáticas.
– Ciencia y tecnología.
– Espíritu empresarial.
– Competencias interpersonales y cívicas.
– Aprender a aprender y cultura general.

Figura 1.15. Campos de estudio sobre las competencias clave de Eurydice.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Eurydice (2002).

Queda por concretar en el currículo la interrelación entre las distintas materias y temas, y dado que el alumnado ha de adquirir conocimientos, destrezas y competencias transferibles a situaciones reales, se debe establecer la relación entre los componentes del currículo y la vida real.

Además de abordar la identificación y definición de las nuevas destrezas, explorar la forma de integrarlas en el currículum, mantenerlas y seguir avanzando en su aprendizaje a lo largo de la vida, el grupo que trabaja sobre las competencias clave quiere determinar el nivel de dominio de una competencia "básica". Para ello, y teniendo en cuenta los desarrollos internacionales en este campo, construye un marco compuesto por ocho dominios de competencias clave integrados por conocimientos, destrezas y actitudes (Comisión Europea, 2004).

Los ocho dominios de competencias clave quedan agrupados de esta manera (ver Figura 1.16).

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales y cívicas.
- Espíritu emprendedor.
- Expresión cultural.

Figura 1.16. Nuevo agrupamiento en ocho dominios de las competencias clave.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Comisión Europea (2004).

Se considera menos restrictiva la utilización de los términos "competencia" o "competencia clave" que el de "destrezas básicas". Mientras que éste último se asocia a la alfabetización, a las capacidades de supervivencia o a las habilidades prácticas para la vida, el término "competencia" abarca una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes. Además conlleva la disposición para aprender y el saber cómo hacerlo. Su desarrollo es crucial para la realización y desarrollo personal (capital cultural), la inclusión y la ciudadanía activa (capital social), y la aptitud para el empleo (capital humano).

En la Figura 1.17 se recoge su definición:

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 1.17. Definición de Competencias Clave de la Comisión Europea.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Comisión Europea (2004, p.7).

En el estudio se concluye que dado que la formulación de estas competencias posee un carácter muy general, en la mayoría de los ámbitos que abarcan no es posible distinguir entre los niveles básicos de dominio y los más avanzados. Se considera que no todas las competencias clave son medibles, aunque el marco propuesto permite valorar en la misma categoría las competencias genéricas y las transversales; más difíciles de medir.

En diciembre de 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) formulan las "competencias clave" del ámbito europeo y recomiendan a los Estados miembros desarrollarlas como estrategia de aprendizaje permanente (ver Figura 1.18).

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Figura 1.18. Competencias clave del ámbito europeo.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006).

Éstas se definen como una "combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo." (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006, p. 13).

1.1.2.4 Ámbito nacional.

A continuación se realiza una revisión de los aspectos de la legislación educativa española relacionados con las propuestas internacionales y europeas de las últimas décadas y con la introducción de las competencias en el currículo.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Se trata en primer lugar sobre la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Jefatura del Estado español, 1990) mediante la cual se ordena dicho sistema con el propósito de adaptar la formación del estudiante a las exigencias de un nuevo modelo social. Los rápidos cambios que se producen en el contexto mundial y la participación española en el proyecto europeo, impulsan esa profunda reforma de legislación educativa. La competitividad, la movilidad y la libre circulación en el ámbito de la Comunidad Europea, exigen un esfuerzo de adecuación hacia referencias formativas compartidas y homologables. En sintonía con las propuestas internacionales, la educación permanente para adultos constituye el principio básico de la ley; mediante ésta se propicia la adquisición y actualización de la formación básica y se facilita el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo y a las diversas profesiones, impulsándose la preparación para el aprendizaje autónomo.

Su primer objetivo persigue el "desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (Jefatura del Estado español, 1990, preámbulo). El texto contiene un modelo curricular personalizado e integral sustentado en el marco del constructivismo que contempla proporcionar al alumnado la oportunidad de conformar su identidad y construir su propia concepción de la realidad.

Según se recoge en el preámbulo de la LOGSE, la implantación de La Ley General de Educación de 1970 supone la escolarización total del alumnado entre 6 y 14 años con el consiguiente incremento de alumnado en los niveles no obligatorios. La Ley de Reforma Universitaria (1983) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985) contribuyen a la progresiva mejora del sistema educativo.

La LOGSE se enmarca en la constitución de 1978, la cual atribuye a todos los españoles el derecho a la educación obligatoria y gratuita en libertad e igualdad. Se pone en vigor con la aspiración de avanzar hacia una progresiva configuración de la sociedad del saber, en la que diferentes instancias sociales participen en la transmisión de información y conocimiento. Con el fin de seguir delimitando los antecedentes de la legislación española actual en relación con las competencias básicas, a continuación se muestran algunas de sus características (ver Figura 1.19).

Características de la LOGSE y educación basada en competencias
– Formación permanente: Derecho y obligación del profesorado. Responsabilidad de las Administraciones educativas autonómicas.
– Generación en el alumnado de actitudes y hábitos, desarrollo de aptitudes y capacitación para la adaptación a las situaciones nuevas.
– Participación de los distintos sectores de la comunidad educativa: Familias, profesorado y alumnado.
– Educación orientada hacia la igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
– Fomento de la convivencia democrática.
– Realización del aprendizaje con espíritu crítico, perspectiva personal y moral.
– Desarrollo de la capacidad creativa.
– Metodología activa y participativa.
– La evaluación abarca a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
– Orientación y tutoría forman parte de la función docente. Derecho del alumnado a recibir orientación psicopedagógica y profesional.
– Atención al alumnado con “necesidades educativas especiales” regida por los principios de normalización e integración escolar.
– Medidas de educación compensatoria de las desigualdades como becas y ayudas para asegurar el acceso al estudio.
– Formación profesional polivalente, útil para adaptar la formación del estudiante a los cambios laborales producidos a lo largo de su vida laboral.

Figura 1.19. Características de la LOGSE relacionadas con la educación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Jefatura del Estado español (1990).

El sistema educativo de LOGSE se modifica íntegramente. Se destacan seguidamente determinados rasgos propios del mismo (ver Figura 1.20).

El sistema educativo en la LOGSE

– Fase obligatoria: Carácter comprensivo favorecedor de la igualdad de oportunidades y compatible con una progresiva diversificación.
– Nueva configuración de las etapas educativas. Ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años.
– Reforma de la formación profesional. Modelo de enseñanza con mayor calidad y adecuación a la demanda del mundo del trabajo
– Desarrollo en las diferentes etapas y modalidades del sistema de un conjunto de capacidades relacionadas con:
  – Uno mismo.
  – Interacción y cooperación con los demás.
  – Entorno natural y social.
  – Autonomía para la realización de actividades y aprendizajes con sentido crítico y esfuerzo.
  – Comunicación en la lengua o lenguas oficiales y en lengua extranjera.
  – Matemática.
  – Expresión artística.
  – Dimensión práctica de lo aprendido.
  – Tecnología.
  – Conocimiento y asunción crítica de los valores culturales y morales.
  – Investigación y ciencia.
– El currículo lo integran: Objetivos, expresados en términos de capacidades; contenidos; métodos pedagógicos; y criterios de evaluación de cada nivel, ciclo, etapa, grado y modalidad del sistema educativo.

Figura 1.20. Rasgos del sistema educativo en la LOGSE.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Jefatura del Estado español (1990).

Por su carácter innovador, se planifica un proceso de implantación progresivo y flexible.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

El Gobierno reconoce los avances históricos de la educación en España desde la publicación de la LOGSE, pero considera necesario implantar esta nueva ley debido a determinadas deficiencias observadas en el desarrollo de la que estaba en vigor y a un deseo de adaptación a la realidad del momento (Jefatura del Estado español, 2002).

En la presentación de la LOCE se manifiesta una preocupación por la reducción de las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria, por la mejora del nivel medio de los conocimientos de materias instrumentales del alumnado, cuyo rendimiento es inferior al del alumnado de otros países, la universalización de la educación y de la atención a la primera infancia, y la ampliación de la atención educativa a la población adulta.

Se considera necesario dar continuidad al proceso de homologación y flexibilidad del sistema educativo iniciado con la LOGSE, respondiendo a los compromisos adquiridos en la Unión Europea en relación con los sistemas de educación y formación. Hay que potenciar el espíritu emprendedor. El rápido incremento de la inmigración surge como un nuevo reto; para abordarlo hay que crear instrumentos normativos que posibiliten una integración educativa y social efectiva de este alumnado procedente de otros países.

Sus principios y características se fundamentan también en las exigencias del contexto y en muchos casos coinciden o matizan lo recogido en la LOGSE. A continuación se hace referencia a los aspectos introducidos que se consideran relacionados con la educación basada en competencias (ver Figura 1.21).

Aportaciones de la LOCE a la educación basada en competencias
– Equidad, que garantiza igualdad de oportunidades de calidad. – Impulso de la responsabilidad y el esfuerzo del alumnado como motores del proceso educativo. – Impulso de la participación cívica en actividades de voluntariado. – Capacidad del alumnado para confiar en las propias aptitudes y conocimientos desarrollando iniciativa y espíritu emprendedor. – Planificación de realización de pruebas generales de "evaluación diagnóstica" para la obtención de datos sobre el grado de consecución del alumnado de las competencias básicas. – Realización de sendas pruebas generales de evaluación en las etapas educativas de educación primaria y secundaria obligatoria con la finalidad de facilitar datos e información a las Administraciones y a las comunidades educativas, sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas. – Planificación de medidas para atender a las diferentes aptitudes, expectativas e intereses del alumnado de los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria a fin de conseguir el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno, en conformidad con el principio de calidad. – Diseño de itinerarios formativos en función de aptitudes, expectativas e intereses del alumnado. La opción por uno u otro no tiene carácter irreversible. Todos ellos, así como los programas de iniciación profesional conducen a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. – Prueba general tras finalizar el Bachillerato a fin de homologar el sistema educativo español con los de los países del entorno. – Introducción del concepto: "Necesidades educativas específicas" que incluye al alumnado extranjero, al alumnado superdotado y de necesidades educativas especiales. – Se crea el "Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema educativo", que asume las funciones del "Instituto Nacional de Calidad y Evaluación", creado con la implantación de la LOGSE. Entre sus funciones se encuentran la realización de las evaluaciones de diagnóstico, el plan de evaluación general del sistema educativo y el sistema estatal de indicadores de la educación.

Figura 1.21. Aportaciones de la LOCE en relación con la educación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Jefatura del Estado español (2002).

Con el cambio de Gobierno del 14 de marzo de 2004 se modifica el calendario de implantación, lo cual da lugar a un aplazamiento en la aplicación de determinadas medidas (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2004). Dos años después se deroga al entrar en vigor la Ley Orgánica de Educación. En el real decreto en que se modifica el calendario se abre un periodo de reflexión y consulta en el que intervienen los sectores de la comunidad escolar y las Administraciones educativas. No hay tiempo suficiente para su total implantación, por lo que en algunas comunidades autónomas no llega siquiera a ponerse en marcha.

Ley Orgánica de Educación (LOE).

Un efecto del siguiente cambio de Gobierno es la aprobación de esta nueva ley de educación. Su objetivo último es afrontar los desafíos que se le presentan a la educación española y lograr las metas planteadas para los años siguientes y se sustenta en tres principios fundamentales recogidos en su preámbulo (Jefatura del Estado español, 2006).

- La exigencia de proporcionar una educación de calidad a *toda* la ciudadanía.
- La necesidad de colaboración y esfuerzo por parte de *todos* los integrantes de la comunidad educativa.
- El compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la Unesco para el inicio del presente siglo.

Uno de sus rasgos más innovadores es la inclusión de ocho competencias básicas en la práctica educativa (Jefatura del Estado español, 2006; MEC, 2006a, 2006b). A través de ellas se promueve un modelo curricular dirigido a satisfacer las exigencias del contexto social presente y futuro (ver Figura 1.22).

LOE y competencias básicas

– Los componentes del currículo de enseñanzas mínimas del Estado son: Las competencias básicas, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Aplicando los métodos pedagógicos correspondientes, se pretende asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos.
– Se consideran básicas por constituir el conjunto de los aprendizajes imprescindibles desde un planteamiento integrador enfocado a la aplicación de los saberes adquiridos en situaciones reales.
– Mediante las mismas se pretende realizar una mayor inversión en recursos humanos, desarrollando en las personas las aptitudes necesarias para la participación en la sociedad del conocimiento y posibilitando el acceso de todas ellas a las tecnologías de la información y la comunicación.
– Con su adquisición se aspira a:
  – Integrar los aprendizajes formales de las áreas y materias, los informales y los no formales.
  – Formar al alumnado para utilizarlos en diferentes situaciones.
  – Orientar las decisiones a tomar en la enseñanza, a través de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, hacia aquellos saberes considerados imprescindibles.
– Mediante el desarrollo de las mismas desde el comienzo de la escolarización, se pretende que al finalizar la enseñanza obligatoria el alumnado adquiera la capacitación necesaria para:
  – Su realización personal.
  – El ejercicio de la ciudadanía activa.
  – La incorporación satisfactoria a la vida adulta.
  – El aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
– Cada una de las áreas y materias contribuye a desarrollar diferentes competencias básicas. El desarrollo de cada competencia se consigue, a su vez, mediante la práctica del aprendizaje adquirido en varias áreas o materias y las medidas organizativas y funcionales correspondientes.
– El acceso del alumnado al ciclo o etapa siguiente mediante una evaluación continua y global que tiene en cuenta el progreso en el conjunto de las áreas. Para que este se dé han de considerarse alcanzadas las correspondientes competencias básicas y el adecuado grado de madurez.
– La adopción de decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, se realiza de forma colegiada por el conjunto del profesorado del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos y las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma, en función de la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
– La acción tutorial permanente es fundamental por su contribución a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales.
– En los casos en que fuese necesario realizar adaptaciones significativas del currículo, con el fin de facilitar la accesibilidad al mismo, éstas han de programarse tratando de desarrollar lo más posible las competencias básicas.
– En el texto de la ley se regulan los aspectos de la ley relacionados con la evaluación de competencias en la educación básica.
– La evaluación formativa y orientadora de diagnóstico de las competencias básicas introducida en la LOCE se plantea sea llevada a cabo al finalizar el segundo ciclo de primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria.

Figura 1.22. Las competencias básicas en la LOE.

Fuente: Elaboración propia a partir de: MEC (Jefatura del Estado español, 2006; MEC, 2006a, 2006b).

La Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (Jefatura del Estado español, 2002) ya incluye las competencias profesionales que posteriormente se concretan en el correspondiente real decreto (Ministerio de la Presidencia, 2004). En los programas de cualificación profesional inicial de la LOE se contemplan como objetivos el alcance de las competencias profesionales y la ampliación de las competencias básicas (Jefatura del Estado español, 2006, art.30).

Bolivar (2008) considera que mientras la perspectiva del proyecto de DeSeCo sitúa las competencias fuera del contexto escolar, en el marco de una vida realizada a nivel individual y de un buen funcionamiento social, la de la Comisión de la Unión Europea y el Parlamento Europeo es compatible con las disciplinas o ámbitos escolares y que aunque, en su opinión, ambos enfoques puedan llegar a confluir, el currículo se reformula en la LOE a partir del segundo. Para Escamilla (2008) las perspectivas de DeSeCo, Tuning y Alfatuning son más integradoras que la de las competencias clave de la Unión Europea o las básicas de España.

Pero, según Bolivar (2008, p.35) hay quien sospecha que los modelos por competencias encubren una estrategia neoliberal. Se han asociado con un planteamiento de enseñanza dirigido a preparar individuos dispuestos a adaptarse a las exigencias cambiantes del mercado laboral en función de intereses económicos de un mundo globalizado. En la presentación de la obra de Bolivar (2008), Gijón apunta que el enfoque por competencias obtiene resultados positivos en España por ser motivador para el alumnado, tal es el caso de las experiencias de educación compensatoria, o de la preparación para la actividad laboral recibida por el alumnado procedente de la formación profesional (Bolivar, 2008, p.24).

En la Figura 1.23 se recoge la formulación definitiva de las ocho competencias básicas establecidas en la LOE. Gran parte del contenido de las mismas se halla en los objetivos de la LOGSE que, como se muestra en la Figura1.20, se expresan en términos de capacidades (MEC, 1991).

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Figura 1.23. Denominación de las ocho competencias básicas del currículo de la LOE.

Fuente: MEC (2006a).

El marco legal de la LOE contiene elementos destinados a que todo el alumnado del sistema educativo español consiga adquirir, cuando menos, los aprendizajes considerados básicos, en el período de escolarización obligatoria y pueda recibir la orientación oportuna para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Jefatura del Estado español, 2006; MEC 2006a, 2006b). De este modo, se trata de cumplir el compromiso de favorecer desde el sistema educativo la consecución del desarrollo de dichas competencias por parte de todo el alumnado, lo cual adquiere prioridad ante la profundización o ampliación individual de nuevos aprendizajes.

Sin embargo, la adopción de este compromiso en la ley no significa dejar de lado el apoyo al desarrollo de las potencialidades de cada individuo. Como garantía del ejercicio del derecho a la igualdad en la LOE se asume el valor de la equidad como superación de las limitaciones personales o del contexto para disfrutar de ese derecho, pues aun existiendo igualdad de oportunidades, puede no estar garantizado el disfrute por parte de todas las personas de tal derecho. Por ello, la introducción del modelo de "escuela inclusiva" para garantizar la igualdad es otra aportación de gran importancia. La equidad es el objeto del título II de esta ley. En él se abordan los derechos del alumnado con necesidad de apoyo educativo, las acciones de carácter

compensatorio de desigualdades que se derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Bolivar (2008) defiende la utilidad de las competencias para la consecución de la equidad. Expresa coincidir con Rawls (1979, 2002) en que el sistema escolar es tanto menos injusto cuanto más capaz es de garantizar la adquisición de las competencias claves o básicas. Considera que para que exista equidad no es suficiente con garantizar la igualdad de oportunidades. Bolivar explica que, para Rawls, en un sistema equitativo los miembros menos favorecidos de la sociedad han de obtener el mayor beneficio posible. Apoyando este hilo argumental añade que Sen (2000) entiende que la privación de las capacidades básicas resta libertad y empobrece a la persona. Por consiguiente, Bolivar concluye, de acuerdo con Dubet (2005), que tratar a todas las personas de igual modo supone un trato desigual para los más desfavorecidos.

La ley introduce además otros aspectos innovadores que se exponen en la Figura 1.24.

Otras aportaciones LOE al currículo basado en competencias
– Creación de un entorno de aprendizaje abierto para posibilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación. – Refuerzo de las relaciones con el mundo laboral, con la investigación y con la sociedad en general, ofreciendo posibilidades de combinar la formación con la actividad laboral u otras actividades,. estableciendo conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitando el paso de unas a otras y configurando vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. – Aumento de la movilidad y los intercambios y refuerzo de la cooperación europea. – Trabajo en equipo del profesorado como factor favorecedor de una enseñanza de calidad. – Promoción de la cohesión social. – Esfuerzo educativo compartido por alumnado, familias, profesorado, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad. – Introducción de "Educación para la ciudadanía" como complemento de la enseñanza religiosa que todos los centros educativos han de ofertar al alumnado para que pueda optar a ella a solicitud de las familias. Sustituye a Sociedad, cultura y religión del currículo de la LOCE. Su finalidad es que el alumnado cuente con un espacio para la reflexión, el análisis y el estudio de las características y el funcionamiento de los regímenes democráticos, los principios y derechos que se establecen en la constitución española, la declaración universal de los derechos humanos, los tratados fundamentales de derechos humanos y los valores democráticos.

Figura 1.24. Otras aportaciones de la LOE en relación con la educación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de: MEC (Jefatura del Estado español, 2006; MEC, 2006a, 2006b).

Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE).

Tras las elecciones de noviembre de 2011 el Gobierno entrante diseña un nuevo cambio legislativo en la educación no universitaria española que culmina con la publicación de la LOMCE (Jefatura del Estado español, 2013). Según se recoge en el primer apartado del preámbulo de la ley la reforma legislativa se lleva a cabo para dirigir al alumnado hacia "trayectorias más adecuadas a sus capacidades" (Jefatura del Estado español, 2013, preámbulo, apdo. I) para facilitar las posibilidades de adquirir un empleo y estimular el espíritu emprendedor. También se contempla la posibilidad de que algunos estudiantes queden excluidos del sistema y programas para paliarlo. En cualquier caso, en el mismo apartado se reconoce el valor de la inclusión en la educación.

Se introducen algunos aspectos relacionados con la educación basada en competencias (ver Figura 1.25).

- Concreciones en relación a la evaluación de las competencias básicas (ver cap. 3).
- Refuerzo de las "materias troncales" como contribución al aprendizaje de competencias fundamentales.
- Ampliación de las competencias de la enseñanza básica en etapas posteriores del sistema educativo.

Figura 1.25. Aportaciones de la LOMCE en relación con la educación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Jefatura del Estado español (2013).

Se plantea una continuidad entre las competencias de la educación básica y la formación profesional. Se expresa que los ciclos formativos ampliarán las mismas al adaptarlas a un sector profesional que posibilitará el *aprendizaje permanente,* contribuyendo al progreso en el sistema de aprendizaje y a la consecución de responsabilidad y autonomía en la incorporación a la vida activa (Jefatura del Estado español, 2013).

En la LOMCE, el concepto de competencia se extiende también al Bachillerato. En su texto se expresa que el profesorado de cada materia ha de decidir si el alumnado logra los objetivos y adquiere las competencias en el grado adecuado (Jefatura del Estado español, 2013).

En el decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria del la LOMCE (Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2014b) se enuncian siete competencias, aunque no se especifica su contenido (ver Figura 1.26). En este caso se presentan como "básicas" y la denominación de las mismas es muy similar a la de las competencias clave del Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (ver Figura 1.18). Las dos primeras se sustituyen por Comunicación lingüística; que adopta el nombre de la primera competencia básica de la LOE.

1ª Comunicación lingüística.
2ª Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3ª Competencia digital.
4ª Aprender a aprender.
5ª Competencias sociales y cívicas.
6ª Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7ª Conciencia y expresiones culturales.

Figura 1.26. Denominación de las siete competencias del currículo de la LOMCE.

Fuente: MECD (2014b)

Las competencias se definen como "capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos" (MECD, 2014b, art.2) vinculándose, por tanto, a los demás contenidos curriculares.

Se regula, asimismo, que para su adquisición eficaz e integración en el currículo se han de diseñar actividades que integren a más de una competencia al mismo tiempo. En dicho decreto se indica que ha de potenciarse el desarrollo de: Comunicación lingüística, Competencia matemática y Competencias básicas en ciencia y tecnología.

1.1.3 La educación basada en competencias en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Según lo tratado en el capítulo en relación a los ámbitos mundial y europeo, se prevé que la introducción de las competencias en el currículum y su posterior desarrollo por parte del alumnado, puede representar un importante beneficio a la formación de personas competentes para responder a las demandas de la sociedad aprendiendo a lo largo de la vida, y conviviendo pacífica y democráticamente como ciudadanas del mundo en el contexto en que se aplique. En el caso de la CAPV, ámbito en que tiene lugar esta investigación, la consecución de un acuerdo de

convivencia, que satisfaga a las diferentes sensibilidades sigue siendo una demanda social (Elzo, 2014, abril 26).

Tanto en la Ley Orgánica de Educación española (Jefatura del Estado español, 2006) como en la concreción curricular de dicha ley en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Departamento de Educación, Universidades e Investigación [DEUI], 2010b), se expresa que las propuestas de los ámbitos mundial y europeo han sido fuente de inspiración de los correspondientes currículos.

Las competencias básicas que forman parte del currículo de la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006a, 2006b), así como las competencias generales y básicas formuladas en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (DEUI, 2007b) se sitúan en el marco de la propuesta del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea.

El adecuado desarrollo de estas competencias básicas puede aportar un gran beneficio para el individuo y para la sociedad, por este motivo es necesario realizar un esfuerzo para llevar a la práctica el contenido del currículo y poner de manifiesto su utilidad. En el texto de la LOE (MEC 2006a, 2006b) se plantea que el desarrollo de las competencias básicas, de contenido transversal a las áreas y materias, se vaya realizando a lo largo de la escolaridad obligatoria mediante la planificación ordinaria del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se necesitan orientaciones precisas y herramientas útiles, pues de no ser así se corre el riesgo de desmotivación y abandono por parte del profesorado.

De acuerdo con Bolivar (2008) en la LOE no se percibe una apuesta clara por un currículo por competencias. Se ha de realizar una práctica acorde a este modelo de enseñanza y aprendizaje, una evaluación cotidiana de los avances realizados por el alumnado en el desarrollo de las competencias, de lo contrario se corre el riesgo de

permanecer en planteamientos educativos conocidos, en los que el profesorado halle mayor seguridad. Ésta puede haber sido una posible causa de las resistencias observadas en el transcurso del desarrollo inconcluso de la LOGSE.

Resulta arriesgado dejar únicamente en manos del profesorado de la enseñanza no universitaria la responsabilidad de desarrollar una tarea innovadora como ésta pues, entre otras razones, se requiere un tiempo del que no se suele disponer. No obstante, conviene organizar y facilitar la intervención del profesorado durante el proceso de adaptación a la nueva forma de enseñar para conseguir su participación y contar también con la implicación de los demás integrantes de la comunidad educativa.

El marco de referencia del currículo de la educación básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco constituye un nivel de concreción de la LOE cuyo enfoque competencial se fundamenta en la propuesta de la Unión Europea y en las competencias DeSeCo. Dicho marco se basa también en los documentos "Curriculum Vasco para el período de la escolaridad obligatoria" y "Curriculum para Euskal Herria". Por tanto, su contenido participa de ideas contenidas en todos estos planteamientos (DEUI, 2007b).

Como en los casos anteriores el concepto de competencia hace referencia a la aplicación del conocimiento en situaciones y contextos concretos. En la citada normativa se expresa que mediante las competencias se ha de procurar la consecución de un modelo de aprendizaje integrador y orientado a la aplicación, adecuado para vivir en Euskal Herria y en el mundo (DEUI, 2007b, anexo III). Se hace hincapié en la importancia, de no confundir esta idea con la de un enfoque exclusivamente utilitarista. Para ser competente es necesario saber y saber hacer, integrando conocimiento y acción; conceptos, procedimientos reglas y actitudes. Se

expresa que los conocimientos, experiencias, sentimientos y actitudes hacen que las personas sean quienes son y sirven para comprendernos a nosotros mismos, a la sociedad y a la naturaleza. En conformidad con la LOE, estas competencias han de alcanzarse al finalizar la Educación Básica para poder seguir desarrollándolas a lo largo de la vida.

Competencias educativas generales.

Se conciben como "grandes ejes referenciales" para la educación integral básica y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que se adquieren tanto en contextos educativos formales como informales (DEUI, 2007b, anexo III). No se pueden evaluar directamente, aunque constituyen un nexo para planificar y desarrollar todo el proceso educativo desde un planteamiento integrador. Siguiendo la línea del proyecto DeSeCo, este entramado de competencias se considera necesario para el desarrollo de la persona y el buen funcionamiento en la sociedad.

Cinco de las seis competencias generales tienen clara correspondencia con los cuatro "pilares de la educación" mencionados en el "Informe Delors" (CIESXXI, 1996), la competencia 1: "Aprender a vivir responsablemente de forma autónoma", la 2: "Aprender a aprender y a pensar", la 4: "Aprender a vivir juntos", la 5: "Aprender a desarrollarse como persona" y la 6: "Aprender a hacer y a emprender". La competencia 3: "Aprender a comunicarse", tiene relación con los cuatro pilares de la educación (ver Figura 1.5).

Las ideas contenidas en estas competencias, se han reorganizado e integrado en las competencias básicas, áreas y materias del currículo. El hecho de que estos, y no otros, sean los ejes de referencia del currículum de la Comunidad Autónoma del País Vasco y que se expresen en forma de competencia, aporta información sobre la esencia del currículum de esta Comunidad. Se considera básica la adquisición de

aprendizajes validos para la práctica en situaciones concretas sustentados en planteamientos internacionales como el citado y centrados en la formación de personas autónomas y con iniciativa para aprender y convivir pacíficamente y se pone también énfasis en distintos aspectos de la comunicación.

Competencias básicas.

En la Figura 1.27 se muestra la definición de competencia básica expresada en la normativa legal de la CAPV:

> (…) la combinación integrada de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto que todo el alumnado que cursa la Educación Básica precisa y debe alcanzar para su realización y desarrollo personal así como para la ciudadanía activa y la integración social.

Figura 1.27. Definición de competencias básicas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Fuente: DEUI (2007b; 2010c, Introducción.)

Estas competencias constituyen el referente de la evaluación e indican los objetivos de logro claves para el alumnado. La adquisición de las mismas se ha de realizar mediante el trabajo en áreas y materias, experiencias escolares y extraescolares, organización y funcionamiento de los centros, actividades docentes, relaciones entre integrantes de la comunidad educativa, actividades complementarias y extraescolares.

- *Aspectos en común entre las competencias básicas de la LOE y las de la CAPV.*

Para la formulación de estas competencias básicas se ha reproducido prácticamente de modo íntegro el texto de las de la LOE. Hay algunas en las que no se ha realizado cambio alguno, en otras se ha reemplazado u omitido determinado término o expresión, en uno de los casos el final de un párrafo, y en las demás se han

añadido uno o más párrafos al texto. En la Figura 1.28 se comparará cada competencia con su correspondiente en la Ley Orgánica de Educación:

Competencias básicas de la CAPV	Competencias básicas de la LOE	Aspectos en común entre ambos marcos competenciales
a. Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.	3	– Contenido reproducido literalmente al que se añaden aspectos que se indican en la siguiente figura relacionados con el desarrollo de capacidades físicas, hábitos preventivos y paliativos de salud, asunción del propio cuerpo, práctica del juego y del deporte.
b. Competencia para aprender a aprender	7	– Contenido reproducido literalmente.
c. Competencia matemática.	2	– Contenido reproducido literalmente.
d. Competencia en comunicación lingüística.	1	– Contenido reproducido literalmente. al que se añaden aspectos relacionados con el conocimiento y uso del euskera y se omiten otros en relación con la igualdad y la resolución de conflictos.
e. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.	4	– Contenido reproducido literalmente.
f. Competencia social y ciudadana.	5	– Contenido reproducido literalmente salvo una omisión que se detalla en la siguiente figura en relación con la igualdad.
g. Competencia en cultura humanística y artística.	6	– Contenido reproducido literalmente al que se añade una reflexión alusiva a la prioridad concedida a las manifestaciones culturales y artísticas vascas.
h. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.	8	– Contenido reproducido literalmente, al que se añade un párrafo sobre control emocional, autorregulación, conocimiento de uno mismo y colaboración en la consecución de objetivos.

Figura 1.28. Aspectos en común entre las competencias básicas de la CAPV y las de la LOE.

Fuente: Elaboración propia a partir de: DEUI (2007b, anexo III); MEC (2006a, anexo I; 2006b).

En la Figura 1.29 se muestran las modificaciones realizadas al concretar el contenido de las competencias básicas de la LOE al de la CAPV:

Competencias básicas de la CAPV	Aspectos que se añaden al contenido del marco LOE	Aspectos omitidos.
a. Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.	– Habilidades relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas, perceptivas y motoras. – Hábitos preventivos y paliativos con respecto a la salud: – Práctica de higiene, alimentación sana y equilibrada; realización de ejercicio físico y la práctica del deporte evitando el sedentarismo y la obesidad; hábitos de descanso y relajación; adopción de posturas adecuadas; rechazo de consumo de sustancias nocivas, del ocio irresponsable y de comportamientos de riesgo; evitación de exceso de tensión, los ritmos de trabajo estresantes ... – Integración y aceptación del propio cuerpo y de la sexualidad. – Asunción del propio cuerpo con responsabilidad (permite disfrutar, comunicarse con los demás y relacionarse con el entorno social y natural; sentirse bien consigo mismo). – Ser conscientes de nuestra condición mortal. – Conocer el propio cuerpo; aceptar la apariencia física; interiorizar los cambios corporales propios de la edad y apreciarlo en su funcionamiento, en su manifestación sexual y afectiva como medio de comunicación y relación humana y con el entorno. – Valorar positivamente las diferencias en la apariencia física de las personas; ser crítico con respecto a modas y estereotipos sociales que imponen modelos perjudiciales o excluyentes. – Práctica de los juegos, los deportes y los ejercicios físicos; que además de posibilitar el desarrollo anatómico, fisiológico y psicológico del ser humano, son un vehículo de socialización e integración dentro de la comunidad.	

(continúa)

Competencias básicas de la CAPV	Aspectos que se añaden al contenido del marco LOE	Aspectos omitidos.
d. Competencia en comunicación lingüística.	– Capacitación para el conocimiento y uso del euskera y castellano al finalizar la escolarización obligatoria, respetando lo que dicte el Parlamento Vasco en la futura Ley del Nuevo Marco de Aprendizaje y Enseñanza de las Lenguas. – Reconocimiento de la utilidad del aprendizaje del euskera, el castellano y el francés y el inglés. – Responsabilidad común de asegurar el conocimiento y utilización del euskera en el ámbito cotidiano.	– Valoración del lenguaje, como herramienta para comprender y representar la realidad y como instrumento a favor de la igualdad: – Construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. – Utilización de la comunicación lingüística en la comunidad escolar como motor para la resolución pacífica de conflictos.
e. Competencia en comunicación lingüística.	– Capacitación para el conocimiento y uso del euskera y castellano al finalizar la escolarización obligatoria, respetando lo que dicte el Parlamento Vasco en la futura Ley del Nuevo Marco de Aprendizaje y Enseñanza de las Lenguas. – Reconocimiento de la utilidad del aprendizaje del euskera, el castellano y el francés y el inglés. – Responsabilidad común de asegurar el conocimiento y utilización del euskera en el ámbito cotidiano.	– Valoración del lenguaje, como herramienta para comprender y representar la realidad y como instrumento a favor de la igualdad: – Construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. – Utilización de la comunicación lingüística en la comunidad escolar como motor para la resolución pacífica de conflictos.
f. Competencia social y ciudadana.		– Se omite el término “igualdad” en relación a la competencia específica sobre reflexión crítica acerca de conceptos como: democracia; libertad; igualdad; solidaridad; corresponsabilidad; participación; ciudadanía; derechos y deberes reconocidos en las declaraciones (…)

(continúa)

Competencias básicas de la CAPV	Aspectos que se añaden al contenido del marco LOE	Aspectos omitidos.
g. Competencia en cultura humanística y artística.	– Priorización de las manifestaciones culturales y artísticas correspondientes a la cultura vasca, en un marco intercultural.	

h. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.	– Control emocional identificando y dominando estados de ánimo perjudiciales para uno mismo o para los demás como requisito para la integración de las competencias personal y social.
	– Conocimiento y relación adecuada con uno mismo.
	– Regulación de la propia conducta:
	  – Capacidad de mantenimiento del esfuerzo y posposición de la gratificación.
	  – Logro de autoestima positiva y realista, basada en la confianza de sí mismo y en el sentirse apreciado y valorado por los demás.
	  – Actuación autónoma; toma de decisiones personales. Consecución eficaz de objetivos de acuerdo a principios morales propios.
	  – Colaboración para la consecución de objetivos comunes.	

Figura 1.29. Modificaciones en las competencias básicas de la CAPV en relación al marco LOE.

Fuente: Elaboración propia a partir de: DEUI (2007b, anexo III); MEC (2006a, anexo I; 2006b).

Se considera pertinente la inclusión de todos los aspectos expresados en la Figura 1.29. En el capítulo 2 se fija especial atención en los relativos a la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, sobre la que versa la tesis.

No se comparte, sin embargo, la decisión de suprimir los aspectos mencionados en relación con la competencia d.: Competencia en comunicación lingüística en cuanto a valorar el lenguaje como instrumento adecuado para avanzar hacia la igualdad.

Tampoco se entiende que se haya decidido eliminar la alusión sobre la utilidad de la comunicación lingüística para la resolución pacífica de conflictos.

En la competencia f.: Competencia social y ciudadana, sorprende la eliminación de la palabra "igualdad"; valor defendido en el artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). Aunque se incluya de otro modo en las otras competencias no se considera justificada esta supresión.

En la normativa[i] de la CAPV sobre competencias básicas se expresa que la propuesta ha de ser desarrollada con objeto de acercar y fundir competencias a las programaciones y se propone avanzar en la definición de niveles de logro de las competencias básicas para responder de modo más ajustado a las necesidades de los estudiantes (DEUI, 2007b, anexo III).

- *Competencias básicas más relacionadas con el ámbito de tutoría.*

En la LOE se considera determinante la acción tutorial permanente para la adquisición de las competencias que tienen relación con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales (MEC 2006a Anexo I; 2006b). En el documento "Orientaciones para la elaboración del plan de acción tutorial (PAT) para la Educación básica" (DEUI, 2007d), elaborado para el primer

ciclo de educación primaria, se indica que la construcción de las ocho competencias formuladas en el Decreto por el que se establece el Currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco, solo puede ser entendida de forma interdisciplinar y globalizada, por lo que desde la tutoría se han de trabajar de modo más específico las siguientes:

- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
- Competencia social y ciudadana.

En general, las competencias que hacen referencia a aspectos interpersonales, interculturales, sociales y cívicos, en la línea de la segunda y tercera categorías de competencias DeSeCo "Interactuar en grupos heterogéneos" y "Actuar de manera autónoma" o de la competencia clave del Parlamento Europeo "Competencias sociales y cívicas", preparando a la persona para la participación eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Se expresa también que desde la tutoría se han de coordinar y dinamizar los contenidos propios de las competencias, comunes a las diferentes áreas en colaboración con todos los agentes implicados en la comunidad educativa.

En dicho documento se establece una correspondencia entre los objetivos de la Orientación y Tutoría para la Educación Primaria y determinadas competencias básicas (ver Figura1.30).

Objetivos de las competencias del área de Orientación y Tutoría	Competencias Básicas
1-Participar en la vida del aula implicándose en las actividades y decisiones de su funcionamiento y respetando las normas de convivencia, para comportarse de manera responsable, respetuosa y crítica.	– Competencias social y ciudadana
2-Relacionarse con las personas del entorno con una actitud de colaboración, de escucha y comunicación, para que valore y sea capaz de jugar, divertirse y trabajar con otros.	– Competencias social y ciudadana
3-Tomar conciencia ante situaciones sociales de injusticia o violencia reconociendo y respetando la pluralidad, para que su comportamiento responda a los valores de justicia, igualdad, paz y solidaridad en una sociedad intercultural	– Competencias social y ciudadana
4-Reflexionar con actitud abierta sobre su modo de desarrollar las prácticas escolares y su esfuerzo, de modo que evalúe su rendimiento escolar y acepte la ayuda necesaria valorando el trabajo bien hecho.	– Competencia para aprender a aprender – Competencia para la autonomía e iniciativa personal
5-Indagar en el conocimiento de sí mismo a fin de desarrollar una adecuada autoestima y hacer frente con seguridad a las nuevas situaciones.	– Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
6-Analizar con criterio experiencias y situaciones de conflicto de la vida cotidiana, valorando alternativas para poder llegar a tomar decisiones con autonomía y respeto.	– Competencias social y ciudadana – Competencia para la autonomía e iniciativa personal

Figura 1.30. Consecución de objetivos de orientación y tutoría a través de las competencias básicas.

Fuente: Elaboración propia a partir de: DEUI (2007d).

Algunas implicaciones metodológicas de la implementación de las competencias en la práctica educativa estatal.

El esfuerzo innovador realizado con la selección de competencias clave tiene reflejo en las reformas educativas de los últimos años. Algunos de los elementos de las competencias básicas de ámbito estatal y autonómico forman parte del contenido de la mayor parte de las mismas. Otros son exclusivos de una de ellas o compartidos solo por alguna, pero el alumnado tiene derecho a conocerlos; asimilarlos de modo razonado y crítico; y a ponerlos en práctica a lo largo de su vida puesto que todos ellos integran el currículo.

El marco legal de la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006a, 2006b) y de la legislación educativa de la CAPV (DEUI, 2007b) contiene elementos destinados a

la formación de personas competentes para desenvolverse en el mundo y convivir en una sociedad democrática y plural (ver Figura 1.31). La asunción de valores, como los mostrados en esta figura y el desarrollo de las habilidades y actitudes que figuran en la misma, se han de contemplar en el currículo básico pues todos somos responsables de la generación y mantenimiento de un clima de convivencia pacífico y respetuoso.

Tabla 1.1.

Contenido de las Competencias Básicas para Favorecer la Convivencia.

Elementos competenciales	Competencias (LOE y CAPV)							
AIP(LOE)	CCL	CM	CCIMF	TICD	CSC	CCA	CAA	AIP
CAIP(CAPV)			CCCTS	CTICD		CCHA		CAIP
Respeto a derechos principios y valores universales, estatales y autonómicos.					*			
Afirmación y defensa de derechos propios y de las demás personas.					*			*
Actuación coherente con los valores democráticos.					*			
Igualdad	*				*			
Libertad					*			
Establecimiento de relación adecuada con uno mismo para integrar competencias personal y social.								En CAIP
Conocimiento y valoración de uno mismo.					*			*
Autoestima positiva y realista.	*		En CCTS		*			*
Empatía.	*				*	*		*
Colaboración / cooperación.		*		*	*	*	*	*
Solidaridad global e inter-generacional.			*		*			
Protección de la salud individual y colectiva.			*					
Mejora del clima de convivencia.	*				*			
Enriquecimiento de las relaciones sociales mediante la comunicación y el diálogo.	*				*			*
Resolución de problemas / conflictos.	*	*	*	*	*		*	*
Resolución constructiva de conflictos de valores e intereses propios de la convivencia.					*			
Crítica constructiva.	*		*		*	*		
Actitud positiva hacia el cambio. Flexibilidad de planteamientos.								*
Diálogo y la negociación para el acuerdo y la resolución de conflictos.	*				*			*
Perseverancia							*	*
Sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.					*			
Comprensión mediante el diálogo de la realidad social plural y de carácter evolutivo.					*			

(continúa)

Elementos competenciales (sigue)	Competencias (LOE y CAPV)							
AIP(LOE)	CCL	CM	CCIMF	TICD	CSC	CCA	CAA	AIP
CAIP(CAPV)			CCCTS	CTICD		CCHA		CAIP
Consciencia de los valores del entorno /valoración de las ideas de los demás.					*	*		*
Participación en la vida social y en proyectos colectivos.		*			*			*
Asunción de riesgos al liderar proyectos.								*
Respeto a las normas de conducta acordadas.				*				
Construcción de escala de valores propia mediante reflexión crítica y diálogo.					*			
Juicio moral /decisión coherente con principios éticos.	*		*	*	*	*		*
Toma de decisiones racional y crítica.							*	
Autorregulación de emociones y conducta.	*		En CCCTS		*			*
Autoevaluación /aceptación del error /aprender de los demás...							*	*

Abreviaturas: LOE= Ley Orgánica de Educación. CAPV Legislación educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco. AIP = Autonomía e iniciativa personal. CAIP= Competencia para la autonomía e iniciativa personal. CCL = Competencia en comunicación lingüística. CM= Competencia matemática. CCIMF= Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. CCCTS= Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud. TICD= Tratamiento de la información y competencia digital. CTICD= Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. CSC= Competencia social y ciudadana. CCA= Competencia cultural y artística. CCHA= Competencia en cultura humanística y artística. CAA= Competencia para aprender a aprender. *Fuentes:* Elaboración propia a partir de MEC (2006a, 2006b) y DEUI (2007b).

Profesorado y familias han de asimilar que mediante el currículo basado en competencias se trata de responder a las exigencias de la sociedad del comienzo de siglo y representa una medida para la mejora cualitativa de la enseñanza.

Los cambios introducidos con la entrada en vigor de una ley de educación conllevan la adaptación de la forma de enseñar y aprender. Por este motivo, durante la puesta en funcionamiento de las reformas, y como consecuencia de la inclusión de las competencias entre los componentes del currículo, las Administraciones han de realizar una planificación educativa que permita garantizar el conocimiento y puesta en práctica de los elementos que las integran.

En la LOE (Jefatura del Estado español, 2006) se plantea la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en el desarrollo de una nueva estructura en la que coexisten áreas, materias y competencias. Administración y profesorado, en colaboración con las familias, han de adecuar la acción educativa al desarrollo de capacidades y a la adquisición de habilidades, estrategias, actitudes y valores contenidos en dicho currículo. El profesorado ha de programar el proceso de enseñanza y aprendizaje para que cada alumno y alumna consiga el mayor nivel de dominio posible de competencias, áreas y materias. El alumnado debe adquirir habilidades y estrategias para poder aplicarlas en situaciones diversas a lo largo de la vida.

La metodología basada en competencias ha de estar orientada a saber y a saber hacer. Gijón, en la introducción de "Ciudadanía y competencias básicas" (Bolivar, 2008, p.23), considera razonable contemplar una flexibilidad a la hora de realizar los agrupamientos del alumnado, así como trabajar por proyectos para la consecución de una mayor dedicación a la realización de tareas. Además se ha de contar con criterios de evaluación adecuados para determinar el grado de adquisición de dichas competencias o elementos de competencia.

Bolivar (2008, p.157) defiende que en un enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias es necesario plantear tareas vinculadas a los contextos del alumnado para movilizar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y que la realización de éstas, constituye la esencia de la noción de competencia. Por tanto, cada una de las competencias está compuesta por elementos cuyo conocimiento teórico y su puesta en práctica se refleja en la resolución de dichas tareas. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el alumnado debe llevar a cabo tareas conducentes a su adquisición, para que puedan aplicarse en los diferentes contextos en que interactúe.

La planificación de la enseñanza, y aprendizaje de las competencias requiere reflexión y consenso en el todo el colectivo de profesorado, dado que los elementos que integran cada una de ellas se relacionan con las diversas áreas y materias. Dicha planificación se puede enfocar desde diferentes perspectivas en función de factores como la importancia relativa otorgada en el currículo al desarrollo de los contenidos competenciales o la tradición educativa. Por poner un caso: si la exigencia prioritaria de la Administración educativa radica en la consecución de los objetivos de áreas y materias por parte del alumnado y no se favorece en la misma medida el desarrollo del contenido de las competencias recogido en los textos legales, lo previsible es que profesorado y familias continúen centrando su esfuerzo en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de áreas y materias. Aun así, diversos elementos integrantes de las competencias pueden desarrollarse y evaluarse indirectamente desde una u otra área o materia mediante acciones como la programación de tareas realistas.

Sin embargo, sistematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del contenido de las competencias que, según se ha expuesto en este capítulo, poseen

mayor vinculación con la tutoría: Competencia social y ciudadana; Competencia para aprender a aprender; y Autonomía e iniciativa personal, parece una labor más compleja. Los elementos de dicho contenido están presentes en la programación de áreas y materias, por lo que se considera necesario alcanzar acuerdos en la comunidad educativa sobre el modo de programar su proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, con el fin de garantizar su desarrollo íntegro. Se estima necesario aportar herramientas y recursos metodológicos para facilitar estos acuerdos y conseguir que todo el alumnado desarrolle en la mejor medida posible la totalidad de los elementos competenciales del currículo.

Muy de acuerdo con Bolivar (2008), lo que cuenta es aquello que se evalúa y el modo en que se lleva a cabo. No es suficiente con la implantación de un nuevo currículo basado en competencias; es necesario poner los medios para que éste se pueda desarrollar con las suficientes garantías. Por consiguiente, se considera que aportar una herramienta para la evaluación pluridisciplinar y sistemática de competencias puede facilitar que se lleve a cabo de modo colaborativo la enseñanza y aprendizaje de las mismas.

En esta investigación doctoral se ofrece una propuesta para evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Conforme a lo argumentado, con ello se pretende ayudar a llevar a la práctica la educación basada en competencias y se aborda la evaluación de una de las competencias vinculadas al ámbito de tutoría.

Síntesis

En la primera parte de este capítulo se han explicado los antecedentes que dieron lugar a la inclusión de las competencias en la legislación educativa española. Se ha realizado una revisión de los principales acontecimientos relacionados con el enfoque competencial, que tuvieron lugar durante las últimas décadas en los

contextos mundial, y europeo. Se han abordado también los aspectos introducidos en la legislación española y de la Comunidad Autónoma del País Vasco como consecuencia de los planteamientos realizados en los ámbitos más amplios.

Para ello, se ha informado sobre las propuestas emanadas de las conferencias internacionales sobre "Educación para Todos". Se ha hecho referencia al informe de la Comisión Internacional a la Unesco sobre la educación para el siglo XXI. Se han explicado las acciones realizadas mediante el denominado proyecto DeSeCo, entre las que destaca la definición y selección de competencias clave. Se han mencionado otros proyectos relevantes en relación al enfoque competencial.

Se ha tratado también sobre las propuestas realizadas para que la Comunidad Europea pueda responder a los retos planteados en el mundo. Se ha hecho referencia a los plazos fijados para llevarlas a cabo y al modo de cumplir los compromisos adquiridos. Se ha dejado, asimismo, constancia de la realización de una propuesta de competencias clave adaptada a la realidad europea para ser introducida en los currículos de los diferentes países.

Se ha expuesto que la legislación educativa española de las tres últimas décadas se ha regido por tres leyes orgánicas y que en la actualidad se ha publicado una cuarta. En el capítulo se describen las características principales de la primera de ellas y los aspectos que se mantuvieron o fueron modificados en las siguientes. Entre ellos figura la introducción de las competencias básicas en la legislación española.

El capítulo finaliza con una reflexión sobre la aportación del contenido de las competencias básicas de la LOE a la formación de la persona y a la sociedad y se hace alusión a algunas implicaciones metodológicas de su implementación, relativas a la aplicación a situaciones reales, a la sistematización y a la evaluación.

Capítulo 2

Autonomía e Iniciativa Personal

2.1. Aproximación a los Conceptos de Autonomía e Iniciativa.

2.2. La Autonomía e Iniciativa Personal en la Ley Orgánica de Educación y en la Normativa que Regula la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

2.2.1. Contenido de la competencia.

2.2.2. Interrelación de la competencia con las áreas de educación primaria.

2.2.3. Relación con otras competencias.

2.3. Marco Pedagógico para el Desarrollo de la Autonomía e Iniciativa Personal.

2.4. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje de la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal.

En este capítulo se aborda la competencia Autonomía e iniciativa personal, una de las tres más relacionadas con el ámbito de tutoría que se mencionan en el capítulo 1.

Se comienza por definir y describir los conceptos: *autonomía* e *iniciativa*. Se destaca la importancia de alcanzar la competencia en relación al desarrollo personal y a la formación para la relación con los demás.

Posteriormente se trata sobre la ubicación de esta competencia en el currículo; su relación con las áreas y las demás competencias y se presenta un marco de desarrollo competencial con fundamento en las necesidades de la persona.

Al final del capítulo se realizan algunas propuestas metodológicas a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta competencia.

2.1. Aproximación a los Concepto de Autonomía e Iniciativa

El apartado trata sobre la aportación que representa la inclusión en el currículo de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Para acceder al significado de la competencia se definen, a continuación, los términos "autonomía" e "iniciativa", cuyo contenido se analiza desde diferentes perspectivas.

Se reflexiona acerca de las características de la autonomía en alusión a la libertad de pensamiento y acción, y sobre la importancia de la educación para su consecución, haciendo mención a la evolución del juicio moral. Se caracteriza a la persona autónoma, consciente del valor de actuar conforme a sus principios. Se argumenta sobre el hecho de innovar, en torno al cual confluyen la *autonomía* y la *iniciativa,* y sobre la integración de lo individual y lo social en la competencia Autonomía e iniciativa personal.

- **Autonomía: Definiciones y análisis de su contenido.**

En la Figura 2.1 se muestran las acepciones correspondientes al término *autonomía*. Seguidamente se destacan los aspectos de las mismas que caracterizan esta competencia:

Diccionario de la lengua española. (Del lat. autonomĭa, y este del gr. αὐτονομία). "Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie." **(**Real Academia Española [RAE], 2014).
Diccionario Vox (Lengua española). "s.f. Independencia, condición de una entidad o una persona que no depende de otra. EJEMPLO: *obra con autonomía sin dejar de asumir sus responsabilidades*." (Vox, 2012).
Enciclopedia de la psicología y la pedagogía. Diccionario de psicología. "Actitud de un sujeto que asume su individualidad[ii]." (Alonso-Fernández y Cornejo [Dirs.], 1980).
Diccionario de María Moliner "Disfrutar, Obrar con, Tener, Conceder, Dar f." (…) "Se emplea también con referencia a personas, significando facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otro: `En mi departamento obro con autonomía´." (DicLib.com, s.f.).

Figura 2.1. Acepciones de autonomía en relación con la competencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

Las formulaciones de la RAE, Vox y María Moliner hacen referencia a la independencia en relación a los demás. María Moliner añade otro matiz propio de la competencia para la autonomía: el gobierno de las propias acciones.

Además, según se define en la "Enciclopedia de la psicología y la pedagogía", la persona autónoma asume su propia individualidad, concepto sobre el que se incide en el apartado.

Martín y Puig (2007), por su parte, proponen la agrupación de términos relacionados con *autonomía* que se muestra en la Figura 2.2.

AUTONOMÍA	Independencia	Autodeterminación, Entereza Autosuficiencia
	Libertad	Espontaneidad Excarcelación
	Potestad	Facultad Dominio Jurisdicción
	Soberanía	Poder Influencia Mando
	Autogobierno	Autogestión Administrarse por sí mismo
	Albedrío	Decisión Arbitrio Voluntad
	Emancipación	Liberación Autarquía

Figura 2.2. Agrupamiento de términos relacionados con "autonomía".

Fuente: Martín y Puig (2007, p. 20).

En el apartado se expone, también, la reflexión de Martín y Puig (2007) sobre asociaciones como *independencia-entereza*, en relación con la fidelidad a los propios principios o *soberanía* con *poder, influencia* y *mando*. En la medida que la persona se auto-gobierna y toma decisiones por sí misma, adquiere poder personal; depende menos de los demás e incrementa su grado de libertad. Por otra parte, la condición de persona autónoma tiene que ver con una facultad para actuar con autonomía, es decir, con la competencia para la autonomía.

En definitiva, la *autonomía*, como competencia, supone la posesión de una facultad y una actitud para actuar con independencia; para auto-gobernarse, tomar decisiones con libertad, llevar a la práctica aprendizajes por uno mismo y transferir lo aprendido a diferentes situaciones. Además, implica asumir la propia individualidad y ser fiel a los propios principios.

- **Iniciativa: Definiciones y análisis de su contenido**

Avanzando en el significado de la competencia, se define, a continuación, el término *iniciativa* (ver Figura 2.3).

Diccionario de la lengua española.
(Del lat. initiātus, part. pas. de initiāre, e -ivo). "Que da principio a algo." "Derecho de hacer una propuesta." "Acto de ejercerlo." "Acción de adelantarse a los demás en hablar u obrar. *Tomar la iniciativa*." "Cualidad personal que inclina a esta acción." (RAE, 2014)
Diccionario Vox (Lengua española).
"*s.f.* Idea o acción a la que después se suman otras ajenas, favorables o contrarias, para decidir o hacer una cosa. SINÓNIMO: proposición, sugerencia." "Cualidad de la persona capaz de idear o emprender cosas. EJEMPLO: *tiene mucha iniciativa*." (Vox, 2012).
Diccionario de María Moliner
"f. Idea que sirve para iniciar o hacer una cosa: `Nosotros lo hemos hecho, pero la iniciativa fue suya´." "Cualidad de la persona capaz de idear, inventar o emprender cosas: `Es un chico de mucha iniciativa´ (Decisión; impulso; ingenio, inventiva)". "(`Tomar la´) Acción de adelantarse a otros en algo." (DicLib.com,s.f.)

Figura 2.3. Acepciones de *iniciativa* en relación con la competencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

La competencia en iniciativa personal conlleva una actitud, una inclinación a la acción y el derecho a obrar con iniciativa, pero principalmente una acción: dar principio, hacer una propuesta, ejercer el acto propuesto, adelantarse. Las cinco acepciones mostradas del diccionario de la RAE ayudan a conformar el concepto de *iniciativa.* En el diccionario de María Moliner se añaden los significados de: idear, emprender y decidir y los matices relacionados: impulsar, ingeniar e inventar.

Conforme a lo recogido en el diccionario Vox, la toma de decisiones se incluye también en el significado del término *iniciativa.* En el capítulo se muestra que la toma de decisiones responsable es un elemento de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

También en este caso, Martín y Puig (2007) agrupan términos relacionados con *iniciativa* que contribuyen a explicar este concepto (ver Figura 2.4).

INICIATIVA	Adelanto	Avance Desarrollo Progreso
	Decisión	Resolución Valentía Determinación Firmeza
	Dinamismo	Solicitud Laboriosidad Energía Rapidez Eficacia
	Imaginación	Agudeza Ingenio Visión Invención
	Advenimiento	Llegada Aparición Acontecimiento
	Proyecto	Bosquejo Aspiración Intención Propósito
	Delantera	Vanguardia Ventaja Anticipación
	Idea	Plan Pensamiento Empeño Opinión Convicción

Figura 2.4. Agrupamiento de términos relacionados con "iniciativa".

Fuente: Martín y Puig (2007, p. 21).

Los conceptos: *Adelanto, decisión, imaginación, delantera* e *idea*, ayudan a precisar el significado de *iniciativa* como integrante de esta competencia. Con respecto a la capacidad para emprender, incluida entre las acepciones de los diccionarios: Vox y María Moliner, en el documento denominado "Curriculum vasco para el período de la escolaridad obligatoria (Bilbao, Erriondo, Garagorri & Legarreta [Dirs.], 2006) se proponen cinco competencias generales (ver Figura 2.5).

1.- Aprender a aprender y a pensar:	1.1.- Interpretación de la información: pensamiento comprensivo 1.2.- Generación de información: pensamiento creativo 1.3.- Evaluación de la información: pensamiento crítico 1.4.- Toma de decisiones 1.5.- Resolución de problemas 1.6.- Utilización de recursos cognitivos
2.- Aprender a comunicar:	2.1.- Lenguaje oral 2.2.- Lenguaje escrito 2.3.- Otros lenguajes 2.4.- Medios de comunicación social 2.5.- Tecnologías de la Información y Comunicación 2.6.- Conciencia socio-comunicativa
3.- Aprender a vivir juntos:	3.1.- Relación interpersonal 3.2.- Participación democrática 3.3.- Colaboración y trabajo en grupo 3.4.- Normas de convivencia social 3.5.- Diversidad (género, intercultural) 3.6.- Resolución de conflictos
4.- Aprender a ser yo mismo:	4.1.- Corporeidad 4.2- Autocontrol y equilibrio emocional 4.3.- Autoestima 4.4.- Autonomía 4.5.- Sensibilidad estética 4.6.- Integración personal
5.- Aprender a hacer y a emprender:	5.1.- Fase analítica: captar y retener información. 5.2.- Fase creática: elaborar nuevas ideas y soluciones. 5.3.- Fase de innovación: llevar las ideas a la práctica 5.4.- Fase de evaluación: evaluación del impacto 5.5.- Aplicación del proceso emprendedor

Figura 2.5. Competencias educativas generales del "Curriculum vasco para el período de la escolaridad obligatoria".

Fuente: Bilbao, Erriondo, Garagorri & Legarreta [Dirs.] (2006, p.34).

Para la formulación de las competencias: 1, 3, 4 y 5, según se especifica en dicho documento (p.33), se tomaron como referencia los "cuatro pilares de la educación" descritos en el informe "La educación encierra un tesoro" (Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI. Delors [Pdte.], 1996):"Aprender a conocer", "Aprender a hacer", "Aprender a ser" y "Aprender a vivir juntos". También se tuvieron en cuenta las competencias clave del Consejo de Educación de la Comisión Europea y las categorías planteadas en el Proyecto Tuning. Junto con las competencias de la LOE estas cinco competencias constituyen el marco en el que se ubican las competencias básicas de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y entre ellas la Competencia para la autonomía e iniciativa

personal entre cuyos elementos se recoge gran parte de los de las competencia 4 y 5: Aprender a ser yo mismo, en cuyo diseño participaron las directoras de esta tesis (Eléxpuru y otros, 2005), y Aprender a hacer y a emprender.

Garagorri (2009), cita un informe de la Dirección General de Empresa e Industria de la Comisión Europea (Comisión Europea, 2004) en el que se enuncian las cualidades favorecedoras del denominado *espíritu emprendedor*. Vamos a fijar la atención en los elementos que la integran en tanto que forman parte de la competencia sobre la que trata este trabajo:

- Cualidades personales: confianza en sí mismo, motivación por actuar, aprender a pensar de modo crítico e independiente, adquirir la voluntad y la capacidad de aprender de forma autónoma.
- Cualidades sociales: ser capaces de cooperar, de trabajar en red, de aprender a asumir nuevos papeles.
- Cualidades de gestión: ser capaces de planificar, tomar decisiones y comunicarlas, tener voluntad de asumir responsabilidades.
- Cualidades típicamente empresariales: afán de creatividad, proactividad e iniciativa personal, estar preparados para enfrentarse a riesgos al ejecutar sus ideas.

(Garagorri, 2009, p.10).

Por todo lo expresado en los últimos párrafos, consideramos que Autonomía e iniciativa personal de la LOE y la Competencia para la autonomía e iniciativa personal del Decreto 175/2007 (Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco [DEUI], 2007b), incluyen los elementos necesarios para aprender a emprender.

En definitiva, el término *iniciativa,* como integrante de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, se refiere a la acción de adelantarse, idear, emprender, impulsar, realizar propuestas y tomar decisiones, lo cual supone poseer capacidad para llevarlo a cabo y conlleva una actitud que inclina a actuar de ese modo.

- **Perspectivas en torno a la autonomía.**

Para seguir ahondando en el contenido de la competencia autonomía e iniciativa personal se ofrecen diferentes perspectivas en torno al concepto de *autonomía* tomando como eje un trabajo exhaustivo que realizaron sobre la Competencia en autonomía e iniciativa personal Martín y Puig (2007) en el que se estudia el concepto de *autonomía* desde la época de Sófocles a la actualidad.

Autonomía y libertad.

La actuación autónoma se asocia con la libertad de comportamiento. En la obra "Antígona" de Sófocles (s. IV a.C.) se concibe la *autonomía c*omo crítica y oposición a lo injusto y como capacidad de autodeterminación. Por ejemplo: la persona autónoma puede actuar conforme a leyes no escritas, como las de los dioses y rebelarse ante el cumplimiento de otras decretadas por las personas, por considerarlas injustas. Es decir, para posibilitar la actuación autónoma es necesario un contexto en libertad, aunque la falta de libertad puede incentivar la expresión, y el crecimiento de la autonomía. Barlow y Durand (2001) hacen referencia a la idea central de la psicología humanista, atribuida a Jung y Adler, según la cual cualquiera que cuente con la libertad de crecer puede alcanzar su cota más alta de *autorrealización,* o deseo de crecer como personas para alcanzar el potencial más elevado de cada uno.

Autonomía y razonamiento.

El siguiente período histórico en que se centra la reflexión es el de la Ilustración (Martín y Puig, 2007, pp.25-28). Según Kant (s. XVIII) la persona autónoma ha de actuar sin depender de tutelas externas, de acuerdo a las normas emanadas del propio razonamiento, conforme a sus principios. Para liberar a la razón de dogmatismos y ser consecuente con principios propios de carácter universal es preciso vivir en un clima exento de interferencias y de dominación, y además se requieren valor y decisión. Desde esta perspectiva, la *autonomía* obliga a uno a actuar conforme a leyes universales derivadas de la razón. Para este autor ilustrado la *autonomía* es la cualidad más elevada de la persona, la cual se asocia a la dignidad y a la actuación autónoma. Actuar con criterio autónomo, consecuente con el dictado de la conciencia se opone a hacerlo de forma "heterónoma", conforme a directrices recibidas de otras personas, sin realizar una reflexión de acuerdo al propio criterio.

Del juicio heterónomo al juicio autónomo.

Siguiendo la revisión histórica, a comienzos del siglo XX se hace referencia a la obra de Piaget, quien defiende que en situaciones normales el niño evoluciona desde un juicio moral *heterónomo* basado en la norma impuesta por una figura adulta, en la cual el individuo hace suyo el criterio de otras personas, a otro cada vez más *autónomo.* Este último se asienta en la igualdad, la reciprocidad, el diálogo y la cooperación. La persona decide y actúa conforme a su criterio. El papel de la educación es decisivo en las primeras etapas del desarrollo del niño para hacer posible que este proceso se lleve a cabo de modo apropiado. Marín y Puig (2007) defienden, en base al pensamiento de Kohlberg, que mediante la educación se prepara al individuo para la consecución de la autonomía. En el transcurso de los seis estadios establecidos por Kohlberg en la evolución del juicio moral la persona

evoluciona desde la actuación guiada por sus propios intereses a la asunción de las normas sociales y, posteriormente, a la formación de un criterio propio fundamentado en los principios éticos universales, el cual le puede conducir, en algunas situaciones, a tomar decisiones diferenciadas de las normas establecidas en una determinada comunidad.

Libertad negativa-libertad positiva.

La persona autónoma reconoce como un valor la capacidad de actuar conforme a lo que es y a lo que considera que debe hacer. Se alude a la diferencia establecida por Berlin (2004) entre lo que denomina: *libertad negativa*, ausencia de interferencias para poder actuar, a la que se refería Kant y *libertad positiva* en relación al deseo de la persona de que su pensamiento, sus actos y sentimientos estén basados en el propio criterio y no sean influidos por otras personas (Martín y Puig, 2007, pp.24-25). No obstante, para actuar de modo autónomo además de voluntad de ser autónomo se precisa de capacidad para conseguirlo. Por consiguiente la relación existente entre los valores *autonomía* y *libertad* es un asunto sobre el que se ha tratado a lo largo del tiempo.

En las últimas décadas del siglo XX, Dearden comparte la asociación realizada por Kant entre actuación autónoma y dignidad humana (Martín y Puig, 2007, pp.32-33) y considera que actuar autónomamente conlleva una fuente de satisfacción y felicidad. Según Dearden, la persona es capaz de alcanzar diferentes grados de autonomía en su modo de pensar y actuar en las distintas parcelas de la vida, pudiendo realizar con diferente nivel de autonomía sus distintos actos voluntarios y reflexivos. La posibilidad y el hecho de tomar decisiones voluntarias con autonomía, considerando opciones y consecuencias en conformidad con unos valores propios, constituye un condicionante para la felicidad y un requisito para

participar en la vida cívica de modo provechoso. En consecuencia, a medida que se aumenta el grado de autonomía en diferentes ámbitos, se favorece el nivel de autorrealización, la integridad, la dignidad y el sentimiento de felicidad,

La competencia para la autonomía se asocia a una actuación autónoma en situaciones diversas que implica autorrealización. La adquisición de la competencia *autonomía* supone conocer diversos aspectos relacionados con la actuación autónoma en múltiples situaciones e incrementa la posibilidad de alcanzar objetivos conforme a los principios de cada persona. Mediante la propuesta de evaluación que se realiza en esta tesis se pretende facilitar la medición del grado de adquisición de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal y que ésta se pueda poner en práctica en el mayor número de situaciones posible. De este modo, se aspira a formar personas preparadas para actuar con libertad y dignidad conforme a criterios universales, y contribuir a su autorrealización y felicidad.

Autonomía como innovación.

Se considera que ser autónomo/a consiste en guiarse por uno mismo en todos los ámbitos posibles de la vida y se especifica que esta concepción de la autonomía lleva implícita la capacidad de innovación, de anticipación, de emprender proyectos y de estar abierto a nuevas posibilidades, ideas asociadas al término *iniciativa*. Ésta última asociación de conceptos ayuda a comprender el hecho de que ambos formen parte de una misma competencia básica en los contextos del Estado y de la comunidad autónoma en que se llevó a cabo la parte empírica de esta tesis.

La *autonomía,* desde el ámbito de la *innovación,* es la capacidad para darse cuenta de la necesidad de cambios y de realizarlos. Ha de producirse en el contexto de una situación real, pues para innovar es necesaria la observación crítica de la realidad, una toma de conciencia previa de los aspectos que funcionan de modo

adecuado y los que se han de transformar, así como un compromiso en la producción y aplicación de cambios y posteriores mejoras. La autonomía como innovación implica:

- Inmersión en la realidad.
- Observación crítica y detección de anomalías.
- Desarrollo de ideas para resolver las anomalías.
- Convertir las ideas en proyectos e implantarlos en la realidad.
- No confiar en verdades definitivas, sino en la evaluación guiada por los valores de los resultados.

(Martín y Puig, 2007, p.37).

Se considera posible realizar propuestas innovadoras desde el exterior de un determinado contexto, pero el protagonismo de las personas implicadas en un ámbito real es insustituible.

- **Lo individual y lo social.**

Al definir la *autonomía* se ha hecho alusión a que la actuación autónoma no implica desligarse de otras personas. Este concepto integra lo individual y lo social como un todo inseparable. En la legislación estatal y autonómica en que se recoge la competencia sobre la que trata este capítulo se alude en diferentes ocasiones a la relación del individuo con las demás personas. A continuación se muestran los párrafos que las contienen y posteriormente se realizarán algunas reflexiones al respecto.

Tanto en el texto de la LOE (MEC, 2006a, 2006b), como en el del decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco (DEUI, 2007b), figuran estos tres párrafos:

> Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales -en el marco de proyectos individuales o colectivos- responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.
>
> (…)
>
> En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.
>
> Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos.
>
> (MEC, 2006a, 2006b, Anexo I; DEUI, 2007b).

Además, en la legislación de la comunidad autónoma se incluye a continuación:

> La integración de las competencias personal y social sólo es posible si la persona es capaz de conocerse y de establecer relaciones adecuadas consigo misma. Para ello es preciso controlar las emociones, identificando y dominando los estados de ánimo que, por su intensidad, inadecuación o consecuencias que provocan, resultan perjudiciales para uno mismo y para los demás; regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas; lograr una autoestima positiva y realista, basada en la confianza de sí mismo y en el sentirse apreciado y valorado por los demás; actuar de forma autónoma tomando decisiones personales y poniendo los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz y de acuerdo con sus principios morales; colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes. (DEUI, 2007b).

La definición antes expuesta sobre la autonomía en la "Enciclopedia de la psicología y la pedagogía" (Alonso-Fernández y Cornejo [Dirs.], 1980) comporta una actitud de asunción de la individualidad por parte del sujeto. Sin embargo, de acuerdo con Martín y Puig (2007), se considera que el desarrollo de lo personal tiene que ver, también, con la relación de éste con los demás, ya que el hecho de actuar de forma autónoma, lejos de estar asociado con una forma de aislamiento, denota un conocimiento del entorno, de las dinámicas sociales y de los roles que desempeñan las personas con las que convivimos.

Goñi(2000) reflexiona sobre el individualismo[iii] , considerado el rasgo más característico y diferencial de la sociedad actual. Este autor hace referencia a la creciente demanda de privacidad frente a una disminución del interés por lo público.

Concibe el individualismo como un logro social exclusivo de las sociedades maduras con capacidad para permitir y alentar que en su seno existan individualidades fuertes. Parafraseando a Stuart Mill (1809-1873), expresa que el cultivo del individualismo y el de la privacidad precisan de condiciones sociales como la existencia de libertades de pensamiento, opinión y asociación.

Martín y Puig (2007) plantean que los procesos individualizadores surgen por razón de la crisis en las formas y marcos sociales. Como consecuencia, en el mundo se impone al individuo la obligación de pensar:

> Una nueva identidad que no deberá ser sólida y definitiva sino flotante -conviene tener una pero no para siempre- (…) que debe ser plural, abierta y sin fines absolutos y eternos, una identidad versátil y flexible, pero también insegura, inconsistente, frágil, cargada de responsabilidad y solitaria. Una identidad que nos da autonomía porque nos permite hacernos como individuos sin planes ya trazados, pero que nos obliga a un constante esfuerzo de trabajo sobre nosotros mismos y de responsabilidad reflexiva. (Martín y Puig, 2007, p. 127).

Goñi (2000) aporta matices sobre una forma de percibir el concepto de individualidad. Afirma, siguiendo a Camps (1993), que salvaguardar la propia individualidad ante intromisiones y quererse a uno mismo representan condiciones y deberes para el desarrollo de la persona. Por tanto, el hecho de realizar un proyecto sobre la vida de uno mismo, mantener la individualidad, no debe confundirse con una forma de egoísmo, algo al margen de la participación en la vida en sociedad, pues constituye una condición y un deber del individuo que no implica perjuicio para la colectividad.

Goñi (2000) sostiene que la explicación desde la psicología de la *conducta altruista*, en la que el beneficio ajeno excluye la compensación propia, es un asunto difícil y muy debatido. Sin embargo, la denominada *conducta prosocial, en la que* el beneficio aportado a otras personas puede sustentarse en la experiencia de recompensa interior resulta compatible con la satisfacción personal. Argumenta que el individuo autónomo es el único competente para una actuación solidaria voluntaria, ya que cuenta con libertad para optar por llevarla a cabo o no hacerlo.

Para este autor, el *conocimiento socio-moral* no se elabora en una situación de aislamiento sino en relación con otras personas (Goñi, 2000). Los integrantes de un grupo han de procurar un equilibrio entre la necesidad de ser aceptados y la de desarrollar su autonomía. Habilidades sociales como la conducta asertiva, son útiles para establecer una relación interpersonal satisfactoria.

Goñi (2000, pp.84-86) explica que la construcción de la personalidad según diferentes enfoques psicológicos se realiza como producto de la resolución de tres exigencias humanas: las apetencias instintivas, los requisitos de la organización social y los imperativos éticos en relación con la justicia y la solidaridad. Sostiene que la incorporación del individuo a la sociedad de modo creativo y crítico consiste en alcanzar una autonomía personal adecuada *(vertiente individual*), mantener una adecuada relación de convivencia social (*vertiente interpersonal*) e implicarse de modo ético con la sociedad (*vertiente socio-moral*). Considera que la denominada vertiente individual se relaciona con la construcción de la autonomía y la felicidad, la vertiente interpersonal hace referencia a lo que se entiende por convivencia civilizada, mientras que la vertiente socio-moral tiene que ver con el compromiso ético y socio-organizativo. El autor concluye, conforme a lo expuesto, que el logro de la madurez socio-personal se define como una cuestión:

- primero, de responder (afectiva, mental y relacionalmente) a las exigencias de autonomía individual, de la convivencia en sociedad y de las exigencias intrínsecas de los actos que atañen a las demás personas; y
- segundo, de lograr compaginar (en la mente y en la vida) las demandas, de no siempre fácil armonización, provenientes de las apetencias humanas más primarias, de organización sociocultural y de la conciencia ética.
- (Goñi, 2000, p. 86).

En otra línea de reflexión Martín y Puig muestran una visión de la *autonomía* que contempla la necesidad de aceptar la razón y la norma como fruto del *diálogo* entre las personas, en contraposición con el enfoque individualista de Kant. Acuden para ello a la "teoría de la acción comunicativa" promovida por Apel y Habermas y citan a diversos autores que tratan sobre el tema (Apel, 1986 y 1991; Cortina en Camps [comp.], 1986; Mc. Carthy, 1987; Habermas, 1985 y 1991 c.p. Martín y Puig, 2007, p. 28).

> Si se nos reconoce como interlocutores, a la vez se nos está aceptando como individuos y como sujetos abiertos a los demás. (…) La autonomía se expresa en el pleno derecho a participar en un proceso de diálogo con todos los demás implicados en la situación controvertida, un proceso que busca un acuerdo libre que permita universalizar las normas que se alcancen. (Martín y Puig, 2007, p. 29).

Consideran que el proceso de individualización supone la adquisición de independencia respecto a lo colectivo. Para ello basándose en Foucault (1990) y Schmid (2002) sostienen que se han de realizar acciones de auto-observación, análisis, comprensión de la propia realidad, anticipación, transformación que se realiza de modo voluntario y con voluntad de construirse a uno mismo. Para que exista autonomía se ha de construir un *lugar propio* o *sí mismo* al que dirigirse y para ello se ha de producir una *cooperación intersubjetiva* que constituya a las personas en sujetos y de modo complementario una *individualización intersubjetiva* a través de la reflexión, observación, atención y cuidado de uno mismo (ver Figura 2.6).

Procedimientos	Autoobservación	Capacidad de explorarse y obtener información sobre sí mismo.
	Autoevaluación	Capacidad de valorarse a sí mismo de acuerdo con ciertos patrones de referencia.
	Autorregulación	Capacidad de dirigirse a sí mismo de acuerdo con finalidades autoelegidas.
Resultados	Conciencia de sí mismo	Posibilidad de sentirse como ante sí mismo o tomarse a sí mismo como interlocutor.
	Autoconocimiento	Conjunto de conocimientos sobre distintos aspectos de sí mismo.
	Autoconcepto	Valor que atribuimos a todo aquello que conocemos de nosotros mismos.
	Carácter	Modo de ser y comportarse que resulta de los rasgos personales, actitudes, valores y hábitos del sujeto.
	Identidad	Integración narrativa de la experiencia vital del pasado y del presente que se proyecta hacia el futuro.
	Autoestima	Satisfacción referida al propio modo de ser y comportarse.
Valores guía	Autenticidad	Voluntad de ponerse en contacto con uno mismo, reconocer lo percibido y usarlo con sinceridad.
	Autorrealización	Esfuerzo por realizar los objetivos que conectan con nuestra identidad.
	Excelencia	Máxima perfección del desempeño de las capacidades personales.

Figura 2.6. Componentes del "lugar propio" o "sí mismo".

Fuente: Martín y Puig (2007, p. 128).

Los citados autores plantean también la existencia de una interrelación entre *lo individual* y *lo social*. Explican el concepto de *individualismo,* alejado de la idea de egoísmo, como un logro de una sociedad moderna libre y madura. La solidaridad voluntaria se concibe como una actuación propia de la persona autónoma, por realizarse con libertad. Se hace mención a una nueva identidad individual competente para adaptarse a los cambios sociales, que posibilita un comportamiento autónomo. La autonomía personal, una relación de convivencia adecuada y una implicación ética se presentan como rasgos característicos de una integración social creativa y crítica. Se caracteriza a la persona autónoma como poseedora de pleno derecho de participación en el diálogo con los demás.

Por tanto, se considera que la adquisición de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal contribuye a la formación del individuo como persona libre, innovadora, integrante de la sociedad y con criterio moral propio, por lo que la inclusión de su contenido en el currículo ayuda a la autorrealización, favorece la satisfacción personal y el clima adecuado de convivencia.

2.2. La Autonomía e Iniciativa Personal en la Ley Orgánica de Educación y en la Normativa que Regula la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco

En este apartado se dará a conocer el marco legal de la competencia y su lugar en el currículo en relación con las áreas de educación primaria y las demás competencias básicas. Después se encuadra la autonomía e iniciativa personal en un enfoque fundamentado en las necesidades de la persona.

En primer lugar, se organiza el contenido de la competencia en la normativa legal vigente en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) hasta el curso 2014-2015. Aunque en dicho curso académico se comienza a implantar la LOMCE en determinados niveles de la educación básica del Estado, en la CAPV continúa en vigor lo estipulado en los decretos los Decretos 175/2007 y 97/2010 (DEUI, 2007a, 2007b, 2010a, 2010c) por los que se establece el currículo de la Educación Básica en relación a las competencias generales y básicas.

En la LOMCE se introducen las siete competencias mencionadas en el capítulo 1. Aunque su contenido no ha sido especificado, es previsible que la competencia sexta: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor incluya el contenido de Autonomía e iniciativa personal.

Seguidamente se realiza una reflexión sobre la interrelación existente entre el contenido de esta última competencia en la CAPV, y los de las áreas y materias de

las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria. Finalmente se destacan aspectos comunes entre ésta y otras competencias básicas.

2.2.1. Contenido de la competencia.

La Competencia para la autonomía e iniciativa personal incluye el contenido íntegro de su correspondiente en la LOE y los aspectos añadidos que se especifican en dicho capítulo (cf. Cap.1). Dicho contenido se distribuyó en las tres sub-competencias que se muestran en la Figura 2.7.

Sub-competencia 1 **Adquirir conciencia de uno mismo/a**
– Responsabilidad. – Perseverancia. – Creatividad. – Sentido crítico / Autocrítica. – Capacidad de calcular riesgos. – Capacidad de asumir riesgos. – Capacidad de afrontar problemas.
Sub-competencia 2 **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo**
– Conocimiento de sí misma o de sí mismo. o Autoestima positiva y realista basada en la confianza en uno mismo y en sentirse apreciado y valorado. – Control de emociones: o Identificación y dominio de estados de ánimo perjudiciales. – Regulación de la propia conducta: o Mantenimiento del esfuerzo. o Posposición de la gratificación lograda al alcanzar las metas. o Capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata. o Capacidad de aprender de los errores. o Capacidad de visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos y mantener motivación para el logro del éxito. o Sana ambición personal, académica y profesional.
Sub-competencia 3 **Desarrollar habilidades y destrezas**
– Liderazgo de proyectos. – Confianza en uno mismo o una misma. – Espíritu de superación. – Organización de tiempos y tareas. – Análisis de posibilidades y limitaciones. – Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. – Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. – Planificación, toma de decisiones responsable. – Autonomía para la toma decisiones personales. – Elección con criterio propio. – Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios. – Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. – Evaluación y autoevaluación. – Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. – Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales. – Colaboración en la consecución de objetivos comunes. – Trabajo en equipo en cooperación. – Empatía; ponerse en el lugar del otro y valorar sus ideas. – Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. – Habilidades para el diálogo y la negociación. – Flexibilidad de planteamientos. – Comprensión de los cambios e innovación como oportunidades. – Adaptación crítica y constructiva. – Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. – Confianza en las acciones y proyectos emprendidos.

Figura 2.7. Contenido de Autonomía e iniciativa personal en los textos legales estatal y de la CAPV. *Fuentes:* Elaboración propia a partir de MEC (2006a, 2006b); DEUI (2007b).

Con esta distribución no se pretendió establecer compartimentos estancos, ya que las sub-competencias se interrelacionan entre sí. Así, el *conocimiento de sí mismo*, de la sub-competencia 2 está de algún modo ligado a *autoevaluación*, una estrategia que ayuda a conocer el resultado de nuestras acciones y a marcarnos

nuevas metas o *confianza en uno mismo* que tiene que ver con la propia percepción de éxito. Estos dos últimos aspectos son elementos de la sub-competencia 3. Otro ejemplo es la relación entre la *perseverancia*, cualidad que ayuda a avanzar en el logro de una meta, el *mantenimiento del esfuerzo*, necesario para sostener la actitud perseverante y el *espíritu de superación* que favorece la conducta perseverante o esforzada.

En definitiva, el contenido de los textos legales posibilita al alumnado la adquisición de conciencia sobre un conjunto de capacidades, actitudes y valores, destinados a ser utilizados, una vez adquiridos, en situaciones múltiples a lo largo de su vida. Por tanto, se aspira a que los aprendizajes logrados se renueven y enriquezcan en el futuro a través de la experiencia y como resultado de un proceso continuado de formación. Su contenido abarca al desarrollo de habilidades y destrezas sustentadas sobre dichas capacidades, actitudes y valores. A partir del contenido del currículo de la CAPV se puede promover la relación adecuada del aprendiz consigo mismo y su aptitud para trabajar en colaboración. Se considera que promover la adquisición de lo expresado en dichos elementos y en otros como las *habilidades para el diálogo y la negociación*, la *flexibilidad de planteamientos* o la *empatía*, puede favorecer la mejora del clima de convivencia.

Insistiendo en el contenido de los textos legales, algunos elementos de competencia se corresponden con las definiciones de *autonomía* e *iniciativa*: e*legir con criterio propio*, *regulación de la propia conducta*, *autonomía para la toma de decisiones personales*, *creatividad*, *liderazgo de proyectos.* Otros se vinculan a su consecución o forman parte de ellos. De este modo, el *análisis de posibilidades y limitaciones* forma parte del procedimiento de toma de decisiones y la *autoevaluación,* es necesaria para el gobierno de las propias acciones. Para el

afrontamiento de los problemas y la búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido se requiere iniciativa y autonomía, y capacidades como las de *asumir riesgos, actuar con responsabilidad, de modo perseverante* o *comprender los cambios como oportunidades* forman parte del comportamiento autónomo y con iniciativa.

Se considera que la importancia del contenido de esta competencia justifica la necesidad de garantizar su aprendizaje, desarrollo y evaluación. Promover la enseñanza y aprendizaje sistemáticos de elementos de la competencia como: *habilidades de diálogo y negociación*, *colaboración en la consecución de objetivos comunes, trabajo en equipo en cooperación, empatía, asertividad, flexibilidad de planteamientos*, puede favorecer la mejora en la convivencia presente y futura del alumnado en su contexto. Fomentar de modo programado en la comunidad educativa aspectos como el *sentido crítico*, la *ambición personal* el *mantenimiento del esfuerzo*, la *autoevaluación* o la *adaptación crítica y constructiva* pueden contribuir a formar personas aptas para desenvolverse en una sociedad en constante cambio en la que no es suficiente con una preparación inicial sólida sino que se requiere competencia para abordar constantemente nuevos retos. Se constata que profesorado y familias han tenido en cuenta estos elementos competenciales en la educación tradicional, pero lo que ahora se propone es una acción educativa continuada en cooperación familia-escuela con su correspondiente proceso evaluador.

2.2.2. Interrelación de la competencia con las áreas de educación primaria.

Cada una de las áreas y materias del currículo de la educación básica en la LOE contribuye a desarrollar diferentes competencias básicas (MEC, 2006a) por lo que el desarrollo de cada competencia se consigue, a su vez, mediante la práctica del

aprendizaje adquirido en varias áreas o materias y la puesta en práctica de las medidas organizativas y funcionales correspondientes.

Atendiendo al contenido de la competencia Autonomía e iniciativa personal, el análisis realizado por Martín y Puig (2007) ayuda a interpretar el modo en que se estructura dicha competencia en el currículo de la LOE. Los autores parten de las tres categorías propuestas en las "Competencias clave" de la OCDE (2006): "Usar herramientas de manera interactiva", "Interactuar en grupos heterogéneos" y "Actuar de forma autónoma". En su trabajo, que se centra de modo exclusivo en la tercera de ellas, se especifica el modo en que la competencia Autonomía e iniciativa personal forma parte de todas las áreas y materias del currículo. Se presenta una selección de núcleos de incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal por cada área y materia de educación primaria y secundaria obligatoria. Se destacan los contenidos y aspectos de dichas áreas y materias directamente relacionados con esta última competencia y se recogen en figuras los objetivos de las diferentes áreas y materias que se refieren a la misma. En las Figuras 2.8 a 2.13 se muestra la selección correspondiente a las áreas de educación primaria. Posteriormente se seleccionan los aspectos de influencia de la tutoría en el desarrollo de la competencia (ver Figura 2.14). Finalmente se agrupan los aspectos y núcleos de mayor influencia señalados en las diferentes áreas, materias y en el espacio de tutoría bajo estos tres epígrafes: "Actitudes y competencias para la formación personal", "Actitudes y competencias para las relaciones interpersonales y la participación en comunidad" y "Conocimientos para la comprensión y la acción" (Martín y Puig, 2007, p.77).

Núcleos de mayor incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal.	• Búsqueda y elaboración de la información. • Socialización y desarrollo personal. • Alfabetización científica.
Bloques de contenidos que incluyen temas relacionados directamente con esta competencia.	• La salud y el desarrollo personal. • Personas culturas y organización social. • Cambios en el tiempo.
Objetivos del área referidos a la competencia.	• Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad). • Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del comportamiento democrático. • Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad de respeto a los derechos humanos. • Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos. • Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas y puesta a prueba de las mismas con el fin de explorar soluciones alternativas y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Figura 2.8. Contribución del área Conocimiento del medio natural, social y cultural a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 43-48).

El área proporciona la oportunidad de que el alumnado desarrolle competencia para utilizar la información de forma autónoma, con independencia y responsabilidad. También contempla la adquisición de hábitos de análisis y reflexión transferibles a otras áreas.

Mediante su contenido se promociona la salud social y comunitaria, realizándose aportaciones como la preparación al alumnado para hacer frente a la presión grupal. También se aborda la educación emocional, la construcción de la identidad personal, el autoconocimiento y la responsabilidad individual en la resolución de conflictos. Consideran que el área aporta conocimiento y autonomía para interpretar la realidad natural social y cultural, potencia el espíritu crítico, y el pensamiento libre.

Núcleos de mayor incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal.	• Desarrollo de la percepción. • Expresión creativa. • Sensibilidad estética.
Otros aspectos relacionados con esta competencia.	• Se proponen pautas para guiar el proceso de observación del alumnado de elementos plásticos y sonoros del medio.
Objetivos del área referidos a la competencia.	• Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás. • Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. • Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio. • Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas. • Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.

Figura 2.9. Contribución del área Educación artística a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 48-52).

En su análisis del área los autores advierten que se contempla la adquisición de hábitos de observación y análisis que favorecen la curiosidad y el interés por el entorno. Se impulsa la concentración, la serenidad, el esfuerzo por la interpretación, el conocimiento de uno mismo y la actitud de búsqueda.

Manifiestan que la expresión artística contribuye al desarrollo y madurez de la iniciativa personal, la capacidad para la innovación, la originalidad. Ofrece también la oportunidad de incrementar la confianza en uno mismo y la autoestima. Consideran que la acción de crear precisa de planificación, coraje para manifestar el mensaje, motivación prolongada, autoevaluación y autocrítica, por lo que contribuye al desarrollo de la autonomía. El contenido del área favorece, además, la sensibilidad

estética; el descubrimiento de una fuente de satisfacción y con ello el autoconocimiento. Ayuda a desarrollar la tolerancia en relación con diversas opciones estéticas y posibilita la crítica.

Núcleos de mayor incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal.	• Conocimiento y aceptación de uno mismo. • Comunicación y trabajo cooperativo. • Hábitos de vida saludables.
Otros aspectos relacionados con esta competencia.	• Cristalización de valores como: Esfuerzo, deseo de superación, cooperación, reconocimiento del contrincante, autocontrol, respeto mutuo.
Objetivos del área referidos a la competencia.	• Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre. • Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud. • Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas. • Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de auto-exigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea. • Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.

Figura 2.10. Contribución del área Educación física a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 53-56).

El conocimiento y aceptación del propio cuerpo forman parte del contenido de esta área. Según los autores, sentirse bien con uno mismo es una condición para la construcción de un autoconcepto positivo y un adecuado nivel de autoestima. Dicho conocimiento del cuerpo y sus posibilidades permite fijar metas alcanzables generando de este modo seguridad y confianza, posibilita el disfrute, la realización de esfuerzo, la voluntad de superación y la perseverancia. En el área se promueve la creación de hábitos de cuidado e higiene corporal y alimentación, la actitud crítica respecto a los modelos estéticos rígidos y el respeto a la diferencia.

Exponen que en las sesiones de educación física se facilitan recursos para la práctica cooperativa, se fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo y actitudes

de solidaridad, deportividad y tolerancia. También se favorece el desarrollo del autocontrol, de la aceptación de la norma y la comunicación auténtica de sentimientos.

Núcleos de mayor incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal.	• Adquisición de procedimientos democráticos. • Toma de conciencia y análisis de problemas. • Participación activa en la comunidad.
Otros aspectos relacionados con esta competencia.	• Estímulo del pensamiento crítico. • Contenidos relacionados con la autoestima, la identidad, la participación social, la construcción de proyectos de vida, • Habilidades emocionales y comunicativas. • Valoración de la propia identidad personal.
Objetivos del área referidos a la competencia.	• Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios. • Desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las relaciones de grupo, mostrando actitudes generosas y constructivas. • Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas. • Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia. • Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación, mostrar sensibilidad por las necesidades de las personas y grupos más desfavorecidos y desarrollar comportamientos solidarios y contrarios a la violencia. • Tomar conciencia de la situación del medio ambiente y desarrollar actitudes de responsabilidad en el cuidado del entorno próximo.

Figura 2.11. Contribución del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 56-61).

En esta área se desarrolla también el pensamiento crítico, se ponen en práctica estrategias para analizar situaciones, plantear soluciones, contrastar propuestas y opiniones y se prepara al alumnado para la toma de decisiones. Se aprende a dialogar, a tener en cuenta la opinión de los demás, se potencia el aprendizaje de los valores cívicos. Los autores defienden que el aprendizaje sistemático de su contenido favorece un pensamiento libre y autónomo, con competencia para la búsqueda de acuerdos que procuran el interés común.

Contiene elementos para sensibilizar al alumnado en la detección de conflictos y la implicación activa en su resolución, la práctica de la empatía y el

rechazo a la violencia. Según estos autores, la participación activa en la comunidad es de gran importancia para la adquisición de autonomía, pues incluye la práctica del análisis crítico, mejora la autoestima e implica compromiso en la acción.

Núcleos de mayor incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal.	• Comunicación con los demás. • Alfabetización lingüística. • Autoconocimiento.
Objetivos del área referidos a la competencia.	• Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural. • Utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación. • Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes. • Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura. • Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas. • Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

Figura 2.12. Contribución de las áreas: Lengua castellana y literatura y Lengua extranjera a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 61-66).

Para Martín y Puig la mejora de la capacidad discursiva del alumnado aumenta la confianza y seguridad en sí mismo, y también la actitud participativa. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera posibilita la relación con otras personas y culturas.

Con la alfabetización lingüística se aumenta la autonomía del alumnado para participar en diferentes contextos sociales y éste adquiere autonomía para decidir sobre los géneros y temas de interés. En dicho proceso se incluye la reflexión sobre uno mismo, lo cual ayuda a la mejora del autoconocimiento y de los usos del lenguaje.

Núcleos de mayor incidencia en la adquisición de Autonomía e iniciativa personal.	• Alfabetización numérica. • La resolución de problemas. • Desarrollo de la autoestima.
Otros aspectos relacionados con esta competencia.	• Estructuración, análisis y utilización de la información que real para elaborar nuevos saberes.
Objetivos del área referidos a la competencia.	• Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento. • Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos. • Conocer, valorar y adquirir seguridad en las propias habilidades matemáticas para afrontar situaciones diversas, que permitan disfrutar de los aspectos creativos, estéticos o utilitarios y confiar en sus posibilidades de uso. • Elaborar y utilizar instrumentos y estrategias personales de cálculo mental y medida, así como procedimientos de orientación espacial, en contextos de resolución de problemas, decidiendo, en cada caso, las ventajas de su uso y valorando la coherencia de los resultados.

Figura 2.13. Contribución del área Matemáticas a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 66-69).

En referencia al contenido de esta área, los autores manifiestan que aporta confianza al alumnado para participar en las situaciones habituales en las que se necesita conocer las relaciones numéricas, utilizando, tablas, gráficos, fórmulas o expresiones algebraicas. Se apoya también la adquisición de habilidades facilitadoras de la autonomía e iniciativa como son la detección de errores, el análisis de situaciones y la comunicación de resultados.

Especifican que para la resolución de problemas se han de formular preguntas y se requiere flexibilidad ante las diversas soluciones posibles a adoptar. La asunción de retos, la planificación, el cálculo de riesgos, la toma de decisiones, la cooperación o la perseverancia, son elementos integrantes de la autonomía que intervienen en el proceso de resolución.

El aumento de seguridad en la realización de operaciones numéricas incide en la mejora del autoconcepto, aumenta la confianza en uno mismo, favoreciendo la asunción de responsabilidades, el liderazgo de proyectos y la iniciativa.

Aspectos de mayor incidencia en el desarrollo de Autonomía e iniciativa personal	• Relaciones de afecto que el adulto establece con cada uno de sus alumnos. • Regulación de la convivencia y el trabajo. • Orientación educativa.
Otros aspectos relacionados con esta competencia.	• Desarrollar esta competencia es una finalidad de la acción tutorial.

Figura 2.14. Contribución del ámbito de tutoría a la competencia Autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Adaptada de Martín y Puig (2007, pp. 73-75).

En cuanto al ámbito de la tutoría, los autores afirman que una relación cordial basada en el respeto entre profesorado tutor y alumnado constituye un requisito para la formación de una identidad positiva. Consideran que la cercanía afectiva y la complicidad producida en esa relación generan sentimientos de aceptación, posibilita el desarrollo de la autoestima y la confianza en las posibilidades del alumnado. Además, el cuidado de las relaciones entre el alumnado y de cada alumno y alumna con el profesorado tutor se contempla como necesario para la formación de personas autónomas.

Apuntan que las actividades generadas en este ámbito deben favorecer el protagonismo y la iniciativa del alumnado. Éste debe participar en la selección y elaboración de temas, manifestar opinión, rebatir argumentos de otras personas, buscar soluciones, tomar decisiones, alcanzar acuerdos, respetar compromisos y regular la propia conducta.

Sostienen que mediante la orientación tutorial se promueve el autoconocimiento, y la toma de conciencia sobre las aptitudes y dificultades del

alumnado. De este modo se incide sobre la motivación para aprender y el alumnado adquiere autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Consideramos una aportación de gran utilidad el presente trabajo de Martín y Puig (2007) para explicar el modo en que se interrelaciona el contenido de áreas materias y competencias en el currículo de educación primaria y secundaria obligatoria de la LOE. Interpretamos, conforme a lo expuesto, que la enseñanza, aprendizaje y evaluación sistemática del contenido de áreas y materias, constituye una vía para que el alumnado alcance de modo progresivo los elementos que integran la competencia.

2.2.3. Relación con otras competencias.

Una vez expuesto el contenido de esta competencia y mostrada la interrelación existente entre los elementos de la misma y el contenido de las áreas de educación primaria, se plantea una nueva reflexión acerca de algunos aspectos en común con las otras competencias.

Por ejemplo, en relación con la Competencia social y ciudadana, el contenido de Autonomía e iniciativa personal que, a su vez, integra el de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal de la CAPV (MEC, 2006a, 2006b; DEUI, 2007b) involucra a otras personas, dado que incluye capacidades como la de llevar a cabo acciones encaminadas al desarrollo de opciones y planes relacionados con proyectos de carácter individual o colectivo y de responsabilizarse de los mismos en lo individual en lo social y en lo laboral. De hecho, en la legislación de la CAPV se hace alusión a la integración de las competencias personal y social. Contenidos competenciales como *cooperación, trabajo en equipo, valorar las ideas de las demás personas, empatía, diálogo* o *negociación*, se incluyen también en el contenido de la Competencia social y ciudadana. Algunos contenidos

de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal habitualmente adquieren significado en tanto en cuanto existe relación interpersonal: *sentirse valorado*, *sentido crítico*, *afrontamiento y resolución de problemas, capacidad de elegir con criterio propio.* A su vez, la consecución en una determinada medida, de algunos contenidos integrantes de la Competencia social y ciudadana se asocia al logro de otros pertenecientes a Autonomía e iniciativa personal. Por ejemplo, el comportamiento *coherente*, denota una actitud *responsable* y la actuación *solidaria* se relaciona con la *empatía*.

El contenido de la Competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento que contribuye a *organizar y regular pensamiento, emociones y conducta*. El de la Competencia matemática promueve el *desarrollo de procesos de razonamiento* necesarios para la *resolución de problemas*. La *valoración del grado de certeza del resultado* que se potencia en la Competencia matemática y el *juicio de la validez de las argumentaciones* están relacionadas con la *capacidad crítica*. Del mismo modo, al revisar el contenido de las demás competencias básicas de la LOE y del Decreto de la CAPV se comprueba que todas poseen contenidos en común con Autonomía e iniciativa personal (ver Figura 2.15).

Tabla 2.1

Contenido de Autonomía e Iniciativa Personal que Forma Parte de las demás Competencias Básicas.

Elementos de la competencia	**Resto competencias básicas (LOE y CAPV)**						
AIP(LOE)	CCL	CM	CCIMF	TICD	CSC	CCA	CAA
CAIP(CAPV)			CCCTS	CTICD		CCHA	
Responsabilidad. Ámbitos personal social y laboral.			*	*	*		*
Creatividad	*		*	*		*	*
Espíritu crítico / adaptación crítica y constructiva.	*	*	*	*		*	
Juicio crítico / Autocrítica / Juicio ético	*		*	*	*	*	
Capacidades de calcular y asumir riesgos.			*				
Afrontamiento y resolución de problemas o conflictos y puesta en práctica de soluciones.	*	*	*	*	*		*
Conocimiento y confianza en uno mismo.	*		*			*	*
Desarrollo de la autoestima. Sentimiento de valoración por parte de los demás.	*		En CCCTS		*		
Autorregulación de emociones y [1]conducta	*		En CCCTS		*		*
Identificación y dominio de estados de Animo perjudiciales			En CCCTS				
Capacidad de aprendizaje de los errores y de los demás.							*
Conciencia y aplicación de capacidades, actitudes y valores personales.							*
Capacidad de visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos y mantener motivación para el logro del éxito							*
Sana ambición académica y profesional.							*
Espíritu de superación							*
Perseverancia							*
Organización de tiempos y tareas.							*

(continúa)

Elementos de la competencia	Resto competencias básicas (LOE y CAPV)						
AIP(LOE)	CCL	CM	CCIMF	TICD	CSC	CCA	CAA
CAIP(CAPV)			CCCTS	CTICD		CCHA	
Análisis de posibilidades y limitaciones			*				*
Reelaborar planteamientos previos o elaborar nuevas ideas.	*	*	*			*	
Imaginar, planificar, emprender, evaluar, desarrollar acciones, opciones, planes y proyectos individuales o colectivos.					*	*	*
Toma de decisiones.	*	*	*	*	*	*	*
Elección con criterio propio.	*			*	*	*	
Empleo de medios eficaces conforme a principios morales propios.			*	*	*		
Autoevaluación. Aceptación y aprendizaje del error.							*
Colaboración / cooperación.		*	Solidaridad	*	* Solidaridad	*	*
Habilidades cooperativas.		*			*	*	*
Empatía.	*				*	*	
Valoración de las ideas de los demás.					*	*	
Habilidades para el diálogo y la negociación.	*				*		
Confianza en acciones y proyectos emprendidos.							*
Desarrollo de opciones personales					*		
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto							*
Afirmación y defensa de derechos propios y de las demás personas.					*		

Abreviaturas: LOE= Ley Orgánica de Educación. CAPV Legislación educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco. AIP = Autonomía e iniciativa personal. CAIP = Competencia para la autonomía e iniciativa personal. CCL = Competencia en comunicación lingüística. CM = Competencia matemática. CCIMF = Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. CCCTS = Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud. TICD = Tratamiento de la información y competencia digital. CTICD = Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. CSC = Competencia social y ciudadana. CCA = Competencia cultural y artística. CCHA = Competencia en cultura humanística y artística. CAA = Competencia para aprender a aprender. *Fuentes*: Elaboración propia a partir de MEC (2006a, 2006b) y DEUI (2007b).[1]En legislación educativa de la CAPV.

Como se puede apreciar en la Tabla 2.1, el elemento *toma de decisiones* forma parte de todas las competencias básicas. Además, los elementos, o agrupaciones de elementos que se citan a continuación, integran la mayor parte de dichas competencias: *Afrontamiento y resolución de problemas y conflictos y puesta en práctica de soluciones*, *colaboración / cooperación*, *creatividad*, *espíritu crítico / adaptación crítica y constructiva* y *juicio crítico / autocrítica / juicio ético*.

Si se realiza una lectura vertical de la tabla, la Competencia para aprender a aprender es la que posee un mayor número de elementos interrelacionados con Autonomía e iniciativa personal. En segundo y tercer lugar figuran respectivamente: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud en la CAPV) y Competencia social y ciudadana, seguidas por: Competencia en comunicación lingüística y Competencia cultural y artística (Competencia en cultura humanística y artística en la CAPV), que ocupan el cuarto lugar.

2.3. Marco Pedagógico para el Desarrollo de la Autonomía e Iniciativa Personal

A partir de la contribución de Arnau y Zabala (2007) se trata de delimitar el marco en que se desarrolla la Autonomía e iniciativa personal.

Para favorecer la formación integral, el currículo basado en competencias se concibe como un sistema de tres ejes que representa al concepto de individuo en conexión con su entorno social y natural. Se establece una relación entre competencias y contenidos curriculares mediante las que se aspira a dar respuesta a las necesidades de la persona.

Arnau y Zabala (2007, pp.89-101) platean que la organización del conjunto de competencias destinadas a la formación integral de la persona ha de realizarse con

arreglo a una determinada realidad ideológica personal y social, sobre cuyos principios y valores se ha de informar. Consideran que esto se debe llevar a cabo en torno a tres ejes:

- El yo (lo que debe ser uno mismo).
- La visión de la sociedad hacia la que se pretende evolucionar.
- El papel otorgado a la naturaleza.

Lo cual se corresponde con la concepción de *individuo* recogida en el "Curriculum Vasco para el período de la escolaridad obligatoria": "Entendemos que la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de la persona en su triple condición inseparable de sujeto individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza." (Bilbao, Erriondo, Garagorri & Legarreta [Dirs.], 2006, p.24).

El conocimiento y comprensión de lo que abarcan estos tres ejes, posibilita al individuo ser competente para desenvolverse de modo autónomo, creativo, cooperativo y libre con responsabilidad y espíritu crítico. En el currículo de la LOE (MEC, 2006a, 2006b), el primero de los ejes está representado principalmente por la competencia Autonomía e iniciativa personal, aunque conforme a lo expuesto en este capítulo sobre lo individual y lo social, el contenido de la competencia abarca también al segundo de ellos. En cualquier caso, los tres interactúan entre sí constituyendo un todo, del mismo modo en que lo hacen las competencias que se organizan en torno a ellos.

Estos autores proponen un marco de desarrollo curricular de las competencias en función de las necesidades de la persona, sobre la base de que el concepto de competencia incluye a los contenidos curriculares pero no deriva de los mismos, sino que es meta-disciplinar. Identifican cuatro dimensiones: social, interpersonal, personal y profesional, junto con las competencias a desarrollar en cada una de ellas

(ver Figura 2.15). Entienden que todos los ciudadanos han de recibir una formación dirigida a responder de modo comprometido a lo largo de su vida a los distintos problemas que se les pudiesen plantear. Los contenidos relacionados con el saber, el saber hacer y el ser sirven como guía para establecer las competencias específicas. Los fines de esta propuesta formativa son: conseguir una sociedad más justa, solidaria y democrática y la superación personal de la persona, los cuales coinciden, con los que motivaron la realización de esta investigación.

Dimensiones	Competencias	Saber (Conceptos)	Saber hacer (Procedimientos)	Ser (Actitudes)	
Social	Participar. Comprender. Valorar. Intervenir.	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	Saber hacer. Participar. Comprender. Valorar. Intervenir.	Activo. Crítico. Responsable. Justo. Solidario. Democrático.	Competencias específicas
Interpersonal	Relacionarse. Comunicarse. Cooperar. Participar.	Conocimientos provenientes de la sociología, la psicología, la socio-lingüística, etc.	Relacionarse. Comunicarse. Cooperar. Participar.	Comprensivo. Tolerante. Solidario.	
Personal	Ejercer la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	Actuar de forma autónoma. Emprender. Resolver problemas.	Responsable. Autónomo. Cooperativo. Creativo. Libre.	
Profesional	Ejercer una tarea profesional.	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas y profesionales.	Habilidades generales para la profesionalización.	Responsable. Flexible. Riguroso.	

Figura 2.15. Marco para el desarrollo de competencias generales y específicas en el sistema escolar.

Fuente: Adaptada de Arnau y Zabala (2007, p. 100).

Según Arnau y Zabala (2007) aspectos individuales como la autoestima o la autonomía del pensamiento posibilitan la interpretación del entorno. Por este motivo, las competencias han de incluir contenidos que favorezcan su consecución (ver Figura 2.16).

Elementos	Favorecen
- Responsabilidad. - Sentido crítico. - Actuación conforme a principios morales propios. - Afirmación y defensa de derechos.	- Autoconocimiento. - Auto-concepto. - Autoestima. - Consecución de la autonomía. - Pensamiento autónomo.

Figura 2.16. Elementos favorecedores del análisis e interpretación del entorno.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arnau y Zabala (2007).

Para conseguir ser uno mismo o una misma consideran necesaria la autonomía de pensamiento. A este fin proponen potenciar desde la escuela el desarrollo de habilidades, procedimientos y contenidos actitudinales propios de las cuatro dimensiones (ver Figura 2.17).

Habilidades	Procedimientos	Ideas relacionadas con contenidos actitudinales
- Habilidad para la toma de decisiones. - Habilidades dialógicas. - Reflexión crítica.	- Planificación. - Organización autónoma. - Gestión y resolución de problemas o conflictos.	- Identidad, - Solidaridad, - Respeto a los demás. - Tolerancia. - Empatía. - Asertividad. - Autoestima. - Autocontrol. - Responsabilidad. - Adaptabilidad o flexibilidad.

Figura 2.17. Contenidos competenciales para el pensamiento autónomo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arnau y Zabala (2007)

La mayor parte de los aspectos recogidos en las Figuras 2.16 y 2.17, así como otros integrados en dichas dimensiones como: cooperación, planificación o creatividad son elementos integrantes de la Competencia para la Autonomía e iniciativa personal (c.f. Figura 2.7). Conforme a lo expuesto, se considera que las concreciones metodológicas contenidas en esta propuesta de Arnau y Zabala (2007) son de utilidad para los propósitos de esta tesis.

Por otra parte, en la aproximación realizada al concepto de *autonomía* se ha expresado que en el proceso de su desarrollo, basado en criterios morales propios, se parte de una situación de dependencia del adulto o *heterónoma* y se evoluciona con ayuda de la reflexión guiada por la persona educadora hacia una progresiva adquisición de *autonomía*. En el contexto familiar comienza a adquirirse aprendizajes relacionados con esta competencia como son: la empatía, la autorregulación, o la aceptación del error. Por tanto, la colaboración permanente entre centro educativo y familia es necesaria para la consecución de los diferentes elementos que integran esta y las demás competencias del currículo.

Tanto en el preámbulo de la LOE, como en los de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y de la legislación de la CAPV se alude a la corresponsabilidad de la familia en la educación: "Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones." (Jefatura del Estado, 2013, preámbulo, apartado II). "La participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, y especialmente de las familias, en la educación de sus hijas e hijos, es un elemento crucial para el éxito escolar" **(**DEUI, 2007a, preámbulo).

Un contexto culturalmente rico, con oportunidades diversas y expectativas elevadas en el entorno más próximo, una relación cercana en la que el educador conoce al educando y este último se siente comprendido y querido, una exigencia acorde a las capacidades del individuo, con expectativas ajustadas a las mismas y una labor coordinada entre escuela y familia son variables que en el ámbito educativo contribuyen al éxito y en la medida de lo posible se han de aconsejar y favorecer. En un estudio realizado sobre *creatividad,* elemento integrante de la competencia Autonomía e iniciativa personal*,* Csikszentmihalyi (1996) apoya el

papel de la familia en los primeros años de vida, en relación con el desarrollo de determinadas características personales. Concluye que aun habiendo constancia de que algunos niños o niñas muestran una gran precocidad en relación a cierto tipo de talentos, no se puede determinar si en el futuro serán personas creativas. Para el autor, la conducta creativa conlleva un cambio en la forma de actuar en un momento de la vida que requiere el dominio previo de un determinado modo de actuar o pensar, por lo que hasta entonces ha de contar con recursos ambientales que le permitan conseguirlo. Presupone que cualquier persona posee energía suficiente para vivir de manera creativa, pero el estímulo y dirección del interés del niño o niña, tareas fundamentales para el desarrollo intelectual, son responsabilidad de madres y padres.

2.4. Propuestas Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje de la Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal

Una vez analizado el contenido de la competencia Autonomía e iniciativa personal y sus interacciones con las áreas de educación primaria y con las demás competencias básicas, se estima que alcanzar un grado adecuado de desarrollo de la misma hará posible que el alumnado actúe con iniciativa y autonomía en múltiples ocasiones que se puedan presentar en su vida. Todo ello facilitará una adecuada relación consigo mismo y con las demás personas.

Tomando nuevamente como referencia el trabajo realizado por Martín y Puig (2007, pp. 91-180) se destacan seis aspectos que se han de favorecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta competencia y se sugieren métodos concretos para llevarlo a cabo (ver Figura 2.18). Se trata de una clarificadora reflexión acerca de los propósitos de una pedagogía para el desarrollo de esta competencia, por lo que se

considera que este enfoque metodológico merece ser tenido en cuenta al abordar la práctica educativa.

Una pedagogía de la autonomía y la iniciativa personal	
Debe favorecer…	Con métodos como…
– La participación.	– El autogobierno escolar.
– La cooperación entre iguales.	– El aprendizaje cooperativo.
– La individualización.	– La reflexión sobre sí mismo.
– El pensamiento y la investigación.	– El trabajo por proyectos.
– El juicio y la acción socio-moral.	– La deliberación moral.
– El compromiso cívico.	– El aprendizaje servicio.

Figura 2.18. Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la competencia autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Martín, & Puig, (2007, p.91).

- **Favorecer la participación.**

Es necesario impulsar la participación activa del alumnado en la vida escolar, ya que mediante ella éste aprende a comportarse de modo autónomo y manifiesta iniciativa. Los autores defienden el influjo del ambiente en la educación, la libertad y el autogobierno. Explican, apoyándose en Dewey (1971), que la trasmisión de creencias, actitudes, valores y emociones se ha de realizar mediante la práctica, y no a través de la comunicación directa de los mismos. En base al principio de actividad de Piaget, las experiencias de autogobierno en el alumnado son útiles para la transmisión de la moralidad, pues de este modo éste acepta como propia la norma y además de adquirir autonomía y responsabilidad, experimenta un sentimiento de adhesión al grupo.

- **Favorecer la cooperación entre iguales.**

En una obra de Pujolàs (2008, pp.261-277, 333-344) se recogen aspectos teóricos y prácticos sobre esta metodología basados en diversos autores y en la colaboración de un grupo de profesionales de la educación de diversos centros de educación infantil, primaria y secundaria del Estado. Este autor coordinó hasta 2013

el programa de formación e investigación de la Universidad de Vic sobre aprendizaje cooperativo "Aprender a cooperar, cooperar para aprender" (AC/CA). Entre los diversos autores en que se fundamenta la obra, expone las conclusiones de Slavin (1985), para quien la práctica de trabajo en equipo es imprescindible para el aprendizaje de contenidos como: *trabajar en equipo, colaborar y cooperar para resolver problemas comunes* y entiende que tanto el alumnado como el profesorado deben llevarlo a cabo. Se apoya también en la argumentación de Johnson y Johnson (1997) sobre la importancia del trabajo cooperativo para la construcción y mantenimiento de relaciones humanas y su utilidad para los aprendizajes de habilidades, como la lectura, escritura o cálculo. Plantea que el aprendizaje de actitudes valores, normas, habilidades sociales y comunicativas se realiza con mayor facilidad mediante el aprendizaje cooperativo que con el empleo de estructuras individualistas[iv], competitivas o integradas por grupos homogéneos de alumnado (ver Figura 2.19).

Estructura de la actividad		
Individualista	Competitiva	Cooperativa
Cada estudiante trabaja solo, sin fijarse en lo que hacen los demás.	Cada estudiante trabaja solo, rivalizando con sus compañeros.	Los estudiantes forman pequeños equipos de trabajo para ayudarse y animarse a la hora de aprender.
Se espera de él que aprenda lo que el profesor le enseña.	Se espera de él que aprenda más que los demás y antes que nadie lo que el profesorado le enseña.	Se espera de cada estudiante que aprenda lo que se le enseña y que contribuya a que lo aprendan sus compañeros.
Consigue este objetivo independientemente de que los demás también lo consigan. No hay interdependencia de finalidades.	Consigue este objetivo solamente si los demás no lo consiguen. (Interdependencia de finalidades negativa).	Consigue este objetivo solamente si los demás también lo consiguen. (Interdependencia de finalidades positiva).

Figura 2.19. La estructura de actividad cooperativa en relación con otras dos modalidades.

Fuente: Figura adaptada de Pujolàs (2008, p.128).

Pujolás (2008) hace referencia a diferentes aprendizajes que el alumnado realiza con la práctica de esta metodología, que estimamos favorecen el desarrollo de Autonomía e iniciativa personal, Competencia social y ciudadana y demás competencias: exposición del propio punto de vista, aceptación de que el del otro pueda ser mejor que el propio, búsqueda de argumentos para defenderlo y de alternativas diversas ante la solución de problemas, decisión de una opción entre varias personas, anticipación de resultados, reflexión individual o colectiva sobre los propios actos, establecimiento de relaciones entre normas de grupo, funciones del cargo y compromisos, experimentación de alegría ante aciertos ajenos y propios, identificación y reconocimiento de errores, actuación asertiva, regulación mutua del comportamiento o establecimiento de objetivos de mejora individuales y colectivos.

Este autor sostiene que la decisión grupal de las reglas de comportamiento para trabajar en equipo cooperativo, así como el posterior seguimiento de la actividad del equipo y del grupo-aula conforme a las reglas acordadas y aceptadas por sus miembros, favorece el desarrollo moral. Especifica que tomando como

parámetro los "Estadios evolutivos del razonamiento moral" de Kohlberg, la actividad cooperativa ayuda a evolucionar desde el estadio 2, caracterizado por la aceptación de las reglas en función de la ausencia o presencia del castigo, al estadio 3 en el que se manifiesta lealtad hacia los compañeros motivada por la necesidad de aceptación por parte del grupo. Además, esta metodología de aprendizaje contribuye a que la persona alcance grados superiores de autonomía para comportarse de acuerdo a los propios principios morales.

Según Pujolàs, posiblemente sea la única metodología que conduce al desarrollo de la Competencia social y ciudadana. Para explicarlo destaca los contenidos de dicha competencia en relación a: comprensión de la realidad social, cooperación, convivencia, ejercicio de la ciudadanía, compromiso, toma de decisiones, resolución de conflictos de intereses y valores en una convivencia normal, conocimiento de uno mismo y conocimiento de los demás, valoración de uno mismo y de las otras personas, habilidades comunicativas, empatía, comprensión de puntos de vista ajenos, valoración de la diferencia, reconocimiento de la igualdad de derechos, diálogo, negociación y habilidad para llegar a acuerdos. También afirma, de acuerdo con lo que se ha venido comentando al respecto, que el ejercicio de habilidades incluidas en la Competencia social y ciudadana afecta a otras, como las relacionadas con la comunicación, las de carácter metodológico y las relativas a lo personal (Pujolàs, 2008, p. 276).

Como se puede comprobar, la mayor parte de los contenidos expuestos por Pujolàs forman parte, del contenido de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal (ver Figura 2.7) y algunos son comunes a más competencias (c.f. cap.1 Tabla 1.1). Por este motivo y por la posibilidad que los entornos de aprendizaje cooperativo ofrecen al alumnado de solidarizarse con los demás y fortalecer los lazos

de cohesión grupal, este autor considera cada vez más urgente que alumnas y alumnos tengan ocasión de desarrollar las habilidades de cooperación[v] y trabajo en equipo.

Se coincide con Pujolàs en la defensa de la necesidad de una educación por el diálogo, para la convivencia y la solidaridad y en la propuesta de avanzar en el empleo de estructuras de aprendizaje cooperativo.

En otros estudios, como el realizado por Pérez-Sánchez y Poveda-Serra (2008) mediante la utilización de la técnica denominada "Aprendizaje individual asistido por un equipo", se concluye que el aprendizaje cooperativo favorece la adaptación escolar del alumnado con respecto a profesorado, compañeros y trabajo escolar y fomenta el desarrollo personal, escolar y social. El hecho de experimentar una mayor satisfacción en lo personal y en el terreno académico, mejora también las relaciones de confianza paterno-filiales. Los autores añaden que los efectos del aprendizaje cooperativo no dependen del cociente intelectual del alumnado y destacan la importancia del mismo para la prevención de conductas inadaptadas.

Martin y Puig (2007) exponen que aun no siendo fácil conseguir la adquisición de valores por parte del alumnado, mediante el empleo de prácticas como el trabajo por proyectos grupales o individuales, se consigue hacer cristalizar valores como *autonomía*, *democracia*, *colectividad*, *diálog*o, *empatía*, *búsqueda de acuerdo* o *respeto mutuo*. Se hacen eco de distintas perspectivas que consideran al aprendizaje cooperativo como el medio más apropiado para la consecución de la autonomía y la formación integral de la persona. La adquisición de la responsabilidad mediante relaciones de reciprocidad y la disciplina establecida de manera libre permiten el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma. La

práctica cooperativa se presenta como idónea para avanzar en la autonomía individual y grupal que potencia el aprendizaje y la actividad espontánea.

En la misma línea, Pujolàs (2008) apunta que los cuatro saberes que integran los denominados "pilares de la educación" del "informe Delors": "Saber conocer", saber hacer", "saber ser" y "saber convivir" (Pujolàs, 2008, p. 332) contribuyen de manera importante a la *personalización* o formación de la personalidad y a la *socialización* y afirma que el aprendizaje cooperativo, por su utilidad para educar en el diálogo, en la convivencia y en la solidaridad, favorece su adquisición; particularmente la de "saber ser" y "saber convivir".

Teniendo en cuenta estas aportaciones y de acuerdo con lo observado en las aulas, se comparte con los autores citados que la cooperación favorece a la vez el proceso de socialización y el desarrollo de la persona (ver Figura 2. 20).

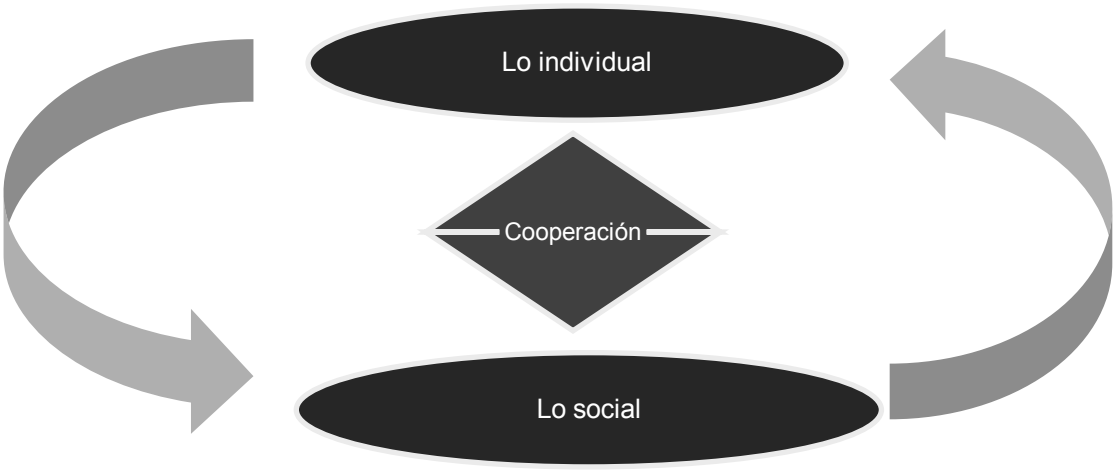


Figura 2.20. La cooperación, facilitadora de la individualización y la socialización.

Fuente: Elaboración propia.

En el contexto curricular de la LOE un alumno competente en Autonomía e iniciativa personal ha de colaborar en la consecución de objetivos comunes y cooperar en múltiples situaciones que se puedan presentar en su vida (ver Figura 2.7). Durante los dos cursos 2012-2013 y 2013-2014 en el centro de educación infantil y primaria Gandasegi, en el que se realizó la fase empírica de esta tesis,

Lago, actual coordinador del programa AC/CA, en colaboración con Naranjo, actuaron como asesores externos en un proceso formativo sobre la práctica del aprendizaje cooperativo. La valoración positiva acerca de su utilidad para aprender a aprender y a cooperar, realizada por el profesorado y el propio alumnado, así como el efecto motivador ejercido en alumnas y alumnos, nos llevan a coincidir con los autores que recomiendan esta metodología de enseñanza y aprendizaje.

Conforme a lo expuesto hasta el momento, el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de diferentes competencias y en consecuencia, la formación integral de la persona. Las aportaciones de los diferentes autores citados apoyan la conveniencia de fomentar el uso del aprendizaje cooperativo para la mejora de la autonomía y del clima de convivencia. No resulta fácil concebir un modelo de educación para la convivencia democrática y pacífica que no incluya entre sus objetivos el aprendizaje de la cooperación. Se considera, por tanto, que en un modelo basado en competencias se ha de aprender cooperando. El empleo exclusivo de metodologías individualistas o de competición interindividual, conlleva el riesgo de obstaculizar su logro.

- **Favorecer la individualización.**

Al tratar sobre lo individual y lo social se ha hecho mención a la visión de Martín y Puig (2007) sobre el proceso de individualización y la necesidad de construcción de un *lugar propio* o *sí mismo,* desde el cual la persona toma el control de sí misma. Los autores defienden que para construir dicho *lugar propio* también es necesaria la cooperación, aunque un exceso de amparo de la comunidad hacia el individuo puede derivar en la uniformización o en la desaparición de la discrepancia. La educación ha de proporcionar a la persona la oportunidad de desarrollarse como individuo, lo cual no significa que se haya de rendir culto al yo.

Goñi (2000, pp.90-96) considera que mediante la educación se ha de ayudar a superar la tendencia hacia actitudes egoístas, construir criterios que contemplen el bienestar grupal y avanzar hacia la consecución de un criterio moral autónomo basado en los derechos humanos. Afirma que aspirar a saber vivir, a disfrutar, a no dejar diluir la individualidad o a buscar la felicidad, son exigencias morales. Matiza que el proceso de consecución de la autonomía ha de ser planificado y no está exento de dificultad. Este autor explica que el conocimiento sobre las cualidades y defectos de uno mismo es básico para el diseño de proyectos personales y en relación con los demás. Para lograr la autonomía y felicidad ha de conseguirse un bagaje que permita a la persona interpretar lo que le sucede y sentirse valiosa y a gusto consigo misma.

Martín y Puig (2007) afirman que en la sociedad actual la persona ha de construir su propia identidad y debe diseñar su proyecto de vida. Proponen que para ello se lleve a cabo un proceso de reflexión sobre uno mismo. Recomiendan acciones formativas como guiar al alumnado en la escritura de su propia biografía y realizar un posterior comentario en grupo, ya que mediante el diálogo se mejora la comprensión del texto y se avanza en la construcción de la identidad del alumnado. Aconsejan la realización de actividades para la clarificación de valores, e indican que para la consecución de autonomía personal se ha de ser consciente de los valores que se persiguen y se ha de actuar conforme a ellos.

- **Favorecer el pensamiento y la investigación.**

Martín (Martín y Puig, 2007) defiende que mediante el protagonismo que adquiere el alumnado al cooperar en la realización de proyectos se puede construir la autonomía individual y la grupal. En esta metodología se introduce la práctica de la investigación en cinco fases: Detección de temas que interesan al grupo; formulación de interrogantes; elaboración de información; síntesis de dicha información; y

evaluación y comunicación de los aprendizajes. Además, su utilización promueve un modelo de educación en el pensamiento libre e independiente que se contrapone a lo que ocurre en los modelos de aprendizaje, en los que el recorrido y los resultados del conocimiento están previamente determinados.

- **Favorecer el juicio y la acción socio-moral.**

Para garantizar el derecho de todo el alumnado a la adquisición de habilidades que le permitan tomar decisiones con criterio y conforme a principios morales propios, Martín y Puig (2007) recomiendan la práctica sistemática de la *deliberación moral*. Ésta se basa en el razonamiento y la argumentación, está alejada de planteamientos autoritarios y los autores la describen como una forma de pensamiento que comprende la realidad, la percibe desde el punto de vista de los demás y formula juicios de valor. Al comenzar a ejercitarla, la persona defiende ante los demás interlocutores criterios, argumentos y puntos de vista personales. Aunque para alcanzar la autonomía de pensamiento, de acuerdo con la *teoría de la acción comunicativa* a la que se ha hecho mención al tratar sobre lo individual y lo social, es necesario que se produzca el diálogo entre las diversas posturas, y la búsqueda de la universalización de las normas acordadas.

En esta metodología se maneja una amplia perspectiva de la realidad, con el fin de abarcar las diferentes situaciones y defender el interés de los diferentes colectivos implicados.

- **Favorecer el compromiso cívico.**

Se puede apreciar que aunque la idea de *compromiso cívico* no se refleja de manera directa en la descripción que se hace en la ley de esta competencia, tal como se recoge en la Figura 2.7 la *participación en proyectos colectivos* forma parte de su contenido. Por otra parte, según se refleja en el capítulo 1 (ver Tabla 1.1), otras

competencias básicas contienen elementos como la *solidaridad global e inter-generacional*, la *protección de la salud individual y colectiva, la mejora del clima de convivencia*, el *sentimiento de ciudadanía global* y dada la interrelación existente entre los elementos del currículo, el aprendizaje de las competencias específicas que forman parte de las diferentes competencias básicas, contribuye al desarrollo de elementos pertenecientes a unas u otras, así como al de los contenidos de áreas y materias.

Martín y Puig (2007, pp.169-180) defienden el impacto del proyecto educativo denominado *aprendizaje servicio* propuesto por Batlle, Bosch, Palos y Puig (2006), en los ámbitos académico-cognitivo, cívico, vocacional-profesional, ético-moral, personal y social. Martín y Puig (2007) sostienen que en el ámbito ético y moral favorece una mayor exposición a *nuevos puntos de vista y perspectivas, cambios positivos en el juicio ético* y mayor *habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales*. Por otra parte, en lo personal contribuye a la ampliación de las cualidades y competencias para el *liderazgo*, la *autoestima*, el *conocimiento de sí mismo*, la *resiliencia,* el *empoderamiento* y la *eficacia personal* y con respecto a lo social potencia una mayor *camaradería* entre estudiantes, *mayor habilidad para trabajar en equipo y/o trabajar con otros*, ayuda a desechar prejuicios y mejorar *conductas prosociales*. Por lo cual, no se debe desechar la puesta en práctica de esta opción didáctica; si bien, una vez estudiada ha de valorarse para que niveles de la enseñanza obligatoria puede resultar más adecuada.

Se considera, no obstante, que la eficacia de cualquier propuesta metodológica precisa de un adecuado sistema de evaluación. No parece consecuente con la propuesta curricular oficial, plantear un currículo de educación básica por

competencias en el que la evaluación de las mismas se realice de modo casual o que la acción evaluadora se limite a la medida de la consecución de los objetivos de las áreas y materias. Los próximos capítulos tratarán sobre la metodología para evaluar competencias y se ofrecerá una propuesta para evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Se ofrecerá una herramienta para valorar de modo sistemático el grado de adquisición de la competencia por parte del alumnado, contemplando la coordinación entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata de garantizar el adecuado desarrollo de la competencia Autonomía e iniciativa personal y establecer pautas para la evaluación, que sean útiles para esta y para otras competencias.

Síntesis

Se han delimitado los conceptos *autonomía* e *iniciativa* en el contexto de la tesis y se ha mostrado el contenido de la competencia Autonomía e iniciativa personal en la LOE y en la Comunidad Autónoma del País Vasco relacionándola con las áreas de la educación primaria y con las demás competencias básicas.

Se ha realizado un acercamiento al significado de la *autonomía* en diferentes épocas. En la Ilustración la *autonomía* se circunscribe a la propia voluntad y a la conciencia individual, mientras que en el siglo XX se defiende la necesidad del otro y la importancia del diálogo, para poder conseguirla. A lo largo de la historia se asocia el concepto de libertad con los de *autonomía* e *iniciativa*. Diferentes autores consideran que la autonomía es fuente de satisfacción y felicidad para la persona.

El proceso de adquisición de autonomía e iniciativa y la evolución del juicio moral tienen lugar a lo largo de la vida de la persona. Estos procesos han de ser guiados por el adulto en su fase inicial. Según algunos autores, a medida que el

individuo desarrolla autonomía, va adquiriendo habilidad para compaginar juicios de índole privada, con los relacionados con la justicia y los de carácter social.

Se considera el individualismo como un comportamiento de carácter voluntario propio de sociedades libres y avanzadas, compatible con la solidaridad. Se defiende, por ello, que la persona ha de ser educada en la defensa de la propia individualidad.

Del análisis de los textos legales se desprende que la competencia Autonomía e iniciativa personal forma parte del contenido de todas las áreas y materias de la educación primaria. En ellos se destaca la importancia de que la persona tome conciencia y sea capaz de aplicar un conjunto de valores y actitudes interrelacionados y de emprender proyectos personales en diferentes ámbitos de la vida. Se incide también sobre cuestiones de calado, como son la cooperación o el diálogo, dado su potencial favorecedor del clima de convivencia. En el currículo de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco se refuerzan, además, los aspectos referentes a la relación con uno mismo y la regulación de la propia conducta.

Se han puesto de manifiesto diversos elementos comunes o complementarios entre las competencias Autonomía e iniciativa personal, Social y ciudadana y el resto de ellas. El desarrollo de las mismas, tal como se expresa en el primer capítulo, se ha de conseguir mediante el trabajo en las áreas y materias del currículo, y la superación de sus correspondientes criterios de evaluación.

Se ha defendido que el desarrollo de Autonomía e iniciativa personal y el resto de las competencias básicas y claves ha de planificarse en función de las necesidades de la persona. Para ello se hace necesario proporcionar al alumnado herramientas útiles para actuar con autonomía e iniciativa en las diversas facetas de

su vida. El marco pedagógico adecuado para el desarrollo de Autonomía e iniciativa personal ha de ser coherente con su contenido y finalidad, lo cual implica necesariamente, una revisión de las actuales metodologías. La colaboración entre la familia y el centro educativo y la relación afectiva positiva entre educador y educando son esenciales para llevarlo a cabo.

Se han realizado propuestas metodológicas para facilitar el desarrollo de la competencia Autonomía e iniciativa personal. Se propone que éstas sean las que más puedan favorecer la formación integral de la persona, basada en la participación, la individualización, el pensamiento crítico libre e independiente, la investigación, el juicio y acción socio-moral, la solidaridad, el diálogo, la búsqueda de acuerdo, la cooperación, la cultura democrática o la empatía.

Capítulo 3

La Evaluación de Competencias

3.1. La Evaluación en la Normativa: De la LOGSE a la LOMCE.

3.1.1. La evaluación en la LOGSE y en la LOCE.

3.1.2. La evaluación en la LOE.

3.1.3. La evaluación en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

3.1.4. La evaluación en la LOMCE.

3.2. Concepto, Finalidad y Características de la Evaluación de Competencias.

3.2.1. Una evaluación basada en el desempeño.

3.2.2. Una evaluación para el aprendizaje y la mejora.

3.3. Planificación de la Evaluación de Competencias.

3.3.1. Proceso de evaluación.

3.3.2. Resultados.

3.3.3. Indicadores.

3.3.4. Evidencias.

La introducción de las competencias en el currículo de la Educación Básica ofrece al alumnado una posibilidad de adquirir conocimientos, desarrollar actitudes y formarse en valores. Su evaluación sistemática ayuda a que pueda hacerse realidad, por lo que representa una contribución a la educación integral del aprendiz.

En el capítulo se revisa la normativa educativa estatal y de la autonomía donde se aplica la propuesta que se ha construido con el fin de evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, acerca de la cual se tratará en los siguientes capítulos. De este modo se pretende poner de manifiesto el respaldo legal con que cuenta dicha propuesta, las necesidades de concreción que se desprenden de los textos legales y el espacio en que se ubica nuestra aportación.

Después se presentan las características y funciones de la evaluación basada en competencias, fundamentada en la evaluación para el aprendizaje y la mejora, cuyo fin es medir la eficacia del desempeño del estudiante en un contexto real.

Finalmente se realizan propuestas para planificar esta modalidad de evaluación.

3.1. La Evaluación en la Normativa: De la LOGSE a la LOMCE

En este apartado se reflexiona sobre la evolución en la legislación educativa estatal y autonómica hacia un planteamiento curricular en el que el valor de las competencias comienza a ser reconocido. La realización de acciones como la evaluación de diagnóstico promovidas desde el ámbito estatal y realizadas por las Administraciones autonómicas o la atribución de importancia a la evaluación de competencias en diferentes niveles del sistema educativo son indicios que apoyan esta afirmación. Se aprecia un cambio incipiente en la forma de contemplar la evaluación que tiende a la coherencia con una estructura curricular en las que las competencias van ocupando un espacio.

3.1.1. La evaluación en la LOGSE y en la LOCE.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se produce una profunda renovación en la estructura general del sistema educativo español (c.f. cap.1) que, en líneas generales, ha prevalecido hasta la actualidad. Por este motivo se ha considerado oportuno dejar constancia de los rasgos característicos de la evaluación en dicha ley que se mantienen en la Ley Orgánica de Educación (LOE); contexto en que se desarrolla la parte empírica de la tesis (ver Figura 3.1).

Funciones
– Formativa – Procesual
Características
– Global: Hace referencia al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales. – Continua y procesual: Con recogida permanente de información e indicadores de evolución sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles. – Formativa: Reguladora de dicho proceso educativo y orientadora. La constante información permite la mejora del desarrollo y resultados de la intervención educativa.
Otros aspectos innovadores
– Criterios de evaluación por áreas y ciclos para valorar el tipo y grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado respecto a las capacidades que integran los objetivos generales. – Medición flexible del cumplimiento de los objetivos en función del ciclo, y de las características y posibilidades individuales del alumnado. – Evaluación por parte del profesorado de los aprendizajes del alumnado, el proceso de enseñanza y aprendizaje y su propia práctica. – Adopción de medidas de mejora en el proceso de evaluación continua cuando no se alcancen los objetivos de modo global. – Posibilidad de realizar adaptaciones curriculares al alumnado con necesidades educativas especiales: adecuaciones significativas de objetivos, eliminación o inclusión de contenidos, modificación de criterios de evaluación o ampliación de actividades. – Evaluación inicial sobre el avance del alumnado y sobre la consecución de los objetivos de área al comienzo de la educación primaria, así como valoración global al finalizar la etapa.

Figura 3.1. Caracterización de la evaluación en la LOGSE.

Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] (1991,1992).

La propuesta de aplicación de una evaluación diagnóstica para determinar el grado de consecución de las competencias en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) constituye la primera aportación legislativa estatal al currículo basado en competencias en la educación primaria y secundaria obligatoria (c.f.

cap.1). Aunque en el período transcurrido entre su publicación y la de la LOE no se concreta su contenido ni se regula su puesta en práctica.

3.1.2. La evaluación en la LOE.

En el texto de la LOE (Jefatura del Estado español 2006; MEC, 2006a) se introducen disposiciones encaminadas a sistematizar la evaluación de competencias básicas (ver Figura 3.2).

- Su consecución y el alcance del grado de madurez adecuado constituyen dos requisitos para la superación de las diferentes fases del currículo y la obtención de la titulación correspondiente al finalizar la educación obligatoria.
- Los aprendizajes no alcanzados no han de impedir continuar con aprovechamiento el proceso de aprendizaje.
- Para garantizar el proceso formativo del alumnado se han de tener en cuenta los objetivos y las competencias básicas adquiridos al final de la etapa, y ha de quedar constancia de los resultados en un informe individualizado.
- La valoración del grado de adquisición de las competencias básicas se ha de llevar a cabo mediante los criterios de evaluación de las áreas.
- En sesiones de evaluación en que toman parte los maestros de cada grupo-aula con el asesoramiento, en su caso, del Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica, se valora el logro de las competencias básicas y de los objetivos educativos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente.
- Se fijan evaluaciones generales de diagnóstico al finalizar el segundo ciclo de educación primaria y el segundo curso de secundaria obligatoria.
- Los objetivos y criterios de evaluación programados en las adaptaciones curriculares individuales, han de dirigirse a que el alumnado con necesidades educativas desarrolle al máximo las competencias básicas.

Figura 3.2. La evaluación de las competencias básicas de educación primaria en la LOE.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jefatura del Estado español (2006); MEC (2006a, 2007).

El profesorado tutor ha de informar con objetividad a las familias sobre las calificaciones obtenidas en áreas y materias. Queda a criterio de los centros el modo de informar sobre aspectos como el grado en que se alcanzan las competencias básicas (MEC, 2007, art. 11). Si acaso, se echa en falta una regulación más precisa sobre este aspecto para facilitar la sistematización de la evaluación por competencias.

Se reserva un espacio en el acta final de cada ciclo destinado a que el profesorado tutor firme la superación del conjunto de competencias básicas de cada

alumna y alumno; el resto de la documentación oficial se refiere a la consecución de los objetivos de las áreas (MEC, 2007).

3.1.3. La evaluación en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

La normativa que regula la evaluación en Educación Básica en esta comunidad autónoma, contexto en que se ha llevado a cabo la parte empírica de la tesis, desarrolla lo establecido en la LOE, por lo que coincide en sus contenidos fundamentales, y concreta las disposiciones adoptadas en este ámbito (Departamento de Educación Universidades e Investigación. Gobierno Vasco [DEUI], 2007a, 2008, 2010b). No obstante, se recogen dos aspectos relacionados con la evaluación de competencias, específicos del currículo de la CAPV:

Se establece la realización de un "Plan de Actuación "(DEUI, 2008, art. 11.5) para el alumnado con necesidades educativas especiales, cuyos criterios de evaluación han de hacer referencia a las competencias básicas de cada área o materia.

Por otra parte, en el artículo 12 se especifica que en las sesiones de evaluación, junto con las valoraciones del profesorado sobre cada alumno, se ha de tener en cuenta la información suministrada por las familias. Se considera que la participación y colaboración de toda la comunidad educativa en la evaluación integral del aprendizaje del alumnado es un aspecto importante del modelo de evaluación basado en competencias.

3.1.4. La evaluación en la LOMCE.

Aunque la legislación educativa vigente en la Comunidad Autónoma del País Vasco constituye un nivel de concreción de la LOE, se considera oportuno señalar los aspectos relacionados con la evaluación de competencias (ver Figura 3.3) que se modifican con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad

Educativa [LOMCE] (Jefatura del Estado, 2013; Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2014b).

- Evaluación del grado de dominio de destrezas, capacidades y habilidades de expresión y comprensión oral y escrita; cálculo y resolución de problemas, en relación al grado de adquisición de las competencias sobre comunicación lingüística y matemáticas al finalizar el tercer nivel de primaria. En caso de resultar desfavorable el resultado de la misma el equipo docente ha de adoptar medidas extraordinarias.
- Evaluación individualizada de todo el alumnado al finalizar la educación primaria para comprobar el grado de adquisición de las competencias citadas y de las competencias básicas de ciencia y tecnología. El resultado de la evaluación será expresado en niveles y se hará constar con propósito informativo y orientador.
- Las evaluaciones de diagnóstico dejan de poseer carácter obligatorio, pasan a ser potestad de las Administraciones autonómicas.
- Introducción del concepto "Estándares de aprendizaje evaluables" para expresar en acciones concretas los criterios de evaluación de todas las asignaturas.

Figura 3.3. Aspectos introducidos en la LOMCE sobre evaluación de competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jefatura del Estado (2013); MECD (2014b).

Los estándares de aprendizaje evaluables se definen como "especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura, áreas en el caso de primaria. Deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables." (MECD, 2014b, art. 2.1.e). Su concreción, aun no siendo tan específica como la de los indicadores de evaluación autonómicos de la LOE, pues se realiza para toda la etapa, facilita la evaluación de estos últimos desde un enfoque basado en la práctica de lo aprendido. En el mismo artículo se definen los criterios de evaluación, mediante los cuales se pretende describir los logros del alumnado en los conocimientos y competencias de cada área. Pero el contenido de dichas competencias no se expresa de modo aislado, como en la LOE, sino que sus elementos se diluyen en las diferentes áreas; troncales y específicas. Además, no existe obligación de cursar todas las específicas, por todo lo cual, sigue primando la evaluación de las áreas

troncales y algunas específicas, pues solo se regula la evaluación indirecta de una parte de las competencias. Se matiza en dicho artículo que serán potenciadas las siguientes competencias: Comunicación lingüística, Competencia matemática, y Competencias básicas en ciencia y tecnología.

Se expresa la iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de promover, en cooperación con las comunidades autónomas, "la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas." (Jefatura del Estado, 2013, disposición adicional trigésima quinta). En el texto legal se precisa que se atenderá de forma prioritaria al currículo de la enseñanza básica. La necesidad de abordar el trabajo propuesto en esta disposición adicional es una de las razones que impulsan la construcción de la propuesta para la evaluación de la competencia que se presenta en el capítulo 5. Se considera que la descripción de las relaciones entre los criterios de evaluación de áreas y materias debe ser producto de una reflexión rigurosa en la que cooperen las diferentes Administraciones autonómicas y diversos agentes relacionados con la educación.

En las disposiciones actuales para evaluar competencias en el sistema educativo español no se plantea una ruptura radical con el modelo de evaluación de la LOGSE. Dependiendo de la trayectoria de los diferentes centros educativos o de la metodología empleada por el profesorado, la propuesta actual puede asemejarse en mayor o menor medida a lo ya conocido.

En suma, en la legislación de los últimos años se constata que las competencias, además de haber sido incluidas en el currículo, comienzan a ocupar un lugar en el mismo. Sin embargo, también se detectan necesidades como la que conduce a la propuesta que se ha mencionado realiza el ministerio y una carencia en

relación a documentación oficial escrita con respecto a las competencias. Se considera que en las actas y demás herramientas de expresión de resultados ha de reflejarse el grado de consecución de las competencias, y que la medida en que se alcanzan los elementos constitutivos de las mismas ha de ser expresada en los informes escritos conforme a normas concretas. El profesorado ha de elaborar informes, pero la decisión sobre el modo de realizarlos queda, actualmente, a criterio de los centros educativos. En tanto en cuanto no exista una reglamentación que contemple la inclusión en dichos informes de aspectos como los mencionados, o la adecuación de la metodología de enseñanza-aprendizaje a la evaluación basada en competencias, será costoso garantizar que se lleve a la práctica. Por consiguiente, los cambios normativos que se han venido sucediendo en relación a esta modalidad de evaluación, aunque necesarios se consideran insuficientes para garantizar por sí mismos su cumplimiento. Es preciso seguir avanzando en este ámbito.

Además, se han de proveer mecanismos para evaluar el grado en que alcanza las competencias el alumnado. Dada la interrelación existente entre los elementos del currículo, mediante la evaluación de las competencias a través de las áreas, al tiempo que se trabaja en la consecución de aspectos incluidos en las áreas, materias y ámbitos de experiencia, es posible favorecer el desarrollo de los valores actitudes y demás elementos contenidos en las competencias, realizando de esta forma una evaluación integral.

3.2. Concepto, Finalidad y Características de la Evaluación de Competencias

Blanco y González (2010) conciben la evaluación educativa como una actividad valorativa e investigadora que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional docente. A la vez que proporciona información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, lo hace también acerca del proceso de enseñanza.

Consideran, al respecto, que el profesorado de educación primaria está avanzando hacia una concepción de la evaluación formativa y procesual, pero manifiesta la necesidad de aprender a evaluar por competencias.

En la actualidad las competencias, junto a los objetivos y contenidos de las áreas o materias, son parte fundamental de la estructura del currículo, por lo que su desarrollo constituye un derecho para todo el alumnado. Monereo (2010, mayo 28) afirma que si se quiere conseguir un cambio real en un centro educativo hay que comenzar por cambiar la evaluación.

Seguidamente se realiza una aproximación al concepto de evaluación basada en competencias (ver Figura 3.4), cuya práctica sistemática puede constituir una aportación eficaz a la formación integral de la persona.



Figura 3.4. Concepto y aportación curricular de la evaluación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Se hace referencia a la *evaluación para el aprendizaje* como antecedente de la *evaluación del desarrollo de competencias* y se trata también sobre la "evaluación auténtica"; una evaluación basada en el desempeño.

En la Figura 3.5 se recogen los principios y características de la evaluación basada en competencias, gran parte de los cuales se corresponden con los de la evaluación para el aprendizaje y la mejora. Ha sido elaborada a partir de las

aportaciones de las fuentes en que se fundamenta este apartado (Blanco y Gonzalez, 2010; Bolivar, 2008; Boud, Francis, Gonczi y McDonald, 1995; Echeverría y Martínez, 2009; Calataytud, 2008; Escamilla, 2008, 2009; Monereo, 2010, mayo 28; Moyá, 2007, mayo; Tardif, 2006; Villardón, 2006, 2012).

- Basada en el desempeño.
  - Infiere el desempeño en contexto real mediante la interpretación del rendimiento observado.
  - Evalúa la puesta en acción de recursos internos y externos de modo integrado y eficaz, en situaciones complejas.
  - Contextualizada.
  - Coherencia entre aprendizaje y evaluación.
  - Criterios explícitos y negociables para un juicio evaluador fundamentado.
  - Adquisición estratégica de conocimiento relevante, coherente.
  - Amplio espectro de dimensiones.
  - Holística. Valoración global de diversos tipos de aprendizaje.
  - Medios e instrumentos diversos.
- Ética. Respetuosa con el individuo y con los valores humanos. Promotora de la equidad.
  - Abarca los valores contenidos en todas las competencias.
  - No neutral. Subjetiva y crítica.
  - Democrática.
  - Requiere colaboración, interdependencia, participación y compromiso de profesorado alumnado y familias.
- Constituye un aprendizaje para la evaluación a lo largo de la vida.
  - Integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Continuada. Formativa.
  - Activa, creativa y renovadora.
  - Motivadora para el aprendizaje y la participación. Informa sobre los resultados.
  - Respetuosa con la evolución del aprendiz.
  - Favorece la mejora continua.
  - Fomenta la reflexión y la práctica de la autoevaluación.
  - Establece etapas y trayectorias en el desarrollo del aprendiz.
  - Flexible. Contempla diferentes niveles de dificultad.
  - Sistemática/ Regular.
  - Se complementa con una función sumativa o certificativa.
  - Utiliza preferentemente metodología cualitativa.

Figura 3.5. Principios y características de la evaluación para el desarrollo de competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Santos Guerra (2010) considera que los requisitos para evaluar la educación en valores también participan de las características de la evaluación para el desarrollo de competencias, por lo que mediante esta última modalidad de evaluación a la vez que se valora el nivel de desarrollo de competencias por parte del alumnado, se evalua la adquisición de los valores contenidos en las mismas y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1. Una evaluación basada en el desempeño.

La evaluación basada en competencias se centra más en el desempeño que en la adquisición de conocimientos (Echeverría y Martínez, 2009; Escamilla, 2009; Monereo, 2010, mayo 28; Moyá, 2007, mayo; Tardif, 2006; Villardón, 2006). Para evaluar el desarrollo y la habilidad en el desempeño de las competencias es necesario que el alumnado tenga ocasión de actuar en un espectro amplio de situaciones simuladas o reales, realizando una diversidad de tareas complejas. De este modo se trata de detectar con eficacia el grado de adquisición de recursos internos y externos, que movilizados y combinados de forma ética y utilizados de manera creativa y eficaz, le sirvan para abordar diferentes situaciones (Villardón, 2006; Bolivar, 2008; Ministère de L´Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. Gouvernement du Quebec, 2009). En definitiva; en función de las "evidencias de logro" se podrá inferir el "nivel de desarrollo" de las competencias, por lo que las fuentes más adecuadas para evaluar las competencias son las que aportan datos sobre la resolución de tareas (Moyá, 2007, mayo). Disponer de diferentes fuentes de información como evidencia de contraste fortalece la validez y fiabilidad del resultado de la evaluación (Boud, Francis, Gonczi y McDonald, 1995).

Para la interpretación de los sucesivos resultados de la evaluación de competencias, a la que Tardif (2006) se refiere como "evaluación de desempeño" (Moyá, 2007, mayo; Tardif, 2006), son necesarios criterios y juicio. El grado de desarrollo de una competencia se interpreta conforme a unos criterios de evaluación acordados, mediante los cuales los diferentes evaluadores enjuician la adecuación del desempeño (Moyá, 2007, mayo). Se ha de valorar la manera en que cada alumna y alumno moviliza los mencionados recursos y el modo en que consigue obtener determinados resultados (Monereo, 2010, mayo 28). Los criterios de evaluación,

además de identificar el tipo de aprendizaje a construir por el alumnado, contribuyen a la formación y a la orientación. Al ser referentes de aprendizajes significativos para todo el alumnado constituyen un elemento de homogeneización que contribuye a la equidad (Escamilla, 2009), puesto que la responsabilidad de garantizar la equidad para todo el alumnado no puede recaer de modo exclusivo en las familias o grupos sociales (Bolivar, 2008), sino que mediante el currículo oficial se ha de posibilitar a la totalidad de los estudiantes el máximo desarrollo de las competencias clave. Al establecer los *indicadores de desempeño* o de *logro* que concretan los criterios y apuntan a la consecución de competencias en las etapas de educación obligatoria, conviene acordar una selección de aspectos relevantes para identificar un patrón de conducta adecuado propio de una o más competencias y determinar el grado en que se produce (Escamilla, 2009).

La evaluación se realiza de manera *integrada*, es decir, se valora el grado de la adquisición de la competencia en su totalidad (Villardón, 2006). La observación del desempeño retroalimenta el proceso de aprendizaje y contribuye a que la evaluación forme parte del mismo (Frantz, Harris, Martin, Newsome, & Salzman, 2000). También caracteriza a la evaluación de competencias la *interdependencia*. Se precisa de una buena coordinación entre el profesorado de diferentes áreas o materias y de un reparto de responsabilidades (Escamilla, 2009).

La denominada "evaluación auténtica" es idónea para la enseñanza y el aprendizaje basados en de competencias (Bolivar, 2008; Tardif, 2006; Villardón, 2006). Consiste en una valoración directa de un conjunto integrado de elementos en un contexto en que el alumnado ha de resolver tareas caracterizadas por asemejarse y reflejar en lo posible las condiciones de múltiples situaciones en las que se produce el desempeño de la competencia en la vida real. De este modo, se pretende valorar la

respuesta producida por el alumnado mediante la puesta en funcionamiento de recursos propios y externos, y su capacidad de análisis de los elementos que intervienen en la resolución eficaz. Para ello conviene seleccionar en el currículo los aprendizajes prioritarios para la consecución de dichos resultados. Para lograr un mayor impacto en el aprendizaje la información ha de estar organizada en función de los objetivos de la tarea (Villardón, 2006).

Dado que la evaluación se integra en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la planificación alternativa de tareas auténticas de aprendizaje y evaluación, unida a la interdependencia entre profesorado facilita la evaluación (Monereo, 2010, mayo 28; Tardif, 2006; Villardón, 2006).

En la Figura 3.6 se muestran las características de este tipo de evaluación en contraste con la "evaluación tradicional" (Wiggins ,1990).

Evaluación Auténtica	Evaluación "Tradicional".
Los estudiantes han de poner en práctica con eficacia los conocimientos adquiridos.	Las pruebas tradicionales tienden a revelar únicamente si el estudiante puede reconocer, recordar, o insertar lo que se aprendió fuera de contexto.
Presenta al estudiante una matriz completa de tareas que reflejan las prioridades y retos encontrados en las mejores actividades instructivas como desarrollar una investigación, colaborar con otros en un debate…	Normalmente se limitan a pruebas de papel y lápiz o de responder a preguntas.
Atiende a cómo el estudiante puede desarrollar prácticas o productos de modo eficaz y justificable.	Habitualmente solo pide al estudiante que seleccione o escriba respuestas correctas sin tener en cuenta los motivos.
Consigue validez y realismo enfatizando y estandarizando criterios apropiados para calificar productos diversos	Estandariza preguntas objetivas y, por consiguiente, la (única) respuesta correcta para cada una.
La validez debiera depender del modo en que la prueba simula la habilidad requerida en el contexto real.	La validez, en la mayoría de las pruebas de elección múltiple, se determina por la asociación de las preguntas con el contenido del curriculum (o por medio de correlaciones sofisticadas con los resultados de otras pruebas).
Supone enfrentar al estudiante a desafíos poco estructurados y al desempeño de funciones que le ayuden a entrenarse para el complejo y ambiguo "juego" de la vida adulta y profesional.	Utiliza un tipo de ejercicios que evalúan de modo estático y, muy frecuentemente, arbitrario un reducido número de elementos de los que conforman las actividades a evaluar.

Figura 3.6. Diferencias entre la "evaluación auténtica" y la "tradicional".

Fuente: Elaboración propia a partir de Wiggins (1990).

La comparación anterior puede ser extrema puesto que en los modelos "tradicionales" de evaluación frecuentemente se tienen en cuenta aspectos como la exigencia de una respuesta justificada, o cierto criterio de utilidad en la selección del contenido de las pruebas. Sin embargo, la reflexión realizada por Wiggins (1990) es útil para clarificar las características de la evaluación auténtica.

Monereo (2010, mayo 28) sugiere algunas pautas para realizar lo que denomina: "autentificación de pruebas". Toma para ello como referencia las pruebas de evaluación de PISA y propone cambios a introducir en la práctica que se lleva a cabo en un determinado contexto educativo para establecer escenarios de evaluación más *auténticos.* Se resumen así:

1. Cambio en la "Situación problema".

Se ha de convertir las pruebas de evaluación en "situaciones problema". El alumnado debe mostrar el modo en que se desenvuelve en situaciones similares a las reales.

2. Cambio en el tipo y complejidad de las preguntas.

- Éstas han de ser relevantes, en relación a los contenidos de la materia. Ante las múltiples formas de plantear las tareas de evaluación hay que optar por las de mayor utilidad en cuanto al desempeño de la competencia en contextos reales.
- Las condiciones de los problemas propuestos han de guardar fidelidad con respecto a las del contexto real y relacionarse con los problemas de la vida cotidiana.
- La información ha de ser presentada de modo diverso (gráficas, tablas…). El desempeño en contexto real se produce en diferentes circunstancias, por lo que para una adecuada valoración del alumnado se precisan diferentes perspectivas.
- Ha de proponerse una variedad de modalidades de respuesta (De elección múltiple, cerradas, abiertas…)
- Deben contemplarse diferentes niveles de complejidad cognitiva, del tipo de los que presenta la taxonomía de Bloom u otras, a las que se hará referencia más adelante.

3. Cambio en el tipo de ayudas e información adicional.

- Los alumnos han de recibir diferentes tipos de ayuda, al igual que ocurre en la vida real: utilización de internet, preguntar a un compañera/o. Al profesorado le interesa conocer que recursos utiliza el alumnado y cómo lo hace.

– Ha de contemplarse la posibilidad de realizar las pruebas sin limitaciones (En casa, utilizando sus apuntes, en tiempo flexible…) adaptando el contexto de la tarea a lo que se suele dar en la realidad.

– Se sugiere, incluso, el planteamiento de casos inesperados, como, por ejemplo, datos que presentados en el transcurso de un problema pueden variar su resolución. Ofrecer la opción de que el alumnado formule preguntas interesantes.

4. Cambio en la valoración de las pruebas.

– Los criterios de corrección han de ser públicos. El alumnado ha de conocer cómo se le va a evaluar.

– Han de valorarse el proceso de resolución, los procedimientos y las estrategias utilizadas por el alumnado de modo individual o en equipo, así como potenciar la labor cooperativa. El modo en que se realiza la autoevaluación, y co-evaluación, las calificaciones obtenidas en agrupamientos del alumnado, han de ser contemplados también en la evaluación auténtica. El alumnado ha de aprender a realizarlo para aprender a auto-regular su aprendizaje.

– La devolución de resultados debe plantearse como una actividad de reflexión incluida en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Monereo (2010, mayo 28), conviene partir de la utilización de medios conocidos al alcance del evaluador, coherentes con el contexto de enseñanza-aprendizaje, lo que el autor denomina “proximidad ecológica”, ya que si se pretende superar la inercia que supone abordar y sistematizar nuevas formas de trabajo, el apoyo en la experiencia previa aporta seguridad al evaluador. Si no se tienen en cuenta las necesidades e intereses del profesorado, el resultado positivo de implementar nuevas metodologías puede ser poco duradero.

La experiencia de trabajo en educación infantil, primaria y secundaria avala el planteamiento de que cualquier innovación metodológica debe contemplar las necesidades del contexto en que cada docente desarrolla su evaluación y tener en cuenta el modo en que realiza su práctica habitual. Ante el esfuerzo que conlleva el cambio, se considera imprudente despreciar el bagaje de experiencias que posee un equipo de profesionales.

3.2.2. Una evaluación para el aprendizaje y la mejora.

Calatayud (2008) diferencia entre una evaluación *del* aprendizaje que se ha utilizado tradicionalmente y que aún coexiste con nuevas formas de evaluar (Villardón, 2006; Calatayud, 2008), y la evaluación *para* el aprendizaje en la que la adquisición de conocimiento ha de ser relevante y coherente, la evaluación ha de permitir al alumnado analizar críticamente la información, ha de estar integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y constituir un instrumento de mejora.

Si se pretende que el aprendizaje sea funcional, la evaluación debe contribuir a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Villardón (2006) plantea que ha de existir coherencia, entre los objetivos de aprendizaje y evaluación; y que los procedimientos de evaluación deben contribuir también al aprendizaje.

La evaluación de competencias se integra en un proceso de enseñanza y aprendizaje ético y respetuoso con los valores humanos. Los objetivos de dicho proceso guían al alumnado de modo sistemático, creativo y estratégico en la adquisición de conocimientos; en el desarrollo de determinado tipo de habilidades; y en la movilización, integración, y aplicación de una red funcional de recursos internos y externos. Entre éstos se encuentran los de tipo cognitivo, meta-cognitivo, afectivo, social o sensorio-motriz, los cuales se concretan en: conocimientos, actitudes, habilidades prácticas, habilidades emocionales, componentes sociales y de

comportamiento, valores, y esquemas. Dichos recursos se deben combinar y aplicar eficazmente en diferentes "familias" de situaciones-problema de diversa complejidad que se pueden presentar a lo largo de la vida del aprendiz (Bolivar, 2008; Escamilla, 2008; Tardif, 2006; Villardón, 2006).

Según Tardif (2006) la evaluación de competencias se fundamenta en la cognición, la observación y la interpretación. La elección de la estructura del currículo, de las situaciones de aprendizaje, y de evaluación se encuadra en un modelo cognitivo del aprendizaje en el que se suceden de manera lógica una serie de aprendizajes progresivos. Según esto, se determinan las etapas de desarrollo de una competencia, algunas de las cuales son mutuamente excluyentes, y se diferencian trayectorias de desarrollo en función de los aprendizajes a alcanzar en dichas etapas.

A lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que favorece la mejora continua, se mide el nivel de adquisición de conocimiento por parte del alumnado y el resultado de la evaluación ayuda a avanzar en la consecución de los objetivos estipulados. Se trata de un proceso de trabajo *continuo, sistemático, flexible y participativo* orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Escamilla, 2009, p.197).

La idea de *continuidad* a la que hace alusión Escamilla (2009) y autores como Calatayud (2008) remite a un proceso riguroso de enseñanza-aprendizaje, al comienzo de cuyas fases se recoge información para conocer el punto de partida de cada alumno y alumna en relación con conocimientos previos, capacidades competencias, actitudes, u otros aspectos. Una segunda etapa aborda la valoración de los avances, dificultades y demás cambios producidos en el desarrollo del mismo y la

última se ocupa de constatar el resultado obtenido por el alumnado al acabar el proceso. La información obtenida durante cada fase sirve como juicio de valor para argumentar y tomar decisiones conducentes a la consecución de los objetivos. Según Villardón (2006) La reflexión que se produce durante el proceso de evaluación contribuye a la mejora en el entorno de aprendizaje y en la motivación del estudiante; lo cual aporta una dimensión ética al proceso de evaluación.

La *sistematización* hace referencia a una práctica evaluadora planificada y rigurosa que conlleva un seguimiento. Se estima necesaria una acción educativa ordenada y coordinada en la que momentos, espacios y pautas de actuación, estén programados y en la medida de lo posible, surjan como producto del consenso. Aunque llevarla a cabo requiera un esfuerzo inicial, favorece la utilización de criterios comunes entre profesorado, alumnado y familias; la participación; una mejor información sobre el proceso; una mayor transparencia en los resultados y contribuye al arraigo de los procedimientos acordados (Escamilla, 2009).

Dicha acción educativa rigurosa no está reñida con un planteamiento *flexible* en relación con los objetivos a conseguir en cada momento (Escamilla, 2009). En la evaluación basada en competencias, a diferencia de la modalidad de evaluación que habitualmente se lleva a cabo en los centros escolares, no se establecen períodos rígidos ni cortos, pues constituye un proceso respetuoso con el ritmo de la persona (Echeverría y Martínez, 2009).

De acuerdo con Villardón (2006) y Escamilla (2009) la *participación* de alumnado, profesorado, familia y demás agentes relacionados con el proceso educativo es importante para conseguir la implicación deseada en un modelo educativo democrático. La información acerca de los resultados a lo largo del proceso favorece este compromiso. Marina (2004) defiende el beneficio de la

colaboración de los integrantes en la comunidad en la formación y en la convivencia haciendo alusión al proverbio africano sobre la necesidad de la colaboración de todo un pueblo para educar a un niño.

Mediante la autoevaluación el alumnado participa en el análisis y toma decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta práctica evaluativa contribuye al desarrollo de la capacidad crítica, aumenta la motivación para el aprendizaje y la responsabilidad, al tiempo que promueve la honestidad. Además, según Villardón (2006) empleada en actividades grupales, constituye una herramienta para el aprendizaje en el trabajo colaborativo. Por otra parte defiende que la evaluación entre compañeras/os mejora y enriquece el aprendizaje de cada uno de ellos. Según Pujolas (2008) la reflexión realizada en los equipos de aprendizaje cooperativo sobre su propio funcionamiento aumenta la eficacia de su trabajo. Para Blanco y Gozález (2010) la reflexión constituye, así mismo, una contribución esencial para la mejora del proceso evaluador del profesorado. La autoevaluación, la evaluación por pares, y la co-evaluación entre profesorado y alumnado se han de contemplar a lo largo del proceso, ya que favorecen la integración y coherencia entre enseñanza y evaluación, la autonomía, y en general, el desarrollo de competencias (Villardón, 2006). Según Buxarrais (1997) la actuación conjunta entre profesorado y alumnado facilita la adquisición de estrategias de autocontrol y autorregulación. Para Dochy, Moerkerke y Sluijsmans (1999) proporciona oportunidades al alumnado para el desarrollo de habilidades como las de evaluación y crítica, ayudan a una mejor integración del conocimiento, motiva y satisface a los estudiantes y mejora en ellos la independencia, la responsabilidad, el aprendizaje estratégico, la pro-actividad y la creatividad.

Los citados autores consideran que entre las dificultades existentes para llevar a cabo estas modalidades de evaluación se encuentran: el establecimiento de los criterios de evaluación, un consumo excesivo de tiempo, un escaso desarrollo profesional para el apoyo al estudiante, el cambio que supone dejar de considerar la asignación de calificaciones como tarea propia del profesorado, o aspectos de carácter organizativo, como , por ejemplo, una hipotética falta de honestidad por parte del alumnado. Aun así, valoran su utilidad para que los estudiantes continúen aprendiendo a lo largo de la vida.

3.3. Planificación de la Evaluación de Competencias

Esteban Frades (1996) se refería a los "temas transversales" de la LOGSE (MEC, 1994) como modelo de enseñanza para la promoción de la formación integral y echaba en falta una evaluación rigurosa y sistemática de los mismos, pues aunque formaron parte del currículum, no se establecieron criterios para su evaluación. Según se expresa en el capítulo 1, en los currículos de la LOE y la LOMCE los elementos que componen las competencias se distribuyen entre las áreas, materias y ámbitos de experiencia, y aun no habiendo criterios específicos para su evaluación en dichos currículos, se establece la vinculación con los criterios de evaluación de áreas y materias.

La introducción de las competencias en los actuales currículos conlleva un cambio en la metodología de enseñanza y aprendizaje; implica una nueva forma de evaluar (Calatayud, 2008; Villardón, 2006). Habitualmente, la finalidad de la evaluación ha sido certificativa, o de carácter instrumental. Por ejemplo, la necesidad de superación por parte del estudiante de exámenes como los de selectividad ha condicionado la forma de evaluar, de enseñar y de aprender. El alumnado organiza su aprendizaje en función del modo en que se le evalúa (Monereo, 2010, mayo 28).

Una adecuada planificación de la evaluación basada en competencias ha de proporcionar información sobre el desempeño del alumnado respecto a las competencias del currículo y sobre el propio proceso educativo, pero además contribuye a hacer realidad la práctica del modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias.

En la Figura 3.7 se recoge una relación de aspectos metodológicos, la mayor parte propios de la evaluación para el aprendizaje, que a partir de la aportación de diversos autores (Arbos, 2005; Boud, Francis, Gonczi y McDonald, 1995; Echeverría y Martínez, 2009; MELS, 2009; Villardón, 2006) se considera han de tenerse en cuenta en la evaluación basada en competencias. A lo largo del apartado se tratará sobre los mismos.

- Ajuste de la evaluación a los objetivos formativos.
- Establecimiento de competencias o resultados a desarrollar.
- Determinación de criterios de evaluación y niveles de logro.
- Obtención de base de evidencias relevante mediante instrumentos específicos.
- Planificación de recogida y devolución de la información en todo el proceso.
- Observación directa del desempeño.
- Motivación del alumnado. Proximidad de las tareas a sus intereses.
- Integración de aprendizajes.
- Actividad.
- Colaboración coordinación y consenso.
- Reflexión.
- Flexibilidad y respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Figura 3.7. Aspectos metodológicos a considerar en la evaluación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Boud, Francis, Gonczi y McDonald (1995), proponen tres principios que han de caracterizar a los métodos para evaluar competencias:

1. Deben permitir evaluar de modo integrado la competencia con arreglo a unos criterios de realización.
2. Han de ser directos y relevantes para lo que se trata de evaluar.
3. Han de basarse en una serie de evidencias amplia, a fin de posibilitar que la competencia sea inferida.

El profesorado de cada área o materia realiza su aportación a la evaluación del desarrollo de competencias por parte del alumnado, por lo que es necesario organizar el proceso evaluador con eficacia en cada centro: consenso sobre criterios e indicadores comunes; delimitación de fases del dicho proceso; adjudicación de responsabilidades para una evaluación colaborativa; adopción de acuerdos sobre modos de coordinación y espacios; procedimientos para la recogida de información y devolución de resultados; herramientas de evaluación; y reflexión sobre el propio sistema de evaluación.

Villardón (2006) hace referencia a una propuesta secuenciada para planificar la evaluación de competencias que se sintetiza en cinco fases:

1. Establecimiento de competencias o resultados de aprendizaje a desarrollar.

2. Selección de criterios e indicadores de evaluación y evidencias.

3. Determinación de niveles de logro para cada criterio o elemento de la competencia.

4. Planificación de recogida de información y devolución.

5. Reflexión sobre sistema de evaluación.

Un posible nivel de concreción posterior de esta planificación, se puede hallar en el modelo de evaluación de la enseñanza y aprendizaje basado en competencias del Sistema Educativo de Quebec (MELS, 2009):

- Ofrecer al alumnado ocasiones frecuentes y variadas para desarrollar y demostrar sus competencias, es decir, su capacidad de movilizar y utilizar eficazmente los recursos previos al programa de formación (Estrategias, conocimientos, técnicas).

- Presentar las escalas y su función al alumnado y familias.

- Consignar en número suficiente datos representativos de los aprendizajes realizados por el alumnado.

- Asociar globalmente la competencia del alumnado a los niveles de la escala, sin realizar una asociación pormenorizada de las observaciones consignadas y de cada uno de los enunciados de un nivel.

- Comunicar en caso de necesidad las informaciones más detalladas para cierto alumnado, en particular, para aquellos para los que se ha establecido un plan de intervención.

3.3.1. Proceso de evaluación.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, en primer lugar se hará referencia a tres pautas generales de actuación con las que comenzar la planificación del proceso (ver Figura 3.8): establecimiento de resultados de aprendizaje, selección de criterios e indicadores y elección de evidencias de logro en función de dichos criterios. Posteriormente se tratará sobre la planificación del modo de obtener las evidencias.

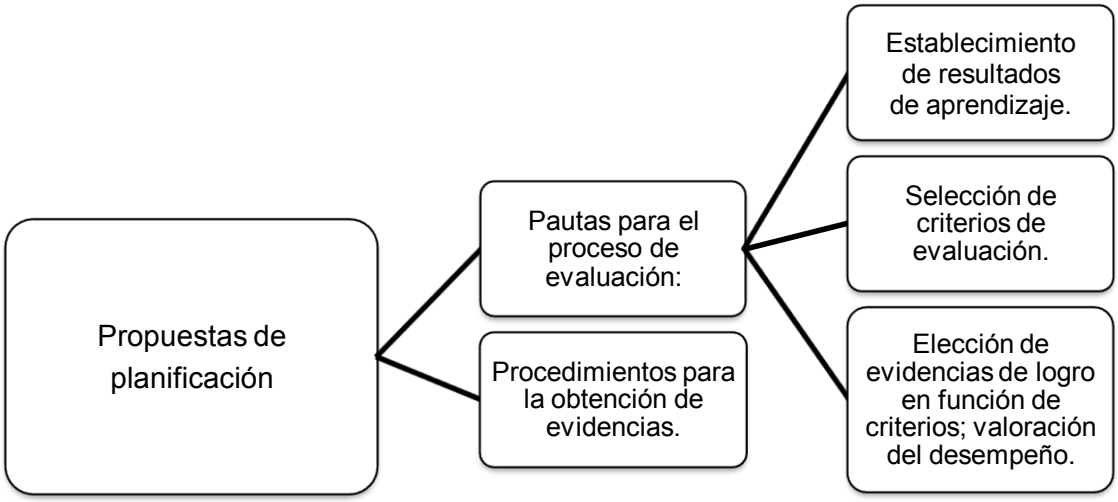


Figura 3.8. Planificación de la evaluación de competencias.

3.3.2. Resultados.

Villardón propone planificar un proceso de evaluación que parta de lo general. En un primer momento ha de delimitarse el "horizonte" de aprendizajes que se pretenden conseguir; las competencias y sub-competencias que ha de desarrollar el alumnado (2012, p.35). Posteriormente se han de concretar criterios e indicadores observables del desempeño que posibiliten calificar el grado de desarrollo del aprendizaje ("hormigas"). En la Figura 3.9 se ejemplifica esta propuesta de planificación partiendo de uno de los resultados específicos de aprendizaje de la competencia "trabajo en equipo", correspondiente a una asignatura de Psicopedagogía. Una vez determinados los resultados a alcanzar por el alumnado se

seleccionan los criterios e indicadores de evaluación, que son ponderados en función de su importancia relativa. La suma de la puntuación máxima de todos los criterios corresponde a la puntuación total de la asignatura. Seguidamente se realiza una selección de evidencias a partir de las cuales obtener la información observable que se corrige mediante una "rúbrica". Al tratar sobre los indicadores y especialmente en el apartado correspondiente a los procedimientos para la obtención de evidencias se ofrecerá más información sobre esta herramienta, que se considera de gran utilidad para la evaluación basada en competencias.

RESULTADO DE APRENDIZAJE	CRITERIO	INDICADOR	EVIDENCIA	NIVEL DE LOGRO 1	NIVEL DE LOGRO 2	NIVEL DE LOGRO 3
1. Análisis de la situación de evaluación.	Comprensión de la situación de evaluación. 20	Descripción suficiente y clara de la "Demanda." 2	Proyecto: apartado "Demanda."	Demanda no realista /situación poco detallada/ no se percibe la necesidad de evaluación.	Demanda poco especificada y no muy clara.	Demanda detallada y clara/se percibe la necesidad de la evaluación.
		Análisis adecuado de la demanda. 5	Proyecto: apartado "Caracterización evaluación".	Las características de la evaluación no se relacionan con la demanda.	Algunas características de la evaluación son acordes con la demanda y otras no.	La caracterización de la evaluación se ajusta totalmente a la demanda.
		Correspondencia objetivos-demanda. 5	(…)	(…)	(…)	(…)
		Formulación correcta de preguntas. 5	(…)	(…)	(…)	(…)
		Previsión adecuada de destinatarios e información. 1,5	(…)	(…)	(…)	(…)
		Satisfacción de los clientes. 1,5	(…)	(…)	(…)	(…)

Figura 3.9 Desarrollo de la evaluación de un resultado de aprendizaje en una asignatura.

Nota: La suma de las puntuaciones reflejadas bajo los enunciados de los indicadores de un criterio dado corresponde a la puntuación máxima de dicho criterio, que se sitúa al pie del mismo. *Fuente:* Figura adaptada a partir de Villardón (2012).

Cualquier propuesta para evaluar competencias ha de dirigirse a la valoración del grado de consecución de las mismas, por lo que se estima que una planificación eficaz ha de comenzar por la identificación de los resultados a conseguir.

3.3.3. Indicadores.

Es necesario contar con un número suficiente de criterios, que se infieren a partir del logro que se pretende alcanzar. Una vez establecidos dichos criterios se seleccionan los estándares representativos de la excelencia en el desempeño, así como las especificaciones correspondientes. Estos estándares pueden tener carácter absoluto, sirviendo de modelo para los mejores desempeños, o hacer referencia al desarrollo en un determinado contexto. En función de los cambios en cada contexto irán cambiando también las expectativas de logro para el alumnado. Los descriptores claros, la aportación de ejemplos precisos para cada nivel de desempeño, unidos a los indicadores específicos para cada contexto han de permitir la auto-evaluación fiable y la comprensión de las calificaciones por parte del alumnado. Los estudiantes han de contar con instrucciones para la realización de las tareas, cuyo nivel de desempeño podrá ser evaluado de forma sistemática, mediante los criterios de evaluación, por parte de ellas y ellos en el caso de la autoevaluación, o por el profesorado (Wiggins, 1998). Para llevar a cabo esta selección y facilitar su acceso a profesorado y alumnado y familias Wiggins (1998) propone la rúbrica.

3.3.4. Evidencias.

Echeverría y Martínez (2009) hacen referencia a la "Norma de competencia", un patrón de comparación del desempeño para deducir las características de una competencia. La definen como el "conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, necesarios para un desempeño competente de una determinada función"

Echeverría y Martínez (2009, p.134). Según los autores la norma favorece un lenguaje común en los procesos formativos y en la evaluación por competencias.

Como ejemplo presentan un prototipo de *norma* en la que se especifican en términos de resultados concretos y precisos los conocimientos y capacidades necesarios para un adecuado desempeño de la *competencia general* de que se trate, se determinan las *unidades o elementos de competencia* estableciendo los comportamientos esperados a modo de resultados o consecuencias de la realización de actividades; se enuncian los *criterios de desempeño* en los que se basa la evaluación y se indican las *evidencias de desempeño* directo o de producto para poner de manifiesto las circunstancias en las que se mide el nivel de adquisición de la competencia. El prototipo mencionado incluye también los campos organizativos y materiales de aplicación, junto con una *guía* con los métodos y el modo de utilización de dichas evidencias. Constituye un acuerdo entre evaluadores y evaluados. Cada individuo es evaluado con respecto a su propio avance en la realización de la actividad. De esta forma se constata su nivel de logro de la competencia sin necesidad de ponderar notas o porcentajes (Echeverría y Martínez, 2009). Los autores señalan que el desempeño de tareas y funciones durante la actividad habitual de aprendizaje es una forma apropiada de llevar a cabo ésta modalidad de evaluación. En el capítulo 5 se muestra una *norma* utilizada en la construcción de la propuesta que se presenta en esta tesis para la evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Una vez establecidos los resultados a desarrollar; seleccionados criterios, indicadores y evidencias de desempeño; y fijados los niveles de logro de las competencias a evaluar es necesario contar con un repertorio suficiente de procedimientos para la obtención de las mencionadas evidencias.

La progresión en el aprendizaje se constata mediante múltiples pruebas participativas en las que se refleja el grado de adquisición de recursos por parte del alumnado para abordar situaciones complejas (Villardón, 2006). En el listado que se muestra en la Figura 3.10, elaborado a partir de las aportaciones realizadas por los siguientes autores (Bolivar, 2008; Calatayud, 2008; Echeverría y Martínez, 2009; Escamilla, 2009; López, 2010; Monereo, 2010, mayo 28; Tardif, 2006, Villardón, 2006; Wiggins, 1998) se recoge el contenido de una relación de instrumentos expuesta por Arbos (2005) y las sugerencias de los autores que se irán citando a lo largo de este apartado.

- Rúbricas.
- Tareas.
- Pruebas escritas.
- Pruebas objetivas.
- Proyectos y problemas.
- Ejercicios de simulación.
- Presentaciones orales.
- Mapas conceptuales.
- Diarios de doble entrada.
- Portfolio.
- Discusión en grupo.
- Otras herramientas cualitativas.

Figura 3.10. Instrumentos para la obtención de evidencias en la evaluación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia.

- ***Rúbricas***.

Son un conjunto de guías para valorar y/o calificar la realización del estudiante. En ellas se explicitan los criterios con los que juzgar el desempeño. Al utilizarlas, profesorado y alumnado acceden a la valoración del nivel y la calidad del logro (Wiggins, 1998). Las conclusiones de un estudio realizado por Birdsong, Denner, Miller y Newsome (2002) avalaron el uso de esta estrategia didáctica para generalizar los resultados al contexto real. En dicho estudio se compararon las

calificaciones obtenidas mediante el método de análisis de casos y la utilización de la rúbrica con las otorgadas en la observación de su desempeño.

Sirven para realizar una evaluación válida, fiable, clara y por tanto, justa. Suelen incluir escalas numéricas, cuyas puntuaciones más altas, que habitualmente se corresponden con los mejores desempeños, suelen ser de 4, 5, o 6 puntos. Contienen, también, descriptores de los criterios de éxito que explican comportamientos de cada "nivel de desempeño" de las tareas. Éstos pueden complementarse, en ocasiones, con indicadores que aportan ejemplos concretos de evidencia. En ellas se emplea un lenguaje descriptivo, no meramente comparativo y valorativo (Wiggins, 1998).

Wiggins (1998) distingue entre rúbricas *holísticas* y *analíticas*: Las primeras constan de un único "descriptor general de desempeño" a partir del cual se realiza una única valoración general. Las otras se componen de múltiples rúbricas, cada una de las cuales correspondiente a una diferente dimensión. Capote y Sosa (2006) ofrecen dos ejemplos de rúbrica para evaluar producción oral; la primera de ellas comprehensiva u holística y la segunda de tipo analítico (ver Figuras 3.11 y 3.12).

EXCELENTE 5	Responde a todos los requerimientos de la pregunta, habla fluidamente con algunas pausas cortas, y libre de errores de gramática y pronunciación.
MUY BIEN 4	Responde la mayoría de los requerimientos de la pregunta, aporta 4 características, habla con algunas pausas cortas y comete algunos errores de pronunciación
BIEN 3	Responde regularmente a la pregunta: menciona 3 características, hace pausas largas y necesita ayuda. Comete varios errores de pronunciación pero aún se entiende el mensaje.
DEFICIENTE 2	Responde pobremente a la pregunta: menciona 1 o 2 características, usa solamente palabras, sin mucha coherencia y con muchos errores en pronunciación que afectan la comprensión.
NO RESPONDE	No responde.

Figura 3.11. Rúbrica comprehensiva para evaluar producción oral.

Fuente: Capote y Sosa (2006).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	DEFICIENTE	NO RESPONDE
Responde la pregunta					
Fluidez					
Gramática					

Figura 3.12. Rúbrica analítica para evaluar producción oral.

Fuente: Capote y Sosa, 2006. *Evaluación: Rúbrica y listas de control.*

En las rúbricas *analíticas*, cada rasgo principal se representa mediante una rúbrica con criterios propios. Aunque, con frecuencia, éstas agrupan diferentes rasgos, pues una extensión demasiado amplia dificultaría su aplicación práctica. Por otra parte el exceso de simplicidad de algunas rúbricas *holísticas* puede perjudicar a la validez, fiabilidad y calidad de devolución, ya que se trata de evaluar desempeños complejos y de que diferentes evaluadores puedan realizar juicios similares (Wiggins, 1998).

Las rúbricas han de tener "criterios generales" invariables, que ayuden a tener siempre presente el objetivo de la evaluación, a la vez que "indicadores específicos" referidos a las tareas concretas. Han de ser, pues, suficientemente genéricas para estar relacionadas con las metas más amplias, y a la vez suficientemente específicas para que, a partir de las mismas, se puedan realizar inferencias útiles y sólidas sobre las tareas. Así, una rúbrica específica para un determinado tema contiene criterios para diferentes habilidades relacionadas con su contenido. Existen rúbricas destinadas a evaluar un evento concreto y otras "longitudinales" o "de desarrollo" que miden el progreso en el tiempo (Wiggins, 1998).

Las rúbricas han de ser diseñadas de modo que sean válidas para evaluar con claridad y precisión lo esencial de aquello que se pretende medir. Si se ha de medir el desempeño de un estudiante se debe diseñar conforme a criterios, pero también teniendo en cuenta el resultado de la autoevaluación y los sucesivos ajustes que se

hayan de realizar. A través de las calificaciones se infiere la calidad del desempeño. Sus descriptores y las tareas propuestas han de ser apropiados para este fin, y las dimensiones deben hacer referencia a los aspectos más relevantes del desempeño. En las rúbricas importa más valorar el efecto o impacto conseguido en función del propósito, que sobrevalorar los procesos, los contenidos o el esfuerzo realizado por el estudiante. Estos u otros aspectos son objeto de valoraciones complementarias (Wiggins, 1998).

Requisitos técnicos que han de cumplir las rúbricas:

- *Continuidad*: Cambio de calidad similar en el paso de un nivel a otro.
- *Paralelismo*: En referencia a la terminología del lenguaje empleada en los diferentes descriptores.
- *Coherencia*: En cuanto a los criterios empleados en toda la rúbrica, con independencia de los cambios apreciables en los descriptores con respecto a la variedad en la calidad de un determinado criterio.
- *Ponderación adecuada*: del "peso" relativo entre las diferentes rúbricas utilizadas para evaluar un mismo evento.
- *Validez*: Para realizar inferencias sobre los aspectos centrales del desempeño y describir las diferencias cualitativas de calidad entre los mismos, basándose en muestras de trabajo suficientes y en el análisis de las tareas.
- *Fiabilidad*: Utilidad práctica para la obtención de resultados consistentes con independencia del evaluador o del paso del tiempo

El alumnado conoce el contenido la rúbrica o "matriz de valoración" antes de ser aplicado en la evaluación del aprendizaje de conocimientos y/o competencias y constituye una herramienta de utilidad en la evaluación formativa. Ésta proporciona información en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje, por lo que el

estudiante, haciendo uso de ella, puede revisar su trabajo antes de su presentación y percibir información sobre sus avances y dificultades, lo cual promueve la responsabilidad (Capote y Sosa, 2006)

El modelo para la validación del aprendizaje por competencias utilizado en el Sistema Educativo de Quebec (MELS, 2009) lo conforman unas "escalas de niveles de competencia". En ellas se contemplan cinco niveles jerárquicos de desarrollo competencial por disciplina y ciclo educativo de la educación primaria y secundaria, de modo que los más avanzados incluyen a los anteriores. En cada uno de ellos se describen aspectos relevantes de cada nivel de competencia, como el grado de autonomía y la destreza con que el alumnado de un determinado ciclo educativo realiza las tareas propuestas. Su finalidad es establecer criterios acerca del desarrollo competencial del alumnado al finalizar cada ciclo educativo (ver Figura 3.13).

NIVEL	JUICIO	[a]MOVILIZACIÓN DE RECURSOS
5	Competencia Sobresaliente	El alumno moviliza con eficacia el conjunto de recursos: Realiza las tareas de manera destacada.
4	Competencia asegurada	El alumno moviliza el conjunto de recursos: Realiza correctamente las tareas.
3	Competencia aceptable	El alumno moviliza los principales recursos: Realiza lo esencial de las tareas.
2	Competencia poco desarrollada	El alumno moviliza ciertos recursos, si es guiado: Realiza las tareas con dificultad.
1	Competencia muy poco desarrollada	El alumno moviliza pocos recursos: Realiza parcialmente las tareas o las realiza con una ayuda sostenida.

Figura 3.13. Escala de niveles de competencia para el segundo ciclo de primaria.

Nota: [a] Los saberes esenciales constituyen un repertorio de recursos indispensables para el desarrollo y ejercicio de la competencia. Son agrupados generalmente en estrategias, conocimientos y técnicas. *Fuente:* Adaptada de MELS (2009).

- ***Tareas.***

Mediante la realización de tareas por parte del alumnado, en el proceso de enseñanza y aprendizaje se observa de manera indirecta el desempeño de una competencia en el contexto real (Tardif, 2006; Villardón, 2006). La ejecución directa de un amplio espectro de tareas relevantes proporciona evidencias para llevar a cabo la evaluación basada en competencias. Constituyen una actividad de evaluación y aprendizaje significativo de destrezas por lo que están específicamente orientadas al desarrollo de competencias (Escamilla, 2009).

En la Figura 3.14 se muestran los rasgos más característicos de las mismas a partir de las siguientes aportaciones: (Bolivar, 2008; Escamilla, 2009; Monereo, 2010, mayo 28; Tardif, 2006; Villardón, 2006).

- Permiten la concreción de las competencias y garantizan su puesta en práctica.
- Son útiles para el desarrollo de destrezas.
- Sirven para la observación indirecta del desempeño en contexto real.
- Aportan una amplia base de evidencias sobre resolución de tareas complejas.
- Persiguen la eficacia en el desempeño en situaciones y ámbitos muy definidos.
- Favorecen la evaluación objetiva del desarrollo de competencias y la autoevaluación.
- Su planificación es interdisciplinar.

Figura 3.14. Características de las tareas en la evaluación basada en competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Conviene plantear al sujeto evaluado la resolución de tareas complejas que puedan tener lugar en la familia de situaciones de una determinada competencia (Bolivar, 2008; Tardif, 2006; Villardón, 2006). Dichas tareas han de constituir una muestra relevante de los productos deseados que ayude al aprendiz a la supervisión de su propio trabajo (Villardón, 2006). El alumnado ha de coordinar estrategias para responder a demandas específicas en múltiples situaciones. Mediante la realización de tareas se pone de manifiesto la manera en que cada alumna y alumno moviliza dichos recursos y consigue obtener unos determinados resultados, conforme a criterios de realización acordados (Monereo, 2010, mayo 28).

La actividad desarrollada al evaluar competencias implica desafíos complejos y poco estructurados, para lo que es necesario utilizar el juicio y realizar tareas complejas (Villardón, 2006). Dichos desafíos están destinados a poner en funcionamiento conocimientos, destrezas y actitudes. Por ello, defiende esta autora, las tareas de aprendizaje no deben ser excesivamente simples, pues en ese caso aportarían una imagen parcial del grado de desarrollo de las competencias en situaciones reales. Las más largas y complejas implican una mayor colaboración y compromiso por parte del alumnado. Sin embargo, un exceso de complejidad dificulta también la inducción del grado de desarrollo (Tardif, 2006; Villardón,

2006). Por tanto, se debe procurar un equilibrio en cuanto al grado de complejidad de las mismas en función del nivel de logro a alcanzar, el contexto o los objetivos.

Con el fin de construir tareas relevantes Candela y Díaz (2011) utilizan rúbricas para valorar los aprendizajes asociados a las mismas. En la Figura 3.15 se muestra un ejemplo de dos de éstas.

Diálogos en grupo	
Competencias: Aprender a aprender / Autonomía e iniciativa personal	
4	Expresa de forma espontánea y argumentada el resultado de sus observaciones añadiendo aclaraciones ante las solicitudes de otros (…)
3	Expresa el resultado de sus observaciones, realiza aclaraciones si se le solicita (…)
2	(…)
1	(…)
Informe de la experiencia	
Competencia Comunicación lingüística	
4	Comunica por escrito fielmente un procedimiento vivido, utilizando (…)
3	Comunica por escrito un procedimiento vivido utilizando (…)
2	(…)
1	(…)

Figura 3.15. Rúbricas para valoración de aprendizajes conseguidos mediante tareas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Candela y Díaz (2011).

Las tareas en que el alumnado pone en práctica los aprendizajes que va realizando constituyen una evidencia que "facilita la integración y la coherencia entre el aprendizaje y la evaluación" (Villardón 2006, p.64).

Las tareas propuestas a alumnas y alumnos deben ser significativas, próximas a los intereses del alumnado y plantear retos alcanzables. Éstos han de contar con información acerca de los resultados que van obteniendo, lo que a su vez les ayudará a la construcción de nuevos aprendizajes (Bolivar, 2008; Tardif; 2006; Villardón, 2006). Por tanto, el conocimiento adquirido mediante la realización de este tipo de tareas es respetuoso con la diversidad de ritmos de aprendizaje.

En la "Taxonomía de habilidades de pensamiento" de Bloom, también conocida como "Taxonomía de dominios del aprendizaje" o "Taxonomía de objetivos de la educación" (Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Eduteka, 2010) se

plantean diferentes objetivos educativos en relación a las habilidades del pensamiento del individuo que pueden servir como referencia al programar los objetivos que guían el proceso de aprendizaje. Posteriormente ha sido adaptada en diferentes ocasiones, además de haberse propuesto modelos diferentes. Es una de las más conocidas aunque ha sido cuestionada por motivos como la complejidad de los procesos de aprendizaje, pues por ejemplo, se puede sintetizar sin realizar un análisis previo, partiendo de datos anteriormente dominados (Escamilla, 2009).

A continuación se muestra, a modo de ejemplo, el análisis de una tarea realizado por Escamilla (2009) para cuya elaboración puede ser de utilidad una taxonomía como la de Bloom (ver Figura 3.16).

Destinatarios y propósitos	Competencias que aborda
Alumnos de primaria (puede adaptarse a alumnos de infantil). • Reconocer cualidades en sus compañeros (…) • Conocerse, identificar intereses (…) • Determinar el valor de aplicación de contenidos escolares (…)	Competencia lingüística: • Lectura comprensiva. • Cualidades y atributos. Competencia para aprender a aprender: • Análisis. • Comparación. • Inferencias. • Transferencias. Autonomía e iniciativa personal: • Autoconocimiento y autoestima. Social y ciudadana: • Conocimiento y valoración de las características de los otros • (…)
Componentes	
Habilidades: • Analizar. • Comparar. • Inducir. • Transferir. • Valorar. Contenidos: • Autoconocimiento y autoestima. • Intereses propios y de los otros. • (…) Recursos: • Verbales (escritos y orales). • TIC. Contexto: • Académico. • Socio-familiar.	

Figura 3.16. Planificación de análisis de una tarea.

Fuente: Adaptada de Escamilla (2009).

Se resumen a continuación algunas de las recomendaciones de Arbós (2005) sobre instrumentos que se pueden utilizar en educación primaria:

- ***Pruebas escritas.***

Pueden ser adecuadas si se diseñan de modo que evalúen la existencia de aprendizaje, propicien la implicación del alumnado en el proceso de evaluación y contemplen distintas dimensiones de respuesta. Los criterios de evaluación de dichas pruebas han de estar determinados previamente y ser conocidos por profesorado y alumnado (Arbós, 2005). Este autor se refiere a la existencia de relaciones de criterios específicos en las que se definen diferentes niveles de puntuación que se corresponden con diferentes grados cualitativos de ejecución y otras de criterios

genéricos que hacen referencia a puntuaciones concedidas a diferentes aspectos de un escrito, que una vez sumados dan lugar a la puntuación total.

Calatayud (2008) aconseja que en la estructura de dichas pruebas se contemple la realización de un esquema inicial, una fase de desarrollo y una valoración crítica o aportación personal.

- ***Pruebas objetivas.***

Las denominadas "pruebas objetivas", en las que tanto los aciertos como los errores son tenidos en cuenta en un sentido o en el opuesto, son utilizadas en la discriminación de conceptos básicos para avanzar en el aprendizaje. El alumnado puede participar, en este caso, generando preguntas, lo cual constituye un incentivo. Los criterios de evaluación han de ser conocidos. Se han de analizar los ítems distractores para favorecer la validez y fiabilidad (Arbos, 2005).

- ***Proyectos y problemas.***

Estrategias didácticas como los proyectos o problemas, pueden constituir una adecuada fuente de información para la evaluación de las competencias y para el desarrollo de las mismas (Villardón, 2006). Parten de los elementos constitutivos de éstas: conocimientos, habilidades y actitudes y tratan de abordar la familia de situaciones que abarca la competencia de que se trate. El alumnado habrá de realizar tareas que constituyan una producción compleja mediante la movilización combinada de dichos elementos (Bolivar, 2008; Tardif, 2006; Villardón, 2006). Los proyectos pueden ser realizados de modo individual o cooperativo, aunque en la evaluación por competencias son estos últimos los más aconsejables. En su desarrollo participa activamente el alumnado, y en ocasiones, junto a éste puede hacerlo el propio profesorado. Los participantes toman parte en las diferentes fases del mismo; desde su planificación hasta la elaboración del informe final. A lo largo

del proceso de aprendizaje se evalúa de modo simultáneo a cada participante y al grupo como tal (Arbós, 2005). En la normativa educativa de la educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Departamento de Educación Universidades e Investigación. Gobierno Vasco, 2007a) se hace alusión al beneficio de su utilización.

- ***Ejercicios de simulación.***

Pueden resultar eficaces si a partir de su uso se deducen implicaciones, se realizan predicciones y se contrastan con situaciones reales. Se ha de orientar al alumnado hacia la producción de respuestas únicas para cada situación específica (Arbós, 2005).

- ***Presentaciones orales.***

Pueden ser adecuadas para esta modalidad de evaluación si los criterios de evaluación y los recursos tecnológicos a utilizar han de ser determinados previamente. Las presentaciones orales, han de servir para la evaluación del dominio del contenido, así como de la expresión (Arbós, 2005).

- ***Mapas conceptuales.***

Útiles para comprobar el modo en que el alumnado comprende, interrelaciona y organiza los conceptos aprendidos. Ha de considerarse la utilización combinada de criterios cuantitativos y formativos, en los que el alumnado pueda percibir en qué aspectos ha de mejorar (Arbós, 2005).

- ***Diarios de doble entrada.***

Son tablas de dos columnas mediante las que el alumnado reflexiona a partir de los textos leídos. En la columna izquierda se recogen las fuentes, textos, aspectos a comentar y en la derecha se realiza una reflexión, en paralelo, sobre lo recogido en

la primera columna. Son útiles para un estudio detallado y aportan datos sobre intereses, preocupaciones y valores del alumnado (Arbós, 2005).

- ***Portfolio.***

Es una herramienta a la que además de Arbós (2005), diferentes autores dedican especial atención. También se denomina "portafolio", "carpeta de evaluación", "portafolio de evidencias". Bolívar (2008) se refiere al mismo como "carpeta de aprendizaje" y López (2010), como "carpeta de enseñanza". Se considera útil para el desarrollo de la capacidad de reflexión del alumnado sobre las evidencias del proceso y sobre el resultado del aprendizaje (Arbós, 2005; Bolivar, 2008; Calatayud, 2008; Villardón, 2006).

El alumnado anota en esta carpeta de forma sistemática, a modo de diario, lo que realiza en el aula; incluye documentos de aprendizaje; y además añade un comentario acerca de la razón y finalidad por la que recopila cada trabajo (Bolivar; 2008). Este autor considera que constituye un instrumento de comunicación entre familia y escuela que complementa el informe de evaluación.

Mediante este instrumento se seleccionan trabajos o actividades con el fin de conseguir evidencias sobre el esfuerzo realizado y los logros que permiten al alumnado valorarse y sentirse seguro. Su uso fomenta la creatividad, la colaboración, la actividad, la participación, la maduración, el equilibrio personal y la integración social (Calatayud, 2008).

La realización del *portafolio* se extiende a lo largo de una fase del proceso de enseñanza y aprendizaje, como puede ser un curso y en la información que contiene se incluyen determinados documentos de aprendizaje, como mapas conceptuales, actividades de diferentes niveles de complejidad resolución de casos prácticos, trabajos representativos del aprendizaje logrado y del esfuerzo realizado.

Los datos que se desprenden de su análisis, a la vez que sirven para guiar al alumnado, son de utilidad al profesorado para reflexionar sobre su propia práctica, promoviéndose cambios en las creencias que éstos poseen en relación a la enseñanza y el aprendizaje, y favoreciéndose, en consecuencia, su propio crecimiento personal (Calatayud, 2008). Si dicha reflexión se extiende al equipo de profesorado, sirve como herramienta para mejorar la colaboración en el colectivo docente (López, 2010).

El profesorado aporta sugerencias y devuelve al alumnado, a la mayor brevedad, las actividades o trabajos que van siendo incluidos, con el fin de motivar el aprendizaje. Mediante su utilización se desarrollan las funciones: formativa, y sumativa o certificativa, se ejercita la autoevaluación y todas las ventajas que esta última estrategia formativa conlleva para el aprendiz, como: aumento de la responsabilidad, del sentido crítico, de la autonomía, o del ejercicio de la participación democrática (Bolivar, 2008; Calatayud, 2008; Villardón, 2006). Como alternativa a la de papel surge la denominada "carpeta digital", la cual ofrece algunas ventajas para a la creación, gestión y almacenamiento de los materiales que se van recogiendo en ella (López, 2010).

La estructura del portfolio se pacta entre profesorado y alumnado (Arbós, 2005). Los criterios de valoración más relevantes, explícitos para el alumnado, son: la relación entre los preconceptos y la elaboración final, la constatación de las fuentes de información utilizadas para elaborar las evidencias, la relevancia del contenido de dichas evidencias en relación al área o materia correspondiente, o las valoraciones críticas y propuestas de mejora. Se basa en la metodología constructivista del aprendizaje. Según Calatayud (2008) su elaboración favorece la generación de nuevo conocimiento, así como la mejora de la valoración del

alumnado y la seguridad en sí mismo; fomenta la creatividad la colaboración, la actividad, la madurez, el equilibrio personal y la integración social.

- ***Discusión en grupo.***

La técnica de "discusión en grupo" en la que un grupo presenta un tema, otro lo critica y un tercero lo intenta mejorar, ha de ser complementada con la utilización de registros sistemáticos o plantillas de evaluación, a fin de contrarrestar la subjetividad en el juicio. La participación del alumnado en la elaboración de dichos registros o plantillas o la combinación con la autoevaluación constituyen elementos adicionales de mejora de este instrumento de evaluación (Arbós, 2005). Es útil para la evaluación diagnóstica inicial de una nueva fase del proceso junto a técnicas como la "lluvia de ideas", o propuesta general de ideas sobre una determinada cuestión en la que participan todo el alumnado de un grupo (Calatayud, 2008).

- ***Otras herramientas cualitativas.***

Calatayud (2008) propone la utilización de estrategias y técnicas cualitativas para obtener una información globalizada sobre el alumnado. Se fundamentan en la observación, él análisis de documentos, la entrevista, o la triangulación.

Estrategias como la observación continuada del cuaderno del alumno o apoyada en listas de control, escalas de estimación, o el anecdotario; el seguimiento de las tareas escolares; y la reflexión sobre el diario del alumnado y del profesorado, sirven para recabar información acerca de procesos, conocimientos previos, capacidades y actitudes del alumnado (Calatayud, 2008). La autora matiza al respecto que la evaluación realizada a cada individuo mediante estos procedimientos será tanto más fiable cuanto mayor consenso se dé entre las apreciaciones realizadas por diferentes evaluadores.

Síntesis

En la primera parte del capítulo se ha expuesto el resultado del análisis de los textos legales del contexto estatal y autonómico en que se entronca una propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal sobre la que se informará en los próximos capítulos. Se ha constatado la existencia de una reglamentación que da cabida a la evaluación de competencias y a la realización de propuestas para seguir avanzando hacia un currículo oficial con un nivel de especificidad mayor que el actual en este ámbito.

Se han expuesto las características de esta modalidad de evaluación que se centra en el desempeño eficaz del alumnado en el contexto real o *evaluación auténtica,* que tiene fundamento en la evaluación para el aprendizaje y la mejora. Se ha realizado una aproximación a la evaluación basada en competencias, como contribución al proceso de aprendizaje y desarrollo de las mismas. Se ha puesto, asimismo, de manifiesto su utilidad para ayudar a garantizar la educación integral y contribuir al aprendizaje eficaz del alumnado a lo largo de su vida.

En el capítulo se ha hecho también referencia a la necesidad de una metodología acorde al modelo, se han explicado sus características y se han aportado diferentes instrumentos, estrategias y técnicas para la evaluación basada en competencias.

La sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias y de su evaluación facilita el adecuado desarrollo en cada alumna y alumno de contenidos del currículo como la iniciativa, la solidaridad, el espíritu crítico la toma de decisiones, la cooperación o la resolución de conflictos, sin dejar de lado los contenidos de las diferentes áreas materias o ámbitos de experiencia. El consenso favorece la implicación de los miembros de la comunidad educativa que participan

en la evaluación y con ello, la motivación y la mejora de los procesos educativos. Los objetivos de la evaluación han de estar presentes desde el comienzo de la evaluación y las tareas han de ser relevantes en relación al aprendizaje pretendido, lo cual promueve beneficios como la eficacia en el desempeño, la motivación, la responsabilidad o la participación. El alumnado ha de participar en la resolución de tareas complejas, sobre lo que es evaluado de forma rigurosa, aunque se ha de actuar con flexibilidad en relación a cuestiones como tipos de ayuda que se le ofrecen, formas de respuesta admitidas, tiempos o ritmos de aprendizaje. El grado de exigencia ha de adaptarse al nivel de desarrollo competencial conseguido por el aprendiz en cada momento del proceso. Existe un amplio abanico de instrumentos, estrategias y técnicas a utilizar para diferentes propósitos evaluadores.

Capítulo 4

Estudio 1: Detección de Necesidades Formativas del Profesorado

4.1. Contexto del Centro.

4.2. Metodología de Investigación.

4.2.1. Descripción de la muestra.

4.2.2. Variables e instrumentos.

4.2.3. Procedimiento para la aplicación del cuestionario.

4.2.4. Análisis de la información.

4.3. Resultados.

4.3.1. Dimensión 1: “Adecuación de las técnicas de evaluación”.

4.3.2. Dimensión 2: “Evidencias de desempeño”.

4.3.3. Dimensión 3: “Utilización de criterios”.

4.3.4. Dimensión 4: “Participación del estudiante en la evaluación”.

4.3.5. Dimensión 5: “Usos de la evaluación”.

4.4. Conclusiones y Discusión.

4.4.1. Implicaciones.

4.4.2. Acciones a llevar a cabo.

Con el fin de lograr el objetivo 1 de identificar las necesidades del profesorado en relación con la evaluación de competencias se ha realizado el estudio 1. En la primera parte del capítulo se describe el diseño de la investigación: la muestra participante, las variables estudiadas, el cuestionario utilizado, el procedimiento de aplicación y los análisis realizados. Posteriormente se describen y comentan los resultados.

Las necesidades detectadas en el estudio 1 se tienen en cuenta en el estudio 2 al construir la propuesta para evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

4.1. Contexto del Centro

En primer lugar se hará referencia al contexto en que se halla situado el centro en que tuvo lugar la investigación con el fin de aportar datos sobre la situación geográfica y otros aspectos que pueden ser de interés. Seguidamente se caracterizará su contexto interno:

a. Contexto externo.

El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Gandasegi, está situado en la localidad de Galdakao, en el territorio histórico de Bizkaia de la CAPV. El municipio de Galdakao con 31,70 km^2, se localiza en el valle del río Ibaizabal, formando parte de la comarca del Gran Bilbao. Limita al norte con los términos municipales de Zamudio, Santa María de Lezama y Larrabetzu, al sur, con Zarátamo y Zeberio, al este con Zornotza, Lemoa y Bedia y al oeste con Etxebarri y Basauri (Galdakaoko Udala. Ayuntamiento de Galdakao, s.f.).

En el siglo XX su población fue experimentando un continuo crecimiento. A partir de la década de los 50 se produjo una gran expansión industrial en el entorno de Bilbao que atrajo a tal cantidad de población al valle del Ibaizabal, que supuso

una explosión demográfica. A mediados de los 70, la etapa expansiva tuvo su fin debido a la crisis, haciéndose evidente este estancamiento a lo largo de los años 80. Aun así la población ha seguido aumentando hasta la actualidad, en gran medida a consecuencia de procesos de movilidad residencial. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2013) el 1 de enero de 2011 la población de Galdakao era de 29.049 habitantes.

b. Contexto interno.[vi]

En 1912 el actual Colegio de Educación Infantil y Primaria Gandasegi recibió la denominación de "Escuelas de La Cruz", debido a que estando situadas en el barrio del mismo nombre, en diferentes plantas del mismo edificio se encontraban las escuelas masculina y femenina. Posteriormente paso a denominarse Colegio Público Dr. Gandasegi. En 1994-1995 dicho colegio se fusionó con el Colegio Público Egia, situado en el Barrio del que recibía su nombre, constituyendo el que hoy se conoce como Centro de Educación Infantil y Primaria Gandasegi.

La comunidad educativa del centro la integraron, en su mayoría, familias de nivel socio-económico medio. En 2011-2012, curso escolar en que se aplicó la propuesta de evaluación, Gandasegi acogía a un total de 656 alumnos y alumnas de los cuales 268 pertenecían a la etapa de Educación Infantil y 388 a Educación Primaria. El alumnado de Educación Infantil, ubicado en el barrio de la Cruz, frente al Ayuntamiento, ocupa un edificio remodelado a partir del original, que dista unos 500 m del de Educación Primaria, localizado en el barrio de Egia. El alumnado del centro está escolarizado en el modelo lingüístico D, en el cual el euskera es la lengua vehicular y el castellano se imparte como asignatura.

En el Proyecto Educativo del Centro (PEC), se pone de manifiesto que la *misión* del centro es la consecución del desarrollo integral de la totalidad del

alumnado, teniendo en cuenta sus competencias emocionales, cognitivas y sociales, guiar al alumnado en la construcción de su identidad, para contribuir a la formación de personas libres y autónomas, ayudar a alumnas y alumnos a crecer como personas y a aprender a aprender.

En la comunidad educativa de Gandasegi se realiza una acción dirigida a que el alumnado desarrolle los valores de respeto a los derechos fundamentales de las personas, a la pluralidad ideológica y a la diversidad. Se concibe así, la inclusión, desde el derecho de todas las personas a la igualdad, el cual ha de ser garantizado y en el que el alumnado debe ser educado. Se pretende impulsar la autonomía personal en una comunidad en la que se pueda aprender a actuar con responsabilidad favoreciendo la autoestima, a apoyar a los demás y a corresponsabilizarse. Se precisa, por tanto, de la colaboración de las familias para la formación de personas responsables y autónomas.

A continuación se destacan algunos de los acuerdos recogidos en el PEC en relación con la Competencia para la autonomía e iniciativa personal:

- Emplear metodologías en las que el alumnado pueda ser protagonista de su propio aprendizaje.
- Promover procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a los intereses y necesidades del alumnado.
- Desarrollar la capacidad crítica del alumnado mediante la enseñanza de la argumentación, el debate y la defensa de sus posiciones.
- Trabajar un currículum por competencias para que el alumnado manifieste su habilidad para utilizar sus conocimientos en situaciones diferentes y ante problemas diversos.

– Aplicar las nuevas tecnologías a la búsqueda, selección y procesamiento de la información.

– Favorecer la utilización de estructuras de enseñanza y aprendizaje en las que alumnas y alumnos se enseñen mutuamente, se les apoye y se sientan apoyados.

– Entrenar al alumnado en la autorregulación para ayudarle a tomar conciencia de sí mismo, desarrollando el uso de estrategias de observación, reflexión y toma de decisiones.

Para promover un clima social de respeto, confianza mutua y responsabilidad, el centro se comprometió a impulsar, enfatizar y fomentar:

– Las altas expectativas con respecto al alumnado.

– La asunción de responsabilidades mediante la participación en la toma de decisiones y el impulso del sentimiento de valía personal.

Para favorecer la participación en el seno de la comunidad educativa, de las familias y demás agentes educativos, en el PEC se propone:

Compartir información significativa del alumnado para poder establecer criterios comunes de actuación.

Entre los cursos académicos 2000-01 y 2007-08 Gandasegi se implicó en la puesta en marcha del proyecto de innovación educativa "Educación para la convivencia" con asesoramiento externo por parte del Berritzegune, centro zonal perteneciente al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco para apoyo de los procesos formativos del profesorado y gestión de recursos educativos. La formación ofrecida al profesorado a lo largo del proyecto la impartió el grupo "Pentacidad". Dicho proyecto daba continuidad a una reflexión iniciada en el centro a mediados de los 90, también con apoyo de la asesora del Berritzegune, en torno a la educación de las actitudes, valores y normas. A partir del

resultado de estos procesos de reflexión e innovación, se formularon buena parte de los planteamientos que conforman el documento que alberga al actual Plan de Acción Tutorial (PAT).

En el PAT se expresa que el profesorado específico de área toma parte, en coordinación con el profesorado tutor, en la acción tutorial. Se explica, asimismo, que los integrantes del "Departamento de atención a la diversidad y necesidades educativas especiales", apoyan y asesoran a profesorado, alumnado y resto de miembros de la comunidad educativa en esta labor y se advierte sobre la necesidad de informar al profesorado de nueva incorporación acerca de las características del citado plan, a fin de poder llevar a cabo un trabajo coordinado con el alumnado y demás componentes de la comunidad educativa.

Como se expuso en el primer capítulo y según se especifica en el documento enviado a los centros desde el Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco para la elaboración del citado PAT (Departamento de Educación Universidades e Investigación. Gobierno Vasco, 2007d) las competencias básicas que se podrían considerar como más específicas de la tutoría son: Competencia para aprender a aprender, Competencia social y ciudadana y Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Forman parte de todas las áreas del currículo y se encuentran, asimismo, incluidas en los diferentes ámbitos de experiencia de educación infantil, por lo que en Gandasegi se acordó desarrollarlas en las sesiones de tutoría y también, de manera coordinada, desde las áreas, ámbitos de experiencia y actividades complementarias. Al finalizar el documento que contiene el PAT se expresa que se ha de acordar un sistema de evaluación y seguimiento eficaz para valorar el grado en que se alcanzan las competencias, haciendo especial hincapié en las tres mencionadas, así como la metodología y

acciones concretas a llevar a cabo por parte del equipo docente y de las familias para su consecución.

4.2. Metodología de Investigación

Aunque antes de comenzar la investigación se percibía cierta saturación en el profesorado en relación con la exigencia constante de innovación y adaptación burocrática, la confianza en la utilidad de la propuesta y la disposición a participar de este colectivo avalaban su realización. Por todo ello se consideró preciso conocer las necesidades del profesorado para que el esfuerzo fuese recompensado con una aportación de utilidad. Con este fin se realizó una encuesta en relación con la evaluación basada en competencias.

4.2.1. Descripción de la muestra.

Tomaron parte 31 miembros del profesorado de la etapa de educación primaria entre los que se encontraba el profesorado tutor, los específicos de área, incluida la profesora de religión, el profesorado de apoyo a las necesidades educativas especiales (profesoras especialistas en Pedagogía terapéutica y Audición y lenguaje), la profesora responsable del comedor y los tres miembros del equipo directivo: directora, jefe de estudios y secretario (ver Tabla 4.1). Un profesor de Pedagogía terapéutica, uno de Religión y el de Refuerzo lingüístico no pudieron cumplimentar el cuestionario por diferentes motivos. Tampoco lo hizo quien desempeña el papel de consultor del centro por ser el propio investigador.

Tabla 4.1

Relación de Participantes y características del Estudio1.

N = 31					
Sexo:					
- Mujeres	80,65 %				
- Varones	19,35 %				
Ciclos en que imparte:					
- Sólo 1º	19,35 %				
- " 2º	22,58 %				
- " 3º	22,58 %				
- 1º/ Educación infantil	3,23 %				
- 1º/ 2º	3,23 %				
- 1º/ 3º	3,23 %				
- 1º/2º /3º	3,23 %				
- 1º/2º/3º/Educación infantil	9,68 %				
Profesorado tutor	58,06 %				
Profesorado específico de áreas:					
- Educación física	6,45 %				
- Música	3,23 %				
- Inglés	9,68 %				
- Religión	3,23 %				
Profesorado de apoyo:					
- Pedagogía terapéutica	3,23 %				
- Audición y lenguaje	3,23 %				
Cargos:					
- Directora	3,23 %				
- Jefe de estudios	3,23 %				
- Secretario	3,23 %				
- Responsable del comedor	3,23 %				
Antigüedad en años :	<10	10-20	>20	NS/NC	
- En el centro	29,03 %	25,81 %	41,94 %	3,23 %	
- Como profesor/a	12,90 %	16,13 %	64,52 %	6,45 %	
Horas de formación previa	Ninguna	<10	10-20	>20	SE
sobre aprendizaje basado en competencias	58,06 %	6,45 %	6,45 %	3,23 %	25,81 %

Abreviaturas: SE = Sin especificar, NS/ NC = No sabe/ No contesta.

Al observar los datos reflejados en la Tabla 4.1 se puede apreciar que tal como sucede en el conjunto de la educación primaria el porcentaje de profesorado varón fue claramente inferior al de profesoras.

Con respecto a la antigüedad en el centro, se constata que el profesorado, en su mayoría, dispuso de tiempo para conocer en profundidad el contexto de la investigación. En cuanto a la antigüedad en la profesión, se puede afirmar que se trata de un colectivo con amplia experiencia docente.

En lo que respecta a la formación previa sobre competencias, salvo en uno de los casos, era reducida o inexistente en el momento de la encuesta.

4.2.2. Variables e instrumentos.

A partir de la revisión teórica sobre evaluación basada en competencias expuesta en el capítulo 3, se consideró oportuno recabar información del profesorado sobre estas cinco dimensiones:

- Adecuación de las técnicas de evaluación.
- Evidencias de desempeño.
- Utilización de criterios.
- Participación del estudiante en la evaluación.
- Usos de la evaluación.

En cada una de las mismas se formularon siete items a los que el profesorado hubo de responder sobre tres aspectos:

- Importancia.
- Realización.
- Interés propio por la formación.

El cuestionario que se utilizó se adaptó del "Cuestionario de detección de necesidades formativas para el profesorado" elaborado por el ICE de la Universidad de Deusto para el diseño de un plan de formación (Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006) que tuvo como finalidad la obtención de información sobre intereses y necesidades formativas del profesorado de la Universidad para el diseño posterior de propuestas formativas. Consiste en una escala graduada tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1 = nada, 2 = poco, 3 = algo, 4 = bastante, y 5 = mucho).

Para establecer el contenido de los ítems del "Cuestionario de detección de ideas previas y estrategias sobre evaluación para el profesorado de Gandasegi" (ver

Anexo 1), se acudió a la "Rúbrica para la Selección de Estrategias y Actividades de Evaluación basada en Competencias" (ver cap. 6), en la que se recogen aspectos de la evaluación basada en competencias derivados de la fundamentación teórica.

La lengua vehicular en el centro es el euskera, pero se optó por formularlo en bilingüe para facilitar su comprensión. En la primera página se incluyen los datos de cada participante: Código de la profesora o profesor, sexo, ciclo en que imparte, profesorado tutor o específico de área, áreas que imparte, desempeño de actividad de apoyo, cargo de gestión, antigüedad, formación previa en aprendizaje basado en competencia.

Su fiabilidad se calculó mediante el índice de consistencia interna alfa de Cronbach. En la Tabla 4.2 se exponen los índices obtenidos en la escala total de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" y en la Tabla 4.3 la fiabilidad por dimensiones.

Tabla 4.2

Fiabilidad de los Totales de Importancia, Realización e Interés en Formación Alpha de Cronbach.

Cálculo de fiabilidad (N= 31)	Nº items	Alpha
Importancia.	35	.94
Realización.	35	.94
Interés propio por la formación.	35	.98

Los coeficientes totales de las tres variables indican una excelente consistencia.

Tabla 4.3

Alfa de cada Dimensión.

Dimensiones	Variables		
	Importancia	Realización	Interés propio por la formación
Adecuación de las técnicas de evaluación.	.80	.71	.81
Evidencias de desempeño.	.86	.86	.93
Utilización de criterios.	.87	.83	.89
Participación del estudiante en la evaluación.	.77	.80	.99
Usos de la evaluación.	.84	.90	.88

La fiabilidad es excelente en la variable "Interés propio por la formación" de las dimensiones "Evidencias de desempeño" y "Participación del estudiante en la evaluación".

Los coeficientes indican un buen índice de consistencia interna en las tres variables de las dimensiones "Utilización de criterios" y "Usos de la evaluación", así como para las variables "Importancia y "Realización" en la dimensión "Evidencias de desempeño".

Se constata, también, una fiabilidad aceptable en las variables "Importancia" y "Realización" de las dimensiones "Adecuación de las técnicas de evaluación" y "Participación del estudiante en la evaluación".

4.2.3. Procedimiento para la aplicación del cuestionario.

Ante la dificultad para encontrar fechas en las que coincidir todo el profesorado, en una fase del curso en que se han de planificar numerosas reuniones de coordinación entre profesorado y con familias, además de llevar a cabo actividades complementarias con el alumnado y realizar trámites administrativos, la comisión de coordinación pedagógica consideró más factible que cada cual lo cumplimentase cuando pudiera y el doctorando, con la colaboración de los coordinadores de ciclo se encargase de recogerlo y aclarar las posibles dudas. El profesorado estuvo informado sobre los objetivos y características de la investigación y su participación tuvo carácter voluntario.

Para garantizar el anonimato cada profesor construyó su propia clave identificativa, teniendo en cuenta la inicial de su tercer apellido y el día de su nacimiento. Alguna duda surgida sobre el procedimiento de cumplimentación se resolvió en las reuniones de los ciclos. Los resultados se devolvieron una vez analizados los datos.

4.2.4. Análisis de la información.

Una vez obtenida la respuesta del profesorado se realizó un análisis descriptivo. Para ello se calculó la puntuación media de los 35 items y se obtuvieron las diferencias entre las medias de “Importancia” y “Realización”. Posteriormente se analizaron por separado los datos obtenidos en cada uno de los tres ciclos de educación primaria, los resultados obtenidos por el profesorado tutor y los del resto del profesorado.

4.3. Resultados

En las figuras y tablas que se muestran a continuación, se presenta la media de las puntuaciones otorgadas por el profesorado del conjunto de la etapa de educación primaria a los items de las cinco dimensiones que integran el cuestionario.

Se constatan también las diferencias observadas entre la *importancia* concedida a cada enunciado y el grado de *realización* del mismo. Este modelo de análisis se basa, en la metodología "Análisis Importancia-Realización" (A I-R) inicialmente utilizada en la investigación sobre marketing (James & Martilla, 1977) y posteriormente aplicada a áreas del conocimiento como la educativa (Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2006; González y Wagenaar [coords.], 2006; Beneitone et al. [ed.], 2007).

En columnas paralelas a las puntuaciones citadas se ordenan de mayor a menor las puntuaciones medias de los enunciados en los tres aspectos mencionados, así como las diferencias entre la media de "Importancia" y "Realización".

4.3.1. Dimensión 1: "Adecuación de las técnicas de evaluación".

En la Figura 4.1 se expresan las puntuaciones medias en "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" correspondientes a la dimensión "Adecuación de las técnicas de evaluación", con el fin de apreciar la diferencia existente entre las mismas.

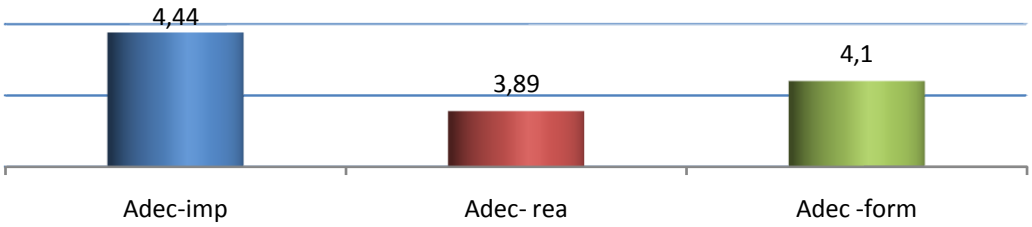


Figura 4.1. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Adecuación de las técnicas de evaluación".

Abreviaturas: Adec-imp, Adec-rea, Adec-form = Variables, "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación", respectivamente, de la dimensión "Adecuación de las técnicas de evaluación".

El profesorado concede, en general, bastante *importancia* y manifiesta bastante *interés por la formación* en relación al contenido de los enunciados referidos a la "Adecuación de las técnicas de evaluación". Sin embargo considera no *realizar* lo bastante lo expresado en los mismos, aun siendo la dimensión con puntuación media más elevada en *realización*. En la Tabla 4.4 se concretan las puntuaciones medias adjudicadas a cada una de dichas afirmaciones.

Tabla 4.4

Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión: "Adecuación de las Técnicas de Evaluación".

	Aspecto	I	Orden I	R.	Orden R	Dif. I-R	Orden Dif	F	Orden F
1.	Valorar las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño.	4,35	6	4,06	2	0,29	7	4,1	5
2.	Proponer actividades de evaluación interesantes y que supongan un reto alcanzable.	4,45	4	3,67	6	0,78	2	4,13	4
3.	En la evaluación del trabajo grupal considerar tanto la producción grupal como la aportación individual.	4,23	7	3,61	7	0,62	3	3,97	6
4.	Incluir las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4,48	3	4,00	3	0,48	5	4,23	2
5.	Considerar, en la calificación, no solo los resultados sino también el proceso.	4,68	1	4,35	1	0,33	6	4,16	3
6.	Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes.	4,52	2	3,68	5	0,84	1	4,26	1
7.	Permitir al alumnado diferentes formas de respuesta válida.	4,39	5	3,84	4	0,55	4	3,87	7
	MEDIA:	4,44		3,89		0,55		4,1	

Abreviaturas: (en todas las tablas del apartado) In= Importancia, R.= Realización, Dif.= Diferencia: Importancia-realización, F.= Interés propio por formación.

El contenido del enunciado nº 5: "Considerar, en la calificación, no solo los resultados sino también el proceso" destaca como el más *importante* seguido por el nº 2: "Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes". Aunque todos son valorados como *importantes*, el profesorado concede menor *importancia* a lo expresado en los enunciados: "En la evaluación del trabajo grupal considerar tanto la producción grupal como la aportación individual" (nº 3) y "Valorar las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño" (nº 1).

El nº 5: "Considerar, en la calificación, no solo los resultados sino también el proceso" es, a su vez, el más *realizado*. En cambio, el segundo más *realizado* por término medio en esta dimensión es el nº 1: "Valorar las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño". El enunciado nº3: "En la evaluación del trabajo grupal considerar tanto la producción grupal como

la aportación individual" es, así mismo, el menos *realizado*. Le sigue en lo que respecta a la menor *realización*: "Proponer actividades de evaluación interesantes y que supongan un reto alcanzable" (nº2). Tres de los siete enunciados de esta dimensión se consideran bastante *realizados,* los dos primeros, ya mencionados, y en tercer lugar: "Incluir las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (nº4).

Por otra parte, las principales diferencias entre la media de "Importancia" y "Realización" se presentan en los enunciados: "Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes" (nº 6) y el enunciado nº 2 "Proponer actividades de evaluación interesantes y que supongan un reto alcanzable". Por el contrario, las menores *diferencias* entre la media de estas dos variables se observan en los enunciado nº 1: "Valorar las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño" seguido del nº 5: "Considerar, en la calificación, no solo los resultados sino también el proceso" que, según lo expuesto, obtiene las puntuaciones medias más altas en "Importancia" y "Realización".

El enunciado nº 6: "Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes" es el que suscitó mayor *interés por la formación*, ocupando el segundo lugar "Incluir las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (nº4).

4.3.2. Dimensión 2: "Evidencias de desempeño".

Seguidamente se muestra la Figura 4.2, que hace referencia a la dimensión "Evidencias de Desempeño". También en este caso se comparan las puntuaciones medias en las tres variables.

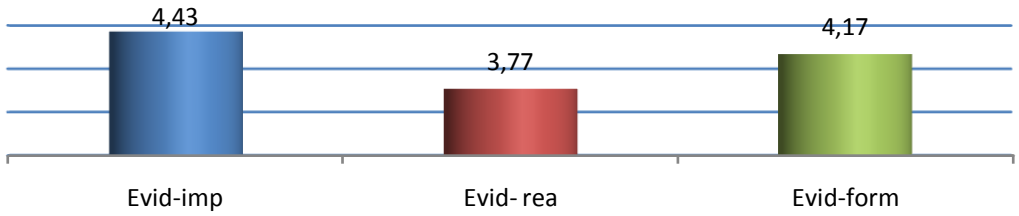


Figura 4.2. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Evidencias de desempeño".

Abreviaturas: Evid-imp, Evid-rea, Evid-form = Variables, "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación", respectivamente, de la dimensión "Evidencias de desempeño".

Según se expresa en la Figura 4.2, el profesorado considera, por término medio, que el contenido de la dimensión "Evidencias de desempeño" posee bastante importancia, y manifiesta bastante *interés por la formación* al respecto. Expresa *realizar* las acciones incluidas en la dimensión, aunque no lo bastante.

En la Tabla 4.5 se concretan las puntuaciones medias de cada una de dichas afirmaciones.

Tabla 4.5

Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión: "Evidencias de Desempeño".

Aspecto	I	Orden I	R.	Orden R	Dif. I-R	Orden Dif	F	Orden F
8. Plantear actividades de evaluación, en las que se pueda observar la actuación del alumnado.	4,43	4	3,77	3	0,66	4	4,19	3
9. Plantear actividades de evaluación similares a las del contexto real del estudiante.	4,29	7	3,68	5	0,61	6	4,19	3
10. Proponer tareas de evaluación con una dificultad adecuada a su nivel de desarrollo.	4,55	2	3,9	2	0,65	5	4,1	4
11. Plantear como actividades de evaluación, la realización de proyectos vinculados a situaciones reales o realistas	4,32	6	3,55	7	0,77	1	4,1	4
12. Plantear en la evaluación problemas aplicables a la vida diaria.	4,45	3	3,71	4	0,74	3	4,23	2
13. Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer.	4,58	1	4,16	1	0,42	7	4,26	1
14. Plantear tareas, estrategias o actividades de evaluación que se basen en los aprendizajes más relevantes en relación a los objetivos propuestos.	4,37	5	3,61	6	0,76	2	4,1	4
MEDIA:	4,43		3,77		0,66		4,17	

El aspecto al que se ha concedido mayor *importancia*, en esta dimensión corresponde al enunciado nº 13: "Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer". El segundo enunciado por orden de *importancia*, es el nº 10: "Proponer tareas de evaluación con una dificultad adecuada a su nivel de desarrollo". Aunque todos se consideran *importantes*, el enunciado al que menos *importancia* se adjudica por término medio es el nº 9: "Plantear actividades de evaluación similares a las del contexto real del estudiante", seguido del nº 11: "Plantear como actividades de evaluación, la realización de proyectos vinculados a situaciones reales o realistas.

Los enunciados "Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer" (nº 13) y "Proponer tareas de evaluación con una dificultad adecuada a su nivel de desarrollo" (nº 10) son también, en el mismo orden, los dos más *realizados.* El nº 11: "Plantear como actividades de evaluación, la realización de proyectos vinculados a situaciones reales o realistas", es el menos *realizado* seguido del nº 14: "Plantear tareas, estrategias o actividades de evaluación que se basen en los aprendizajes más relevantes en relación a los objetivos propuestos".

La mayor *diferencia* entre las medias de "Importancia" y "Realización" se produce en el enunciado nº 11: "Plantear como actividades de evaluación, la realización de proyectos vinculados a situaciones reales o realistas" seguido, a una centésima de punto, por el enunciado nº 14: "Plantear tareas, estrategias o actividades de evaluación que se basen en los aprendizajes más relevantes en relación a los objetivos propuestos". El mejor ajuste entre la *importancia* adjudicada y la medida en que el profesorado expresa *realizar* un enunciado de esta

dimensión se produce en el nº 13:"Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer".

Se manifiesta bastante *interés por la formación* con respecto a todos los contenidos que se enuncian, especialmente el del nº 13: "Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer", que nuevamente ocupa el primer lugar. El nº 12: "Plantear en la evaluación problemas aplicables a la vida diaria" es el que ocupa el segundo.

4.3.3. Dimensión 3: "Utilización de criterios".

En la Figura 4.3 se muestra la media de puntuaciones en "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de esta dimensión.

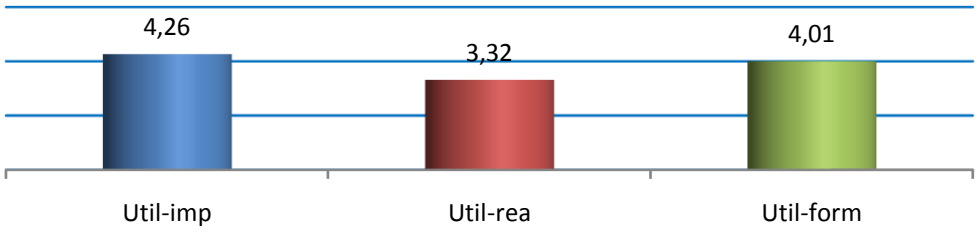


Figura 4.3. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Utilización de criterios".

Abreviaturas: Util-imp, Util-rea, Util-form = Variables, "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación", respectivamente, de la dimensión "Utilización de criterios".

El profesorado concede bastante *importancia* y posee bastante *interés por la formación* en relación a la dimensión: "Utilización de Criterios". También *realiza* las acciones expresadas en sus enunciados, pero estima no hacerlo lo bastante. La media de "Realización" en "Utilización de criterios" es la más baja de las cinco dimensiones (ver Figura 4.3).

Tabla 4.6

Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión "Utilización de criterios".

Aspecto	I	Orden I	R.	Orden R	Dif. I-R	Orden Dif	F	Orden F
15. Acordar y compartir con el profesorado, alumnado y familias, lo que ha de aprender el alumnado y cómo ha de hacerlo.	4,16	5	3,42	3	0,74	7	3,87	5
16. Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro.	3,86	7	2,68	7	1,18	2	3,84	6
17. Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos.	4,45	3	3,19	6	1,26	1	4,06	4
18. Fijar criterios e indicadores para valorar pruebas o estrategias de evaluación.	4,26	4	3,29	5	0,97	3	4,13	2
19. Ponderar la calificación en función de la importancia de los criterios considerados en la valoración.	4,1	6	3,34	4	0,76	6	3,83	7
20. Consensuar con el resto de profesores los criterios de valoración.	4,53	1	3,72	1	0,81	5	4,07	3
21. Seleccionar indicadores observables que sean coherentes con los criterios de evaluación.	4,48	2	3,58	2	0,9	4	4,24	1
MEDIA:	4,26		3,32		0,94		4,01	

Según la respuesta del profesorado, el enunciado nº 20: "Consensuar con el resto de profesores los criterios de valoración", se considera el más *importante* de la dimensión "Utilización de criterios" (Ver Tabla 4.6) y el nº 21: "Seleccionar indicadores observables que sean coherentes con los criterios de evaluación" le sigue en *importancia*. Se concede bastante *importancia* a todos los enunciados, salvo al nº 16: "Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro", al cual únicamente se concede alguna *importancia*. El siguiente valorado como menos *importante* es el nº 19: "Ponderar la calificación en función de la importancia de los criterios considerados en la valoración".

Según la respuesta del profesorado, los enunciados: "Consensuar con el resto de profesores los criterios de valoración" (nº 20) y "Seleccionar indicadores observables que sean coherentes con los criterios de evaluación" (nº 21) también ocupan los dos primeros lugares en cuanto a *realización*. El nº 16: "Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro es, igualmente, el menos valorado en la variable "Realizacion", su puntuación

corresponde a la valoración "poco realizado". El enunciado nº17: "Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos" es el segundo menos *realizado* de la dimensión.

En este caso la mayor *diferencia* entre *importancia y realización* se manifiesta precisamente en dicho enunciado nº 17 "Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos", al cual sigue el nº 16: "Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro". La menor *diferencia* se produce en el enunciado nº 15: "Acordar y compartir con el profesorado, alumnado y familias, lo que ha de aprender el alumnado y cómo ha de hacerlo".

El nº 21: "Seleccionar indicadores observables que sean coherentes con los criterios de evaluación" es el que suscita mayor *interés por la formación*, al cual sigue el nº 18: "Fijar criterios e indicadores para valorar pruebas o estrategias de evaluación".

4.3.4. Dimensión 4: "Participación del estudiante en la evaluación".

La Figura 4.4 representa las puntuaciones medias de las puntuaciones adjudicadas por el profesorado a la "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión: "Participación del estudiante en la evaluación".

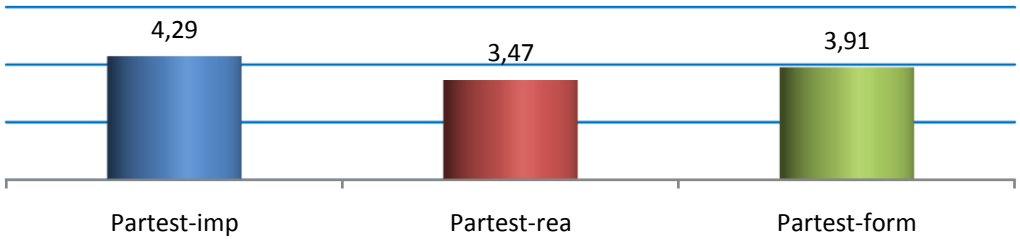


Figura 4.4. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Participación del estudiante en la evaluación".

Abreviaturas: Partest-imp, Partest-rea, Partest-form = Variables, "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación", respectivamente, de la dimensión "Participación del estudiante en la evaluación".

En líneas generales el profesorado considera que la dimensión "Participación del estudiante en la evaluación" es bastante *importante*, aunque las actividades que incluye se realizan en menor medida. Por otra parte, muestra bastante interés por la formación.

Tabla 4.7

Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión: "Participación del Estudiante en la Evaluación".

Aspecto	I	Orden I	R.	Orden R	Dif. I-R	Orden Dif	F	Orden F
22. Informar al alumnado del sistema mediante el que va a ser evaluado.	4,39	3	3,77	3	0,62	6	3,81	4
23. Favorecer la evaluación entre compañeros/as.	3,87	7	3	6	0,87	3	3,74	7
24. Favorecer la autoevaluación del alumnado.	4,35	4	3,39	5	0,96	2	4	3
25. Considerar en la calificación la autoevaluación y la coevaluación.	4,03	6	2,83	7	1,2	1	3,77	6
26. Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la forma más eficaz de hacerlo.	4,68	1	3,97	1	0,71	5	4,03	2
27. Informar al alumnado sobre el nivel de logro que ha conseguido y lo que le falta por aprender.	4,65	2	3,87	2	0,78	4	4,21	1
28. Tener en cuenta el tipo de preguntas que formula el alumnado para conocer su nivel de aprendizaje.	4,06	5	3,48	4	0,58	7	3,80	5
MEDIA:	4,29		3,47		0,82		3,91	

La media más alta en cuanto a "Importancia" corresponde al enunciado nº 26: "Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la forma más eficaz de hacerlo" (Ver Tabla 4.7). El segundo y tercer lugar lo ocupan respectivamente: "Informar al alumnado sobre el nivel de logro que ha conseguido y

lo que le falta por aprender" (nº 27) e "Informar al alumnado del sistema mediante el que va a ser evaluado" (nº22). La puntuación más baja en "Importancia" corresponde al enunciado nº 23: "Favorecer la evaluación entre compañeros/as", que junto al nº 16: "Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro" es uno de los dos únicos items cuya puntuación media no alcanza la correspondiente a la consideración de "bastante". El segundo menos valorado es el nº 25: "Considerar en la calificación la autoevaluación y la co-evaluación".

El orden de los tres enunciados más *realizados* coincide con los tres considerados más *importantes*: El nº 26 "Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la forma más eficaz de hacerlo" el nº 27: "Informar al alumnado sobre el nivel de logro que ha conseguido y lo que le falta por aprender" y el nº 22: "Informar al alumnado del sistema mediante el que va a ser evaluado". El menos *realizado* es: "Considerar en la calificación la autoevaluación y la co-evaluación" (nº 25) y el segundo entre los menos *realizados* es: "Favorecer la evaluación entre compañeros/as" (nº 23).

"Considerar en la calificación la autoevaluación y la co-evaluación" (nº 25) es el enunciado en que se constata mayor *diferencia* entre las medias de "Importancia" y "Realización". Los enunciados: "Favorecer la autoevaluación del alumnado" (nº 24) y "Favorecer la evaluación entre compañeros/as" (nº23) ocupan respectivamente el segundo y tercer lugar. La menor *diferencia* entre dichas variables de esta dimensión se constata en el enunciado nº 28: "Tener en cuenta el tipo de preguntas que formula el alumnado para conocer su nivel de aprendizaje".

"Informar al alumnado sobre el nivel de logro que ha conseguido y lo que le falta por aprender" (nº 27) es el enunciado en que se aprecia mayor *interés por la formación* e "Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la

forma más eficaz de hacerlo" (nº 26) ocupa el segundo lugar. Parece lógico que los considerados menos *importantes* sean también en los que menor *interés* por la formación se observa, aun así, en todos los casos se manifiesta algún *interés*.

4.3.5. Dimensión 5: "Usos de la evaluación".

En la Figura 4.5 se comparan las puntuaciones medias adjudicadas por el profesorado en los tres aspectos en relación a la dimensión: "Usos de la evaluación".

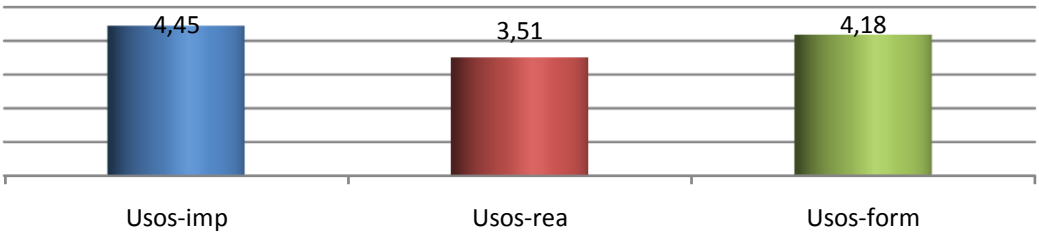


Figura 4.5. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Usos de la evaluación".

Abreviaturas: Usos-imp, Usos-rea, Usos-form = Variables, "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación", respectivamente, de la dimensión "Usos de la Evaluación".

Una vez más, se concede bastante importancia al contenido de la dimensión y se manifiesta bastante interés por la formación sobre el mismo. Se realizan las acciones expresadas en los enunciados, pero tampoco lo bastante.

Tabla 4.8

Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la formación". Dimensión: "Usos de la evaluación".

Aspecto	I	Orden I	R.	Orden R	Dif. I-R	Orden Dif	F	Orden F
29. Proponer tareas, estrategias o actividades de evaluación que posibiliten al alumnado adquirir autonomía para el aprendizaje (en el contexto actual y a lo largo de la vida).	4,48	3	3,65	1	0,83	5	4,23	1
30. Favorecer que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje.	4,55	1	3,58	2	0,97	3	4,13	4
31. Utilizar la devolución de resultados de la evaluación para que el estudiante aprenda a autoevaluarse y conocerse.	4,45	4	3,48	4	0,97	3	4,17	3
32. Dar orientaciones en la evaluación que permitan mejorar el aprendizaje.	4,42	5	3,65	1	0,77	6	4,2	2
33. Revisar la validez y fiabilidad de los criterios acordados a partir de los resultados de la evaluación.	4,35	7	3,39	5	0,96	4	4,17	3
34. Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto.	4,39	6	3,32	6	1,07	1	4,13	4
35. Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación.	4,50	2	3,5	3	1	2	4,2	2
MEDIA:	4,45		3,51		0,94		4,18	

En esta dimensión el enunciado considerado más *importante* corresponde al nº 30: "Favorecer que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje" (ver Tabla 4.8). El segundo es el nº 35: "Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación". Aun considerándose todos ellos como bastante *importantes*, los que puntúan más bajo por término medio son el nº 33: "Revisar la validez y fiabilidad de los criterios acordados a partir de los resultados de la evaluación" y el nº 34 "Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto".

Los dos enunciados más *realizados* de la dimensión, con puntuaciones medias coincidentes, son el nº 29: "Proponer tareas, estrategias o actividades de evaluación que posibiliten al alumnado adquirir autonomía para el aprendizaje (en el contexto actual y a lo largo de la vida)" y "Dar orientaciones en la evaluación que permitan mejorar el aprendizaje" (nº 32). El enunciado nº 30: "Favorecer que el

alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje"; ocupa el segundo lugar en grado de *realización*. Los menos *realizados* son el nº 34 "Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto" y el nº 33: "Revisar la validez y fiabilidad de los criterios acordados a partir de los resultados de la evaluación".

La mayor *diferencia* entre "Importancia" y "Realización" corresponde al enunciado nº 34: "Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto seguido de: "Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación" (nº 35). Las menores *diferencias* observadas corresponden también a los enunciados nº 32: "Dar orientaciones en la evaluación que permitan mejorar el aprendizaje" y nº 29: "Proponer tareas, estrategias o actividades de evaluación que posibiliten al alumnado adquirir autonomía para el aprendizaje (en el contexto actual y a lo largo de la vida)".

El contenido del enunciado nº 29: "Proponer tareas, estrategias o actividades de evaluación que posibiliten al alumnado adquirir autonomía para el aprendizaje (en el contexto actual y a lo largo de la vida)" es también el que mayor *interés por la formación* genera en la presente dimensión y los enunciados "Dar orientaciones en la evaluación que permitan mejorar el aprendizaje¨ (nº 32) y "Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación" (nº 35) son los que ocupan el segundo lugar. En este caso se hace también una reflexión acerca de los dos enunciados menos puntuados: El nº 30: "Favorecer que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje" y el nº 34: "Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto". El nº 30 es considerado tercero más importante y uno de los dos más

realizados. Sin embargo, el nº 34 ocupa el sexto lugar en esas dos variables. Por lo que no se percibe que el interés relativo por la formación dependa de las otras dos variables.

En resumen:

1. El contenido de la mayor parte de los enunciados de las cinco dimensiones se considera entre "bastante importante" y "muy importante". Destacan por su mayor *importancia*: la consideración en la calificación del proceso y de los resultados (nº 5), la propuesta de técnicas variadas de evaluación , con dificultad adecuada al nivel de desarrollo del alumnado (números 6 y 10), la valoración de lo aprendido y lo realizado por el alumnado (nº 13), el consenso entre el profesorado sobre los criterios de valoración (nº 20), la selección adecuada de indicadores observables coherentes con criterios (nº 21), la información y orientación al alumnado sobre los objetivos de aprendizaje, la forma más eficaz de alcanzarlos (nº 26), el nivel de logro conseguido y lo que queda por aprender (nº 27), el favorecimiento de la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (nº 30), y el reajuste de la programación y del sistema de evaluación en función de los resultados (nº 35).

2. Los aspectos que reciben menor puntuación en cuanto a su *importancia* relativa son: la valoración de las producciones del alumnado conforme a criterios en función del desempeño (nº 1), la consideración del trabajo grupal e individual (nº 3), la planificación de actividades y proyectos vinculados a situaciones reales (números 9 y 11), la utilización de tablas de criterios de uso compartido (nº 16), la ponderación de la calificación en función de la importancia de los criterios (nº 19), la práctica de la evaluación entre compañeros/as (nº 23), la consideración en la calificación de la autoevaluación y la coevaluación (nº 25), la revisión de la validez y fiabilidad de los

mismos a partir de los resultados (nº 33), y la reflexión periódica y sistemática de la adecuación del sistema de evaluación (nº 34).

3. En referencia a la mayor *realización*, los aspectos incluidos en la dimensión 1: "Valorar las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño" (nº1), "Incluir las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (nº4) y "Considerar, en la calificación, no solo los resultados sino también el proceso" (nº 5), y el de la dimensión 2: "Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer (nº 13) se consideran bastante *realizados*. También se estima como bastante valorado "Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la forma más eficaz de hacerlo" (nº 26) ya que su valoración media es de 3,97 puntos por lo que se ha de animar al profesorado a mantener el nivel de "Realización" de todos ellos.

4. Salvo la valoración de las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño (nº 1) los aspectos considerados como más *realizados* coinciden con los de mayor importancia. El resto de los aspectos de la encuesta no se consideran bastante realizados.

5. Los aspectos menos *realizados* coinciden, asimismo, con los considerados menos *importantes*, a excepción de la secuenciación de niveles de competencia por ciclos o cursos (nº 17) que ocupa el tercer lugar en *importancia*.

6. Se considera que las mayores *diferencias* observadas entre "Importancia" y "Realización" constituyen la máxima prioridad a la hora de diseñar una propuesta de evaluación, puesto que el profesorado ha de disponer de los medios organizativos y de los recursos necesarios para llevar a la práctica aquello que considera importante y que, sin embargo, no lleva a cabo en la misma medida. La mayor

diferencia entre las medias de "Importancia" y "Realización" se constata en el enunciado "Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos" (nº 17) perteneciente a la dimensión "Utilización de Criterios" que es la menos realizada, por lo que la realización de tablas con criterios secuenciados y con establecimiento de niveles de logro se plantea como un reto al diseñar una propuesta de evaluación. En la misma dimensión ocupa el segundo lugar el enunciado menos realizado de la encuesta "Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro" (nº 16). También se detecta una gran diferencia para la consideración de la calificación de la autoevaluación y co-evaluación (nº 25) de la dimensión "Participación del estudiante en la evaluación". Otras diferencias destacadas entre *importancia* y *realización* son: la propuesta de actividades de evaluación interesantes y alcanzables (nº 2), la propuesta de técnicas variadas para la valoración de diferentes aprendizajes (nº 6), el planteamiento de proyectos vinculados a situaciones reales (nº 11) y de actividades basadas en aprendizajes relevantes en relación a los objetivos propuestos (nº 14), el impulso de la autoevaluación (nº 24), la reflexión periódica y sistemática del sistema de evaluación en función de los resultados (nº 34), y el reajuste de la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación (nº 35), algunas de ellas consideradas de las más importantes. Esto indica que son aspectos prioritarios.

7. Se puede afirmar que el profesorado manifiesta bastante interés por la propia formación acerca del contenido de la encuesta. Los temas que suscitan mayor interés por la formación son en las distintas dimensiones son: la inclusión de actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (nº 4), la propuesta de técnicas variadas para la valoración de diferentes aprendizajes (nº 6), el planteamiento de problemas aplicables a la vida diaria (nº 12), la valoración de las

producciones del alumnado en función de lo que aprenden y son capaces de realizar (nº 13), la selección de indicadores observables coherentes con los criterios de evaluación (nº 21), el establecimiento de criterios para valorar pruebas o estrategias de evaluación (nº 18), la información al alumnado sobre el nivel logro, lo que ha de aprender y la forma de llevarlo a cabo con eficacia (números 26 y 27); la propuesta de tareas, estrategias o actividades que posibiliten la adquisición de autonomía para el aprendizaje (nº 29), y la realización de orientaciones en la evaluación para la mejora del aprendizaje (nº 32).

4.4. Conclusiones y Discusión

Los resultados del estudio 1 fueron de utilidad para el diseño y validación de la propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal cuyo desarrollo corresponde al estudio 2. En primer lugar se hará referencia a las implicaciones derivadas de dichos resultados y seguidamente se expondrán las acciones que, en consecuencia, se decidió llevar a cabo.

4.4.1. Implicaciones.

La alta puntuación promedio asignada por el profesorado de Gandasegi a los enunciados en relación a las variables "Importancia" e "Interés propio por la formación" apunta a que el grado de *interés* manifestado por ampliar el conocimiento sobre los diferentes aspectos contenidos en el cuestionario, es consecuente con la importancia concedida.

Pero a este hecho se une la evidencia de que en ninguna de las cinco dimensiones se *realiza* lo bastante.

Para el desarrollo del plan de evaluación del estudio 2 se tuvieron en cuenta las diferencias más destacadas entre "Importancia" y "Realización" en todas las dimensiones, así como las medias más bajas de "Realización". Así, la *realización*

más baja se da en la dimensión "Utilización de criterios". Valorando la importancia que la utilización de criterios posee en el marco teórico de la evaluación para el aprendizaje y en concreto en la evaluación basada en competencias (c.f. cap. 3), se consideró necesario dedicar especial atención al respecto al construir la propuesta de evaluación de la competencia.

Se valoró que una propuesta de evaluación sistemática y participativa del aprendizaje realizado por el alumnado en la competencia facilitaría el intercambio de información entre profesorado, alumnado y familias. Teniendo en cuenta la gran importancia adjudicada por el profesorado a la información al alumnado sobre logros conseguidos y aprendizajes a realizar y las elevadas puntuaciones en "Realización" e "Interés propio por la formación" al respecto, se consideró que la propuesta de evaluación había de contemplar la información sistemática al alumnado. Sin embargo, fue motivo de reflexión la gran diferencia manifestada entre "Importancia" y "Realización" en relación a la autoevaluación del alumnado y a la "co-evaluación". Conforme a lo expuesto en el capítulo 3 sobre la evaluación por competencias, se consideró oportuno aconsejar al profesorado que incrementase la participación del alumnado en la evaluación. Se valoró también conveniente apoyarle en la utilización de estrategias adecuadas para ello. La metodología cooperativa sobre la que algunos de los profesores habían comenzado a formarse facilitaría también la práctica de estas modalidades de evaluación.

4.4.2. Acciones a llevar a cabo.

Para la construcción de la propuesta y según lo planteado en el capítulo 3, se tuvieron en cuenta las necesidades del contexto y la experiencia del profesorado, ya que partir de ésta última aporta seguridad ante la dificultad que supone la innovación en evaluación y facilita la durabilidad en la aplicación de la nueva metodología

(Monereo, 2010, mayo 28). Además, en contextos informales de convivencia en el centro, el profesorado manifestaba percibir una exigencia administrativa creciente. Se consideraba que ésta limitaba el tiempo destinado a responder a las múltiples acciones a llevar a cabo. También se realizaban comentarios acerca de un aumento paulatino de la responsabilidad del colectivo para con el alumnado y familias en relación con los cambios producidos en la sociedad. Por todo ello se formularon dos propósitos de actuación:

- Preservar las acciones que ya realizaba el profesorado que se consideran adecuadas para un enfoque basado en competencias.
- Facilitar una acción evaluadora eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la propuesta de un procedimiento que evitara en lo posible la realización de trabajo adicional dirigido a todo el profesorado, alumnado y familias.

En la Figura 4.6 se presentan las decisiones adoptadas a partir de los resultados del Estudio 1 para elaborar la propuesta de evaluación, aplicarla en Gandasegi y evaluarla.

1) Diseño de una propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal: - Con criterios e indicadores de evaluación observables. - Secuenciado por ciclos. - Útil para que el profesorado lo lleve a la práctica.	
• Proponer una planificación, coordinación y sistematización de las tareas de evaluación especificando los siguientes aspectos:	- Características generales de la propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. - Indicadores de logro de éxito de la competencia. - Indicadores seleccionados en cada área del currículo para evaluar la misma. - Personas responsables del desarrollo del plan. - Momentos y espacios en los que realizar una u otra acción. - Evaluación compartida de la competencia integrando todos sus elementos.
2) Diseño de un procedimiento de evaluación: - Con programación de acciones concretas propias de la propuesta de evaluación de la competencia, para desarrollar y validar la misma: - Coherente con los resultados de la encuesta. - Respetuoso con los métodos utilizados habitualmente por el profesorado. - Con inclusión de acciones nuevas consideradas en el centro más eficaces que las habituales.	
• Toma de decisiones sobre aspectos organizativos como:	- La exposición del plan. - La constitución de un "grupo de discusión" para contribuir a la evaluación procesual, a la acción informativa y en general, a la dinamización del proceso.

Figura 4.6. Toma de decisiones general sobre la construcción de la propuesta y el procedimiento de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4.7 se concretan las diferentes acciones que se previó contemplar en la construcción de la propuesta y en la planificación del proceso de evaluación de la competencia. Desde la concreción de responsabilidades y aspectos organizativos, a la elaboración de herramientas.

Continuar realizando:
- Valorar las producciones e intervenciones de los estudiantes según un adecuado desempeño conforme a criterios establecidos, como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer.
- Incluir de modo sistemático las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar en la calificación no sólo los resultados sino también el proceso.
- Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la forma más eficaz de hacerlo.
Proponer, recomendar y ofrecer ayuda para realizar las siguientes acciones:
- Valorar el grado de consecución de la competencia por parte del alumnado, en función de los avances, en referencia a indicadores de cada área y rúbrica de la competencia, completándolo con los resultados obtenidos en las áreas. - Sistematizar el consenso entre profesionales sobre criterios de valoración y seleccionar indicadores observables, coherentes con dichos criterios. - Acordar y compartir entre el profesorado, alumnado y familias, lo que ha de aprender el alumnado y cómo ha de hacerlo. Sistematizar la información y orientación al alumnado sobre el nivel de logro conseguido, lo que le falta por aprender y la forma más eficaz de hacerlo. Informar a las familias sobre la forma de evaluar (criterios, momentos, modo). - Plantear estrategias y actividades de evaluación similares a las del contexto real del estudiante. Relevantes y observables en relación a los objetivos propuestos, interesantes para el alumnado y que supongan un reto alcanzable. Seleccionar problemas, proyectos cercanos al contexto del estudiante y aplicables a la vida diaria. Permitir cualquier forma de respuesta que permita valorar la adquisición de aprendizaje. - Utilizar tareas, estrategias y actividades de evaluación que posibiliten la adquisición de autonomía en el aprendizaje. - Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes. - Graduar la dificultad de las tareas en función del nivel de desarrollo del alumnado, contemplando distintos ritmos de aprendizaje. - Tener en cuenta los resultados de los aprendizajes realizados en autoevaluación, evaluación entre compañeros y co-evaluación. - Profundizar en la práctica de la valoración de la producción grupal además de la individual mediante el impulso del aprendizaje cooperativo. - Ponderar la calificación en función de la importancia de los criterios considerados en la valoración. - Revisar durante el proceso la validez y grado de exigencia los criterios de evaluación a partir de los resultados de la evaluación, y realizar ajustes. - Devolver sistemáticamente los resultados de modo colectivo e individualizado en referencia a criterios acordados, para favorecer la participación del alumnado en el proceso de evaluación y el autoconocimiento. - Intensificar la reflexión del alumnado sobre su proceso de aprendizaje. - Realizar una reflexión periódica y sistemática sobre el propio sistema de evaluación. - Secuenciar los niveles de las diferentes competencias por ciclos o cursos tras llevarlo a cabo con la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. - Ofrecer ayuda para lo que fuese necesario durante la aplicación de la propuesta.
Elaborar prioritariamente para la aplicación y evaluación de la propuesta:
- Rúbrica general para determinar el nivel de desempeño de la competencia. - Norma para evaluación de la competencia en la etapa de educación primaria. - Selección de indicadores por áreas para evaluar la competencia y rúbricas de área por ciclos. - Rúbricas con indicadores observables en referencia a las diferentes áreas. - Rúbrica para valorar y diseñar actividades/ estrategias/ tareas de evaluación por competencias. - Plantillas de evaluación por áreas para las sesiones de evaluación. - Orientaciones para llevar a cabo el procedimiento de evaluación (cometido de los participantes, tiempos, espacios sistema de coordinación y transmisión de la información). - Pautas y ficha para la autoevaluación y para la evaluación entre pares. - Herramientas y procedimiento para la evaluación de la propuesta.
Prever
- Progresivos ajustes en la estructura o contenido del procedimiento para evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en función de los sucesivos resultados de la evaluación del proceso.

Figura 4.7. Acciones específicas para construir la propuesta y diseñar el procedimiento de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la encuesta fueron útiles para proponer la realización de nuevas acciones y recomendar llevar a cabo otras o sistematizar las que se realizaban habitualmente. También se previó ofrecer ayuda en relación con diferentes contenidos y acciones.

Se planteó recomendar al profesorado seguir realizando las acciones que en la encuesta se consideran bastante realizadas como son: la valoración del aprendizaje en función de lo que el alumnado realiza, la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje o la información al alumnado sobre el objeto del aprendizaje y la forma de aprender.

Se previó realizar propuestas de intensificar, sistematizar y aumentar el grado de *realización* de los aspectos de la encuesta en que se observan las mayores diferencias entre "Importancia" y "Realización" como son: la secuenciación de los contenidos competenciales, la utilización de tablas con criterios de uso compartido, la participación del estudiante, la propuesta de actividades propias de la evaluación basada en competencias, la autoevaluación y la reflexión sobre el sistema de evaluación.

Se planificó la elaboración de herramientas y ofrecer orientaciones al profesorado para la aplicación de la propuesta de evaluación y la evaluación de ésta así como prever la necesidad de realizar ajustes durante el proceso de aplicación.

Síntesis

A lo largo del capítulo se han analizado los resultados del estudio 1 realizado con objeto de detectar necesidades en relación con la evaluación basada en competencias.

Los resultados de la encuesta se obtienen a partir de la respuesta del profesorado a las cinco dimensiones de la misma: "Adecuación de las técnicas de evaluación", "Evidencias de desempeño", "Utilización de criterios", "Participación del estudiante en la evaluación" y "Usos de la evaluación". Su análisis aporta información para el diseño de la propuesta de evaluación y para llevar a cabo un

proceso de formación en el centro sobre este tema como contribución a la necesidad de actualizar el Proyecto Curricular de Centro.

El profesorado considera importante y manifiesta interés por la formación en los aspectos valorados en relación con esta modalidad de evaluación, aunque expresa realizarlos en una medida inferior. Las diferencias observadas entre la percepción de la importancia y realización de los ítems es fundamental para planificar el estudio 2.

Tras reflexionar sobre los resultados se ha tratado sobre las acciones planificadas para llevar a cabo el estudio 2, en el que se prevé diseñar y aplicar una propuesta para la evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, y evaluar dicha propuesta. Se destacan las recomendaciones a realizar al profesorado de seguir realizando las prácticas de evaluación apropiadas para la evaluación basada en competencias y otras nuevas a partir de las necesidades detectadas en la encuesta. Se planifica construir herramientas y elaborar un procedimiento para llevar a cabo la evaluación de la competencia y la evaluación de la propuesta y se prevé la realización de ajustes a lo largo del proceso de aplicación.

Capítulo 5

Propuesta para la Evaluación de la Autonomía e Iniciativa Personal

5.1. Proceso de Elaboración de una Propuesta de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal en Educación Primaria.

5.1.1. Elaboración de rúbrica general de la competencia.

5.1.2. Elaboración de una norma.

5.1.3. Elaboración de rúbricas por áreas y ciclos.

5.1.3.1. Asociación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal con criterios e indicadores de evaluación de primaria.

5.1.3.2. Selección de indicadores de evaluación de la competencia.

5.1.3.3. Distribución del contenido de las rúbricas por áreas y ciclos y toma de decisiones para su elaboración.

5.1.3.4. Fase final del proceso de elaboración de las rúbricas por áreas y ciclos.

Una vez expuestos en el capítulo 3 los aspectos legales del contexto estatal y de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) en relación con la evaluación de competencias, al comienzo del capítulo se hace referencia a la contribución de las áreas del currículo al proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias, con alusión expresa a las competencia Autonomía e iniciativa personal.

Tras la realización del estudio 1, y a partir de las acciones previstas para la elaboración de la propuesta de evaluación de la competencia, expuestas al final del capítulo anterior, se describe el proceso de construcción de los materiales de referencia teórica y legal de la propuesta para evaluar la mencionada competencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Este conjunto de materiales lo integran: una rúbrica general de la competencia, una "norma" para su evaluación, una selección de indicadores de evaluación por áreas y ciclos, y rúbricas para la evaluación de la competencia desde cada área del currículo de educación primaria, que se elaboraron a partir de la mencionada selección de indicadores.

De este modo y desde el interés de que el alumnado desarrolle el contenido de esta competencia se pretendió aportar instrumentos para responder a las necesidades detectadas en relación con la evaluación de competencias.

5.1. Proceso de Elaboración de una Propuesta de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal en Educación Primaria

Según se ha mencionado en el capítulo 1, tanto en la LOE (MEC, 2006a) como en su concreción en la Comunidad Autónoma del País Vasco (DEUI, 2007c), se expresa que mediante el contenido de las diferentes áreas y materias se contribuye a la consecución de cada una de las competencias básicas.

En este apartado se abordará el proceso llevado a cabo para alcanzar el objetivo 2 de la tesis: "Diseñar una propuesta de evaluación de la Competencia para

la autonomía e iniciativa personal". Se construyó con objeto de poner en práctica la evaluación rigurosa de dicha competencia conforme a las directrices de la Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006a), que como se ha expuesto estipulan que la evaluación de las competencias básicas en educación primaria se ha de realizar de acuerdo a los criterios de evaluación de las áreas. Mediante su puesta en práctica se aspiró a determinar el grado de consecución de la competencia con el propósito de orientar al alumnado durante el proceso de enseñanza - aprendizaje sobre su aplicación en situaciones diversas a lo largo de su vida.

La propuesta se fundamenta en la aportación teórica sobre evaluación de competencias expuesta en el capítulo 3 y posee como marco legal lo estipulado acerca de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en la Comunidad Autónoma del País Vasco (DEUI, 2007b). También se contó para su elaboración con los resultados del mencionado Estudio 1.

En la Figura 5.1 se representa la estructura de esta propuesta.

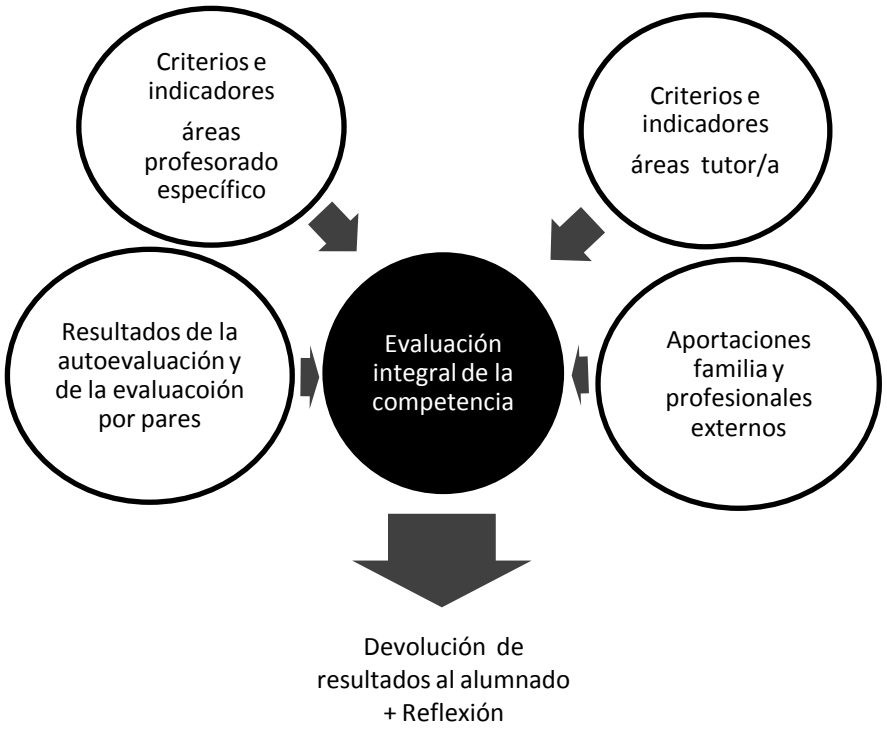


Figura 5.1. Propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Durante el proceso de evaluación continua el profesorado tutor colabora con el específico de las diferentes áreas observando en el día a día el modo en que el alumnado adquiere la competencia. Esta observación se realiza a partir de criterios compartidos que se concretan en conductas seleccionadas entre los indicadores de evaluación establecidos en el currículo para las diferentes áreas de educación primaria.

La evaluación sumativa se lleva a cabo mediante la puesta en común de la valoración realizada por el profesorado de las diferentes áreas sobre el nivel de consecución de la competencia. De este modo se obtiene una perspectiva compartida del nivel de adquisición de la competencia por parte de cada alumna/o.

El intercambio informal de aportaciones con las familias u otros agentes externos al centro (psicólogos, educadores sociales…) contribuye a completar la evaluación integral de la competencia.

El alumnado participa en la evaluación de diversas formas: Toma parte en la devolución de los resultados de la evaluación sumativa en sesiones organizadas al efecto por el profesorado. También realiza actividades de autoevaluación y evaluación por pares. Los datos obtenidos al realizar estas prácticas propician la reflexión y ayudan a avanzar en el aprendizaje de la competencia.

La propuesta consta de dos tipos de materiales: Los realizados para facilitar el acceso a los aspectos teóricos y legislativos relacionados con la competencia y su evaluación, como por ejemplo la rúbrica general de la competencia o las rúbricas para la evaluación por áreas y ciclos, y las herramientas necesarias para llevarlo a la práctica como las orientaciones para evaluar durante el proceso (ver Figura 5.2).

Para acceder a la referencia teórica y legal.	Para la aplicación de la propuesta.
– Rúbrica general de la competencia. – Norma para la evaluación de la competencia. – Selección de indicadores de evaluación por áreas y ciclos. – Rúbricas para la evaluación por áreas y ciclos.	– Orientaciones para evaluar durante el proceso. – Rúbrica para valoración y diseño de estrategias y actividades de evaluación. – Documentos específicamente diseñados para el plan de evaluación en Gandasegi.

Figura 5.2. Materiales que integran la propuesta de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5.3 se representan las fases de elaboración de los materiales destinados a facilitar al profesorado el acceso al contenido legal en relación con la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. En el capítulo 6 se tratará sobre su aplicación y evaluación.

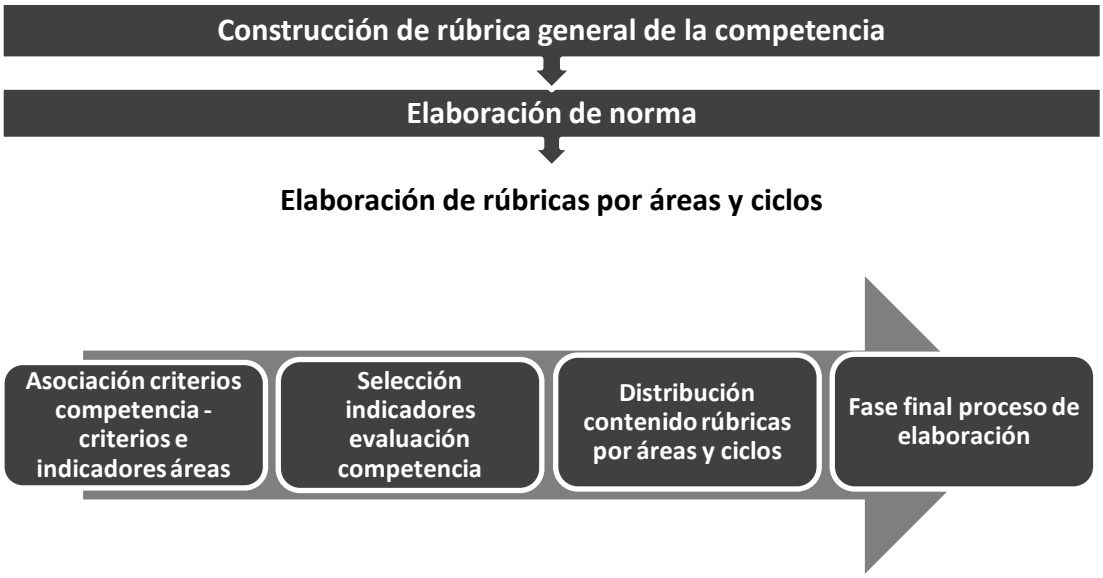


Figura 5.3. Elaboración de materiales de acceso al contenido teórico y legislativo.

Fuente: Elaboración propia.

Para dar a conocer el fundamento de la propuesta se comenzó por construir una rúbrica general de la competencia en la que reflejar su contenido conforme a lo estipulado en la normativa legal, estableciéndose en la misma cuatro niveles de rendimiento.

A partir de la rúbrica general de la competencia y con fundamento en la psicología evolutiva, se estableció una norma que ayudó a seleccionar criterios de evaluación al finalizar cada ciclo de primaria y proponer orientaciones para su evaluación.

Posteriormente tuvo lugar el proceso de construcción de rúbricas de la competencia para cada área y ciclo de educación primaria que se realizaron con el fin de evaluar la competencia a partir de los criterios e indicadores de las áreas

A continuación se tratará sobre las acciones realizadas para la construcción de los documentos de referencia teórica y legal de la propuesta.

5.1.1. Elaboración de rúbrica general de la competencia.

Fue la primera que se construyó. A partir de la misma se elaboró la norma de evaluación de la competencia y las rúbricas de cada una de las áreas, así como las plantillas para recoger los resultados de las evaluaciones sumativas trimestrales que se describen en el capítulo 6.

Su contenido se distribuyó en tres sub-competencias (ver Figura 5.4). Se basó en el contenido la competencia Autonomía e iniciativa personal y su correspondiente en la CAPV presentado en la Figura 2.7 del capítulo 2 (MEC, 2006a, 2006b; DEUI, 2007b).

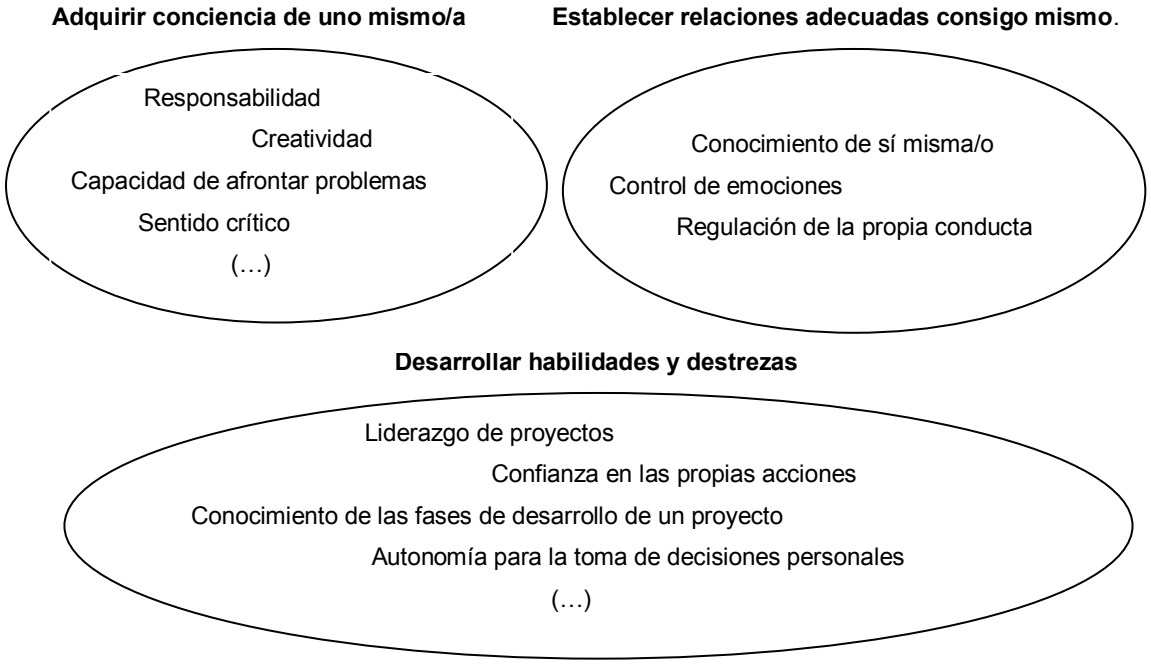


Figura 5.4. Contenido de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

En las Figuras 5.5 y 5.6, se muestran las rúbricas de las dos primeras sub-competencias. La primera sub-competencia hace referencia a la adquisición de conciencia y aplicación de un conjunto de capacidades, actitudes y valores personales interrelacionados: la acción de afrontar problemas calculando y asumiendo riesgos, la responsabilidad, el espíritu crítico y la creatividad. Los

indicadores de rendimiento de la rúbrica expresan la medida en que el individuo adquiere conciencia y actúa conforme a los criterios de evaluación de la misma.

Criterios	**Indicadores de rendimiento**			
	Excelente (3 puntos)	Muy bien (2 puntos)	Bien (1 punto)	No realiza (0 puntos)
Responsabilidad	Manifiesta tener conciencia de lo que significa una actuación responsable y actúa de modo responsable.	Manifiesta tener conciencia de lo que significa una actuación responsable aunque no siempre actúa con el mismo grado de responsabilidad.	Manifiesta haber adquirido cierto grado de responsabilidad en sus actuaciones, ya que en ocasiones manifiesta una conducta responsable.	No se puede afirmar que conozca el significado y conveniencia de una actuación responsable, ni que actúe de este modo.
Perseverancia	Manifiesta tener conciencia de lo que significa una actuación perseverante y actúa con perseverancia.	Manifiesta tener conciencia de lo que significa una actuación perseverante aunque no siempre actúa con suficiente perseverancia.	Manifiesta haber adquirido cierto grado de perseverancia en sus actuaciones ya que en ocasiones manifiesta una conducta perseverante.	No se puede afirmar que conozca el significado y conveniencia de una actuación perseverante. Ni que actúe con perseverancia.
Creatividad	Manifiesta tener conciencia de lo que significa una actuación creativa y actúa de modo creativo.	Manifiesta tener conciencia de lo que significa una actuación creativa aunque no siempre muestra el mismo nivel de desarrollo creativo.	En algunas de sus actuaciones manifiesta una conducta creativa.	No se puede afirmar que conozca lo que supone actuar de modo creativo ni que lo lleve a cabo.
Sentido crítico/ Autocrítica	Conoce lo que es el sentido crítico y la autocrítica y actúa conforme a ello de modo eficaz.	Conoce lo que es el sentido crítico y la autocrítica aunque no siempre las realiza con la misma eficacia o acepta de igual grado.	Ocasionalmente realiza aportaciones críticas, acepta críticas o realiza alguna autocrítica.	No se puede afirmar que comprenda lo que es el sentido crítico o la autocrítica ni actúa conforme a ello.
Capacidad de calcular riesgos	Demuestra conocer el sentido que tiene el cálculo de riesgos y lo realiza con eficacia.	Demuestra conocer el sentido que tiene el cálculo de riesgos aunque no siempre lo realiza con la misma eficacia.	Ocasionalmente ha mostrado capacidad para el cálculo de riesgos.	No se puede afirmar que conozca el significado y conveniencia de calcular riesgos, ni que lo haga.
Capacidad de asumir riesgos	Es consciente de lo que supone asumir riesgos y lo hace cuando es preciso.	Es consciente de lo que supone asumir riesgos, aunque no siempre muestra ser capaz de hacerlo.	Ocasionalmente ha asumido riesgos de modo consciente.	No se puede afirmar que conozca el significado y conveniencia de asumir riesgos, ni que lo haga.
Capacidad de afrontar problemas	Es consciente de la importancia de afrontar problemas y lo lleva a cabo de modo eficaz.	Es consciente de la importancia de afrontar problemas aunque no siempre lo hace, o no lo realiza con igual eficacia.	En ocasiones ha manifestado ser capaz de afrontar problemas.	No se puede afirmar que conozca el significado y conveniencia de afrontar problemas, ni que lo haga.

Figura 5.5. Rúbrica general de la sub-competencia 1: "Adquirir conciencia de uno mismo/a".

Fuente: Lar rúbricas generales son de elaboración propia.

El contenido de la segunda sub-competencia se refiere al conocimiento y la adquisición de confianza en uno mismo/a; a la percepción equilibrada y satisfactoria

sobre uno mismo; al control de las emociones y la conducta; al mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y por la motivación; al reconocimiento de las oportunidades y al aprendizaje a partir de los errores (ver Figura 5.6). Para el criterio de evaluación "Regulación de la propia conducta" se ofrecen varios indicadores.

Criterios	Indicadores de rendimiento			
	Excelente (3 puntos)	Muy bien (2 puntos)	Bien (1 punto)	No realiza (0 puntos)
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.	Manifiesta poseer un adecuado conocimiento de sí misma/o, confianza, en sí misma/o, se siente apreciada/o por los demás y de su actuación se desprende una autoestima positiva y realista.	Suele manifestar conocimiento y confianza en sí misma/o, sentirse apreciado/a por los demás, y autoestima positiva y realista, en grado variable según contexto.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o confianza en sí misma/o, sentimiento de ser apreciada/o por los demás, o una autoestima positiva y realista.	No se puede afirmar que posea un conocimiento de sí misma/o.
Control de emociones.	Controla sus emociones. Identifica y domina los estados de ánimo perjudiciales.	Habitualmente y en función del contexto o situación, controla sus emociones e identifica y domina los estados de ánimo perjudiciales.	Va adquiriendo cierto grado de control de sus emociones. Va identificando los estados de ánimo perjudiciales.	No se puede afirmar que posea un control de sus emociones, o que identifique o domine los estados de ánimo perjudiciales.
Regulación de la propia conducta.	Mantiene el esfuerzo eficazmente.	Mantiene el esfuerzo aunque lo hace en diferente medida en los diferentes contextos y situaciones.	En ocasiones mantiene el esfuerzo.	No mantiene el esfuerzo
	Pospone con eficacia la gratificación lograda al alcanzar las metas.	Pospone la gratificación lograda al alcanzar las metas, aunque en ocasiones le cuesta hacerlo de buen grado.	En ocasiones manifiesta capacidad para posponer la gratificación lograda al alcanzar las metas.	No se puede afirmar que sea capaz de pospone la gratificación lograda al alcanzar las metas.
	Demuestra ser capaz de demorar la necesidad de satisfacción inmediata y lo hace eficazmente.	Es capaz de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, aunque en ocasiones le cuesta hacerlo de buen grado.	En ocasiones manifiesta capacidad para demorar la necesidad de satisfacción inmediata.	No se puede afirmar que pueda demorar la necesidad de satisfacción inmediata.
	Aprende de los errores.	Aprende de los errores, aunque en ocasiones persiste en ellos.	En ocasiones manifiesta poseer capacidad para aprender de los errores.	No se puede afirmar que pueda aprender de los errores.
	Posee visión estratégica de retos y oportunidades, y hace uso de ella, lo que le ayuda a identificar, cumplir objetivos y mantener la motivación para el logro del éxito.	Posee visión estratégica de retos y oportunidades, lo que le ayuda a identificar, cumplir objetivos y mantener motivación para el logro, aunque no siempre hace uso de ella con igual eficacia.	Va adquiriendo visión estratégica de retos y oportunidades, que le puede ayudar a identificar, cumplir objetivos y mantener motivación para el logro.	No se puede afirmar que posea capacidad de visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos y mantener motivación para el logro.
	Actúa manifestando poseer sana ambición personal, académica y profesional.	Actúa manifestando poseer sana ambición personal, académica y profesional, aunque lo hace en diferente medida en los diferentes contextos y situaciones.	En ocasiones actúa manifestando poseer sana ambición personal, académica y profesional.	No se puede afirmar que posea sana ambición personal, académica y profesional.

Figura 5.6. Rúbrica general de la sub-competencia 2:"Establecer Relaciones Adecuadas consigo mismo".

En la Figura 5.7 se recogen los 25 criterios de que consta la rúbrica general de la sub-competencia 3, la cual se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas de autonomía e iniciativa a partir de capacidades, actitudes y valores personales[1].

- Liderazgo de proyectos.
- Confianza en uno mismo o una misma.
- Espíritu de superación.
- Organización de tiempos y tareas.
- Análisis de posibilidades y limitaciones.
- Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.
- Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.
- Planificación. Toma de decisiones responsable.
- Autonomía para la toma decisiones personales.
- Elección con criterio propio.
- Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios.
- Búsqueda de soluciones y puesta en práctica
- Evaluación y autoevaluación.
- Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.
- Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.
- Colaboración en la consecución de objetivos comunes.
- Trabajo en equipo en cooperación.
- Empatía; ponerse en el lugar de la otra persona y valorar sus ideas.
- Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.
- Habilidades para el diálogo y la negociación.
- Flexibilidad de planteamientos.
- Comprensión de cambios e innovación como oportunidades.
- Adaptación crítica y constructiva.
- Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido.
- Confianza en las acciones y proyectos emprendidos.

Figura 5.7. Criterios de la rúbrica general de la sub-competencia 3:"Desarrollar habilidades y destrezas".

El contenido de la sub-compètencia 3 se refiere a imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos. Se lleva a cabo en los ámbitos personal, social y laboral. Con el fin de aligerar el texto, en la Figura 5.8 se muestra, a modo de ejemplo, la rúbrica del primero de los criterios citados.

[1] No se incluye la rúbrica completa de la sub-competencia 3 debido a su amplia extensión.

Criterios	Indicadores de rendimiento			
	Excelente (3 puntos)	Muy bien (2 puntos)	Bien (1 punto)	No realiza (0 puntos)
Liderazgo de proyectos.	De su actuación se desprende que lidera la realización de proyectos.	De su actuación se desprende que desarrolla gran parte de las actitudes habilidades y destrezas para liderar proyectos, aunque lo hace con diferente grado de eficacia en función de los diferentes contextos y situaciones.	De su actuación se desprende que va desarrollando progresivamente las actitudes, habilidades y destrezas necesarias para liderar proyectos.	No se puede afirmar que haya desarrollado las actitudes, habilidades y destrezas necesarias para liderar proyectos.

Figura 5.8. Rúbrica del criterio de evaluación: Liderazgo de proyectos.

5.1.2. Elaboración de una norma.

Para establecer un marco explicativo de la propuesta de evaluación de la competencia que posibilitase una evaluación sistemática y compartida se realizaron tablas en las que se define el objetivo perseguido mediante la adquisición de cada sub-competencia y los criterios de evaluación, se concretan indicadores de consecución de cada criterio al finalizar los tres ciclos de educación primaria, y se ofrecen orientaciones para la obtención de evidencias sobre la consecución de dichos criterios. En adelante se utilizará el término "norma" para hacer alusión al contenido de dichas tablas (ver Figuras 5.10 a 5.39).

Se tomaron como referencia las tres sub-competencias que integran la Competencia para la autonomía e iniciativa personal y con objeto de posibilitar un manejo más cómodo, se simplificó el enunciado de los criterios de evaluación correspondientes a cada sub-competencia reformulándose del modo en que se recoge en la Figura 5.9.

Sub-competencia 1 **Adquirir conciencia de uno mismo/a**
– Responsabilidad.
– Creatividad.
– Sentido crítico / Autocrítica.
– Capacidad es de calcular y asumir riesgos.
– Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.
Sub-competencia 2 **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo**
– Conocimiento de sí misma o de sí mismo.
– Confianza en una misma o uno mismo.
– Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.
– Control de emociones. Regulación de la propia conducta.
– Esfuerzo mantenido, Posposición de gratificación y demora de satisfacción inmediata.
– Perseverancia.
– Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades.
– Espíritu de superación.
– Sana ambición personal, académica y profesional.
– Aprendizaje del error.
Sub-competencia 3 **Desarrollar habilidades y destrezas**
– Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos.
– Organización de tiempos y tareas.
– Análisis de posibilidades y limitaciones.
– Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.
– Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.
– Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales.
– Elección con criterio propio.
– Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios.
– Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. Relación de oferta académica laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales.
– Evaluación y autoevaluación.
– Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.
– Colaboración en la consecución de objetivos comunes.
– Trabajo en equipo en cooperación.
– Empatía; ponerse en el lugar del otro y valorar sus ideas. Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.
– Habilidades para el diálogo y la negociación.
– Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de los cambios y la innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva.

Figura 5.9. Sub-competencias y criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Fuente: Elaboración propia.

El diseño de la norma se basó en a la estructura y contenido de la "Propuesta de Diseño Curricular Competencia General Básica: Aprender a ser yo mismo" (Elexpuru, Villardón, Martínez, Yániz, y Torres, 2005). la cual sirvió para la elaboración de una parte del denominado "Curriculum vasco para el período de la escolaridad obligatoria" (Bilbao, Erriondo, Garagorri & Legarreta [Dirs.], 2006). La referencia legal de su contenido se encuentra en los decretos 175/2007 y 97/2010 (DEUI, 2007a, 2007b, 2007c, 2010a, 2010b). La información obtenida en la revisión teórica expuesta en los primeros capítulos de la tesis, así como las aportaciones de otros autores (Alonso-Fernández y Pélicier, 1979; Lambert y Lowenfeld, 1970;

Papalia y Wendkos Olds, 1992), completan la fundamentación teórica de esta norma para evaluar la competencia.

Se confeccionó una tabla por cada criterio de las tres sub-competencias en las que se expresa la conducta a que se refiere cada criterio y los indicadores de evaluación correspondientes a la finalización de cada uno de los tres ciclos de educación primaria (alumnado de 7, 9 y 11 años de edad respectivamente). En la parte inferior de las tablas se aportan orientaciones para la evaluación de cada criterio.

En las Figuras 5.10 a 5.14 se representan los indicadores por ciclo de evaluación de la sub-competencia 1.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7)	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	Al recordárselo, se esfuerza en realizar de modo apropiado los cometidos propios de su nivel.	Realiza de modo espontáneo algunas tareas, siendo consciente de que le corresponde hacerlas.	Es consciente de lo que le compete hacer y lo lleva a cabo. Comprende y asume las consecuencias positivas y negativas de sus acciones.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación en las tareas habituales. • Entrevista a las familias.			

Figura 5.10. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Responsabilidad.

Fuente: Todas las figuras de la norma son de elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el texto.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7)	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	• Experimenta e investiga por si mismo aun a riesgo de equivocarse, en la realización de producciones centradas en la propia experiencia o experiencias ajenas que le son transmitidas.	• Comienza a comprender el cambio y la reorganización de elementos no familiares. • Es capaz de expresar su pensamiento con independencia de que lo que hagan otras personas. • Aporta ideas propias como la propuesta de actividades.	• Manifiesta capacidad para realizar producciones propias con independencia de las realizadas por sus compañeros o propuestas por el adulto.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de conductas que pongan de manifiesto la creatividad. • Observación sistemática directa en función de indicadores en las tareas habituales individuales o grupales. • Observación de las situaciones espontáneas e informales (Sentimientos, vivencias…).. • Diseño de actividades que reflejen creatividad. • Entrevista a las familias.			

Figura 5.11. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Creatividad.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7)	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	• Respeta generalmente la autoridad y criterio del adulto para impartir justicia y tiene un sentido moral bastante estricto, • Manifiesta su disconformidad con respuestas de oposición a lo que se le plantea realizar si esto no coincide con sus intereses.	• Se rebela ente lo que considera injusto. • Modera el exceso de exigencia con respecto a sí mismo y el miedo al fracaso.	• Cuestiona los mensajes recibidos y la actuación de cualquier persona, incluida la de sí mismo/a.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades estructuradas, como debates, expresión de críticas oralmente y por escrito, que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas. • Pautas para realizar una autocrítica. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.12. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Sentido crítico /autocrítica.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7)	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Capacidades de calcular y asumir riesgos. *Manifestar autonomía para considerar y tomar para sí las consecuencias, como indicador del desarrollo de capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	• Identifica riesgos individuales y colectivos como los relacionados con espacios, objetos, materiales y sustancias peligrosas en el hogar y en el centro escolar. • Muestra interés en el cumplimiento de normas relacionadas con situaciones elementales de riesgo.	• Manifiesta necesidad de prever los riesgos ante diferentes circunstancias y conoce los riesgos derivados de prácticas como las de la educación física... • Es cada vez más autónomo en cuanto a la adopción de medidas para evitar situaciones de riesgo.	• Es consciente del equilibrio necesario entre beneficio y riesgo. • Evita riesgos en la realización de las actividades.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos o expresar el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. • Observación de conductas espontáneas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo, interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.13. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Capacidades de calcular y asumir riesgos.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7)	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	• Sabe cómo actuar ante situaciones que pueden tener algún riesgo, como síntomas habituales de enfermedad y colabora tomando medidas para paliarlas.	• Es capaz de resolver problemas como los conflictos que se dan en la relación con sus iguales.	• Identifica las causas de las dificultades en sus acciones. • Utiliza estrategias para afrontar y superar los problemas. • Verifica logros concretos en sus acciones. • Da respuesta a problemas mediante la realización de experiencias o investigaciones sencillas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Planteamiento de situaciones problemáticas imaginarias o aprovechamiento de situaciones reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que se utilizan. • Observación directa de los indicadores en las tareas habituales.			

Figura 5.14. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.

Los indicadores por ciclo de la sub-competencia 2 se muestran en las Tablas 5.15 a 5.23.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Conocimiento de sí misma o de sí mismo. *Experimentar y expresar la totalidad del propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	• Identifica sus emociones y sentimientos. • Conoce y acepta su cuerpo • Muestra interés por aspectos relacionados con el cuerpo y la sexualidad como el embarazo, nacimiento… • Manifiesta pudor.	• Progresa en el conocimiento de sí misma/o. • Manifiesta interés por una información más precisa sobre sexualidad como la relacionada con los órganos sexuales.	• Mediante la reflexión va comprendiendo los motivos que ocasionan alguno de sus comportamientos inadecuados. • Conoce las diversas orientaciones sexuales. • Conoce los cambios corporales propios de la edad. • Conoce las diferencias en la apariencia física de las personas, razas y sexos. • Se interroga sobre aspectos de su propia sexualidad. • Va aceptando los cambios que se producen en su propio cuerpo. • Respeta a los demás. • Expresa sus pensamientos y sentimientos. • Expresa físicamente los afectos (besos, abrazos,…)
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. • Diseño o selección de guías para la autoevaluación. • Realización de descripciones y comentarios orales o escritos sobre diversos aspectos de uno mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. • Propuesta de actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.15. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Conocimiento de sí misma o de sí mismo.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Confianza en una misma o uno mismo. *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	• Aborda nuevos retos haciendo frente a la falta de confianza en sí mismo/a.	• Avanza hacia la valoración positiva de su propia imagen mediante la progresiva toma en consideración de sus aspectos positivos.	• Fortalece la seguridad en sí mismo/a prestando mayor atención a sus capacidades. • Entiende que es un ser único, diferenciado de los demás. • Conoce sus habilidades y limitaciones. • Reconoce que puede superar y compensar sus limitaciones. • En términos generales, está contento consigo misma/o.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades. • Observación de la conducta espontánea. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.16. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Confianza en una misma o uno mismo.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para uno.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo, Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*	• Se siente apreciada/o y valorada/o cuando se confía en ella/él.	• Afronta el miedo al fracaso mediante la observación sucesiva de sus producciones exitosas. • Aprende a relativizar la importancia del fracaso asociándolo a conductas concretas y desligándolo del propio auto-concepto. • Mejora la percepción de aceptación por parte de los demás mediante su aceptación y respeto al otro y a la diferencia.	• Reconoce personas de referencia a quienes acudir. • Siente que es aceptado y querido por las personas significativas. • Aprecia que le manifiesten su valía personal. • Valora positivamente las diferencias en la apariencia física de las personas. • Aprecia a los demás con independencia de la apariencia física. • Conoce las diferencias en la apariencia física de las personas, razas y sexos. • Acepta su propio cuerpo y su apariencia física. • Conoce los cambios corporales propios de la edad. • Acepta su propia identidad sexual. • Relaciona los fracasos con las acciones y no con su persona.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba la búsqueda de ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quién recurre. • Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. • Utilización de escalas o cuestionarios de la dimensión física del auto-concepto. • Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. • Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. • Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) • Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás. • Auto-informe oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.17. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Control de emociones. Regulación de la propia conducta. *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo. Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*	• Identifica sus emociones y sentimientos y progresa en el control de éstas. • Respeta las normas básicas de convivencia. • Va aprendiendo a aceptar que las normas de convivencia han de ser respetadas aun en el caso de no coincidir con los propios intereses.	• Expresa las emociones que experimenta en sí mismo u observa en los demás. • Avanza en el control emocional de sí mismo/a al cambiar de una actividad a otra y en las actividades de colaboración .	• Va controlando la impulsividad en la realización de diferentes actividades. • Conoce la influencia que los cambios corporales tienen en el estado de ánimo. • Reconoce las relaciones sexuales como una manifestación de afecto. • Conoce la existencia de estímulos sexuales inadecuados que pueden ocasionar daño. • Diferencia entre conductas deseables y conductas indeseables. • Respeta las normas de convivencia. • Actúa en conformidad consigo mismo/a respetando las reglas de funcionamiento grupal.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. • Diseño de actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. • Diseño de actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. • Observación del cumplimiento de normas. • Observación del autocontrol. • Entrevista tutorial. • Diálogo en grupo. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.18. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Control de emociones. Regulación de la propia conducta.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Esfuerzo mantenido, posposición de gratificación y demora de satisfacción inmediata. *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* Perseverancia. *Adquirir conciencia de la actitud de constancia, valorarla como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Actuar de modo constante en la realización a las metas propuestas.* .	• Manifiesta mayor dominio de las habilidades necesarias para una adecuada realización de las actividades. • Repite un mismo ejercicio varias veces con intención de dominarlo. • Actúa con más serenidad a la hora de realizar las actividades.	• Manifiesta capacidad para realizar actividades durante un tiempo prolongado. • Vuelve a comenzar la realización de una actividad las veces que sea necesario para completarla de modo adecuado. • Es capaz de esforzarse durante un tiempo prolongado por conseguir sus metas.	• Conoce que con esfuerzo puede mejorar sus habilidades. • Conoce que la satisfacción no siempre es inmediata. • Tolera no conseguir de inmediato lo que desea. • Posee una gran capacidad de trabajo. • Mantiene una actitud constante, para conseguir la mejora personal, o en la defensa de una opinión. • Conoce que con esfuerzo puede mejorar sus habilidades. • Tolera no conseguir de inmediato lo que desea. • Conoce que la satisfacción no siempre es inmediata.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Fomento de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. • Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. • Observación del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido, el interés por la realización de las tareas y su finalización. • Registros conductuales realizados por el propio alumno. • Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.19. Norma. Sub-competencia 2, criterios: Esfuerzo mantenido, posposición de gratificación y demora de satisfacción inmediata. Perseverancia.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades. *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad y alcanzar el éxito en las tareas emprendidas.*	• Desea agradar y triunfar. • Acepta que para conseguir los objetivos propuestos es necesario realizar con esfuerzo determinadas actividades.	• Experimenta satisfacción mediante la consecución de logros personales. • Avanza en cuanto a lograr una visión equilibrada de sí misma/o valorando sus cualidades y comprendiendo la razón de sus fallos.	• Muestra entusiasmo ante la realización de diversas actividades. • Fantasea con lo que quiere ser de mayor.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de la realización y la finalización de las tareas. • Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. • Reflexión oral o escrita sobre el propio futuro.			

Figura 5.20. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Espíritu de superación. *Esforzarse para mejorar personalmente*	• Aumenta su grado de implicación en tareas que le suponen dificultad.	• Manifiesta interés por el esfuerzo encaminado a la superación personal.	• Identifica el esfuerzo como valor fundamental. • Ajusta el esfuerzo a su nivel de desarrollo y a sus posibilidades.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de la realización y la finalización de las tareas. • Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.21. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Espíritu de superación.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en el texto.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Sana ambición personal académica y profesional. *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	• Participa activamente en la actividad individual y grupal, disfrutando del aprendizaje y ajustándose a los modos y normas de actuación.	• Se implica plenamente y disfruta del aprendizaje.	• Muestra curiosidad por aprender. • Busca información y utiliza fuentes básicas (diccionario, enciclopedia, biblioteca, internet). • Disfruta aprendiendo.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.22. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Sana ambición personal académica y profesional.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Aprendizaje del error. *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de los propios errores y de los de otras personas en el marco de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados.*	• Comienza a aceptar que una/o misma/o también puede equivocarse. • Avanza en cuanto a cometer con menor frecuencia los mismos errores.	• Va tomando conciencia de que tanto él /ella como las demás personas pueden acertar o equivocarse. • Comprende que la detección del error es una ayuda para la mejora.	• Aprende a aceptar la crítica. • Aprende a partir de sus errores y de los de otras personas, considerando el error como una conducta normal propia de todo individuo. • Diferencia las opiniones de los demás sobre sus acciones de los sentimientos que tienen hacia su persona. • Reconoce sus errores y aciertos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. • Observación de conductas que reflejen aceptación del error en uno mismo y en los demás. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.23. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Aprendizaje del error.

Las Figuras 5.24 a 5.39 corresponden a la sub-competencia 3.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo, acciones individuales o grupales, con confianza en uno mismo y responsabilidad.*	• Participa activamente en grupo en diversos contextos con objetivos comunes de modo cooperativo y respetuoso en un plano de igualdad y rechazando cualquier discriminación. • Comparte ideas, sentimientos y propuestas. • Contrasta y valora las explicaciones de los otros. • Avanza en la utilización de estrategias de diálogo y comunicación eficaz para llegar a consensos, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático. • Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes. • Mediante la superación de las dificultades en el proceso de realización de un proyecto y la consecución del resultado final, aumenta su grado de interés y seguridad para la realización de nuevos proyectos.	• Expone sus ideas y respeta las de los demás utilizando la práctica democrática. • Propone actividades sencillas para ser llevadas a cabo por sus compañeros/as. • Planifica y realiza un proceso sencillo de elaboración cooperativa de algún producto. • Afianza su seguridad en la realización de proyectos al obtener nuevos éxitos.	• Aporta sus ideas para la elaboración de tareas grupales en interacción con las/os compañeras/os • Asume responsabilidades en el marco escolar. • Planifica y realiza en grupo investigaciones sencillas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo. • Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. • Observación de conductas espontáneas asociadas al liderazgo.			

Figura 5.24. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Organización de tiempos y tareas. *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones*.	• Realiza experiencias sencillas de modo autónomo. • Recoge información utilizando instrumentos básicos y formula preguntas. • Interpreta gráficos sencillos. • Explica el desarrollo de las experiencias.	• Manifiesta autodisciplina para estimularse a sí misma/o en el trabajo. • Organiza la forma de realizar las tareas conforme a un método de trabajo.	• Expone hipótesis de trabajo, planifica y desarrolla pequeñas investigaciones con un determinado objetivo. • Organiza el material, calcula el tiempo necesario y el espacio adecuado, obtiene datos de fuentes diversas, clasifica y analiza las informaciones, extrae resultados y conclusiones.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Registro sistemático colectivo o individualizado de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. • Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.25. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Organización de tiempos y tareas.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Análisis de posibilidades y limitaciones. *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación. Conocer comprender y aceptar las normas. Argumentar las actitudes adoptadas.*	• Respeta las limitaciones personales y argumenta las actitudes que adopta. • Respeta el grado de desarrollo de sus capacidades. • Respeta las normas, aceptando ganar o perder en los juegos. • Distingue entre hábitos saludables y los que no lo son.	• Ajusta sus acciones a las condiciones espacio-temporales. • Respeta a sus compañeros/as en situaciones de juego o realización de actividades.	• Ajusta su esfuerzo personal a su nivel de desarrollo y posibilidades. • Resuelve problemas motores adaptando las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas. • Conoce y acepta las normas de los juegos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. • Programación de momentos para la reflexión colectiva en los que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. • Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. • Coordinación con las familias.			

Figura 5.26. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Análisis de posibilidades y limitaciones.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas. Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	• Pone ejemplos, argumenta y realiza propuestas basadas en los aprendizajes adquiridos. • Establece criterios elementales de clasificación e Identifica elementos en función de criterios.	• Reconoce y explica, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre conceptos aprendidos, valorando la adopción de actitudes acordes con los beneficios o perjuicios derivados de dichos aprendizajes. • Aplica los conocimientos adquiridos en la elaboración de productos. • Realiza predicciones fundamentadas en lo aprendido. • Elabora informes y cuestionarios siguiendo pautas.	• Concreta mediante ejemplos lo aprendido, describiendo los efectos observables al ponerlo en práctica de una manera determinada. • Propone prácticas adecuadas para la obtención de resultados deseables.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que permitan valorar la habilidad del alumnado para elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: o Poner ejemplos. o Realizar propuestas. o Clasificar con respecto a criterios. o Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, o Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			

Figura 5.27. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	• Realiza autónomamente experiencias sencillas y explica su desarrollo. • Describe el funcionamiento de objetos de la vida cotidiana que monta o desmonta. • Describe procesos de modo guiado.	• Lleva a cabo proyectos sencillos siguiendo unas pautas (realiza observaciones, explica los resultados y el propio proceso. • Representa esquemáticamente el conocimiento adquirido.	• Planifica y lleva a cabo investigaciones sencillas, realiza observaciones, analiza y explica los resultados y el propio proceso.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			

Figura 5.28. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Realizar un plan metódicamente organizado y decidir una alternativa haciéndose cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.* *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	• Valora la importancia de actuar conforme a pautas de alimentación ejercicio y descanso que se consideran saludables. • Conoce y cumple las normas peatonales de circulación. • Realiza clasificaciones conforme a un criterio planificado. • Planifica y lleva a cabo actividades de montaje y desmontaje. • Desea hacer las cosas por sí mismo/a.	• Planifica y realiza procesos de construcción en colaboración con compañeras/os utilizando las herramientas de modo apropiado y seguro. • Es capaz de tomar decisiones sobre cuestiones como las relacionadas con conductas saludables.	• Planifica para obtener información relevante de las distintas fuentes, se plantea hipótesis previas, sistematizándolas. • Planifica en función de decisiones de aprendizaje tomadas, de acuerdo con sus intereses, gustos o necesidades. • Planifica y realiza en grupo, sencillas investigaciones realizando observaciones predeterminadas y seleccionando la herramienta más adecuada para comunicar los resultados.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que impliquen toma de decisiones conforme a pautas aprendidas. • Trabajo en proyectos en colaboración. • Observación de la conducta en situación espontánea. • Entrevista tutorial.			

Figura 5.29. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Elección con criterio propio. *Escoger una opción conforme a una norma hecha propia en el marco de proyectos individuales o colectivos.*	• Tiende a realizar las actividades de su agrado. • Establece criterios elementales de clasificación.	• Elabora clasificaciones conforme a criterios prefijados.	• Toma decisiones conforme a criterios. • Toma algunas decisiones de aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, gustos o necesidades.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que impliquen elección en función de criterios y argumentación. • Observación de la conducta espontánea. • Entrevista tutorial.			

Figura 5.30. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Elección con criterio propio.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Utilizar honestamente los medios adecuados para conseguir el efecto esperado.* ,	• Realiza propuestas en función de lo que considera más beneficioso para conseguir un determinado objetivo. • Avanza en cuanto a la consideración de que la honestidad es un valor que ha de prevalecer sobre otros como el de la propiedad.	• Pone ejemplos de utilización de medios eficaces para alcanzar objetivos. • Valora la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico. • Es honesto en sus actuaciones.	• Conoce la necesidad de esfuerzo para lograr sus metas. • Manifiesta su parecer aunque sea contrario a las opiniones del grupo. • Conoce las normas cívicas. • Conoce los valores morales básicos. • Actúa teniendo en cuenta normas cívicas y valores morales básicos. • Valora moralmente las acciones de acuerdo a las consecuencias. • Actúa con responsabilidad en relación con el consumo y está comprometido con el cuidado de su entorno físico próximo.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. • Expresión oral o escrita de derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defensa de las mismas con utilización de argumentos personales.cos para tomar decisiones. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.31. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Hacer frente a los problemas surgidos y alcanzar soluciones a lo largo de un proyecto de vida con unos objetivos y un modo de alcanzarlos establecidos, conducente al desarrollo personal integro* Relación de oferta académica, laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales. *Decidir una alternativa académica, laboral y de ocio teniendo en cuenta las propias habilidades y los proyectos personales.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*	• Realiza actividades que le permiten explorar diferentes aspectos de sí mismo. • Posee intereses, gustos y necesidades. • Actúa para lograr sus propósitos. • Obtiene logros que le producen satisfacción. Le satisface agradar al adulto. • Valora las actividades que realizan las personas del entorno.	• Realiza actividades que le permiten explorar diferentes aspectos de sí mismo. • Se entusiasma con muchas cosas. • Obtiene logros que le producen satisfacción.	• Realiza actividades que le permiten explorar diferentes aspectos de sí mismo. • Conoce sus intereses, gustos y necesidades. • Piensa alternativas para satisfacer sus intereses gustos y necesidades. • Actúa para lograr sus propósitos. • Obtiene logros que le producen satisfacción. • Toma algunas decisiones de aprendizaje, de acuerdo con sus intereses gustos o necesidades. • Pone los medios necesarios para lograr los objetivos de la Educación Primaria. • Conoce la necesidad de esfuerzo por conseguir recursos económicos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Provisión de situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. • Propuesta de actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. • Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución. • Elaboración y expresión de proyectos personales deseados y razonados. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. • Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.32. Norma. Sub-competencia 3, criterios: Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones. Relación de oferta académica, laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Evaluación y autoevaluación. *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	• Avanza en cuanto a aceptar el error además del éxito y admitir que la evaluación constituye una ayuda para mejorar.	• Acepta el éxito y el error y avanza en cuanto a relativizar la importancia del fracaso.	• Diferencia las opiniones de los demás sobre sus acciones de los sentimientos que tienen hacia su persona. • Reconoce sus aciertos y errores.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades de autoevaluación y co-evaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			

Figura 5.33. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Evaluación y autoevaluación.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*	• Observa, experimenta, extrae conclusiones y actúa en consecuencia.	• Extrae conclusiones a partir de lo aprendido y propone alternativas de mejora.	• Extrae conclusiones a partir de lo aprendido y propone alternativas de mejora.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. • Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. • Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			

Figura 5.34. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Colaboración en la consecución de objetivos comunes. *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	• Coopera con su grupo en igualdad y respeto hacia todos sus componentes. • Le gusta ayudar en la realización de actividades sencillas que se le proponen.	• Ayuda sin obtener nada a cambio. • Toma parte en actividades colectivas para resolver retos.	• Disfruta compartiendo su tiempo libre con los demás. • Asume responsabilidades dentro del marco escolar.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades de autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación de los procesos de aprendizaje grupal en las tareas propias de las áreas curriculares. • Observación de las tareas realizadas en grupo.			

Figura 5.35. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Colaboración en la consecución de objetivos comunes.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Trabajo en equipo en cooperación. *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	• Participa con interés creciente en las actividades grupales. • Juega de modo cooperativo.	• Le agrada la relación en grupo. • Coopera en la consecución de metas comunes regulando sus propias emociones exponiendo sus ideas y respetando las de los demás.	• Responde a problemas planteados combinando la actividad individual y el trabajo en equipo de forma cooperativa, valorando el diálogo y el consenso como herramientas imprescindibles para la consecución de objetivos comunes.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades de autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación de los procesos de aprendizaje cooperativo.			

Figura 5.36. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Trabajo en equipo en cooperación.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Identificarse mental y afectivamente con el estado de ánimo de las demás personas. Empatía y Asertividad son habilidades sociales necesarias para relacionarse, cooperar, trabajar en equipo y liderar proyectos.* Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Afirmar y defender los derechos de cada uno/a y hacer saber adecuadamente las propias decisiones.* *Expresar los propios pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.*	• Tiene cada vez más en cuenta al otro. • Valora las actividades y las responsabilidades que realizan las personas del entorno. • Valora y participa en las labores domésticas, escolares y sociales, superando estereotipos sexistas. • Aprende a defender sus ideas de forma tranquila y relajada, siendo asertivo/a (Respetando sus derechos y los de los demás. Evitando en la relación con los demás actitudes agresivas o pasivas).	• Sufre con el sufrimiento ajeno. • Manifiesta respeto por las costumbres y formas de vida de nuestros antepasados. • Respeta las ideas de los demás. • Aprende a defender los derechos propios y los de los demás, respetando a las personas y rechazando comportamientos antisociales.	• Consigue situarse en el punto de vista de otras personas al valorar sus conductas. • Reconoce y muestra respeto e interés por el conocimiento de las diversas costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales. • Expresa sus pensamientos intereses, opiniones y sentimientos y actúa de modo asertivo siguiendo el propio criterio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades como debates o juegos de rol, en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. • Diseño de actividades que posibiliten al alumnado expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales. • Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.37. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Empatía. Asertividad.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Habilidades para el diálogo y la negociación. *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	• Avanza en la utilización de estrategias de diálogo y comunicación eficaz para llegar a consensos, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático. • Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes llegando a consensos.	• Expone sus ideas y respeta las de los demás sin discriminación de ningún tipo utilizando la práctica democrática.	• Trabaja en equipo de forma cooperativa, en un nivel de igualdad con todo el grupo, valorando el diálogo y el consenso como herramientas imprescindibles para la consecución de objetivos comunes.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Programación de actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, o escenificación de actos como una compra-venta en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. • Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. • Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			

Figura 5.38. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Habilidades para el diálogo y la negociación.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo (Año 7) .	Final 2º ciclo (Año 9)	Final 3er ciclo (Año 11) -En propuesta ICE, 12 años-
Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de cambios e innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva. *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes, comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	• Va aprendiendo a aceptar diferentes perspectivas de un mismo hecho.	• Se adapta a los cambios aunque necesita tiempo para planificar las nuevas actividades.	• Conoce que el cambio forma parte de su vida. • Valora los cambios en relación a diferentes criterios.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requisitos de cada situación. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma el alumnado, miedos personales y presiones externas. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.39. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de cambios e innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva.

Una vez establecido el marco en el que se ubica la propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal y con el propósito de avanzar en la construcción rigurosa de dicha propuesta, se dio comienzo al proceso de diseño de las herramientas para valorar el grado en que alcanza el alumnado esta competencia.

5.1.3. Elaboración de rúbricas por áreas y ciclos.

Se planificó la construcción de rúbricas por áreas y ciclos para facilitar la evaluación del nivel alcanzado en la competencia a partir de los criterios e indicadores de evaluación de cada área de educación primaria. Estos se seleccionaron entre los del decreto correspondiente (DEUI, 2007c).

Con este fin, primeramente se estableció un procedimiento para asociar los criterios de la competencia con los criterios e indicadores de evaluación de las áreas de primaria. En segundo lugar se realizó la selección de los criterios e indicadores de área relacionados con cada criterio de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Posteriormente se tomaron decisiones sobre la distribución del contenido de las rúbricas por áreas y ciclos de primaria, teniendo en cuenta la representación de criterios e indicadores de área en los diferentes criterios de la competencia y otras variables sobre las que se tratará en el apartado correspondiente. Finalmente se elaboraron las rúbricas.

5.1.3.1. Asociación de los criterios de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal con criterios e indicadores de evaluación de primaria.

En el capítulo 3 se ha expuesto que la evaluación de las competencias en la LOE se realiza a partir de los criterios de evaluación de las diferentes áreas. Para llevar a cabo la evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal se asociaron los criterios de dicha competencia con los criterios e indicadores de evaluación de las áreas de educación primaria. La mayor parte de las ideas contenidas en los criterios de evaluación establecidos para las áreas en el currículo oficial de educación primaria se concretan en indicadores de evaluación, aunque no la totalidad de las mismas. Por este motivo, con el fin de evaluar la competencia en su totalidad, se decidió asociar los criterios de competencia no solo con los

indicadores sino también, cuando fuese preciso, con los criterios de evaluación de área los cuales se reformulan en tercera persona del presente como indicadores de evaluación. Por ejemplo, el indicador nº 11 del área Educación extranjera para primer ciclo: "Usar estrategias básicas para aprender a aprender e identificar algunos aspectos que le ayuden a aprender mejor" se transforma en: "Usa estrategias básicas para aprender a aprender e identifica algunos aspectos que le ayudan a aprender mejor".

La asociación realizada entre indicadores y criterios de las áreas con los criterios de la competencia posee carácter subjetivo por lo que se estableció un código con tres índices en función del nivel de ajuste con que se asoció cada criterio de la competencia con un determinado criterio o indicador de área. En la Figura 5.40 se expresa el significado de los tres índices.

Índice	Nivel de confianza
R	Criterios o indicadores de evaluación de las áreas de educación primaria que constituyen una clara referencia de evaluación para un criterio de evaluación determinado de la competencia.
S	Criterios o indicadores de evaluación de las áreas de educación primaria que reflejan de manera superficial, parcial o indirecta el contenido de un criterio de evaluación determinado de la competencia.
N	No se ha podido constatar la presencia de ningún criterio o indicador en el área para un criterio de evaluación determinado de la competencia.

Figura 5.40. Nivel de ajuste de criterios de evaluación de la competencia con criterios e indicadores de evaluación de área.

Fuente: Elaboración propia.

En las Figuras 5.41 y 5.42 se muestran ejemplos del grado de ajuste entre los criterios e indicadores de área y los criterios de la competencia.

Criterio de competencia	Indicador de evaluación de área	
	Área / ciclo	Enunciado
Control de emociones	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural - Primer ciclo-.	3.4.- Identifica sus emociones y sentimientos y progresa en su control (rabia, miedo, euforia, celos...).
Sentido crítico / Autocrítica.	Lengua castellana y literatura / Lengua vasca y literatura.- Segundo ciclo -.	2.6. Relaciona, con ayuda el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido del texto.
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (área de tercer ciclo).	1.2. Reconoce lo que más le gusta de sí misma, sus logros y Dificultades.

Figura 5.41. Ejemplos de buen ajuste entre criterios de evaluación de la competencia e indicadores de área.

Nota: La numeración con que se expresan los indicadores de evaluación de esta figura y la siguiente es la adjudicada en el texto legal. *Fuente*: Ambas figuras son de elaboración propia a partir de DEUI (2007b, 2007c).

Sin embargo otras asociaciones se realizaron considerando que existe relación indirecta entre indicador de evaluación de competencia y criterios o indicadores de áreas, o que la idea expresada en el enunciado del indicador aun no reflejando la adquisición de una habilidad, aporta información sobre la adquisición del contenido de un criterio competencial determinado (ver Figura 5.42).

Criterio de competencia	Indicador de evaluación de área	
	Área / ciclo	Enunciado
Capacidad de calcular riesgos.	Educación física - Segundo ciclo -.	8.2. Conoce los posibles riesgos que se derivan de la práctica de la actividad física.
Sana ambición personal académica y profesional.	Educación artística –Primer ciclo-	10.4. Manifiesta ilusión ante las manifestaciones artísticas.
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos.	Matemáticas - Tercer ciclo-.	10.5. Participa activamente en equipo para resolver investigaciones y proyectos matemáticos, aportando estrategias y conocimientos personales.

Figura 5.42. Ejemplos de ajuste superficial o parcial entre criterios de evaluación de la competencia e indicadores de evaluación de área.

En las Figuras 5.43 a 5.45 se muestran las asociaciones correspondientes a los criterios de evaluación de la competencia con los criterios e indicadores del primer ciclo de primaria del área Conocimiento del medio natural, social y cultural. En el anexo 2 se recogen las asociaciones realizadas para éste área en los ciclos

segundo y tercero y para el área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que en educación primaria es exclusiva del tercer ciclo. El mismo trabajo se puede llevar a cabo con el resto de competencias, áreas y materias de la Educación obligatoria y con los ámbitos de Educación infantil para poner de manifiesto la relación existente entre los criterios e indicadores de evaluación de áreas, materias o ámbitos del currículo y los criterios de evaluación de las competencias. La numeración de criterios e indicadores de área es la establecida en el decreto (DEUI, 2007c).

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural** ***- Primer ciclo-.***		
	R	S	N
Responsabilidad.	6.2,9.2,9.6	1.3,3.3,	-
Creatividad.	-	2.2,6.5,11.2,12.2	-
Sentido crítico / Autocrítica.	1,5.3	1.4, 3.3,12.2	*
Capacidad de calcular riesgos.	3.5	-	-
Capacidad de asumir riesgos.	-	-	*
Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.	1.3,3.6	1.5,3.5,10.2,10.3, 10.4	-

Figura 5.43. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 1 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *primer ciclo*.

Abreviaturas: Conforme a lo establecido en el decreto, los criterios de evaluación del área se representan en las tres figuras con números de primer nivel y los indicadores de evaluación con números de segundo nivel. *Fuente:* Elaboración propia de las tres figuras a partir de: (DEUI, 2007 b y 2007c).

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural** ***- Primer ciclo-.***		
	R	S	N
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.	3.1,3.4	-	-
Confianza en una misma o uno mismo.	-	-	*
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.	3.1	-	*
Control de emociones. Identificación y dominio de estados de ánimo perjudiciales. / Regulación de la propia conducta.	3.4,6.3	-	-
Mantenimiento del esfuerzo.	-	-	*
Perseverancia.	-	-	*
Posposición de la gratificación lograda al alcanzar las metas. / Demora de la necesidad de satisfacción inmediata.	-	-	*
Visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos.	-	-	*
Motivación para el logro del éxito.	-	-	*
Espíritu de superación.	-	-	*
Sana ambición personal, académica y profesional.	-	-	*
Capacidad de aprender de los errores.	-	-	*

Figura 5.44. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 2 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *primer ciclo*.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural** ***- Primer ciclo-.***		
	R	S	N
Liderazgo de proyectos. Confianza en las acciones y proyectos emprendidos.	-	-	-
Organización de tiempos y tareas.	-	10.2	-
Análisis de posibilidades y limitaciones.	-	-	*
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.	6.5	-	-
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.	9.4	-	-
Planificación, toma de decisiones responsable. /Autonomía para la toma decisiones personales.	-	9,9.1,10.2	*
Elección con criterio propio.	2.2	7.4,10.5	-
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.	12.2	6.5	-
Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. / Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.	-	3.5,3.6	*
Evaluación y autoevaluación.	-	-	*
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.	1.3,6.5,	9.3	*
Colaboración en la consecución de objetivos comunes.	11.1	-	-
Trabajo en equipo en cooperación.	11,11.3	-	-
Empatía; ponerse en el lugar del otro y valorar sus ideas.	5.3,5.4	4.1, 4.2, 4.3,4.5,5.2,5.5,5.6,6, 11.2,11.4	-
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.	11.6	-	-
Habilidades para el diálogo y la negociación.	11.5,12.2	-	-
Flexibilidad de planteamientos. /Comprensión de los cambios e innovación como oportunidades. /Adaptación crítica y constructiva.	-	-	*

Figura 5.45. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 3 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *primer ciclo*.

En las Figuras 5.43 a 5.45, se aprecian diferencias entre la cantidad de indicadores y criterios de área adjudicados a los diferentes criterios de la competencia, así como a los índices de ajuste. Una vez realizadas todas las asociaciones con los ciclos y áreas de educación primaria se constató la relación existente entre criterios e indicadores de evaluación de las áreas y los de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, lo cual sirvió para avanzar en la construcción de la propuesta de evaluación.

5.1.3.2. Selección de indicadores de evaluación de la competencia.

Con el fin de posibilitar la evaluación rigurosa de los diferentes criterios de evaluación que conforman cada una de las tres sub-competencias integrantes de la

Competencia para la autonomía e iniciativa personal, los indicadores seleccionados se organizaron en rúbricas.

Para elaborar dichas rúbricas se realizó una selección de los indicadores de las diferentes áreas del currículo. Se utilizaron como guía la rúbrica de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal y la norma para la evaluación de la misma. Se seleccionaron indicadores para la finalización de cada uno de los tres ciclos de educación primaria. El profesorado de educación primaria, en general, está familiarizado con la evaluación de las áreas, para lo cual dispone de los criterios e indicadores de evaluación de cada área que se recogen en la normativa legal secuenciados por ciclos (DEUI, 2007c). Por este motivo se consideró que la consulta de rúbricas clasificadas por áreas y ciclos en las que se mostrase una selección de los indicadores de evaluación de la competencia, facilitaría la labor de evaluación a estos profesionales.

La presentación de los indicadores tiene el mismo formato que la norma para evaluar la competencia. Los criterios de evaluación de las tres sub-competencias se sitúan en la columna de la izquierda de las figuras y los indicadores de evaluación de área en las columnas correspondientes a cada ciclo de primaria. Al pie de dichas figuras se incluyen las orientaciones de evaluación para cada criterio.

En el decreto no se hallaron indicadores de evaluación para todas las áreas y ciclos, motivo por el cual algunas de las celdas de las figuras están vacías. Sin embargo, si se tienen en cuenta los indicadores de la totalidad de las áreas, la mayor parte de los criterios de evaluación de la competencia está representada en una u otra área; por lo general en varias de ellas. Aun así, no se halló representación en uno o más ciclos para cuatro de los criterios competenciales, por lo que hubo que tomar decisiones al respecto que se expondrán más adelante.

Con el fin de mostrar un ejemplo del proceso de elaboración de la propuesta y por no sobrecargar el capítulo, se expone a continuación la selección de indicadores de evaluación del área Educación artística (ver Figuras 5.46 a 5.75). El resto de las áreas se presentan en el Anexo 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	8.2. Utiliza y recoge los materiales de trabajo con cuidado.	8.2. Presta atención a las pautas a llevar en el desarrollo del trabajo. 9.1. Revisa su trabajo como final del mismo.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación en las tareas habituales. • Entrevista a las familias.			

*Figura 5.46.*Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Responsabilidad.

Fuentes: Elaboración propia de la selección completa de indicadores a partir de las siguientes fuentes: ICE Universidad de Deusto (s.f.), DEUI (2007b, 2007c).

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	4.1. Explora con la voz y manipula materiales diferentes para elaborar un producto musical o visual. 4.2. Ensaya posibilidades diferentes al interpretar o reelaborar la obra. 4.4. Aporta ideas para mejorar la obra musical o visual. 9.2. Utiliza con libertad los elementos sonoros y visuales para expresar sus sentimientos.	4.1. Muestra imaginación al elaborar un producto musical o visual. 4.3. Aplica recursos diferentes para la improvisación o creación. 4.4. Sugiere ideas que aportan originalidad a la obra musical o visual. 6.3. Elabora nuevos productos musicales o visuales adecuados a la función.	1.2. Empatiza con la faceta comunicativa del arte y de los productos culturales. 4.4. Aporta ideas que sirvan para la matización y el acabado de una obra musical o visual.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de conductas que pongan de manifiesto la creatividad. • Observación sistemática directa en función de indicadores en las tareas habituales individuales o grupales. • Observación de las situaciones espontáneas e informales (Sentimientos, vivencias…). • Diseño de actividades que reflejen creatividad. • Entrevista a las familias.			

Figura 5.47. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Creatividad.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	3.2. Expresa su apreciación de la obra escuchada o vista. 5.4. Muestra una actitud crítica y constructiva en el proceso de aprendizaje. 7.4. Expone su opinión sobre la obra musical o visual trabajada.	1.4. Expresa la aportación que una determinada obra de arte le produce. 3.4. Manifiesta su opinión utilizando argumentos en los que se comentan detalles musicales o visuales de la obra. 5.4. Muestra una actitud crítica y constructiva en el proceso de aprendizaje. 7.4. Verbaliza sus ideas y sentimientos en torno a la obra artística y los expone congruentemente.	3.1. Analiza, en la medida de sus posibilidades, la obra artística en estudio. 3.4. Expone verbalmente su opinión argumentando con coherencia e intentando conjugar el nivel de expresión con el mensaje a dar. 5.4. Muestra una actitud crítica y constructiva en el proceso de aprendizaje. 6. Interpretar críticamente distintos significados y usos de las imágenes y de la música en el entorno cotidiano. 7.1. Distingue el valor de la obra artística, presentada dentro de su contexto. 7.4. Argumenta los puntos de encuentro que puedan existir entre diversas obras.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades estructuradas, como debates, expresión de críticas oralmente y por escrito, que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas. • Pautas para realizar una autocrítica. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.48. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Sentido crítico /autocrítica.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Capacidades de calcular y asumir riesgos. *Manifestar autonomía para considerar y tomar para sí las consecuencias, como indicador del desarrollo de capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	5.3. Reconoce los problemas y busca soluciones.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos o expresar el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. • Observación de conductas espontáneas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo, interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.49. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Capacidades de calcular y asumir riesgos.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	5.3. Reconoce los problemas y busca soluciones.	5.3. Resuelve los problemas buscando soluciones de mejora. 8. Participa en realizaciones artísticas de grupo, respetando las normas, haciendo propuestas y buscando soluciones.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Planteamiento de situaciones problemáticas imaginarias o aprovechamiento de situaciones reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que se utilizan. • Observación directa de los indicadores en las tareas habituales.			

Figura 5.50. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	9.2. Utiliza con libertad los elementos sonoros y visuales para expresar sus sentimientos. 9.4. Aporta expresividad a sus trabajos.	4. Representa ideas, sentimientos, vivencias… de forma creativa y original. 7.4. Verbaliza sus ideas y sentimientos en torno a la obra artística y los expone congruentemente.	9.3. Utiliza la expresión artística como vehículo para el conocimiento propio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. • Diseño o selección de guías para la autoevaluación. • Realización de descripciones y comentarios orales o escritos sobre diversos aspectos de uno mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. • Propuesta de actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.51. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Conocimiento de sí misma/o.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Confianza en una misma o uno mismo. *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	9. Expresa sin inhibiciones, de manera creativa y personal, ideas, hechos, experiencias y vivencias en actividades artísticas.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades. • Observación de la conducta espontánea. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.52. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Confianza en una misma o uno mismo.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba la búsqueda de ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quién recurre. • Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. • Utilización de escalas o cuestionarios de la dimensión física del auto-concepto. • Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. • Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. • Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) • Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás. • Auto-informe oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.53. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Control de emociones. Regulación de la propia conducta.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. • Diseño de actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. • Diseño de actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. • Observación del cumplimiento de normas. • Observación del autocontrol. • Entrevista tutorial. • Diálogo en grupo. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.54. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Control de emociones. Regulación de la propia conducta.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Esfuerzo mantenido, posposición de gratificación y demora de satisfacción inmediata. *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* Perseverancia. *Adquirir conciencia de la actitud de constancia, valorarla como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere.* *Actuar de modo constante en la realización a las metas propuestas.*	8.1. Colabora y se esfuerza por mantener un ritmo de trabajo apropiado.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Fomento de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. • Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. • Observación del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido, el interés por la realización de las tareas y su finalización. • Registros conductuales realizados por el propio alumno. • Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.55. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterios: Esfuerzo mantenido, posposición de gratificación y satisfacción inmediata. Perseverancia.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades. *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad y alcanzar el éxito en las tareas emprendidas.*	4.3. Muestra interés e iniciativa en el trabajo de producción artística. 9.3. Presenta los trabajos cuidando el acabado.	2.4. Manifiesta deseo de ofrecer un trabajo de calidad.	9.4. Encuentra satisfacción en la elaboración de trabajos de calidad.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de la realización y la finalización de las tareas. • Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. • Reflexión oral o escrita sobre el propio futuro.			

Figura 5.56. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Espíritu de superación. *Esforzarse para mejorar personalmente*			5.3. Aplica las pautas de evaluación pertinentes para progresar en el aprendizaje de la materia. 9.1. Analiza su trabajo artístico y lo intenta mejorar.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de la realización y la finalización de las tareas. • Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.57. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Espíritu de superación.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Sana ambición personal académica y profesional. *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	1.3. Manifiesta gusto por la actividad musical o visual. 1.4. Se interesa por la información que transmite la obra de arte. 4.3. Muestra interés e iniciativa en el trabajo de producción artística. 6.4. Muestra interés por conocer el patrimonio cultural propio y el de otras culturas. 7.2. Realiza preguntas en torno al objeto musical o visual. 7.3. Muestra curiosidad por conocer el contexto en el que surgen las obras. 9.1. Muestra agrado en la utilización de la vía artística como expresión. 10.1. Hace preguntas sobre las manifestaciones artísticas que se dan en su entorno. 10.3. Muestra interés por participar en actividades culturales. 10.4. Manifiesta ilusión ante las manifestaciones artísticas.	1.1. Muestra interés por el uso de la música o las artes visuales en las diferentes actividades. 3.1. Mantiene atención para escuchar o ver la obra artística en estudio. 6.4. Muestra interés por conocer el patrimonio cultural propio y el de otras culturas. 7.3. Muestra respeto y curiosidad por las obras desconocidas. 8.2. Presta atención a las pautas a llevar en el desarrollo del trabajo. 10.3. Pregunta sobre la razón de ser de diferentes manifestaciones artísticas.	6.4. Muestra interés por conocer el patrimonio cultural propio y el de otras culturas. 9.2. Pone los medios para que la actividad artística propia sea factor de construcción personal. 10.2. Aprecia las manifestaciones artísticas del acerbo cultural propio como fuente de conocimiento. 10.4. Muestra interés por las innovaciones artísticas que se presentan en su entorno.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.58. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Sana ambición personal académica y profesional.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Aprendizaje del error. *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados.*			9.1. Analiza su trabajo artístico y lo intenta mejorar.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. • Observación de conductas que reflejen aceptación del error en uno mismo y en los demás. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.59. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Aprendizaje del error.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo, acciones individuales o grupales, con confianza en uno mismo y responsabilidad.*	2.3. Explora los diferentes parámetros pertenecientes al lenguaje musical y visual. 3.3. Detecta los aspectos relevantes de una obra musical o visual a la que ha precedido una presentación, tras ser escuchada o vista. 4.1. Explora con la voz y manipula materiales diferentes para elaborar un producto musical o visual. 4.2. Ensaya posibilidades diferentes al interpretar o reelaborar la obra. 4.3. Muestra interés e iniciativa en el trabajo de producción artística. 4.4. Aporta ideas para mejorar la obra musical o visual.	2. Desarrolla sus propósitos de expresión y comunicación haciendo uso consciente de técnicas y procedimientos básicos. 4.1. Muestra imaginación al elaborar un producto musical o visual. 4.3. Aplica recursos diferentes para la improvisación o creación. 4.4. Sugiere ideas que aportan originalidad a la obra musical o visual. 5. Reflexiona sobre el proyecto que se va a desarrollar, organizándolo de acuerdo con la propuesta y los propios intereses. 8. Participa en realizaciones artísticas de grupo, respetando las normas, haciendo propuestas y buscando soluciones. 8.1. Acepta responsabilidades en el grupo.	2.2. Organiza los elementos básicos de los lenguajes artísticos para utilizarlos en la comunicación y en el descifrado del lenguaje musical y visual. 3. Explora soluciones que se han ido dando a diferentes cuestiones relativas a recursos técnicos y de lenguaje en la música y las artes visuales, incorporándolas como nuevos referentes estéticos. 3.1. Analiza, en la medida de sus posibilidades, la obra artística en estudio. 3.4. Expone verbalmente su opinión argumentando con coherencia e intentando conjugar el nivel de expresión con el mensaje a dar. 4.4. Aporta ideas que sirvan para la matización y el acabado de una obra musical o visual.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo. • Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. • Observación de conductas espontáneas asociadas al liderazgo.			

Figura 5.60. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Organización de tiempos y tareas. *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones*.	5.2.Ordena las intervenciones a llevar a cabo en el trabajo artístico.	1.3. Comienza a escoger adecuadamente el material musical o visual que necesita para cubrir sus necesidades. 9.2. Organiza la exposición de su trabajo de manera que responda a su objetivo.	1.3. Selecciona adecuadamente el material musical o visual en base a las necesidades del momento. 2.2. Organiza los elementos básicos de los lenguajes artísticos para utilizarlos en la comunicación y en el descifrado del lenguaje musical y visual.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Registro sistemático colectivo o individualizado de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. • Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.61. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Organización de tiempos y tareas.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Análisis de posibilidades y limitaciones.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. • Programación de momentos para la reflexión colectiva en los que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. • Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones.. • Coordinación con las familias.			

Figura 5.62. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Análisis de posibilidades y limitaciones.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	2. Plasma en producciones artísticas ideas, observaciones, vivencias, experiencias musicales… recurriendo a técnicas y recursos elementales.	3.2. Repara en algunos elementos relevantes de la obra de arte, previa presentación de la misma. 3.3. Extrae las ideas básicas expuestas en la presentación de una obra. 4.2. Utiliza diferentes recursos para la interpretación o reelaboración de una obra.	2.1. Utiliza adecuadamente los códigos propios del lenguaje musical o visual. 2.4. Aplica la técnica adecuada para la comunicación en el área artística. 3.2. Aplica adecuadamente a la apreciación de una obra de arte cuantos conocimientos previos posee. 3.3. Detecta los aspectos relevantes de una obra musical o visual a la que ha precedido una presentación. 4.1. Procesa los conocimientos que tiene sobre la materia para elaborar un producto musical o visual. 4.2. Prepara mentalmente la obra que va a interpretar o reelaborar. 6.3. Aplica las conclusiones de su experiencia artística para la elaboración de nuevos productos musicales o visuales adecuados al medio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que permitan valorar la habilidad del alumnado para elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: o Poner ejemplos. o Realizar propuestas. o Clasificar con respecto a criterios. o Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, o Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			

Figura 5.63. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	5. Planea el trabajo razonando las fases que se establecerán conforme a una propuesta concreta.		4.3. Organiza adecuadamente los pasos a seguir para la producción artística.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			

Figura 5.64. Selección de indicadores de Educación Artística. Sub-competencia 3, criterio: Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Realizar un plan metódicamente organizado y decidir una alternativa haciéndose cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.* *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	5. Planea el trabajo razonando las fases que se establecerán conforme a una propuesta concreta.	5.1. Tiene recursos para hacer los reajustes necesarios en la producción artística. 5.2. Organiza los pasos a seguir en la realización del trabajo artístico.	2.3. Presenta una cierta autonomía en la utilización de diferentes recursos para la comunicación por medio del lenguaje artístico. 4.2. Prepara mentalmente la obra que va a interpretar o reelaborar. 4.3. Organiza adecuadamente los pasos a seguir para la producción artística. 5.1. Tiene recursos para hacer los reajustes necesarios en la producción artística. 5.2. Planifica las intervenciones a llevar a cabo en el trabajo artístico.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que impliquen toma de decisiones conforme a pautas aprendidas. • Trabajo en proyectos en colaboración. • Observación de la conducta en situación espontánea. • Entrevista tutorial.			

Figura 5.65. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Elección con criterio propio.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que impliquen elección en función de criterios y argumentación. • Observación de la conducta espontánea. • Entrevista tutorial.			

Figura 5.66. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Elección con criterio propio.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. • Expresión oral o escrita de derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defensa de las mismas con utilización de argumentos personales.cos para tomar decisiones. • Entrevista con las familias			

Figura 5.67. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. Relación de oferta académica laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Provisión de situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. • Propuesta de actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. • Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución. • Elaboración y expresión de proyectos personales deseados y razonados. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. • Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.68. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterios: Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones. Relación de oferta académica, laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Evaluación y autoevaluación. *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*			5.3. Aplica las pautas de evaluación pertinentes para progresar en el aprendizaje de la materia. 9.1. Analiza su trabajo artístico y lo intenta mejorar.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseñar actividades de autoevaluación y de co-evaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			

Figura 5.69. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Evaluación y autoevaluación.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*			6.3. Aplica las conclusiones de su experiencia artística para la elaboración de nuevos productos musicales o visuales adecuados al medio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. • Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. • Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			

Figura 5.70. Selección de indicadores de Educación Artística. Sub-competencia 3, criterio: Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Colaboración en la consecución de objetivos comunes. *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	8.1. Colabora y se esfuerza por mantener un ritmo de trabajo apropiado. 8.4. Ayuda a los demás en la medida de sus posibilidades.	8.3. Colabora para que el trabajo se lleve a cabo de manera armónica. 8.4. Muestra agrado en la realización de actividades de grupo.	8.1. Colabora con el grupo para que la producción artística se ajuste lo más posible a sus capacidades y necesidades de expresión estética. 8.2. Participa armónicamente en el grupo intentando que su aportación material se materialice en un producto artístico satisfactorio. 8.3. Mantiene una actitud de escucha a las aportaciones de los componentes del grupo en el que realiza la actividad. 8.4. Ayuda a los demás componentes de la actividad artística con intervenciones solidarias
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades de autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación de los procesos de aprendizaje grupal en las tareas propias de las áreas curriculares. • Observación de las tareas realizadas en grupo.			

Figura 5.71. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Colaboración en la consecución de objetivos comunes.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Trabajo en equipo en cooperación. *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*			9. Valora la aportación personal en las actividades artísticas en grupo, reconociendo la importancia de la cooperación en la cohesión entre las personas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades de autoevaluación, evaluación entre iguales y co-evaluación de los procesos de aprendizaje cooperativo.			

Figura 5.72. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Trabajo en equipo en cooperación.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.	No se hallan indicadores para el área Educación Artística en ninguno de los tres ciclos.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades como debates o juegos de rol, en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. • Diseño de actividades que posibiliten al alumnado expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales. • Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.73. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterios: Empatía. Asertividad.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Habilidades para el diálogo y la negociación. *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*			8.3. Mantiene una actitud de escucha a las aportaciones de los componentes del grupo en el que realiza la actividad.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Programación de actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, o escenificación de actos como una compra-venta en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. • Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. • Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			

Figura 5.74. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Habilidades para el diálogo y la negociación.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	Final 2º ciclo	Final 3er ciclo
Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de cambios e innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva. *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes, comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	8.3. Muestra capacidad de adaptación ante los cambios que puedan surgir.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN • Diseño de actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requisitos de cada situación. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma el alumnado, miedos personales y presiones externas. • Entrevista con las familias.			

Figura 5.75. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterios: Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de cambios e innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva.

5.1.3.3. Distribución del contenido de las rúbricas por áreas y ciclos y toma de decisiones para su elaboración.

Una vez seleccionados los indicadores de evaluación de todas las áreas y ciclos de educación primaria se confeccionaron rúbricas por ciclos para evaluar el nivel de consecución de los diferentes criterios que integran la competencia. Para llevarlo a cabo se distribuyó el contenido de la selección realizada de modo que se pudiese llevar a cabo una evaluación cooperativa por parte de todo el profesorado

interviniente en cada grupo-aula, mediante la utilización de criterios compartidos. Se decidió simplificar, asimismo, la labor de este colectivo repartiendo los criterios de la competencia entre las diferentes áreas, de tal modo que el profesorado de cada área solo habría de responsabilizarse de una parte de los criterios de evaluación de la competencia. Según esta distribución, la evaluación conforme a cada criterio de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal pasó a ser responsabilidad del profesorado de una determinada área. No obstante, se previó que todo el profesorado pudiese aportar información sobre los criterios de competencia no asociados a sus respectivas áreas.

Al comienzo del proceso de distribución de los criterios por áreas se estableció una correspondencia entre los criterios e indicadores de evaluación hallados en todas las áreas de los tres ciclos de educación primaria y los criterios de evaluación de cada una de las tres sub-competencias. En las Figuras 5.76 a 5.79 se constata el número de indicadores y criterios por ciclo y área de cada sub-competencia y criterio de la competencia. Las columnas han sido coloreadas para explicar con apoyo visual en las siguientes figuras las razones que motivaron la distribución de los criterios de competencia entre el profesorado de las diferentes áreas.

Para una mejor visualización de su contenido se presenta una figura por cada una de las tres sub-competencias (Figuras 5.76 a 5.78). La tercera de ellas se muestra en dos partes debido a su gran tamaño.

Criterios	Final primer ciclo						Final segundo ciclo						Final tercer ciclo						
	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CI
Responsabilidad	5	0	1	1	0	1	8	0	2	1	1	0	3	0	0	2	0	0	3
Creatividad	4	1	4	4	0	0	4	4	4	4	0	0	3	0	2	3	0	0	0
Sentido crítico /autocrítica	5	0	3	0	1	1	5	0	4	0	7	4	6	1	6	1	10	4	12
Capacidad de calcular riesgos	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Capacidad de asumir riesgos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.	7	0	1	6	1	2	2	1	2	4	4	6	4	4	0	7	4	8	5

Figura 5.76. Distribución por ciclos y áreas de los criterios de evaluación de la sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a.

Abreviaturas (de las cuatro figuras): CM= Conocimiento del medio natural, social y cultural. EF = Educación física. AR = Educación artística. M = Matemáticas. CV= Lengua castellana y literatura y Lengua vasca y literatura. IN = Lengua extranjera.CI = Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Fuente*: Elaboración propia de las cuatro figuras a partir de: DEUI (2007b, 2007c).

Criterios	Final primer ciclo						Final segundo ciclo						Final tercer ciclo						
	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CI
Conocimiento de sí misma/o	2	2	2	0	0	0	1	3	2	0	1	0	1	1	1	0	0	0	4
Confianza en uno mismo/a.	0	1	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Control de emociones	2	6	0	0	1	1	0	3	0	0	5	0	0	2	0	0	3	0	5
Regulación de la propia conducta																			
• Esfuerzo mantenido.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
• Perseverancia.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0
• Posposición de gratificación. / Demora de necesidad de satisfacción inmediata	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• Visión estratégica de retos y oportunidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
• Motivación para el logro del éxito.	0	1	2	1	6	11	0	1	1	1	11	9	0	0	1	1	14	13	0
• Espíritu de superación	0	0	0	1	0	2	0	2	0	1	0	2	0	0	2	1	0	2	0
• Sana ambición personal académica y profesional	0	0	10	1	5	2	0	0	6	1	7	5	0	0	4	1	10	4	0
• Aprendizaje del error	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	5	4	0	0	1	1	5	3	0

Figura 5.77. Distribución por ciclos y áreas de los criterios de evaluación de la sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.

Criterios	Final primer ciclo						Final segundo ciclo						Final tercer ciclo						
	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CI
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos	0	0	6	3	2	0	0	0	7	4	10	0	0	0	5	4	7	0	2
Organización de tiempos y tareas	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	5	1	2	0	1	1	0
Análisis de posibilidades y limitaciones	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas	1	0	1	11	10	19	5	0	3	11	9	25	2	1	7	10	14	28	0
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto	1	0	1	3	1	0	3	0	0	6	1	0	5	0	1	4	0	0	0
Planificación, toma de decisiones responsable	3	0	1	5	6	0	9	0	2	5	5	1	6	0	5	9	7	1	2
Autonomía para la toma decisiones personales.																			
Elección con criterio propio	3	0	0	1	3	0	2	0	0	2	4	1	2	0	0	1	6	2	0
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	3	0	0	0	1	0	0
Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. / Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

(continúa)

Criterios	Final primer ciclo						Final segundo ciclo						Final tercer ciclo						
	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CM	EF	AR	M	CV	IN	CI
Evaluación y autoevaluación.	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	4	8	3	0	2	0	4	8	0
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora	3	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	14	0	1	0	0	0	0
Colaboración en la consecución de objetivos comunes	1	0	2	1	6	1	4	4	2	2	4	0	2	2	4	2	5	2	12
Trabajo en equipo en cooperación	2	0	0	0	1	2	3	1	0	0	2	2	1	4	1	0	1	2	0
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas	12	0	0	0	1	0	4	0	0	1	1	2	1	0	0	1	1	2	4
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Habilidades para el diálogo y la negociación	2	0	0	0	5	1	1	0	0	2	4	1	1	0	1	2	5	1	3
Flexibilidad de planteamientos	0	4	1	0	0	0	0	4	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0
Comprensión de los cambios y la innovación como oportunidades																			
Adaptación crítica y constructiva																			

Figura 5.78. Distribución por Ciclos y Áreas de los criterios de evaluación de la sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas

En las Figuras 5.79 a 5.81, se utiliza el mismo código color-área de las cuatro figuras anteriores para mostrar la distribución definitiva de criterios de competencia por áreas en cada uno de los ciclos de educación primaria y en el conjunto de la etapa. El color seleccionado para un determinado criterio de competencia en cada ciclo hace referencia al área con mayor número de criterios e indicadores de evaluación asociados. En los casos de coincidencia en el número máximo de criterios en dos o más áreas, las celdas correspondientes aparecen en blanco. La columna de la derecha hace referencia a la decisión definitiva que se adoptó en cada caso respecto al área asignada a cada una de las competencias específicas, conforme a los siguientes criterios:

- Mayor número de indicadores y criterios de evaluación en educación primaria.
- Mayor número de indicadores y criterios por ciclos.
- Presencia de indicadores o criterios en todos los ciclos.
- Reparto equitativo de indicadores y criterios en función de las características de las áreas.

Se tuvo también en cuenta el nivel de ajuste de las asociaciones realizadas entre criterios de la competencia e indicadores y criterios de las áreas.

Al distribuir el número de criterios de competencia por área se contempló que el profesorado específico de un área determinada puede llegar a participar en la evaluación de un número elevado de grupos. Así, en el período en que se llevó a cabo la segunda parte del estudio 2 la profesora de Música impartía su área en 18 grupos de educación primaria. A fin de que no recayese en la misma una carga excesiva de responsabilidad se adjudicó al área un número reducido de criterios de evaluación de la competencia. Sin embargo, el profesorado tutor centra su labor en

un grupo-aula, por lo que dispone de más tiempo para interactuar con él, pues imparte todas las áreas excepto: Educación Física, Música, Lengua castellana y literatura, e Inglés. Por esta razón, la evaluación del mayor número de criterios de competencia correspondió a este colectivo.

Criterios de evaluación de la competencia	Ciclo				Área asignada
	1º	2º	3º	PRI	
Responsabilidad					Conocimiento del medio
Creatividad					Educación Artística
Sentido crítico /autocrítica					Lengua castellana/vasca y literatura
Capacidad de calcular riesgos					Educación física
Capacidad de asumir riesgos					Educación física
Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.					Matemáticas

Figura 5.79. Asignación de responsabilidades por ciclos y áreas para los criterios de evaluación de la sub-competencia 1.

Abreviatura: PRI = En las tres figuras, el color de las celdas de la columna se refiere al área con mayor número de indicadores y criterios de evaluación en el conjunto de la etapa de educación primaria, en función del código de colores establecido. *Fuente*: Elaboración propia de las tres figuras a partir de: DEUI (2007b, 2007c).

Criterios de evaluación de la competencia	Ciclo				Área asignada
	1º	2º	3º	PRI	
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.					Educación física
Confianza en uno mismo o una misma.					Matemáticas
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.					Conocimiento del medio
Control de emociones. Regulación de la propia conducta.					Educación física
• Esfuerzo mantenido.					Matemáticas
• Perseverancia.					Matemáticas
• Posposición de gratificación./ Demora de satisfacción inmediata.					Matemáticas
• Motivación para el logro del éxito					Lengua extranjera
• Visión estratégica de retos y oportunidades					Lengua extranjera
• Espíritu de superación					Lengua extranjera
• Sana ambición personal académica y profesional.					Educación Artística
• Aprendizaje del error					Lengua castellana/vasca y literatura

Figura 5.80. Asignación de responsabilidades por ciclos y áreas para los criterios de evaluación de la sub-competencia 2.

Criterios de evaluación de la competencia	Ciclo				Área asignada
	1º	2º	3º	PRI	
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos.					Educación Artística
Organización de tiempos y tareas.					Educación Artística
Análisis de posibilidades y limitaciones.					Educación física
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.					Lengua extranjera
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.					Matemáticas
Planificación, toma de decisiones responsable. / Autonomía para la toma decisiones personales.					Matemáticas
Elección con criterio propio.					Lengua castellana/vasca y literatura
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios.					Conocimiento del medio
Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. /Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.					Conocimiento del medio
Evaluación y autoevaluación.					Lengua extranjera
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.					Conocimiento del medio
Colaboración en la consecución de objetivos comunes.					Lengua castellana/vasca y literatura
Trabajo en equipo en cooperación.					Lengua extranjera
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas					Conocimiento del medio
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos					Conocimiento del medio
Habilidades para el diálogo y la negociación					Lengua castellana/vasca y literatura
Flexibilidad de planteamientos. / Comprensión de los cambios y la innovación como oportunidades. / Adaptación crítica y constructiva.					Educación física

Figura 5.81. Asignación de responsabilidades por ciclos y áreas para los criterios de evaluación de la sub-competencia 3.

Tras los resultados de las primeras sesiones de evaluación se decidió cambiar la responsabilidad de evaluar los criterios de la competencia: Creatividad, y Liderazgo de proyectos y Confianza en las acciones y proyectos emprendidos, asociados a la materia de Música. En adelante los evaluó el profesorado tutor, el cual imparte Plástica, la otra materia integrante de la Educación artística. Además éste cuenta para ello con criterios e indicadores de evaluación en otras áreas que imparte.

Con respecto a Evaluación y autoevaluación y Trabajo en equipo en cooperación (ver Figura 5.81), se decidió que el profesorado tutor se

corresponsabilizarse de evaluarlos junto con el específico de Lengua extranjera, inicialmente responsable único de evaluar estos criterios de competencia ya que el profesorado tutor cuenta con criterios e indicadores para evaluar estos criterios de competencia.

También los criterios de competencia Conocimiento de sí misma o de sí mismo, Control de emociones y Regulación de la propia conducta (ver Figura 5.77), pasaron a ser evaluados de forma compartida por el profesorado de Educación física y el tutor. En el primer caso acudiendo a los indicadores de Conocimiento del medio natural social y cultural y Educación artística y en el de los otros dos criterios de competencia los criterios e indicadores de Lengua vasca y literatura. El profesorado de Educación física siguió compartiendo esta responsabilidad por ser un área que aporta una perspectiva de gran interés sobre estos criterios de competencia y complementa a la perspectiva del profesorado de las aulas.

Se optó por hacer una distribución única de competencias por área para toda la etapa de primaria por lo que dado que el área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos es exclusiva del sexto nivel de educación primaria, los criterios e indicadores seleccionados quedaron a disposición del profesorado tutor de dicho nivel.

El criterio Capacidad de calcular riesgos, de la primera sub-competencia se agrupó con Capacidad de asumir riesgos para un manejo más funcional de su contenido cuyos enunciados se señalan en la Figura 5.79 mediante sombreado gris.

En la segunda sub-competencia se agruparon: Esfuerzo mantenido, Perseverancia y Posposición de gratificación, demora de necesidad de satisfacción inmediata y se asociaron con el área de Matemáticas, a la que correspondió mayor

número de asociaciones área-competencia por ciclos en el agrupamiento (ver Figura 5.77).

No se encontraron indicadores de evaluación para el criterio Visión estratégica de retos y oportunidades de la misma sub-competencia en ninguna de las áreas de educación primaria. Por otra parte, según el contenido de la norma para evaluar la competencia, al finalizar el tercer ciclo el alumnado "fantasea con lo que quiere ser de mayor". Por ambas razones, se planteó no incidir de modo directo en su evaluación hasta la etapa de educación secundaria obligatoria. Se consideró, sin embargo, que criterios de dicha sub-competencia como: Espíritu de superación o Motivación para el logro del éxito aportarían datos relacionados con la visión de retos y oportunidades durante la etapa de educación primaria, por lo que se decidió agruparlos y asociarlos con Lengua extranjera (ver Figura 5.80).

En la Figura 5.82 se presenta la asignación definitiva de responsabilidades para evaluar los criterios competenciales, ordenada por áreas.

Área	Criterios de evaluación de la competencia asignados
Conocimiento del medio	• Responsabilidad. • Conocimiento de sí misma y de sí mismo (El profesorado de Educación física se responsabiliza de la evaluación de esta competencia específica y el profesorado tutor también participa.). • Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. • Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios. • Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. • Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. • Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas/ Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.
Educación artística	• Creatividad. (Responsabilidad del profesorado tutor). • Conocimiento de sí misma y de sí mismo (El profesorado de Educación física se responsabiliza de la evaluación de esta competencia específica y el profesorado tutor también participa). • Sana ambición personal académica y profesional (Responsabilidad de evaluarla del profesorado de Música). • Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos (Responsabilidad del profesorado tutor). • Organización de tiempos y tareas (Responsabilidad de evaluarla del profesorado de Música).
Educación física	• Capacidad de calcular riesgos / Capacidad de asumir riesgos. • Conocimiento de sí misma o de sí mismo (El profesorado tutor participa de la evaluación de esta competencia específica de la cual se responsabiliza el de Educación Física). • Control de emociones/ Regulación de la propia conducta (El profesorado tutor participa de la evaluación de estas competencias específicas de lasa que se responsabiliza el de Educación Física). • Análisis de posibilidades y limitaciones. • Flexibilidad de planteamientos. / Comprensión de los cambios y la innovación como oportunidades. / Adaptación crítica y constructiva.
Lengua castellana y literatura	• Aprendizaje del error. • Elección con criterio propio.
Lengua vasca y literatura	• Sentido crítico /autocrítica. • Control de emociones/ Regulación de la propia conducta (El profesorado de Educación física se responsabiliza de la evaluación de estas competencias específicas). • Evaluación y autoevaluación (El profesorado del área Lengua extranjera participa también en la evaluación de esta competencia específica). • Trabajo en equipo en cooperación (El profesorado del área Lengua extranjera participa en la evaluación de esta competencia específica de la que se responsabiliza el profesorado tutor). • Colaboración en la consecución de objetivos comunes.. • Habilidades para el diálogo y la negociación.
Lengua extranjera	• Motivación para el logro del éxito. / Espíritu de superación / Visión estratégica de retos y oportunidades. • Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. • Evaluación y autoevaluación (La responsabilidad de su evaluación corresponde al profesorado tutor). • Trabajo en equipo en cooperación (La responsabilidad de su evaluación corresponde al profesorado tutor).
Matemáticas	• Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica. • Confianza en una misma o uno mismo. • Esfuerzo mantenido. / Perseverancia. / Posposición de gratificación. / Demora de satisfacción inmediata. • Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. • Planificación, toma de decisiones responsable. / Autonomía para la toma decisiones personales.
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	❖ Esta área la evalúa el profesorado tutor aunque el profesorado que imparte cada una de las áreas de tercer ciclo cuenta con la selección de indicadores de la misma área, ya que puede constituir una información de utilidad para la evaluación de la competencia.

Figura 5.82. Asignación definitiva de criterios al profesorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de: DEUI (2007b, 2007c)

.

En consecuencia, se llevaron a cabo las modificaciones necesarias en las rúbricas de las áreas correspondientes de cada ciclo.

5.1.3.4. Fase final del proceso de elaboración de las rúbricas por áreas y ciclos.

Una vez distribuidos los criterios de evaluación de la competencia se construyeron rúbricas por áreas y ciclos a partir de los indicadores de rendimiento de la rúbrica general de la competencia mostrada al comienzo del capítulo y de la selección de criterios e indicadores de evaluación.

Siguiendo la pauta adoptada al presentar la selección de criterios e indicadores, se mostrarán únicamente las rúbricas del segundo ciclo del área Educación artística (ver Figuras 5.83 a 5.85). Las rúbricas de los otros dos ciclos y las del resto de las áreas se pueden consultar en el Anexo 4.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a				
CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	Bien (2 puntos)	Ocasional (1 punto)	No lo hace (0 puntos)
❖ Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	4.1. Muestra imaginación al elaborar un producto musical o visual. 4.3. Aplica recursos diferentes para la improvisación o creación. 4.4. Sugiere ideas que aportan originalidad a la obra musical o visual. 6.3. Elabora nuevos productos musicales o visuales adecuados a la función.	Manifiesta imaginación para la elaboración de productos musicales, aplicación de recursos diferentes para improvisar o crear, sugiere ideas que aportan originalidad., *aunque no siempre lo hace en la misma medida.*	*En ocasiones* manifiesta imaginación para la elaboración de productos musicales, aplicación de recursos diferentes para improvisar o crear, o sugiere ideas que aportan originalidad.	No muestra imaginación para la elaboración de productos musicales, aplicación de recursos diferentes para improvisar o crear, ni sugiere ideas que aporten originalidad.
EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación de conductas que pongan de manifiesto aportación de ideas o creatividad en tareas habituales individuales o grupales. • Registro en cuaderno de observaciones esporádicas, • Análisis de producciones en relación a la originalidad.				

Figura 5.83. Rúbrica de la sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a. Área: Educación artística. Segundo ciclo de educación primaria.

Fuente: Todas las rúbricas por áreas y ciclos son de elaboración propia a partir de DEUI (2007b, 2007c).

Al pie de cada tabla se incluyen ejemplos de evidencias de logro, con el fin de orientar la labor del profesorado.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	Bien (2 puntos)	Ocasional (1 punto)	No lo hace (0 puntos)
❖ Conocimiento sí misma o de sí mismo. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	4. Representa ideas, sentimientos, vivencias… de forma creativa y original. 7.4. Verbaliza sus ideas y sentimientos en torno a la obra artística y los expone congruentemente	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística y acepta las manifestaciones de los/as demás, aunque *no siempre lo hace en igual medida.*	*En ocasiones manifiesta* poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística o acepta las manifestaciones de los/as demás.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante la expresión artística, no acepta las manifestaciones de los/as demás.
EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de expresión que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones de los/as demás. • Registro sistemático sobre manifestación de sentimientos a través de la expresión, en relación a diversos aspectos de sí mismo/a.				
❖ Sana ambición personal académica y profesional. *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	1.1. Muestra interés por el uso de la música o las artes visuales en las diferentes actividades. 3.1. Mantiene atención para escuchar o ver la obra artística en estudio. 6.4. Muestra interés por conocer el patrimonio cultural propio y el de otras culturas. 7.3. Muestra respeto y curiosidad por las obras desconocidas 8.2. Presta atención a las pautas a llevar en el desarrollo del trabajo. 10.3. Pregunta sobre la razón de ser de diferentes manifestaciones artísticas.	Manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje, *aunque no siempre lo hace con igual intensidad o idéntico resultado.*	*En ocasiones* manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje.	No manifiesta interés ni agrado por aprender ni se observa evolución significativa en el aprendizaje.
EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de la observación esporádica del tipo de preguntas que formula. • Registro sistemático de datos sobre el esfuerzo realizado. • Registro sistemático de avances en la interpretación.				

Figura 5.84. Rúbrica de la sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo área: Educación artística. Segundo ciclo de educación primaria.

Los criterios de evaluación de la competencia señalados con fondo gris fueron añadidos a partir de la segunda evaluación en las rúbricas correspondientes como consecuencia de su aplicación en la primera evaluación.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	Bien (2 puntos)	Ocasional (1 punto)	No lo hace (0 puntos)
❖ Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales, con confianza en uno mismo y responsabilidad.*	*2. Desarrolla sus propósitos de expresión y comunicación haciendo uso consciente de técnicas y procedimientos básicos.* *4.1. Muestra imaginación al elaborar un producto musical o visual.* *4.3. Aplica recursos diferentes para la improvisación o creación.* *4.4. Sugiere ideas que aportan originalidad a la obra musical o visual.* 5. Reflexiona sobre el proyecto que se va a desarrollar, organizándolo de acuerdo con la propuesta y los propios intereses. *8. Participa en realizaciones artísticas de grupo, respetando las normas, haciendo propuestas y buscando soluciones.* *8.1. Acepta responsabilidades en el grupo.*	Manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones y muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo, *aunque no siempre lo hace en igual medida.*	*En ocasiones* manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones y muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo.	No manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones ni muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo.
EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de la observación de conductas asocias al liderazgo como aportación de ideas, actitud de confianza y responsabilidad… • Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado asume las tareas (interés, iniciativa…). • Programación de tareas individuales o grupales en las que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.				
❖ Organización de tiempos y tareas. *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones.*	1.3. Comienza a escoger adecuadamente el material musical o visual que necesita para cubrir sus necesidades. 9.2. Organiza la exposición de su trabajo de manera que responda a su objetivo. *Avanza en el aprendizaje de la organización para realizar las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…)*	Avanza en cuanto a *organizar la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…), aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.*	*En ocasiones manifiesta avances* en lo que respecta a *la organizar la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…)*	No se *aprecia avance en la forma de organizar la realización de las actividades.*
EJEMPLOS DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de seguimiento a partir de la observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. • Registro anecdótico de la observación sobre la organización autónoma de tiempos y tareas.				

Figura 5.85. Rúbrica de la sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas área: Educación artística. Segundo ciclo de educación primaria.

Como se puede comprobar, en función de la distribución de indicadores de área, algunas áreas, como Educación artística, solo cuentan con criterios pertenecientes a dos de las tres sub-competencias (ver Anexo 4). Sin embargo, mediante la evaluación cooperativa entre todo el profesorado que imparte en un grupo aula se evalúa la competencia íntegra.

Síntesis

En el capítulo se ha hecho mención a las directrices ofrecidas por la legislación española y de la CAPV sobre la contribución de las áreas a la enseñanza y aprendizaje de las competencias, en concreto de Autonomía e iniciativa personal.

A continuación se ha descrito el proceso de construcción y mejora de la documentación de referencia teórica y legal contenida en la propuesta para evaluar la competencia y se ha expuesto su contenido. Se han mostrado las rúbricas elaboradas para la evaluación de la competencia en su conjunto, se ha presentado una norma realizada con el fin de delimitar el contenido de cada criterio de la competencia, de graduar el nivel de exigencia para los diferentes ciclos de primaria atendiendo a las etapas del desarrollo evolutivo del alumnado y de aportar orientaciones para la evaluación.

Más adelante se ha expuesto el modo en que se asociaron los criterios e indicadores de evaluación de las áreas con los criterios de la competencia y se ha mostrado la selección de indicadores por áreas y ciclos.

Posteriormente se ha informado sobre la forma en que se distribuyeron los criterios e indicadores de evaluación seleccionados con el fin de construir las rúbricas por áreas y ciclos para evaluar el grado de adquisición de la competencia en un centro de primaria.

Como se ha explicado, la elaboración de esta propuesta de evaluación fue motivada por el interés generado en el ámbito mundial acerca de la enseñanza y aprendizaje por competencias, la importancia del contenido de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal para la formación integral del alumnado, lo argumentado acerca de la importancia de evaluar competencias y la existencia

explicita en la ley de un espacio curricular específico en el que es necesario seguir avanzando.

La propuesta se fundamenta en el marco teórico de la evaluación basada en competencias y en lo estipulado en la legislación sobre la Competencia para la autonomía e iniciativa personal y la evaluación de competencias. En el capítulo 6 se trata sobre su aplicación y evaluación.

Capítulo 6

Estudio 2: Aplicación y Evaluación de la Propuesta a través de un Proceso de Investigación-Acción

6.1. La Investigación-Acción, Marco Metodológico de este Estudio.

6.2. Descripción de la Muestra.

6.3. Fases de la Aplicación y Evaluación de la Propuesta.

6.3.1. Fase inicial.

6.3.1.1. Planteamiento de la propuesta y captación de los participantes.

6.3.1.2. Planificación de la aplicación y evaluación de la propuesta.

6.3.2. Fase procesual.

6.3.2.1. Herramientas y documentación para la aplicación y evaluación de la propuesta.

6.3.2.2. Aplicación de la propuesta.

6.3.3. Fase final. Evaluación de la propuesta.

6.4. Acciones de Mejora Derivadas de la Evaluación de Proceso.

6.4.1. Modificaciones en las plantillas de evaluación por áreas.

6.4.2. Modificaciones en las orientaciones realizadas tras finalizar cada período del proceso.

6.5. Resultados.

6.5.1. Resultados de la entrevista final con el grupo de discusión.

6.5.2. Respuesta sobre obtención de evidencias de evaluación.

6.6. Discusión.

6.6.1. Resumen de propuestas para el siguiente curso escolar.

6.6.2. Acciones informativas y de dinamización: utilidades, dificultades y propuestas de mejora.

6.6.3. Resumen de decisiones tomadas a partir de las dificultades detectadas en el proceso.

Con el fin de lograr el objetivo 2 de la tesis "Aplicar y evaluar la propuesta", y una vez elaborada la propuesta que se describe en el capítulo 5, se lleva a cabo el proceso de investigación-acción que se explica en este capítulo (ver Figura 6.1).

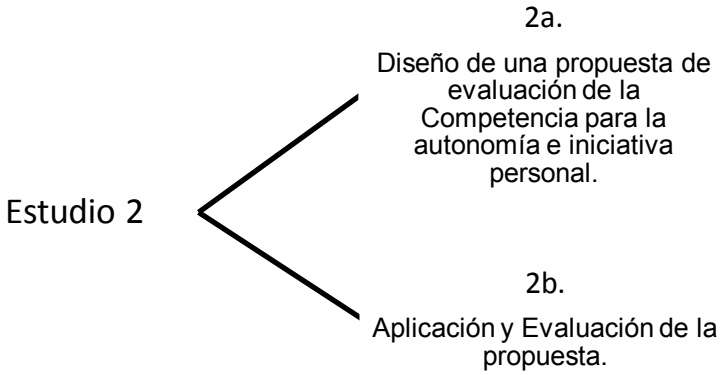


Figura 6.1. Diseño de la propuesta y proceso de investigación-acción para su aplicación y evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar se describe este enfoque de investigación para después concretar el contexto en el que se llevó a cabo y la muestra participante. Seguidamente se narra el proceso de investigación-acción que condujo a la evaluación de la propuesta.

Se informa sobre la presentación de la propuesta y el plan al profesorado, y su puesta en marcha. Se hace referencia a las herramientas construidas y a su utilización. Se narran las acciones y describen las modificaciones llevadas a cabo en función de las necesidades surgidas. Se trata sobre la respuesta del profesorado en situaciones diversas, en relación a las dificultades o beneficios percibidos en el proceso y se recogen también sus valoraciones y propuestas en relación a la puesta en práctica de la evaluación.

Finalmente se exponen los resultados, se discuten y se realizan propuestas de mejora.

6.1. La Investigación-Acción, Marco Metodológico de este Estudio

Las conclusiones derivadas del estudio1, sobre el que trata el capítulo 4, se presentan al profesorado como paso previo al diseño y aplicación de la propuesta en el estudio 2. A lo largo del curso escolar 2011-2012 tiene lugar la segunda parte del estudio 2, en la que mediante un proceso de investigación-acción se lleva a la práctica la propuesta para la evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal presentada en el capítulo 5, con el fin de conseguir el objetivo 2 de la tesis.

Al comienzo de este apartado se realiza una aproximación al marco metodológico de la investigación, la investigación-acción (I-A). Se hace referencia a la participación de los sujetos, al beneficio perseguido, a las fases del proceso de investigación-acción, al potencial transformador del modelo en la práctica educativa, a los criterios de validez, a algunas de sus limitaciones y a los requisitos para llevarla a cabo. Después se trata sobre las acciones realizadas y las herramientas utilizadas antes y durante el proceso de aplicación de la propuesta y finalmente se describe la evaluación final de la misma.

En la década de los 40, Lewin concibe la metodología cualitativa de investigación I-A como una actividad llevada a cabo por personas, grupos o comunidades para la obtención de un beneficio común (Restrepo, 2002). Mediante una práctica reflexiva fundamentada en la teoría se promueven cambios en una determinada situación. En la I-A los sujetos, el objeto y el proceso constituyen un todo interrelacionado.

Según Restrepo (2002) el proceso de investigación-acción comienza con la reflexión sobre un aspecto problemático. A partir de dicha reflexión se planifica la realización de determinadas acciones encaminadas a mejorar el problema. Los

resultados de la puesta en práctica de las acciones planificados sirven para retroalimentar dicho proceso (ver Figura 6.2).

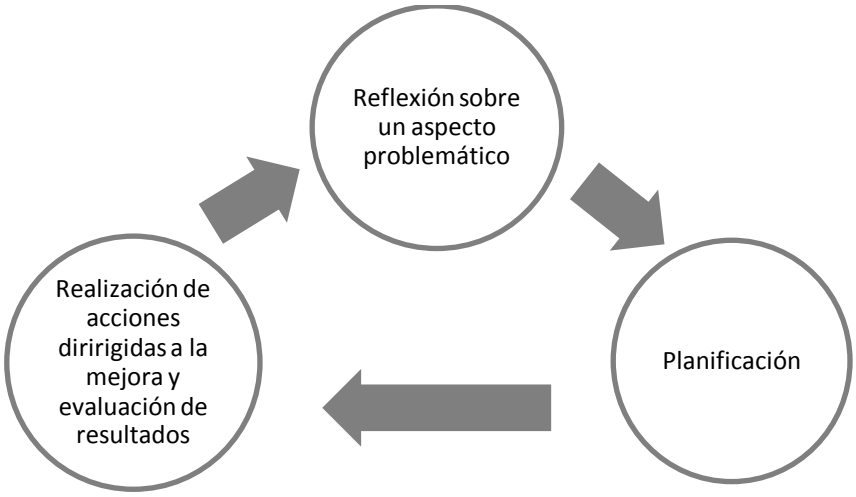


Figura 6.2. Proceso de investigación-acción.

Fuente: Elaboración propia a partir de Restrepo (2002).

A partir de la década de los 70, Stenhouse y Elliot defienden una metodología de investigación-acción hermenéutica o interpretativa (Neira, 2005; Restrepo, 2002). Elliot propone tres requisitos para llevar a cabo la investigación-acción (Neira, 2005):

1. Interpretación de los hechos conforme al significado que les atribuyen las personas que interactúan en la situación problema (profesorado y alumnado, profesorado entre sí, profesorado y dirección...).

2. Descripción de la acción con el lenguaje del sentido común utilizado por los actuantes en las situaciones sociales cotidianas.

3. Intercambio de información fluido entre investigadores y participantes.

En una publicación de 1953 realizada por Corey y otros profesores de la Universidad de Columbia se presenta la I-A como método para la mejora y transformación de las prácticas escolares (Restrepo, 2002). Elliot precisa que la I-A

aplicada a la educación se refiere más a los problemas prácticos cotidianos de los docentes, que a problemas teóricos definidos por investigadores en un área determinada. En esta metodología el profesorado investigador protagoniza la formulación, el desarrollo y la evaluación de su proyecto. En cualquier caso, se precisa un dominio adecuado del saber que se enseña y del método didáctico para mejorar la práctica educativa (Restrepo, 2002). El docente cuenta con los datos, las propias vivencias, puede realizar introspección, reflexión sobre lo llevado a cabo, establecer relaciones, clarificarlas, compararlas con la teoría e implementar acciones de mejora (Restrepo, 2002).

Neira (2005) plantea que el tipo de racionalidad propio de la investigación-acción interpretativa y crítica es de carácter axiológico, no de tipo técnico, ni científico positivo. Para este autor este hecho constituye una limitación en la investigación educativa, pues no se puede dar solución a cualquier tipo de situación desde posturas exclusivamente éticas. Argumenta que la investigación no sólo ha de buscar la mejora de la práctica sino que ha de dirigirse, además, a la generación de conocimiento, por lo que las metodologías axiológicas han de complementarse con la razón teórica y científica. Rekalde,Vizcarra y Macazaga (2014) defienden que para poder reflexionar sobre la propia práctica el investigador ha de tomar perspectiva posicionándose sobre las acciones realizadas. De este modo se reconstruye dicha práctica generándose nuevas imágenes y configuraciones de la misma, diferenciando, por ejemplo, lo que se dice de lo que se quiere decir. Stenhouse considera que en la I-A existe una interdependencia entre actores y acciones. La práctica educativa no se puede estandarizar, cuantificar, ni inferir de la conducta observada sino que es necesario interpretar los significados atribuidos por los agentes participantes en la misma (Neira, 2005). Parece, asimismo, poco factible que

el profesorado difunda resultados útiles a la investigación sobre los saberes que enseña actuando sin apoyo de investigadores cualificados, por carencia de condiciones adecuadas de trabajo, de incentivos favorecedores de la investigación docente y, en algunos casos, de preparación (Restrepo, 2002; Anderson & Herr, 2007). Stenhouse matiza que en la investigación educativa el profesorado hace compatible su labor educativa con la investigación y valora el acompañamiento en esta tarea de los investigadores externos. Diferencia este planteamiento de investigación con la realizada en el pasado, en la cual los maestros aplicaban sus conocimientos teóricos en el ejercicio de la docencia, mientras que agentes externos llevaban a cabo la "investigación sobre la enseñanza" (Restrepo, 2002).

Anderson y Herr (2007) distinguen cinco tipos de validez en este modelo de investigación (ver Figura 6.3).

Tipos de validez	Características
De la resolución de problemas	- La validez del resultado depende de la resolución satisfactoria del problema. - Re-conceptualiza los problemas y conduce a un nuevo ciclo de investigación.
Del proceso	- La validez depende de la utilidad de la comprensión y resolución de problemas de investigación para el aprendizaje continuo del individuo o sistema. - Se pueden utilizar técnicas cualitativas como la triangulación (perspectivas de diferentes colectivos o diferentes fuentes de datos).
Democrática	- Grado de colaboración del investigador con todos los participantes. Requiere la inclusividad por ética y justicia. - "Validez local" o relevancia: Viabilidad para el contexto en que se formulan los problemas.
Catalítica	- Grado en que el proceso reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad para transformarla.
Dialógica	- Publicación de resultados tras su evaluación por expertos. - Reuniones frente a profesionales críticos.

Figura 6.3. Tipos de validez en la investigación-acción.

Fuente: Elaboración propia a partir de Anderson & Herr (2007).

Los cinco tipos pueden complementarse aunque en función del fin perseguido en la investigación interese más defender alguno de ellos como, por ejemplo, el proceso, el potencial motivador o la relevancia para el contexto.

6.2. Descripción de la Muestra

En el capítulo 4 se ha descrito el contexto en que se lleva a cabo toda la investigación. La plantilla de profesorado de Gandasegi es relativamente estable, pero a comienzo de cada curso escolar se producen algunos cambios en la asignación de personal a los centros. Además, a lo largo de cada curso se ocasionan sustituciones de profesorado motivadas por bajas permisos, actividades formativas u otras causas. Así, a comienzo de 2011-2012 se incorporaron al centro siete profesoras y profesores que no formaron parte de la plantilla el curso anterior, y a lo largo del curso se produjeron nuevas sustituciones por diferentes motivos. Durante ese curso solo se contó con una profesora de religión (ver Tabla 6.1). Aun así la totalidad del profesorado tutor y específico de educación primaria, incluido el de nueva incorporación, participó en el estudio 2.

Tabla 6.1

Profesorado Participante en el Estudio 2.

Función o cargo	N
Tutor	18 (3 por ciclo)
Educación física	2
Inglés	3
Música	1
Religión	1
Pedagogía terapéutica	2
Audición y lenguaje	1
Refuerzo lingüístico	1
Consultor	1
Jefe de estudios	1
Directora	1
TOTAL	32

Tomaron parte nuevamente la directora y el jefe de estudios, aunque en esta ocasión no lo hicieron ni el secretario ni la responsable del comedor. El profesorado especialista en Pedagogía terapéutica, Audición y lenguaje y Refuerzo lingüístico participó en el proceso de evaluación continua del alumnado a su cargo pero no en las sesiones de evaluación. La profesora de religión aun no teniendo responsabilidad de evaluar la competencia, participó en la toma de decisiones conjunta en la mayor parte de los grupos evaluados. El doctorando, que desempeña la función de consultor del centro, informó acerca de los pormenores del proceso y participó en la coordinación del mismo. Además, intervino en las sesiones de evaluación realizando aportaciones en relación al alumnado, desde su perspectiva profesional.

6.3. Fases de la Aplicación y Evaluación de la Propuesta

Primeramente tuvo lugar la fase inicial en la que se informó a los posibles participantes sobre las características de la investigación, los beneficios previstos, el compromiso exigido y la planificación del proceso de aplicación. En segundo lugar la aplicación de dicho proceso y por último, la evaluación de la propuesta (ver Figura 6.4).

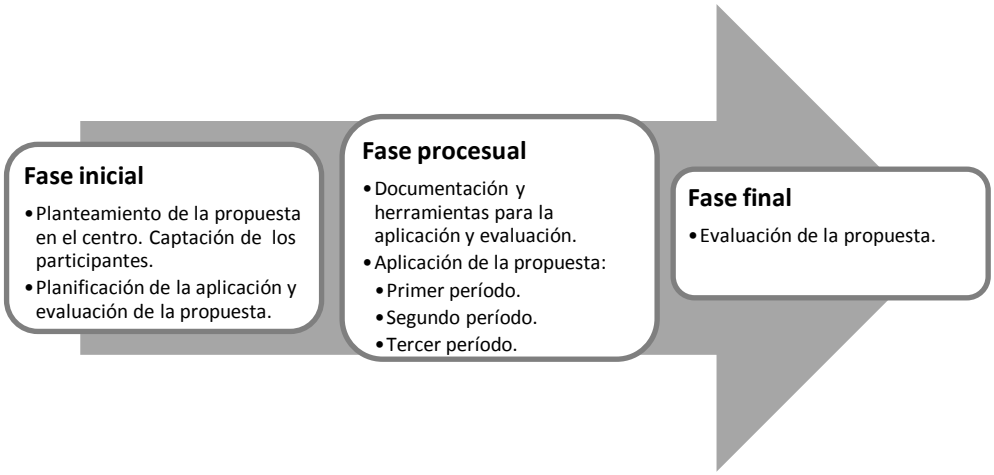


Figura 6.4. Fases de la aplicación y evaluación de la propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.1. Fase inicial.

A continuación se hace referencia a las acciones previas a la aplicación de la propuesta llevadas a cabo en el centro: Planteamiento, captación de participantes, presentación del proceso de aplicación y evaluación de la propuesta.

6.3.1.1. Planteamiento de la propuesta y captación de los participantes.

Con acuerdo previo de la dirección del centro, al finalizar el segundo trimestre del año escolar 2010-2011 se expuso el propósito de aplicar y evaluar la propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en una de las reuniones semanales de la "comisión de coordinación pedagógica". Dicha comisión está integrada por un coordinador del profesorado de cada ciclo de educación infantil y primaria, el consultor, como coordinador del "departamento de atención a la diversidad", y el jefe de estudios, que coordina la comisión. Constituye un foro de participación formal semanal del profesorado de Gandasegi.

Se acordó que el profesorado coordinador de los tres ciclos de educación primaria convocase reuniones por ciclos o niveles a fin de explicar la propuesta de evaluación a todo el profesorado de la etapa y de recabar la participación de quien estuviese interesado.

La directora y el jefe de estudios ofrecieron un gran apoyo a la propuesta e insistieron en que tomar parte en un plan de evaluación de la competencia daría respuesta a algunas necesidades derivadas de la trayectoria del centro, de su proyecto educativo y de las exigencias provenientes del ámbito legal.

Una de las profesoras del primer ciclo sugirió la conveniencia de que se plantease como proyecto de centro. En dicho ciclo se propuso utilizar parte del tiempo semanal destinado a la formación del profesorado para intercambiar información sobre la evaluación de la competencia. De este modo podría tomar parte todo el profesorado del centro y la propuesta se aplicaría a la totalidad del alumnado. El profesorado de los otros dos ciclos de educación primaria consideró acertada la sugerencia.

La dirección estimó que esta decisión podría ser de gran utilidad para la actualización de la parte del "Proyecto Curricular de Centro" (PCC) relacionada con la evaluación de competencias. El anterior PCC tenía su marco en la LOGSE, por lo se debía adaptar a la normativa vigente en la comunidad autónoma. En opinión de la dirección del centro se había de realizar una reflexión acerca de la forma de enseñar en el nuevo marco curricular basado en competencias. Se debían aprender formas de enseñar y evaluar las competencias; sobre todo las propias del ámbito de la tutoría, ya que el contenido de otras competencias básicas resultaba más familiar por asemejarse al de las áreas. Por tanto, se acordó por consenso plantear como proyecto de centro la aplicación y evaluación de la propuesta.

También el profesorado de educación infantil manifestó su conformidad con el acuerdo alcanzado en primaria, lo cual propició su aprobación en el claustro, pero su participación se postergó a un futuro curso escolar. Se informó sobre la propuesta

a la asesora del Berritzegune (equipo zonal de formación y recursos para el profesorado), quien la consideró viable y ofreció su apoyo.

La última semana de mayo de 2011 el Órgano Máximo de Representación de Gandasegi aprobó la aplicación y evaluación de la propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en la etapa de educación primaria a lo largo del curso 2011-2012, en el contexto de actualización del Proyecto Curricular de Centro.

6.3.1.2. Planificación de la aplicación y evaluación de la propuesta.

Seguidamente se hará referencia a cinco aspectos relacionados con la planificación de la aplicación de la propuesta en Gandasegi:

a. Programación de acciones principales.

b. Planificación de la participación y coordinación del profesorado.

c. Acciones concretas realizadas.

d. Elaboración de orientaciones para la evaluación del aprendizaje de la competencia.

e. Presentación del plan de evaluación al profesorado.

a. Programación de acciones principales.

Como se ha expresado en el capítulo 1, para conseguir el desarrollo íntegro de las competencias asociadas al ámbito de la tutoría: Competencia social y ciudadana, Competencia para la autonomía e iniciativa personal y Competencia para aprender a aprender se ha de acordar la forma de programar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de las mismas.

Se consideró que el resultado de aplicar la propuesta de evaluación de una de ellas, la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, también aportaría

información de utilidad para evaluar las demás. Para llevarlo a cabo y conforme a lo expuesto hasta el momento, se programaron acciones dirigidas a:

– Satisfacer las necesidades detectadas a partir de la respuesta del profesorado a la encuesta del estudio 1 preservando, en la medida de lo posible, los modos de evaluar el aprendizaje que daban confianza al profesorado, adaptándolos solo en lo imprescindible a las exigencias de la evaluación por competencias.

– Ofrecer estrategias y herramientas para evaluar competencias que pudiesen ser consideradas por el profesorado como útiles, asequibles y preferidas a otras conocidas,

– Favorecer una mejora de la valoración del profesorado sobre su propia realización.

– Aportar un procedimiento de planificación, coordinación y sistematización de la evaluación de la competencia que incluye:

- Una selección de indicadores de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal por cada área del currículo.
- Una concreción de indicadores de logro.
- Una propuesta de personas responsables para llevarlo a cabo.
- Una propuesta de momentos y espacios en los que llevar a cabo cada acción.
- Orientaciones sobre las formas de evaluar la competencia en su totalidad a partir de criterios de evaluación consensuados.
- Información sobre estrategias y herramientas en función de la importancia relativa concedida por el profesorado a distintos aspectos de la evaluación, la diferencia existente entre dicha importancia y el grado de realización y el interés manifestado por estos profesionales.

Se trató, por tanto, de llevar a cabo una evaluación sistemática de la competencia realizando los mínimos cambios posibles respecto al procedimiento de evaluación utilizado en el centro anteriormente. Así, en la planificación de los momentos y espacios a utilizar para la aplicación de la propuesta se decidió partir de lo establecido en el centro y en caso de considerarse necesario durante el proceso, acordar la realización de los ajustes convenientes.

También se acordó realizar la evaluación continua partiendo del modo en que se venía haciendo con anterioridad. Se planificó continuar celebrando las correspondientes "sesiones de evaluación" al finalizar cada trimestre, para llevar a cabo la evaluación sumativa sistemática. En dichas sesiones el profesorado tutor seguiría coordinando las reuniones con el profesorado específico de área para poner en común los datos recabados de forma cooperativa y utilizando criterios compartidos. La valoración del grado en que el alumnado cumpliese los criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal se realizaría conforme a las rúbricas por áreas y ciclos (c.f. cap. 5).

Para evaluar la propuesta se planificó realizar un cuestionario para que el profesorado lo cumplimentase al finalizar la aplicación.

También se propuso informar a las familias sobre la propuesta de evaluación en las reuniones de principio de curso y ofrecer una información periódica acerca de los resultados en las entrevistas individualizadas de coordinación entre profesorado y familias, en las que se trata sobre los avances constatados en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, incluidos los aprendizajes relacionados con la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. De esta forma se podrían contrastar las observaciones de las familias sobre las conductas de los niños en el ámbito extraescolar con las informaciones aportadas por el profesorado.

b. Planificación de la participación y coordinación del profesorado.

Para determinar los aspectos informativos y organizativos necesarios para la aplicación de la propuesta de evaluación, a comienzo del curso escolar 2011-2012 se convocaron reuniones en las que participó la dirección del centro, el equipo directivo y la asesora del Berritzegune. En las mismas se planificó la coordinación con el profesorado de educación primaria con el fin de hacer compatibles las acciones previstas en el procedimiento de evaluación con el resto de las acciones que se programasen para actualizar el Proyecto Curricular de Centro (PCC) a la normativa vigente.

Se establecieron cauces de participación entre el profesorado. Se decidió contar con la comisión de coordinación pedagógica para el seguimiento del proceso de evaluación en los tres ciclos de educación primaria. Además, se acordó constituir un "grupo de discusión" conformado por los /las coordinadores de los tres ciclos de educación primaria, el jefe de estudios, la directora y el consultor. Dicho grupo tendría las funciones de realizar un seguimiento del proceso y contribuir a su dinamización.

c. Acciones concretas realizadas.

Con la puesta en marcha de la propuesta se establecieron las responsabilidades de las personas que tomaron parte en el proceso, se hizo partícipe a todo el profesorado del procedimiento de evaluación: acciones a llevar a cabo, tiempos, espacios, herramientas a utilizar; se elaboraron las herramientas propias de la propuesta y algunas específicas para su aplicación en Gandasegi (c.f. cap.5 y sub-apartado 6.3.2.1).

Se propuso valorar la competencia del alumnado en función de los avances experimentados atendiendo a los indicadores seleccionados y las rúbricas

construidas. Se diseñaron plantillas de evaluación por áreas (ver Figuras 6.14 y 6.15) para facilitar el intercambio de información entre el profesorado.

Para facilitar la obtención de evidencias de logro del alumnado se recomendó utilizar las rúbricas de área (ver cap. 5). También se aconsejó consultar las "Rúbricas para la selección de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias" y la tabla "Estrategias y pruebas para la evaluación a partir de la encuesta del estudio 1" (ver Figuras 6.8 a 6.10).

En general, se ofreció ayuda para lo que se considerase necesario a lo largo del proceso: búsqueda de estrategias para observar el aprendizaje adquirido por el alumnado, selección de problemas aplicables en contexto real, realización de ajustes a partir de los resultados de la evaluación continua, orientaciones para la autoevaluación o para la evaluación entre compañeros/as…

d. Elaboración de orientaciones para la evaluación del aprendizaje de la competencia.

Para elaborar las orientaciones que posteriormente se ofrecieron al profesorado para la sistematización del procedimiento se tuvieron en cuenta los resultados del estudio 1 y los aspectos teóricos sobre evaluación de competencias. Se aconsejó ceñirse a dichas orientaciones para poder valorar la utilidad del mencionado procedimiento y evitar situaciones de indecisión en las sesiones de evaluación. En la Figura 6.5 se muestran las orientaciones facilitadas. Se trató de que las pautas ofrecidas no fuesen excesivas y se pudiesen cumplir con facilidad.

- ✓ Para la evaluación sumativa trimestral:
  - En cada sesión de evaluación trimestral, llevar cumplimentada la plantilla de evaluación de la competencia correspondiente a las áreas impartidas por cada profesor/a.
  - El tutor o tutora, con las plantillas de evaluación cumplimentadas por cada profesor específico coordinará la sesión en la que se habla acerca de todo el alumnado, teniendo como guía la evaluación de la competencia. Cada uno de los asistentes podrá realizar comentarios sobre el alumnado partiendo de lo evaluado en su área y de otros aspectos no reflejados en la plantillas de evaluación. Para cumplimentar esta hoja se tendrá como guía la rúbrica de la competencia correspondiente a cada área. De este modo el tutor contará con una evaluación escrita de toda la competencia, completada por los datos recabados en las diferentes intervenciones orales.
- ✓ Para la evaluación continua
  - Se aconseja presentar una ficha de autoevaluación de aprendizajes adaptada de Pereda (2001) al principio de cada unidad didáctica, para que el alumnado reflexione sobre el propio aprendizaje en diferentes momentos de dicha unidad y facilitar la adquisición de autonomía. La ficha contiene indicadores de evaluación de la unidad correspondiente cuyo nivel de consecución valora el alumnado y un espacio para la reflexión sobre la mejora del aprendizaje. En un primer momento se cumplimenta de forma muy guiada y progresivamente el alumnado va adquiriendo autonomía para utilizarla.
  - Las fichas de autoevaluación podrán ser recogidas en una carpeta (por áreas) o archivador (de todas las áreas), para tener datos de la evolución experimentada por cada alumno y alumna, que puede ser complementado por productos realizados por estos, como dibujos escritos, exámenes en los que se observe avance… La selección puede realizarla el alumnado, con menor supervisión a medida que adquiera autonomía para ello.

Figura 6.5. Orientaciones para la evaluación del aprendizaje de la competencia.

Fuente: Elaboración propia.

Estas orientaciones se fueron adaptando progresivamente en función de los avances y dificultades surgidos a lo largo del proceso de aplicación de la propuesta.

e. Presentación del plan de evaluación al profesorado.

La primera semana de septiembre, el doctorando mantuvo una reunión con el jefe de estudios para la devolución de los resultados de la encuesta al profesorado, la presentación del plan de evaluación y la planificación del primer trimestre. Antes de finalizar ese mes, se convocó una nueva reunión para planificar las diferentes actividades de formación en el centro, la presentación del plan al profesorado, la devolución del resultado de la encuesta de junio y acordar la forma y momento de

exposición. A dicha reunión asistieron la directora, la asesora del Berritzegune, el jefe de estudios y el doctorando.

La primera semana de octubre se celebró una nueva reunión de coordinación entre el jefe de estudios y el doctorando. En ella se concretaron los aspectos a llevar a cabo durante la primera evaluación, en función del acuerdo de planificación. El jefe de estudios propuso realizar una evaluación grupal sobre la adquisición de la competencia en cada aula. A su entender existían diferencias entre grupos en lo relativo a autonomía e iniciativa y la opinión conjunta del profesorado al respecto podría ser de utilidad para el desempeño de la función tutorial. Con este fin se añadió una nueva columna a las 25 reservadas al alumnado en las plantillas de evaluación de avances, en cuyo título figura la letra A. En la misma se expresa la valoración grupal de aula de cada criterio de evaluación de la competencia (ver Figuras 6.14 y 6.15). En un apartado posterior de este capítulo se mostrarán las modificaciones realizadas en dichas plantillas a lo largo del proceso.

El 13 de octubre se presentaron al profesorado los resultados de la fase de detección de necesidades y se realizó la exposición del plan de evaluación. El contenido de la exposición se resume a continuación:

- Breve introducción, mediante figuras, acerca de la fundamentación de la propuesta de evaluación (Anexo 5).
- Explicación sobre el desglose de la competencia en sub-competencias y criterios de evaluación de la competencia.
- Presentación de la tabla en que se recoge la norma de evaluación de la competencia (cf. cap. 5).
- Presentación de la rúbrica general de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal (cf. cap. 5).

– Presentación de una de las tablas de selección de indicadores de evaluación (cf. cap. 5).

– Devolución de los resultados del "Cuestionario de detección de ideas previas y estrategias sobre evaluación para el profesorado de Gandasegi", mediante gráficas y tablas (Anexo 5).

– Propuesta de orientaciones para llevar a cabo la evaluación continua y sumativa.

– Presentación de un modelo de rúbrica de área (cf. cap. 5).

– Presentación de la primera plantilla para realizar la evaluación sumativa al finalizar la evaluación trimestral (Anexo 6).

Tras finalizar la exposición y dedicar un tiempo para comentarios se acordó por consenso que las sesiones de evaluación tuviesen como hilo conductor la evaluación del nivel de consecución de esta competencia por parte del alumnado, se aceptó la propuesta de constituir el mencionado *grupo de discusión* y se propuso aportar modelos de herramientas para la observación.

Dado que algunos miembros del profesorado participaban en un seminario sobre aprendizaje cooperativo se realizó una sugerencia sobre la utilidad de esta metodología para el aprendizaje y la evaluación por competencias. Se percibía un interés creciente en el centro por este tipo de propuestas.

A modo de síntesis, en la Figura 6.6 se presenta la relación de las herramientas presentadas en esta fase inicial, así como la de los aspectos que se considera favorecieron la introducción de la propuesta y la dificultad prevista.

Herramientas de la propuesta presentadas	- Orientaciones escritas para la puesta en marcha y sistematización del procedimiento de evaluación. - Rúbricas con el contenido de la competencia. - Norma para la evaluación de la competencia. - Rubrica para la evaluación desde las áreas. - Plantillas de evaluación de avances por áreas para las sesiones de evaluación. - Rúbrica para la selección de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias.
Aspectos favorecedores	- Gran apoyo a la propuesta por parte de la dirección del centro. - Consideración de la aplicación y evaluación de la propuesta como contribución a la renovación del Proyecto Curricular de Centro (PCC). - Participación de la totalidad del profesorado de educación primaria. - Apoyo de la asesora del Berritzegune. - Constitución de un "grupo de discusión" para reforzar ella las labores de seguimiento y evaluación de la propuesta de la "comisión de coordinación pedagógica".
Dificultades	- Se prevé dificultosa la observación de la respuesta de la totalidad del alumnado en relación a cada criterio de evaluación de la competencia.

Figura 6.6. Herramientas presentadas y aspectos destacados en la fase inicial.

Fuente: Elaboración propia

La presentación de las herramientas las orientaciones y demás aspectos relativos a la propuesta dio paso al inicio de su puesta en práctica. En general, tanto por parte de la dirección como del profesorado, fue acogida como una acción innovadora que iba a facilitar la labor educativa, aunque evaluar la adquisición íntegra de la competencia en cada alumna y alumno se consideraba una tarea ambiciosa y compleja.

6.3.2. Fase procesual.

En primer lugar se muestra la documentación y herramientas elaboradas para llevar a cabo la propuesta y posteriormente se narrará el proceso de aplicación.

6.3.2.1. Herramientas y documentación para la aplicación y evaluación de la propuesta.

Esta documentación se ha clasificado en dos grupos, el primero de ellos lo conforman las herramientas propuestas para orientar sobre el procedimiento de aplicación de la propuesta y para obtener e intercambiar información entre el profesorado sobre el nivel de consecución de la competencia alcanzado por el

alumnado. El segundo grupo está integrado por la documentación utilizada para la recogida y devolución de la información aportada por el equipo de profesorado sobre la aplicación y las herramientas utilizadas en la evaluación de la propuesta (ver Figura 6.7).

Herramientas para la aplicación de la propuesta

i. Herramientas de referencia teórica y legal para la evaluación de la competencia.
   - Rúbricas de la competencia y de evaluación por áreas y ciclos.
   - Norma para la evaluación de la competencia.
   - Selección de indicadores de evaluación por áreas y ciclos.

ii. Herramientas de utilidad para la aplicación de la propuesta.
   - Rúbrica de autoevaluación para el profesorado sobre valoración y diseño de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias.
   - Estrategias y pruebas para la evaluación.
   - Orientaciones para evaluar durante el proceso de aplicación.
   - Herramientas para reflejar el resultado de la evaluación de la competencia:
     - Plantillas de evaluación de avances por áreas para las sesiones de evaluación.
     - Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación.
     - Acta unificada de evaluación trimestral.
   - Facilitación de acceso a materiales para la observación, autoevaluación y reflexión no incluidos en la propuesta.

Documentación sobre el proceso de aplicación y herramientas para la evaluación

iii. Actas, datos, conclusiones, propuestas y planificación de acciones a llevar a cabo tras las sesiones de evaluación.
iv. Actas de las sesiones de coordinación con el grupo de discusión.
v. Cuestionario para la evaluación final del plan.
vi. Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación.

Figura 6.7. Herramientas y documentación para la aplicación y evaluación de la propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Se aconsejó al profesorado la utilización de las rúbricas por áreas y ciclos, y también se puso a su disposición las rúbricas para la selección de indicadores de evaluación y la norma para la evaluación para ayudar a comprender el fundamento de su construcción, completar la información sobre los indicadores de la competencia, en caso de necesidad, y obtener orientaciones adicionales sobre la evaluación. Como se ha mencionado se proporcionaron también las rúbricas y orientaciones sobre estrategias y pruebas de evaluación, las orientaciones escritas sobre el procedimiento, las plantillas para la evaluación y demás materiales facilitadores de la evaluación.

Los datos sobre la participación del profesorado en las sesiones de cada evaluación trimestral se recogen en actas y generan conclusiones y propuestas para dar continuidad al proceso de evaluación. También se recoge en acta el contenido de las sesiones de coordinación del grupo de discusión.

Se elaboró un cuestionario para conocer las evidencias utilizadas por el profesorado en la aplicación de la propuesta y otro que sirvió como guión de la entrevista realizada a los miembros del grupo de discusión al finalizar el proceso.

A lo largo de este sub-apartado se describen las herramientas y la documentación mencionada.

i. Herramientas de referencia teórica y legal para la evaluación de la competencia.

Las rúbricas de la competencia, las de evaluación por áreas y ciclos, la norma para la evaluación de la competencia y la selección de indicadores de evaluación por áreas y ciclos se muestran en el capítulo 5.

ii. Herramientas de utilidad para la aplicación de la propuesta.

Se describen a continuación lar recogidas en la Figura 6.7:

- *Rúbricas de autoevaluación para el profesorado sobre valoración y diseño de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias.*

Es un conjunto de cuatro rúbricas elaboradas a partir del marco teórico sobre evaluación basada en competencias con el fin de aportar una guía de autoevaluación para el profesorado en la evaluación basada en competencias.

La primera hace referencia a las características de la participación de los agentes: profesorado, alumnado, familias y otros profesionales. La segunda contiene información sobre aspectos metodológicos de esta modalidad de evaluación como la importancia de la experiencia habitual del profesorado. La tercera trata sobre las

tareas propuestas en la evaluación por competencias: utilización de rúbricas o evaluación mediante problemas de la vida diaria... Y la cuarta sobre la utilización adecuada de estrategias recomendadas, como la valoración de los resultados de autoevaluación o evaluación entre pares. Dada su extensión las Figuras 6.8 y 6.9 recogen sendos fragmentos de dos de ellas. El resto se muestran en el Anexo 7.

	Grados de adecuación			
Participantes	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Profesorado	Lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, favorece la participación activa del alumnado en el desarrollo de tareas, mediante las cuales se infiere el desempeño de las competencias en contexto real. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. Reflexiona sobre el proceso y la propia práctica.	Lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. *Generalmente,* favorece la participación activa del alumnado en el desarrollo de tareas, mediante las cuales se infiere el desempeño de las competencias en contexto real. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. *Con frecuencia* reflexiona sobre el proceso y la propia práctica.	Lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. *Suele favorecer* la participación activa del alumnado en el desarrollo de tareas, mediante las cuales se infiere el desempeño de las competencias en contexto real. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. *Suele reflexionar* sobre el proceso y la propia práctica.	Lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Plantea al alumnado actividades de evaluación con el fin de conocer el grado de dominio de los contenidos expuestos en una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje y deducir el nivel de consecución de los objetivos propuestos. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado.
Alumnado	Conoce los criterios públicos en relación al aprendizaje que debe desarrollar y al sistema de evaluación. Se le posibilita la resolución eficaz de tareas múltiples y la realización de sugerencias. Se favorece la autoevaluación y evaluación entre compañeros ya que se pretende la adquisición de autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.	*Habitualmente* conoce los criterios públicos en relación al aprendizaje a desarrollar y al sistema de evaluación. *Frecuentemente* se le posibilita la resolución eficaz de tareas múltiples y la realización de sugerencias. *Generalmente* se favorece la autoevaluación y evaluación entre compañeros ya que se pretende la adquisición de autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.	*Suele conocer* los criterios públicos en relación al aprendizaje a desarrollar y al sistema de evaluación. *Se le suele posibilitar* la resolución eficaz de tareas múltiples, la realización de sugerencias. *Se suele favorecer* la autoevaluación y evaluación entre compañeros, ya que se pretende la adquisición de autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.	Ha de responder a las actividades de evaluación del modo más fiel posible en fondo y forma a los contenidos expuestos en una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de esta evaluación recibe por parte del profesorado una información acerca de los aspectos que se consideran aprendidos y los posibles errores cometidos y una calificación cualitativa y/ o cuantitativa.
(…)	(…)	(…)	(…)	(…)

Figura 6.8. Fragmento de rúbrica de autoevaluación para el profesorado sobre selección de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias. -Participación de los agentes-.

Fuente: Elaboración propia a partir de marco teórico sobre evaluación basada en competencias.

Naturaleza de las tareas de evaluación	**Grados de adecuación**			
	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Realización de tareas de aprendizaje y evaluación para obtener evidencias de desempeño competencial en contexto real.	El alumnado realiza tareas a partir de cuya observación se obtienen las evidencias de desempeño. Acciones que permitirán realizar inferencias en relación al desempeño de las competencias en contexto real. Mediante ellas se pretende también alcanzar los objetivos de área o materia.	*En general*, el alumnado realiza tareas a partir de cuya observación se obtienen las evidencias de desempeño. Acciones que permitirán realizar inferencias en relación al desempeño de las competencias en contexto real. Mediante ellas se pretende también alcanzar los objetivos de área o materia.	El alumnado *suele realizar* tareas a partir de cuya observación se obtienen las evidencias de desempeño. Acciones que permitirán realizar inferencias en relación al desempeño de las competencias en contexto real. Mediante ellas se pretende también alcanzar los objetivos de área o materia.	Las actividades propuestas recaban información sobre si el alumnado ha asimilado los contenidos y adquirido los objetivos de una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Relación de la actividad de aprendizaje / evaluación con problemas de la vida diaria	Las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación plantean al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.	*En general,* las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación plantean al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.	Las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación *suelen plantear* al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.	Las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación *no plantean necesariamente* al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.
Utilización de situaciones problema	Se seleccionan tareas en las que se proponen situaciones-problema que el alumnado ha de resolver empleando los recursos personales y los que se encuentren a su alcance.	*En general* se seleccionan tareas en las que se proponen situaciones-problema que el alumnado ha de resolver empleando los recursos personales y los que se encuentren a su alcance.	Se suelen seleccionar tareas en las que se proponen situaciones-problema que el alumnado ha de resolver empleando los recursos personales y los que se encuentren a su alcance.	Las actividades propuestas recaban información sobre si el alumnado ha asimilado los contenidos y adquirido los objetivos de una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.
(…)	(…)	(…)	(…)	(…)

Figura 6.9. Fragmento de rúbrica de autoevaluación para el profesorado sobre selección de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias. -Naturaleza de las tareas de la evaluación-.

Fuente: Elaboración propia a partir de marco teórico sobre evaluación basada en competencias.

- *Estrategias y pruebas para la evaluación.*

En respuesta a lo acordado en la reunión de presentación de la propuesta, teniendo en cuenta los resultados del estudio 1 y con fundamento en la teoría sobre evaluación de competencias, se recomendó al profesorado la utilización de determinadas estrategias y pruebas. Con este fin se construyó una tabla de doble entrada. (ver Figura 6.10).

	Mayor diferencia entre importancia y realización	Estrategias/ Pruebas recomendadas
1a	Propuesta de técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes.	Han de ser adecuadas para evaluar de forma *directa* e *integrada*: Trabajos escritos (que promuevan el análisis, la síntesis, el pensamiento crítico y la organización). Presentaciones orales: (Síntesis de contenidos, obtención de conclusiones que favorezcan la toma de decisiones. *Evitar las respuestas concretas).* Portafolios. Observación de la realización del trabajo. Cuadernos del alumnado. Entrevistas (Individuales / En grupo).
1b	*Plantear proyectos en relación a situaciones reales o realistas.*	Selección entre las propuestas de las editoriales, Olentzero, Carnavales,…Partir de los temas cotidianos.
1c	Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos.	Está hecho por ciclos (En función de los criterios de las áreas).
1d	Considerar autoevaluación y evaluación entre iguales al calificar	Ficha de auto-evaluación, aprendizaje cooperativo, portfolio...
1e	Reflexión sistemática sobre el sistema de evaluación.	Se propone llevar a cabo mediante el "grupo de discusión".
2a	Actividades interesantes. *Que planteen retos.*	Tener en cuenta el nivel de aprendizajes / desarrollo del alumnado (a partir de los resultados de la evaluación).
2b	Plantear tareas, estrategias o actividades de evaluación que se basen en los aprendizajes más relevantes en relación a los objetivos propuestos.	*Hay que garantizar la evaluación de los aprendizajes relacionados con los objetivos.* (Por ejemplo: cuando se realizan adaptaciones curriculares se priorizan las actividades fundamentales para la consecución de los objetivos). La realización del resto de las actividades de los textos es opcional. Recomendación: realizar una selección de actividades, tareas o estrategias en función de objetivos y criterios de evaluación.
2c	Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro.	Se están realizando rúbricas con este fin.
2d	Favorecer la auto-evaluación del alumnado.	Ficha de auto-evaluación, portafolio…
2e	Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación.	Reflexión sistemática tras cada evaluación y realización de propuestas de mejora.
3a	Tener en cuenta tanto la producción grupal como la individual.	El aprendizaje cooperativo puede ser, por ejemplo, adecuado para este fin.
3b	Plantear problemas aplicables a la vida diaria.	Plantear problemas relacionados con actividades cotidianas (supermercado, autobús…) Selección de problemas de las editoriales...
3c	Fijar criterios e indicadores para valorar pruebas o estrategias de evaluación.	Se está realizando una rúbrica con este fin.
3d	Favorecer la evaluación entre el alumnado.	Ficha de auto-evaluación, como referencia. Aprendizaje cooperativo.
3e	Utilizar la devolución de resultados de la evaluación para que el estudiante aprenda a autoevaluarse y conocerse.	Ficha de autoevaluación, portfolio, entrevista con alumnado y familia.

Figura 6.10. Estrategias y pruebas para la evaluación a partir de la encuesta del estudio 1.

Abreviaturas: a = Adecuación de las técnicas de evaluación, b = Evidencias de desempeño, c = Utilización de criterios, d = Participación del estudiante en la evaluación, e = Usos de la evaluación. *Fuente:* Elaboración propia.

En la primera columna se identifica la dimensión del cuestionario del estudio 1 con mayores diferencias entre importancia y realización. En la segunda se describe y en la tercera se ofrecen estrategias o pruebas recomendadas para cada uno de ellos.

- *Orientaciones para evaluar durante el proceso.*

Según se muestra en el capítulo 5, tanto en la norma de evaluación de la competencia como en la selección de indicadores por áreas y en las rúbricas por áreas y ciclos se aportan orientaciones para la evaluación y para la obtención de evidencias.

Por otra parte, las orientaciones suministradas al plantear la propuesta para realizar la evaluación sumativa trimestral, mostradas al principio de este capítulo, fueron actualizándose progresivamente en función de las aportaciones sucesivas del profesorado participante. En las Figuras 6.11 a 6.13 se recogen las orientaciones definitivas elaboradas tras la evaluación final de la aplicación de la propuesta para guiar el desarrollo de las sesiones de evaluación del curso siguiente.

Cumplimentación de las plantillas de evaluación

1. Anotar la puntuación obtenida por *la mayor parte del alumnado* del aula (para cada criterio de evaluación de la competencia). Dicha puntuación pude ser de: 0, 1, 2 ó 3 puntos.
2. *Solamente* se anotarán las puntuaciones del alumnado *que no coincidan con la puntuación"A"* del aula.
   - Ejemplo:
     i. *Responsabilidad:* puntuación global (A): 2
        - Punt. 0: Iñigo A.
        - Punt. 1: Ninguno.
        - Punt. 3. Ane L, Mario K, Paul Z.

     ii. *Creatividad* punt. Global (A): 3 (etc…)
3. *Significado de las puntuaciones:* (Se especifica en las rúbricas):
   - Puntuación 0 = El alumno/a *no lo hace.*
   - (-) (Guión) = El profesorado *no posee evidencias* para afirmar que el alumno/a lo haga o no lo haga.
   - Puntuación 1 = Lo realiza a veces.
   - Puntuación 2 = Generalmente lo hace.
   - Puntuación 3 = Lo hace siempre o casi siempre.
4. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales, incluido el alumnado con Adaptación Curricular Individual, será evaluado conforme a los mismos criterios de las rúbricas (*En caso de duda preguntar al consultor con anterioridad a la sesión de evaluación*).

Desarrollo de las sesiones de evaluación

- Duración de las sesiones: Es necesario programar sesiones de 60´por aula.
- Procedimiento: *(Con anterioridad al comienzo de la sesión ha de conocerlo todo el profesorado).*

(A+B: No más de 40´. C+D: El tiempo restante).

A. La tutora o tutor enunciará cada uno de los criterios de evaluación de la competencia, siguiendo el orden de su plantilla (lo que está en "negrita") y a continuación expresará:
   1) *La puntuación mayoritaria del aula* (A) en dicha competencia.
   2) Los nombres y puntuaciones correspondientes a los alumnos o alumnas puntuados por encima o por debajo de las puntuaciones globales de aula (sólo los de éstos).
      i. De entre estos últimos alumnos o alumnas nombrará los que también puntúan *por encima o por debajo en otros criterios de evaluación de la competencia* (especificando en cuáles de ellas).
      ii. Preguntará al profesorado específico si hay similitudes entre las valoraciones hechas hasta el momento y las realizadas por ellos (indicando qué alumnos y en qué competencias).
      iii. El tutor/a formulará propuestas de mejora y solicitará lo haga al profesorado de las otras áreas (de modo sistemático).

      (Continuar del mismo modo con el resto de los criterios de evaluación de la competencia correspondientes al tutor/a).

B. El profesorado tutor guiará la participación del profesorado específico en relación a los criterios de evaluación de competencia *hasta finalizar el proceso iniciado.*
C. El tutor aportará y solicitará información al profesorado específico *sobre otros aspectos observados al margen de ésta competencia.*: relaciones sociales, actitudes no mencionadas, relación entre evaluación de la competencia y de áreas, y aspectos no mencionados.
D. Valoración global del aula y demás propuestas.

Figura 6.11. Orientaciones para la cumplimentación de las plantillas de evaluación y para el desarrollo de las sesiones de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Las orientaciones para las sesiones de evaluación se construyeron con la participación del profesorado a fin de de organizar su intervención conforme a un procedimiento común. Uno de los aspectos que se recoge en las mismas hace referencia al modo de utilizar las plantillas de evaluación (ver Figuras 6.14 y 6.15). También se considera necesario establecer los tiempos de intervención de forma ordenada. Durante cada sesión se distinguen cuatro fases: exposición del profesorado tutor de los resultados obtenidos por el alumnado en los criterios de evaluación de competencia asignados a sus áreas, exposición del profesorado específico, información sobre aspectos no incluidos en la competencia, y valoración global del aula y propuestas.

Cometidos del profesorado tutor

- Informar acerca de los pormenores del proceso al profesorado específico:
  - Incidir en la necesidad de puntualidad para comenzar y finalizar.
  - Por dónde comenzar.
  - *Qué criterio de evaluación de la competencia se está evaluando* en cada momento.
  - De *qué alumno/a* se está tratando (nombre).
  - Las valoraciones de *qué alumnos/as* se están *interrelacionando.*
  - Informar sobre aspectos significativos de alumnos/as.
  - Qué *criterios competenciales* se están *interrelacionando.*
  - *Cuándo comenzar* a realizar *aportaciones al margen* de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal (sobre actitudes, relaciones interpersonales, aspectos particulares de las áreas…).
- Coordinar la participación del profesorado específico:
  - *Una vez iniciado el proceso propiciar la participación de todo el profesorado.*
  - Al finalizar el turno del/la tutor/a, establecer turnos de participación.
  - Solicitar los datos pertinentes sobre el alumnado.
  - *Realizar propuestas de mejora y promover su realización.*
- Recoger en el *acta unificada* el resultado de la evaluación.
  - Las plantillas han sido cumplimentadas con anterioridad al comienzo de la sesión.
  - En las líneas que figuran a continuación el profesorado tutor recogerá las aportaciones realizadas en la sesión sobre el alumnado o sobre el grupo *que no figuren* en las plantillas cumplimentadas por el resto de profesores (aspectos relacionados con las áreas, actitudes…).
- Dedicar una sesión de tutoría tras las sesiones de evaluación, a analizar los resultados generales en función de lo evaluado en la casilla al efecto y hablar también de modo individualizado con el alumno/a que proceda.

Cometidos de todo el profesorado
(Incluyendo al tutor/a y coordinador/a de ciclo)

- Acudir puntualmente a la sesión de evaluación.
- Al comienzo de la sesión, *cada profesor/a ha de tener cumplimentada su parte de la plantilla.* Para ello, ante cualquier duda, ha de consultar la/s rúbrica/s con anterioridad al comienzo de la sesión. correspondientes a su/s área/s. (Se encuentran en la carpeta N y los/as coordinadores tienen copias en papel).
- Los/as coordinadores o coordinadoras, no obstante, *han de llevar a las sesiones la carpeta de rúbricas*, para poderlas consultar en caso de duda y el profesorado tutor *la lista del alumnado con fotografías.*
- Todos/as participarán en la evaluación conforme a las directrices del tutor/a, *desde el comienzo de la sesión*.
- Al finalizar la sesión, el profesorado de cada área entregará su plantilla al tutor/a, a fin de que éste/a cuente con una información completa sobre todos/as los alumnos/as.

Figura 6.12. Orientaciones sobre los cometidos del profesorado en las sesiones de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

La función coordinadora del profesorado tutor y del coordinador de ciclos adquiere especial relevancia con la introducción del nuevo procedimiento, lo cual se refleja en la necesidad de delimitar sus cometidos de forma pormenorizada, en este caso se hace referencia al acta unificada (ver Figura 6.17). El profesorado específico

de las áreas toma parte en la evaluación de varios grupos-aula por lo que se considera necesario establecer un procedimiento común claro y preciso.

Niveles en los que no se realizan sesiones de evaluación

1) El profesorado específico de área cumplimentará la plantilla de evaluación y se la entregarán en la fecha acordada a los/las tutores/as.
2) Tutoras y tutores cumplimentaran el acta unificada: En primer lugar la parte correspondiente a la competencia. A continuación, se añadirán los aspectos a comentar sobre alumnas y alumnos no incluidos en la parte inicial (competencia), ni en las plantillas del profesorado específico.
3) El profesorado tutor entregará fotocopia del acta y resto de las plantillas al jefe de estudios al final de la evaluación.

Inclusión de resultados de evaluación de la competencia en los informes de evaluación del alumnado.

Se ha comprobado que buena parte de los criterios de evaluación de la competencia incluidos en las plantillas ya venían siendo recogidos en los ítems de los informes. *Las restantes se han introducido en las áreas correspondientes y algunas en el apartado de actitudes y hábitos.*

Serán evaluadas como los ítems de las áreas utilizando las siglas: OO, O, NA y HB, entendiéndose que:

- El 3 de las rúbricas equivale a SB/OO (Sobresaliente/ Muy bien). (A criterio del profesorado tutor).
- El 2 de las rúbricas equivale a O/NA (Bien /Suficiente) (A criterio del profesorado tutor).
- El 0 de las rúbricas equivale a HB (Necesita mejorar).

Figura 6.13. Orientaciones sobre otros aspectos relacionados con la evaluación trimestral.

Fuente: elaboración propia.

Debido a la imposibilidad de asistir el profesorado específico de área a las sesiones de evaluación de varios grupos, por realizarse en el mismo horario, se decidió repartir las reuniones de los seis niveles entre los tres trimestres del curso. Por este motivo, se estableció un procedimiento alternativo para los niveles en los que no se celebra sesión de evaluación en un determinado trimestre.

También se facilitó la inclusión de los resultados de la evaluación de la competencia en el informe de evaluación trimestral del alumnado integrándolos a los resultados obtenidos en las áreas.

- *Herramientas para reflejar el resultado de la evaluación de la competencia.*

Seguidamente se hace referencia a las herramientas construidas y a los materiales aportados para que el profesorado recogiese los datos obtenidos acerca del aprendizaje de la competencia por parte del alumnado y los pusiera en común con el resto del profesorado que impartía en cada grupo-aula:

a. Plantillas de evaluación de avances por áreas para las sesiones de evaluación.

b. Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación.

c. Acta unificada de evaluación trimestral.

a. Plantillas de evaluación de avances por áreas para las sesiones de evaluación.

Se elaboraron para facilitar la cooperación entre el profesorado tutor y el específico de las áreas en el intercambio de información de las sesiones trimestrales de evaluación. Dicha información se refiere a las valoraciones realizadas por el profesorado acerca de los avances realizados por cada alumna/o en relación a su nivel de adquisición de la competencia.

Cada plantilla contiene los criterios de competencia seleccionados en las rúbricas para un área determinada del currículo. Por tanto, en el conjunto de las plantillas del profesorado se recogen todos los criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. A continuación se muestran, a modo de ejemplo, las plantillas correspondientes al profesorado tutor y al específico de Educación física que, tras sucesivas modificaciones que se explicarán más

adelante, se decidió utilizar en el centro una vez finalizado el estudio 2 (ver Figuras 6.14 y 6.15). En el Anexo 12 se ofrecen las plantillas completas.

En la parte derecha de las plantillas se incluye una columna por cada uno de los alumnos del aula correspondiente, 25 en total, donde se indica la puntuación, de cero a tres puntos obtenida en el criterio de evaluación de que se trate conforme a las rúbricas de la competencia por áreas y ciclos (ver cap. 5). En la columna "A" se anota, según se indica en las orientaciones mostradas al final del anterior sub-apartado, la puntación global otorgada al grupo-aula.

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL **Plantilla del tutor/a** Aula ____ Fecha de evaluación _____		**A**	1	2	3	(…)	25
CM MAT	**1) Responsabilidad** Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales.						
ART CM	**2) Creatividad** [c]/ **Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos** de acuerdo a principios morales propios [e].						
VAS	**3) Sentido crítico** [s] **/Autocrítica** [a]						
MAT CM	**4) Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica**.						
ART MAT	**5) Liderazgo de proyectos** y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. / Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.						
MAT CM	**6) Confianza en uno mismo/a. / Autoestima positiva y realista**. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.						
MAT	**7) Esfuerzo mantenido/ Perseverancia** / Posposición de gratificación/ Demora de satisfacción inmediata.						
L EX VAS CM	**8) Evaluación y autoevaluación./** Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.						
VAS **L EX**	**9) Colaboración en la consecución de objetivos comunes. / Trabajo en equipo en cooperación.**						
CM VAS	**10) Empatía** [e]**.** Ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. **Asertividad** [a]. Capacidad de afirmar y defender derechos. **Habilidades para el diálogo y la negociación** [h].						
EF **CM** **ART**	**11) Conocimiento de sí misma/o.**						
EF **VAS**	**12) Control de emociones / Regulación de la propia conducta.**						

Figura 6.14. Plantilla para la evaluación trimestral de las áreas correspondientes al profesorado tutor.

Abreviaturas: A = Evaluación del grupo-aula. ART = Educación artística (plástica). CAS = Lengua castellana y literatura. CM = Conocimiento del medio natural, social y cultural. EF = Educación física. L.EX = Lengua extranjera. MAT = Matemáticas. VAS = Lengua vasca y literatura. Letras entre corchetes [c, e, s (…)] = Se añaden para facilitar el reconocimiento de los indicadores. *Fuente:* Elaboración propia a partir de: Departamento de Educación Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007b, 2007c).

En la primera columna de la izquierda se indica el área asociada al criterio de competencia de que se trate. El profesorado cuenta con criterios y pautas para determinar el nivel de consecución de dicho criterio competencial en la rúbrica de área correspondiente.

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL **Educación física** Aula ____ Fecha de evaluación_____		**A**	1	2	3	(…)	25
EF	**1) Adaptación crítica y constructiva.** Flexibilidad de planteamientos. / Comprensión de los cambios y la innovación como oportunidades.						
EF	**2) Capacidades de calcular y asumir riesgos. /** Análisis de posibilidades y limitaciones.						
EF **TUT**	**3) Conocimiento de sí misma/o.**						
EF **TUT**	**4) Control de emociones / Regulación de la propia conducta.**						
PROPUESTAS DE MEJORA:							

Figura 6.15. Plantilla para la evaluación trimestral del área Educación física.

Abreviaturas: A = Evaluación del grupo-aula. EF = Educación física. TUT = Evaluación compartida con el profesorado tutor. *Fuente:* Elaboración propia a partir de: Departamento DEUI (2007b, 2007c).

Tanto en la rúbrica del área Educación física como en la del tutor y en la de Inglés algunos de sus criterios de competencia se asocian a más de un área. En las celdas correspondientes se especifica este hecho. En el apartado 6.4.1 se amplía la información al respecto.

a. Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación.

Se construyó con el fin de que el profesorado específico de las diferentes áreas, en caso de no celebrarse la sesión de evaluación, pudiese informar con claridad y rapidez a las tutoras/es de cada grupo-aula sobre los avances del mismo en el aprendizaje de la competencia y sobre peculiaridades destacables de alguna alumna/o. Mediante la utilización de esta herramienta el tutor/a, una vez recogidos los datos de todas las áreas, devolvió la información completa a la dirección y al profesorado específico. La herramienta no sustituyó a la sesión de evaluación pues en esta última se produce un intercambio más completo de información, pero permitió que el profesorado estuviera informado sobre el aprendizaje de la competencia realizado por la totalidad del alumnado (ver Figura 6.16).

Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación

Aula: _____

1) Puntuaciones globales del aula en cada criterio de evaluación de la competencia

Tutor/a			**A**
Responsabilidad			
Creatividad			
Sentido crítico / Autocrítica			
Capacidad para afrontar problemas			
Liderazgo de proyectos, confianza en las acciones y proyectos emprendidos.			
Confianza en uno/a mismo/a. / Autoestima.			
Esfuerzo mantenido, perseverancia.			
Evaluación y autoevaluación.	(Inglés)		
Trabajo en equipo en cooperación. Colaboración en objetivos comunes.	(Inglés)		
Empatía, asertividad, habilidades para el diálogo y la negociación.			
Música			
Organización de tiempos y tareas.			
Ambición personal, académica y profesional.			
Educación Física			
Adaptación crítica y constructiva. Flexibilidad de planteamientos.			
Capacidad de calcular y asumir riesgos.			
Conocimiento de uno/a mismo/a	(Tutor/a)		
Control de emociones. / Regulación de la propia conducta.	(Tutor/a)		
Lengua Castellana y literatura			
Elección con criterio propio.			
Aprendizaje del error.			
Inglés			
Motivación para el logro. / Espíritu de superación / Visión de retos y oportunidades.			
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.			

2) Alumnado con puntuación **diferente a la global de aula**

Puntuación	**Alumnos/as**
0	
1	
2	
3	

3) Propuestas de mejora del tutor o tutora en función de los resultados

Propuesta	**Alumnos/as**

(…)

Propuestas generales

Figura 6.16. Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación.

Abreviatura: A= Puntuación mayoritaria del aula en el criterio de evaluación de la competencia.

Fuente: Elaboración propia a partir DEUI (2007b).

Junto a las celdas señaladas con fondo gris se especifica el profesorado responsable de evaluarlas por corresponder a criterios de evaluación asociados a dos áreas, según se explica en el capítulo 5. En la columna con título "A" se consignan las puntuaciones globales del grupo-aula para cada criterio de evaluación.

En el apartado 2. de la herramienta se hace referencia al alumnado que obtiene una puntuación diferente a la del grupo aula. Estos alumnos/as se clasifican en función de la puntuación diferente obtenida en alguno de los criterios de evaluación de la competencia para que el profesorado tenga presente que se les ha de dedicar especial atención.

En el apartado 3 se formulan propuestas en función de los criterios en los que el alumnado mencionado obtiene diferente puntuación. Para llevarlo a cabo la herramienta contiene dos columnas, en la de la izquierda se realizan dichas propuestas y en la de la derecha figura el alumnado al que se dirige cada una de las mismas. En la figura, por motivos de espacio, sólo se representan dos filas de propuestas. En la parte inferior de la página se dispone de espacio para realizar otras propuestas dirigidas al grupo-aula.

a. Acta unificada de evaluación trimestral.

Con el propósito de reducir en lo posible la documentación escrita utilizada en el proceso y a partir de las propuestas surgidas en las sesiones de la tercera evaluación se construyó esta herramienta que se utiliza en el centro desde la finalización de este estudio en sustitución a la empleada hasta entonces como acta de las sesiones de evaluación y a la herramienta para evaluar en caso de no celebrarse sesión de evaluación (ver Figura 6.17).

Acta de evaluación 2012-2013

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL **Plantilla del tutor/a** Aula ____ Fecha de evaluación _____		**A**	1	2	3	(...)	25
CM MAT	**1) Responsabilidad** Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales						

- Este espacio lo ocupa el resto de la plantilla del profesorado tutor -

Alumno/a	Otros aspectos de la evaluación	Propuestas de mejora
(…)		

Valoración global del grupo aula

El tutor / tutora

El resto del profesorado

Figura 6.17. Acta unificada.

Abreviaturas: A = Evaluación del grupo-aula. CM = Conocimiento del medio natural, social y cultural. MAT = Matemáticas.

Fuentes: Adaptación a partir de DEUI (2007b) y acta de evaluación utilizada anteriormente en el centro.

En la parte superior se integra la plantilla de evaluación correspondiente al profesorado tutor. Bajo la misma hay una tabla compuesta por tres columnas y varias filas. En la primera columna por la izquierda se van anotando los nombres de alumnas y alumnos sobre los que se realizan comentarios en relación con aspectos no incluidos en el contenido de Autonomía e iniciativa personal, como los relacionados con el aprendizaje en las áreas, actitudes o la relación con otras personas, que forman parte de la evaluación integral. Estos comentarios se expresan en la segunda columna, y en la tercera se formulan propuestas de mejora.

En la parte inferior existe un espacio para realizar la valoración global del grupo-aula.

Las plantillas del profesorado específico de las áreas no impartidas por el tutor/a se entregan a este último tras finalizar la sesión de evaluación. En caso de no celebrarse sesión de evaluación el profesorado específico aporta al tutor las plantillas correspondientes. La jefatura de estudios posee copia de toda esta documentación, a la cual tiene acceso el resto del profesorado del grupo.

- *Facilitación de acceso a materiales para la observación, autoevaluación y reflexión no incluidos en la propuesta.*

Además de los modelos de ficha para la autoevaluación y reflexión se facilitó una guía para la observación elaborada a partir del documento "Observación y evaluación" (Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra, 1996) en el cual se hace referencia a diferentes procedimientos de recogida de información, se explican las características de la observación sistemática, se describen diferentes instrumentos de observación y se ofrecen ejemplos de experiencias didácticas concretas (ver Figura 6.18).

Procedimientos de recogida de información	✓	Observación.	– Incidental. – Sistemática.
	✓	Análisis de producciones.	– Trabajos, composiciones. – Cuadernos de alumnos. – Murales.
	✓	Entrevistas.	– Grupales. – Individuales.
	✓	Pruebas específicas.	– Orales. – Escritas.
Aspectos a contemplar en la observación sistemática	✓	Qué se va a observar.	
	✓	A quién se va a observar.	
	✓	Dónde y cuándo se va a observar.	
	✓	Cómo se va a observar.	
	✓	Quién va a observar.	
	✓	Para qué se va a observar.	
Instrumentos de observación	✓	Que guían y pautan la observación.	– El cuestionario de observación. – El guión de observación. – La lista de preguntas. – La lista de control. – Las escalas de estimación.
	✓	Que sistematizan y organizan la información.	– El registro anecdótico. – El cuaderno de observación y el diario de clase. – La ficha registro de la observación. – La ficha de seguimiento individual. – El informe de observación.

Figura 6.18. Procedimientos, instrumentos y aspectos propios de la observación sistemática.

Fuente: Elaboración propia a partir de Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra (1996).

Una vez descritas las herramientas de la propuesta, a continuación se hace referencia a la documentación sobre el proceso de aplicación (ver Figura 6.7). Se compone de las aportaciones realizadas por el profesorado participante y la información recabada a partir de la intervención del *grupo de discusión.* Constituyen fuentes de información que se tienen en cuenta para el diseño definitivo de la propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Se trata de actas, información recabada en las reuniones, de coordinación de profesorado, propuestas realizadas y planificación de los pasos posteriores del proceso de aplicación. También se muestran las herramientas utilizadas para la evaluación de la propuesta.

iii. Actas, datos, conclusiones, propuestas y planificación de acciones a llevar a cabo tras las sesiones de evaluación.

En los Anexos (8 a 10) se recoge la información obtenida a partir de la transcripción y traducción de los archivos de voz grabados en las sesiones de evaluación (Figura 6.19) del curso y las conclusiones y propuestas derivadas.

Evaluación trimestral	Fecha	Sesión de evaluación
1ª	28.11.2011	1ºA
	30.11.2011	1ºB
	5.12.2011	2ºA, 2ºB, 4ºB y 5ºA
	7.12.2011	3ºB. 3ºC, 5ºB y5ºC
2ª	29.2.2012	2ºC
	5.3.2012	2ºB
	7.3.2012	2ºA
	12.3.2012	3ºA
	14.3.2012	3ºB
	19.3.2012	3ºC
3ª	6.6.2012	6ºB
	7.6.2012	6ºC
	8.6.2012	6ºA
	14.6.2012	4ºC
	15.6.2012	4ºA

Figura 6.19. Fechas de las sesiones de evaluación durante el desarrollo del plan.

Fuente: Elaboración propia.

iv. Actas de las sesiones de coordinación con el grupo de discusión.

Tras cada evaluación trimestral celebrada por el profesorado el *grupo de discusión* se reunió para valorar los resultados, extraer conclusiones y realizar propuestas para la siguiente etapa del proceso de aplicación en el Anexo 11 se muestran las actas de esas reuniones.

v. Cuestionario para la evaluación final del plan.

Se confeccionó un cuestionario para que los miembros del *grupo de discusión* evaluasen la utilidad, ventajas y dificultades de la propuesta y realizasen propuestas de mejora una vez finalizado el proceso de aplicación. Consta de dos partes: la primera integrada por seis preguntas de carácter general con el fin de

obtener respuestas abiertas sobre el desarrollo de la aplicación de la propuesta. La segunda parte incluye 13 preguntas más delimitadas, también de respuesta abierta, distribuidas en tres bloques (ver Figura 6.20).

Primera parte
Valoración general de la aplicación de la propuesta para la evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
1) ¿Cuál ha sido la *utilidad del Plan* para evaluar la competencia Autonomía e iniciativa personal; para qué os ha servido, qué os ha aportado? 2) ¿Mediante las *acciones informativas* llevadas a cabo acerca del Plan de Evaluación, qué resultados se han obtenido?. ¿Qué actuaciones han sido provechosas, ¿qué personas han sido claves?, ¿qué aspectos han ido clarificándose? 3) ¿Qué ha posibilitado la *estructura de organización* de las sesiones de evaluación? ¿Y la prevista para los casos en que no se realiza sesión de evaluación? 4) ¿Cuáles son las *principales dificultades* encontradas en el proceso? 5) ¿Qué *modificaciones* proponéis para mejorar esta propuesta de evaluación de/por competencias? 6) ¿Vais a seguir aplicando en el *futuro*, para evaluar, algo de este plan?
Segunda parte
Características, sistematización, participación y utilidad de la propuesta.
1a) La propuesta ¿En qué medida os ha aportado herramientas/estrategias que facilitan la evaluación de competencias? ¿Consideráis en algún modo, que la información recogida en las sesiones de evaluación pueda servir para interpretar la forma en que el alumnado pueda desempeñar la competencia en situaciones reales?
1b) ¿Para vosotros/as, qué utilidad tienen las rúbricas en este Plan? ¿Han ayudado a clarificar el significado de los "ítems" de las plantillas? ¿Y a determinar el grado de consecución de lo expresado? ¿Qué ha aportado la propuesta a la coordinación sistematizada del proceso de evaluación llevado a cabo por todo el profesorado?
1c) ¿Qué utilidad consideráis posee esta propuesta de evaluación en relación a la participación de las familias en la evaluación de competencias de sus hijos/as? ¿Puede servir al profesorado para aportar una información completa y sistematizada sobre la evolución del alumnado?
1d) ¿Y para la participación del alumnado? ¿Puede ayudar a intercambiar con él información sobre el proceso y acordar con éste propuestas de mejora?
1e) ¿En qué medida ha contado el equipo directivo con la información necesaria sobre la evaluación de todo el alumnado de Primaria?
Difusión de información, responsables y coordinación.
2a) ¿La reunión informativa de octubre en la que el consultor presentó el plan de evaluación al profesorado, sirvió para que el profesorado: … comprendiera el contexto en que se enclava y los objetivos pretendidos con el desarrollo del plan de evaluación de la competencia "Autonomía e iniciativa personal"? … entendiese las líneas generales del propio plan? … pudiese llevar a cabo la evaluación de ésta competencia, y en general, para evaluar por competencias?
2b) ¿Qué ventaja ha supuesto la actuación de la comisión de coordinación pedagógica en el desarrollo del Plan? ¿Se ha propiciado la toma de acuerdos en relación con fechas de evaluación o momentos de coordinación? ¿Se ha realizado a través de ella alguna aportación de orientaciones de evaluación solicitadas por miembros del profesorado?
2c) ¿Cuál ha sido la contribución del grupo de discusión integrado por la Directora, el Jefe de Estudios, los coordinadores de ciclo de Primaria y el consultor ¿Ha contribuido a dinamizar y realizar el seguimiento del proceso de evaluación?
2d) ¿Qué importancia ha tenido la implicación del Equipo directivo en la dinamización del plan de evaluación?
2e) ¿Qué ha supuesto, contar con el apoyo de la asesora del Berritzegune para la inclusión de este plan en la formación del profesorado?
Las sesiones de evaluación: estructura organizativa, procedimiento, utilidad.
3a) ¿La estructura de las sesiones de evaluación, en qué modo ha contribuido a que todo el profesorado de primaria de Gandasegi compartiese criterios de valoración de todo el alumnado?
3b) ¿En las sesiones de evaluación el profesorado ha dado a conocer a los participantes su valoración sobre aspectos específicos de sus áreas correspondientes, o los referidos a las actitudes o a la relación social del alumnado?
3c) ¿La propuesta realizada para los grupos en los que no se ha podido celebrar sesión de evaluación, que tipo de información ha posibilitado compartir?

Figura 6.20. Cuestionario para la evaluación final de la propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Mediante el contenido del los tres bloques se trata de recabar información adicional a la aportada por el profesorado en la primera parte. En el primero de ellos,

en referencia a las herramientas de la propuesta, a las estrategias utilizadas para evaluar durante su aplicación y a la utilidad del la misma. El contenido del segundo se destina a ampliar información acerca de los objetivos de la propuesta, el procedimiento para llevarla a cabo y la organización y el tercero se refiere a la información compartida en las sesiones de evaluación acerca del aprendizaje de alumnas y alumnos en la competencia y en otros ámbitos.

Se dispone también de archivo de voz de la sesión de evaluación final de la aplicación de la propuesta.

vi. Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación.

En la última parte del proceso de aplicación de la propuesta se construyó una herramienta para recabar información sobre los procedimientos utilizados por el profesorado para la obtención de evidencias en la evaluación de competencias y detectar posibles necesidades de ampliación de información al respecto (ver Figura 6.21).

Señala, por favor, con una cruz los procedimientos que has utilizado para obtener datos en la evaluación de la competencia (Como recordaréis, en las rúbricas se realizan orientaciones para la evaluación).

*Sistemáticamente = S, Esporádicamente = E, Necesito información = I.	S*	E*	I*
Producciones escritas (Que promueven el análisis, la síntesis, el pensamiento crítico y/o la organización).			
Exposiciones orales (Que promueven la síntesis de los conocimientos, obtener conclusiones, tomar decisiones). -No de respuestas puntuales-.			
Contenido y presentación de los cuadernos.			
"Portafolios" (Selección de producciones que denotan mejora en el proceso de aprendizaje).			
Entrevistas personales/grupales.			
Lista de de control.			
Cuaderno de observaciones del profesorado.			
Observación del modo de participar en actividades de aprendizaje cooperativo (Ofrecer ayuda, respetar turnos, escuchar,…).			
Ficha de autoevaluación (Reflexión sistemática por parte del alumnado).			
Mapas conceptuales			
Entrevistas con familias.			
Otros procedimientos (Mencionar).			

Figura 6.21. Herramienta: "Procedimientos para la obtención de evidencias de evaluación".

Fuente: Elaboración propia a partir del marco teórico sobre evaluación de competencias.

Para diseñar esta herramienta se partió de las orientaciones suministradas al comienzo del proceso y de las contenidas en las rúbricas.

6.3.2.2. Aplicación de la propuesta.

En la Figura 6.22 se muestran los tres períodos que conformaron el proceso de aplicación de la propuesta. Cada uno de éstos se corresponde con cada evaluación trimestral del alumnado de educación primaria.

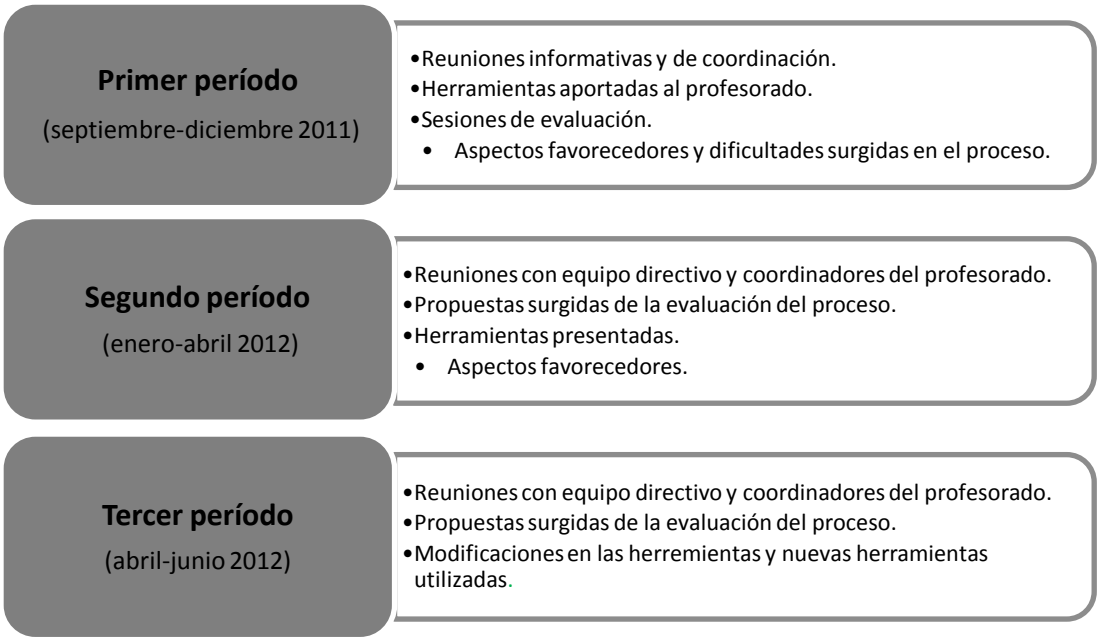


Figura 6.22. Proceso de aplicación de la propuesta.

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente se narra el proceso de aplicación de la propuesta de evaluación de la competencia.

Primer período: Proceso y resultados de la primera evaluación trimestral.

Además de las orientaciones para la evaluación sugeridas en la norma y rúbricas, y de las herramientas mencionadas para la aplicación de la propuesta, se ofreció al profesorado la opción de solicitar la colaboración e información necesaria para llevar a cabo un proceso de "evaluación auténtica". Al inicio del proceso se aportaron las herramientas, recursos y orientaciones que se consideraron necesarios para dar respuesta a las solicitudes de información. Con esta finalidad se convocaron reuniones informativas para el profesorado de educación primaria.

Una vez acordado en octubre el sistema de coordinación del proceso de aplicación de la propuesta con la dirección y profesorado, se mantuvo coordinación constante con la dirección y se fijaron reuniones con la asesora del Berritzegune ya que la aplicación y evaluación de la propuesta formaron parte de un proyecto de

centro y una de las funciones de esta profesional es la de asesorar sobre este tipo de actuaciones.

En las sesiones semanales de la *comisión de coordinación pedagógica* se suministraron los materiales acordados en la reunión de exposición del plan a los coordinadores de ciclo de educación primaria, los cuales los distribuyeron al profesorado de la etapa. En este foro el doctorando fue recogiendo las necesidades, inquietudes y propuestas surgidas en las reuniones por ciclos y aportando la información requerida. Previo acuerdo con la dirección del centro se fijaron fechas de evaluación y se tomaron decisiones relacionadas con ajustes en el procedimiento derivados del análisis de los datos obtenidos en la evaluación del mismo. En la sesión de coordinación pedagógica de la primera semana de noviembre se entregó un esquema a los coordinadores de ciclo de educación primaria. En él se indicaba la localización en el sistema informático de la etapa de los siguientes documentos: rúbricas e indicadores de evaluación de las diferentes áreas, herramientas seleccionadas para la evaluación por competencias y la tabla "Estrategias y pruebas para la evaluación a partir de la encuesta del Estudio 1". Esta acción respondía a lo acordado en la reunión de presentación de octubre en relación a dar a conocer el material lo antes posible y tuvo la finalidad de ayudar a que aflorasen dudas en relación al procedimiento con anterioridad a las sesiones de evaluación. Los coordinadores de ciclo de educación primaria se responsabilizaron de la entrega del material suministrado al resto del profesorado. Se programaron también las fechas para la celebración de las sesiones de evaluación de educación infantil y primaria.

El procedimiento de participación en las sesiones de evaluación dio pie a realizar aportaciones sobre el alumnado de cada grupo a partir de las orientaciones compartidas que se han mostrado. El profesorado tutor se responsabilizó de la

coordinación de las sesiones, de la recogida en acta de las aportaciones realizadas por el profesorado de su grupo que no se no reflejaban en las plantillas y de las sugerencias de mejora. Las plantillas cumplimentadas por el profesorado específico de las áreas y los demás datos recogidos en el acta de evaluación posibilitaron un intercambio de información sobre el alumnado, que sirvió para la coordinación del profesorado tutor con las familias. Previa solicitud a la dirección y profesorado asistente, todas las sesiones celebradas en el curso fueron grabadas, salvo la correspondiente a 2ªA del primer trimestre, por la falta de seguridad para llevarlo a cabo manifestada por la tutora.

Se suministró una carpeta a cada profesor/a para el manejo de las plantillas de evaluación de avances de aula, que en las sesiones se presentaron en papel. Al finalizar ésta y las otras dos evaluaciones trimestrales se solicitaron dichas plantillas al profesorado tutor.

En la reunión de la comisión de coordinación pedagógica de la tercera semana de noviembre, el profesorado coordinador de educación primaria expuso algunas dificultades percibidas por el profesorado en relación a la propuesta de evaluación.

Por una parte se planteó que el procedimiento de evaluación de la competencia, parecía solaparse con el de la evaluación por áreas. Se consideraba que algunos aspectos de los que se tratasen en las sesiones de evaluación podrían ser redundantes. Por otra parte se comentó que los criterios de evaluación de la competencia parecían aspectos que, más que a un maestro, correspondía evaluar a un psicólogo. Uno de los coordinadores llegó a cuestionar si merecería la pena realizar este tipo de evaluación. El jefe de estudios defendió la necesidad de hacerlo. Se insistió en que se trataba de una forma de facilitar la tarea de evaluar, en general,

de evaluar competencias, en particular, de conocer mejor al alumnado y de contar en mayor medida con las aportaciones de todo el profesorado en base a unos criterios compartidos que podrían contribuir a disminuir la subjetividad. El doctorando se ofreció a realizar las aclaraciones necesarias al profesorado de los ciclos, pero los coordinadores se responsabilizaron de plantear ellos mismos la dinámica concreta de actuación en las sesiones de evaluación de cada aula.

Otra de las dificultades que previeron los coordinadores en relación con el desarrollo de las sesiones de evaluación, fue el hecho de tener que exponer la valoración sobre todo el alumnado de cada aula en tan solo 45 minutos. El doctorando matizó al respecto que al comienzo de la sesión se había de realizar una valoración global de grupo para cada criterio de evaluación de la competencia en relación con los grados expresados en las rúbricas y en un segundo momento, se incidiría únicamente a qué alumnos concretos se adjudicaron puntuaciones diferentes a la global de grupo-aula en cada uno de dichos criterios de evaluación. A partir de ahí, podría producirse consenso o plantearse discrepancias en la valoración de los diferentes profesores y se sugerirían propuestas de mejora. Por lo cual, al no tratarse de evaluar alumno por alumno como se venía haciendo hasta entonces, no había motivo para presuponer que el procedimiento hubiera de ser más lento que el habitual. En la propia reunión y al día siguiente de celebrarse la misma se suministraron copias de las rúbricas completas, que fueron presentadas en tres carpetas archivadoras, una por cada ciclo de educación primaria. Se hizo entrega de estas carpetas a los coordinadores de los respectivos ciclos para que el profesorado pudiera acceder a ellas y manejarlas antes de las sesiones de evaluación y durante el transcurso de las mismas. En dichas carpetas también se incluyeron copias de las plantillas de evaluación. Se fotocopiaron a petición de los coordinadores, ya que el

profesorado en su mayoría, estaba más familiarizado con trabajar en ese formato que en el digital. No obstante, las rúbricas en formato digital fueron incluidas en el sistema informático de la etapa.

Tras realizarse diversos cambios con respecto a las fechas planificadas y por motivos como bajas del profesorado, permisos o prolongación excesiva de alguna sesión que había sido programada sin prever tiempo suficiente para acabar la de otro grupo-aula, se celebraron 10 de las 18 sesiones programadas para educación primaria. En vista de la dificultad para celebrar todas las sesiones previstas el jefe de estudios propuso que en lo sucesivo se realizase un máximo de seis sesiones por trimestre, o pauta similar y se llevase a cabo por escrito la evaluación de los grupos-aula restantes. Con este fin se construyó la mencionada "Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación" (ver Figura 6.16).

En contextos informales el profesorado manifestó percibir un exceso de presión externa causada por motivos como la disminución de recursos educativos y una mayor exigencia de esfuerzo de adaptación a nuevas formas de actuar en el ámbito de la educación. Éste percibía una demanda creciente de justificación escrita de las diversas actuaciones por parte de la Administración. En la actualidad estas razones siguen representando una dificultad cuando se trata de introducir nuevas propuestas.

Segundo período: Proceso y resultados de la segunda evaluación trimestral.

Desde el comienzo del segundo período de la aplicación del proceso hasta la fecha en que se convocó la primera reunión del *grupo de discusión*, tuvieron lugar cuatro sesiones de coordinación entre la directora, el jefe de estudios y el doctorando, para tratar sobre los resultados de la primera evaluación, los cambios a llevar a cabo en el procedimiento y las herramientas a utilizar en la segunda

evaluación. Una de las propuestas derivadas de dichos resultados fue incidir en la importancia del tutor en el proceso de evaluación. El equipo directivo manifestó en la *comisión de coordinación pedagógica* un interés creciente respecto a la propuesta de evaluación. A medida que se fueron modificando las diferentes herramientas o se confeccionaron nuevas, se actualizaron las carpetas albergadas en la red informática del centro, así como la documentación contenida en las carpetas de los coordinadores de ciclo.

En la penúltima semana de febrero se reunió por primera vez el *grupo de discusión*. En la sesión se expuso el análisis de resultados de la primera evaluación, las modificaciones propuestas en herramientas y procedimiento, derivadas de dichos resultados (ver Anexo 11) y las orientaciones para la segunda evaluación. También se presentó la tabla: "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación" (ver Figura 6.21), para ser cumplimentada tras finalizar el proceso de la evaluación trimestral.

Se celebraron todas las sesiones de evaluación programadas para el segundo período de evaluación trimestral se celebraron y se cuenta con documentación grabada de las mismas. La elevada implicación, por parte de la dirección fue decisiva para ello. Decisiones adoptadas en la comisión de coordinación pedagógica como la de disminuir el número anual de sesiones para que todo el profesorado específico pudiese asistir a las diferentes reuniones de evaluación y se pudiese dedicar a las mismas el tiempo estipulado de una hora favorecieron el proceso.

Tercer período: Proceso y resultados de la tercera evaluación trimestral. Reflexiones finales.

La primera semana del tercer trimestre se presentaron por escrito los resultados de la segunda evaluación a la directora y al jefe de estudios, junto con las

propuestas de mejora derivadas de los mismos. Una de estas se refería a la elaboración de un cronograma de acciones relacionadas con la evaluación acordado por consenso entre dirección y doctorando tras realizar sucesivos ajustes en la planificación de actividades del centro (ver Figura 6.23). El jefe de estudios, se responsabilizó en todo momento de que los participantes en el proceso respetasen las fechas expresadas en él.

	Abril
19	Primera reunión con jefe de estudios y directora. Resultados segunda evaluación y propuestas para la tercera.
23	Distribuir en coordinación pedagógica la herramienta: "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación".
	Mayo
8	Coordinadores: Recoger en reunión de ciclos "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación" cumplimentada y entregársela al consultor.
17	Reunión con directora y jefe de estudios para concretar sesión planificación tercera evaluación.
28	Reunión grupo de discusión: Propuesta para tercera evaluación a partir de resultados segunda.
29	Coordinadores: Difusión de lo acordado en el grupo de discusión en cada ciclo.
	Junio
6	Sesión de evaluación 6º B.
7	Sesión de evaluación 6ºC.
8	Sesión de evaluación 6ºA.
14	Sesión de evaluación 4ºC.
15	Sesión de evaluación 4ºA.
18	Ultimo día de entrega de plantillas para profesorado específico en aulas sin sesión de evaluación.
25	- Última reunión grupo de discusión. - Tutores sin sesión de evaluación: Ultimo día de entrega al jefe de estudios de la "Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación".
	Inicio de curso 2012-2013
	Fijar en cronograma: – Devolución de resultados al profesorado. – Reunión final con dirección y asesora del Berritzegune.

Figura 6.23. Cronograma de acciones de evaluación del tercer período.

Fuente: Elaboración propia a partir de consenso con la dirección del centro.

La semana siguiente se suministraron a los tres coordinadores de ciclo copias de la tabla "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación", que según lo expuesto fue presentada al grupo de discusión en la segunda evaluación. En total se cumplimentaron 22 tablas, 16 por el profesorado tutor y 6 por el específico de área.

A mediados de mayo, y una vez fijadas las sesiones de la tercera evaluación, el doctorando se reunió con la directora y el jefe de estudios, con el fin de concretar las acciones a llevar a cabo para realizar la evaluación sumativa del tercer trimestre.

La última semana de mayo se convocó la siguiente reunión del *grupo de discusión*. En la misma se abordó el análisis de resultados de la segunda evaluación, se realizaron modificaciones en las herramientas y en el procedimiento derivadas de

dicho análisis y se acordó cuáles iban a ser las orientaciones para la tercera evaluación (ver Anexo 11). Al día siguiente, el profesorado coordinador informó sobre los cambios derivados del análisis de resultados y transmitió las citadas orientaciones al profesorado de los respectivos ciclos.

Como se puede apreciar en la Figura 6.23, en el cronograma se reflejan las sesiones de evaluación celebradas en el tercer trimestre y solo se pudieron mantener cinco de las seis sesiones programadas inicialmente, debido a problemas de salud de una de las tutoras.

En la Figura 6.6 se ha ofrecido una relación de las herramientas presentadas en la fase inicial, así como los aspectos favorecedores y las dificultades detectadas. En esta ocasión se recoge el mismo tipo de información sobre la frase procesual (ver Figura 6.24).

Herramientas de la propuesta utilizadas en la fase procesual.	- Orientaciones escritas para evaluar durante el proceso. - Rubrica para la evaluación desde las áreas. - Plantillas para la evaluación de avances del alumnado en el aprendizaje de la competencia. - Acta unificada de evaluación trimestral. - Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación. - Tabla "Estrategia y pruebas para la evaluación a partir de la encuesta del estudio 1".
Documentación utilizada en esta fase para el desarrollo y la evaluación de la propia propuesta.	- Actas y archivos de voz de las sesiones de evaluación. - Datos, conclusiones, propuestas y planificación de acciones a llevar a cabo tras las sesiones de evaluación. - Actas de sesiones de coordinación con el grupo de discusión. - Tabla "Procedimientos para la obtención de evidencias de evaluación".
Aspectos favorecedores	- Apoyo e interés crecientes e implicación elevada por parte de la dirección. - Defensa del jefe de estudios de la necesidad de evaluar por competencias. - Seguimiento y evaluación de la propuesta desde la comisión de coordinación pedagógica y el grupo de discusión. - Sugerencias de mejora realizadas por el profesorado. - La información recogida en plantillas sobre avances del alumnado. - Realización de una evaluación global de grupo y posteriormente de los casos excepcionales. - Reducción del número de sesiones presenciales por cada período de evaluación del curso (trimestral). - Cronograma de acciones relacionadas con el proceso de evaluación
Dificultades	- Riesgo de solapamiento del procedimiento de evaluación de la competencia con la evaluación por áreas. - Aportar datos sobre los criterios de evaluación de la competencia, al inicio del proceso. - Exponer la valoración sobre todo el alumnado del aula en 45 minutos. - Prolongación excesiva de algunas sesiones de evaluación. - Imposibilidad de celebrarse algunas sesiones. - Bajas y permisos del profesorado. - Percepción de creciente exigencia externa de la Administración hacia el profesorado para la justificación escrita de sus actuaciones.

Figura 6.24. Herramientas, documentación y aspectos destacados en la fase procesual.

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de la propuesta puedo llevarse a cabo mediante la utilización de las herramientas descritas. La información sobre el desarrollo y la evaluación del proceso se recoge en las actas y documentos que se han presentado en el capítulo.

Se destacan como aspectos favorecedores de la aplicación el apoyo de la dirección del centro, la participación de los integrantes en la "comisión de coordinación pedagógica", del "grupo de discusión" y del profesorado en su conjunto, una información más integral sobre el aprendizaje del alumnado, y un procedimiento de evaluación más eficaz.

Se detectan dificultades en el proceso en relación con la necesidad de aprender un nuevo procedimiento, con asuntos de carácter organizativo como la falta de tiempo para realizar todas las sesiones de evaluación previstas, con la percepción de una creciente exigencia desde la Administración, y circunstanciales, como las bajas por enfermedad o permisos de algunos participantes o

Al exponer los resultados del estudio 2 y en su discusión se reflexiona sobre esta información.

6.3.3. Fase final. Evaluación de la propuesta.

El 25 de junio de 2012 los componentes del *grupo de discusión* evaluaron la propuesta en una entrevista coordinada por el doctorando. Una semana antes se les facilitó la primera parte del cuestionario que se ha presentado en este capítulo para la evaluación final de la propuesta. Dicho cuestionario sirvió como guía de la entrevista. Una vez respondidas las preguntas de la primera parte se entregaron las de la segunda (ver Figura 6.20) que sirvieron para realizar el resto de la entrevista.

Para llevarlo a cabo el doctorando leyó una a una las preguntas del cuestionario y el resto de los integrantes del *grupo de discusión* respondieron oralmente a aquellas de forma abierta. A partir de la respuesta al mismo se formularon las correspondientes propuestas.

La devolución de la evaluación de la propuesta al profesorado se realizó al comienzo del curso escolar siguiente a través de los coordinadores de ciclo. Posteriormente se estableció una última reunión con la asesora del Berritzegune para realizar la evaluación final del proceso de aplicación.

En esta fase se destaca la importancia de la implicación de los participantes y no se reseña ningún aspecto que supusiera dificultad.

6.4. Acciones de mejora derivadas de la evaluación de proceso

Desde la presentación del plan de evaluación a la dirección y asesora del Berritzegune hasta la última reunión del proceso se realizaron sucesivas propuestas de mejora a la propuesta inicial de evaluación. Algunas de ellas tuvieron como consecuencia la realización de cambios en el procedimiento. Otras supusieron modificar las herramientas para la evaluación. Así, tal y como se presenta en el capítulo 5, tras la primera evaluación se modificaron las rúbricas por áreas y ciclos.

6.4.1. Modificaciones en las plantillas de evaluación por áreas.

Dos de las plantillas definitivas de evaluación utilizadas en las sesiones de evaluación se han presentado en este capítulo (ver Figuras 6.14 y 6.15). A continuación se hace referencia a los sucesivos cambios realizados en su diseño desde que se propusieron los primeros modelos a la dirección hasta el final del proceso de aplicación de la propuesta.

En un primer momento se pensó que dado que la competencia ha de ser evaluada en referencia a los criterios de evaluación de las áreas, a cada profesor le correspondería evaluar la totalidad de la competencia desde el área correspondiente. Con este fin se construyó una plantilla universal que incluía todos los criterios de evaluación de las tres sub-competencias. Se pretendía que cumplimentando la misma el profesorado de cada área reflejase las valoraciones correspondientes a cada alumno/a en los diferentes criterios de la competencia.

Por considerarse que la valoración por parte de cada profesor/a de la totalidad de los criterios de la competencia iba a suponer un esfuerzo innecesario y que la representación de criterios de la competencia es diferente en cada área del currículo, se realizaron las rúbricas por áreas y ciclos cuyo proceso de construcción se expone en el capítulo 5.

Para posibilitar el intercambio de información sobre lo evaluado por el profesorado de las diferentes áreas conforme a las rúbricas correspondientes, se construyeron plantillas por áreas. En el caso del profesorado tutor su plantilla incluye criterios de la competencia de todas las áreas que imparte. Por tanto, en función de la distribución del contenido de las mismas, cada profesor/a sólo evalúa una parte de los criterios de la competencia y al finalizar cada período de evaluación trimestral se pone en común lo valorado por todos ellos.

Según se menciona en el capítulo 5, a partir de los resultados de la primera evaluación trimestral se decidió compartir con el profesorado tutor la responsabilidad de evaluar algunos criterios de la competencia que inicialmente fueron asignados al profesorado específico de las áreas, dada la complejidad de tener que valorar la adquisición de la competencia de un número elevado de alumnos en varias sesiones de evaluación. Por este motivo, además de los cambios citados en las rúbricas de área se planteó una remodelación en la estructura de las plantillas. Para facilitar la localización de la información entre el profesorado durante las sesiones de evaluación se reagruparon determinados criterios de evaluación de la competencia.

En la columna de la izquierda de la plantilla del tutor/a, así como en las plantillas de las áreas Educación física y Lengua extranjera se destacan las celdas correspondientes a los criterios de la competencia cuya evaluación se realiza de modo compartido entre el profesorado tutor y el específico de dichas áreas. En el caso de los criterios de competencia Conocimiento de sí mismo, Control de emociones y Regulación de la propia conducta, la responsabilidad de evaluarlas recayó sobre el profesorado de Educación física, aunque también el tutor realizaría aportaciones al respecto. Los criterios competenciales Evaluación y autoevaluación y Trabajo en cooperación pasaron a ser responsabilidad del tutor aunque el

profesorado de Inglés participó, igualmente, de la tarea de evaluarlas. Las plantillas con trazo discontinuo indican, según lo explicado, que la responsabilidad última de evaluarlas corresponde a otro profesor/a diferente a quien imparte el área de que se trate.

La columna para la evaluación del grupo-aula se destacó y trasladó a la izquierda de las del alumnado, dada la importancia que adquirió en el procedimiento de intercambio en las sesiones de evaluación. El espacio dispuesto en la parte inferior de las plantillas definitivas utilizadas por el profesorado específico de área sustituye al de la primera evaluación trimestral, que estuvo destinado a las evidencias de logro. Este cambio respondió a que dejó de manifestarse la preocupación inicial del profesorado por contar con evidencias para la evaluación ya que se comprobó que la práctica habitual anterior a la aplicación de la propuesta ya incluía recursos y estrategias para la evaluación de la Autonomía e iniciativa personal. El profesorado tutor incluye propuestas del profesorado específico junto con las suyas propias en el acta de evaluación.

En función de los resultados del segundo período del proceso de aplicación se realizaron modificaciones de carácter funcional en las plantillas para un manejo más cómodo por parte del profesorado. Los resultados del tercer y último período procesual y los de la evaluación final dieron lugar a los cambios definitivos.

Al presentar las herramientas elaboradas durante la aplicación de la propuesta se ha mostrado el modelo de acta unificada de evaluación en el que se insertó la plantilla del profesorado tutor una vez finalizado el proceso de aplicación de la propuesta (ver plantillas definitivas de todas las áreas en Anexo 12).

6.4.2. Modificaciones en las orientaciones realizadas tras finalizar cada período del proceso.

Una consecuencia de la valoración del primer período del proceso fue la necesidad de que hubiese una mayor concreción en las orientaciones sobre el procedimiento a seguir en las posteriores sesiones de evaluación trimestrales. Por esta razón, las orientaciones de la segunda evaluación se organizaron en tres apartados:

El primero hace referencia a la forma correcta de cumplimentar las plantillas de evaluación con anterioridad al comienzo de la sesiones. Estas pautas siguieron en vigencia tras finalizar el proceso.

El segundo apartado trata sobre el procedimiento de las sesiones de evaluación (duración de las sesiones, partes de las que constan, modo preciso de coordinar la sesión por parte del profesorado tutor, forma recomendada de participación del profesorado específico de área, aspectos a abordar en cada parte de la sesión…).

Un tercer apartado se refiere al procedimiento a seguir en los grupos-aula en los que, por uno u otro motivo, no se fuesen a celebrar sesiones de evaluación. Se propuso que el profesorado específico de área entregase sus plantillas cumplimentadas al profesorado tutor, quien debía cumplimentar la herramienta diseñada al efecto que se ha presentado en este capítulo.

Tras finalizar el segundo período de la fase procesual se realizaron nuevas propuestas en relación con las orientaciones suministradas al profesorado, que tuvieron como consecuencia una mayor clarificación de algunos aspectos del procedimiento y la insistencia en el modo de realizar otros:

– La evaluación de alumnado con Adaptación Curricular Individual se había de realizar conforme a su ciclo de referencia y ante la duda se solicitaría ayuda al consultor.

– Todo el profesorado debía conocer el procedimiento a seguir en las sesiones de evaluación antes de de dar comienzo las mismas y llevar la plantilla cumplimentada, habiendo consultado lo preciso en las rúbricas de área. Se indicó la localización de las rúbricas en la red informática del centro y en las carpetas de los coordinadores de ciclo.

– Se recordó a los coordinadores que se encargasen de llevar dichas carpetas a las sesiones de evaluación y al profesorado tutor que dispusiera en dichas sesiones de las fotografías del alumnado para facilitar la identificación de todos ellos al profesorado específico.

– Se recomendó guiarse por las palabras o frases en negrita de las plantillas al intercambiar información en las sesiones de evaluación.

– Se planteó que para un intercambio más espontáneo, una vez iniciado el procedimiento por parte del tutor el resto del profesorado podría realizar intervenciones durante toda la sesión, sin esperar a que aquel acabase de exponer todo el contenido de su plantilla.

– Se insistió en la necesidad de realizar propuestas de mejora de modo sistemático y en la necesidad de puntualidad.

– Con respecto al procedimiento a seguir en las aulas en las que no se celebrasen sesiones de evaluación, se pidió puntualidad para entregar las plantillas al profesorado tutor y se insistió en que el tutor realizase copias para el jefe de estudios y el profesorado específico de área.

Seguidamente se exponen las modificaciones realizadas en las orientaciones de actuación derivadas de los resultados de la tercera evaluación trimestral, que dieron lugar al procedimiento de evaluación de la competencia, aún vigente en el centro, expuesto en el sub-apartado dedicado a las herramientas de utilidad para la aplicación de la propuesta (ver Figuras 6.11 a 6.13).

- Se cambió la duración de las fases en las sesiones. Hasta el momento, el tiempo máximo para el desarrollo de las fases A y B se había establecido en 30 minutos, pero en la práctica se constató que habitualmente éste se superaba, ya que en dichas fases se abordaban también aspectos relativos a relación social o actitudes, pertenecientes al Apartado C. Por ello se decidió que el tiempo total dedicado a las fases: A y B podría extenderse hasta los 40 minutos y se reservasen 20 minutos para realizar las fases: C y D. Se añadió también que en la fase C cabía la posibilidad de establecer relaciones entre competencias y áreas, ya que era algo que se había realizado en alguna de las sesiones de modo espontáneo y resultó enriquecedor, también se podía hacer alusión a aspectos particulares de algunas áreas.

- Se recordó la conveniencia de mencionar el nombre del alumno o alumna al que se refería el profesorado en cada intervención, para facilitar un intercambio ágil de información.

- El profesorado tutor utilizaría en adelante el acta unificada del modo explicado, anotando únicamente los aspectos no recogidos en las plantillas, bien sobre alumnos concretos o bien sobre el grupo-aula.

- Se propuso sistematizar la devolución de resultados dedicando para ello una sesión de tutoría tras las sesiones de evaluación, así como promover una reflexión individual con los alumnos que se considerase.

– Según se ha expuesto, el procedimiento para los casos en que no se celebrasen sesiones de evaluación cambió, y en adelante se utilizó el acta unificada en sustitución de la herramienta que se había diseñado a ese efecto. El profesorado tutor entregaría una copia del acta y plantillas al jefe de estudios y se quedaría con el original que habría de estar disponible para el profesorado específico, alumnado y familias. De este modo se pretendió unificar, reducir el número de herramientas y promover la sistematización del proceso evaluador de y por competencias.

– También se realizaron propuestas para la inclusión de la competencia en los informes de evaluación del alumnado.

6.5. Resultados

Una vez finalizado el proceso de aplicación de la propuesta y con el fin de completar la consecución del objetivo 3: "Aplicar y evaluar la propuesta diseñada", en junio de 2012 se realizó la entrevista con el *grupo de discusión.* Los resultados obtenidos a partir de la misma se exponen en este apartado.

Posteriormente se expondrán los resultados obtenidos a partir de la respuesta del profesorado a la tabla "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación" presentada en su momento.

6.5.1. Resultados de la entrevista final con el grupo de discusión.

Según lo expuesto, la última semana del curso en que se aplicó la propuesta de evaluación de la competencia el *grupo de discusión* se reunió para evaluar el desarrollo de la misma. Con este fin se realizó una entrevista tomando como guía el cuestionario que se ha mostrado en este capítulo.

La respuesta completa del *grupo de discusión* se recoge en el Anexo 13. En las Figuras 6.25 a 6.28 se reorganizan en cuatro grupos las ideas contenidas en dichos anexos: "Utilidad y ventajas de la propuesta de evaluación", "Utilidad y

ventajas de las acciones informativas y de dinamización llevadas a cabo", "Dificultades detectadas en el proceso", y "Objetivos a desarrollar en el futuro y propuestas de mejora". En la columna de la izquierda de las mismas figuran los resultados recogidos en la grabación realizada en la primera parte de la reunión en respuesta abierta a preguntas de tipo general y en la de la derecha los correspondientes a la segunda parte.

Ideas recogidas en la *primera* parte (Preguntas generales y respuestas abiertas)	**Ideas recogidas en la *segunda* parte** (Respuesta abierta a preguntas más delimitadas. Ideas no recogidas en la primera parte)
- Mediante esta propuesta se ha sistematizado la evaluación. - Es útil para una mejor organización. - Constituye una guía adecuada para la evaluación (En general). - Hace la exposición más ligera (en la sesión de evaluación). - Se ha dado un paso en la evaluación de competencias. - Ha posibilitado evaluar una competencia, por primera vez en el centro. - Es muy útil para evaluar competencias; algo a lo que se le atribuye gran importancia en el currículo y que ha de llevarse a cabo. - La propuesta obliga a concretar qué se va a evaluar. Se especifica más sobre qué se está hablando. Se produce menor dispersión en las intervenciones. - Se hace referencia sistemáticamente a aspectos determinados; las sesiones de evaluación ya no se desarrollan en función de lo previsto por cada profesor sino en función de unas orientaciones compartidas. - Se tiene en cuenta diversidad de conceptos. Se obtienen más datos. Se diferencian más ámbitos. - Se conoce lo que se evalúa en cada momento de la sesión. - Es útil para conocer sobre qué aspecto concreto de la autonomía (e iniciativa personal) se está evaluando. - Siguiendo el procedimiento conforme a las orientaciones, el profesorado ha podido expresar lo previsto en el transcurso de las sesiones. - Con la práctica del procedimiento a lo largo de un curso, se lleva a cabo de modo apropiado. - El procedimiento establecido para los casos en los que no se realiza la sesión de evaluación, no requiere mucho trabajo y posibilita que con una reflexión de unos pocos minutos se tenga en cuenta la opinión de los especialistas de área. - En general, se considera muy positivo para el centro.	- Mediante esta propuesta de evaluación se ha sistematizado la evaluación. - La información obtenida a partir del intercambio de valoraciones que se produce en las sesiones de evaluación es útil para evaluar el desempeño en contexto real; teniendo en cuenta que la realidad es cambiante en función de situaciones y que al evaluar aspectos de una competencia intervienen muchos factores. - Es una forma de medir los criterios de evaluación de la competencia. - A partir de ahí se empieza a conocer al alumnado. - Las rúbricas son muy necesarias pues aportan información, entre otras cosas, acerca de los niveles de exigencia de cada ciclo, en relación con el grado de consecución de los criterios de competencia. - El profesorado tutor ha dado gran importancia a poder acceder al contenido de las rúbricas. Es necesario acudir al mismo. - La propuesta es útil para contar con una evaluación global. De este modo se puede informar a las familias sobre competencias y sobre áreas. - Es de utilidad para sistematizar la participación del alumnado en el proceso de evaluación. - Se ha mejorado mucho la información de que dispone el Jefe de Estudios sobre la evaluación del alumnado de primaria, dado que el profesorado tutor va adquiriendo el hábito de entrega del acta de las sesiones, además de las herramientas para recoger lo evaluado sobre la competencia en los casos en que no se han celebrado sesiones de evaluación.

Figura 6.25. Utilidad y ventajas de la propuesta de evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir de respuesta del profesorado.

Según la respuesta de los integrantes del *grupo de discusión,* diversas razones apoyan la utilidad y ventajas de la propuesta de evaluación de la competencia (Figura 6.25). Algunas de ellas específicas de la evaluación de competencias, como la constatación de haber podido evaluar la adquisición de la Competencia para la

autonomía e iniciativa personal o la utilización de las rúbricas. Pero la mayor parte de las ventajas percibidas tienen que ver con la evaluación en general, con su sistematización, con la adecuada coordinación del profesorado, con un procedimiento más útil para un mejor conocimiento del alumnado.

Ideas recogidas en la primera parte	Ideas recogidas en la segunda parte
- El proceso de información ha servido para clarificar progresivamente el procedimiento: - Eliminación de partes de las plantillas empleadas en las sesiones de evaluación, agrupación de criterios de evaluación de la competencia, destacar lo fundamental, delimitar tiempos y su distribución, detallar la forma de realizar reuniones, concretar el cometido del tutor y resto del profesorado… - La participación del profesorado coordinador de ciclo y las reuniones del *grupo de discusión* han sido muy útiles para resolver dudas y transmitir la información a los ciclos. En este foro se ha podido abordar de modo exclusivo lo concerniente al plan de evaluación.	- La reunión informativa de octubre fue útil para aquel momento. - Mediante las reuniones de la *comisión de coordinación pedagógica* y demás acciones, se ha ido introduciendo gradualmente el plan de evaluación. - Una vez conocido todo el proceso se adquiere confianza en poderlo desarrollar el curso siguiente. - Mediante la *comisión de coordinación pedagógica* se han concretado fechas de evaluación y se ha difundido la información propuesta por el doctorando en cada momento. - En un primer momento se aportaron orientaciones a través de dicha comisión, sobre la forma de evaluar por competencias, dada la preocupación inicial manifestada por el profesorado en relación al tema. Éstas fueron de utilidad en aquel momento, pero en la medida en que se fue conociendo la forma de organizar todos los aspectos de la evaluación, la preocupación inicial fue desapareciendo y no se solicitó más información al respecto. - La participación del equipo directivo fue necesaria para la dinamización del plan y su nivel de implicación muy alto. - La asesora del Berritzegune colaboró del mismo modo que lo hace siempre, ofreciendo su apoyo para contextualizar el plan de evaluación de la competencia en el programa de formación del profesorado, lo cual contribuyó a posibilitar el desarrollo del mismo. - Todo estuvo muy bien organizado y expuesto.

Figura 6.26. Utilidad y ventajas de las acciones informativas y de dinamización.

Fuente: Elaboración propia a partir de respuesta del profesorado.

Se reconoce la utilidad de las acciones informativas y de dinamización para la clarificación y mejora del procedimiento. Los foros de coordinación establecidos se consideran apropiados para la transmisión de la información, en especial el *grupo de discusión*. La participación del equipo directivo se considera necesaria para llevar adelante el proceso y la colaboración de la asesora del Berritzegune para realizarlo en el contexto de formación del profesorado (ver Figura 6.25).

Ideas recogidas en la primera parte	Ideas recogidas en la segunda parte
- Se ha experimentado una dificultad para comprender el procedimiento, que ha sido superada paulatinamente. - Se dio una sensación inicial de que no iba a dar tiempo a exponer en la sesión todo lo previsto. - En un principio costó poner en práctica los roles y cometidos nuevos propios del profesorado tutor, así como de cada profesora y profesor. - Evaluar el aprendizaje del alumnado cuando aún no se le conoce bien (especialmente en el caso del profesorado específico de área). - El tiempo que requiere realizar cualquier tarea dado la multitud de ellas que el profesorado ha de desarrollar en el día a día constituye una dificultad (mayor si se pretende evaluar un mayor número de competencias). - Es difícil prescindir de explicar determinados aspectos relacionados con nuestra interacción con el alumnado, que alargan la duración de las sesiones. - El aumento del "papeleo" ya existente. - Hallar el modo de informar adecuadamente sobre el procedimiento al profesorado nuevo que va llegando al centro en diferentes momentos del curso. - En la *comisión de coordinación pedagógica* se abarcan tantos temas, que aunque a través de ella se ha realizado alguna aportación de utilidad para el plan, se hace difícil abordar cualquiera de ellos de modo exclusivo.	- Escepticismo inicial sobre la potencialidad de la propuesta para evaluar el desempeño de la competencia en situaciones reales por motivos como que la interpretación de los datos obtenidos en un sólo ámbito puede conducir a error. - El contenido de la reunión informativa de octubre fue complicado de entender y costó mucho irse haciendo con él; pero había que empezar de algún modo. - La reunión de octubre fue demasiado larga

Figura 6.27. Dificultades detectadas en el proceso.

Fuente: Elaboración propia a partir de respuesta del profesorado.

Al comienzo de la aplicación de la propuesta se detectaron dificultades como cierto escepticismo basado en la falta de tiempo para introducción nuevas acciones de evaluación sin dejar de atender a las múltiples exigencias de trabajo en el centro u otras como el aumento de exigencia burocrática derivado de propuestas como la cumplimentación de plantillas o el manejo de rúbricas (ver Figura 6.27). En general mediante los ajustes realizados y a la vista de los resultados dichas dificultades se fueron superando a medida que avanzaba el proceso.

En la Figura 6.28 se presentan propuestas de futuro:

Ideas recogidas en la primera parte	Ideas recogidas en la segunda parte
- Con objeto de desarrollar el mismo trabajo con las otras dos competencias recogidas en el Plan de Acción Tutorial (PAT), explorar el modo de llevarlo a cabo en el tiempo del que se dispone durante el curso escolar, teniendo en cuenta los elementos en común existentes entre ellas y planificar la estructura organizativa necesaria para este fin. Se plantea la posibilidad de llevarlo a cabo en el contexto de desarrollo del Proyecto Curricular de Centro (PCC), formando un equipo de trabajo con la participación del jefe de estudios y el consultor. - Se contempla la opción de comenzar a desarrollarlo también en la etapa de educación infantil. - Tener en cuenta desde el principio del curso 2012-2013 los pormenores del procedimiento de evaluación. - Concretar adecuadamente el modo de informar al profesorado nuevo que va llegando al centro sobre dicho procedimiento. - Es necesario eliminar la sensación negativa del "papeleo" excesivo, actas... - Avanzar hacia una simplificación mayor de las plantillas. - Habituarse a llevar a cabo el procedimiento con mayor rapidez, empleando parea ello sólo el tiempo necesario para realizar la evaluación de forma adecuada. - Unificar el formato de recogida de aspectos de las competencias y relacionados con las áreas. (Acta unificada). - Seguir realizando sesiones de evaluación en dos niveles por trimestre (seis aulas).	- Dedicar una sesión de tutoría tras las sesiones de evaluación, a analizar los resultados generales en función de lo evaluado en la casilla al efecto y hablar también de modo individualizado con el alumno o alumna que proceda. Sistematizar, en definitiva, lo que se ha venido haciendo habitualmente de modo espontáneo, en la evaluación por áreas. - Al introducir otra competencia, mejor si se organiza una reunión informativa inicial corta y poco antes de las sesiones de evaluación una segunda reunión para concretar el procedimiento.

Figura 6.28. Objetivos a desarrollar en el futuro y propuestas de mejora.

Fuente: Elaboración propia a partir de respuesta del profesorado.

Teniendo en cuenta la utilidad de la propuesta conviene seguir aplicándola en el centro. Para ello es necesario mantener los ajustes en el procedimiento que sirvieron para superar las dificultades del inicio del proceso, realizar los que sean convenientes a partir de la evaluación final de la aplicación de la propuesta como seguir simplificando las plantillas de evaluación o sistematizar el empleo de una sesión de tutoría para reflexionar sobre los resultados de las evaluaciones trimestrales (ver Figura 6.28).

Se manifiesta el interés de ampliar la propuesta a otras competencias, en especial las más relacionadas con el ámbito de la tutoría, en el tiempo dedicado a la renovación del PCC y de extender su aplicación a la etapa de educación infantil.

6.5.2. Respuesta sobre obtención de evidencias de evaluación.

Tras finalizar la segunda evaluación trimestral 21 miembros del profesorado de educación primaria, 16 tutores y 5 específicos de área, cumplimentaron la herramienta. "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación". De su respuesta se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 6.2):

Tabla 6.2

Respuesta del Profesorado sobre Obtención de Evidencias de Evaluación.

*Sistemáticamente= S, Esporádicamente= E, Necesito información= I.	S*	E*	I*
Producciones escritas (Que promueven el análisis, la síntesis, el pensamiento crítico y/o la organización).	13	6	-
Exposiciones orales (Que promueven la síntesis de los conocimientos, obtener conclusiones, tomar decisiones). -No de respuestas puntuales-.	9	11	-
Contenido y presentación de los cuadernos.	12	5	-
"Portafolios" (Selección de producciones que denotan mejora en el proceso de aprendizaje).	8	3	1
Entrevistas personales/grupales.	14	7	-
Lista de de control.	12	8	-
Cuaderno de observaciones del profesorado.	17	4	
Observación del modo de participar en actividades de aprendizaje cooperativo (Ofrecer ayuda, respetar turnos, escuchar,…).	8	10	-
Ficha de autoevaluación (Reflexión sistemática por parte del alumnado).	3	10	1
Mapas conceptuales.	4	7	2
Entrevistas con familias.	10	14	-
Otros procedimientos			
– Evaluación por pares.			
– Evaluación en pequeños grupos para fomentar la autonomía y trabajo en equipo.			
– Seguimiento de la utilización de la agenda.			
– Exámenes escritos para medir conocimientos.			
– Valoración del trabajo realizado en casa.			
– Sesiones de tutoría.			

Fuente: Elaboración propia. Cumplimentada a partir de la respuesta del profesorado participante.

Según la respuesta del profesorado que cumplimentó la herramienta para el 85% el cuaderno de observaciones del profesorado es el procedimiento más utilizado de modo sistemático para obtener evidencias en la evaluación. Le siguen las entrevistas personales o grupales (66,66%) y la realización de producciones escritas que promueven la síntesis de los conocimientos (61,90%). También se utilizan habitualmente las listas de control y se revisa el contenido y presentación de los

cuadernos; en ambos casos el 57,14% del profesorado lo lleva a cabo sistemáticamente.

Con respecto a las entrevistas con las familias, el 47,62% considera realizarlas sistemáticamente, mientras que el 66,66% afirma hacerlo de modo esporádico, lo cual indica que algunos de los profesores/as han marcado las opciones "sistemáticamente y "esporádicamente". Esto pude deberse a que algunas entrevistas como las realizadas a principio de curso o al finalizar los trimestres se llevan a cabo de modo sistemático, y otras en función de cada caso.

Las exposiciones orales no son utilizadas tan sistemáticamente como las producciones escritas aunque el 52,38% de los que cumplimentaron esta herramienta afirma hacerlo de modo esporádico.

También se destaca la observación realizada a partir de las actividades de aprendizaje cooperativo, que aunque en ese momento sólo el 38,10% del profesorado participante afirmó realizarla de modo sistemático, otro 47,62% afirmó llevarla a cabo esporádicamente.

Por tanto, en mayor o menor medida durante la tercera fase de la investigación se utilizaron todos los procedimientos mencionados en la Tabla 2. Únicamente dos participantes manifestaron necesidad de mayor información sobre mapas conceptuales y una de ellas sobre fichas de autoevaluación.

6.6. Discusión

Según la valoración general realizada por el *grupo de discusión* se considera que la propuesta es muy útil para evaluar competencias y que su desarrollo en el centro constituye un paso pequeño, pero importante, ya que es la primera vez que se evalúa una competencia en el mismo de manera explícita, institucionalizada, sistemática y cooperativa.

Sin embargo se hace alusión a diversos aspectos que representaron fuentes de dificultad a lo largo del desarrollo del plan de evaluación. Algunos de ellos fueron superándose y otros se deberían seguir mejorando.

Un aspecto complejo tiene que ver con el tiempo necesario para realizar cualquier tarea y la gran cantidad de ellas que el profesorado ha de desarrollar en su día a día. La introducción de una nueva responsabilidad, como la evaluación basada en competencias, se percibe como una dificultad añadida al desempeño del trabajo habitual. En ocasiones, al realizar la puesta en común en las sesiones de evaluación, fue necesario extenderse para explicar con detalle determinadas apreciaciones sobre el alumnado, lo cual dilató algo más de lo previsto la duración de las mismas. Además, la percepción de aumento de trámites, como la acción de cumplimentar plantillas, se considera dificultosa en sí misma.

Al principio resulta compleja la comprensión del nuevo procedimiento. Algunos profesores temen no poder expresar todo lo previsto en las sesiones de evaluación, pero mediante la práctica se constata que el profesorado, no solo se refiere a aspectos relacionados con la competencia, sino que realiza espontáneamente otras valoraciones relacionadas con actitudes o formas de relacionarse del alumnado y también formula juicios específicos de una u otra área. Tanto el profesorado tutor como el específico de área han de realizar un esfuerzo por desempeñar su cometido conforme a las orientaciones suministradas, pero su habilidad mejora a lo largo del proceso.

Otra dificultad surge al evaluar al alumnado conocido pocos meses antes, conforme a criterios con los que no se estaba aún familiarizado, especialmente en el caso del profesorado específico de área que imparte en varios grupos o del que se incorpora al centro a lo largo del curso.

En un primer momento se detecta escepticismo en relación con la potencialidad de la propuesta para evaluar el desempeño de la competencia en situaciones reales. Se considera que la interpretación de los datos obtenidos en un sólo ámbito puede conducir a error. Sin embargo, en la evaluación final de la aplicación de la propuesta se reconoce la utilidad de la misma para evaluar el desempeño de la competencia en las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que se producen en el centro, sin dejar de evaluar otros aspectos que se tenían en cuenta antes de dicha aplicación. Queda patente que para poner en práctica nuevas estrategias para evaluar la competencia, no se precisa renunciar a prácticas de trabajo utilizadas con anterioridad por el profesorado.

En el *grupo de discusión* se interpreta que el intercambio que se produce en las sesiones de evaluación es útil para evaluar el desempeño en contexto real porque el profesorado realiza en ellas su aportación desde el contexto de sus respectivas áreas y el alumnado no actúa de la misma manera con cada uno de los profesores o profesoras. Este hecho aporta matices que enriquecen las perspectivas individuales de cada profesional y ayuda a configurar una visión más integradora de cada alumno y alumna. Según lo cual, el contraste de las valoraciones realizadas por unos y otros constituye una aportación más aproximada a lo que puede suceder en contextos reales que la valoración que pudiese realizar cada uno de ellos por separado.

Los componentes del grupo de *discusión* afirman que llevando a la práctica la propuesta de evaluación a lo largo de un curso escolar la evaluación se realiza de modo adecuado. Valoran que se sistematiza el proceso de evaluación y se propicia una mejor organización. Consideran que la propuesta constituye una guía adecuada para evaluar una competencia y para la evaluación en general.

La concreción sistemática de cada aspecto a evaluar parece facilitar una exposición más fluida en las sesiones y una menor dispersión en las intervenciones. Se prefiere la evaluación conjunta en función de aspectos comunes a todo el profesorado que la realizada anteriormente en el centro, basada en lo que cada profesor/a consideraba importante. Según lo experimentado en Gandasegi la propuesta favorece la coordinación entre el profesorado, ya que las intervenciones en las sesiones de evaluación son más específicas que las realizadas antes de aplicar la propuesta. Se especifica también, que la propuesta contempla una actividad de reflexión sencilla de llevar a cabo para los casos en los que no se realiza sesión de evaluación, que sirve para que el profesorado tutor pueda conocer la opinión de los especialistas de área en pocos minutos.

La existencia de pautas concretas para la preparación previa de las sesiones de evaluación y para el momento de su celebración, posibilita una mayor precisión en la información suministrada por el profesorado, constituye un modo de medir la consecución de los criterios de la competencia a partir del cual se conoce al alumnado. Actuando conforme a las orientaciones suministradas, se obtiene mayor diversidad de datos y se diferencian más ámbitos que en las realizadas en cursos anteriores. Además, el procedimiento prevé que los participantes puedan realizar cualquier otra intervención que consideren oportuna. Se valora como muy necesario consultar el contenido de las rúbricas ya que el profesorado tutor considera de gran importancia su contenido. Se argumenta que éstas aportan información sobre los niveles de exigencia de cada ciclo, en relación con el grado de consecución de los criterios de evaluación.

La propuesta se considera útil para un intercambio de información con las familias más integral puesto que además de la información relacionada con el

aprendizaje del contenido de las áreas se aporta datos sobre la adquisición de competencias. Por otra parte, se hace alusión a su utilidad para sistematizar la participación del alumnado en el proceso de evaluación.

Se avanza, además, en lo relativo a sistematizar la transmisión de información al jefe de estudios sobre la evaluación del alumnado de primaria, dado que el profesorado tutor además de entregar las actas fue adquiriendo el hábito de aportar las herramientas para recoger lo evaluado sobre la competencia.

Se destaca la utilidad de la propuesta para incrementar la habilidad y la confianza del profesorado en relación a la práctica de la evaluación por competencias. Este hecho facilita la mejora en la percepción de este colectivo con respecto a realizar aquello que considera importante en este ámbito.

6.6.1. Resumen de propuestas para el siguiente curso escolar.

Se propone la conveniencia de seguir desarrollando la propuesta de evaluación en el contexto de desarrollo del Proyecto Curricular de Centro ampliando su utilidad a competencias como las propias del ámbito de tutoría, para lo que se plantea formar un equipo de trabajo en el que tomarán parte el jefe de estudios y el consultor.

Se plantea la posibilidad de llevarlo a cabo también en la etapa de educación infantil.

Se considera conveniente actuar conforme a la propuesta de evaluación desde el principio del curso 2012-2013.

Se estima necesario eliminar la sensación negativa que produce el exceso de trámites (simplificación de plantillas, unificación de plantillas y actas, evitación de repetición de ideas entre los elementos en común entre competencias…) y continuar

agilizando los aspectos del procedimiento relacionados con la intervención en las sesiones.

Con el fin de que el profesorado específico de las áreas pueda tomar parte en las sesiones de evaluación de todos los grupos en los que imparte y teniendo en cuenta que el tiempo para realizar estas reuniones es limitado, se propone seguir realizando sesiones de evaluación en dos niveles de educación primaria (seis aulas), por evaluación trimestral del alumnado. Por ejemplo, primer y quinto niveles al finalizar la primera evaluación trimestral, segundo y tercero en la segunda evaluación, y cuarto y sexto niveles al finalizar el tercer trimestre.

Se aconseja al profesorado dedicar la primera sesión de tutoría de cada evaluación trimestral a analizar los resultados generales en cada grupo-aula y a fijar entrevistas individualizadas con el alumno/a que proceda. En definitiva, sistematizar lo que se ha venido haciendo habitualmente de modo esporádico.

6.6.2. Acciones informativas y de dinamización: utilidades, dificultades y propuestas de mejora.

La información suministrada a lo largo del proceso sirve para clarificar progresivamente el procedimiento.

En la *comisión de coordinación pedagógica* se realiza alguna aportación de utilidad para la aplicación de la propuesta, pero en sus sesiones semanales se abarcan tantos temas que se hace difícil abordar alguno en exclusiva. En cambio, en las reuniones del *grupo de discusión* se puede tratar de modo específico los aspectos relacionados con el plan de evaluación. La participación del profesorado coordinador de ciclo y las reuniones de dicho grupo tienen gran importancia y son muy útiles para clarificar dudas y transmitir la información a los ciclos.

Es difícil informar adecuadamente sobre el procedimiento al profesorado que se incorpora al centro en diferentes momentos del curso, por lo que en adelante se propone acordar un modo apropiado para llevarlo a cabo.

La reunión informativa de octubre resultó demasiado larga. La comprensión de su contenido fue complicada. Con todo, se considera útil como punto de partida. Se propone que cuando se trate de evaluar otra competencia en el futuro, se organice una breve reunión informativa general al comienzo del período del curso académico de que se trate y poco antes de las sesiones de evaluación una segunda para concretar el procedimiento a seguir en las mismas.

En las reuniones de la comisión de coordinación pedagógica se fue introduciendo gradualmente el plan de evaluación mediante las actuaciones mencionadas en este capítulo. Al principio se aportaron orientaciones para iniciar la aplicación de la propuesta. En la medida en que se fue conociendo la forma de organizar todos los aspectos de la evaluación y al comprobar que, de un modo más o menos sistemático, ya se venía utilizando buena parte de las estrategias propuestas, la solicitud de información al respecto fue decreciendo.

Una vez conocido todo el proceso se adquirió mayor confianza en la posibilidad de evaluar de este modo y se propone seguir llevándolo a cabo el curso siguiente.

La implicación del equipo directivo a lo largo de todo el proceso de aplicación fue alta. Su participación se considera necesaria para la dinamización del plan de evaluación de la competencia, pues son muchas las actividades a realizar en un centro y deben priorizarse e impulsarse las planificadas en función de los proyectos y necesidades del mismo.

La asesora del Berritzegune ofreció en todo momento su apoyo para la inclusión de dicho plan en el programa de formación del profesorado, colaborando con la gran implicación que le caracteriza, lo cual constituye otro de los factores que posibilitan el desarrollo favorable del mismo.

En general, la organización y exposición de la información aportada se considera adecuada.

6.6.3. Resumen de decisiones tomadas a partir de las dificultades detectadas en el proceso.

La introducción en las plantillas de evaluación de la columna reservada al grupo-aula y la insistencia progresiva en comenzar a partir de la misma la evaluación de todo el alumnado facilitó una mayor fluidez en la dinámica de participación de las sesiones de evaluación.

Otra de las modificaciones mencionadas, derivada de la escasez de tiempo para la coordinación fue la reducción del número de sesiones a celebrar en cada evaluación trimestral. El porcentaje de sesiones celebradas, en relación a las previstas, en las evaluaciones segunda y tercera, ascendió de forma significativa y todo el profesorado específico tuvo ocasión de participar en cada una de las aulas en las que impartía.

Como consecuencia del análisis de los resultados de cada evaluación se realizaron los ajustes en el procedimiento y las modificaciones en las herramientas de evaluación que se han expresado en el capítulo y se informó al profesorado sobre aspectos que suscitaban duda o controversia. Los más destacados son los cambios efectuados en las plantillas de evaluación de la competencia, como agrupamientos de criterios, separación de los criterios de evaluación de la competencia correspondientes al profesorado tutor de los de a cada área o cambios en la

adjudicación de competencias para alguna de las áreas y en las rúbricas correspondientes.

También son de destacar, una mayor concreción de las funciones del profesorado tutor y específico de área, los tiempos a emplear, las fases a contemplar en el procedimiento de desarrollo de cada sesión y la realización de un cronograma para planificar las acciones evaluadoras de un trimestre.

Como se ha expuesto, los resultados del estudio 1 y la teoría sobre evaluación de competencias se tomaron como referencia para diseñar el procedimiento de evaluación y ofrecer orientaciones para la obtención de evidencias.

Los datos obtenidos en el estudio 2 a partir de las intervenciones del profesorado en las sesiones de evaluación y de la respuesta a la herramienta: "Procedimientos para la obtención de evidencias de evaluación" conducen a la conclusión de que, en general, los procedimientos para la obtención de evidencias que se venían empleando antes del estudio con diferente grado de sistematización sirvieron al profesorado para la aplicación de la propuesta de evaluación sin ser precisas modificaciones reseñables.

Por otra parte, a lo largo del curso 2011-2012, el alumnado fue realizando, como en cursos anteriores, las acciones necesarias para la consecución de los objetivos de las diferentes áreas. El profesorado, mediante la utilización de los indicadores correspondientes a cada una de ellas y las herramientas elaboradas al efecto, obtuvo y compartió datos sobre la evolución en el aprendizaje de la competencia sin dejar de lado la evaluación de las áreas respectivas. Como se ha expuesto al mostrar las orientaciones para la evaluación sumativa trimestral, la estructura contemplada para llevar a cabo las sesiones de evaluación consta de cuatro fases: Las dos primeras dedicadas a la evaluación de la competencia conforme a la

plantilla diseñada al efecto, la tercera de ellas dirigida a la evaluación de aspectos relacionados con las áreas, actitudes observadas y aspectos de relación social del alumnado y la cuarta a la formulación de propuestas de mejora para cada grupo-aula evaluado

Por consiguiente, la intervención del profesorado no supuso un cambio radical con respecto al modo en que se venía evaluando en el centro en cursos escolares anteriores. Se constata que evaluar esta competencia no implica tener que prescindir del desarrollo ni evaluación de las áreas del currículo, ni dejar de incidir en otros aspectos como los relacionados con las actitudes del alumnado o la relación social.

Síntesis

En el capítulo se ha tratado sobre el proceso de investigación llevado a cabo para la consecución del objetivo 2 de la tesis. Una vez introducido el marco teórico de la investigación-acción se ha hecho referencia al contexto en que se llevó a cabo el estudio 2, se ha presentado la muestra participante, se han mostrado los instrumentos utilizados, se ha explicado el procedimiento empleado, y las acciones informativas y de dinamización que tuvieron lugar durante el proceso de aplicación de la propuesta para evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. Se ha narrado dicho proceso especificando las acciones desarrolladas en cada uno de los tres períodos que tienen lugar a lo largo del curso 2011-2012. Finalmente se han dado a conocer los resultados de la puesta en práctica de la propuesta de evaluación.

En su realización participó la totalidad del profesorado de educación primaria. Se establecieron responsabilidades y cometidos. Se llevaron a cabo acciones sistemáticas, con una organización acordada en cuanto a espacios tiempos y actuaciones concretas. Se proporcionaron herramientas basadas en aportaciones

teóricas de las fuentes consultadas y conformes a la legislación vigente. A lo largo del proceso empírico se evaluó a todo el alumnado de la etapa, con arreglo a lo establecido en las orientaciones suministradas al efecto. Se recogieron datos mediante grabaciones, observación directa y cuestionarios, sobre la forma en que se llevaron a la práctica las acciones previstas y se realizaron modificaciones del procedimiento en función de los resultados emanados de la evaluación de proceso. También se plantearon vías de participación para el alumnado y familias, susceptibles de una mayor sistematización. En los resultados del estudio se hace alusión a las utilidades y dificultades detectadas tras la aplicación de la propuesta, se recogen las propuestas de mejora que se llevaron a la práctica como consecuencia de las decisiones adoptadas durante el proceso y otras formuladas para lo sucesivo. Además, se resumen los aspectos que no fue necesario modificar.

Mediante la realización de este estudio se evaluó la propuesta presentada en el capítulo 5 y se realizaron sugerencias para su posterior utilización en Gandasegi.

Capítulo 7

Discusión y Conclusiones

7.1 Necesidades del Profesorado con Respecto a la Evaluación de Competencias.

7.2 Aplicación de la Propuesta de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal.

7.2.1. Aportaciones, aciertos y aspectos que favorecen su puesta en marcha.

7.2.2. Dificultades.

7.2.3. Requisitos para su Implementación.

7.2.4. Limitaciones y Propuestas de Futuras Investigaciones.

7.3. Descripción de la Propuesta Definitiva de Evaluación.

Las conclusiones de la tesis se exponen de manera que permitan dar respuesta a los objetivos que han guiado la investigación.

En primer lugar se presentan las necesidades expresadas por el profesorado sobre evaluación de competencias, a partir de las cuales se ha realizado la propuesta de evaluación para la Competencia de autonomía e iniciativa personal.

Seguidamente se comenta la aportación que representa la propuesta y se manifiestan las dificultades detectadas.

A continuación se explicitan los requisitos a tener en cuenta para llevar a cabo la evaluación de la Competencia de autonomía e iniciativa personal en educación primaria y se realizan propuestas para futuras investigaciones.

Por último, se describe la propuesta definitiva de evaluación, elaborada una vez considerado el impacto positivo de las acciones llevadas a cabo y tratando de minimizar posibles perjuicios derivados de las dificultades surgidas.

7.1 Necesidades del Profesorado con Respecto a la Evaluación de Competencias.

Los resultados de la encuesta realizada en el estudio 1 sobre evaluación basada en competencias, ponen de manifiesto las necesidades del profesorado respecto a la evaluación de competencias.

De acuerdo con estos resultados, se toman decisiones para el diseño de la propuesta y del procedimiento concreto de evaluación y se proponen acciones específicas que respondan a las necesidades mencionadas para aplicar la propuesta en el centro Gandásegi. Se considera, así mismo, que la propuesta ha de sustentarse en la teoría sobre evaluación basada en competencias y en el marco legal de la CAPV.

En concreto, los resultados que guían la elaboración de la propuesta hacen referencia a la necesidad de una formación en evaluación basada en competencias realizada mediante la puesta en práctica de una propuesta de evaluación:

- Que tome en cuenta los métodos utilizados habitualmente.
- Que permita evaluar por competencias sin perjuicio de seguir realizando la evaluación del aprendizaje alcanzado en las áreas del currículo.
- Que aporte recursos de uso compartido para llevar a la práctica la propuesta: Orientaciones sobre el procedimiento, estrategias y herramientas como las rúbricas.
- Que propicie la sistematización del proceso.

Para la puesta en marcha de dicha propuesta de evaluación se decide realizar un protocolo de actuación y aportar una serie de herramientas para llevar a cabo la evaluación basada en competencias, aprovechando los procedimientos habituales de evaluación que utiliza el profesorado y ofreciéndole asesoramiento y apoyo durante la aplicación y evaluación de la propuesta.

7.2 Aplicación de la Propuesta de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal.

A continuación se exponen los aspectos más destacados del proceso de investigación-acción desarrollado a lo largo de un curso académico en el que todo el profesorado participante lleva a cabo la evaluación del aprendizaje conseguido por el alumnado de primaria en dicha competencia (ver Figura 7.1). De este modo se comprueba la utilidad de la misma para evaluar la Competencia para la autonomía e

iniciativa personal respondiendo a las necesidades manifestadas por el profesorado de la etapa.

Contenido del proceso de aplicación	Procedimiento y acciones llevados a cabo
- Detección de la muestra de profesorado participante.	▪ Información sobre la iniciativa de realizar una propuesta de evaluación basada en competencias a la dirección del centro. ▪ Información al profesorado del centro a través de la *comisión de coordinación pedagógica*.
- Diseño de la propuesta de evaluación.	▪ Encuesta para detección de necesidades del profesorado sobre evaluación basada en competencias. ▪ Fundamentación en la teoría sobre evaluación de competencias. ▪ Marco legal: Currículo oficial de educación obligatoria de la CAPV.
- Presentación en el centro del plan de evaluación.	▪ Presentación de borrador del plan al equipo directivo y a la asesora del Berritzegune. ▪ Presentación del plan en el claustro del profesorado. ▪ Adjudicación general de cometidos y responsabilidades al presentar el plan en claustro y concreción a lo largo del proceso. ▪ Presentación de herramientas.
- Evaluación sistemática del aprendizaje del alumnado a lo largo de un curso escolar	▪ Proceso de investigación-acción a partir de la evaluación realizada por el profesorado. ▪ Intercambio de información periódica con el profesorado del centro a través de la *comisión de coordinación pedagógica*. ▪ Constitución de un *grupo de discusión* para la evaluación periódica del proceso y realización de propuestas de mejora. ▪ Evaluación continua y sumativa del aprendizaje del alumnado en función de las orientaciones suministradas sobre el procedimiento y empleando rúbricas y otras herramientas construidas al efecto.
- Evaluación sistemática de la propuesta.	▪ Evaluación periódica del proceso y realización de propuestas de mejora en el *grupo de discusión*. A través de los foros establecidos al efecto se recogen inquietudes del profesorado participante y se realizan propuestas para la mejora continua del proceso. ▪ Evaluación final del proceso y realización de propuestas de futuro en el *grupo de discusión*. Las conclusiones se presentan en este apartado. ▪ Devolución de los resultados de la evaluación al profesorado, equipo directivo y asesora del Berritzegune y toma de decisiones para lo sucesivo.

Figura 7.1. Planificación de la propuesta de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Con este fin se realizan una serie de acciones como la propuesta del procedimiento de evaluación o la construcción de rúbricas y herramientas diversas que una vez llevados a la práctica se mantienen o reajustan a lo largo del mencionado proceso en función de su utilidad o de la dificultad que presentan.

Adquieren especial importancia en la propuesta los roles que desempeñan la dirección del centro y la asesora del Berritzegune. De su implicación depende en gran medida el éxito de la propuesta. El profesorado coordinador realiza también

una función clave a lo largo del proceso de aplicación: informa sobre el procedimiento, promueve la participación de todo el profesorado, detecta dificultades y realiza de propuestas de mejora.

7.2.1. Aportaciones, aciertos y aspectos que favorecen su puesta en marcha.

A continuación se explican los beneficios percibidos por el profesorado al poner en práctica esta propuesta de evaluación:

1. El uso de la investigación-acción para aplicar la propuesta contribuye a dar respuesta a las necesidades reales del profesorado sobre evaluación basada en competencias.

Mediante esta metodología el profesorado participa en la investigación con el propósito de responder a sus necesidades reales sobre evaluación de competencias, lo cual constituye un incentivo que favorece la probabilidad de éxito de la investigación.

Tras realizarse la evaluación de los avances conseguidos por el alumnado en la adquisición de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, en el aprendizaje del contenido de las áreas y en otros aspectos y reflexionar a lo largo de un curso sobre el propio proceso, se considera que mediante la propuesta se puede responder a los requisitos y superar las dificultades relacionadas con la evaluación de competencias.

Es muy gratificante comprobar que tras finalizar el proceso de investigación la propuesta se ha adoptado en el centro como metodología de evaluación para la educación primaria. Seguir avanzando en su sistematización ofrece la oportunidad de

valorar el impacto de la práctica de la misma durante un tiempo más prolongado y ayuda a rentabilizar el esfuerzo inicial de adaptación.

2. La utilización de rúbricas facilita la evaluación sistemática y multidisciplinar de la competencia.

El profesorado reconoce la importancia de las rúbricas en la evaluación de la competencia. Se considera que la elaboración de rúbricas mediante las que se interrelacionan los criterios e indicadores de evaluación de las áreas de cada ciclo de educación primaria con los criterios competenciales y se establecen grados de consecución de los aprendizajes adquiridos por cada alumna/o en la competencia es una de las principales aportaciones de la propuesta. La utilización de dichas rúbricas vincula el aprendizaje conseguido por el alumnado en las diferentes áreas con criterios de evaluación propios de la competencia, lo cual aporta seguridad al profesorado, acostumbrado a evaluar el aprendizaje realizado por el alumnado en referencia a los indicadores de evaluación de área, y constituye un procedimiento útil para la evaluación por competencias. Las rúbricas ofrecen una información precisa sobre los niveles de consecución de la competencia que, por su carácter público, es de utilidad para alumnado, profesorado y familias.

3. La propuesta incluye un protocolo de aplicación que facilita la evaluación integral del aprendizaje del alumnado.

Consiste en evaluar el aprendizaje conseguido por alumnado en la competencia mediante la puesta en común cooperativa y periódica de lo evaluado por el profesorado de todas las áreas, mediante un procedimiento de evaluación compartido. Esta estrategia aporta una perspectiva multidisciplinar del proceso real de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el centro escolar. De este modo se promueve el intercambio sistematizado de información en el colectivo, lo cual

redunda positivamente en la profundidad con la que se conoce al alumnado y proporciona una evaluación integradora por lo que este protocolo de actuación se considera otra de las aportaciones centrales de la tesis.

El desarrollo del contenido de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, según lo expuesto en capítulos anteriores, puede favorecer una mejora de las cualidades personales y la relación interpersonal. Por otra parte y dado que el enfoque competencial de enseñanza-aprendizaje se dirige a la adquisición de aprendizajes reales o realistas, el aprendizaje por competencias prepara para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y para desenvolverse en situaciones diferentes:

> Sólo se puede aprender a aprender trabajando sobre saberes reales y tomando el tiempo de asimilarlos en la escuela, incluso si el primer objetivo en aquel momento no es memorizarlos, sino prepararse para asimilar saberes de la misma índole si llegan a ser pertinentes en otros momentos de la vida (Perrenoud, 2012, p. 209).

Se estima, por tanto, que la propuesta de evaluación de la competencia, en la medida en que aporta información sobre el grado de consecución de la misma constituye una aportación útil para la formación integral de la persona.

4. Evaluar por competencias no implica renunciar al tipo de evaluación realizado anteriormente.

La propuesta sirve para llevar a cabo una evaluación global, pero a la vez detallada, del proceso de enseñanza y aprendizaje: el profesorado evalúa el aprendizaje realizado por el alumnado atendiendo a los criterios de la competencia, a la vez que el conseguido en las áreas del currículo y en aspectos como la relación

social y la actitud. Para ello complementa los procedimientos usados en su práctica habitual con otros propios de la evaluación basada en competencias, como la selección de producciones del alumnado que denotan mejora en el proceso de aprendizaje o la observación sistemática del modo de participar en las actividades.

5. La sistematización del procedimiento favorece una mejor información sobre el aprendizaje adquirido por el alumnado.

Mediante la práctica continuada de las acciones previstas en el procedimiento se contribuye a una mejor organización del proceso evaluador. De este modo se aumenta progresivamente la habilidad y confianza del profesorado para la evaluación basada en competencias, se impulsa la participación de alumnado y la colaboración con las familias. Se consigue, asimismo, un intercambio de información con mayor perspectiva y más rico en matices que el producido antes de la aplicación de la propuesta y el equipo directivo obtiene un conocimiento más específico de los resultados de la evaluación.

6. La implicación del equipo directivo, el apoyo del Berritzegune y la planificación de acciones informativas y de dinamización se consideran claves para el éxito de la propuesta.

El papel impulsor de la dirección y los coordinadores de ciclo y la actuación sistematizada del grupo de discusión son decisivos para la marcha del proceso evaluador. Un alto grado de motivación del profesorado tutor y coordinador de ciclos es otro de los factores asociados a la mejora progresiva de la habilidad del profesorado para aplicar el procedimiento.

El asesoramiento del Berritzegune en cuanto a la inclusión del plan en el contexto de renovación del Proyecto Curricular es también fundamental para llevar

adelante este proceso, pues cualquier acción formativa o innovadora en la que se implique la totalidad del profesorado de una etapa educativa requiere un marco organizativo que posibilite llevarla a cabo formalmente.

Las acciones informativas y de dinamización realizadas sirven para presentar e ir concretando paulatinamente, a lo largo del curso, los pormenores del procedimiento evaluador.

7.2.2. Dificultades.

La aplicación de la propuesta también presenta dificultades. Para extraer conclusiones sobre su diseño y aplicación y, posteriormente, deducir los requisitos para su implementación en los centros es necesario tenerlas en cuenta.

1. La introducción de la nueva metodología de evaluación conlleva el esfuerzo propio de la innovación.

Teniendo en cuenta el gran número de tareas a programar en un centro educativo y las responsabilidades a abordar por el profesorado en el día a día, resulta complicado introducir acciones educativas y formativas pues generalmente se requiere tiempo y dedicación, y su puesta en marcha supone el empleo de estrategias distintas a las habituales, la realización de coordinaciones periódicas y la evaluación del proceso.

Se han de salvar obstáculos como la comprensión del procedimiento, el aprendizaje del rol a desempeñar por cada profesor participante, la sensación de no disponer de tiempo suficiente o la desconfianza inicial sobre la posibilidad de evaluar la competencia en situaciones reales. El manejo de las plantillas de evaluación es también un aspecto que en un primer momento entraña dificultad. Progresivos ajustes como los llevados a cabo en el formato inicial de las plantillas de utilizadas en las sesiones de evaluación a partir de las sugerencias del profesorado, y

el aumento de concisión en las valoraciones aportadas en las sesiones de evaluación dan lugar a la propuesta definitiva y al reconocimiento de su utilidad por parte del profesorado. Las dificultades surgidas al aplicar la propuesta sirven como acicate para la mejora del proceso.

2. La sistematización del intercambio de información familia-escuela requiere tiempo.

Durante el proceso de aplicación de la propuesta una parte del profesorado afirma haber tratado con las familias del alumnado aspectos de la competencia evaluados, si bien no se lleva a cabo de forma generalizada ni se consigue acordar un procedimiento común para llevarlo a cabo, pues el profesorado expresa necesitar más tiempo de práctica para aplicar la propuesta de evaluación con suficiente confianza.

3. No ha sido posible hacer llegar puntualmente la información a todo el profesorado.

No todo el profesorado que se incorpora al centro una vez iniciado el curso cuenta con la información necesaria para evaluar el aprendizaje realizado en la competencia por el alumnado.

De esta forma, una vez finalizado el proceso de investigación-acción se consideran alcanzados los tres objetivos formulados en esta tesis:

1. Identificar las necesidades del profesorado en relación con la evaluación de competencias.
2. Diseñar una propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
3. Aplicar y evaluar la propuesta.

El resultado de la experiencia de Gandasegi suscita la reflexión de que la dificultad de adaptación inicial se ha de contemplar como una inversión necesaria para la adaptación de la propuesta al contexto y necesidades de cada centro, que se rentabiliza con la práctica sistemática y repercute en beneficio de la comunidad educativa.

7.2.3. Requisitos para su Implementación.

Los aciertos y dificultades mencionados llevan a considerar la necesidad de una serie de requisitos para implantar con éxito esta propuesta de evaluación en otros centros:

1. Se ha de partir de necesidades manifestadas por el equipo de profesorado, pues en función de las mismas se priorizan las actuaciones a llevar a cabo en los centros.

2. Se ha de contar con el compromiso del equipo directivo y del profesorado participante en el proceso de evaluación. Sin un equipo directivo implicado en una determinada acción pedagógica de centro se corre el riesgo de diversificar el esfuerzo del profesorado en la realización de numerosos aspectos de interés en perjuicio, en este caso, de la aplicación sistemática de la propuesta de evaluación. Habida cuenta de las dificultades expuestas en relación con su puesta en práctica y el papel desempeñado por la dirección del centro en el proceso de investigación-acción de Gandasegi, para anticipar el éxito de su introducción progresiva y duradera se ha de contar, cuando menos, con un compromiso institucional de la dirección.

3. Se considera estratégico el papel desempeñado por el profesorado coordinador de los ciclos en la transmisión de la información, así como en el apoyo al tutor y resto del profesorado para la adecuada interpretación del procedimiento,

especialmente en momentos como la coordinación de las sesiones conjuntas de evaluación trimestral. Por este motivo se ha de acordar en el centro un protocolo de información para el profesorado que se incorpore al mismo una vez comenzado el proceso de implementación de esta propuesta de evaluación.

4. Para llevar a la práctica la propuesta se han de elegir responsables, programar acciones y acordar sistemas de coordinación (espacios, momentos, decisiones sobre sesiones presenciales, intercambio de información escrita…).

5. Los aspectos procedimentales a introducir han de ser considerados de mayor utilidad que otros empleados anteriormente por el profesorado.

6. La práctica del procedimiento de evaluación ha de ser sistemática. Se ha de contar con la colaboración de los diferentes participantes, los cuales deben realizar valoraciones complementarias de cada alumna y alumno, compartiendo un procedimiento común y unos criterios públicos de evaluación.

7. Una vez implantada la propuesta, las familias y el alumnado han de participar activamente en el proceso de evaluación recibiendo y aportando información. Si bien, durante la introducción de la propuesta en el centro conviene que el profesorado adquiera seguridad en el manejo del nuevo procedimiento para transmitir y recabar adecuadamente la información sobre los aprendizajes adquiridos por el alumnado.

8. El procedimiento ha de adecuarse paulatinamente a las características del centro en función de las necesidades surgidas en el proceso de implementación. Los cambios a realizar deben ser acordados por el profesorado y han de contar con la conformidad del equipo directivo. Dichos cambios han de ser respetuosos con una propuesta fundamentada en la teoría sobre evaluación basada en competencias y acordes al currículo oficial de la etapa.

7.2.4. Limitaciones y propuestas de futuras investigaciones.

El modelo de investigación y también la propuesta de evaluación presentan algunas limitaciones que han de ser consideradas si se llevan a cabo investigaciones relacionadas.

Mediante el modelo se ha comprobado la utilidad de la propuesta y se han planteados requisitos para la aplicación de la misma en otros centros de educación primaria, educación infantil y educación secundaria obligatoria. Sin embargo, se prevé la existencia de diferencias en relación con los hábitos de trabajo del profesorado de diversos centros, por lo que conviene ser prudente al hacer extensivos dichos requisitos a todos los centros.

La propuesta ha de ser adaptada, en cualquier caso, a las características de cada etapa educativa. Además, hay que mencionar la dificultad derivada de los sucesivos cambios legislativos. Se prevé que en el curso 2015-2016 las actuales competencias de la CAPV den paso a las recogidas en "Heziberri 2020" (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura [DEPLC], 2014b), por lo que la Competencia para la autonomía e iniciativa personal desaparece, aunque su contenido se incluya en otras.

Se estima que, realizándose las adaptaciones necesarias, esta propuesta de evaluación es útil para evaluar otras competencias, especialmente las vinculadas con el ámbito de la tutoría cuya evaluación ha sido, tradicionalmente, la menos sistematizada. En el caso del nuevo currículo de la CAPV puede facilitar la evaluación de las denominadas "competencias básicas transversales" (DEPLC, 2015). Además, mediante su implementación se sistematiza la evaluación del contenido de las áreas y de otros aspectos que forman parte de la educación integral

del alumnado. A continuación se formulan cinco propuestas para avanzar en la implantación de esta modalidad de evaluación:

1. Adaptar y evaluar la utilidad de la propuesta de evaluación para las competencias de educación primaria comenzando por las más cercanas al ámbito de la tutoría.

2. Llevar a cabo la misma acción en las diferentes etapas del sistema educativo y en otras comunidades del Estado.

3. Valorar el impacto de la puesta en práctica sistemática de la propuesta a través de la adquisición de habilidades del alumnado.

4. Profundizar en la investigación sobre otros aspectos de la educación basada en competencias como la metodología para la enseñanza-aprendizaje.

5. Reflexionar sobre la ventaja de introducir criterios e indicadores de evaluación de cada competencia en los futuros currículos oficiales.

7.3. Descripción de la Propuesta Definitiva de Evaluación.

A continuación se exponen y explican las características de la propuesta definitiva de evaluación basada en competencias:

1. Útil para dar respuesta a necesidades detectadas en el centro.

Para la implementación de la propuesta en un centro se han de reconocer necesidades en relación con la misma. Al tomar la decisión sobre su aplicación la dirección y el equipo de profesorado han de valorar el beneficio de evaluar conforme a la mencionada propuesta. Tras ser aplicada y una vez valorado su grado de eficacia, se decidirá sobre su inclusión en la metodología de evaluación del centro.

1.1. Útil para evaluar la competencia.

Mediante la aplicación de la propuesta se realiza una evaluación sistemática, pormenorizada y completa del nivel aprendizaje alcanzado por el alumnado en la

competencia. Se evalúa, además el aprendizaje realizado en el contenido de las áreas y demás aspectos habitualmente evaluados por el profesorado de la etapa.

1.2. Económica y flexible en cuanto a la exigencia de realizar trámites adicionales y modificaciones en los procedimientos habituales.

Con anterioridad a la implementación de la propuesta se ha de tener en cuenta la metodología empleada en el centro hasta ese momento con el fin de adaptar el procedimiento a cada caso. Las prácticas de evaluación consolidadas en el centro han de tenerse en cuenta y se ha introducir la menor cantidad posible de modificaciones. Los aspectos que se incluyan han de caracterizarse por su baja exigencia en cuanto a realización de nuevos trámites y su sencillez de aplicación, al menos en un primer momento.

A lo largo del proceso de evaluación se pueden realizar nuevos ajustes en el procedimiento para afrontar las dificultades y responder a las necesidades que surjan. Dichos ajustes han de llevarse a cabo con el máximo consenso posible y la conformidad del equipo directivo.

2. Con fundamento en la aportación teórica sobre evaluación basada en competencias.

Se trata de una propuesta educativa integral de evaluación basada en competencias para todo el alumnado y familias, con fundamento en la aportación teórica expuesta en los primeros capítulos de esta tesis.

3. Con referencia legal en el currículo oficial de Educación.

La propuesta se realiza en el marco del currículo de la CAPV. Para su adaptación a la evaluación de otras competencias y a las etapas de educación infantil y secundaria obligatoria se han de realizar cambios como la selección y distribución

de los criterios de evaluación de la competencia en función de los ámbitos, áreas o materias de dichas etapas.

4. Con un protocolo para su aplicación y sistematización.

Se proporcionan orientaciones precisas para la evaluación del aprendizaje realizado por el alumnado en la competencia, para la puesta en común de los resultados de la evaluación de la competencia, las áreas y aspectos propios de otras competencias y para la participación en la evaluación de alumnado y familias.

5. Con implicación necesaria de la institución educativa, representada por el equipo directivo.

Por las razones expuestas al formular los requisitos para la implementación de la propuesta, la dirección del centro y el profesorado han de implicarse necesariamente en el proceso de introducción y seguimiento del mismo. Han de reconocer la necesidad y el beneficio de aprender a evaluar la competencia.

5.1. Constitución de un *grupo de discusión* para informar, apoyar y realizar la implementación y seguimiento del nuevo proceso evaluador.

Dado que los asuntos a abordar en las reuniones ordinarias a las que asiste todo el profesorado de cada etapa educativa son muy diversos, el seguimiento del proceso evaluador en las mismas es de dudosa viabilidad. Por otra parte, no es necesaria la participación continuada del profesorado coordinador de etapas o niveles que no están directamente implicados en esta propuesta de evaluación. Por estos motivos se recomienda constituir un *grupo de discusión* y establecer momentos de reunión específicos.

Dicho grupo debe estar integrado por representantes del equipo directivo del centro. Además se estima conveniente que los coordinadores o coordinadoras de los

ciclos en que se implemente la propuesta y en su caso el consultor u orientador, sean miembros del mismo.

Las funciones del *grupo de discusión* son las de colaborar en el seguimiento de las acciones de evaluación que tengan lugar a lo largo del curso escolar, al menos durante el proceso de implementación de la propuesta. Para ello se ha de reunir al comienzo de dicho proceso para conocer la planificación del mismo y al menos en una ocasión con anterioridad a la evaluación sumativa de cada período del curso. De este modo, en función de los resultados del período de evaluación anterior, se concretarán los aspectos del procedimiento sobre los que incidir en el siguiente período. Por consiguiente, la última reunión se realizará al finalizar el curso. En la misma se expondrán los aspectos favorables y dificultades detectados en la última evaluación realizada, y se concluirá llevando a cabo la evaluación final de dicho proceso de implementación.

5.2. Responsabilidades y cometidos concretos establecidos para el profesorado tutor, el coordinador de los ciclos y el resto del profesorado.

El profesorado tutor, como principal referente de su grupo-aula ha de coordinar la acción evaluadora del resto del profesorado que toma parte en el mismo. Por esta razón es necesario que cuente con información detallada sobre el procedimiento a seguir en el proceso de evaluación, a fin de guiarlo de modo adecuado y poder dar respuesta a las dudas del profesorado de aula.

El profesorado coordinador de cada ciclo es el encargado de transmitir a los tutores/as y al resto del profesorado del ciclo correspondiente, las decisiones adoptadas por el *grupo de discusión* sobre aspectos como los relacionados con el procedimiento evaluador o la evaluación del proceso y de recoger, asimismo, las

inquietudes dudas y propuestas surgidas al respecto en cada ciclo. Además, debe ofrecer apoyo y asesoramiento al profesorado tutor, tanto en el transcurso de las sesiones de evaluación como a lo largo de todo el proceso. Dependiendo de la organización de cada centro, en los casos en que los profesionales de apoyo al alumnado con necesidades especificas (profesorado de refuerzo lingüístico, profesorado especialista en pedagogía terapéutica, profesorado especialista en audición y lenguaje, especialistas de apoyo educativo u otros profesionales) tomasen parte en el proceso evaluador, podrían ser informados al respecto por los coordinadores de los ciclos correspondientes, por el consultor/a o por el orientador/a.

5.3. Participación de la totalidad del profesorado, familias y alumnado de los grupos de alumnado evaluados.

Todo el profesorado tutor y específico de área de los grupos-aula o niveles en los que se aplica la propuesta participa en el proceso de evaluación de modo coordinado y sistemático. El procedimiento consiste en evaluar la competencia de manera conjunta y complementaria, con la participación del profesorado de todas las áreas. Las aportaciones realizadas por estos profesionales son necesarias para completar la información recabada sobre el grado de consecución de la competencia por parte del alumnado. Se aporta una perspectiva plural sobre la respuesta del alumnado respecto a todos los criterios de evaluación en que se ha desglosado la Competencia para la autonomía e iniciativa personal, se permite la observación de la conducta de alumnas y alumnos en diferentes situaciones, se enriquece la información disponible sobre el nivel de consecución de la misma y se facilita la realización de la denominada "evaluación auténtica".

Pero además, el procedimiento establecido contempla el intercambio de información acerca de los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los diferentes contenidos de las áreas y sobre aspectos relacionados con actitudes, relación social o estrategias de aprendizaje del alumnado, más propios de otras competencias, lo cual representa un primer paso hacia la integración de las demás competencias en la propuesta de evaluación.

En la medida en que el profesorado adquiere seguridad en el procedimiento, alumnado y familias han de tomar parte en el proceso de forma progresiva. La responsabilidad compartida en el proceso de intercambio de información y la realización de acciones coordinadas de mejora son también características de esta propuesta. El alumnado cuenta con un cauce para la participación mediante propuestas como la autoevaluación o la evaluación entre iguales. Una vez implementada la propuesta las familias se han de implicar activamente en la evaluación de los avances realizados en la adquisición de la competencia así como del resto de los aprendizajes realizados en los ámbitos escolar y familiar.

5.4. Criterios públicos y un procedimiento común.

Mediante las rúbricas de la propuesta de evaluación el profesorado dispone de criterios de evaluación de la competencia con diferentes niveles de consecución, vinculados a los criterios e indicadores de área de cada ciclo de primaria. En las sesiones de evaluación se lleva a cabo la evaluación integral de la competencia mediante una puesta en común de la valoración realizada por cada profesor/a en función de los mismos. Dichos criterios son públicos y compartidos por los miembros de la comunidad educativa.

Con el fin de acceder al contenido y posibilitar el manejo de dichos criterios la propuesta incluye herramientas como la rúbrica para evaluar la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en la educación obligatoria, organizada en tres sub-competencias, en la cual se contemplan cuatro niveles de logro de los criterios de evaluación con sus correspondientes indicadores de rendimiento. Se dispone también de una norma para la evaluación de dicha competencia. En la misma se ofrecen objetivos de logro, definiciones e indicadores de evaluación para la finalización de cada ciclo de educación primaria, así como orientaciones para la evaluación.

En estos dos documentos se recoge de forma organizada el contenido de esta competencia en el currículo de la Comunidad Autónoma del País Vasco y aspectos basados en la aportación teórica sobre evaluación de competencias.

Además de la rúbrica mencionada existen otras más específicas para cada área y ciclo de educación primaria. De este modo, al finalizar cada período de evaluación, el profesorado puede expresar la valoración realizada a cada alumno/a sobre el grado de adquisición de la competencia en función de los criterios de evaluación establecidos para la misma, mediante plantillas diseñadas al efecto.

Cada profesor es responsable de abordar la evaluación de un conjunto predeterminado de criterios de evaluación de la competencia, los seleccionados para las áreas que imparte, aunque en la puesta en común todos ellos pueden realizar intervenciones relativas a la totalidad del alumnado y a cualquiera de dichos criterios.

Antes de celebrarse las sesiones de evaluación el *grupo de discusión* concreta el procedimiento a seguir en las mismas mediante orientaciones escritas (c.f. cap. 6).

En las sesiones de evaluación participa todo el profesorado de cada aula. Conforme a lo expuesto, el profesorado tutor coordina la participación del específico de su grupo-aula, a ser posible contando con la colaboración del profesorado coordinador de ciclo. Posteriormente el profesorado devuelve los resultados de la evaluación al grupo-aula promoviendo la reflexión colectiva del alumnado. Se analizan también los resultados de modo individualizado con el alumnado que cada profesor/a considera conveniente.

La propuesta es participativa. Contiene herramientas para una transmisión clara y completa de la información obtenida a lo largo del proceso de evaluación entre profesorado alumnado y familias, y para facilitar la puesta en marcha de las acciones de mejora. De este modo las familias pueden apoyar al alumnado, desde su ámbito, en la consecución de los objetivos de las áreas y del logro de las competencias. No obstante, a medida que la propuesta se vaya implementando, en cada centro se acordará el modo más apropiado de presentar los informes de resultados. En ocasiones puede ser suficiente con reorganizar el contenido de los informes de evaluación ya existentes. También en este caso se ha de procurar partir de la forma habitual de proceder de cada centro.

6. De aplicación organizada y sistemática.

El procedimiento de evaluación se organiza en torno a la evaluación de la competencia. El profesorado ha de conocer las características de la propuesta, ha de poseer la información necesaria sobre los aspectos innovadores, y aplicar dicho procedimiento de modo coordinado y sistemático. Ha de asumir su ámbito de responsabilidad, su cometido concreto a lo largo del proceso. Todo el profesorado debe tener acceso a las estrategias aconsejadas para evaluar por competencias y a las

herramientas correspondientes. El alumnado debe poder consultar los criterios de evaluación y ha de aprender a evaluar el nivel de aprendizaje adquirido por sí mismo y por sus compañeros/as en función de los mismos. Las familias han de participar en el intercambio de información sobre los aprendizajes realizados por sus hijos/as conforme a criterios compartidos.

6.1. Planificación del sistema de información y coordinación.

Para que el profesorado, alumnado y familias conozcan el procedimiento a seguir se ha de planificar el modo de divulgar la información. Se ha de contar con una estructura apropiada de coordinación entre los diferentes agentes participantes en la evaluación. Conforme a los requisitos planteados para la implementación de la propuesta, se han de respetar los cauces de comunicación y coordinación habituales del centro siempre que sean suficientes para aplicar la misma.

Se precisa una organización de espacios y tiempos que posibilite el intercambio de información sobre los aspectos evaluados por cada profesor/a. Cada participante ha de poder actuar, cuando corresponda, en función de su cometido de acuerdo al citado procedimiento. Las herramientas y recursos necesarios para las diferentes acciones a realizar han de estar a disposición de quien haya de utilizarlos.

La aplicación de la propuesta propicia un intercambio de información en las reuniones presenciales del profesorado, entre profesorado y alumnado o entre profesorado y familias; y en ocasiones con la presencia del alumnado en la coordinación entre familia y profesorado, cuya riqueza es difícilmente sustituible. La existencia de documentos compartidos como son las rúbricas hace posible, no obstante, que en caso de no ser posible llevar a cabo alguna sesión presencial, el

intercambio de comunicación pueda realizarse mediante plantillas diseñadas con ese fin.

6.2. Planificación de estrategias para informar al profesorado de nueva incorporación en el centro.

Dado que el nuevo procedimiento de evaluación no es conocido por el profesorado que se incorpora a un centro en diferentes momentos del curso académico, en caso de no existir un protocolo establecido al efecto, es necesario que se le proporcione información escrita y las explicaciones pertinentes.

A modo de ejemplo se propone la inclusión de un protocolo entre las medidas de acogida del profesorado recién incorporado. Un miembro del equipo directivo ha de facilitar información sobre diversos aspectos propios del centro, entre los que se encuentra la propuesta de evaluación. Seguidamente se ha de poner en contacto al nuevo profesorado con el coordinador o persona responsable de especificar el modo de llevar a la práctica dichos aspectos, quien le informará sobre el procedimiento acordado para evaluar.

En definitiva, las características de la propuesta se resumen en la utilidad para responder a las necesidades del centro en que se implante, su fundamento en la teoría sobre evaluación basada en competencias, la referencia legal en el currículo oficial de Educación, la necesaria implicación de la institución educativa y la aplicación organizada y sistemática.

Esta práctica realizada de la evaluación basada en competencias aporta evidencias que facilitan el acceso de otros centros a esta modalidad de evaluación. De este modo se da respuesta a las actuales directrices curriculares, se favorece la

sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje, la educación integral y el aprendizaje para la vida.

Se considera que un currículo en el que se apueste por las competencias debe contemplar la evaluación rigurosa, continuada y sistemática de las mismas y establecer una normativa con parámetros comunes como los criterios competenciales con sus correspondientes niveles de consecución. De no ser así, el influjo de la formación y la práctica adquirida por el profesorado anterior a los currículos basados en competencias obstaculiza la aplicación de los actuales planteamientos curriculares. La introducción de las competencias en los currículos supone un cambio profundo en su estructura y en la práctica educativa. Las exigencias de los nuevos currículos por competencias implican un esfuerzo de adaptación para el profesorado. Teniendo en cuenta que gran parte de la formación de estos profesionales se llevó a cabo con anterioridad de la introducción de las competencias en el currículo, la evaluación basada en competencias es una práctica novedosa en relación a la cual se precisa información y aportaciones útiles.

La propuesta constituye un estímulo para la innovación de la práctica evaluadora en conformidad con las exigencias de los currículos basados en competencias en tanto en cuanto aporta herramientas para evaluar una competencia vinculando su contenido con el de las áreas del currículo, estableciendo criterios y niveles de logro para cada ciclo de educación primaria y un protocolo compartido por todo el profesorado que promueve la participación del alumnado y la colaboración con las familias.

A partir de estas conclusiones se anima al profesorado de las etapas de educación obligatoria a llevar a cabo esta modalidad de evaluación y a implementar progresivamente esta metodología de enseñanza-aprendizaje en sus centros.

Referencias

Alonso-Fernández, F., & Pélicier, I. (Dirs.) (1979). *Psicología evolutiva.* En *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía (vol. 3, pp. 27-193).* Madrid: Sedmay-Lidis.

Alonso-Fernández F, & Cornejo C.A. (Dirs.) (1980). *Diccionario de Psicología: Vol.7. Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía.* (E.Galán trad.) . Madrid: Sedmay-Lidis (Obra original publicada en 1977).

Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (Ed*.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp.47-69). Buenos Aires: Noveduc.

Arbós, A. (2005). Evaluación de competencias. *Revista Panamericana de Pedagogía*, *6,* 27-48.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Recuperado el 17 de julio de 2015 de http://www.un.org/es /documents/udhr/

Arnau, L. y Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Barlow, D.H., Durand, V.M. (2001). *Psicología anormal. Un enfoque integral.* Madrid: Paraninfo.

Beneitone, P. Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. Wagenaar, R. [eds.] (2007). *Proyecto Tuning América Latina 2004-2007- Informe final- Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bilbao, A.; Erriondo, L.; Garagorri, X.; Legarreta, P.M. [Dirs.]. (2006). *Curriculum Vasco para el período de la escolaridad obligatoria. Documento Marco* Donostia, España: Eusko Jaurlaritza, Confederación de Ikastolas de Euskal Herria, Kristau Eskola, Sortzen Ikasbatuaz.

Birdsong, J., Denner, P., Miller,T., & Newsome, J. (2002).*The Use of complex Case Analysis to Make Visible the Quality of Teachers Candidates.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New York. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED463286)

Blanco, M. E., & González, I. (2010). Prácticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón: Revista de orientación pedagógica. 62* (1), 29-47.

Bolivar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas.* Sevilla: Fundación ECOEM

Boud, D., Francis, J., Gonczi, A., & McDonald, R. (1995). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor,149*, 41-72.

Brunner, J. (26 de octubre de 2006). Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo [Foro]. Recuperado el 20 de junio de 2015, de http://www.brunner.cl/?p=485

Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales.* (2ª ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Calatayud, M. A. (2008). Evaluar para aprender. Hacia una mirada práctica. *Revista de Ciencias de la Educación 214*, 153-176.

Candela, M.C. & Díaz, C.E. (2011). La concreción curricular de las competencias básicas en el aula: la feria de las ciencias. En Moyá, J. Luengo, F. (Coords.)

Asociación Proyecto Atántida. *Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp.177-191). Barcelona: Grao.

Capote, S., & Sosa, Á. (2006). *Evaluación: Rúbrica y listas de control.* Recuperado el 17 de julio de 2015 de: http://scholar.google.com.mx/scholar?q=Silvia+capote& hl=es&lr=

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación* Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas, Bélgica. Recuperado el 18 de julio de 2015 de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Recuperado el 20 de junio de 2015 de http://www.oei.es/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdfte.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2001).*Comunicación de la Comisión Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.* Bruselas. Recuperado el 20 de junio de 2015 de http://eur-: lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do ?uri=COM 2001:0678:FIN:ES:PDF

Comisión de las Comunidades Europeas (2001b). *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* Recuperado el 20 de junio de 2015 de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52001DC0059

Comisión de las Comunidades Europeas y Consejo (2010). *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa*

de trabajo "Educación y formación 2010". Recuperado el 18 de julio de 2015 de: www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8004e3fc

Comisión Europea (2004). *Competencias Clave Para Un Marco de Aprendizaje a lo largo de la Vida. Un Marco de Referencia Europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo: "Educación y Formación 2010."*. Grupo de trabajo B. Recuperado el 18 de julio de 2015 de http://www.educastur.princast.es/info /calidad/indicadores/ doc/comision_europea.pdf

Comisión Internacional para la Educación para el Siglo XXI. Delors, J. [Pdte.] [CIESXXI] (1996). *Informe a la UNESCO. La información encierra un tesoro.* Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Consejo de las Comunidades Europeas (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos de sistemas de educación y formación en Europa.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de http://www.educacion.gob.es/educa/incual /files/es_progobj_es.pdf

Consejo Europeo de Barcelona (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf

Consejo Europeo de Cardiff (1998). *Conclusiones de la Presidencia. Cumbre Europea de Luxemburgo sobre el empleo.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/54316 .pdf

Consejo Europeo de Colonia (1999). *Conclusiones de la Presidencia.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.europarl.europa.eu/summits/kol2_es.htm

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Barcelona: Paidos, 1998.

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC, 2013). *"Heziberri 2020". Plan inicial.* Recuperado el 18 de julio de 2018 de: http://hezkuntza.eaj-pnv.eus/adjuntos/pnvDocumentos/15872_archivo.pdf

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC, 2014a). "*Heziberri 2020". Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/ informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC, 2014b). "*Heziberri 2020. Anexo II: Currículo de la Educación Básica. Versión 1.*Recuperado el 18 de julio de 2015 desde: http://www.berrigasteiz.com/site_legeria/docs/kurrikulu ma/20131209_lorg_082013/20150218_bopv_decreto_xx_2015_kurrikuluma _oinarrizkoa_v1_eranskina_c.

Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (DEPLC, 2015). Borrador del decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado el 26 de abril de 2015 de: http://www.baikara.org/es/heziberri-dekretuek-ez-diete-erantzuten-euskal-eskola-publikoaren-beharrei-ezta-hezkuntza-sistema-propioaren-garapenari/

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007a). *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma*

del País Vasco. (Boletín Oficial del País Vasco nº 218 13/11/07).Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007b). *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (Suplemento: Anexo III Competencias Básicas)* (Boletín Oficial del País Vasco nº 218 13/11/07). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007c). *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (Suplemento: Anexo IV Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas de Educación Primaria)* (Boletín Oficial del País Vasco nº 218 13/11/07). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007d). *Orientaciones Para La Elaboración Del Plan De Acción Tutorial (PAT) Para La Educación Básica: Educación Primaria 1er. Ciclo. Curso 2007-08* Extraído el 18 de julio de 2015 de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/25_pat_prim_c.pdf

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2008). *Orden del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Básica.* (Boletín Oficial del País Vasco nº 144. 30/07/08). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2010a). *Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.* (Boletín Oficial del País Vasco nº 72 20/04/10). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2010b). *Versión Consolidada del Decreto por el que se Establece el Currículo de la Educación Básica y se Implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http:// www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif 10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/curriculum_2010/basica_refundido_ 2010/decreto_basica_c.pdf

Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2010c). *Versión Consolidada del Decreto por el que se Establece el Currículo de la Educación Básica y se Implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Anexo III: Competencias Básicas*. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http:// www.hezkuntza.ejgv.euskadi .net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/curriculum_2010/basica_refundido_2010/anexo3_c.pdf

Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra (1996).*Observación y evaluación. Educación primaria.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: *http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/o_e_dg.pdf*

DicLib.com (s.f.) *Diccionario de María Moliner -Versión 2007-*. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.diclib.com/cgi-bin/d.cgi?l=es#.VarQ1vntlHx

Dochy, F., Moerkerke, G., & Sluijsmans, D. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer-, and co-assessment *Learning Environments Research* 1: 293–319, 1999. Recuperado de la base de datos ERIC. (EJ599681)

Echeverría, B., & Martínez, P. (2009). Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa, 27* (1), 125-147.

Elexpuru, I., Villardón, L., Martínez, A., Yániz, C. y Torres, V. (2005). Aprender a ser yo mismo. *Currículo Vasco para el período de la Escolaridad Obligatoria. Documento Marco*. Donostia, España: Eusko Jaurlaritza, Ikastolen Konfederazioa, Kristau Eskola. Sortzen- Ikasbatuaz.

Elexpuru, I., Martínez, A., Villardón, L., & Yániz, C. (2006). Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD. *Cuadernos monográficos del ICE núm.13.,* 51-53. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Elzo, J. (26 de abril de 2014). Hacia la era post ETA. *Deia,* pp.4-5.

Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Grao.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación del aula. Infantil y primaria (3-12 años).* Barcelona: Grao.

Esteban Frades, S. (1996). Algunas reflexiones sobre los temas transversales en la LOGSE: Limitaciones y posibilidades que tienen los docentes para llevar a cabo una enseñanza en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27,* 45-49.

Eurydice (2002). *Las Competencias Clave Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* Madrid: Comisión Europea Recuperado el 17 de julio de 2015 desde: www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/CompetenciasClave. pdf

Faure, E. [Pdte.], Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A. Rahnema, M., Ward, F.[Trad. Paredes, C.] (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid: Alianza / París: Unesco.

Frantz, A., Harris, L., Martin, M., Newsome, J., & Salzman, S. (2000). *Using Accountability Measures in the Preparation of Preservice Teachers to Make a Difference in the Learning of All Students.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Chicago. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED440926)

Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Eduteka (2010). *La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones*. Recuperado el 6 de Febrero desde 2011, de http://www. eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3

Galdakaoko Udala. Ayuntamiento de Galdakao (2013) Recuperado el 28 de agosto desde 2013 de http://www.galdakao.net

Garagorri, X. (2009). ¿Espíritu emprendedor o empresarial? en *Aula de Innovación Educativa,* 182, 7-12.

González, J., Wagenaar, R., [coords.] (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de http://www.deusto-publicaciones.es /deusto /pdfs/tuning/tuning12.pdf

Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo.* Donostia: Erein

G8 (2000). *G8 Communiqué Okinawa 2000*. Recuperado el 17 de Julio de 2015 de: http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/2000/pdfs/communique.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013) Recuperado el 28 de agosto de 2013 desde http //www.ine.es/jaxi/tabla.do

James, J.C., & Martilla, J.A. (1977). Importance - performance Analysis. *Journal of Marketing, 41*(1), 77-79

Jefatura del Estado español (1990). *Ley Orgánica 1/1990; de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE 238. 4/10/90) Madrid: Jefatura del Estado.

Jefatura del Estado español (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre*, *de Calidad de la Educación.* (BOE 307. 24/12/02). Madrid: Jefatura del Estado.

Jefatura del Estado español (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* (BOE 106. 4/05/06).Madrid: Jefatura del Estado.

Jefatura del Estado español (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.* (BOE 295. 10/12/13). Madrid: Jefatura del Estado.

Lambert, W., & Lowenfeld, V. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.

López, J. (2010). Un instrumento para múltiples usos: la carpeta o portafolio. *Revista de Ciencias de la Educación*, *222,* 241-254.

Marina, J. A. (27 de Octubre de 2004). *Para educar a un niño hace falta la tribu entera.* Recuperado el 18 de Julio de 2015 de: http://www.elmundo.es/elmundolibro /2004/10/27/no_ficcion/1098888962.html

Martín, X., & Puig, J.M., (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal.* Madrid: Alianza Editorial.

Ministère de l´Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Quebec. (MELS, 2009). *Les échelles des niveaux de compétence.* Québec (Canada): Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2014a). *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe Español. Resultados y contexto.* Madrid: Secretaría General Técnica. Sub-dirección General de Documentación y Publicaciones.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2014b). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* (BOE-A- 2014-.2222. 1/03/14).Madrid: MECD

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1991). *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria*. (BOE 220. 13.09.91). Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1992). *ORDEN de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria.* (BOE 280. 21/11/92). Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1994). *RESOLUCION de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación. Por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.* (BOE 228. 23/09/942). Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2004). *Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del*

sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE 130. 29.05.04). Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2006a). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.* (BOE 293. 8/12/06). Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2006b). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre,* por el que se *establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. (BOE 5. 5/01/07).Madrid: MEC

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2007). *Orden ECI/2571/2007, de 4 de septiembre, de evaluación en educación primaria.* (BOE 214. 6/09/07).Madrid: MEC

Ministerio de la Presidencia (2004). *Real Decreto 295/2004, de 20 de Febrero, por el que se Establecen Determinadas Cualificaciones Profesionales que se Incluyen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así Como sus Correspondientes Módulos Formativos que se Incorporan al Catálogo Modular de Formación Profesional.* (BOE 59. 09/04/04). Madrid: Ministerio de la Presidencia.

Monereo, C. (28 de mayo de 2010). La evaluación auténtica de competencias.IV Congreso Regional de Educación.Universidad Autónoma de Barcelona. *Competencias básicas y práctica educativa.* [Archivo de vídeo en DIREBLOG]. Recuperado el 7 de Enero de 2011, de http://mjfn62.blogspot.com /2010/05/ la-evaluacion-autentica-de-competencias.html

Moyá, J. (Mayo de 2007). *Evaluar competencias* Conferencia de José Moyá. Centro del Profesorado de Granada. CEP de Motril [Archivo de vídeo]. Recuperado el 16 de Febrero de 2011, desde http://www.youtube.com/watch?v=S5KbyREmB7k

Neira, T. (2005). Fronteras y límites de la investigación-acción. *Enseñanza de las ciencias sociales*, *4*, 93-104

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1999). *Definición y Selección de Competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual.* Oficina Federal de Estadística de Suiza. Neuchâtel, Suiza: OCDE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006). *La Definición y Selección De Competencias Clave - Resumen Ejecutivo-.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco /en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (1990).*Convención sobre los Derechos del Niño* Ginebra, Suiza. Recuperado el 18 de julio de 2015 de http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC .aspx

Papalia, D., & Wendkos Olds, S. (1992). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia.* (5ª ed.). México: Mc Graw Hill. En Fernández, B.I. *Influencia de los estilos de paternidad en preescolares.* Recuperado el 6 de marzo de 2014 de http://www. monografias.com/trabajos/preescolares/preescolares.shtml

Parlamento Europeo (1999). *Consejo Europeo de Berlín. 24y 25 de marzo de 1999. Conclusiones de la presidencia.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.europarl. europa.eu/summits/ber1_es.htm

Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia*. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.europarl.europa. eu/summits/lis1_es.htm

Parlamento Europeo (2004). *Resolución del Parlamento Europeo sobre la reunión del Consejo Europeo en Bruselas de los días 4 y 5 de noviembre de 2004: Propuesta De Resolución Común.* Recuperado el 17 de julio de 2015 de: http://www. europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+MOTION+B6-2004-0157+0+DOC+XML+V0//ES

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de18 de diciembre de2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje per*manente Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006. Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://eur-lex.europa .eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018 :es:PDF

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001 :0007:ES:PDF

Pereda, L. (2001). *Matemáticas 2º ciclo. Educación primaria. Proyecto Aurkitzen.* Donostia- San Sebastián: Erein.

Pérez-Sánchez, A., & Poveda-Serra, P: (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. En *Revista de Investigación Educativa, 26* (1),73-94

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.

Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española.* Extraído el 29 de abril de 2015 de http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae

Rekalde, I., Vizcarra, M.T., & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1,* 17 (1), 199-220. doi: 10.5944/educxx1.17.1.1074

Restrepo, B (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación* Recuperado el 3 de julio de 2015 de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=inv_edu12&titulo=Una%20variante%20pedag%F3gica%20de%20la%20investigaci%F3n-acci%F3n%20educativa

Rychen D, & Salganik, L. (eds.) (2003). *Summary o f the final Report. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.

Santos Guerra, M. Á. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación, 351,* 23-47.

SCANS. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991). *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000.* U.S.

Department of Labor. Recuperado el 9 de noviembre de 2013 de: http://wdr.doleta.gov/ SCANS/whatwork/whatwork.pdf

Tardif, J. (2006). *L´ évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montreal (Canada): Chenelière Éducation.

Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Unesco (1996). *Educación para Todos: Alcanzar la meta La reafirmación de Amman. Reunión de Mediados del Decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. (Amman, Jordania)* Recuperado el 18 de julio de 2015 de: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/AMMAN_S.PDF

Unesco (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Informe final. - Foro Mundial sobre la Educación - Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.* París, Francia: Unesco.

Unesco (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos.* París, Francia: Unesco.

Unesco (2015a). *Educación de calidad, equitativa e inclusiva como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación.- Foro Mundial sobre la educación.- Incheon, República de Corea 19-22 de mayo de 2015.* Recuperado el 10 de julio de 2015 de: http://es.unesco. org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon

Unesco (2015b). *La Educación para Todos 2000-2015 Logros y desafíos.* París, Francia: Unesco.

Unión Europea (1997). *El nacimiento de la estrategia europea de empleo: el proceso de Luxemburgo.* [Síntesis de la legislación de la UE]. Recuperado el 20 de junio de 2015 de: http://europa.eu/legislation_summaries/employmen_and_social_policy/community_employment_policies/c11318_es.htm

Unión Europea (1999). *eEurope - Una sociedad de la información para todos.* Recuperado el 20 de junio de 2015 de: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_es.htm

Unión Europea (2000). *eLearning - Concebir la educación del futuro.* Recuperado el 29 de abril de 2015 de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11046_es.htm

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24*, 57-76.

Villardón, L. (2012). Planificación de la evaluación. De las competencias a los indicadores y de los indicadores a las competencias. *Didac,60*, 32-38. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de: http://www.ibero-publicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=6&id_articulo=75&id_seccion=&active=1&pagina=31

Vox (2012). *Diccionario -.Lengua Española-*.Ed. Larousse. Recuperado el 29 de abril de 2015 desde: http://www.diccionarios.com

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Recuperado el 2 de febrero de 2011, de http://pare online.net /getvn.asp?v=2&n=2

Wiggins, G. (1998). Rúbricas para la Evaluación En: *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* (cap.7. Trad. J.Viñas; P.Ravela. Instituto de Evaluación Educativa) San Francisco. Jossey-Bass. Recuperado el 18 de julio de 2015, de https://liceo53.files.wordpress.com/2013 /07/rubricas_3.pdf

Índice de Tablas

Tabla 1.1. Contenido de las Competencias Básicas para Favorecer la Convivencia. 82
Tabla 2.1. Contenido de Autonomía e Iniciativa Personal que Forma Parte de las demás Competencias Básicas. 124
Tabla 4.1. Relación de Participantes y características del Estudio1. 198
Tabla 4.2. Fiabilidad de los Totales de Importancia, Realización e Interés en Formación Alpha de Cronbach. 201
Tabla 4.3. Alfa de cada Dimensión. 201
Tabla 4.4. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión: "Adecuación de las Técnicas de Evaluación". 205
Tabla 4.5. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión: "Evidencias de Desempeño". 207
Tabla 4.6.Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión "Utilización de criterios". 210
Tabla 4.7. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la Formación". Dimensión: "Participación del Estudiante en la Evaluación". 212
Tabla 4.8. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés Propio por la formación". Dimensión: "Usos de la evaluación". 215
Tabla 6.1.Profesorado Participante en el Estudio 2. 303
Tabla 6.2. Respuesta del Profesorado sobre Obtención de Evidencias de Evaluación 365

Índice de Figuras

Figura 1.1. Educación basada en competencias; una metodología para el siglo XXI. 19
Figura 1.2. Definición de las tres modalidades de aprendizaje. 26
Figura 1.3. Origen de la educación basada en competencias en el ámbito mundial. 31
Figura 1.4.Contenido de las conferencias del decenio de la "Educación para Todos". 33
Figura 1.5. Los cuatro pilares de la educación. 36
Figura 1.6. Las tres categorías en las competencias clave de DeSeCo. 39
Figura 1.7.Características del proyecto DeSeCo. 40
Figura 1.8. Proceso inicial de la educación basada en competencias en Europa. 44
Figura 1.9. Objetivos formulados en el "Libro Blanco". 45
Figura 1.10. Medidas de la Cumbre de Lisboa relacionadas con la Educación y Formación. 46
Figura 1.11. Recomendaciones del Memorandum de la Comisión sobre el Aprendizaje Permanente. 47
Figura 1.12. Objetivos del Consejo de Educación sobre sistemas de educación y formación. 49
Figura 1.13. Definición de conceptos en relación con la educación basada en competencias. 51
Figura 1.14. "Educación y formación 2010". Conclusiones y perspectivas de futuro. 52
Figura 1.15. Campos de estudio sobre las competencias clave de Eurydice. 54
Figura 1.16. Nuevo agrupamiento en ocho dominios de las competencias clave. 55
Figura 1.17. Definición de Competencias Clave de la Comisión Europea. 55
Figura 1.18. Competencias clave del ámbito europeo. 56
Figura 1.19. Características de la LOGSE relacionadas con la educación basada en competencias. 58
Figura 1.20. Rasgos del sistema educativo en la LOGSE. 59
Figura 1.21. Aportaciones de la LOCE en relación con la educación basada en competencias. 61
Figura 1.22. Las competencias básicas en la LOE. 63
Figura 1.23. Denominación de las ocho competencias básicas del currículo de la LOE. 65
Figura 1.24. Otras aportaciones de la LOE en relación con la educación basada en competencias. 67
Figura 1.25. Aportaciones de la LOMCE en relación con la educación basada en competencias. 68
Figura 1.26. Denominación de las siete competencias del currículo de la LOMCE. 69

Figura 1.27. Definición de competencias básicas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. 73
Figura 1.28. Aspectos en común entre las competencias básicas de la CAPV y las de la LOE. 74
Figura 1.29. Modificaciones en las competencias básicas de la CAPV en relación al marco LOE. 77
Figura 1.30. Consecución de objetivos de orientación y tutoría a través de las competencias básicas. 80
Figura 2.1. Acepciones de autonomía en relación con la competencia. 91
Figura 2.2. Agrupamiento de términos relacionados con "autonomía". 92
Figura 2.3. Acepciones de iniciativa en relación con la competencia. 93
Figura 2.4. Agrupamiento de términos relacionados con "iniciativa". 94
Figura 2.5. Competencias educativas generales del "Curriculum vasco para el período de la escolaridad obligatoria". 95
Figura 2.6. Componentes del "lugar propio" o "sí mismo". 108
Figura 2.7. Contenido de Autonomía e iniciativa personal en los textos legales estatal y de la CAPV. 111
Figura 2.8. Contribución del área Conocimiento del medio natural, social y cultural a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 115
Figura 2.9. Contribución del área Educación artística a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 116
Figura 2.10. Contribución del área Educación física a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 117
Figura 2.11. Contribución del área Educación para la ciudadanía y los derechos humanos a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 118
Figura 2.12. Contribución de las áreas: Lengua castellana y literatura y Lengua extranjera a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 119
Figura 2.13. Contribución del área Matemáticas a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 120
Figura 2.14. Contribución del ámbito de tutoría a la competencia Autonomía e iniciativa personal. 121
Figura 2.15. Marco para el desarrollo de competencias generales y específicas en el sistema escolar. 128
Figura 2.16. Elementos favorecedores del análisis e interpretación del entorno. 129
Figura 2.17. Contenidos competenciales para el pensamiento autónomo. 129

Figura 2.18. Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la competencia autonomía e iniciativa personal. 132
Figura 2.19. La estructura de actividad cooperativa en relación con otras dos modalidades. 134
Figura 2.20. La cooperación, facilitadora de la individualización y la socialización. 137
Figura 3.1. Caracterización de la evaluación en la LOGSE. 147
Figura 3.2. La evaluación de las competencias básicas de educación primaria en la LOE. 148
Figura 3.3. Aspectos introducidos en la LOMCE sobre evaluación de competencias. 150
Figura 3.4. Concepto y aportación curricular de la evaluación basada en competencias. 153
Figura 3.5. Principios y características de la evaluación para el desarrollo de competencias. 154
Figura 3.6. Diferencias entre la "evaluación auténtica" y la "tradicional". 158
Figura 3.7. Aspectos metodológicos a considerar en la evaluación basada en competencias. 167
Figura 3.8. Planificación de la evaluación de competencias. 169
Figura 3.9 Desarrollo de la evaluación de un resultado de aprendizaje en una asignatura. 171
Figura 3.10. Instrumentos para la obtención de evidencias en la evaluación basada en competencias. 174
Figura 3.11. Rúbrica comprehensiva para evaluar producción oral. 175
Figura 3.12. Rúbrica analítica para evaluar producción oral. 176
Figura 3.13. Escala de niveles de competencia para el segundo ciclo de primaria. 179
Figura 3.14. Características de las tareas en la evaluación basada en competencias. 180
Figura 3.15. Rúbricas para valoración de aprendizajes conseguidos mediante tareas. 181
Figura 3.16. Planificación de análisis de una tarea 183
Figura 4.1. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Adecuación de las técnicas de evaluación". 204
Figura 4.2. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Evidencias de desempeño". 207
Figura 4.3. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Utilización de criterios". 209
Figura 4.4. Media de "Importancia", "Realización" e "Interés propio por la formación" de la dimensión "Participación del estudiante en la evaluación. 212

Figura 4.5. Media de “Importancia”, “Realización” e “Interés propio por la formación” de la dimensión “Usos de la evaluación”. 214
Figura 4.6. Toma de decisiones general sobre la construcción de la propuesta y el procedimiento de evaluación. 223
Figura 4.7. Acciones específicas para construir la propuesta y diseñar el procedimiento de evaluación. 224
Figura 5.1. Propuesta de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. 230
Figura 5.2. Materiales que integran la propuesta de evaluación. 231
Figura 5.3. Elaboración de materiales de acceso al contenido teórico y legislativo. 232
Figura 5.4. Contenido de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. 233
Figura 5.5. Rúbrica general de la sub-competencia 1: “Adquirir conciencia de uno mismo/a”. 234
Figura 5.6. Rúbrica general de la sub-competencia 2:“Establecer Relaciones Adecuadas consigo mismo”. 236
Figura 5.7. Criterios de la rúbrica general de la sub-competencia 3:”Desarrollar habilidades y destrezas”. 237
Figura 5.8. Rúbrica del criterio de evaluación: Liderazgo de proyectos. 238
Figura 5.9. Sub-competencias y criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal. 239
Figura 5.10. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Responsabilidad. 240
Figura 5.11. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Creatividad. 241
Figura 5.12. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Sentido crítico /autocrítica. 241
Figura 5.13. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Capacidades de calcular y asumir riesgos. 242
Figura 5.14. Norma. Sub-competencia 1, criterio: Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. 242
Figura 5.15. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Conocimiento de sí misma o de sí mismo. 243
Figura 5.16. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Confianza en una misma o uno mismo. 244
Figura 5.17. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. 245
Figura 5.18. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Control de emociones. Regulación de la propia conducta. 246

Figura 5.19. Norma. Sub-competencia 2, criterios: Esfuerzo mantenido, posposición de gratificación y demora de satisfacción inmediata. Perseverancia. 247
Figura 5.20. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades. 248
Figura 5.21. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Espíritu de superación. 248
Figura 5.22. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Sana ambición personal académica y profesional. 249
Figura 5.23. Norma. Sub-competencia 2, criterio: Aprendizaje del error. 249
Figura 5.24. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. 250
Figura 5.25. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Organización de tiempos y tareas. 250
Figura 5.26. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Análisis de posibilidades y limitaciones. 251
Figura 5.27. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. 251
Figura 5.28. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. 252
Figura 5.29. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. 252
Figura 5.30. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Elección con criterio propio. 253
Figura 5.31. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. 253
Figura 5.32. Norma. Sub-competencia 3, criterios: Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones. Relación de oferta académica, laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales. 254
Figura 5.33. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Evaluación y autoevaluación. 255
Figura 5.34. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. 255
Figura 5.35. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Colaboración en la consecución de objetivos comunes. 255
Figura 5.36. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Trabajo en equipo en cooperación. 256
Figura 5.37. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Empatía. Asertividad. 256
Figura 5.38. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Habilidades para el diálogo y la negociación. 257

Figura 5.39. Norma. Sub-competencia 3, criterio: Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de cambios e innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva. 257
Figura 5.40. Nivel de ajuste de criterios de evaluación de la competencia con criterios e indicadores de evaluación de área. 259
Figura 5.41. Ejemplos de buen ajuste entre criterios de evaluación de la competencia e indicadores de área. 260
Figura 5.42. Ejemplos de ajuste superficial o parcial entre criterios de evaluación de la competencia e indicadores de evaluación de área. 260
Figura 5.43. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 1 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de primer ciclo. 261
Figura 5.44. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 2 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de primer ciclo. 262
Figura 5.45. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 3 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de primer ciclo. 263
Figura 5.46.Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Responsabilidad. 265
Figura 5.47. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Creatividad. 265
Figura 5.48. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Sentido crítico /autocrítica. 266
Figura 5.49. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Capacidades de calcular y asumir riesgos. 266
Figura 5.50. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 1, criterio: Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. 267
Figura 5.51. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Conocimiento de sí misma/o. 267
Figura 5.52. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Confianza en una misma o uno mismo. 268
Figura 5.53. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. 268

Figura 5.54. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Control de emociones. Regulación de la propia conducta. 268
Figura 5.55. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterios: Esfuerzo mantenido, posposición de gratificación y satisfacción inmediata. Perseverancia. 269
Figura 5.56. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Motivación para el logro del éxito. Visión estratégica de retos y oportunidades. 269
Figura 5.57. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Espíritu de superación. 270
Figura 5.58. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Sana ambición personal académica y profesional. 270
Figura 5.59. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 2, criterio: Aprendizaje del error. 271
Figura 5.60. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. 271
Figura 5.61. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Organización de tiempos y tareas. 272
Figura 5.62. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Análisis de posibilidades y limitaciones. 272
Figura 5.63. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. 273
Figura 5.64. Selección de indicadores de Educación Artística. Sub-competencia 3, criterio: Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. 273
Figura 5.65. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. 274
Figura 5.66. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Elección con criterio propio. 274
Figura 5.67. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. 274
Figura 5.68. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterios: Afrontamiento de problemas y alcance de soluciones. Relación de oferta académica, laboral y de ocio con capacidades y proyectos personales. 275

Figura 5.69. Selección de Indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Evaluación y autoevaluación. 275
Figura 5.70. Selección de indicadores de Educación Artística. Sub-competencia 3, criterio: Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. 275
Figura 5.71. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Colaboración en la consecución de objetivos comunes. 276
Figura 5.72. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Trabajo en equipo en cooperación. 276
Figura 5.73. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterios: Empatía. Asertividad. 276
Figura 5.74. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterio: Habilidades para el diálogo y la negociación. 277
Figura 5.75. Selección de indicadores de Educación artística. Sub-competencia 3, criterios: Flexibilidad de planteamientos. Comprensión de cambios e innovación como oportunidades. Adaptación crítica y constructiva. 277
Figura 5.76. Distribución por ciclos y áreas de los criterios de evaluación de la sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a. 279
Figura 5.77. Distribución por ciclos y áreas de los criterios de evaluación de la sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo. 280
Figura 5.78. Distribución por Ciclos y Áreas de los criterios de evaluación de la sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas 282
Figura 5.79 Asignación de responsabilidades por ciclos y áreas para los criterios de evaluación de la sub-competencia 1. 284
Figura 5.80. Asignación de responsabilidades por ciclos y áreas para los criterios de evaluación de la sub-competencia 2. 284
Figura 5.81. Asignación de responsabilidades por ciclos y áreas para los criterios de evaluación de la sub-competencia 3. 285
Figura 5.82. Asignación definitiva de criterios al profesorado. 288
Figura 5.83. Rúbrica de la sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a. Área: Educación artística Segundo ciclo de educación primaria. 289
Figura 5.84. Rúbrica de la sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo área: Educación artística. Segundo ciclo de educación primaria. 290
Figura 5.85. Rúbrica de la sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas área: Educación artística. Segundo ciclo de educación primaria. 291
Figura 6.1. Diseño de la propuesta y proceso de investigación acción para su aplicación y evaluación. 297

Figura 6.2. Proceso de investigación-acción. 299
Figura 6.3. Tipos de validez en la investigación-acción. 302
Figura 6.4. Fases de la aplicación y evaluación de la propuesta. 304
Figura 6.5. Orientaciones para la evaluación del aprendizaje de la competencia. 311
Figura 6.6. Herramientas presentadas y aspectos destacados en la fase inicial. 314
Figura 6.7. Herramientas y documentación para la aplicación y evaluación de la propuesta. 315
Figura 6.8. Fragmento de rúbrica de autoevaluación para el profesorado sobre selección de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias. -Participación de los agentes-. 318
Figura 6.9. Fragmento de rúbrica de autoevaluación para el profesorado sobre selección de estrategias y actividades de evaluación basada en competencias. -Naturaleza de las tareas de la evaluación-. 319
Figura 6.10. Estrategias y pruebas para la evaluación a partir de la encuesta del estudio 1. 321
Figura 6.11. Orientaciones para la cumplimentación de las plantillas de evaluación y para el desarrollo de las sesiones de evaluación. 323
Figura 6.12. Orientaciones sobre los cometidos del profesorado en las sesiones de evaluación. 325
Figura 6.13. Orientaciones sobre otros aspectos relacionados con la evaluación trimestral. 326
Figura 6.14. Plantilla para la evaluación trimestral de las áreas correspondientes al profesorado tutor. 329
Figura 6.15. Plantilla para la evaluación trimestral del área Educación física. 330
Figura 6.16. Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación. 332
Figura 6.17. Acta unificada. 334
Figura 6.18. Procedimientos, instrumentos y aspectos propios de la observación sistemática. 336
Figura 6.19. Fechas de las sesiones de evaluación durante el desarrollo del plan. 337
Figura 6.20. Cuestionario para la evaluación final de la propuesta. 339
Figura 6.21. Herramienta: “Procedimientos para la obtención de evidencias de evaluación”. 341
Figura 6.22. Proceso de aplicación de la propuesta. 342
Figura 6.23. Cronograma de acciones de evaluación del tercer período. 349
Figura 6.24. Herramientas, documentación y aspectos destacados en la fase procesual. 351

Figura 6.25. Utilidad y ventajas de la propuesta de evaluación. 361
Figura 6.26. Utilidad y ventajas de las acciones informativas y de dinamización. 362
Figura 6.27. Dificultades detectadas en el proceso. 363
Figura 6.28. Objetivos a desarrollar en el futuro y propuestas de mejora. 364
Figura 7.1. Planificación de la propuesta de evaluación. 380

Abreviaturas

ALLS	Encuesta sobre Habilidades de Alfabetización y para la Vida del Adulto.
CAPV	Comunidad Autónoma del País Vasco.
CIESXXI	Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
DEPLC	Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias.
DEUI	Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
EPT (EFA)	Educación Para Todos.
G-8	Grupo de ocho países con peso político, económico y militar considerados relevantes en el ámbito mundial.
HC I	Proyecto de Indicadores de Capital Humano.
ICE	Instituto de Ciencias dela Educación.
INES	Indicadores y Sistemas Nacionales de Educación.
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
LOE	Ley Orgánica de Educación.
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia.
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
PAT	Plan de Acción Tutorial.
PCC	Proyecto Curricular de Centro.
PEC)	Proyecto Educativo de Centro.
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.
RAE	Real Academia Española.
SCANS	Comisión de la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos sobre la Consecución de Habilidades Necesarias.
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
UE	Unión Europea.
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

[i] En la actualidad existe el proyecto "Heziberri 2020" que afecta a la educación basada en competencias. En el mismo se contempla la publicación de decretos curriculares y de una ley vasca de Educación (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura [DEPLC] 2013, 2014a, 2014b, 2015).

[ii] Individualidad: "cualidad particular de alguien o algo, por la cual se da a conocer o se señala singularmente" (Real Academia Española [RAE], 2014).

[iii] Individualismo: "Tendencia a pensar y obrar con independencia de los demás, o sin sujetarse a normas generales" (RAE, 2014).

[iv] En el capítulo se ha expuesto el modo de abordar desde la perspectiva de este trabajo el desarrollo de la individualidad, así como la concepción de un individualismo compatible con la solidaridad, por lo cual ha de quedar claro que el sentido con el que se utiliza en esta ocasión el término individualismo, como contrapuesto a la idea cooperación, no se corresponde con el de dicho contexto.

[v] "cooperar proviene del latín *cooperari, operari cum,* cuya raíz es el sustantivo opera, -ae, que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. `Cooperar´, pues, significa además `ayudar juntamente con, ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro´." (Pujolàs, 2008 p.344).

[vi] Datos obtenidos a partir de documentación interna del CEIP Gandasegi.

ANEXOS

DE LA TESIS DOCTORAL

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Presentada por:

Jon Iñaki Uribarri-Lapicotegui Hernández

Directoras:

Dra. Dª Lourdes Villardón Gallego y Dra. Dª Itziar Elexpuru Albizuri

Bilbao, julio de 2015

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de Detección de Ideas Previas y Estrategias sobre Evaluación para el Profesorado de Gandasegi. A2

Anexo 2. Asociación Criterios Competencia - Criterios e Indicadores Primaria. A7

Anexo 3. Selección de Indicadores de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal. A12

Anexo 4. Rúbricas de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal por Áreas y Ciclos. A100

Anexo 5. Presentación del Plan de Evaluación en el Centro. A183

Anexo 6. Primera Plantilla Presentada al Comienzo de la Aplicación de la Propuesta de Evaluación. A189

Anexo 7. Rúbricas de Autoevaluación para el Profesorado. Selección de Estrategias y Actividades de Evaluación Basada en Competencias. A193

Anexo 8. Actas de las Sesiones de Evaluación. A202

Anexo 9. Datos Obtenidos en las Sesiones de Evaluación, Conclusiones y Propuestas. A238

Anexo 10. Acciones a Llevar a Cabo tras las Propuestas Derivadas de las Sesiones de Evaluación Trimestral. A278

Anexo 11. Actas de Coordinación del "Grupo de Discusión". A296

Anexo 12. Juego Completo de Plantillas de Evaluación Diseñado tras Finalizar el Proceso de Aplicación de la Propuesta. A308

Anexo 13. Resultado de la Evaluación Final de la Propuesta Realizada por el Grupo de Discusión. A314

Anexo 1. Cuestionario de Detección de Ideas Previas y Estrategias sobre Evaluación para el Profesorado de Gandasegi.

Código de profesor/a: [ ][ ][ ]

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

Sexo: [hombre] [mujer]

Ciclo donde impartes clases (marca todos en los que impartas): [1º] [2º] [3º] [Infantil]

¿Eres en la actualidad tutor o tutora de alguna clase?: [Si] [No]

Área/s que impartes. Marca las que proceda.

Mat.	Eus.	C.Me.	Leng.	E.F.	Ing.	Mus.	Reli.	Plas.	Ed.Ci.

¿Desarrollas una actividad de apoyo? (PRL,PTE,ALE) [Si] [No]

¿Ejerces algún cargo de gestión? (dirección, coordinación…) [Si] [No]

En caso afirmativo indíca cuál es:

Equipo directivo.	Coordinador/a ciclo	Responsable comedor.

Antigüedad en el centro en nº de años: [ ]

Antigüedad ejerciendo la profesión en nº de años [ ]

Formación recibida en aprendizaje basado en competencias: [Si] [No]

En caso afirmativo, horas de formación recibida (aprox.) [ ]

A continuación aparece una serie de afirmaciones sobre distintos aspectos de la evaluación. Debes responder la impo**rtancia que concedes a** esa práctica, **el grado en el que la realizas** y **el interés que tienes en formarte** sobre ella. La finalidad de este cuestionario es establecer un punto de partida que sirva como base para el diseño de un plan de evaluación de la competencia “Autonomía e iniciativa personal”.

Muchas gracias por tu colaboración

1= ezer ez (nada), 2 = gutxi (poco), 3= zerbait (algo), 4 = nahiko handia (bastante), 5= asko/oso handia (mucho/ alto).

DIMENTSIOAK (Dimensiones)	**GARRANTZIA** (Importancia)	**NEURRI HONETAN ERABILTZEN DUT LANEAN** (Realización)	**NEURE INTERESA FORMAZIOAN** (Interés propio por la formación)
EBALUAZIO TEKNIKEN EGOKITASUNA			
1. **Ikasleen produkzioak, burutze egokiaren arabera ezarritako irizpideak kontutan izanez baloratzea.** Valorar las producciones del alumnado de acuerdo a criterios establecidos según un adecuado desempeño	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. **Ebaluazio jarduera interesgarriak eta lor daitekeen erronka planteatzen dutenak, proposatzea.** Proponer actividades de evaluación interesantes y que supongan un reto alcanzable.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. **Talde lana ebaluatzean, taldearen produkzioa zein indibiduala, era berean kontutan izan.** En la evaluación del trabajo grupal considerar tanto la producción grupal como la aportación individual.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. **Ebaluazio jarduerak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren barruan sartzea.** Incluir las actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. **Nota jartzean, ez bakarrik emaitzak; prozesua ere kontutan izan.** Considerar, en la calificación, no solo los resultados sino también el proceso.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. **Ikasketa desberdinak baloratzeko, teknika anitzak proposatzea.** Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. **Ikasleriak erantzun aukera desberdinak eman ditzala onartzea.** Permitir al alumnado diferentes formas de respuesta válida.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
BURUTZEAREN NABARITASUNAK			
8. **Ikaslearen jokaera behatzeko, baliogarri diren ebaluaketa jarduerak planteatzea.** Plantear actividades de evaluación, en las que se pueda observar la actuación del alumnado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. **Ikaslearen testuinguruan ematen diren egoeren antzerako ebaluaketa jarduerak planteatzea.** Plantear actividades de evaluación similares a las del contexto real del estudiante.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. **Ikaslearen garapen maila kontutan izatea, ebaluazio atazen zailtasuna proposatzean.** Proponer tareas de evaluación con una dificultad adecuada a su nivel de desarrollo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. **Ebaluaketa jardueren moduan, egoera errealekin edo errealistekin lotutako proiektuak planteatzea.** Plantear como actividades de evaluación, la realización de proyectos vinculados a situaciones reales o realistas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. **Ebaluazioan, eguneroko bizitzan eman daitezkeen problemak planteatzea.** Plantear en la evaluación problemas aplicables a la vida diaria.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. **Ikasleen produkzioak (jarduerak), ikasi dutena eta egiteko kapazak direnaren emaitza moduan baloratzea.** Valorar las producciones (actividades) de los estudiantes como resultado de lo que han aprendido y son capaces de hacer	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. **Proposatutako helburuekin lotutako ikasketa nabarmenetan oinarritzen diren ebaluazio ataza, estrategia edo jarduerak planteatzea.** Plantear tareas, estrategias o actividades de evaluación que se basen en los aprendizajes más relevantes en relación a los objetivos propuestos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1= ezer ez (nada), 2 = gutxi (poco), 3= zerbait (algo,; 4 = nahiko handia (bastante), 5= asko/oso handia (mucho/ alto).

DIMENTSIOAK (Dimensiones)	**GARRANTZIA** (Importancia)	**NEURRI HONETAN ERABILTZEN DUT LANEAN** (Realización)	**NEURE INTERESA FORMAZIOAN** (Interés propio por la formación)
IRIZPIDEEN ERABILERA			
15. **Ikasleriak zer ikasi behar duen eta nola egin behar duen, adostea eta konpartitzea irakasleekin, ikasleekin eta familiekin.** Acordar y compartir con el profesorado, alumnado y familias, lo que ha de aprender el alumnado y cómo ha de hacerlo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. **Lorpen maila adierazten dituzten irizpideak, guztion erabilerarako tauletan jasotzea.** Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. **Gaitasun edo konpetentzia bakoitzeko mailak, zikloka edo mailaka sekuentziatzea.** Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. **Irizpideak eta adierazleak finkatzea, frogak edo ebaluazio estrategiak baloratzeko.** Fijar criterios e indicadores para valorar pruebas o estrategias de evaluación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. **Kalifikazioaren balioa, ebaluazio irizpideen garrantziaren arabera egokitzea.** Ponderar la calificación en función de la importancia de los criterios considerados en la valoración.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. **Adostu gainerako irakasleekin balorazio irizpideak.** Consensuar con el resto de profesores los criterios de valoración.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. **Ebaluazio irizpideekin bat doazen adierazle behagarriak hautatzea.** Seleccionar indicadores observables que sean coherentes con los criterios de evaluación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
IKASLEAREN PARTAIDETZA EBALUAZIOAN			
22. **Ikasleari, berarekin erabiliko den ebaluazio sistemari buruz informatzea.** Informar al alumnado del sistema mediante el que va a ser evaluado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. **Ikaskideen arteko ebaluazioa bultzatzea.** Favorecer la evaluación entre compañeros/as.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. **Ikasleriaren auto-ebaluazioa bultzatzea.** Favorecer la autoevaluación del alumnado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. **Nota jartzean, auto-ebaluazioa eta ikasleen arteko ebaluazioa kontutan hartzea.** Considerar en la calificación la autoevaluación y la coevaluación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. **Ikasleari, ikasi behar duenari buruz informatzea eta ikasteko modu eraginkorrari buruz aholkatzea.** Informar al alumnado de lo que tiene que aprender y orientarle sobre la forma más eficaz de hacerlo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. **Ikasleari, lortutako mailari buruz eta ikasteko geratzen zaionari buruz informatzea.** Informar al alumnado sobre el nivel de logro que ha conseguido y lo que le falta por aprender.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. **Ikasleriak egiten dituen galdera mota kontutan izan, bere ikasketa maila ezagutzeko.** Tener en cuenta el tipo de preguntas que formula el alumnado para conocer su nivel de aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1= ezer ez (nada), 2 = gutxi (poco), 3= zerbait (algo,; 4 = nahiko handia (bastante), 5= asko/oso handia (mucho/ alto).

DIMENTSIOAK (Dimensiones)	**GARRANTZIA** (Importancia)	**NEURRI HONETAN ERABILTZEN DUT LANEAN** (Realización)	**NEURE INTERESA FORMAZIOAN** (Interés propio por la formación)
EBALUAZIOAREN ERABILPENAK			
29. **Ikasleari ikasteko autonomia lortzeko aukera emango dioten ebaluazio atazak, estrategiak edo jarduerak proposatzea (gaur egungo testuinguruan eta bizitzan zehar).** Proponer tareas, estrategias o actividades de evaluación que posibiliten al alumnado adquirir autonomía para el aprendizaje (en el contexto actual y a lo largo de la vida).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. **Ikasleriak bere ikasketa prozesuari buruz hausnartu egin dezala, bultzatzea.** Favorecer que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. **Ebaluazioaren emaitzak, ikasleek auto-ebaluatzen eta euren burua ezagutzen ikasteko erabiltzea.** Utilizar la devolución de resultados de la evaluación para que el estudiante aprenda a autoevaluarse y conocerse.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. **Ebaluazioan, Ikasketa hobetzeko aukera emango duten orientabideak ematea.** Dar orientaciones en la evaluación que permitan mejorar el aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. **Ebaluazioaren emaitzen arabera, adostutako irizpideak baliogarriak eta fidagarriak izan diren berrikustea.** Revisar la validez y fiabilidad de los criterios acordados a partir de los resultados de la evaluación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. **Maiztasunez eta sistematikoki hausnartu ebaluazio sistemaren egokitasunari buruz.** Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. **Programazioan eta ebaluazio sisteman, behar diren aldaketak egitea ebaluazioaren emaitzen arabera.** Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Beste alderdi batzuk, (zehaztu) (Otros aspectos)			
1. _____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. _____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. _____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. _____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. _____	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

"Ebaluazio Plana"ri buruzko aipamenak: (Comentarios sobre el plan de evaluación de la competencia)

Anexo 2. Asociación Criterios Competencia - Criterios e Indicadores Primaria

En las figuras A.2.2 a A.2.10. Se presentan, a modo de ejemplo, las asociaciones realizadas en el área Conocimiento del medio natural, social y cultural para los ciclos segundo y tercero, y en el área de tercer ciclo: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. El nivel de confianza se establece conforme al código presentado en el capítulo 5 (Figura A.2.1).

Índice	Nivel de confianza
R	Criterios o indicadores de evaluación de las áreas de educación primaria que constituyen *una clara referencia de evaluación* para un criterio de evaluación determinado de la competencia.
S	Criterios o indicadores de evaluación de las áreas de educación primaria que *reflejan de manera superficial, parcial o indirecta* el contenido de un criterio de evaluación determinado de la competencia.
N	*No se ha podido constatar la presencia de ningún criterio o indicador* en el área para un criterio de evaluación determinado de la competencia.

Figura A2.1. Nivel de ajuste de criterios de evaluación de la competencia con criterios e indicadores de evaluación de área.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural** ***-Segundo ciclo-***		
	R	S	N
Responsabilidad.	5.5,9.5,10.2	1,1.2,1.4,1.5,2.2,3.3, 4.1,4.4,8,8.3	-
Creatividad.	1.4,8.4,10.3	-	-
Sentido crítico / Autocrítica.	3,3.4,10.4	-	-
Capacidad de calcular riesgos.	9.5	1,1.2,3,3.1,4.1	
Capacidad de asumir riesgos.	9.5	-	-
Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.	1.4,3.3,5.5,8.4	3.2	-

Figura A2.2. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 1 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *segundo ciclo*

Abreviaturas: Conforme a lo establecido en el decreto, los criterios de evaluación del área se representan en todas las figuras con números de primer nivel y los indicadores de evaluación con números de segundo nivel. *Fuente:* Elaboración propia de las tres figuras a partir de: (DEUI, 2007 b y 2007c).

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural** ***- Segundo ciclo-***		
	R	S	N
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.	3.3	-	-
Confianza en una misma o uno mismo.	-	-	*
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.	-	-	*
Control de emociones. Identificación y dominio de estados de ánimo perjudiciales. / Regulación de la propia conducta.	-	3.3	-
Mantenimiento del esfuerzo.	9.4	-	-
Perseverancia.	-	-	*
Posposición de la gratificación lograda al alcanzar las metas. / Demora de la necesidad de satisfacción inmediata.	-	-	*
Visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos.	-	-	*
Motivación para el logro del éxito.	-	-	*
Espíritu de superación.	-	-	*
Sana ambición personal, académica y profesional.	-	-	*
Capacidad de aprender de los errores.	-	-	*

Figura A2.3. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 2 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *segundo ciclo*

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural** ***- Segundo ciclo-***		
	R	S	N
Liderazgo de proyectos. Confianza en las acciones y proyectos emprendidos.	-	-	*
Organización de tiempos y tareas.	-	9	-
Análisis de posibilidades y limitaciones.	-	-	*
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.	10.3	1.4,3.2,8.4,10.2	-
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.	-	9,10.3,10.7	-
Planificación, toma de decisiones responsable. /Autonomía para la toma decisiones personales.	3.3,3.4,10.2,10.3, 10.6	6.5	-
Elección con criterio propio.	-	3.4,9,9.2,10.4	-
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.	-	10.4	-
Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. / Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.	-	-	*
Evaluación y autoevaluación.	-	3.3	-
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.	-	-	*
Colaboración en la consecución de objetivos comunes.	-	-	-
Trabajo en equipo en cooperación.	9.3	10.2	-
Empatía; ponerse en el lugar del otro y valorar sus ideas.	5.5	-	-
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.	-	-	*
Habilidades para el diálogo y la negociación.	9.3	5.5,10.2	-
Flexibilidad de planteamientos. /Comprensión de los cambios e innovación como oportunidades. /Adaptación crítica y constructiva.	-	-	*

Figura A2.4. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 3 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *segundo ciclo*.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural - Tercer *ciclo*-**		
	R	S	N
Responsabilidad.	5.4,9.5	4.6	-
Creatividad.	-	-	-
Sentido crítico / Autocrítica.	3.2,3.5,9.8	1.3	-
Capacidad de calcular riesgos.	-	1.1,1.3,3.2,4,4.6	-
Capacidad de asumir riesgos.	-	8,8.2,8.5	-
Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.	3.4,5.6,8.1,9,9.2,9.4, 10,10.1,10.2,10.3, 10.4	1,1.4,1.5,2.5,4.6,5.3, 8,8.2,8.3,8.4,8.5, 9.7,10.5	-

Figura A2.5. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 1 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *tercer ciclo*.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural - Tercer *ciclo*-**		
	R	S	N
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.	3.3	9.8	-
Confianza en una misma o uno mismo.	-	3.3	-
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.	3.3	-	-
Control de emociones. Identificación y dominio de estados de ánimo perjudiciales. / Regulación de la propia conducta.	-	-	*
Mantenimiento del esfuerzo.	-	-	*
Perseverancia.	-	-	*
Posposición de la gratificación lograda al alcanzar las metas. / Demora de la necesidad de satisfacción inmediata.	-	-	*
Visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos.	-	-	*
Motivación para el logro del éxito.	-	-	*
Espíritu de superación.	-	9.8	-
Sana ambición personal, académica y profesional.	-	-	*
Capacidad de aprender de los errores.	-	-	*

Figura A2.6. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 2 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *tercer ciclo*.

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Conocimiento del medio natural, social y cultural - Tercer *ciclo*-**		
	R	S	N
Liderazgo de proyectos. Confianza en las acciones y proyectos emprendidos.	8.2,8.3,9.2,10	8.4,9,9.1,10.1,10.2,10.3,10.4,10.5	-
Organización de tiempos y tareas.	8.2,8.3	8,8.1,8.4,9,9.2,10,10.1,10.2,10.3,10.4,10.5	-
Análisis de posibilidades y limitaciones.	8.2,8.3,10.1	3.2, 9.1,9.3,10.3	-
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.	8,8.1,8.2,8.3,8.5,9.4,9.7	9,9.2,10,10.1,10.2,10.3,10.4,10.5	-
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.	-	8,8.1,8.2,8.3,8.5,9,9.2,10,10.1,10.2,10.3,10.4,10.5	-
Planificación, toma de decisiones responsable. /Autonomía para la toma decisiones personales.	8,8.1,8.2,8.3,8.5,9,9,9.2	4,4.1,4.2,4.4,9.3,9.5,10,10.1,10.2,10.3,10.4,10.5	-
Elección con criterio propio.	3.5	-	-
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.	-	4.6,5.3	-
Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. / Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.	-	-	*
Evaluación y autoevaluación.	-	8.2,8.5,9,9.2,9.6	-
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.	-	8.2,8.5,10,10.3,10.4,10.5	-
Colaboración en la consecución de objetivos comunes.	5.4,8.5,9,9.6	5.3	-
Trabajo en equipo en cooperación.	9.6	8,8.5,9	-
Empatía; ponerse en el lugar del otro y valorar sus ideas.	-	-	*
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.	-	5.5,5.8	-
Habilidades para el diálogo y la negociación.	-	5.6,9.6	-
Flexibilidad de planteamientos. /Comprensión de los cambios e innovación como oportunidades. /Adaptación crítica y constructiva.	-	-	*

Figura A2.7. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 3 con criterios e indicadores de Conocimiento del medio natural, social y cultural de *tercer ciclo*.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos -Área de tercer *ciclo*-**		
	R	S	N
Responsabilidad.	1,1.3,2,2.4,4,4.4,8.3,10,10.2,10.6	-	-
Creatividad.	3,3.2,4.2,7.4	7.4,10.6	-
Sentido crítico / Autocrítica.	3.5,6.5,8,8.2	1,1.3,4.3,6,6.2,8.3,9,9.1	*
Capacidad de calcular riesgos.	-	-	*
Capacidad de asumir riesgos.	-	-	*
Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.	3,3.2,3.3,3.4,8.3	7.4	-

Figura A2.8. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 1 con criterios e indicadores de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos - Área de tercer ciclo-

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos -Tercer *ciclo*-**		
	R	S	N
Conocimiento de sí misma o de sí mismo.	1,1.1,1.2,2.1	-	-
Confianza en una misma o uno mismo.	-	1,1.2,1.3,2,2.4	-
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.	-	1,1.1,1.2,1.3,2,2.4	-
Control de emociones. Identificación y dominio de estados de ánimo perjudiciales. / Regulación de la propia conducta.	-	1,1.3,2,2.1,2.4	-
Mantenimiento del esfuerzo.	-	-	*
Perseverancia.	-	-	*
Posposición de la gratificación lograda al alcanzar las metas. / Demora de la necesidad de satisfacción inmediata.	-	-	*
Visión estratégica de retos y oportunidades que ayude a identificar, cumplir objetivos.	-	-	*
Motivación para el logro del éxito.	-	-	*
Espíritu de superación.	-	-	*
Sana ambición personal, académica y profesional.	-	-	*
Capacidad de aprender de los errores.	-	-	*

Figura A2.9. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 2 con criterios e indicadores de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos - Área de tercer ciclo-

Sub-competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas			
Criterios de evaluación de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal	Nivel de certeza de criterios e indicadores del área **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos -Tercer *ciclo*-**		
	R	S	N
Liderazgo de proyectos. Confianza en las acciones y proyectos emprendidos.	-	10.6	-
Organización de tiempos y tareas.	10.6	-	-
Análisis de posibilidades y limitaciones.	-	8.3	-
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.	4.2,10.6	8.2	-
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto.	-	-	*
Planificación, toma de decisiones responsable. /Autonomía para la toma decisiones personales.	10.2,10.6	1,1.3,2,2.4,3,3.2,4.2, 7.4,8,8.2,10.6	-
Elección con criterio propio.	-	1,1.3,2,2.4,4.2,10.6	-
Empleo de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios.	8.3	3,7.4,10.6	-
Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. / Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.	-	-	*
Evaluación y autoevaluación.	-	-	*
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora.	-	-	*
Colaboración en la consecución de objetivos comunes.	7.2,7.3,7.4,10,10.2, 10.6	5.4,5.5,7,10.1,10.3	-
Trabajo en equipo en cooperación.	4,4.1,4.2,4.3,4.4	4.3,5.4,5.5,7.3,7.4, 9.3	-
Empatía; ponerse en el lugar del otro y valorar sus ideas.	2.2,9.1,9.3	1.4,5,5.3,7.2,8.1	-
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos.	8,8.1,8.2,8.3,9	8.4,9.1,9.2,9.3,9.4, 9.5	-
Habilidades para el diálogo y la negociación.	2.2,3,3.4,4.3, 7.4,9.1	2,4.2,9.3	-
Flexibilidad de planteamientos. /Comprensión de los cambios e innovación como oportunidades. /Adaptación crítica y constructiva.	7.4	-	*

Figura A2.10. Asociación de criterios de evaluación de la sub-competencia 3 con criterios e indicadores de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos - Área de tercer ciclo-

Anexo 3. Selección de Indicadores de Evaluación de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal

Se presentan la selección realizada para las siguientes áreas:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Educación física.
- Lengua castellana y literatura.
- Lengua vasca y Literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.
- Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Para cada área se muestran los indicadores correspondientes a los tres ciclos de educación primariaLa selección de indicadores de Educación artística se recoge en el texto.

Fuente: Elaboración propia de la selección completa de indicadores a partir de las siguientes fuentes: ICE Universidad de Deusto (s.f.), DEUI (2007b, 2007c).

Conocimiento del medio natural, social y cultural

Sub-competencia 1: **Adquirir conciencia de uno mismo/a.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	1.3. Identifica algunos casos de uso inadecuado de los recursos fundamentales del medio físico(derroche, uso indebido, contaminación…) y propone alguna forma de evitarlo. 3.3. Valora la importancia de una alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico y el descanso. 6.2. Conoce las señales de tráfico necesarias para andar por la calle: color de los semáforos, pasos de peatones...y las cumple. 9.2. Usa adecuadamente las herramientas para realizar las experiencias y conoce y guarda las normas de seguridad básicas en todo el proceso. 9.6. Se responsabiliza del cuidado de los objetos, materiales, herramientas, etc.	1.2. Reconoce y explica la necesidad de conservar estos recursos naturales básicos para garantizar un desarrollo sostenible. 1.5. Muestra actitudes respetuosas con el medio participando en las acciones que se emprenden en relación con la conservación de los recursos naturales. 2.2. Muestra un comportamiento activo en la conservación y cuidado de plantas y animales. 5.5. Participa responsablemente en actividades de su entorno y se enfrenta a los conflictos de forma democrática y con empatía. 8.3. Valora el uso responsable de las distintas energías. 8.4. Aporta ideas sobre el ahorro de energía en el centro, la casa y la comunidad. 9.5. Usa y mantiene adecuadamente las herramientas de trabajo, respetando las normas básicas de seguridad en el empleo de herramientas u objetos. 10.2. Participa responsablemente en las tareas de grupo en el aula, tomando decisiones, aportando opiniones y respetando la de los demás.	5.4. Asume responsabilidades dentro del marco escolar. 9.3. Tiene en cuenta el impacto ambiental en el uso de los distintos materiales y utiliza materiales reciclables siempre que sea posible. 9.5. Demuestra responsabilidad en las tareas individuales.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación en las tareas habituales.			

Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	2.2. Establece criterios elementales de clasificación (tamaño, color, forma de desplazarse…) e identifica animales y plantas por su pertenencia a alguno de los grupos estable. 6.5. Valora la necesidad y la utilidad de los medios de transporte públicos y hace propuestas de movilidad sostenible. 11.2. Comparte ideas, sentimientos y propuestas. 12.2. Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes llegando a consensos.	1.4. Propone alternativas para disminuir los impactos sobre el medio, teniendo como referencia la vida cotidiana en el hogar, el centro educativo y/o la localidad. 8. Identificar fuentes de energía comunes del Planeta y procedimientos y máquinas para obtenerla, poniendo ejemplos de usos prácticos de la energía, valorando el uso responsable y proponiendo medidas de ahorro. 8.4. Aporta ideas sobre el ahorro de energía en el centro, la casa y la comunidad. 10.3. Muestra iniciativa y creatividad en la realización de trabajos de investigación.	1. Concreta ejemplos en los que el comportamiento humano influya de manera positiva o negativa sobre el medio ambiente, describiendo algunos efectos de malas prácticas (contaminación, derroche de recursos…) sobre las personas, animales, plantas y sus entornos, señalando alternativas para prevenir o reducir los problemas y planteando actitudes conservacionistas. 4.6. Identifica y propone formas de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan y distingue la existencia de diferentes trabajos y profesiones. 5.3. Reconoce y valora positivamente la participación ciudadana como garante de la gestión democrática de su entorno, realizando propuestas de mejora dentro de su ámbito municipal.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de conductas que pongan de manifiesto, la creatividad. Observación de las situaciones espontáneas Observación de situaciones informales Observación en las tareas habituales Observación directa de los indicadores en las tareas habituales individuales o grupales.. Diseño de actividades que reflejen creatividad Provocar situaciones que permitan a los alumnos… Entrevista a las familias para constatar datos. Expresar oralmente y por escrito…			
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	1 Pone ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire, suelo), y su relación con la vida de las personas, tomando conciencia de la necesidad de su uso responsable. 1.4. Nombra y valora algunas medidas de protección del medio físico. 3.3. Valora la importancia de una alimentación variada y equilibrada, el ejercicio físico y el descanso. 5.3. Muestra actitudes de sensibilidad ante situaciones de exclusión y discriminación de otras personas. 12.2. Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes llegando a consensos.	3. Identifica determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y utilización del ocio explicando de forma crítica las consecuencias para la salud y el desarrollo personal. 3.4. Avanza en su autonomía y su espíritu crítico sobre las distintas informaciones relacionadas con la salud que se ofrecen desde los distintos medios audiovisuales. 4.4. Valora algunos bienes y/o servicios señalando ventajas e inconvenientes para las personas y el medio ambiente. 9.4. Valora el trabajo manual realizado con esfuerzo, cuidado y precisión. 10.4. Muestra sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, en especial la publicidad y el consumo.	1.5. Es consciente de que la actividad humana afecta al medio ambiente, y da ejemplos de actuaciones positivas e impactos negativos. 3.2. Analiza de forma crítica algunas consecuencias para la salud derivadas de diferentes modos de vida y establece relaciones entre el funcionamiento del cuerpo y algunos hábitos de salud. 3.5. Actúa de forma crítica y razonada frente a anuncios y propaganda relativa a «productos milagro», medicamentos etc. 4.2. Toma conciencia del equilibrio necesario entre las ventajas que para el desarrollo de la vida humana suponen las comunicaciones y el respeto debido al medio ambiente. 4.4. Valora los cambios acontecidos desde el punto de vista de la sostenibilidad. 4.6. Identifica y propone formas de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan y distingue la existencia de diferentes trabajos y profesiones.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. Diseñar actividades que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas o pautas para realizar una autocrítica. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar temas diversos. Espontáneas y estructuradas. Expresar críticas oralmente y por escrito para valorar los argumentos utilizados. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			
apacidad de calcular riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	3.5. Reconoce espacios, objetos, materiales y sustancias peligrosas en el hogar y en el centro escolar, adoptando unas normas básicas de seguridad.		4.2. Toma conciencia del equilibrio necesario entre las ventajas que para el desarrollo de la vida humana suponen las comunicaciones y el respeto debido al medio ambiente.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo.. Planificar situaciones en las que el alumno/a exprese el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. Entrevista con las familias para constatar datos al respecto. Valorar en situaciones espontáneas o planificadas la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos.			
Capacidad de asumir riesgos *Adquiere habilidades en relación con el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación espontánea de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos Entrevista con las familias para constatar datos			
Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	1.3. Identifica algunos casos de uso inadecuado de estos recursos (derroche, uso indebido, contaminación…) y propone alguna forma de evitarlo. 1.5. Colabora en la puesta en práctica de estas medidas en su entorno inmediato. 3.5. Reconoce espacios, objetos, materiales y sustancias peligrosas en el hogar y en el centro escolar, adoptando unas normas básicas de seguridad. 3.6. Reconoce algún síntoma de enfermedad y sabe qué hacer en su caso. 10.2. Hace registros, interpreta gráficos sencillos y utiliza instrumentos básicos para la búsqueda de información. 10.3. Confecciona croquis sencillos para describir la situación de objetos en espacios muy conocidos. 10.4. Hace preguntas que le permiten obtener información relevante sobre fenómenos observados.	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables. 5.5. Participa responsablemente en actividades de su entorno y se enfrenta a los conflictos de forma democrática y con empatía.	3.4. Sabe cómo actuar en situaciones de emergencia (por ejemplo: teléfonos de auxilio, normas de evacuación) y además conoce y realiza maniobras sencillas de cuidado de sí mismo y de los demás: primeros auxilios. 8.1. Responde a problemas sobre fenómenos físicos y químicos con la realización de pequeñas experiencias e investigaciones. 8.2. Expone la hipótesis de trabajo, desarrolla la investigación, comprueba, extrae resultados y conclusiones. 9. Responde a un problema planteado con la planificación y la construcción de objetos y aparatos, utilizando fuentes energéticas, operadores y materiales apropiados, con la habilidad manual necesaria, combinando el trabajo individual y en equipo.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan. Observación directa de los indicadores en las tareas habituales. Diseño de actividades que impliquen la resolución de problemas.

Sub-competencia 2: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	3.1. Conoce y acepta su cuerpo practicando los hábitos básicos de la higiene personal. 3.4. Identifica sus emociones y sentimientos y progresa en su control (rabia, miedo, euforia, celos...).	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables.	3.3. Acepta el propio cuerpo y su identidad sexual, y valora positivamente las diferencias.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. Proponer actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. Observación.			
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades.			
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo,* *Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*	3.1. Conoce y acepta su cuerpo practicando los hábitos básicos de la higiene personal.	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables.	3.3. Acepta el propio cuerpo y su identidad sexual, y valora positivamente las diferencias.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quien recurre.Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. Autoinforme oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. Escalas o cuestionarios de la dimensión física de autoconcepto. Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás.			
Control de emociones Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo,* *Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*	3.4. Identifica sus emociones y sentimientos y progresa en su control (rabia, miedo, euforia, celos...). 6.3. Respeta las normas básicas como usuario/a de medios de transporte: abrocharse el cinturón, no molestar al conductor...		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del cumplimiento de normas. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. Observación del autocontrol. Entrevista tutorial. Diálogo en grupo. Prueba de conocimientos Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. Diseñar o seleccionar guías de autoevaluación del comportamiento sexual.			
Esfuerzo mantenido *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. Observaciones del profesorado de las distintas áreas. Y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			
Perseverancia *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN (Idem esfuerzo mantenido) Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. Entrevista con las familias para constatar datos. Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos.			
Posposición de gratificación Demora de satisfacción inmediata *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observaciones del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			
Motivación para el logro. *Esforzarse para mejorar personalmente*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Espíritu de superación *Esforzarse para mejorar personalmente*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Visión de retos y oportunidades *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Autoinforme espontáneo o estructurado.			
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN A través de la evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares.			

Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. Diseñar actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. Entrevista con las familias para constatar datossobre la aceptación de la crítica. Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			

Sub-competencia 3: **Desarrollar habilidades y destrezas.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas asocias al liderazgo. Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. Programar proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.			
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones*.	10.2. Hace registros, interpreta gráficos sencillos y utiliza instrumentos básicos para la búsqueda de información.		8.2. Expone la hipótesis de trabajo, desarrolla la investigación, comprueba, extrae resultados y conclusiones. 8.3. Planifica el desarrollo de la experiencia, organiza el material necesario, calcula el tiempo y el espacio adecuado. 10. Presenta un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet …), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones. 10.2. Recoge y selecciona datos provenientes de diversas fuentes (directas, libros, medios de comunicación, Internet,...) sobre situaciones y hechos con un determinado objetivo. 10.3. Organiza y analiza las informaciones recogidas con un determinado objetivo (resúmenes, encuestas...)
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. Registro de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. Entrevista con las familias para coordinar dicha metodología. Seguimiento sistemático colectivo e individualizado del modo de organizar tiempos y tareas.			
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*			4.2. Toma conciencia del equilibrio necesario entre las ventajas que para el desarrollo de la vida humana suponen las comunicaciones y el respeto debido al medio ambiente.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. Diseñar juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. Programar momentos para la reflexión colectiva en las que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. Coordinación con las familias sobre el cumplimiento de la norma.			
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	6.5. Valora la necesidad y la utilidad de los medios de transporte públicos y hace propuestas de movilidad sostenible.	3.2. Elabora un código de buenas prácticas alimenticias, de higiene, de realización de ejercicio físico y uso y disfrute del tiempo libre. 8. Identifica fuentes de energía comunes del Planeta y procedimientos y máquinas para obtenerla, poniendo ejemplos de usos prácticos de la energía, valorando el uso responsable y proponiendo medidas de ahorro. 9.2. Aplica los conocimientos matemáticos y tecnológicos para la construcción de algún sencillo objeto. 10. Obtiene información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales, integrando datos de observación directa e indirecta a partir de la consulta de fuentes básicas (entorno, libros, Internet...) y comunicar los resultados empleando para ello diversos soportes. 10.1. Elabora informes y cuestionarios, siguiendo pautas y recoge datos separados por características haciendo predicciones a partir de la observación de experimentos.	1. Concreta ejemplos en los que el comportamiento humano influya de manera positiva o negativa sobre el medio ambiente, describiendo algunos efectos de malas prácticas (contaminación, derroche de recursos…) sobre las personas, animales, plantas y sus entornos, señalando alternativas para prevenir o reducir los problemas y planteando actitudes conservacionistas. 1.5. Es consciente de que la actividad humana afecta al medio ambiente, y da ejemplos de actuaciones positivas e impactos negativos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan valorar si el alumnado es capaz de elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: -Poner ejemplos. -Realizar propuestas. -Clasificar con respecto a criterios. -Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, -Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			

Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	9.4. Explica el desarrollo de la experiencia así como el montaje y desmontaje de algún objeto.	6.5. Elabora un plano o mapa del barrio o la ciudad y/o construye una maqueta. 9. Analiza las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas planificando y realizando un proceso sencillo de construcción de algún objeto mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo, uso y mantenimiento adecuado de herramientas y observancia de medidas de seguridad. 9.2. Aplica los conocimientos matemáticos y tecnológicos para la construcción de algún sencillo objeto.	8. Planifica y realiza en grupo, sencillas investigaciones estudiando el comportamiento de los cuerpos ante la luz, la electricidad, el magnetismo, el calor o el sonido, eligiendo la herramienta más adecuada para comunicar los resultados. 8.2. Expone la hipótesis de trabajo, desarrolla la investigación, comprueba, extrae resultados y conclusiones. 8.3. Planifica el desarrollo de la experiencia, organiza el material necesario, calcula el tiempo y el espacio adecuado. 9.2. Planifica y realiza proyectos para la construcción de algún objeto o aparato y aprecia el cuidado por la seguridad propia y la de los demás. 10.5. Expresa de forma ordenada y clara el proceso seguido y los resultados y conclusiones a los que se ha llegado en un plan de trabajo determinado.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			

Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	9. Realiza autónomamente experiencias sencillas con materiales y sustancias así como montar y desmontar objetos de la vida cotidiana, describiendo su funcionamiento y su adecuada utilización. 9.1. Tiene habilidad para montar y desmontar y conoce las distintas piezas o elementos del objeto y para qué sirven. 10.2. Hace registros, interpreta gráficos sencillos y utiliza instrumentos básicos para la búsqueda de información.	2.3. Identifica y clasifica animales y plantas de su entorno habitual, atendiendo a sus características. 2.4. Utiliza diferentes fuentes, medios y soportes de información (observación directa, fotografías, TIC, textos…) tanto para elaborar las clasificaciones como para comunicar el trabajo realizado. 3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables. 3.4. Avanza en su autonomía y su espíritu crítico sobre las distintas informaciones relacionadas con la salud que se ofrecen desde los distintos medios audiovisuales. 6.4. Sabe interpretar una escala gráfica sencilla en un mapa o plano y sobre éste determina el itinerario más corto para un recorrido concreto. 8. Identifica fuentes de energía comunes del Planeta y procedimientos y máquinas para obtenerla, poniendo ejemplos de usos prácticos de la energía, valorando el uso responsable y proponiendo medidas de ahorro. 9. Analiza las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas planificando y realizando un proceso sencillo de construcción de algún objeto mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo, uso y mantenimiento adecuado de herramientas y observancia de medidas de seguridad. 10.2. Participa responsablemente en las tareas de grupo en el aula, tomando decisiones, aportando opiniones y respetando la de los demás. 10.6. Planifica y realiza entrevistas para obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organizaciones, grupos sociales, trabajos y profesiones.	8.3. Planifica el desarrollo de la experiencia, organiza el material necesario, calcula el tiempo y el espacio adecuado. 8.4. Busca la información necesaria, utilizando los medios tecnológicos que se encuentran en su entorno, para desarrollar su investigación. 8.5. Comparte con el grupo todo el proceso realizado en la investigación explicando de forma clara y ordenada sus resultados y consecuencias utilizando el medio más adecuado. 9.2. Planifica y realiza proyectos para la construcción de algún objeto o aparato y aprecia el cuidado por la seguridad propia y la de los demás. 9.3. Tiene en cuenta el impacto ambiental en el uso de los distintos materiales y utiliza materiales reciclables siempre que sea posible. 10.1. Planifica para obtener información relevante de las distintas fuentes, se plantea hipótesis previas, sistematizándolas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial			

Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	2.2. Establece criterios elementales de clasificación (tamaño, color, forma de desplazarse…) e identifica animales y plantas por su pertenencia a alguno de los grupos establecidos. 7.4. Ordena fotos personales y familiares para reconstruir su historia personal, con criterio 10.5. Enumera semejanzas y diferencias acerca de hechos o fenómenos claros. temporal.	2.3. Identifica y clasifica animales y plantas de su entorno habitual, atendiendo a sus características. 2.4. Utiliza diferentes fuentes, medios y soportes de información (observación directa, fotografías, TIC, textos…) tanto para elaborar las clasificaciones como para comunicar el trabajo realizado.	9.1. Conoce las diferentes fuentes de energía y su utilización y selecciona la fuente de energía más adecuada para el funcionamiento del aparato en construcción. 9.3. Tiene en cuenta el impacto ambiental en el uso de los distintos materiales y utiliza materiales reciclables siempre que sea posible.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial.			
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*	6.5. Valora la necesidad y la utilidad de los medios de transporte públicos y hace propuestas de movilidad sostenible.. 12.2. Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes llegando a consensos.	1.4. Propone alternativas para disminuir los impactos sobre el medio, teniendo como referencia la vida cotidiana en el hogar, el centro educativo y/o la localidad. 8.4. Aporta ideas sobre el ahorro de energía en el centro, la casa y la comunidad.	1.5. Es consciente de que la actividad humana afecta al medio ambiente, y da ejemplos de actuaciones positivas e impactos negativos. 4.6. Identifica y propone formas de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan y distingue la existencia de diferentes trabajos y profesiones. 10.1. Planifica para obtener información relevante de las distintas fuentes, se plantea hipótesis previas, sistematizándolas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defenderlos con argumentos personales. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que tengan que usar conceptos de valor para enfrentarse a las mismas. Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que tengan que argumentar con conceptos éticos para tomar posiciones.			
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.* *Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*	3.5. Reconoce espacios, objetos, materiales y sustancias peligrosas en el hogar y en el centro escolar, adoptando unas normas básicas de seguridad. 3.6. Reconoce algún síntoma de enfermedad y sabe qué hacer en su caso.	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables. 5.5. Participa responsablemente en actividades de su entorno y se enfrenta a los conflictos de forma democrática y con empatía.	3.4. Sabe cómo actuar en situaciones de emergencia (por ejemplo: teléfonos de auxilio, normas de evacuación) y además conoce y realiza maniobras sencillas de cuidado de sí mismo y de los demás: primeros auxilios.
Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales *Decidir una alternativa profesional teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias, y poner los medios para llevarla a cabo.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Proponer actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución.. Elaborar y expresar proyectos personales deseados y razonados. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. Entrevista tutorial, Provocar situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. Entrevista con las familias.			
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*			4.1. Reconoce y valora cambios producidos en la vida y en el entorno por la mejora de las comunicaciones y la presencia de la tecnología. 4.4. Valora los cambios acontecidos desde el punto de vista de la sostenibilidad. 9.8. Reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			

Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*	1.3. Identifica algunos casos de uso inadecuado de estos recursos (derroche, uso indebido, contaminación…) y propone alguna forma de evitarlo 6.5. Valora la necesidad y la utilidad de los medios de transporte públicos y hace propuestas de movilidad sostenible. 9.3. Observa, experimenta y extrae conclusiones	1.2. Reconoce y explica la necesidad de conservar estos recursos naturales básicos para garantizar un desarrollo sostenible. 1.3. Identifica las repercusiones positivas o negativas que tienen en el medio (recursos, calidad ambiental, vida natural, paisaje…) la forma de vida y las actividades humanas. 1.4. Propone alternativas para disminuir los impactos sobre el medio, teniendo como referencia la vida cotidiana en el hogar, el centro educativo y/o la localidad. 4.1. Reconoce que los recursos naturales pueden agotarse y explica la necesidad de un uso racional de los mismos. 8.3. Valora el uso responsable de las distintas energías. 8.4. Aporta ideas sobre el ahorro de energía en el centro, la casa y la comunidad	1.2. **Pone ejemplos de utilización de los recursos naturales** en la vida cotidiana y explica la **necesidad de conservar** estos recursos. 1.3**. Identifica** casos de uso o **consumo insostenible** de recursos naturales (energía, agua, suelo, pesca…) y algunas de sus consecuencias. 2.4. **Establece relaciones** entre las actividades que se desarrollan en un territorio y el paisaje observable. 2.5. **Explica** algunas medidas para proteger, conservar y/o recuperar los paisajes: ordenación del territorio, protección de ciertas áreas, recuperación paisajística, normas de uso público, educación ambiental… 3.2. **Analiza de forma crítica** algunas consecuencias para la salud derivadas de diferentes modos de vida y establece relaciones entre el funcionamiento del cuerpo y algunos hábitos de salud. 4.1. Reconoce y valora cambios producidos en la vida y en el entorno por la mejora de las comunicaciones y la presencia de la tecnología. 4.2. Toma conciencia del equilibrio necesario entre las ventajas que para el desarrollo de la vida humana suponen las comunicaciones y el respeto debido al medio ambiente. 4.4. Valora los cambios acontecidos desde el punto de vista de la sostenibilidad. 4.6**. Identifica y propone formas de superar las desigualdades** que el acceso a bienes y servicios provocan y distingue la existencia de diferentes trabajos y profesiones. 5.3. **Reconoce y valora** positivamente la participación ciudadana como garante de la gestión democrática de su entorno, realizando **propuestas de mejora** dentro de su ámbito municipal. 8.2. Expone la hipótesis de trabajo, desarrolla la investigación, comprueba, extrae resultados y conclusiones. 8.5. Comparte con el grupo todo el proceso realizado en la investigación explicando de forma clara y ordenada sus resultados y consecuencias utilizando el medio más adecuado.

			9.8. Reflexiona sobre el propio proceso de aprendizaje. 10.5. Expresa de forma ordenada y clara el proceso seguido y los resultados y conclusiones a los que se ha llegado en un plan de trabajo determinado.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	11.1. Participa activamente en el trabajo en grupo.	1.5. Muestra actitudes respetuosas con el medio participando en las acciones que se emprenden en relación con la conservación de los recursos naturales. 2.2. Muestra un comportamiento activo en la conservación y cuidado de plantas y animales. 5.1. Conoce la organización de la escuela y del municipio, identifica alguna de las funciones que desarrollan sus miembros y participa activamente en la vida escolar, utilizando los mecanismos democráticos de participación. 5.4. Conoce algunas organizaciones presentes en su entorno y mantiene actitudes de respeto y colaboración.	5.4. Asume responsabilidades dentro del marco escolar. 8.5. Comparte con el grupo todo el proceso realizado en la investigación explicando de forma clara y ordenada sus resultados y consecuencias utilizando el medio más adecuado.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación de los procesos grupales en las tareas propias de las áreas curriculares. Observación de las tareas realizadas en grupo.			

Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	11. Trabajar en grupo en diversos contextos con objetivos comunes valorando actitudes de cooperación y respeto en un plano de igualdad entre sus miembros, rechazando cualquier discriminación. 11.3. Coopera con su grupo en igualdad y respeto hacia todos sus componentes.	9. Analiza las partes principales de objetos y máquinas, las funciones de cada una de ellas planificando y realizando un proceso sencillo de construcción de algún objeto mostrando actitudes de cooperación en el trabajo en equipo, uso y mantenimiento adecuado de herramientas y observancia de medidas de seguridad. 9.3. Trabaja en cooperación exponiendo ideas, respetando las de los demás sin discriminación de ningún tipo utilizando la práctica democrática. 10.2. Participa responsablemente en las tareas de grupo en el aula, tomando decisiones, aportando opiniones y respetando la de los demás.	9.6. Sabe trabajar en equipo de forma cooperativa, en un nivel de igualdad con todo el grupo, valorando el diálogo y el consenso como herramientas imprescindibles para la consecución de objetivos comunes.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del desarrollo de las actividades de trabajo o juego cooperativo.			

Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.*	4.1. Valora las actividades y las responsabilidades no remuneradas que realizan las personas del entorno. 4.2. Valora y participa en las labores domésticas, escolares y sociales, superando estereotipos sexistas. 4.3. Participa y respeta las actividades que realizan sus compañeros/as. 4.5. Realiza dramatizaciones y juegos de simulación sobre profesiones de su localidad y familia, reconociendo la importancia de la existencia de las diferentes profesiones. 5.2. Respeta las costumbres y modos de vida de otros grupos humanos. 5.3. Muestra actitudes de sensibilidad ante situaciones de exclusión y discriminación de otras personas. 5.4. Participa activamente en las celebraciones que se deciden en su grupo (cumpleaños, Olentzero, Inhauteriak, euskeraren jaia...), respetando y mostrando actitudes de empatía hacia las aportaciones que le puedan llegar desde compañeras y compañeros de otras culturas. 5.5. Valora y manifiesta respeto hacia las costumbres y formas de vida de sus antepasados. 5.6. Conoce información sobre el pasado de la localidad, narraciones y dichos populares, mostrando interés por su conservación. 6. Identifica los medios de transporte más comunes en el entorno y conocer las normas básicas como peatones y usuarios/as de los medios de locomoción valorando su utilidad. 11.2. Comparte ideas, sentimientos y propuestas. 11.4. Contrasta y valora las explicaciones de los otros.	5.5. Participa responsablemente en actividades de su entorno y se enfrenta a los conflictos de forma democrática y con empatía. 7.5. Manifiesta respeto por las costumbres y formas de vida de nuestros antepasados y por el patrimonio cultural y natural de la localidad y de Euskal Herria. 9.3. Trabaja en cooperación exponiendo ideas, respetando las de los demás sin discriminación de ningún tipo utilizando la práctica democrática. 10.2. Participa responsablemente en las tareas de grupo en el aula, tomando decisiones, aportando opiniones y respetando la de los demás.	7.5. Reconoce y muestra respeto e interés por el conocimiento de las diversas costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales presentes en Euskal Herria y España.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. Diseñar actividades como debates (o juegos de rol?)en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. Entrevista con las familias para recabar datos al respecto.			

Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.* *Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*	11.6. Aprende a defender sus ideas de forma tranquila y relajada, siendo asertivo/a.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales.			
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.* *Decreto*	11.5. Avanza en la utilización de estrategias de diálogo y comunicación eficaz para llegar a consensos, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático. 12.2. Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes llegando a consensos.	9.3. Trabaja en cooperación exponiendo ideas, respetando las de los demás sin discriminación de ningún tipo utilizando la práctica democrática.	9.6. Sabe trabajar en equipo de forma cooperativa, en un nivel de igualdad con todo el grupo, valorando el diálogo y el consenso como herramientas imprescindibles para la consecución de objetivos comunes.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. Programar actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, escenificación de actos como una compra-venta, en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			
Flexibilidad de planteamientos Comprensión de los cambios como oportunidades Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes. comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*			9.6. Sabe trabajar en equipo de forma cooperativa, en un nivel de igualdad con todo el grupo, valorando el diálogo y el consenso como herramientas imprescindibles para la consecución de objetivos comunes. 4.1. Reconoce y valora cambios producidos en la vida y en el entorno por la mejora de las comunicaciones y la presencia de la tecnología. 4.4. Valora los cambios acontecidos desde el punto de vista de la sostenibilidad.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requerimientos de cada situación. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma, miedos personales y presiones externas.			

Educación física

Sub-competencia 1: **Adquirir conciencia de uno mismo/a.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación en las tareas habituales.			
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	7.4. Muestra interés, espontaneidad y creatividad en las actividades de expresión corporal.	6.2. Inventa ritmos diferentes con instrumentos y los reproduce mediante el movimiento corporal (desplazamientos, saltos, palmas, golpeos, balanceos, giros). 6.3. Inventa ritmos diferentes corporalmente y los reproduce con instrumentos de percusión. 7.1. Desarrolla la espontaneidad y creatividad en el movimiento. 7.2. Crea nuevas formas de expresión de las emociones a través del propio cuerpo expresivo.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de conductas que pongan de manifiesto, la creatividad. Observación de las situaciones espontáneas Observación de situaciones informales Observación en las tareas habituales Observación directa de los indicadores en las tareas habituales individuales o grupales.. Diseño de actividades que reflejen creatividad Provocar situaciones que permitan a los alumnos… Entrevista a las familias para constatar datos. Expresar oralmente y por escrito…			
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*			5.2. Participa en los debates con criterio propio y respetando el criterio de los demás.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. Diseñar actividades que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas o pautas para realizar una autocrítica. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar temas diversos. Espontáneas y estructuradas. Expresar críticas oralmente y por escrito para valorar los argumentos utilizados. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			
Capacidad de calcular riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	8.3. Identifica los posibles riesgos individuales y colectivos que van asociados a determinadas actividades físicas.	8.2. Conoce los posibles riesgos que se derivan de la práctica de la actividad física.	8.3. Evita riesgos en la realización de la actividad física.

<table>
<tr><td colspan="4">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Observación de las conductas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo..
Planificar situaciones en las que el alumno/a exprese el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta.
Entrevista con las familias para constatar datos al respecto.
Valorar en situaciones espontáneas o planificadas la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos.</td></tr>
<tr><td>Capacidad de asumir riesgos
Adquiere habilidades en relación con el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.</td><td></td><td>3.2. Realiza giros sin riesgos sobre los diferentes ejes longitudinales y transversales.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Observación espontánea de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos.
Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos
Entrevista con las familias para constatar datos</td></tr>
<tr><td>Capacidad de afrontar problemas.
Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.
Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.</td><td></td><td>4.3. Resuelve problemas motores mediante el conocimiento y uso de estrategias sencillas.</td><td>1.1. Resuelve problemas motores adaptando las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas.
2.4. Utiliza las habilidades motrices para resolver problemas en medios habituales.
3.1. Ayuda y colabora con sus compañeros/as en los juegos.
8.3. Evita riesgos en la realización de la actividad física.</td></tr>
<tr><td colspan="4">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan.
Observación directa de los indicadores en las tareas habituales.
Diseño de actividades que impliquen la resolución de problemas.</td></tr>
</table>

Sub-competencia 2: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	7.1. Expresa lo que siente a través del lenguaje y/o de su propio movimiento. 7.3. Utiliza los recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sentimientos.	3.1. Toma conciencia de la movilidad del eje corporal en diferentes posiciones y de los diferentes segmentos. 7.2. Crea nuevas formas de expresión de las emociones a través del propio cuerpo expresivo. 7.3. Utiliza los recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sentimientos e ideas.	7.4. Transmite elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. Proponer actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. Observación.			
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	7. Simboliza personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad.		7.4. Transmite elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades.			
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo,* *Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quien recurre.Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. Autoinforme oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. Escalas o cuestionarios de la dimensión física de autoconcepto. Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás.			

Control de emociones Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo,* *Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*	5.4. Respeta las normas de los juegos. 5.5. Acepta los roles de los juegos. 5.8. Respeta las normas de los juegos aceptando ganar o perder. 7. Simboliza personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad. 8.2. Utiliza ropa y calzado adecuado para la realización de la actividad física. 8.4. Mantiene hábitos de salud e higiene en la actividad física.	5. Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas. 5.2. Respeta las normas de los juegos o actividades y a sus compañeros/as. 7.5. Interacciona de forma colaborativa con los compañeros/as regulando sus propias emociones.	4.2. Conoce y acepta las normas de los juegos. 7.4. Transmite elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del cumplimiento de normas. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. Observación del autocontrol. Entrevista tutorial. Diálogo en grupo. Prueba de conocimientos Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. Diseñar o seleccionar guías de autoevaluación del comportamiento sexual.			
Esfuerzo mantenido *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente.*			4. Identifica, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actua de acuerdo con ellos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. Observaciones del profesorado de las distintas áreas. Y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			

Perseverancia *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN (Idem esfuerzo mantenido) Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos.			
Posposición de gratificación Demora de satisfacción inmediata *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observaciones del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			
Motivación para el logro. *Esforzarse para mejorar personalmente*	5.3. Participa activamente en las actividades físicas realizadas en clase.	5.1. Se implica plenamente en el juego.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Espíritu de superación *Esforzarse para mejorar personalmente*		1.1. Hay mejora cualitativa en la capacidad de desplazarse y saltar de distintas maneras. (Cambios de dirección, cambios de sentido...). 3. Gira sobre el eje longitudinal y transversal, diversificando las posiciones segmentarías y mejorando las respuestas motrices en las prácticas corporales que lo requieran.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Visión de retos y oportunidades *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Autoinforme espontáneo o estructurado.			
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN A través de la evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares.			
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. Diseñar actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. Entrevista con las familias para constatar datossobre la aceptación de la crítica. Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			

Sub-competencia 3: **Desarrollar habilidades y destrezas.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas asocias al liderazgo. Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. Programar proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.			
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones*.			5.1. Recoge información y elabora documentos a través de las tecnologías de la información y comunicación, sobre temas relacionados con su propia práctica y las diversas manifestaciones de la actividad física en la sociedad.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. Registro de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. Entrevista con las familias para coordinar dicha metodología. Seguimiento sistemático colectivo e individualizado del modo de organizar tiempos y tareas.			
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*	3.2. Respeta las limitaciones personales y argumenta las posturas corporales que adopta. 5.2. Respeta el grado de desarrollo de sus capacidades.	1.4. Ajusta los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, … 2.2. Adecua las trayectorias en los pases, lanzamientos y conducciones de los diferentes objetos en situaciones de juego. 2.3. Orienta el cuerpo de manera adecuada en las recepciones y paradas.	4.4. Ajusta su esfuerzo personal a su nivel de desarrollo físico. 6.2. Dosifica el esfuerzo en la práctica de la actividad física. 6.3. Adapta el ejercicio físico a las propias habilidades y limitaciones
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. Diseñar juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. Programar momentos para la reflexión colectiva en las que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. Coordinación con las familias sobre el cumplimiento de la norma.			
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*			5.1. Recoge información y elabora documentos a través de las tecnologías de la información y comunicación, sobre temas relacionados con su propia práctica y las diversas manifestaciones de la actividad física en la sociedad.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan valorar si el alumnado es capaz de elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: -Poner ejemplos. -Realizar propuestas. -Clasificar con respecto a criterios. -Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, -Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			
Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial			
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial.			
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defenderlos con argumentos personales. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que tengan que usar conceptos de valor para enfrentarse a las mismas. Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que tengan que argumentar con conceptos éticos para tomar posiciones.			

Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.* *Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*			
Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales *Decidir una alternativa profesional teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias, y poner los medios para llevarla a cabo.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Proponer actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución.. Elaborar y expresar proyectos personales deseados y razonados. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. Entrevista tutorial, Provocar situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. Entrevista con las familias.			
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			

Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*		4.1. Interacciona adecuadamente con sus compañeros/as en situaciones de juego. 4.2. Ocupa el espacio de manera que facilita el juego de su compañero/a. 5. Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas. 7.5. Interacciona de forma colaborativa con los compañeros/as regulando sus propias emociones.	4. Identifica, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos. 4.3. Interacciona con todos los compañeros/as de forma integradora.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación de los procesos grupales en las tareas propias de las áreas curriculares. Observación de las tareas realizadas en grupo.			
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*		4. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo.	3.2. Ocupa el espacio adecuadamente para facilitar acciones de cooperación y oposición. 3.3. Realiza adecuadamente interceptaciones del móvil en juegos colectivos. 3.4. Dificulta el avance del adversario/a en los juegos colectivos. 7.1. Realiza pequeñas coreografías musicales en grupo.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del desarrollo de las actividades de trabajo o juego cooperativo.			
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. Diseñar actividades como debates (o juegos de rol?)en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. Entrevista con las familias para recabar datos al respecto.			
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.* *Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales.			
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación.			

Programar actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, escenificación de actos como una compra-venta, en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			
Flexibilidad de planteamientos Comprensión de los cambios como oportunidades Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes. comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	2.3. Ajusta los movimientos corporales a las condiciones espacio-temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, orientaciones… 3.1. Ajusta los lanzamientos a las condiciones espaciales, orden de movimiento, direcciones orientación. 4.1. Adopta posturas ajustadas a las características de las actividades cotidianas. 4.4. Adapta posturas adecuadas a las diferentes situaciones: sentados, de pie...	1.2. Adapta los desplazamientos y saltos a nuevas condiciones del espacio. 1.4. Ajusta los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, … 2.2. Adecua las trayectorias en los pases, lanzamientos y conducciones de los diferentes objetos en situaciones de juego. 2.3. Orienta el cuerpo de manera adecuada en las recepciones y paradas.	1.1. Resuelve problemas motores adaptando las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas. 2.2. Orienta el cuerpo en función de la dirección del móvil. 4.4. Ajusta su esfuerzo personal a su nivel de desarrollo físico.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requerimientos de cada situación. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma, miedos personales y presiones externas.			

Lengua castellana y literatura / Lengua vasca y literatura

Sub-competencia 1: **Adquirir conciencia de uno mismo/a.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*		14.3. Respeta las normas de uso de la bliblioteca escolar y colabora en su cuidado.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación en las tareas habituales.			
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de conductas que pongan de manifiesto, la creatividad. Observación de las situaciones espontáneas Observación de situaciones informales Observación en las tareas habituales Observación directa de los indicadores en las tareas habituales individuales o grupales.. Diseño de actividades que reflejen creatividad Provocar situaciones que permitan a los alumnos… Entrevista a las familias para constatar datos. Expresar oralmente y por escrito…			
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	2.6. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión sobre elementos concretos del texto que hayan llamado su atención.	1.8. Comprende el sentido de las expresiones más comunes que evidencian cualquier tipo de discriminación. 2.6. Relaciona, con ayuda el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido del texto. 2.7. Identifica algunos usos discriminatorios habituales. 5.5. Expresa opiniones personales. 5.9. Identifica y evita expresiones discriminatorias habituales. 10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del aula mostrando curiosidad y respeto hacia ellas y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes. 13.3. Expone su opinión oralmente y por escrito, sobre la lectura personal de obras literarias.	1.10. Comprende el sentido de expresiones que evidencian cualquier tipo de discriminación. 2.6. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido y de la forma del texto 2.7. Identifica usos discriminatorios habituales. 4.7. Evita el uso de expresiones discriminatorias habituales. 5.6. Expresa opiniones personales, razonándolas. 5.10. Identifica y evita expresiones discriminatorias habituales. 8.6. Identifica estereotipos lingüísticos que reflejan prejuicios de todo tipo en producciones ajenas y los evita en las propias. 10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del aula y el de algunas personas del entorno, mostrando curiosidad y respeto hacia ellas y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes. 10.2. Describe y comenta situaciones sociolingüísticas concretas de su entorno

			próximo, mostrando respeto y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes. 14.4. Expone su opinión oralmente y por escrito, sobre la lectura personal de obras literarias.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. Diseñar actividades que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas o pautas para realizar una autocrítica. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar temas diversos. Espontáneas y estructuradas. Expresar críticas oralmente y por escrito para valorar los argumentos utilizados. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			
Capacidad de calcular riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo.. Planificar situaciones en las que el alumno/a exprese el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. Entrevista con las familias para constatar datos al respecto. Valorar en situaciones espontáneas o planificadas la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos.			
Capacidad de asumir riesgos *Adquiere habilidades en relación con el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación espontánea de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos Entrevista con las familias para constatar datos			
Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	2.5. Aplica de manera guiada estrategias adecuadas para resolver los problemas de comprensión.	2.5. Utiliza estrategias simples para resolver los problemas de comprensión. 8. Reflexiona sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas, mediante la comparación y transformación de textos, enunciados y palabras, y utilizar estos conocimientos para solucionar problemas de comprensión y producción. 8.5. Emplea apoyos (diccionario, corrector ortográfico…) que permiten resolver dudas en el proceso de producción de un texto. 15.1. Usa diccionarios escolares, material de consulta dado y algunos medios tecnológicos básicos para resolver dudas, buscar información y organizarla.	1.6. Utiliza estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presentan en la comprensión de textos. 2.5. Utiliza estrategias adecuadas para resolver los problemas de comprensión. 8.7. Emplea apoyos (diccionario, corrector ortográfico…) que permiten resolver dudas en el proceso de producción de un texto. 15.2. Usa diccionarios, material de consulta y algunos medios tecnológicos básicos para resolver dudas, buscar información y organizarla.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan. Observación directa de los indicadores en las tareas habituales. Diseño de actividades que impliquen la resolución de problemas.			

Sub-competencia 2: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*		5.3. Expresa con claridad y fluidez aceptables, ideas, hechos, vivencias y sentimientos utilizando el registro adecuado a la situación.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. Proponer actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. Observación.			
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades.			
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo,* *Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quien recurre.Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. Autoinforme oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. Escalas o cuestionarios de la dimensión física de autoconcepto. Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás.			

Control de emociones Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo,* *Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*	12.3. Respeta las normas de uso de la biblioteca y colabora en el buen funcionamiento de la misma.	4.6. Evita el uso de expresiones discriminatorias habituales. 4.7. Entona y pronuncia aceptablemente. 4.8. Muestra cierto control de la voz, el gesto. 5.9. Identifica y evita expresiones discriminatorias habituales. 14.3. Respeta las normas de uso de la biblioteca escolar y colabora en su cuidado	4.7. Evita el uso de expresiones discriminatorias habituales. 5.10. Identifica y evita expresiones discriminatorias habituales. 8.6. Identifica estereotipos lingüísticos que reflejan prejuicios de todo tipo en producciones ajenas y los evita en las propias.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del cumplimiento de normas. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. Observación del autocontrol. Entrevista tutorial. Diálogo en grupo. Prueba de conocimientos Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. Diseñar o seleccionar guías de autoevaluación del comportamiento sexual.			
Esfuerzo mantenido *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente.*			

<table>
<tr><td colspan="4">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Observación de la realización y la finalización de las tareas.
Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.
Observaciones del profesorado de las distintas áreas. Y de la familia sobre el esfuerzo sostenido.
Registros conductuales del propio alumno.
Autoinforme.</td></tr>
<tr><td>Perseverancia
Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN (Idem esfuerzo mantenido)
Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos.
Entrevista con las familias para constatar datos
Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos.</td></tr>
<tr><td>Posposición de gratificación
Demora de satisfacción inmediata
Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Observaciones del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido.
Registros conductuales del propio alumno.
Autoinforme.</td></tr>
</table>

Motivación para el logro. *Esforzarse para mejorar personalmente*	4.4. Muestra interés por expresarse de manera clara y con el volumen adecuado. 5. Participa en las situaciones interactivas en el centro y en el entorno próximo, respetando las normas básicas del intercambio y mostrando respeto hacia los demás. 6.6. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 8.3. Respeta las normas ortográficas trabajadas. 9.2. Muestra interés por respetar las normas ortográficas en las producciones propias. 13.7. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, recitado de poemas, bertsoak, canciones, juegos y narraciones, con ritmo, pronunciación y entonación adecuados.	4.1. Expresa con suficiente claridad sus propias ideas, experiencias y conocimientos en relación con la situación de aprendizaje. 4.3. Produce y expone textos orales sencillos y breves (descripciones, explicaciones) previa planificación guiada, de forma clara y ordenada, y utilizando soportes visuales. 4.4. Participa activamente en discusiones en situaciones de aprendizaje en el aula. 4.5. Se adecúa a aspectos básicos de la situación comunicativa como la finalidad, el interlocutor y el tema. 5.3. Expresa con claridad y fluidez aceptables, ideas, hechos, vivencias y sentimientos utilizando el registro adecuado a la situación. 5.7. Utiliza entonación, postura y gestos aceptables... 6.6. Respeta las normas básicas gramaticales y ortográficas. 6.7. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 12.1. Lee y escucha con atención textos de diversos géneros literarios adecuados a su nivel e intereses. 12.2. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos. 12.6. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, recitado de poemas, bertsoak y narraciones. 13.5. Participa en las actividades literarias en el aula y en el centro escolar.	4.1. Expresa con claridad sus propias ideas, experiencias y conocimientos en relación con la situación de aprendizaje. 4.4. Expone textos orales (descripciones, explicaciones de procesos, explicaciones) previa planificación guiada, de forma clara y ordenada, y utilizando soportes visuales. 4.5. Participa activamente y de forma constructiva en discusiones y debates en situaciones de aprendizaje en el aula. 4.8. Entona y pronuncia adecuadamente. 4.9. Muestra un control suficiente de la voz, el gesto y la postura. 5.3. Expresa con coherencia, claridad y fluidez aceptables, ideas, hechos, vivencias y sentimientos utilizando el registro adecuado a la situación. 5.4. Utiliza vocabulario y expresiones adecuadas al contexto. 5.8. Utiliza entonación, postura y gestos adecuados. 6.6. Respeta las normas básicas gramaticales y ortográficas. 6.7. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 7.3. Presenta ordenada y claramente informaciones elaboradas en las actividades académicas con el uso guiado de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. 12.1. Lee y escucha con atención textos de diversos géneros literarios adecuados a sus intereses. 12.2. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos. 12.4. Memoriza y recita con fluidez y expresividad textos de carácter literario simples (poemas, canciones, bertsos, textos dramáticos) tradicionales o actuales. 12.5. Cuenta con fluidez y expresividad suficientes textos narrativos variados (cuentos, chistes, anécdotas…). 12.6. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, recitado de poemas, bertsoak y narraciones, cuidando el ritmo, pronunciación, acento y entonación adecuados y utilizando algunas estrategias sencillas de la puesta en escena.

			14.6. Participa en las actividades literarias en el aula y en el centro escolar.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Espíritu de superación *Esforzarse para mejorar personalmente.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Visión de retos y oportunidades *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Autoinforme espontáneo o estructurado.			

Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	9.2. Muestra interés por respetar las normas ortográficas en las producciones propias. 10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico propio y de los/as compañeros/as de aula mostrando curiosidad y respeto hacia ellas. 10.2. Muestra una actitud favorable hacia las lenguas. 12.2. Participa en las actividades de animación a la lectura. 14.1. Pide ayuda y aclaraciones.	7. Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación en soportes adecuados a su nivel para buscar información, producir textos sencillos a partir de modelos y realizar tareas de aprendizaje, mostrando interés por su uso. 10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del aula mostrando curiosidad y respeto hacia ellas y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes. 10.2. Muestra una actitud favorable hacia las lenguas y valora la validez de todas ellas. 11.2. Utiliza el euskera habitualmente en sus intercambios comunicativos. 13. Utiliza la literatura como fuente de disfrute, de conocimiento del mundo y para la construcción de la identidad personal, cultural y social. 13.1. Utiliza la lectura de obra literaria como medio habitual de disfrute personal. 15.2. Pide ayuda y aclaraciones.	4.2. Formula preguntas pertinentes en el proceso de búsqueda de información, en los ámbitos de los medios de comunicación y el aprendizaje. 7. Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar seleccionar, procesar y comunicar información, producir textos a partir de modelos y para establecer relaciones personales mediante correo electrónico y entornos virtuales de comunicación mostrando interés por su uso. 10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del aula y el de algunas personas del entorno, mostrando curiosidad y respeto hacia ellas y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes. 10.2. Describe y comenta situaciones sociolingüísticas concretas de su entorno próximo, mostrando respeto y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes. 10.3. Identifica las variantes básicas del euskara (euskara batua y principales «euskalkis») reconociendo su valor comunicativo. 10.4. Muestra una actitud favorable hacia las lenguas y valora la validez de todas ellas. 11.2. Utiliza el euskera habitualmente en sus intercambios comunicativos. 14. Utiliza la literatura como fuente de disfrute, de conocimiento del mundo y para la construcción de la identidad personal, cultural y social. 14.1. Utiliza la lectura de obra literaria como medio habitual de disfrute personal. 15.1. Pide ayuda y aclaraciones.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN A través de la evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares.			

Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	6.5. Revisa su texto de manera guiada y hace alguna corrección. 14.3. Corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales, siguiendo pautas dadas.	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.6. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 15.3. Hace valoraciones simples de sus progresos poniendo ejemplos de estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Identifica y corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales. 15.5. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos, mostrando una autonomía progresiva en la revisión y mejora de los textos. 15.3. Hace valoraciones de sus progresos e identifica algunos recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales. 15.5. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. Diseñar actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. Entrevista con las familias para constatar datossobre la aceptación de la crítica. Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			

Sub-competencia 3: **Desarrollar habilidades y destrezas.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*	4.3. Participa activamente en conversaciones encaminadas a organizar la situación de aprendizaje o intercambiar información sobre contenidos académicos. 7.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación adecuadas a su nivel para realizar tareas de aprendizaje.	1.5. Utiliza estrategias simples para resolver las dudas que se presentan en la comprensión de textos. 2.4. Completa esquemas y mapas conceptuales simples con las ideas principales del texto. 3.2. Utiliza, siguiendo pautas, fuentes de información analógicas y digitales dadas para responder al objetivo de lectura. 3.3. Utiliza elementos lingüísticos y no lingüísticos para localizar la información, como imágenes, distribución del texto, tipografía, índices... 3.4. Selecciona siguiendo pautas, información explícita, relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar. 5.1. Inicia, sostiene y finaliza conversaciones. 7.1. Efectúa búsquedas de información utilizando soportes adecuados a su nivel. 7.2. Usa algunas de las funciones básicas de un procesador de texto para la edición y corrección de textos. 7.3. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación adecuadas a su nivel para realizar tareas de aprendizaje. 13.4. Produce, previa planificación y mediante el uso de modelos textos de intención literaria sencillos, orales y escritos.	5.1. Inicia, sostiene y finaliza conversaciones. 7.1. Efectúa búsquedas y selecciones de información, utilizando buscadores de forma guiada y accediendo a páginas Web dadas. 7.2. Usa las funciones básicas de un procesador de texto para la edición y corrección de textos. 7.3. Presenta ordenada y claramente informaciones elaboradas en las actividades académicas con el uso guiado de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. 13.4. Aporta informaciones y reflexiones extraídas de sus lecturas personales en conversaciones sobre temas relacionados con ellas. 14.3. Contribuye activamente aportando sus experiencias y su visión personal en una conversación relacionada con el hecho literario. 14.5. Produce, previa planificación guiada, textos de intención literaria orales y escritos, en diversos soportes, tomando como modelo un texto literario de los leídos o comentados en el aula y utilizando las propias ideas y experiencias.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas asocias al liderazgo. Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. Programar proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.			
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones*.		6.2. Organiza la información en párrafos.	6.2. Organiza la información en párrafos.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. Registro de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. Entrevista con las familias para coordinar dicha metodología. Seguimiento sistemático colectivo e individualizado del modo de organizar tiempos y tareas.			
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. Diseñar juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. Programar momentos para la reflexión colectiva en las que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. Coordinación con las familias sobre el cumplimiento de la norma.			

Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.* *Decreto*	1.4. Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas. 1.5. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 2.2. Comprende la información indicada explícitamente en los textos utilizados en el ámbito escolar: avisos, notas, invitaciones y textos escolares. 2.3. Dice de qué trata el texto, expresando su sentido global. 2.6. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión sobre elementos concretos del texto que hayan llamado su atención. 3. Localiza y selecciona de manera guiada información concreta respondiendo al objetivo de la lectura previamente definido. 4. Expresa de forma oral mediante textos sencillos y breves que presentan de manera organizada hechos, vivencias o ideas. 4.2. Produce textos orales sencillos y breves (descripciones, explicaciones) en situaciones de aprendizaje, siguiendo modelos dados. 6.4. Expresa contenidos apropiados a la situación de comunicación. 13.4. Relaciona el contenido de la obra con sus propias vivencias.	1.7. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 2.6. Relaciona, con ayuda el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido del texto. 5.4. Utiliza vocabulario y expresiones adecuadas al contexto. 6. Produce textos escritos de diversos géneros de ámbitos sociales directamente relacionados con la experiencia del alumno y la vida académica, siguiendo de forma guiada los pasos del proceso de producción: planificación, escritura del texto y revisión y mostrando un nivel aceptable de adecuación, corrección y cohesión. 6.5. Utiliza el léxico y registro adecuados a la situación. 8.1. Completa y transforma textos o enunciados de manera adecuada y correcta, atendiendo a criterios dados. 8.4. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 13.2. Relaciona el contenido de la obra con sus propias vivencias. 14.4. Aporta informaciones y reflexiones extraídas de sus lecturas personales en conversaciones sobre temas relacionados con ellas.	1.8. Recuerda las ideas principales de un texto escuchado y las expresa oralmente. 1.9. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 2.3. Resume las ideas principales del texto. 2.4. Completa esquemas y mapas conceptuales simples con las ideas principales del texto. 2.6. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido y de la forma del texto. 3.4. Selecciona la información relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar, recogiéndola mediante medios de registro dados (tablas, esquemas, cuestionarios…). 4.1. Expresa con claridad sus propias ideas, experiencias y conocimientos en relación con la situación de aprendizaje. 4.6. Se adecua a aspectos básicos de la situación comunicativa como la finalidad, el interlocutor y el tema. 5.3. Expresa con coherencia, claridad y fluidez aceptables, ideas, hechos, vivencias y sentimientos utilizando el registro adecuado a la situación. 6.5. Utiliza el léxico y registro adecuados a la situación. 8.1. Completa y transforma textos o enunciados de manera adecuada y correcta, atendiendo a criterios dados. 8.4. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 8.5. Utiliza, con adecuación aceptable, el registro formal o informal apropiado a la situación de comunicación. 13.4. Aporta informaciones y reflexiones extraídas de sus lecturas personales en conversaciones sobre temas relacionados con ellas. 14.2. Relaciona el contenido de la obra con sus propias vivencias. 14.3. Contribuye activamente aportando sus experiencias y su visión personal en una conversación relacionada con el hecho

			literario.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan valorar si el alumnado es capaz de elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: -Poner ejemplos. -Realizar propuestas. -Clasificar con respecto a criterios. -Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, -Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	6.1. Sigue de forma guiada los pasos del proceso de producción: planificación, escritura del texto y revisión.	4.3. Produce y expone textos orales sencillos y breves (descripciones, explicaciones) previa planificación guiada, de forma clara y ordenada, y utilizando soportes visuales.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			
Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	3.1. Encuentra información concreta en textos de uso cotidiano del ámbito escolar o del entorno próximo, a partir de pautas. 3.3. Encuentra la información necesaria para responder a preguntas dadas en los textos ofrecidos. 6.1. Sigue de forma guiada los pasos del proceso de producción: planificación, escritura del texto y revisión. 6.2. Participa activamente en las actividades de planificación, escritura y revisión colectiva del texto. 14.3. Corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales, siguiendo pautas dadas. 12.4. Conoce el funcionamiento de la biblioteca de aula y la usa de forma autónoma.	4.2. Utiliza algunas pautas dadas para planificar el contenido de los textos orales que va a producir. 6.1. Planifica de manera guiada, el contenido del texto mediante esquemas o notas, teniendo en cuenta las características de la situación de comunicación y la estructura del texto a producir. 6.4. Refleja de forma adecuada el propósito previamente definido. 13.4. Produce, previa planificación y mediante el uso de modelos textos de intención literaria sencillos, orales y escritos. 14.2. Conoce el funcionamiento de la biblioteca del aula y del centro y las usa de forma progresivamente autónoma.	1.5. Identifica datos concretos para completar tareas variadas y los recoge utilizando diversos medios de registro de información. 13.2. Conoce el funcionamiento de la biblioteca del centro y la usa de forma autónoma. 4.3. Utiliza notas, esquemas, guiones para planificar el contenido de los textos orales que va a producir. 4.4. Expone textos orales (descripciones, explicaciones de procesos, explicaciones) previa planificación guiada, de forma clara y ordenada, y utilizando soportes visuales. 6.1. Planifica de manera guiada, el contenido del texto mediante esquemas o notas, teniendo en cuenta las características de la situación de comunicación y la estructura del texto a producir. 6.4. Refleja de forma adecuada el propósito previamente definido. 14.5. Produce, previa planificación guiada, textos de intención literaria orales y escritos, en diversos soportes, tomando como modelo un texto literario de los leídos o comentados en el aula y utilizando las propias ideas y experiencias.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial			

Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	3.1. Encuentra información concreta en textos de uso cotidiano del ámbito escolar o del entorno próximo, a partir de pautas. 3.3. Encuentra la información necesaria para responder a preguntas dadas en los textos ofrecidos. 12.1. Elige los textos literarios de acuerdo con sus preferencias.	1. Comprende textos orales de diversos géneros provenientes de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumno y de la vida académica, reconociendo las ideas principales, seleccionando información pertinente y aplicando la comprensión a otras situaciones. 2.3. Identifica las ideas principales del texto. 3.4. Selecciona siguiendo pautas, información explícita, relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar. 14.1. Selecciona, con criterios propios, obras literarias (literatura oral o escrita u otros campos artísticos relacionados) para su disfrute personal.	1.4. Identifica las ideas principales y secundarias de textos del ámbito académico. 1.5. Identifica datos concretos para completar tareas variadas y los recoge utilizando diversos medios de registro de información. 3.3. Utiliza elementos lingüísticos y no lingüísticos para localizar la información, como distribución del texto, tipo de letra, índices... 3.4. Selecciona la información relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar, recogiéndola mediante medios de registro dados (tablas, esquemas, cuestionarios…). 13.1. Selecciona con criterios propios obras literarias (literatura oral o escrita u otros campos artísticos relacionados) para su disfrute personal.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial.			
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*		6.4. Refleja de forma adecuada el propósito previamente definido.	6.4. Refleja de forma adecuada el propósito previamente definido.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defenderlos con argumentos personales. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que tengan que usar conceptos de valor para enfrentarse a las mismas. Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que tengan que argumentar con conceptos éticos para tomar posiciones.			

Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.* *Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*			
Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales *Decidir una alternativa profesional teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias, y poner los medios para llevarla a cabo.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Proponer actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución.. Elaborar y expresar proyectos personales deseados y razonados. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. Entrevista tutorial, Provocar situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. Entrevista con las familias.			
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	14.2. Hace valoraciones muy elementales de sus progresos.	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.6. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 15.3. Hace valoraciones simples de sus progresos poniendo ejemplos de estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Identifica y corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales.	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos, mostrando una autonomía progresiva en la revisión y mejora de los textos. 15.3. Hace valoraciones de sus progresos e identifica algunos recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	6.2. Participa activamente en las actividades de planificación, escritura y revisión colectiva del texto. 11.1. Participa en actividades diversas en euskera del entorno escolar y de su entorno próximo. 11.2. Utiliza el euskera habitualmente en sus intercambios comunicativos en el entorno escolar. 11.3. Participa en actividades diversas del entorno escolar relacionadas con la transmisión y creación de cultura vasca. 12.3. Respeta las normas de uso de la biblioteca y colabora en el buen funcionamiento de la misma. 13.3. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	5.8. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 11.1. Participa en actividades diversas en euskera del entorno escolar y de su entorno próximo. 11.2. Utiliza el euskera habitualmente en sus intercambios comunicativos. 11.3. Participa en actividades diversas del entorno escolar y de su entorno próximo relacionadas con la transmisión y creación de cultura vasca.	5.9. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 11.1. Participa en actividades diversas en euskera del entorno escolar y de su entorno próximo. 11.2. Utiliza el euskera habitualmente en sus intercambios comunicativos. 11.3. Participa en actividades diversas del entorno escolar y de su entorno próximo relacionadas con la transmisión y creación de cultura vasca. 13.3. Colabora en el cuidado y mantenimiento de la biblioteca escolar.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación de los procesos grupales en las tareas propias de las áreas curriculares. Observación de las tareas realizadas en grupo.			
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	5.4. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.	5.8. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión.	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del desarrollo de las actividades de trabajo o juego cooperativo.			
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.*	10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico propio y de los/as compañeros/as de aula mostrando curiosidad y respeto hacia ellas.	10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del aula mostrando curiosidad y respeto hacia ellas y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes.	10.1. Identifica las lenguas que constituyen el repertorio lingüístico del aula y el de algunas personas del entorno, mostrando curiosidad y respeto hacia ellas y evitando prejuicios relacionados con las lenguas y los hablantes.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. Diseñar actividades como debates (o juegos de rol?)en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. Entrevista con las familias para recabar datos al respecto.			
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.* *Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales.			
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	1.6. Escucha de manera activa. 5.1. Escucha y mira al interlocutor. 5.2. Guarda el turno de palabra. 5.3. Utiliza ciertas normas de cortesía. 13.3. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	1.6. Escucha de manera activa. 5.2. Aplica aceptablemente las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía. 5.6. Hace preguntas y comentarios relevantes a la conversación. 12.2. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	1.7. Escucha de manera activa. 5.2. Aplica adecuadamente las normas socio-comunicativas que rigen la interacción oral. 5.5. Ajusta su intervención a la del interlocutor. 5.7. Hace preguntas y comentarios relevantes a la conversación. 12.2. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. Programar actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, escenificación de actos como una compra-venta, en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			
Flexibilidad de planteamientos Comprensión de los cambios como oportunidades Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes. comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requerimientos de cada situación. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma, miedos personales y presiones externas.			

Lengua extranjera

Sub-competencia 1: **Adquirir conciencia de uno mismo/a.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	10.6. Respeta las normas de uso de la biblioteca de aula y colabora en el buen funcionamiento cuidado y mantenimiento de la misma.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación en las tareas habituales.			
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de conductas que pongan de manifiesto, la creatividad. Observación de las situaciones espontáneas Observación de situaciones informales Observación en las tareas habituales Observación directa de los indicadores en las tareas habituales individuales o grupales.. Diseño de actividades que reflejen creatividad Provocar situaciones que permitan a los alumnos… Entrevista a las familias para constatar datos. Expresar oralmente y por escrito…			
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	10.4. Manifiesta, con ayuda, su opinión sobre el texto oralmente y de una manera sencilla.	4.7. Relaciona, con ayuda, el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión de manera simple sobre aspectos concretos del contenido. 7.3. Reconoce la diversidad lingüística de su entorno como elemento enriquecedor. 13.1. Lee o escucha obras literarias adaptadas adecuadas a su edad e intereses (textos narrativos y poéticos) y se inicia en la manifestación de criterios personales en la selección de lecturas. 13.4. Manifiesta su opinión sobre el texto oralmente y de una manera sencilla.	2.7. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión de manera simple sobre aspectos concretos del contenido. 7.4. Reconoce la diversidad lingüística de su entorno como elemento enriquecedor. 12.1. Lee o escucha obras literarias adaptadas adecuadas a su edad e intereses y manifiesta criterios personales en la selección de lecturas. 12.4. Manifiesta su opinión oralmente y por escrito sobre el texto de una manera sencilla.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. Diseñar actividades que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas o pautas para realizar una autocrítica. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar temas diversos. Espontáneas y estructuradas. Expresar críticas oralmente y por escrito para valorar los argumentos utilizados. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			

Capacidad de calcular riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo.. Planificar situaciones en las que el alumno/a exprese el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. Entrevista con las familias para constatar datos al respecto. Valorar en situaciones espontáneas o planificadas la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos.			
Capacidad de asumir riesgos *Adquiere habilidades en relación con el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación espontánea de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos Entrevista con las familias para constatar datos			
Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	7.6. Emplea apoyos (ejemplos y modelos dados) que permiten resolver dudas en el proceso de producción. 11.3. Usa diccionarios visuales para resolver dudas y buscar significados.	1.6. Utiliza estrategias simples para resolver dudas y ayudarse en la comprensión del texto. 2.2. Formula preguntas pertinentes en el proceso de búsqueda de información, en la situación de aprendizaje. 4.6. Utiliza estrategias simples para resolver los problemas de comprensión. 5.3. Utiliza estrategias simples para resolver dudas y ayudarse en la comprensión del texto. 9.6. Emplea apoyos (ejemplos y modelos dados, diccionario personal) que permiten resolver dudas en el proceso de producción o revisión de un texto. 10.3. Usa diccionarios visuales y bilingües y algunos medios tecnológicos básicos para resolver dudas y buscar información.	2.6. Utiliza estrategias adecuadas para resolver los problemas de comprensión. 3.3. Utiliza elementos lingüísticos y no lingüísticos para localizar la información, como distribución del texto, tipo de letra, índices... 3.5. Utiliza estrategias simples para resolver dudas y ayudarse en la comprensión del texto. 5.3. Formula preguntas pertinentes en el proceso de búsqueda de información, en los ámbitos de los medios de comunicación y el aprendizaje. 5.4. Utiliza notas, esquemas, guiones para planificar el contenido de los textos orales que va a producir. 6.4. Utiliza material de consulta en soporte papel y digital para resolver dudas y confirmar hipótesis. 10.7. Emplea apoyos (diccionario, corrector ortográfico…) que permiten resolver dudas en el proceso de producción de un texto. 13.3. Usa diccionarios, material de consulta y algunos medios tecnológicos básicos para resolver dudas, buscar información y organizarla.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan. Observación directa de los indicadores en las tareas habituales. Diseño de actividades que impliquen la resolución de problemas.			

Sub-competencia 2: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. Proponer actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. Observación.			
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades.			
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo,* *Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quien recurre.Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. Autoinforme oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. Escalas o cuestionarios de la dimensión física de autoconcepto. Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás.			

Control de emociones Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo,* *Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*	10.6. Respeta las normas de uso de la biblioteca de aula y colabora en el buen funcionamiento cuidado y mantenimiento de la misma.		
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del cumplimiento de normas. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. Observación del autocontrol. Entrevista tutorial. Diálogo en grupo. Prueba de conocimientos Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. Diseñar o seleccionar guías de autoevaluación del comportamiento sexual.			
Esfuerzo mantenido *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. Observaciones del profesorado de las distintas áreas. Y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			

Perseverancia *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN (Idem esfuerzo mantenido) Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos.			
Posposición de gratificación Demora de satisfacción inmediata *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observaciones del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			

Motivación para el logro. *Esforzarse para mejorar personalmente*	1.7. Muestra una actitud de escucha activa. 3.3. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. 4.4. Participa activamente en situaciones comunicativas conocidas como rutinas, lenguaje de aula, simulaciones, representaciones, recitaciones y canciones y en las demás tareas de aula. 4.5. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación. 5.6. Cuida la presentación de sus trabajos escritos. 5.7. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. 9.1. Participa activamente en sencillos intercambios comunicativos del aula. 9.3. Muestra interés por aprender la lengua extranjera. 10.3. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, memorización y recitación de poemas, canciones o cuentos. 11.1. Utiliza recursos visuales y gestuales para hacerse entender y para entender a otros. 12. Participa de manera guiada en la evaluación del propio aprendizaje con una actitud activa.	1.7. Muestra una actitud de escucha activa. 2.4. Entona y pronuncia aceptablemente. 6.5. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 6.6. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. 7.1. Participa activamente en los intercambios comunicativos del aula. 7.4. Muestra interés por aprender la lengua extranjera. 10.1. Utiliza recursos visuales y gestuales para hacerse entender y para entender a otros. 11. Participa de manera guiada en la evaluación del propio aprendizaje con una actitud activa. 13.2. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, memorización y recitación de rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas, cuentos o pequeños sketchs, cuidando el ritmo, pronunciación, acento y entonación adecuados y utilizando algunas estrategias sencillas de la puesta en escena.	1.7. Muestra una actitud de escucha activa. 4.3. Participa activamente en situaciones comunicativas conocidas como rutinas, lenguaje de aula, simulaciones, representaciones, recitaciones y canciones y en las demás tareas de aula. 5.5. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. 6.8. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 6.9. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula. 7.1. Participa activamente en los intercambios comunicativos del aula. 7.5. Muestra interés por aprender la lengua extranjera. 9.3. Presenta ordenada y claramente informaciones sencillas elaboradas en las actividades académicas con el uso guiado de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. 10.1. Reproduce, con mayor corrección, aspectos sonoros de pronunciación, ritmo, acentuación y entonación cercanos al modelo en los intercambios comunicativos del aula. 10.2. Produce mensajes eficaces en cuanto a la pronunciación, ritmo, acento y entonación en las actividades de aula. 12.3. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, memorización y recitación cuidando el ritmo, pronunciación, acento y entonación adecuados y utilizando estrategias sencillas de la puesta en escena. 13.1. Utiliza recursos visuales y gestuales para hacerse entender y para entender a otros. 14. Participa de manera guiada en la evaluación (autoevaluación, coevaluación) del propio aprendizaje y el de los otros con una actitud activa.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			

Espíritu de superación *Esforzarse para mejorar personalmente*	7. Reflexiona sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas y utilizar estos conocimientos para mejorar la comunicación. 11. Usa estrategias básicas para aprender a aprender e identificar algunos aspectos que le ayuden a aprender mejor.	9. Reflexiona sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas, mediante la comparación y transformación de textos, enunciados y palabras, y utilizar estos conocimientos para mejorar la comunicación. 10. Usa algunas estrategias para aprender a aprender e identificar algunos aspectos personales que le ayuden a aprender mejor.	10.1. Reproduce, con mayor corrección, aspectos sonoros de pronunciación, ritmo, acentuación y entonación cercanos al modelo en los intercambios comunicativos del aula. 13. Usa algunas estrategias para aprender a aprender e identificar algunos aspectos que le ayuden a aprender mejor.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Visión de retos y oportunidades *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Autoinforme espontáneo o estructurado.			
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	9.4. Muestra curiosidad hacia quienes hablan una lengua extranjera u otras lenguas distintas a la propia. 11.2. Pide ayuda y aclaraciones.	2.2. Formula preguntas pertinentes en el proceso de búsqueda de información, en la situación de aprendizaje. 7.2. Utiliza la lengua extranjera como una herramienta para aprender. 7.5. Muestra curiosidad y respeto hacia quienes hablan una lengua extranjera u otras lenguas distintas a la propia. 8.3. Muestra una actitud de respeto y valoración de la diferencia como riqueza. 10.2. Pide ayuda y aclaraciones.	5.3. Formula preguntas pertinentes en el proceso de búsqueda de información, en los ámbitos de los medios de comunicación y el aprendizaje. 7.2. Utiliza la lengua extranjera como una herramienta para aprender. 8.3. Muestra una actitud de respeto y valoración de la diferencia como riqueza. 13.2. Pide ayuda y aclaraciones.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN A través de la evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares.			
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	7.7. Empieza a identificar y corregir, utilizando pautas, errores muy básicos en textos propios. 11.5. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.	9.7. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores muy básicos en textos propios. 10.5. Utiliza espontáneamente y con cierta autonomía estructuras sencillas y cotidianas. 10.6. Identifica y corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales. 10.7. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.	10.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 13.5. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales. 13.6. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. Diseñar actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. Entrevista con las familias para constatar datossobre la aceptación de la crítica. Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			

Sub-competencia 3: **Desarrollar habilidades y destrezas.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas asocias al liderazgo. Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. Programar proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.			
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones.*			9.3. Presenta ordenada y claramente informaciones sencillas elaboradas en las actividades académicas con el uso guiado de los medios y tecnologías de la información y la comunicación.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. Registro de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. Entrevista con las familias para coordinar dicha metodología. Seguimiento sistemático colectivo e individualizado del modo de organizar tiempos y tareas.			
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. Diseñar juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. Programar momentos para la reflexión colectiva en las que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. Coordinación con las familias sobre el cumplimiento de la norma.			

Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	1.1. Identifica el tema del texto. 1.2. Comprende la información general y algunas informaciones puntuales en textos orales de uso habitual en el aula. 1.4. Recuerda algunas ideas básicas de un texto escuchado y las expresa oralmente en respuesta a preguntas directas. 1.5. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 1.6. Actúa en respuesta a las órdenes o instrucciones dadas para llevar a cabo actividades diversas. 2.1. Comprende textos escritos sencillos sobre temas trabajados previamente en clase de forma oral: cuentos y poemas adaptados o auténticos, recetas, menús, folletos, publicidad, normas, cartas... 2.2. Identifica el tema y capta el sentido global de textos escritos sencillos de temas trabajados previamente en clase de forma oral. 3.1. Reproduce comprensiblemente textos orales sencillos y breves imitando modelos. 3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado. 4.1. Responde de manera comprensible (respuesta verbal y no verbal) a peticiones e instrucciones. 4.2. Expresa de manera comprensible (verbal y no verbal) y con ayuda necesidades de comunicación inmediatas: hacer peticiones, trabajar en equipo, pedir aclaraciones. 4.3. Proporciona información personal de forma comprensible utilizando recursos verbales y no verbales, y con ayuda. 5.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado. 5.4. Transfiere los conocimientos adquiridos sobre el sistema de escritura en la primera lengua, utilizando las convenciones más básicas: correspondencia fonema grafía, segmentación de palabras, y algún signo de puntuación. 7.4. Empieza a aplicar, de manera guiada, los conocimientos lingüísticos y las normas	1.2. Identifica la idea global de un texto oral con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos presentes en la situación de comunicación. 1.4. Identifica el tema y algunas de las ideas principales de textos orales sencillos y breves relacionados con temas trabajados en clase. 1.5. Identifica y utiliza datos concretos para completar diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 2.1. Expresa, de manera guiada y con apoyos, sus propias ideas y experiencias en relación con la situación de aprendizaje. 2.3. Produce y expone textos orales sencillos y breves sobre temas conocidos (narraciones, explicaciones) siguiendo modelos y previa planificación guiada, de forma comprensible con la ayuda de soportes visuales. 3.1. Expresa con ayuda necesidades de comunicación inmediatas: hacer peticiones, trabajar en equipo, pedir aclaraciones. 3.2. Proporciona información personal de forma sencilla. 4.1. Comprende textos escritos sencillos sobre temas trabajados en clase: cuentos y poemas adaptados o auténticos, recetas, menús, folletos, publicidad, normas, cartas... 4.2. Identifica el género al que pertenece el texto y el tema. 4.3. Capta el sentido global de textos escritos de uso habitual. 4.4. Identifica, con ayuda, las ideas principales del texto. 4.5. Identifica y utiliza datos concretos para completar diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 4.7. Relaciona, con ayuda, el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión de manera simple sobre aspectos concretos del contenido. 5.1. Utiliza elementos lingüísticos y no lingüísticos para localizar la información en la lectura, como imágenes, distribución del texto, tipo de letra, índices... 6.1. Produce textos escritos sencillos con la ayuda de modelos, sobre temas conocidos de acuerdo con un guión previamente establecido, en soporte papel y digital.	1.2. Identifica el tema y la intención del emisor. 1.3. Identifica y extrae las informaciones adecuadas al objetivo de escucha. 1.4. Identifica el tema y algunas de las ideas principales de textos orales sencillos y breves relacionados con temas académicos. 1.5. Identifica y utiliza datos concretos para completar diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo y los recoge utilizando diversos medios de registro de información. 1.6. Recuerda las ideas principales de un texto escuchado y las expresa oralmente. 2.1. Comprende textos escritos sobre temas conocidos: cuentos y poemas adaptados o auténticos, recetas, menús, folletos, publicidad, normas, cartas... 2.2. Identifica el género al que pertenece el texto y el tema. 2.3. Capta el sentido global del texto. 2.4. Resume algunas ideas principales del texto. 2.5. Completa, siguiendo unas pautas dadas, esquemas y mapas conceptuales simples con las ideas principales del texto. 2.7. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión de manera simple sobre aspectos concretos del contenido. 4.1. Expresa necesidades de comunicación inmediatas: hacer peticiones, trabajar en equipo, pedir aclaraciones. 4.2. Proporciona información personal. 5.1. Produce textos orales sencillos con la ayuda de modelos, sobre temas conocidos de acuerdo con un guión previamente establecido. 5.2. Adecua las producciones propias a las características básicas de la situación de comunicación, teniendo en cuenta aspectos formales básicos. 6.1. Produce textos escritos sencillos con la ayuda de modelos, sobre temas conocidos de acuerdo con un guión previamente establecido, en soporte papel y digital. 6.2. Adecua las producciones propias a las características básicas de la situación de comunicación, teniendo en cuenta aspectos

	ortográficas trabajados en la comprensión y producción de textos. 7.5. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 8.1. Transfiere los conocimientos adquiridos sobre el sistema de escritura en la primera lengua, utilizando las convenciones más básicas: correspondencia fonema grafía, segmentación de palabras, y algún signo de puntuación. 8.2. Utiliza los conocimientos previos adquiridos en otras lenguas sobre las características de los tipos de textos en sus producciones orales y escritas. 10.1. Escucha y comprende obras literarias adaptadas adecuadas a su edad e intereses (textos narrativos y poéticos).	6.2. Recrea y reescribe, siguiendo un modelo, textos literarios sencillos tales como cómics, pequeños poemas, pequeñas dramatizaciones y relatos breves. 8.2. Relaciona algunos elementos socioculturales foráneos con los propios para avanzar en el desarrollo de una conciencia intercultural. 9. Reflexiona sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas, mediante la comparación y transformación de textos, enunciados y palabras, y utilizar estos conocimientos para mejorar la comunicación. 9.1. Reconoce y reproduce, aspectos sonoros de pronunciación, ritmo, acentuación y entonación cercanas al modelo en los intercambios comunicativos del aula, en la escucha activa y en la lectura en voz alta. 9.2. Completa y transforma textos o enunciados atendiendo a criterios dados. 9.3. Conoce y utiliza el léxico básico trabajado en el curso. 9.4. Aplica, de manera guiada, los conocimientos lingüísticos y las normas ortográficas trabajados en la comprensión y producción de textos. 9.5. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 12.1. Identifica algunos aspectos formales relevantes seleccionados por el profesor/a, reflexiona sobre ellos y lo aplica en producciones propias guiadas, orales y escritas. 12.3. Utiliza los conocimientos previos adquiridos en otras lenguas sobre las características de los géneros de textos en sus producciones orales y escritas.	formales básicos. 6.3. Recrea y escribe, siguiendo un modelo, textos literarios sencillos tales como cómics, pequeños poemas, pequeñas dramatizaciones y relatos breves. 6.6. Emplea algunos procedimientos básicos de cohesión para enlazar las ideas y las partes del texto. 6.7. Aplica algunas normas básicas gramaticales y ortográficas. 7.3. Utiliza la lengua extranjera para establecer relaciones personales y colaborar en proyectos a través de la correspondencia escolar, usando las nuevas tecnologías en interacciones orales y escritas. 8.2. Relaciona elementos socioculturales foráneos con los propios para avanzar en el desarrollo de una conciencia intercultural. 10.3. Completa y transforma textos o enunciados de manera adecuada y correcta, atendiendo a criterios dados. 10.4. Conoce y utiliza terminología básica trabajada en el curso. 10.5. Aplica, de manera guiada, los conocimientos lingüísticos y las normas ortográficas trabajados en la comprensión y producción de textos. 10.6. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 11.1. Identifica algunos aspectos formales relevantes seleccionados por el profesor/a, reflexiona sobre ellos y lo aplica en producciones propias guiadas, orales y escritas. 11.3. Utiliza los conocimientos previos adquiridos en otras lenguas sobre las características de los tipos de textos en sus producciones orales y escritas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan valorar si el alumnado es capaz de elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: -Poner ejemplos. -Realizar propuestas. -Clasificar con respecto a criterios. -Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, -Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			

Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			
Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*		13.3. Conoce el funcionamiento de la biblioteca del aula y del centro y las usa de forma progresivamente autónoma.	12.2. Usa la biblioteca, mediateca e Internet.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial			
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*		5.2. Selecciona siguiendo pautas, información explícita, relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar.	3.4. Selecciona la información relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar, recogiéndola mediante medios de registro dados (tablas, esquemas, cuestionarios…). 9.1. Efectúa búsquedas y selecciones de información, utilizando buscadores de forma guiada y accediendo a páginas Web dadas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial.			
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defenderlos con argumentos personales. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que tengan que usar conceptos de valor para enfrentarse a las mismas. Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que tengan que argumentar con conceptos éticos para tomar posiciones.			
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.*			

Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.			
Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales *Decidir una alternativa profesional teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias, y poner los medios para llevarla a cabo.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Proponer actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución.. Elaborar y expresar proyectos personales deseados y razonados. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. Entrevista tutorial, Provocar situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. Entrevista con las familias.			

Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	7.7. Empieza a identificar y corregir, utilizando pautas, errores muy básicos en textos propios. 11.4. Hace valoraciones muy elementales de sus progresos. 12. Participa de manera guiada en la evaluación del propio aprendizaje con una actitud activa. 12.1. Empieza a utilizar en colaboración con el profesor/a algunas estrategias de autorregulación.	6.4. Coopera en las actividades de producción y revisión. 9.7. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores muy básicos en textos propios. 10.4. Hace valoraciones simples de sus progresos, poniendo ejemplos de estrategias que le ayudan a aprender mejor. 10.5. Utiliza espontáneamente y con cierta autonomía estructuras sencillas y cotidianas. 11. Participa de manera guiada en la evaluación del propio aprendizaje con una actitud activa. 11.1. Conoce y comienza a utilizar listas de control sencillas que definen los criterios de evaluación. 11.2. Participa de manera guiada en las tareas de revisión y mejora de las producciones propias. 11.3. Utiliza de manera guiada estrategias de autorregulación desarrolladas en una de las lenguas en la comprensión y producción de los textos trabajados en cualquiera de las otras.	6.5. Coopera en las actividades de producción y revisión. 10.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 13.4. Hace valoraciones de sus progresos e identifica algunos recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor. 13.5. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales. 14.1. Conoce y utiliza las listas de control que definen los criterios de evaluación. 14.2. Conoce los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. 14.3. Participa de manera guiada en las tareas de revisión y mejora de las producciones tanto propias como ajenas (auto-evaluación y evaluación en grupo) y valora las aportaciones ajenas. 14.4. Utiliza de manera guiada estrategias de autorregulación desarrolladas en una de las lenguas en la comprensión y producción de los textos trabajados en cualquiera de las otras.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	10.6. Respeta las normas de uso de la biblioteca de aula y colabora en el buen funcionamiento cuidado y mantenimiento de la misma.		7.3. Utiliza la lengua extranjera para establecer relaciones personales y colaborar en proyectos a través de la correspondencia escolar, usando las nuevas tecnologías en interacciones orales y escritas. 14.3. Participa de manera guiada en las tareas de revisión y mejora de las producciones tanto propias como ajenas (auto-evaluación y evaluación en grupo) y valora las aportaciones ajenas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación de los procesos grupales en las tareas propias de las áreas curriculares. Observación de las tareas realizadas en grupo.			

Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	4.7. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 5.3. Coopera en las actividades de producción.	3.1. Expresa con ayuda necesidades de comunicación inmediatas: hacer peticiones, trabajar en equipo, pedir aclaraciones. 6.4. Coopera en las actividades de producción y revisión.	4.1. Expresa necesidades de comunicación inmediatas: hacer peticiones, trabajar en equipo, pedir aclaraciones. 6.5. Coopera en las actividades de producción y revisión.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del desarrollo de las actividades de trabajo o juego cooperativo.			
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.*		7.5. Muestra curiosidad y respeto hacia quienes hablan una lengua extranjera u otras lenguas distintas a la propia. 8.3. Muestra una actitud de respeto y valoración de la diferencia como riqueza.	8.3. Muestra una actitud de respeto y valoración de la diferencia como riqueza. 14.3. Participa de manera guiada en las tareas de revisión y mejora de las producciones tanto propias como ajenas (auto-evaluación y evaluación en grupo) y valora las aportaciones ajenas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. Diseñar actividades como debates (o juegos de rol?)en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. Entrevista con las familias para recabar datos al respecto.			
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.* *Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales.			
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	4.6. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.	3.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.	4.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. Programar actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, escenificación de actos como una compra-venta, en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			
Flexibilidad de planteamientos			
Comprensión de los cambios como oportunidades			
Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes. comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Diseñar actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requerimientos de cada situación.

Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma, miedos personales y presiones externas.

Matemáticas

Sub-competencia 1: **Adquirir conciencia de uno mismo/a.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	7.6. Comprueba la solución y explica con claridad el proceso seguido en la resolución.	8.5. Expresa matemáticamente los cálculos realizados, comprueba la solución y explica y expresa con claridad el proceso seguido en la resolución.	8. Hace estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de juegos y situaciones sencillas en las que intervenga el azar y comprobar dicho resultado. 9.5. Expresa matemáticamente los cálculos realizados, comprueba la solución y explica y expresa con claridad el proceso seguido en la resolución.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación en las tareas habituales.			
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	1.6. Formula preguntas y problemas sobre situaciones de la vida cotidiana que se resuelven contando, leyendo, escribiendo y comparando números. 6.3. Formula preguntas a partir de la lectura de un cuadro de doble entrada o una gráfica muy sencilla. 7.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos de una operación en situaciones sencillas de cambio, combinación, igualación y comparación de la vida cotidiana. 8.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: problemas con datos que sobran, que faltan, problemas de elección, a partir de un enunciado inventa una pregunta, inventa un problema a partir de una pregunta, a partir de una operación…	7.4. Formula y resuelve problemas a partir de la interpretación de datos presentados en forma de cuadros de doble entrada y gráficas. 8.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos (cambio, combinación, igualación, comparación) y multiplicativos (repetición de medidas y escalares sencillos), de una y dos operaciones en situaciones de la vida cotidiana. 9.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: sobran datos, falta un dato y lo inventa, problemas de elección, a partir de un enunciado inventa una pregunta, a partir de una pregunta inventa un problema, inventa un problema a partir de una expresión matemática, a partir de una solución… 9.4. Muestra adaptación y creatividad en la resolución de investigaciones y pequeños proyectos.	10.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: inventa un problema a partir de una pregunta y una solución, de unos datos y una solución, … problemas de recuento sistemático, problemas de transformación, problemas de completar, … 10.4. Es creativo y resolutivo en la realización de investigaciones y proyectos. 12.2. Es creativo y no tiene miedo a equivocarse.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de conductas que pongan de manifiesto, la creatividad. Observación de las situaciones espontáneas Observación de situaciones informales Observación en las tareas habituales Observación directa de los indicadores en las tareas habituales individuales o grupales.. Diseño de actividades que reflejen creatividad Provocar situaciones que permitan a los alumnos… Entrevista a las familias para constatar datos. Expresar oralmente y por escrito…			

Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*			12.3. Se muestra crítico respecto a interpretaciones de situaciones, argumentación y soluciones a problemas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. Diseñar actividades que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas o pautas para realizar una autocrítica. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar temas diversos. Espontáneas y estructuradas. Expresar críticas oralmente y por escrito para valorar los argumentos utilizados. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			
Capacidad de calcular riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo.. Planificar situaciones en las que el alumno/a exprese el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. Entrevista con las familias para constatar datos al respecto. Valorar en situaciones espontáneas o planificadas la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos.			
Capacidad de asumir riesgos *Adquiere habilidades en relación con el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación espontánea de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos Entrevista con las familias para constatar datos			

Capacidad de afrontar problemas. Búsqueda de soluciones y puesta en práctica. *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	6.4. Resuelve problemas sencillos planteados a partir de gráficas y cuadros. 7.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos de una operación en situaciones sencillas de cambio, combinación, igualación y comparación de la vida cotidiana. 7.2. Identifica los datos numéricos y elementos básicos de un problema, utilizando estrategias personales de resolución. 7.3. Reconoce y asocia la operación que corresponde al problema. 7.5. Resuelve la operación que corresponde al problema, bien mentalmente, bien con el algoritmo de la operación, o con calculadora. 8.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: problemas con datos que sobran, que faltan, problemas de elección, a partir de un enunciado inventa una pregunta, inventa un problema a partir de una pregunta, a partir de una operación…	7.4. Formula y resuelve problemas a partir de la interpretación de datos presentados en forma de cuadros de doble entrada y gráficas. 8.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos (cambio, combinación, igualación, comparación) y multiplicativos (repetición de medidas y escalares sencillos), de una y dos operaciones en situaciones de la vida cotidiana. 8.4. Reconoce y aplica la operación u operaciones que corresponden al problema, decidiendo sobre su resolución (mental, algorítmica o con calculadora). 9.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: sobran datos, falta un dato y lo inventa, problemas de elección, a partir de un enunciado inventa una pregunta, a partir de una pregunta inventa un problema, inventa un problema a partir de una expresión matemática, a partir de una solución…	2.4. Utiliza la calculadora con criterio y autonomía para ensayar, investigar y resolver problemas. 3.5. Aplica las equivalencias numéricas entre fracciones, decimales y porcentajes para resolver problemas sencillos. 6.4. Aplica los conceptos de perímetro y superficie de figuras para la realización de cálculos sobre geoplanos, planos, espacios reales,... y para calcular perímetros y áreas de rectángulos, cuadrados y triángulos. 9.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos y multiplicativos de una y dos operaciones en situaciones de la vida cotidiana, y utilizando distintos tipos de números (naturales, decimales, porcentajes y fracciones básicas), y sus equivalencias. 9.3. Estima por aproximación y redondeo cuál puede ser el resultado del problema. 9.5. Expresa matemáticamente los cálculos realizados, comprueba la solución y explica y expresa con claridad el proceso seguido en la resolución. 10.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: inventa un problema a partir de una pregunta y una solución, de unos datos y una solución, …problemas de recuento sistemático, problemas de transformación, problemas de completar, …
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan. Observación directa de los indicadores en las tareas habituales. Diseño de actividades que impliquen la resolución de problemas.			

Sub-competencia 2: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. Proponer actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. Observación.			
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	9.4. Tiene confianza en sí mismo al realizar las actividades matemáticas.	10.3. Expresa con facilidad sus opiniones matemáticas ante los demás. 11.1. Tiene confianza en sí mismo al realizar las actividades matemáticas.	11.3. Expresa con facilidad sus opiniones y conjeturas matemáticas ante los demás. 12.1. Tiene confianza en sí mismo al realizar las actividades matemáticas. 12.2. Es creativo y no tiene miedo a equivocarse.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades.			
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo,* *Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quien recurre.Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. Autoinforme oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. Escalas o cuestionarios de la dimensión física de autoconcepto. Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás.			

Control de emociones Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo,* *Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del cumplimiento de normas. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. Observación del autocontrol. Entrevista tutorial. Diálogo en grupo. Prueba de conocimientos Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. Diseñar o seleccionar guías de autoevaluación del comportamiento sexual.			
Esfuerzo mantenido *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente*		11.2. Es constante en el trabajo.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. Observaciones del profesorado de las distintas áreas. Y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			

Perseverancia *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	9.2. Es constante en la búsqueda de soluciones ante problemas.	10.2. Es constante en la búsqueda de soluciones ante problemas. 11. Muestra confianza en las propias posibilidades, constancia, iniciativa, espíritu de superación y disposición para desarrollar aprendizajes autónomos.	11.2. Es ordenado y constante en la búsqueda de soluciones ante problemas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN (Idem esfuerzo mantenido) Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos.			
Posposición de gratificación Demora de satisfacción inmediata *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observaciones del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.			
Motivación para el logro. *Esforzarse para mejorar personalmente*	9.1. Muestra interés por realizar las actividades matemáticas.	10.1. Muestra interés en las actividades matemáticas.	11.1. Muestra interés en las actividades matemáticas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Espíritu de superación *Esforzarse para mejorar personalmente*	9.5. Demuestra iniciativa y espíritu de superación de las dificultades y retos matemáticos.	11.3. Demuestra iniciativa y espíritu de superación de las dificultades.	12. Muestra confianza en las propias capacidades, espíritu crítico y autonomía personal para superar las equivocaciones, los retos y los trabajos matemáticos relativos a los diferentes contenidos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.			
Visión de retos y oportunidades *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Autoinforme espontáneo o estructurado.			
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	9.1. Muestra interés por realizar las actividades matemáticas.	10.1. Muestra interés en las actividades matemáticas.	11.1. Muestra interés en las actividades matemáticas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN			

A través de la evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares.			
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*			12. Muestra confianza en las propias capacidades, espíritu crítico y autonomía personal para superar las equivocaciones, los retos y los trabajos matemáticos relativos a los diferentes contenidos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. Diseñar actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. Entrevista con las familias para constatar datossobre la aceptación de la crítica. Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.			

Sub-competencia 3: **Desarrollar habilidades y destrezas.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN		
	Final 1er ciclo	**Final 2º ciclo**	**Final 3er ciclo**
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*	8.2. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la numeración, utilizando propiedades de los números. 8.3. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con cálculos, utilizando propiedades de las operaciones, la calculadora y otras estrategias personales. 8.4. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la medida y la geometría.	9.2. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la numeración y los cálculos, utilizando propiedades de los números y de las operaciones, la calculadora y otras estrategias personales. 9.3. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la medida, la geometría y el tratamiento de la información, utilizando los contenidos que conoce. 9.4. Muestra adaptación y creatividad en la resolución de investigaciones y pequeños proyectos. 11.3. Demuestra iniciativa y espíritu de superación de las dificultades.	10.2. Realiza investigaciones relacionadas con los diferentes tipos de números y cálculos, utilizando propiedades y equivalencias de los números y de las operaciones, la calculadora y otras estrategias personales. 10.3. Realiza investigaciones relacionadas con la medida, la geometría y el tratamiento de la información, aplicando los contenidos que conoce y los procedimientos más adecuados. 10.4. Es creativo y resolutivo en la realización de investigaciones y proyectos. 10.5. Participa activamente en equipo para resolver investigaciones y proyectos matemáticos, aportando estrategias y conocimientos personales.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas asocias al liderazgo. Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. Programar proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.			
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. Registro de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. Entrevista con las familias para coordinar dicha metodología. Seguimiento sistemático colectivo e individualizado del modo de organizar tiempos y tareas.			
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. Diseñar juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. Programar momentos para la reflexión colectiva en las que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. Coordinación con las familias sobre el cumplimiento de la norma.			

Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	1.1. Interpreta el valor de los números en escaparates con precios y otros textos numéricos de la vida cotidiana, emitiendo informaciones numéricas con sentido. 1.6. Formula preguntas y problemas sobre situaciones de la vida cotidiana que se resuelven contando, leyendo, escribiendo y comparando números. 2.1. Identifica las operaciones de sumar y restar en situaciones cotidianas. 3.1. Interpreta textos numéricos sencillos y de la vida cotidiana relacionados con las medidas. 4.1. Utiliza los conceptos de izquierda-derecha, delante detrás, arriba-abajo, cerca-lejos y próximo-lejano, para describir la situación de un objeto. 4.2. Utiliza estos mismos conceptos para describir un desplazamiento o recorrido (a la derecha, a la izquierda, hacia arriba…), introduciendo elementos cuantitativos (cinco pasos hacia delante…). 4.3. Identifica la situación de un objeto a partir de una explicación oral. 4.4. Interpreta y realiza un recorrido a partir de una explicación oral. 5.3. Reconoce y dibuja un rectángulo, un triángulo y un círculo a partir de una descripción verbal, o tocando una figura similar. 5.5. Reconoce formas cúbicas y esféricas a partir de una descripción verbal o tocando el objeto sin verlo. 6.3. Formula preguntas a partir de la lectura de un cuadro de doble entrada o una gráfica muy sencilla.	1.1. Interpreta el valor de los números en escaparates con precios, folletos publicitarios…, emitiendo informaciones numéricas con sentido. 3.1. Identifica las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir en situaciones cotidianas. 4.1. Interpreta con sentido textos numéricos de la vida cotidiana relacionados con las medidas y sus magnitudes. 4.3. Utiliza, en contextos reales, las medidas más usuales de longitud (cm, m, km), peso/masa (gr, kg, tm), capacidad (cl, l), tiempo (hora, minutos y segundos) monedas y billetes, eligiendo la más adecuada a la situación. 4.5. Estima medidas de objetos y resultados de medidas (distancias, tamaños, pesos, capacidades, tiempos) en situaciones de la vida cotidiana, explicando con claridad el proceso seguido. 5.1. Identifica situaciones de la vida cotidiana en las que es necesario utilizar nociones de orientación y representación espacial con un lenguaje ajustado (derecha-izquierda, rectas, paralelas, perpendiculares, ángulos, movimientos). 5.2. Interpreta y describe la posición de un objeto, calle, persona… situada en un espacio real o en un croquis, un callejero, un plano…, utilizando las propiedades geométricas como elementos de referencia. 5.3. Interpreta y describe movimientos y recorridos realizados en un espacio real, un croquis, un callejero, un plano…, utilizando las propiedades geométricas como elementos de referencia. 5.4. Identifica y representa posiciones, movimientos y recorridos sobre un espacio real o un texto geométrico sencillo (croquis, plano, mapa), a partir de explicaciones de otras personas. 6.1. Identifica figuras planas y espaciales en formas y objetos de la vida cotidiana. 7.3. Elabora cuadros de doble entrada y gráficas sencillas, a partir de datos e informaciones extraídas de situaciones cotidianas, para ordenar y comunicar mejor	3.1. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos publicitarios, rebajas, repartos…). 3.4. Aplica las equivalencias numéricas entre fracciones, decimales y porcentajes para intercambiar y comunicar mensajes. 4.1. Interpreta textos numéricos de la vida cotidiana relacionados con las medidas y sus magnitudes. 4.5. Estima medidas de objetos y resultados de medidas (distancias, tamaños, pesos, capacidades, superficies) en situaciones de la vida cotidiana. 5.1. Interpreta y describe situaciones, mensajes y hechos de la vida utilizando un vocabulario geométrico básico: indicar una dirección, explicar un recorrido, orientarse en el espacio, ampliar o reducir un dibujo, la simetría en las construcciones… 6.1. Reconoce figuras y cuerpos geométricos en formas, objetos y espacios de la vida cotidiana. 6.5. Utiliza los conocimientos de figuras y cuerpos geométricos para interpretar situaciones de la vida cotidiana (embaldosar un suelo, realizar un mosaico, pintar una habitación, construir objetos, reformar una casa…). 7.5. Utiliza los conocimientos estadísticos para interpretar más adecuadamente las distintas informaciones de este tipo, provenientes de los medios de comunicación. 8.2. Realiza conjeturas y estimaciones sobre algunos juegos (dados, monedas, juegos de cartas, ruleta, lotería...). 12.5. Muestra autonomía en la aplicación y relación de los diferentes contenidos matemáticos con la vida cotidiana.

		una información.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan valorar si el alumnado es capaz de elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: -Poner ejemplos. -Realizar propuestas. -Clasificar con respecto a criterios. -Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, -Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.			
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	2.6. Explica el proceso seguido en la realización de sumas y restas. 7.6. Comprueba la solución y explica con claridad el proceso seguido en la resolución. 8.6. Expresa con claridad las estrategias utilizadas y las conclusiones obtenidas.	2.5. Utiliza otras estrategias personales para la realización de cálculos mentales, explicando el proceso seguido en su aplicación. 3.6. Expresa con claridad el proceso seguido en la realización de cálculos. 4.5. Estima medidas de objetos y resultados de medidas (distancias, tamaños, pesos, capacidades, tiempos) en situaciones de la vida cotidiana, explicando con claridad el proceso seguido. 8.5. Expresa matemáticamente los cálculos realizados, comprueba la solución y explica y expresa con claridad el proceso seguido en la resolución. 9.5. Colabora con los demás en la resolución de investigaciones y pequeños proyectos. 9.6. Expresa con claridad las estrategias utilizadas y las conclusiones obtenidas.	4.6. Expresa con claridad y progresiva autonomía el proceso seguido en la realización de estimaciones y mediciones. 10.4. Es creativo y resolutivo en la realización de investigaciones y proyectos. 10.5. Participa activamente en equipo para resolver investigaciones y proyectos matemáticos, aportando estrategias y conocimientos personales. 10.6. Expresa con claridad las estrategias utilizadas y las conclusiones obtenidas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.			

Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	7.2. Identifica los datos numéricos y elementos básicos de un problema, utilizando estrategias personales de resolución. 8.2. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la numeración, utilizando propiedades de los números. 8.3. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con cálculos, utilizando propiedades de las operaciones, la calculadora y otras estrategias personales. 8.4. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la medida y la geometría. 9.5. Demuestra iniciativa y espíritu de superación de las dificultades y retos matemáticos.	2.5. Utiliza otras estrategias personales para la realización de cálculos mentales, explicando el proceso seguido en su aplicación. 6.3. Compara y clasifica figuras utilizando diversos criterios libremente elegidos. 8.2. Utiliza estrategias personales para la resolución de problemas. 11. Muestra confianza en las propias posibilidades, constancia, iniciativa, espíritu de superación y disposición para desarrollar aprendizajes autónomos. 11.4. Muestra autonomía en la realización de las actividades matemáticas.	2.1. Realiza cálculos mentales con las cuatro operaciones utilizando diferentes estrategias personales y académicas, y teniendo en cuenta la jerarquía de las operaciones. 2.4. Utiliza la calculadora con criterio y autonomía para ensayar, investigar y resolver problemas. 2.5. Decide, en función de la naturaleza del cálculo, el procedimiento a utilizar (mental, algorítmico, tanteo, estimación, calculadora), explicando con claridad el proceso seguido. 4.2. Realiza mediciones con instrumentos sencillos, eligiendo los instrumentos y las unidades más adecuadas en función del orden de magnitud. 4.6. Expresa con claridad y progresiva autonomía el proceso seguido en la realización de estimaciones y mediciones. 9.2 Utiliza diferentes estrategias personales y heurísticas para investigar y resolver problemas. 9.4. Reconoce y aplica la operación u operaciones que corresponden al problema, decidiendo sobre su resolución (mental, algorítmica o con calculadora). 12.4. Utiliza con autonomía algunas herramientas tecnológicas (calculadora, instrumentos de medida, programas de ordenador…). 12.5. Muestra autonomía en la aplicación y relación de los contenidos matemáticos en la vida cotidiana.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial			
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	3.6. Elige la unidad de medida y el instrumento adecuado en función de lo que va a medir, expresando con corrección el resultado.	4.2. Realiza mediciones con instrumentos sencillos (reglas, metros, balanzas, relojes, recipientes graduados…), eligiendo el instrumento y las unidades en función del orden de magnitud, verbalizando el proceso. 4.3. Utiliza, en contextos reales, las medidas más usuales de longitud (cm, m, km), peso/masa (gr, kg, tm), capacidad (cl, l), tiempo (hora, minutos y segundos) monedas y billetes, eligiendo la más adecuada a la situación.	4.2. Realiza mediciones con instrumentos sencillos, eligiendo los instrumentos y las unidades más adecuadas en función del orden de magnitud.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial.			

Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defenderlos con argumentos personales. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que tengan que usar conceptos de valor para enfrentarse a las mismas. Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que tengan que argumentar con conceptos éticos para tomar posiciones.			
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.* *Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*			
Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales *Decidir una alternativa profesional teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias, y poner los medios para llevarla a cabo.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Proponer actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución.. Elaborar y expresar proyectos personales deseados y razonados. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. Entrevista tutorial, Provocar situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. Entrevista con las familias.			
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*			

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación para tareas propias de las áreas curriculares.			
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.			
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	8.5. Colabora con los demás en la resolución de situaciones problemáticas abiertas e investigaciones.	9.5. Colabora con los demás en la resolución de investigaciones y pequeños proyectos. 10.5. Colabora activamente en los trabajos en grupo.	10.5. Participa activamente en equipo para resolver investigaciones y proyectos matemáticos, aportando estrategias y conocimientos personales. 11.5. Trabaja bien en equipo, colaborando con los demás.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación de los procesos grupales en las tareas propias de las áreas curriculares. Observación de las tareas realizadas en grupo.			
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del desarrollo de las actividades de trabajo o juego cooperativo.			
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.*		10.4. Respeta las explicaciones de los demás.	11.4. Respeta las explicaciones de los demás.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. Diseñar actividades como debates (o juegos de rol?)en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. Entrevista con las familias para recabar datos al respecto.			
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.* *Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales.			
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*		10.3. Expresa con facilidad sus opiniones matemáticas ante los demás. 10.4. Respeta las explicaciones de los demás.	11.3. Expresa con facilidad sus opiniones y conjeturas matemáticas ante los demás. 11.4. Respeta las explicaciones de los demás.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. Programar actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, escenificación de actos como una compra-venta, en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.			
Flexibilidad de planteamientos			
Comprensión de los cambios como oportunidades			
Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes. comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*			
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requerimientos de cada situación. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma, miedos personales y presiones externas.			

Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Sub-competencia 1: **Adquirir conciencia de uno mismo/a.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN Final 3er ciclo
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	1.3. Se responsabiliza de las consecuencias de sus acciones. 2.4. Actúa con autonomía y responsabilidad en sus actividades diarias tanto a nivel escolar, familiar como en el entorno inmediato. 4.4. Actúa con responsabilidad con respecto a las tareas asignadas en los grupos de aula, centro o entorno próximo.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación en las tareas habituales.	
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de conductas que pongan de manifiesto, la creatividad. Observación de las situaciones espontáneas Observación de situaciones informales Observación en las tareas habituales Observación directa de los indicadores en las tareas habituales individuales o grupales.. Diseño de actividades que reflejen creatividad Provocar situaciones que permitan a los alumnos… Entrevista a las familias para constatar datos. Expresar oralmente y por escrito…	
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	3.5. Muestra en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica constructiva. 4.3. Argumenta y defiende las propias opiniones con respeto. 5.1. Reconoce aspectos positivos de otras culturas. 6.2. Identifica, reconoce y verbaliza situaciones injustas y de incumplimiento de los Derechos Humanos tanto en su entorno como a través de la información que proporcionan los medios de comunicación. 6.5. Describe y emite juicios críticos, sobre lo justo y lo injusto, lo deseable para toda la humanidad y lo deseable para las generaciones futuras. 7.1. Identifica en el aula o centro situaciones o acciones que deriven o desemboquen en aislamiento o marginación de alguna persona del grupo. 8.1. Identifica situaciones de discriminación concretas en el seno de los grupos de los que forma parte. 8.2. Rechaza todo tipo o forma de discriminación. 9.4. Identifica en el lenguaje publicitario estereotipos y roles que agreden a la imagen de la mujer. 10.2. Actúa con responsabilidad en relación con el consumo y está comprometido con el cuidado de su entorno físico próximo. 10.4. Identifica y analiza a través de ejemplos que la explotación de recursos naturales por el ser humano conlleva una alteración del medio. 10.6. Tiene en cuenta en la planificación de actividades de ocio criterios no consumistas, creativos y respetuosos con el medio ambiente.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen sentido crítico y del modo en que realiza la autocrítica. Diseñar actividades que permitan valorar la forma de argumentar en la realización de críticas o pautas para realizar una autocrítica. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar temas diversos. Espontáneas y estructuradas. Expresar críticas oralmente y por escrito para valorar los argumentos utilizados. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.	
Capacidad de calcular riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	3.2. Participa en la detección de situaciones que crean conflictos y en la propuesta de comportamientos adecuados para poder evitarlos. 7.1. Identifica en el aula o centro situaciones o acciones que deriven o desemboquen en aislamiento o marginación de alguna persona del grupo.

<table>
<tr><td colspan="2">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Observación de las conductas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo..
Planificar situaciones en las que el alumno/a exprese el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta.
Entrevista con las familias para constatar datos al respecto.
Valorar en situaciones espontáneas o planificadas la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos.</td></tr>
<tr><td>Capacidad de asumir riesgos
Adquiere habilidades en relación con el desarrollo de las capacidades que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Observación espontánea de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos.
Observación programada de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos
Entrevista con las familias para constatar datos</td></tr>
<tr><td>Capacidad de afrontar problemas.
Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.
Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.</td><td>3.2. Participa en la detección de situaciones que crean conflictos y en la propuesta de comportamientos adecuados para poder evitarlos.
3.3. Describe una situación de conflicto de su entorno inmediato y utiliza estrategias para la búsqueda de soluciones o alternativas.
3.4. Utiliza el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos.
8.3. Analiza y propone medidas de actuación ante situaciones de discriminación tanto en el centro como en su entorno de amigos y amigas.
9.1. Analiza y debate casos o dilemas que plantean situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan valorar la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan.
Observación directa de los indicadores en las tareas habituales.
Diseño de actividades que impliquen la resolución de problemas.</td></tr>
</table>

Sub-competencia 2: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN Final 3er ciclo
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	1.1. Identifica las características que le hacen ser única. 1.2. Reconoce lo que más le gusta de sí misma, sus logros y dificultades 2.1. Identifica los sentimientos positivos y negativos que siente en situaciones cotidianas: consigo misma, con la familia, en el centro, con los amigos. 2.2. Utiliza las habilidades de comunicación verbal y no verbal: escuchar activamente, ponerse en el lugar del otro, respetar otros puntos de vista, comunica con respeto sentimientos e ideas.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica. Proponer actividades que permitan contrastar la coherencia de las actuaciones con las ideas y sentimientos expresados. Observación.	
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades.	
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella.* *Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo,* *Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*	1.2. Reconoce lo que más le gusta de sí misma, sus logros y dificultades.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en caso afirmativo a quien recurre.Observación de situaciones informales y de actividades en las que se perciba si actúa espontáneamente en el grupo de compañeros, amigos o de trabajo, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto. Autoinforme oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo Observación de posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo. Observación del movimiento corporal en actividades deportivas o de ejercicio físico. Escalas o cuestionarios de la dimensión física de autoconcepto. Observación de la apariencia física (vestuario, peinados, maquillaje, adornos) Observación del comportamiento ante la apariencia de los demás.	

Control de emociones Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre las causas y las consecuencias de las acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas con respecto a los compañeros pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral. Este proceso requiere responsabilizarse tanto de cumplir las normas como de establecerlas dentro de un grupo,* *Regular la expresión de las emociones y la propia conducta sexual dominando los impulsos y reflexionando sobre las causas y las consecuencias de las acciones.* *Practicar una sexualidad emocionalmente sana, y responsable consigo y con los demás.*	3.1. Respeta las normas de convivencia y ayuda en la consecución de un buen clima en el grupo. 3.5. Muestra en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica constructiva. 9.5. Utiliza de manera no sexista tanto el lenguaje verbal como el no verbal. 10.1. Respeta las normas sobre la adecuada utilización de los recursos de su centro y entorno próximo. 10.2. Actúa con responsabilidad en relación con el consumo y está comprometido con el cuidado de su entorno físico próximo.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del cumplimiento de normas. Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. Observación del autocontrol. Entrevista tutorial. Diálogo en grupo. Prueba de conocimientos Diseñar actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la sexualidad y que permitan evaluar el conocimiento, las opiniones o las actitudes implicadas. Diseñar o seleccionar guías de autoevaluación del comportamiento sexual.	
Esfuerzo mantenido *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar. Observaciones del profesorado de las distintas áreas. Y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.	

Perseverancia *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN (Idem esfuerzo mantenido) Observación programada y espontánea de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. Entrevista con las familias para constatar datos Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta en los casos en que no se cumplan los objetivos.	
Posposición de gratificación Demora de satisfacción inmediata *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observaciones del profesorado de las distintas áreas y de la familia sobre el esfuerzo sostenido. Registros conductuales del propio alumno. Autoinforme.	
Motivación para el logro. *Esforzarse para mejorar personalmente*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.	
Espíritu de superación *Esforzarse para mejorar personalmente*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN(C.Vaco idem en Observación de la realización y la finalización de las tareas. Observación de la participación en actividades escolares y extraescolares que muestren el empeño por mejorar.	
Visión de retos y oportunidades *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Autoinforme espontáneo o estructurado.	
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	5.3. Manifiesta respeto hacia otras culturas y formas de vivir.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN A través de la evaluación de aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales en las diferentes áreas curriculares.	
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. Diseñar actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. Entrevista con las familias para constatar datossobre la aceptación de la crítica. Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica.	

Sub-competencia 3: **Desarrollar habilidades y destrezas.**

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN Final 3er ciclo
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*	4.2. Propone ideas y acciones y colabora en los grupos para llegar a la meta decidida entre todos. 10.3. Realiza pequeñas investigaciones sobre la relación que existe entre los recursos naturales y la producción y consumo de los productos.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas asocias al liderazgo. Observación sistemática del modo en que el alumnado asume responsabilidades en el aula ciclo o Centro. Programar proyectos y actividades grupales en la que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.	
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones*.	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. Observación de la organización autónoma de tiempos y tareas. Registro de conductas en función de una metodología de organización de tiempos y tareas. Entrevista con las familias para coordinar dicha metodología. Seguimiento sistemático colectivo e individualizado del modo de organizar tiempos y tareas.	
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. Diseñar juegos y actividades que permitan valorar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. Programar momentos para la reflexión colectiva en las que se pueda escuchar la argumentación del alumnado sobre normas o límites. Coordinación con las familias sobre el cumplimiento de la norma.	
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica de lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan valorar si el alumnado es capaz de elaborar nuevas ideas a partir de lo aprendido: -Poner ejemplos. -Realizar propuestas. -Clasificar con respecto a criterios. -Realizar predicciones, elaborar informes o cuestionarios sobre lo aprendido, -Adoptar actitudes acordes a lo aprendido.	
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar proyectos que permitan valorar el conocimiento del alumnado sobre las fases de su desarrollo.	
Planificación, toma de decisiones responsable. Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	2.4. Actúa con autonomía y responsabilidad en sus actividades diarias tanto a nivel escolar, familiar como en el entorno inmediato. 10.6. Tiene en cuenta en la planificación de actividades de ocio criterios no consumistas, creativos y respetuosos con el medio ambiente.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial	
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Entrevista tutorial.	
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones relacionadas con su proyecto de vida, y defenderlos con argumentos personales. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre los criterios que utiliza para tomar decisiones, intereses, miedos personales y presiones externas. Entrevista tutorial sobre las habilidades y limitaciones para lograr las metas, las estrategias que utiliza para conseguirlas y los criterios personales que emplea para evaluar dichas estrategias. Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que tengan que usar conceptos de valor para enfrentarse a las mismas. Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que tengan que argumentar con conceptos éticos para tomar posiciones.	

Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.* *Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*	
Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales *Decidir una alternativa profesional teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias, y poner los medios para llevarla a cabo.* *Valorar la independencia económica y realizar actividades para lograrla progresivamente.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Proponer actividades que permitan explorar diferentes aspectos de la persona y que promuevan el desarrollo integral, e introducir consignas para la reflexión posterior que permitan evaluar su aprovechamiento. Entrevista para dialogar sobre el proyecto de vida y los pasos que se están dando para su consecución.. Elaborar y expresar proyectos personales deseados y razonados. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. Entrevista tutorial, Provocar situaciones que permitan a los alumnos conseguir y administrar recursos necesarios para alguna realización o meta. Entrevista tutorial personal y/o asamblea de clase en la que se dialogue sobre las opiniones personales referidas a la independencia económica y el modo de lograrla. Entrevista con las familias.	
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación para tareas propias de las áreas curriculares.	
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de la habilidad del alumnado para observar, extraer conclusiones y proponer alternativas a partir actividades, como el desarrollo de proyectos. Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. Colaboración con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.	

Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	2.3. Establece relaciones pacíficas y solidarias. 3.1. Respeta las normas de convivencia y ayuda en la consecución de un buen clima en el grupo. 4.2. Propone ideas y acciones y colabora en los grupos para llegar a la meta decidida entre todos. 4.5. Toma parte en actividades que ayudan a mejorar su entorno inmediato. 5.4. Colabora en trabajos referidos a maneras de celebrar determinados hechos sociales en culturas diferentes. 5.5. Participa en actividades de acogida a alumnado de incorporación tardía. 6.3. Busca y comparte con sus compañeros información sobre situaciones de vulneración de los derechos de los niños y niñas. 7.2. Participa en la elaboración del plan de acogida para el nuevo alumnado del aula o centro. 7.3. Toma parte activa en las actividades de grupo de aula, centro y comunidad que ayudan a mejorar la vida democrática de su entorno inmediato. 7.4. Utiliza distintos medios para animar al resto de miembros de su entorno a participar en la gestión sostenible del entorno. 9.2. Participa en dinámicas enfocadas a la ruptura de estereotipos e imágenes discriminatorias. 9.3. Participa a través del juego de rol en la representación de situaciones de vulneración de derechos y comparte sus análisis con los compañeros y compañeras.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades de autoevaluación y de coevaluación de los procesos grupales en las tareas propias de las áreas curriculares. Observación de las tareas realizadas en grupo.	
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación del desarrollo de las actividades de trabajo o juego cooperativo.	
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.*	1.4. Reconoce los sentimientos y emociones en las personas que le rodean y su derecho a mantener un ámbito privado. 1.5. Adopta actitudes constructivas y respetuosas ante las conductas de los demás. 5.3. Manifiesta respeto hacia otras culturas y formas de vivir. 5.5. Participa en actividades de acogida a alumnado de incorporación tardía.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas que reflejen comprensión del comportamiento o los sentimientos de otras personas o valoración de sus ideas. Diseñar actividades como debates (o juegos de rol?)en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. Entrevista con las familias para recabar datos al respecto.	
Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio.* *Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*	1.4. Reconoce los sentimientos y emociones en las personas que le rodean y su derecho a mantener un ámbito privado. 1.5. Adopta actitudes constructivas y respetuosas ante las conductas de los demás. 2.2. Utiliza las habilidades de comunicación verbal y no verbal: escuchar activamente, ponerse en el lugar del otro, respetar otros puntos de vista, comunica con respeto sentimientos e ideas. 3.5. Muestra en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica constructiva. 4.1. Pide ayuda cuando necesita y la ofrece a quien la necesita.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Expresar oralmente y por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales.	
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	2.2. Utiliza las habilidades de comunicación verbal y no verbal: escuchar activamente, ponerse en el lugar del otro, respetar otros puntos de vista, comunica con respeto sentimientos e ideas. 3.4. Utiliza el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos. 4.3. Argumenta y defiende las propias opiniones con respeto.
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Observación de las conductas espontáneas que reflejen habilidad para el diálogo o negociación. Programar actividades en las que se utilicen estrategias como debates, asamblea, escenificación de actos como una compra-venta, en las que se pueda registrar de modo sistemático las habilidades de diálogo y negociación del alumnado. Entrevista con las familias para recabar datos sobre la forma en que se desarrollan estas habilidades en el ámbito familiar.	

Flexibilidad de planteamientos	
Comprensión de los cambios como oportunidades	
Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes. comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN Diseñar actividades que permitan contrastar las conductas, hábitos y decisiones del alumno con los requerimientos de cada situación. Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las decisiones que toma, miedos personales y presiones externas.	

Anexo 4. Rúbricas de la Competencia para la Autonomía e Iniciativa Personal por Áreas y Ciclos

Se presentan las rúbricas de cada uno de los tres ciclos de educación primaria correspondientes a las áreas:

- Conocimiento del medio natural, social y cultural.
- Educación artística.
- Educación física.
- Lengua castellana y literatura.
- Lengua vasca y Literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.

Fuente: Todas las rúbricas por áreas y ciclos son de elaboración propia a partir de DEUI (2007b, 2007c).

Primer ciclo de educación primaria

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	9.6. Se responsabiliza del cuidado de los objetos, materiales, herramientas, etc.	Se hace cargo de acciones como el cuidado de objetos, materiales y herramientas, y responde adecuadamente cuando no es así, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones se hace cargo de acciones como el cuidado de objetos, materiales y herramientas.	No se puede afirmar que se haga cargo de los objetos o de las acciones que le corresponde llevar a cabo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de registro de observación de acciones como cuidar útiles de escritura, guardarlos en el estuche, limpiar restos de cola... • Empleo de imágenes en las que, por ejemplo, niños/as cumplen o incumplen las normas trabajadas en el aula para que el alumno/a manifieste quiénes lo hacen y por qué. • Observación y registro sistemático del grado de compromiso en acciones colectivas • Análisis de producciones, trabajos, composiciones, • Utilización guiada del "portafolio" y ficha de autoevaluación. • Actividades de coevaluación. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura.A4.1 Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de primer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	3.1. Conoce y acepta su cuerpo practicando los hábitos básicos de la higiene personal. 3.4. Identifica sus emociones y sentimientos y progresa en su control (rabia, miedo, euforia, celos...).	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento y acepta las manifestaciones de los/as demás.., aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, o acepta las manifestaciones de los/as demás.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, ni acepta las manifestaciones de los/as demás.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones físicas de los/as demás. • Diseñar o seleccionar guías para la autoevaluación. • Expresar oralmente o por escrito descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella. Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo, Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*	3.1. Conoce y acepta su cuerpo practicando los hábitos básicos de la higiene personal.	Se siente valorado por los demás, acepta su cuerpo y apariencia física, aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones da muestras de sentirse valorado por los demás, aceptar su cuerpo o apariencia física.	No se puede afirmar que se sienta valorado por los demás, que acepte su cuerpo o apariencia física.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Anotar en cuaderno de observaciones:
  - Situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en su caso, a quién recurre.
  - Situaciones informales y de realización de actividades en las que se perciba de qué modo se perciben sus actuaciones en el grupo de compañeros/as, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto.
  - Comportamiento ante la apariencia de los demás.
  - Posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo.
  - Referencias a su aspecto en cuanto a la higiene y de hábitos de limpieza como lavarse las manos antes o después de realizar un trabajo.
  - Observación del movimiento corporal en actividades informales de ejercicio físico (recreos…).
- Utilización guiada del "portfolio" para observar la evolución positiva de su aprendizaje y ficha de autoevaluación.

Figura A4.2. Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de primer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*	12.2. Aporta ideas y utiliza el diálogo para mejorar las normas internas existentes llegando a consensos.	Muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios.	No muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- En ficha de registro:
  - Anotación de propuestas realizadas para alcanzar objetivos en situaciones de dialogo como asambleas….
  - Anotar el modo de expresar oral o, con más o menos ayuda, por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones y defenderlos con argumentos personales.
- Sesión tutorial grupal y entrevista individual en las que se pueda observar la forma de realizar propuestas y los principios o criterios manejados para realzarlas.
- Diseñar actividades para registrar observaciones sobre el modo de realizar propuestas de modo individual y en pequeño grupo.
- Diseñar actividades sobre aspectos controvertidos en las que tengan que usar argumentos para defenderlos.
- Expresar sus derechos, intereses, opiniones y defenderlos con argumentos personales.
- Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que se pueda observar el modo en que se desenvuelve el alumnado para enfrentarse a las mismas.
- Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que se haya de argumentar.

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro. Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*	3.5. Reconoce espacios, objetos, materiales y sustancias peligrosas en el hogar y en el centro escolar, adoptando unas normas básicas de seguridad. 3.6. Reconoce algún síntoma de enfermedad y sabe qué hacer en su caso.	Manifiesta competencia para afrontar problemas o buscar soluciones ante cuestiones como reconocimiento y afrontamiento de peligros, reconocimiento de síntomas de enfermedad y remedios…, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta competencia para afrontar problemas o buscar soluciones ante cuestiones como reconocimiento y afrontamiento de peligros, reconocimiento de síntomas de enfermedad y remedios…	No manifiesta competencia para afrontar problemas o buscar soluciones ante cuestiones como reconocimiento y afrontamiento de peligros, reconocimiento de síntomas de enfermedad y remedios…

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Anotar en cuaderno de observaciones su actuación en situaciones como forma de resolver conflictos, hacerse una herida, sentir malestar…
- Plantear al alumnado situaciones problema del día a día y registrar en una ficha el modo en que las afronta.
- Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas.
- Ficha de seguimiento individual.
- Provocar situaciones que permitan observar y registrar cómo consigue el alumnado recursos necesarios para alguna realización o meta.
- Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*	1.3. Identifica algunos casos de uso inadecuado de los recursos (derroche, uso indebido, contaminación…) y propone alguna forma de evitarlo. 6.5. Valora la necesidad y la utilidad de los medios de transporte públicos y hace propuestas de movilidad sostenible. 9.3. Observa, experimenta y extrae conclusiones.	Extrae conclusiones a partir de la observación o experimentación y valora entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones extrae conclusiones a partir de la observación o experimentación, y valora entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas.	No se puede afirmar que extraiga conclusiones a partir de la observación o experimentación, ni que valore entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Registrar la observación de aportaciones esporádicas de mejora realizadas por el alumnado.
- Plantear como actividad de evaluación oral o escrita la propuesta de ideas que supongan una mejora.
- Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado extrae conclusiones y propone alternativas ante observaciones o experimentos o desarrollo de proyectos.
- Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados.
- Colaboración en las entrevistas con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.
- Utilización guiada del "portfolio" y ficha de autoevaluación.

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.* **Asertividad.** Capacidad de afirmar y defender nuestros derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio. Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*	4.3. Participa y respeta las actividades que realizan sus compañeros/as. 4.5. Realiza dramatizaciones y juegos de simulación sobre profesiones de su localidad y familia, reconociendo la importancia de la existencia de las diferentes profesiones. 5.3. Muestra actitudes de sensibilidad ante situaciones de exclusión y discriminación de otras personas. 5.4. Participa activamente en las celebraciones que se deciden en su grupo (cumpleaños, Olentzero, Ihauteriak, euskeraren jaia...), respetando y mostrando actitudes de empatía hacia las aportaciones que le puedan llegar desde compañeras y compañeros de otras culturas. 11.6. Aprende a defender sus ideas de forma tranquila y relajada, siendo asertivo/a.	Manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas, valorar sus ideas o saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo), aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas, valorar sus ideas o saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo).	No manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas y valorar sus ideas. No muestra saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo).
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de observaciones como expresar a sus compañeros/as el aprecio por sus producciones e ideas, comprender su comportamiento, sus sentimientos, defender sus derechos en la relación entre compañeros/as… • Registro sistemático de datos a partir de la realización de actividades de simulación sobre la importancia de diferentes profesiones,.. relativos a ponerse en el lugar de los/as demás en situaciones como las de discrepancia, manifestar y defender sus derechos expresando sus ideas y sentimientos de modo equilibrado... • Diseño de actividades, como debates, en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. • Expresar oralmente sus derechos, intereses, opiniones y decisiones y defenderlos con argumentos personales. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.3 Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de primer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	4.2. Ensaya posibilidades diferentes al interpretar o reelaborar la obra. 4.4. Aporta ideas para mejorar la obra musical o visual. 9.2. Utiliza con libertad los elementos sonoros y visuales para expresar sus sentimientos.	Ensaya posibilidades diferentes al interpretar, aporta ideas para mejorar y utiliza con libertad elementos sonoros y visuales para expresar sus sentimientos, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones ensaya posibilidades diferentes al interpretar, aporta ideas para mejorar o utiliza con libertad elementos sonoros y visuales para expresar sus sentimientos,	No manifiesta competencia para concebir ideas diferentes ni flexibilidad en sus esquemas de pensamiento.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación de conductas que pongan de manifiesto aportación de ideas o creatividad en tareas habituales individuales o grupales. • Registro en cuaderno de observaciones esporádicas, • Análisis de producciones en relación a la originalidad.				

Figura A4.4. Rúbrica del área Educación artística de primer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	9.2. Utiliza con libertad los elementos sonoros y visuales para expresar sus sentimientos. 9.4. Aporta expresividad a sus trabajos.	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística y acepta las manifestaciones de los/as demás, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística, o acepta las manifestaciones de los/as demás.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante la expresión artística, ni acepta las manifestaciones de los/as demás.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de expresión que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones de los/as demás. • Registro sistemático sobre manifestación de sentimientos a través de la expresión, en relación a diversos aspectos de sí mismo/a.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	1.4. Se interesa por la información que transmite la obra de arte. 4.3. Muestra interés e iniciativa en el trabajo de producción artística. 7.2. Realiza preguntas en torno al objeto musical o visual.	Manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje, aunque no siempre lo hace con igual intensidad o idéntico resultado.	En ocasiones manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje.	No manifiesta interés ni agrado por aprender ni se observa evolución significativa en el aprendizaje.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de la observación esporádica del tipo de preguntas que formula. • Registro sistemático de datos sobre el esfuerzo realizado. • Registro sistemático de avances en la interpretación.				

Figura A4.5. Rúbrica del área Educación artística de primer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*	4.1. Explora con la voz y manipula materiales diferentes para elaborar un producto musical o visual. 4.2. Ensaya posibilidades diferentes al interpretar o reelaborar la obra. 4.3. Muestra interés e iniciativa en el trabajo de producción artística. 4.4. Aporta ideas para mejorar la obra musical o visual.	Manifiesta iniciativa y confianza en sus acciones, y aporta ideas que contribuyen a mejorar, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta iniciativa o confianza en sus acciones, o aporta ideas que contribuyen a mejorar.	No manifiesta iniciativa o confianza en sus acciones, ni aporta ideas que contribuyan a la mejora.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de la observación de conductas asocias al liderazgo como aportación de ideas, actitud de confianza y responsabilidad… • Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado asume las tareas (interés, iniciativa…). • Programación de tareas individuales o grupales en las que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.				
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones.*	5.2. Ordena las intervenciones a llevar a cabo en el trabajo artístico. *Comienza a organizar eficazmente la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…)*	Aprender a *organizar la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo,* aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	Comienza a aprender cómo *organizar la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…)*	No se *aprecia competencia para aprender a organizar la realización de las actividades.*
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de seguimiento a partir de la observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. • Registro anecdótico de la observación sobre la organización autónoma de tiempos y tareas.				

Figura A4.6. Rúbrica del área Educación artística de primer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Capacidad de calcular y asumir riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades, que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	8.3. Identifica los posibles riesgos individuales y colectivos que van asociados a determinadas actividades físicas.	Identifica y asume los posibles riesgos individuales y colectivos que van asociados a determinadas actividades físicas, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones identifica y asume los posibles riesgos individuales y colectivos que van asociados a determinadas actividades físicas.	No se puede afirmar que sea competente para identificar riesgos individuales o colectivos asociados a determinadas actividades físicas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de conductas observadas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo. • Anotación en cuaderno de observación esporádica de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. • Valoración en situaciones espontáneas o planificadas de la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos. • Observación y registro programados de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos • Planificación de situaciones en las que el alumno/a pueda expresar el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. • Contrastar, además, la información con la aportada por la familia.				

Figura A4.7. Rúbrica del área Educación física de primer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	7.1. Expresa lo que siente a través del lenguaje y/o de su propio movimiento. 7.3. Utiliza los recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sentimientos.	Manifiesta poseer conocimiento de sí mismo/a y comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento., aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento de sí mismo/a y comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento.	No manifiesta poseer un conocimiento de sí mismo/a ni comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de movimiento que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado a través de la expresión corporal. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones físicas de los/as demás.				

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Control de emociones /Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre causas y consecuencias de acciones, y de la autoevaluación. Seguir las costumbres y normas establecidas pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro criterio y conciencia moral. Responsabilizarse, Regular la expresión de las emociones .*	5.5. Acepta los roles de los juegos. 5.8. Respeta las normas de los juegos aceptando ganar o perder. 8.2. Utiliza ropa y calzado adecuado para la realización de la actividad física. 8.4. Mantiene hábitos de salud e higiene en la actividad física.	Controla sus emociones, regula su conducta y respeta las normas, aunque no siempre lo hace.	En ocasiones controla sus emociones, regula su conducta o respeta las normas.	No muestra competencia para controlar sus emociones y regular su conducta. No respeta las normas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación del cumplimiento de normas. • Registro accidental en cuaderno de observaciones, sobre autocontrol de conductas y regulación emocional. • Autocrítica del alumnado en contexto grupal.				

(sigue)

Figura A4.8. Rúbrica del área Educación física de primer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*	3.2. Respeta las limitaciones personales y argumenta las posturas corporales que adopta. 5.2. Respeta el grado de desarrollo de sus capacidades.	Tiene en cuenta las limitaciones personales, manifiesta competencia para argumentar las posturas que adopta y respetar el grado de desarrollo de sus capacidades, aunque no siempre lo hace con el mismo éxito.	En ocasiones tiene en cuenta las limitaciones personales y/o manifiesta competencia para argumentar las posturas que adopta o respetar el grado de desarrollo de sus capacidades.	No parece tener en cuenta las limitaciones personales ni ser competente para argumentar las posturas que adopta o respetar el grado de desarrollo de sus capacidades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Anotación en cuaderno de observaciones esporádicas sobre conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. • Diseño de juegos y actividades que permitan valorar y registrar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. • Programación de actividades de reflexión colectiva en las que se pueda registrar la argumentación del alumnado sobre normas o límites.				
Flexibilidad de planteamientos / Comprensión de los cambios como oportunidades / Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes, comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	2.3. Ajusta los movimientos corporales a las condiciones espacio-temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, orientaciones… 4.1. Adopta posturas ajustadas a las características de las actividades cotidianas.	Manifiesta competencia para adaptarse a los cambios y adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades., aunque no siempre lo hace con el mismo éxito.	En ocasiones manifiesta competencia para adaptarse a los cambios y adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades.	No manifiesta competencia para adaptarse a los cambios ni para adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades que permitan registrar las conductas del alumnado en situaciones de diversas características en las que se precise comprensión o adaptación al cambio. • Autocrítica guiada en contexto grupal sobre la propia realización.				

Figura A4.9. Rúbrica del área Educación física de primer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus errores y de los de otros en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	6.5. Revisa su texto de manera guiada y hace alguna corrección. 14.3. Corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales, siguiendo pautas dadas.	Aprende a corregir sus errores y se da cuenta de los cometidos por otras personas, pero aunque tiende a mejorar el producto, aún persiste con alguna frecuencia en determinadas equivocaciones.	En ocasiones tiene en cuenta lo aprendido al corregir sus propios errores o los de los demás.	No se puede afirmar que aprenda de los propios errores o de los de otras personas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico en cuaderno de observación de conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. • Diseño de actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. • Autoevaluación / autocrítica mediante ficha de autoevaluación. • Actividades guiadas de coevaluación. • Contrastar, además, la información con la aportada por la familia sobre aceptación de la crítica.				
Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	3.1. Encuentra información concreta en textos de uso cotidiano del ámbito escolar o del entorno próximo, a partir de pautas. 12.1. Elige los textos literarios de acuerdo con sus preferencias.	Manifiesta competencia para decidir una alternativa en función de un determinado criterio o interés. Aunque no siempre con el mismo éxito.	En ocasiones decide alguna una alternativa en función de un determinado criterio o interés.	No manifiesta competencia para decidir una alternativa en función de un determinado criterio o interés.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico en cuaderno de observaciones realizadas acerca de situaciones en las que elegir o decidir en función de algunos criterios. • Autoevaluación y coevaluación con utilización de ficha de autoevaluación.				

Figura A4.10. Rúbrica del área Lengua castellana y literatura de primer ciclo. Sub-competencias 2 y 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	2.6. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión sobre elementos concretos del texto que hayan llamado su atención.	Manifiesta sentido crítico y competencia para realizar autocrítica, aunque no siempre lo haga con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta sentido crítico y/o competencia para realizar autocrítica.	No manifiesta sentido crítico ni competencia para realizar autocrítica.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro anecdótico en cuaderno de datos observados sobre conductas que reflejen sentido crítico y el modo en que realiza la autocrítica. • Diseño de actividades que permitan el registro sistemático de observaciones sobre la forma de argumentar en la realización de críticas o de realizar una autocrítica. • Diseño de actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda registrar sistemáticamente el modo en que el alumnado comprende y critica temas diversos. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Utilización de las fichas de autoevaluación. • Contrastar, además, la información con la familia, en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.11. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de primer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Control de emociones /Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre causas y consecuencias de acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro criterio y conciencia moral.* *Responsabilizarse,* *Regular la expresión de las emociones..*	12.3. Respeta las normas de uso de la biblioteca y colabora en el buen funcionamiento de la misma.	Controla sus emociones, regula su conducta y respeta las normas, aunque no siempre lo hace.	En ocasiones controla sus emociones, regula su conducta o respeta las normas.	No muestra competencia para controlar sus emociones y regular su conducta. No respeta las normas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación del cumplimiento de normas. • Registro accidental en cuaderno de observaciones, sobre autocontrol de conductas y regulación emocional. • Autocrítica del alumnado en contexto grupal: Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. • Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. • Entrevista tutorial.				

Figura A4.12. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de primer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	14.2. Hace valoraciones muy elementales de sus progresos.	Realiza valoraciones de sus progresos o acepta la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar, pero no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones, realiza valoraciones de sus progresos o acepta la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.	No manifiesta competencia para realizar valoraciones de sus progresos ni para aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: Diseño de actividades de autoevaluación y de coevaluación sobre los contenidos aprendidos. (Utilización guiada de ficha de autoevaluación y "portfolio").				
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	5.4. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.	Participa activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido, aunque no siempre lo hace con el mismo nivel de compromiso.	En ocasiones, participa activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.	No se observa que participe activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático y esporádico del modo de cooperar en la consecución de objetivos. (Cuaderno de observaciones esporádicas conforme a criterios…). • Registro de análisis sistemático de la producción individual y grupal.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	6.2. Participa activamente en las actividades de planificación, escritura y revisión colectiva del texto. 12.3. Respeta las normas de uso de la biblioteca y colabora en el buen funcionamiento de la misma. 13.3. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	Colabora con los demás en la consecución de objetivos comunes, aunque no siempre lo haga en la misma medida.	En ocasiones colabora con los demás en la consecución de objetivos comunes.	No manifiesta competencia para colaborar con los demás en la consecución de objetivos comunes.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observaciones realizadas en situaciones de colaboración en cuanto al modo de participar en la consecución de objetivos comunes. • "Evaluación individual y grupal del trabajo cooperativo conforme a criterios. • Coevaluación.				
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	1.6. Escucha de manera activa. 5.1. Escucha y mira al interlocutor. 5.2. Guarda el turno de palabra. 5.3. Utiliza ciertas normas de cortesía. 13.3. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	Manifiesta habilidades de diálogo y negociación, aunque no siempre con el mismo nivel de éxito.	En ocasiones manifiesta habilidades de diálogo y negociación.	De su actuación no se puede deducir que posea habilidades de diálogo y negociación
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observaciones en relación a las habilidades de diálogo y negociación aprendidas conforme a lista de control realizando prácticas como la discusión en grupo. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones.				

Figura A4.13. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de primer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Motivación para el logro. / Visión de retos y oportunidades *Manifestar interés y esforzarse por alcanzar objetivos.* *Esforzarse para mejorar personalmente* *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*	5.6. Cuida la presentación de sus trabajos escritos. 7. Reflexiona sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas y utiliza estos conocimientos para mejorar la comunicación. 9.3. Muestra interés por aprender la lengua extranjera. 11. Usa estrategias básicas para aprender a aprender e identifica algunos aspectos que le ayudan a aprender mejor.	Manifiesta esfuerzo por mejorar, muestra interés por aprender la lengua extranjera y se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula, aunque no siempre lo hace con la misma eficacia.	En ocasiones, manifiesta esfuerzo por mejorar, muestra interés por aprender la lengua extranjera o se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula	No manifiesta esfuerzo por mejorar, no muestra interés por aprender la lengua extranjera ni se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre realización y finalización de las tareas. • Registro sistemático y esporádico (en cuaderno de registro de observaciones) de actitudes que reflejen esfuerzo por mejorar. • Utilización guiada de "portfolio" y ficha de autoevaluación. • Análisis de producciones. • Ficha de seguimiento individual.				

Figura A4.14. Rúbrica del área Lengua extranjera de primer ciclo. sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	1.5. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo. 5.4. Transfiere los conocimientos adquiridos sobre el sistema de escritura en la primera lengua, utilizando las convenciones más básicas: correspondencia fonema grafía, segmentación de palabras, y algún signo de puntuación. 7.5. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 8.2. Utiliza los conocimientos previos adquiridos en otras lenguas sobre las características de los tipos de textos en sus producciones orales y escritas.	Pone en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas y relaciona conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales, aunque no siempre lo hace con el mismo grado de éxito.	En ocasiones, pone en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas o relaciona conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales.	No se puede afirmar que sea competente para poner en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas o que relacione conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de observaciones esporádicas sobre el modo en que el alumnado elabora nuevas ideas a partir de lo aprendido: • Registro sistemático de observaciones realizadas en actividades como utilización de fórmulas de cortesía, negación … • Análisis de producciones.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	7.7. Empieza a identificar y corregir, utilizando pautas, errores muy básicos en textos propios. 11.4. Hace valoraciones muy elementales de sus progresos. 12. Participa de manera guiada en la evaluación del propio aprendizaje con una actitud activa. 12.1. Empieza a utilizar en colaboración con el profesor/a algunas estrategias de autorregulación.	Identifica sus errores, los corrige y valora sus progresos, aun pudiendo necesitar ayuda para ello, pero no siempre lo hace con el mismo grado de éxito.	En ocasiones, identifica sus errores, los corrige, o valora sus progresos, aunque pueda necesitar ayuda para ello.	No manifiesta competencia para identificar o corregir sus errores o valorar sus progresos ni aun contando con ayuda del /la profesor/a.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades de autoevaluación y de coevaluación sobre los contenidos aprendidos. (Utilización guiada de ficha de autoevaluación y "portfolio").				
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	4.7. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 5.3. Coopera en las actividades de producción.	Coopera en situaciones de aprendizaje compartido, aunque no siempre lo hace con l el mismo nivel de compromiso.	En ocasiones, coopera en situaciones de aprendizaje compartido.	No se observa que coopere en situaciones de aprendizaje compartido.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático y esporádico del modo de cooperar en la consecución de objetivos. (Cuaderno de observaciones esporádicas conforme a criterios…). • Registro de análisis sistemático de la producción individual y grupal.				

Figura A4.15. Rúbrica del área Lengua extranjera de primer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Capacidad de afrontar problemas. **Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.** *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	7.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos de una operación en situaciones sencillas de cambio, combinación, igualación y comparación de la vida cotidiana. 7.2. Identifica los datos numéricos y elementos básicos de un problema, utilizando estrategias personales de resolución. 8.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: problemas con datos que sobran, que faltan, problemas de elección, a partir de un enunciado inventa una pregunta, inventa un problema a partir de una pregunta, a partir de una operación…	Manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica,	No manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan registrar observaciones de forma sistemática y esporádica la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan (Ficha de registro sistemático, registro esporádico en cuaderno). • Observación sistemática de los indicadores relacionados con la búsqueda de soluciones, en las tareas habituales. (Escalas de estimación). • Utilización guiada de "Portfolio" y ficha de autoevaluación. • Coevaluación.				

Figura A4.16. Rúbrica del área Matemáticas de primer ciclo. sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	9.4. Tiene confianza en sí mismo al realizar las actividades matemáticas.	Manifiesta tener confianza en sí mismo/a; aceptar sus limitaciones y conocer sus capacidades, aunque no siempre en la misma medida	En ocasiones manifiesta tener confianza en sí mismo/a; aceptar sus limitaciones o conocer sus capacidades.	No manifiesta tener confianza en sí mismo/a; aceptar sus limitaciones y conocer sus capacidades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro anecdótico y sistemático de observaciones mediante actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades. (Ficha de registro sistemático, registro esporádico en cuaderno).				
Esfuerzo mantenido/ **Perseverancia/** **Posposición de gratificación/** **Demora de satisfacción inmediata.** *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente* *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	9.2. Es constante en la búsqueda de soluciones ante problemas. 9.5. Demuestra iniciativa y espíritu de superación de las dificultades y retos matemáticos.	Se esfuerza y posee la constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal, aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones se esfuerza y posee la constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal.	No demuestra esfuerzo ni constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre la realización y la finalización de las tareas. • Registro anecdótico y sistemático de observaciones sobre el esfuerzo sostenido. • Autoevaluación guiada del alumno/a sobre el mantenimiento del esfuerzo realizado. (Ficha de autoevaluación y ”portfolio”) • Observación sistemática y esporádica de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. • Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.17. Rúbrica del área Matemáticas de primer ciclo. sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	2.6. Explica el proceso seguido en la realización de sumas y restas. 7.6. Comprueba la solución y explica con claridad el proceso seguido en la resolución. 8.6. Expresa con claridad las estrategias utilizadas y las conclusiones obtenidas.	Manifiesta competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones ha manifestado competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo.	No manifiesta competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de observaciones acerca de actuaciones del alumnado en relación con la participación, análisis, estrategias empleadas y expresión de procesos en el desarrollo de proyectos y en la resolución de problemas. • Utilización guiada de "portfolio" y ficha de autoevaluación.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Planificación, toma de decisiones responsable. / Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	8.2. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la numeración, utilizando propiedades de los números. 8.3. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con cálculos, utilizando propiedades de las operaciones, la calculadora y otras estrategias personales. 8.4. Realiza investigaciones sencillas relacionadas con la medida y la geometría. 9.5. Demuestra iniciativa y espíritu de superación de las dificultades y retos matemáticos.	Manifiesta iniciativa y autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que ha de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta iniciativa y autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que ha de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo.	No manifiesta iniciativa ni autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que haya de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre la autonomía para la toma de decisiones en función de estrategias aprendidas. • Registro anecdótico de observaciones sobre iniciativa y espíritu de superación ante las dificultades. • Ficha de autoevaluación.				

Figura A4.18. Rúbrica del área Matemáticas de primer ciclo. sub-competencia 3.

Segundo ciclo de educación primaria

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	9.5. Usa y mantiene adecuadamente las herramientas de trabajo, respetando las normas básicas de seguridad en el empleo de herramientas u objetos. 10.2. Participa responsablemente en las tareas de grupo en el aula, tomando decisiones, aportando opiniones y respetando la de los demás.	Usa adecuadamente las herramientas, respeta las normas de seguridad básicas, se hace cargo del cuidado de objetos, materiales y herramientas y participa con responsabilidad en las tareas del grupo en el aula, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones usa adecuadamente las herramientas, respeta las normas de seguridad básicas, se hace cargo del cuidado de objetos, materiales y herramientas y participa con responsabilidad en las tareas del grupo en el aula.	No se puede afirmar que se haga cargo de los objetos o de las acciones que le corresponde llevar a cabo, ni que participe de modo responsable en las tareas del grupo en el aula.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de registro de observación de acciones como cuidar el material escolar, organizar sus producciones… • Realización de actividades relacionadas con el cumplimiento de las normas trabajadas en el aula para que el alumno/a manifieste que actuaciones son adecuadas, cuales no y las consecuencias de actuar de uno u otro modo. • Observación y registro sistemático del grado de compromiso en acciones colectivas • Análisis de producciones, trabajos, composiciones, • Utilización guiada del "portfolio" y ficha de autoevaluación. • Actividades de coevaluación. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura.A4.19 Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de segundo ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables.	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, acepta las manifestaciones de los/as demás y procura adoptar conductas saludables, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, acepta las manifestaciones de los/as demás o procura adoptar conductas saludables.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, no acepta las manifestaciones de los/as demás ni procura adoptar conductas saludables.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones físicas de los/as demás o la adopción de conductas saludables. • Diseño o selección de guías para la autoevaluación. • Expresión oral o escrita de descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella. Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo, Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables.	Da muestras de progresar en el conocimiento o valoración de sí mismo, de sentirse valorado por los demás, y toma decisiones sobre conductas saludables, aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones da muestras de progresar en el conocimiento o valoración de sí mismo, de sentirse valorado por los demás y toma decisiones sobre conductas saludables.	No se puede afirmar que progrese en la valoración de si mismo/a o en sentirse valorado por las demás personas. No se observa evolución en el conocimiento de si mismo/a ni en la toma de decisiones sobre conductas saludables.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Anotar en cuaderno de observaciones:
  - Situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en su caso, a quién recurre.
  - Situaciones informales y de realización de actividades en las que se perciba de qué modo se perciben sus actuaciones en el grupo de compañeros/as, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto.
  - Sobre apariencia física (vestuario, peinado, adornos)
  - Comportamiento ante la apariencia de los demás.
  - Posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo.
  - Referencias a su aspecto en cuanto a la higiene y de hábitos de limpieza como lavarse las manos antes o después de realizar un trabajo.
  - Observación del movimiento corporal en actividades informales de ejercicio físico (recreos…).
- Auto-informe oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo.
- Escalas o cuestionarios de la dimensión física de auto-concepto.
- Utilización guiada del "portafolio" para observar la evolución positiva de su aprendizaje y ficha de autoevaluación.

Figura A4.20. Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de segundo ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*	1.4. Propone alternativas para disminuir los impactos sobre el medio, teniendo como referencia la vida cotidiana en el hogar, el centro educativo y/o la localidad. 8.4. Aporta ideas sobre el ahorro de energía en el centro, la casa y la comunidad.	Muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios.	No muestra competencia para proponer alternativas o aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos, con arreglo a unos criterios.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:
• En ficha de registro:
  ○ Anotación de propuestas realizadas para alcanzar objetivos en situaciones de dialogo como asambleas….
  ○ Anotar el modo de expresar oral o, con más o menos ayuda, por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones y defenderlos con argumentos personales.
• Sesión tutorial grupal y entrevista individual en las que se pueda observar la forma de realizar propuestas y los principios o criterios manejados para realzarlas.
• Diseñar actividades para registrar observaciones sobre el modo de realizar propuestas de modo individual y en pequeño grupo.
• Diseñar actividades sobre aspectos controvertidos en las que tengan que usar argumentos para defenderlos (desarrollo sostenible…).
• Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y defenderlos con argumentos personales.
• Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que se pueda observar el modo en que se desenvuelve el alumnado para enfrentarse a las mismas.
• Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que se haya de argumentar con arreglo a la ética para tomar posiciones.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro.* *Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*	3.3. Progresa en el conocimiento de sí mismo, su manejo en la resolución de conflictos y la toma de decisiones sobre conductas saludables. 5.5. Participa responsablemente en actividades de su entorno y se enfrenta a los conflictos de forma democrática y con empatía.	Manifiesta competencia para afrontar problemas, buscar soluciones o resolver conflictos aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta competencia para afrontar problemas, buscar soluciones o resolver conflictos.	No muestra competencia para afrontar problemas, enfrentarse o resolver conflictos ni para buscar soluciones.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Anotar en cuaderno de observaciones s*u actuación en situaciones como* forma de resolver conflictos, hacerse una herida, sentir malestar… • Plantear al alumnado situaciones problema del día a día y registrar en una ficha el modo en que las afronta. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. • Ficha de seguimiento individual. • Provocar situaciones que permitan observar y registrar cómo consigue el alumnado recursos necesarios para alguna realización o meta. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*	1.3. Identifica las repercusiones positivas o negativas que tienen en el medio (recursos, calidad ambiental, vida natural, paisaje…) la forma de vida y las actividades humanas. 1.4. Propone alternativas para disminuir los impactos sobre el medio, teniendo como referencia la vida cotidiana en el hogar, el centro educativo y/o la localidad. 8.4. Aporta ideas sobre el ahorro de energía en el centro, la casa y la comunidad.	Extrae conclusiones a partir de la observación o experimentación y valora entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones extrae conclusiones a partir de la observación o experimentación, y valora entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas.	No se puede afirmar que extraiga conclusiones Ni que valore que alternativas para mejorar son más convenientes.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registrar la observación de aportaciones esporádicas de mejora realizadas por el alumnado. • Plantear como actividad de evaluación oral o escrita la propuesta de ideas que supongan una mejora. • Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado extrae conclusiones y propone alternativas ante observaciones o experimentos o desarrollo de proyectos. • Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados. • Colaboración en las entrevistas con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora. • Utilización guiada del "portfolio" y ficha de autoevaluación.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.* **Asertividad.** Capacidad de afirmar y defender nuestros derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio. Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*	5.5. Participa responsablemente en actividades de su entorno y se enfrenta a los conflictos de forma democrática y con empatía. 10.2. Participa responsablemente en las tareas de grupo en el aula, tomando decisiones, aportando opiniones y respetando la de los demás. *Afirma y defiende sus derechos y los de las personas con quienes se relaciona.*	Manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas, valorar sus ideas o saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo), aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas, valorar sus ideas o saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo).	No manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas y valorar sus ideas. No muestra saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo).
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de observaciones como expresar a sus compañeros/as el aprecio por sus producciones e ideas, comprender su comportamiento, sus sentimientos, defender sus derechos en la relación entre compañeros/as… • Registro sistemático de datos a partir de la realización de actividades de simulación en diferentes situaciones en relación con ponerse en el lugar de los/as demás, gestionar la discrepancia, manifestar y defender sus derechos expresando sus ideas y sentimientos de modo equilibrado…. • Diseñar actividades, como debates, en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. • Expresar oralmente, y por escrito, sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.21 Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de segundo ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	4.1. Muestra imaginación al elaborar un producto musical o visual. 4.3. Aplica recursos diferentes para la improvisación o creación. 4.4. Sugiere ideas que aportan originalidad a la obra musical o visual.	Manifiesta imaginación para la elaboración de productos musicales, aplicación de recursos diferentes para improvisar o crear, sugiere ideas que aportan originalidad., aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones manifiesta imaginación para la elaboración de productos musicales, aplicación de recursos diferentes para improvisar o crear, o sugiere ideas que aportan originalidad.	No muestra imaginación para la elaboración de productos musicales, aplicación de recursos diferentes para improvisar o crear, ni sugiere ideas que aporten originalidad.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación de conductas que pongan de manifiesto aportación de ideas o creatividad en tareas habituales individuales o grupales. • Registro en cuaderno de observaciones esporádicas, • Análisis de producciones en relación a la originalidad.				

Figura A4.22. Rúbrica del área Educación artística de segundo ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	4. Representa ideas, sentimientos, vivencias… de forma creativa y original. 7.4. Verbaliza sus ideas y sentimientos en torno a la obra artística y los expone congruentemente.	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística y acepta las manifestaciones de los/as demás, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística o acepta las manifestaciones de los/as demás.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante la expresión artística, no acepta las manifestaciones de los/as demás.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de expresión que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones de los/as demás. • Registro sistemático sobre manifestación de sentimientos a través de la expresión, en relación a diversos aspectos de sí mismo/a.				
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	3.1. Mantiene atención para escuchar o ver la obra artística en estudio. 6.4. Muestra interés por conocer el patrimonio cultural propio y el de otras culturas. 8.2. Presta atención a las pautas a llevar en el desarrollo del trabajo. 10.3. Pregunta sobre la razón de ser de diferentes manifestaciones artísticas.	Manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje, aunque no siempre lo hace con igual intensidad o idéntico resultado.	En ocasiones manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje.	No manifiesta interés ni agrado por aprender ni se observa evolución significativa en el aprendizaje.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de la observación esporádica del tipo de preguntas que formula. • Registro sistemático de datos sobre el esfuerzo realizado. • Registro sistemático de avances en la interpretación.				

Figura A4.23. Rúbrica del área Educación artística de segundo ciclo. Sub-competencia 2

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*	4.4. Sugiere ideas que aportan originalidad a la obra musical o visual. 8. Participa en realizaciones artísticas de grupo, respetando las normas, haciendo propuestas y buscando soluciones. 8.1. Acepta responsabilidades en el grupo.	Manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones y muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones y muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo.	No manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones ni muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de la observación de conductas asocias al liderazgo como aportación de ideas, actitud de confianza y responsabilidad… • Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado asume las tareas (interés, iniciativa…). • Programación de tareas individuales o grupales en las que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.				
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones.*	1.3. Comienza a escoger adecuadamente el material musical o visual que necesita para cubrir sus necesidades. *Avanza en el aprendizaje de la organización para realizar las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…)*	Avanza en cuanto a *organizar la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…),* aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta avances en lo que respecta a *la organizar la realización de las actividades (orden, manejo del espacio, control del tiempo…)*	No s*e aprecia avance en la forma de organizar la realización de las actividades.*
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de seguimiento a partir de la observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. • Registro anecdótico de la observación sobre la organización autónoma de tiempos y tareas.				

Figura A4.24. Rúbrica del área Educación artística de segundo ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Capacidad de calcular y asumir riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades, que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	8.2. Conoce los posibles riesgos que se derivan de la práctica de la actividad física. 3.2. Realiza giros sin riesgos sobre los diferentes ejes longitudinales y transversales.	Identifica y asume los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y realiza actividades sin riesgos, aunque no siempre lo lleva a cabo con la misma eficacia.	En ocasiones identifica y asume los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y realiza actividades sin riesgos.	No se puede afirmar que posea competencia para calcular y asumir riesgos.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de conductas observadas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo. • Anotación en cuaderno de observación esporádica de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. • Valoración en situaciones espontáneas o planificadas de la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos. • Observación y registro programados de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos • Planificación de situaciones en las que el alumno/a pueda expresar el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. • Contrastar, además, la información con la aportada por la familia.				

Figura A4.25. Rúbrica del área Educación física de segundo ciclo. Sub-competencia 1.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	3.1. Toma conciencia de la movilidad del eje corporal en diferentes posiciones y de los diferentes segmentos. 7.3. Utiliza los recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sentimientos e ideas.	Manifiesta poseer conocimiento de sí mismo/a y comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento., aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento de sí mismo/a y comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento.	No manifiesta poseer un conocimiento de sí mismo/a ni comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de movimiento que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado a través de la expresión corporal. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones físicas de los/as demás.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Control de emociones /Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre causas y consecuencias de acciones, y de la autoevaluación. Seguir las costumbres y normas establecidas pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro criterio y conciencia moral. Responsabilizarse, Regular la expresión de las emociones .*	5.2. Respeta las normas de los juegos o actividades y a sus compañeros/as. 7.5. Interacciona de forma colaborativa con los compañeros/as regulando sus propias emociones.	Controla sus emociones, regula su conducta y respeta las normas, aunque no siempre lo hace.	En ocasiones controla sus emociones, regula su conducta o respeta las normas.	No muestra competencia para controlar sus emociones y regular su conducta. No respeta las normas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación del cumplimiento de normas. • Registro accidental en cuaderno de observaciones, sobre autocontrol de conductas y regulación emocional. • Autocrítica del alumnado en contexto grupal.				

Figura A4.26. Rúbrica del área Educación física de segundo ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*	1.4. Ajusta los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones … 2.2. Adecua las trayectorias en los pases, lanzamientos y conducciones de los diferentes objetos en situaciones de juego.	Analiza sus posibilidades y limitaciones y argumenta las posturas que adopta. (Manifiesta competencia para ajustar los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, adecuar trayectorias, pases, lanzamientos o conducciones de objetos…), aunque no siempre lo hace con el mismo éxito.	En ocasiones analiza sus posibilidades y limitaciones y argumenta las posturas que adopta. (Manifiesta competencia para ajustar los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, adecuar trayectorias, pases, lanzamientos o conducciones de objetos…)	No analiza sus posibilidades y limitaciones ni es competente para argumentar las posturas que adopta (No manifiesta competencia para ajustar los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones, adecuar trayectorias, pases, lanzamientos o conducciones de objetos…)
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Anotación en cuaderno de observaciones esporádicas sobre conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. • Diseño de juegos y actividades que permitan valorar y registrar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. • Programación de actividades de reflexión colectiva en las que se pueda registrar la argumentación del alumnado sobre normas o límites.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Flexibilidad de planteamientos / Comprensión de los cambios como oportunidades / Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes, comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	1.2. Adapta los desplazamientos y saltos a nuevas condiciones del espacio. 1.4. Ajusta los movimientos corporales a las condiciones espacio temporales: duración, ritmo, orden de movimiento, direcciones … 2.2. Adecua las trayectorias en los pases, lanzamientos y conducciones de los diferentes objetos en situaciones de juego. 2.3. Orienta el cuerpo de manera adecuada en las recepciones y paradas.	Manifiesta competencia para adaptarse a los cambios y adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades., aunque no siempre lo hace con el mismo éxito.	En ocasiones manifiesta competencia para adaptarse a los cambios y adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades.	No manifiesta competencia para adaptarse a los cambios ni para adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades que permitan registrar las conductas del alumnado en situaciones de diversas características en las que se precise comprensión o adaptación al cambio. • Autocrítica guiada en contexto grupal sobre la propia realización.				

Figura A4.27. Rúbrica del área Educación física de segundo ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.6. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 15.3. Hace valoraciones simples de sus progresos poniendo ejemplos de estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Identifica y corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales. 15.5. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.	Corrige sus errores y se da cuenta de los cometidos por otras personas, pero aunque tiende a mejorar el producto, aún persiste con alguna frecuencia en determinadas equivocaciones.	En ocasiones tiene en cuenta lo aprendido al corregir sus propios errores o los de los demás.	No se puede afirmar que aprenda de los propios errores o de los de otras personas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico en cuaderno de observación de conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. • Diseño de actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. • Autoevaluación / autocrítica mediante ficha de autoevaluación. • Actividades de coevaluación con utilización de listas de control. • Contrastar, además, la información con la aportada por la familia sobre aceptación de la crítica.				

Figura A4.28. Rúbrica del área Lengua castellana y literatura de segundo ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	3.4. Selecciona siguiendo pautas, información explícita, relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar. 14.1. Selecciona, con criterios propios, obras literarias (literatura oral o escrita u otros campos artísticos relacionados) para su disfrute personal.	Manifiesta competencia para decidir una alternativa en función de un determinado criterio o interés. Aunque no siempre con el mismo éxito.	En ocasiones decide alguna una alternativa en función de un determinado criterio o interés.	No manifiesta competencia para decidir una alternativa en función de un determinado criterio o interés.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico en cuaderno de observaciones realizadas acerca de situaciones en las que elegir o decidir en función de algunos criterios. • Autoevaluación y coevaluación con utilización de fichas de autoevaluación, listas de control y escalas de estimación.				

Figura A4.29. Rúbrica del área Lengua castellana y literatura de segundo ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	1.8. Comprende el sentido de las expresiones más comunes que evidencian cualquier tipo de discriminación. 2.6. Relaciona, con ayuda el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido del texto. 13.3. Expone su opinión oralmente y por escrito, sobre la lectura personal de obras literarias.	Manifiesta sentido crítico y competencia para realizar autocrítica, aunque no siempre lo haga con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta sentido crítico y/o competencia para realizar autocrítica.	No manifiesta sentido crítico ni competencia para realizar autocrítica.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro anecdótico en cuaderno de datos observados sobre conductas que reflejen sentido crítico y el modo en que realiza la autocrítica. • Diseño de actividades que permitan el registro sistemático de observaciones sobre la forma de argumentar en la realización de críticas o de realizar una autocrítica. • Diseño de actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda registrar sistemáticamente el modo en que el alumnado comprende y critica temas diversos. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Utilización de las fichas de autoevaluación. • Contrastar, además, la información con la familia, en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.30. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de segundo ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Control de emociones /Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre causas y consecuencias de acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro criterio y conciencia moral. Responsabilizarse,* *Regular la expresión de las emociones.*.	4.6. Evita el uso de expresiones discriminatorias habituales. 4.7. Entona y pronuncia aceptablemente. 4.8. Muestra cierto control de la voz, el gesto. 5.9. Identifica y evita expresiones discriminatorias habituales. 14.3. Respeta las normas de uso de la biblioteca escolar y colabora en su cuidado	Controla sus emociones, regula su conducta y respeta las normas, aunque no siempre lo hace.	En ocasiones controla sus emociones, regula su conducta o respeta las normas.	No muestra competencia para controlar sus emociones y regular su conducta. No respeta las normas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación del cumplimiento de normas. • Registro accidental en cuaderno de observaciones, sobre autocontrol de conductas y regulación emocional. • Autocrítica del alumnado en contexto grupal: Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. • Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. • Entrevista tutorial.				

Figura A4.31. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de segundo ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.6. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 15.3. Hace valoraciones simples de sus progresos poniendo ejemplos de estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Identifica y corrige progresivamente algunos de sus errores más habituales.	Realiza valoraciones de sus progresos o acepta la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar, pero no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones, realiza valoraciones de sus progresos o acepta la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.	No manifiesta competencia para realizar valoraciones de sus progresos ni para aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: Diseño de actividades de autoevaluación y de coevaluación sobre los contenidos aprendidos. (Ficha de autoevaluación listas de control, "portfolio"…)				
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	5.8. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión.	Participa activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido, aunque no siempre lo hace con el mismo nivel de compromiso.	En ocasiones, participa activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.	No se observa que participe activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático y esporádico del modo de cooperar en la consecución de objetivos. (Cuaderno de equipo, cuaderno de observaciones esporádicas conforme a criterios). • Registro de análisis sistemático de la producción individual y grupal.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	5.8. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.	Colabora con los demás en la consecución de objetivos comunes, aunque no siempre lo haga en la misma medida.	En ocasiones colabora con los demás en la consecución de objetivos comunes.	No manifiesta competencia para colaborar con los demás en la consecución de objetivos comunes.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observaciones realizadas en situaciones de colaboración en cuanto al modo de participar en la consecución de objetivos comunes. • "Cuadernos de equipo" para la planificación y seguimiento de la actividad cooperativa. • Evaluación individual y grupal del trabajo cooperativo conforme a listas de control o escalas de estimación. • Coevaluación.				
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	5.2. Aplica aceptablemente las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía. 5.6. Hace preguntas y comentarios relevantes a la conversación. 12.2. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	Manifiesta habilidades de diálogo y negociación, aunque no siempre con el mismo nivel de éxito.	En ocasiones manifiesta habilidades de diálogo y negociación.	De su actuación no se puede deducir que posea habilidades de diálogo y negociación
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observaciones en relación a las habilidades de diálogo y negociación aprendidas conforme a lista de control realizando prácticas como la discusión en grupo. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones.				

Figura A4.32. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de segundo ciclo. Sub-competencia 3.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Motivación para el logro. / Visión de retos y oportunidades *Manifestar interés y esforzarse por alcanzar objetivos.* *Esforzarse para mejorar personalmente* *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*	6.5. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 7.4. Muestra interés por aprender la lengua extranjera. 9. Reflexiona sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas, mediante la comparación y transformación de textos, enunciados y palabras, y utiliza estos conocimientos para mejorar la comunicación. 10. Usa algunas estrategias para aprender a aprender e identificar algunos aspectos personales que le ayuden a aprender mejor. 13.2. Participa activamente en tareas de dramatización, recreación, memorización y recitación de rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas, cuentos o pequeños sketch cuidando el ritmo, pronunciación, acento y entonación adecuados y utilizando algunas estrategias sencillas de la puesta en escena.	Manifiesta esfuerzo por mejorar, muestra interés por aprender la lengua extranjera y se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula, aunque no siempre lo hace con la misma eficacia.	En ocasiones, manifiesta esfuerzo por mejorar, muestra interés por aprender la lengua extranjera o se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula	No manifiesta esfuerzo por mejorar, no muestra interés por aprender la lengua extranjera ni se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre realización y finalización de las tareas. • Registro sistemático y esporádico (en cuaderno de registro de observaciones) de actitudes que reflejen esfuerzo por mejorar. • Utilización guiada de "portfolio" y ficha de autoevaluación. • Análisis de producciones. • Escalas de estimación. • Ficha de seguimiento individual.				

Figura A4.33. Rúbrica del área Lengua extranjera de segundo ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	1.4. Identifica el tema y algunas de las ideas principales de textos orales sencillos y breves relacionados con temas trabajados en clase. 3.1. Expresa con ayuda necesidades de comunicación inmediatas: hacer peticiones, trabajar en equipo, pedir aclaraciones. 4.1. Comprende textos escritos sencillos sobre temas trabajados en clase: cuentos y poemas adaptados o auténticos, recetas, menús, folletos, publicidad, normas, cartas... 9.5. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 12.3. Utiliza los conocimientos previos adquiridos en otras lenguas sobre las características de los géneros de textos en sus producciones orales y escritas.	Pone en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas y relaciona conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales, aunque no siempre lo hace con el mismo grado de éxito.	En ocasiones, pone en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas o relaciona conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales.	No se puede afirmar que sea competente para poner en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas o que relacione conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de observaciones esporádicas sobre el modo en que el alumnado elabora nuevas ideas a partir de lo aprendido: • Registro sistemático de observaciones. • Análisis de producciones. • Mapas conceptuales				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	9.7. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores muy básicos en textos propios. 10.4. Hace valoraciones simples de sus progresos, poniendo ejemplos de estrategias que le ayudan a aprender mejor. 11.1. Conoce y comienza a utilizar listas de control sencillas que definen los criterios de evaluación. 11.3. Utiliza de manera guiada estrategias de autorregulación desarrolladas en una de las lenguas en la comprensión y producción de los textos trabajados en cualquiera de las otras.	Identifica sus errores, los corrige y valora sus progresos, aun pudiendo necesitar ayuda para ello, pero no siempre lo hace con el mismo grado de éxito.	En ocasiones, identifica sus errores, los corrige, o valora sus progresos, aunque pueda necesitar ayuda para ello.	No manifiesta competencia para identificar o corregir sus errores o valorar sus progresos ni aun contando con ayuda para hacerlo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades de autoevaluación y de coevaluación sobre los contenidos aprendidos. (Ficha de autoevaluación listas de control, "portfolio"…)				
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	6.4. Coopera en las actividades de producción y revisión.	Coopera en situaciones de aprendizaje compartido, aunque no siempre lo hace con l el mismo nivel de compromiso.	En ocasiones, coopera en situaciones de aprendizaje compartido.	No se observa que coopere en situaciones de aprendizaje compartido.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático y esporádico del modo de cooperar en la consecución de objetivos. (Cuaderno de equipo, cuaderno de observaciones esporádicas conforme a criterios). • Registro de análisis sistemático de la producción individual y grupal.				

Figura A4.34. Rúbrica del área Lengua extranjera de segundo ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Capacidad de afrontar problemas. **Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.** *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	8.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos (cambio, combinación, igualación, comparación) y multiplicativos (repetición de medidas y escalares sencillos), de una y dos operaciones en situaciones de la vida cotidiana. 9.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: sobran datos, falta un dato y lo inventa, problemas de elección, a partir de un enunciado inventa una pregunta, a partir de una pregunta inventa un problema, inventa un problema a partir de una expresión matemática, a partir de una solución…	Manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica,	No manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan registrar observaciones de forma sistemática y esporádica la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan (Ficha de registro sistemático, registro esporádico en cuaderno). • Observación sistemática de los indicadores relacionados con la búsqueda de soluciones, en las tareas habituales. (Escalas de estimación). • Utilización guiada de "Portfolio" y ficha de autoevaluación. • Coevaluación.				

Figura A4.35. Rúbrica del área Matemáticas de segundo ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	10.3. Expresa con facilidad sus opiniones matemáticas ante los demás. 11.1. Tiene confianza en sí mismo al realizar las actividades matemáticas. 11. Muestra confianza en las propias posibilidades, constancia, iniciativa, espíritu de superación y disposición para desarrollar aprendizajes autónomos.	Manifiesta tener confianza en sí mismo/a, aceptar sus limitaciones y se apoya en sus capacidades, aunque no siempre en la misma medida	En ocasiones manifiesta tener confianza en sí mismo/a; o aceptar sus limitaciones y suele apoyarse en sus capacidades.	No manifiesta tener confianza en sí mismo/a, aceptar sus limitaciones y conocer sus capacidades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro anecdótico y sistemático de observaciones mediante actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades. (Ficha de registro sistemático, registro esporádico en cuaderno).				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Esfuerzo mantenido/ Perseverancia/ Posposición de gratificación/ Demora de satisfacción inmediata. *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente* *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	11.2. Es constante en el trabajo. 10.2. Es constante en la búsqueda de soluciones ante problemas. 11. Muestra confianza en las propias posibilidades, constancia, iniciativa, espíritu de superación y disposición para desarrollar aprendizajes autónomos.	Se esfuerza y manifiesta constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal, aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones se esfuerza y manifiesta constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal.	No demuestra esfuerzo ni constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre la realización y la finalización de las tareas. • Registro anecdótico y sistemático de observaciones sobre el esfuerzo sostenido. • Autoevaluación guiada del alumno/a sobre el mantenimiento del esfuerzo realizado. (Ficha de autoevaluación y ”portfolio”) • Observación sistemática y esporádica de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. • Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.36. Rúbrica del área Matemáticas de segundo ciclo. Sub-competencia 2..

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	3.6. Expresa con claridad el proceso seguido en la realización de cálculos. 9.5. Colabora con los demás en la resolución de investigaciones y pequeños proyectos. 9.6. Expresa con claridad las estrategias utilizadas y las conclusiones obtenidas.	Manifiesta competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones ha manifestado competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo.	No manifiesta competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de observaciones acerca de actuaciones del alumnado en relación con la participación, análisis, estrategias empleadas y expresión de procesos en el desarrollo de proyectos y en la resolución de problemas. • Utilización guiada de "portfolio", fichas de autoevaluación, escalas de estimación….				

(sigue)

Competencias específicas (elementos)	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Planificación, toma de decisiones responsable. / Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	6.3. Compara y clasifica figuras utilizando diversos criterios libremente elegidos. 8.2. Utiliza estrategias personales para la resolución de problemas. 11. Muestra confianza en las propias posibilidades, constancia, iniciativa, espíritu de superación y disposición para desarrollar aprendizajes autónomos. 11.4. Muestra autonomía en la realización de las actividades matemáticas.	Manifiesta iniciativa y autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que ha de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta iniciativa y autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que ha de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo.	No manifiesta iniciativa ni autonomía para tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre la autonomía para la toma de decisiones en función de estrategias aprendidas. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones sobre iniciativa y espíritu de superación ante las dificultades. • Listas de control, escalas de estimación, fichas de autoevaluación				

Figura A4.37. Rúbrica del área Matemáticas de segundo ciclo. sub-competencia 3.

Tercer ciclo de educación primaria

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Responsabilidad *Hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y acciones.*	5.4. Asume responsabilidades dentro del marco escolar. 9.5. Demuestra responsabilidad en las tareas individuales.	Muestra responsabilidad en las tareas individuales y asume responsabilidades dentro del marco escolar, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones muestra responsabilidad en las tareas individuales o asume responsabilidades dentro del marco escolar.	No muestra responsabilidad en las tareas individuales ni asume responsabilidades dentro del marco escolar.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de registro de observación de acciones como cuidar el material escolar, organizar sus producciones… • Realización de actividades relacionadas con el cumplimiento de las normas trabajadas en el aula para que el alumno/a manifieste que actuaciones son adecuadas, cuales no y las consecuencias de actuar de uno u otro modo. • Observación y registro sistemático del grado de compromiso en acciones colectivas • Análisis de producciones, trabajos, composiciones, • "Portafolio" y ficha de autoevaluación. • Actividades de coevaluación. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura.A4.38. Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de tercer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser. Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás. Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	3.3. Acepta el propio cuerpo y su identidad sexual, y valora positivamente las diferencias.	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, acepta las manifestaciones de los/as demás y procura adoptar conductas saludables, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, acepta las manifestaciones de los/as demás o procura adoptar conductas saludables.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento, no acepta las manifestaciones de los/as demás ni procura adoptar conductas saludables.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Propuesta de actividades que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado.
- Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones físicas de los/as demás o la adopción de conductas saludables.
- Diseño o selección de guías para la autoevaluación.
- Diseño de actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto.
- Expresión oral o escrita de descripciones y comentarios sobre diversos aspectos de sí mismo que incluyan la formulación de deseos, sentimientos, puntos de vista y valores; o bien que aporten reflexiones sobre temas relativos a la propia historia biográfica.

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás. *Sentirse y saberse valorado y apreciado por las personas que son importantes para él/ella. Aceptar los cambios corporales y sentirse a gusto con su cuerpo, Sentirse a gusto con la propia apariencia física y respetar la de los demás.*	3.3. Acepta el propio cuerpo y su identidad sexual, y valora positivamente las diferencias.	Da muestras de conocerse o valorarse a sí mismo, de sentirse valorado por los demás, de aceptar su cuerpo o de considerar de forma positiva las diferencias, aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones da muestras de conocerse o valorarse a sí mismo, de sentirse valorado por los demás, de aceptar su cuerpo o de considerar de forma positiva las diferencias.	No se puede afirmar que se valore a si mismo/a o se sienta valorado por las demás personas. No hay evidencia de que acepte su cuerpo o su identidad sexual ni de que valore las diferencias de modo positivo.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Anotar en cuaderno de observaciones:
  - Situaciones espontáneas y de actividades en las que se perciba si busca ayuda o aprobación y en su caso, a quién recurre.
  - Situaciones informales y de realización de actividades en las que se perciba de qué modo se perciben sus actuaciones en el grupo de compañeros/as, y si sus aportaciones son bien recibidas por el resto.
  - Sobre apariencia física (vestuario, peinado, adornos)
  - Comportamiento ante la apariencia de los demás.
  - Posturas, movimientos o armonía corporal, indicativos de sentirse a gusto con su cuerpo.
  - Referencias a su aspecto en cuanto a la higiene y de hábitos de limpieza como lavarse las manos antes o después de realizar un trabajo.
  - Observación del movimiento corporal en actividades informales de ejercicio físico (recreos…).
- Auto-informe oral o escrito con descripciones y comentarios sobre su sentimiento de ser aceptado por el grupo.
- Escalas o cuestionarios de la dimensión física de auto-concepto.
- Utilización guiada de "portfolio" para observar la evolución positiva de su aprendizaje y ficha de autoevaluación.

Figura A4.39. Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de tercer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos de acuerdo a principios morales propios. *Elegir los medios adecuados para lograr sus objetivos de una manera eficaz.* *Pensar y actuar de acuerdo a sus propios criterios.* *Actuar de acuerdo a los propios principios morales.*	1.5. Es consciente de que la actividad humana afecta al medio ambiente, y da ejemplos de actuaciones positivas e impactos negativos. 4.6. Identifica y propone formas de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan y distingue la existencia de diferentes trabajos y profesiones.	Muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones muestra competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos con arreglo a unos criterios.	No muestra competencia para proponer alternativas o aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos en función de unos criterios.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- En ficha de registro:
  - Anotación de propuestas realizadas para alcanzar objetivos en situaciones de dialogo como asambleas….
  - Anotar el modo de expresar oral o, con más o menos ayuda, por escrito sus derechos, intereses, opiniones y decisiones y defenderlos con argumentos personales.
- Sesión tutorial grupal y entrevista individual en las que se pueda observar la forma de realizar propuestas y los principios o criterios manejados para realzarlas.
- Diseñar actividades para registrar observaciones sobre el modo de realizar propuestas de modo individual y en pequeño grupo.
- Diseñar actividades sobre aspectos controvertidos en las que tengan que usar argumentos para defenderlos (desarrollo sostenible…).
- Expresar oralmente o por escrito sus derechos, intereses, opiniones y defenderlos con argumentos personales.
- Diseñar actividades sobre situaciones personales y sociales controvertidas en las que se pueda observar el modo en que se desenvuelve el alumnado para enfrentarse a las mismas.
- Diseñar actividades sobre temas de actualidad en las que se haya de argumentar con arreglo a la ética para tomar posiciones.

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido. *Comprometerse en un proyecto de vida que le conduzca al desarrollo personal integro. Establecer objetivos en su vida y el modo de alcanzarlos.*	3.4. Sabe cómo actuar en situaciones de emergencia (por ejemplo: teléfonos de auxilio, normas de evacuación) y además conoce y realiza maniobras sencillas de cuidado de sí mismo y de los demás: primeros auxilios.	Manifiesta competencia para afrontar problemas, buscar soluciones o resolver conflictos aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta competencia para afrontar problemas, buscar soluciones o resolver conflictos.	No muestra competencia para afrontar problemas, enfrentarse o resolver conflictos, buscar soluciones, tomar decisiones...
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Anotar en cuaderno de observaciones s*u actuación en situaciones como* forma de resolver conflictos, hacerse una herida, sentir malestar… • Plantear al alumnado situaciones problema del día a día y registrar en una ficha el modo en que las afronta. • Entrevista tutorial en la que se dialogue sobre las estrategias que utiliza para lograr las metas, la constancia en las actividades correspondientes y los criterios personales que utiliza para evaluarlas. • Ficha de seguimiento individual. • Provocar situaciones que permitan observar y registrar cómo consigue el alumnado recursos necesarios para alguna realización o meta. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora. *Proponer alternativas de mejora a partir de conclusiones extraídas.*	3.2. Analiza de forma crítica algunas consecuencias para la salud derivadas de diferentes modos de vida y establece relaciones entre el funcionamiento del cuerpo y algunos hábitos de salud. 4.6. Identifica y propone formas de superar las desigualdades que el acceso a bienes y servicios provocan y distingue la existencia de diferentes trabajos y profesiones. 5.3. Reconoce y valora positivamente la participación ciudadana como garante de la gestión democrática de su entorno, realizando propuestas de mejora dentro de su ámbito municipal.	Extrae conclusiones a partir de la observación o experimentación y valora entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas, aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones extrae conclusiones a partir de la observación o experimentación, y valora entre las alternativas para mejorar, las más adecuadas.	No se puede afirmar que extraiga conclusiones ni que sea competente para proponer alternativas para mejorar.

EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO:

- Registrar la observación de aportaciones esporádicas de mejora realizadas por el alumnado.
- Plantear como actividad de evaluación oral o escrita la propuesta de ideas que supongan una mejora.
- Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado extrae conclusiones y propone alternativas ante observaciones o experimentos o desarrollo de proyectos.
- Entrevista tutorial en la que se valoren las posibilidades de mejora a partir de las conclusiones sobre resultados.
- Utilización guiada de "portfolio" y ficha de autoevaluación.
- Colaboración en las entrevistas con las familias para guiar el proceso de reflexión con el alumnado sobre las posibilidades de mejora.

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. *Comprender y participar en los sentimientos de las personas.* **Asertividad.** Capacidad de afirmar y defender nuestros derechos. *Expresar sus pensamientos y sentimientos y actuar siguiendo el propio criterio. Afirmar y defender los derechos de uno mismo y de las personas con quienes nos relacionamos.*	*Se pone en el lugar de otras personas y valora sus ideas. Afirma y defiende sus derechos y los de las personas con quienes se relaciona.* 7.5. Reconoce y muestra respeto e interés por el conocimiento de las diversas costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales presentes en Euskal Herria y España.	Manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas, valorar sus ideas o saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo), aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas, valorar sus ideas o saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin recurrir a un estilo agresivo, ni hacerlo de modo pasivo).	No manifiesta competencia para ponerse en el lugar de otras personas y valorar sus ideas. No muestra saber defender sus propios derechos de forma equilibrada (Sin violencia ni de modo pasivo).
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de observaciones como expresar a sus compañeros/as el aprecio por sus producciones e ideas, comprender su comportamiento, sus sentimientos, defender sus derechos en la relación entre compañeros/as… • Registro sistemático de datos a partir de la realización de actividades de simulación en diferentes situaciones en relación con ponerse en el lugar de los/as demás, gestionar la discrepancia, manifestar y defender sus derechos expresando sus ideas y sentimientos de modo equilibrado…. • Diseñar actividades como debates o juegos de rol en los que se pueda poner de manifiesto la habilidad de ponerse en el lugar de otra persona y valorar sus ideas. • Expresar oralmente, y por escrito, sus derechos, intereses, opiniones y decisiones, y defenderlos con argumentos personales. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.40 Rúbrica del área Conocimiento del medio natural social y cultural de tercer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Creatividad *Concebir gran número de ideas.* *Ser flexible en los esquemas de pensamiento,* *Concebir ideas no usuales o remotas.*	4.4. Aporta ideas que sirvan para la matización y el acabado de una obra musical o visual.	Manifiesta competencia para aportar muchas ideas o ideas originales como, por ejemplo las que contribuyen a matizar o acabar una obra musical, aunque no siempre lo hace en la misma medida o con el mismo éxito.	En ocasiones manifiesta competencia para aportar ideas o para la originalidad.	No se puede afirmar que posea competencia para concebir muchas ideas, o ideas originales, ni para adaptarse a lo diferente.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación de conductas que pongan de manifiesto aportación de ideas o creatividad en tareas habituales individuales o grupales. • Registro en cuaderno de observaciones esporádicas, • Análisis de producciones en relación a la originalidad.				

Figura A4.41. Rúbrica del área Educación artística de tercer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	9.3. Utiliza la expresión artística como vehículo para el conocimiento propio.	Manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística y acepta las manifestaciones de los/as demás, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a, comunica sus sentimientos mediante la expresión artística o acepta las manifestaciones de los/as demás.	No manifiesta poseer conocimiento o aceptación de sí mismo/a. No comunica sus sentimientos mediante la expresión artística, no acepta las manifestaciones de los/as demás.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de expresión que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones de los/as demás. • Diseño de actividades en las que se analicen diversas situaciones relacionadas con la orientación sexual y que permitan evaluar el conocimiento y las actitudes al respecto. • Registro sistemático sobre manifestación de sentimientos a través de la expresión, en relación a diversos aspectos de sí mismo/a.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Ambición personal académica y profesional *Apreciar y construir conocimiento gestionando adecuadamente la información y disfrutando del aprendizaje.*	6.4. Muestra interés por conocer el patrimonio cultural propio y el de otras culturas. 9.2. Pone los medios para que la actividad artística propia sea factor de construcción personal. *Manifiesta interés por aprender (formula preguntas se esmera en realización del producto…)*	Manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje, aunque no siempre lo hace con igual intensidad o idéntico resultado.	En ocasiones manifiesta interés y agrado por aprender y evoluciona en el proceso de aprendizaje.	No manifiesta interés ni agrado por aprender ni se observa evolución significativa en el aprendizaje.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de la observación esporádica del tipo de preguntas que formula. • Registro sistemático de datos sobre el esfuerzo realizado. • Registro sistemático de avances en la interpretación.				

Figura A4.42. Rúbrica del área Educación artística de tercer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos. *Aportar ideas, planificar y llevar a cabo con confianza y responsabilidad, acciones individuales o grupales.*	3. Explora soluciones que se han ido dando a diferentes cuestiones relativas a recursos técnicos y de lenguaje en la música y las artes visuales, incorporándolas como nuevos referentes estéticos. 3.4. Expone verbalmente su opinión argumentando con coherencia e intentando conjugar el nivel de expresión con el mensaje a dar. 4.4. Aporta ideas que sirvan para la matización y el acabado de una obra musical o visual.	Manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones y muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo, aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones y muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo.	No manifiesta iniciativa para sugerir ideas originales o buscar soluciones ni muestra confianza o capacidad para aceptar y llevar a cabo responsabilidades en el grupo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico de la observación de conductas asocias al liderazgo como aportación de ideas, actitud de confianza y responsabilidad… • Registro sistemático de datos sobre el modo en que el alumnado asume las tareas (interés, iniciativa…). • Programación de tareas individuales o grupales en las que el alumnado pueda mostrar sus habilidades de liderazgo.				
Organización de tiempos y tareas *Formular hipótesis, organizar el material, calcular el tiempo y espacio obtener y clasificar datos, analizar informaciones, extraer conclusiones.*	1.3. Selecciona adecuadamente el material musical o visual en base a las necesidades del momento. 2.2. Organiza los elementos básicos de los lenguajes artísticos para utilizarlos en la comunicación y en el descifrado del lenguaje musical y visual.	Avanza en cuanto a seleccionar de modo adecuado el material musical en base a las necesidades, organizar los elementos básicos del lenguaje musical, o realizar una organización adecuada del tiempo. aunque no siempre lo hace con el mismo resultado.	En ocasiones manifiesta avances en lo que respecta a seleccionar de modo adecuado el material musical en base a las necesidades, organizar los elementos básicos del lenguaje musical, o realizar una organización adecuada del tiempo	No selecciona de modo adecuado el material musical en base a las necesidades, No organiza los elementos básicos del lenguaje musical. No realiza una organización adecuada del tiempo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Ficha de seguimiento a partir de la observación de la organización de tiempos y tareas conforme a pautas determinadas. • Registro anecdótico de la observación sobre la organización autónoma de tiempos y tareas.				

Figura A4.43. Rúbrica del área Educación artística de tercer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Capacidad de calcular y asumir riesgos *Adquiere habilidades en el desarrollo de las capacidades, que le posibilitarán el liderazgo de proyectos.*	8.3. Evita riesgos en la realización de la actividad física.	Identifica, asume y evita los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y realiza actividades sin riesgos, aunque no siempre lo lleva a cabo con la misma eficacia.	En ocasiones identifica, asume y evita los posibles riesgos derivados de la práctica de la actividad física y realiza actividades sin riesgos.	No se puede afirmar que posea competencia para calcular, asumir y evitar riesgos.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de conductas observadas que reflejen habilidad para el cálculo de riesgo. • Anotación en cuaderno de observación esporádica de las conductas que reflejen interés por aprender a evitar riesgos o capacidad para asumirlos. • Valoración en situaciones espontáneas o planificadas de la actuación del alumno en cuanto a prevención de riesgos. • Observación y registro programados de situaciones en las que el alumnado pueda estar expuesto a riesgos • Planificación de situaciones en las que el alumno/a pueda expresar el riesgo que conlleva una acción determinada y las medidas preventivas a tener en cuenta. • Contrastar, además, la información con la aportada por la familia.				

Figura A4.44. Rúbrica del área Educación física de tercer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de sí misma/o. *Experimentar y expresar la totalidad de su propio ser.* *Asumir su sexualidad aceptando la propia orientación sexual y respetando la de los demás.* *Expresar físicamente los sentimientos y aceptar las manifestaciones de los demás.*	7.4. Transmite elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.	Manifiesta poseer conocimiento de sí mismo/a y comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento., aunque no siempre lo hace en igual medida.	En ocasiones manifiesta poseer conocimiento de sí mismo/a y comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento.	No manifiesta poseer un conocimiento de sí mismo/a ni comunica sus sentimientos mediante el lenguaje corporal o el movimiento.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Propuesta de actividades de movimiento que permitan valorar y registrar sistemáticamente el conocimiento de sí mismo que posee el alumnado a través de la expresión corporal. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones, de actitudes relacionadas con la aceptación de las manifestaciones físicas de los/as demás. • Registro en cuaderno de datos de observación esporádicos, que permitan evaluar las actitudes relacionadas con la orientación sexual de alumnas alumnos.				
Control de emociones /Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre causas y consecuencias de acciones, y de la autoevaluación.* *Seguir las costumbres y normas establecidas pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro criterio y conciencia moral. Responsabilizarse.* *Regular la expresión de las emociones .*	4.2. Conoce y acepta las normas de los juegos. 7.4. Transmite elementos expresivos con suficiente serenidad, desinhibición y estilo propio.	Controla sus emociones, regula su conducta y respeta las normas, aunque no siempre lo hace.	En ocasiones controla sus emociones, regula su conducta o respeta las normas.	No muestra competencia para controlar sus emociones y regular su conducta. No respeta las normas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación del cumplimiento de normas. • Registro accidental en cuaderno de observaciones, sobre autocontrol de conductas y regulación emocional. • Autocrítica del alumnado en contexto grupal.				

Figura A4.45. Rúbrica del área Educación física de tercer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Análisis de posibilidades y limitaciones *Ajustar el esfuerzo a las propias posibilidades y a las condiciones de cada situación.* *Conocer comprender y aceptar las normas.* *Argumentar las actitudes adoptadas.*	4.4. Ajusta su esfuerzo personal a su nivel de desarrollo físico. 6.2. Dosifica el esfuerzo en la práctica de la actividad física. 6.3. Adapta el ejercicio físico a las propias habilidades y limitaciones	Analiza sus posibilidades y limitaciones y argumenta las posturas que adopta. (Ajusta el esfuerzo, dosifica el esfuerzo y/o adapta el ejercicio físico a sus habilidades y limitaciones , aunque no siempre lo hace con el mismo éxito.	En ocasiones analiza sus posibilidades y limitaciones y argumenta las posturas que adopta. (Ajusta el esfuerzo, dosifica el esfuerzo y/o adapta el ejercicio físico a sus habilidades y limitaciones).	No parece tener en cuenta las limitaciones personales ni ser competente para argumentar las posturas que adopta (No ajusta el esfuerzo, no dosifica el esfuerzo ni adapta el ejercicio físico a sus habilidades y limitaciones).
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Anotación en cuaderno de observaciones esporádicas sobre conductas que reflejen capacidad de analizar posibilidades y limitaciones. • Diseño de juegos y actividades que permitan valorar y registrar la habilidad para analizar posibilidades y tener en cuenta las limitaciones. • Programación de actividades de reflexión colectiva en las que se pueda registrar la argumentación del alumnado sobre normas o límites.				
Flexibilidad de planteamientos / Comprensión de los cambios como oportunidades / Adaptación crítica y constructiva *Ajustarse con agilidad a situaciones y condiciones cambiantes, comprendiendo los cambios como oportunidades de mejora inherentes a la vida.*	1.1. Resuelve problemas motores adaptando las habilidades a nuevas condiciones del entorno cada vez más complejas. 2.2. Orienta el cuerpo en función de la dirección del móvil. 4.4. Ajusta su esfuerzo personal a su nivel de desarrollo físico.	Manifiesta competencia para adaptarse a los cambios y adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades., aunque no siempre lo hace con el mismo éxito.	En ocasiones manifiesta competencia para adaptarse a los cambios y adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades.	No manifiesta competencia para adaptarse a los cambios ni para adaptar movimientos o posturas a las condiciones espacio-temporales o características de las actividades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades que permitan registrar las conductas del alumnado en situaciones de diversas características en las que se precise comprensión o adaptación al cambio. • Autocrítica en contexto grupal sobre la propia realización.				

Figura A4.46. Rúbrica del área Educación física de tercer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Aprendizaje del error *Adquirir conciencia y desarrollar la capacidad de aprender de sus propios errores y de los de otras personas en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	8.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos, mostrando una autonomía progresiva en la revisión y mejora de los textos. 15.3. Hace valoraciones de sus progresos e identifica algunos recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales. 15.5. Acepta el error como parte del proceso de aprendizaje.	Corrige sus errores y se da cuenta de los cometidos por otras personas, pero aunque tiende a mejorar el producto, aún persiste con alguna frecuencia en determinadas equivocaciones.	En ocasiones tiene en cuenta lo aprendido al corregir sus propios errores o los de los demás.	No se puede afirmar que aprenda de los propios errores o de los de otras personas ni que acepte el error como parte del proceso de aprendizaje..
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico en cuaderno de observación de conductas que reflejen aceptación del error en sí mismo y en los demás. • Diseño de actividades que permitan corregir errores propios y ajenos. • Autoevaluación / autocrítica mediante ficha de autoevaluación. • Actividades de coevaluación con utilización de listas de control. • Contrastar, además, la información con la aportada por la familia sobre aceptación de la crítica.				

Figura A4.47. Rúbrica del área Lengua castellana y literatura de tercer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Elección con criterio propio. *Decidir una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias*	3.3. Utiliza elementos lingüísticos y no lingüísticos para localizar la información, como distribución del texto, tipo de letra, índices... 3.4. Selecciona la información relevante al objetivo de lectura en textos del ámbito escolar, recogiéndola mediante medios de registro dados (tablas, esquemas, cuestionarios…). 13.1. Selecciona con criterios propios obras literarias (literatura oral o escrita u otros campos artísticos relacionados) para su disfrute personal.	Manifiesta competencia para decidir una alternativa en función de un determinado criterio o interés. Aunque no siempre con el mismo éxito.	En ocasiones decide alguna una alternativa en función de un determinado criterio o interés.	No manifiesta competencia para decidir una alternativa en función de un determinado criterio o interés.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro esporádico en cuaderno de observaciones realizadas acerca de situaciones en las que elegir o decidir en función de algunos criterios. • Autoevaluación y coevaluación con utilización de fichas de autoevaluación, listas de control y escalas de estimación.				

Figura A4.48. Rúbrica del área Lengua castellana y literatura de tercer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Sentido crítico /autocrítica *Adaptarse crítica y constructivamente a los cambios y la innovación.*	2.6. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión razonada sobre aspectos concretos del contenido y de la forma del texto 8.6. Identifica estereotipos lingüísticos que reflejan prejuicios de todo tipo en producciones ajenas y los evita en las propias. 14.4. Expone su opinión oralmente y por escrito, sobre la lectura personal de obras literarias.	Manifiesta sentido crítico y competencia para realizar autocrítica, aunque no siempre lo haga con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta sentido crítico y/o competencia para realizar autocrítica.	No manifiesta sentido crítico ni competencia para realizar autocrítica.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro anecdótico en cuaderno de datos observados sobre conductas que reflejen sentido crítico y el modo en que realiza la autocrítica. • Diseño de actividades que permitan el registro sistemático de observaciones sobre la forma de argumentar en la realización de críticas o de realizar una autocrítica. • Diseño de actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda registrar sistemáticamente el modo en que el alumnado comprende y critica temas diversos. • Entrevista tutorial en la que se realice una autocrítica. • Utilización de las fichas de autoevaluación. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.49. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de tercer ciclo. Sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Control de emociones /Regulación de la propia conducta *Regular la propia conducta dominando los impulsos y emociones, a través de la auto-observación, de la reflexión sobre causas y consecuencias de acciones, y de la autoevaluación. Seguir las costumbres y normas establecidas pudiendo explicar y justificar el propio comportamiento, y considerándolas como un medio para crear nuestro criterio y conciencia moral. Responsabilizarse, Regular la expresión de las emociones..*	4.7. Evita el uso de expresiones discriminatorias habituales. 5.10. Identifica y evita expresiones discriminatorias habituales. 8.6. Identifica estereotipos lingüísticos que reflejan prejuicios de todo tipo en producciones ajenas y los evita en las propias.	Controla sus emociones, regula su conducta y respeta las normas, aunque no siempre lo hace.	En ocasiones controla sus emociones, regula su conducta o respeta las normas.	No muestra competencia para controlar sus emociones y regular su conducta. No respeta las normas.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observación del cumplimiento de normas. • Registro accidental en cuaderno de observaciones, sobre autocontrol de conductas y regulación emocional. • Autocrítica del alumnado en contexto grupal: Diseñar actividades, por ejemplo un debate, en las que se pueda evaluar la capacidad del alumnado para comprender y criticar las normas establecidas, como medio para alcanzar una correcta convivencia. • Diseñar actividades que permitan evaluar el cumplimiento de normas elaboradas de modo participativo con los educadores y compañeras/os. • Entrevista tutorial.				

Figura A4.50. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de tercer ciclo. Sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión. 8.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos, mostrando una autonomía progresiva en la revisión y mejora de los textos. 15.3. Hace valoraciones de sus progresos e identifica algunos recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor. 15.4. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales.	Realiza valoraciones de sus progresos o acepta la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar, pero no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones, realiza valoraciones de sus progresos o acepta la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.	No manifiesta competencia para realizar valoraciones de sus progresos ni para aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades de autoevaluación y de coevaluación sobre los contenidos aprendidos. (Ficha de autoevaluación listas de control, "portfolio"…)				
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	6.8. Coopera en las actividades de producción y revisión.	Participa activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido, aunque no siempre lo hace con el mismo nivel de compromiso.	En ocasiones, participa activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.	No se observa que participe activamente en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático y esporádico del modo de cooperar en la consecución de objetivos. (Cuaderno de equipo, cuaderno de observaciones esporádicas conforme a criterios). • Registro de análisis sistemático de la producción individual y grupal.				

(sigue)

Competencias específicas (elementos)	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Colaboración en la consecución de objetivos comunes *Actuar de forma autónoma y colaborar con los demás para la consecución de objetivos comunes.*	5.9. Participa activamente y colabora en situaciones de cooperación y aprendizaje compartido. 13.3. Colabora en el cuidado y mantenimiento de la biblioteca escolar.	Colabora con los demás en la consecución de objetivos comunes, aunque no siempre lo haga en la misma medida.	En ocasiones colabora con los demás en la consecución de objetivos comunes.	No manifiesta competencia para colaborar con los demás en la consecución de objetivos comunes.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observaciones realizadas en situaciones de colaboración en cuanto al modo de participar en la consecución de objetivos comunes. • "Cuadernos de equipo" para la planificación y seguimiento de la actividad cooperativa. • Evaluación individual y grupal del trabajo cooperativo conforme a listas de control o escalas de estimación. • Coevaluación.				
Habilidades de diálogo y negociación *Relacionarse con las demás personas valorando y practicando el diálogo, la negociación y buscando el consenso.*	1.7. Escucha de manera activa. 5.2. Aplica adecuadamente las normas socio-comunicativas que rigen la interacción oral. 5.5. Ajusta su intervención a la del interlocutor. 12.2. Participa activamente en la negociación para construir significados compartidos.	Manifiesta habilidades de diálogo y negociación, aunque no siempre con el mismo nivel de éxito.	En ocasiones manifiesta habilidades de diálogo y negociación.	De su actuación no se puede deducir que posea habilidades de diálogo y negociación
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de observaciones en relación a las habilidades de diálogo y negociación aprendidas conforme a lista de control realizando prácticas como la discusión en grupo. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones.				

Figura A4.51. Rúbrica del área Lengua vasca y literatura de tercer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	Bien (2 puntos)	Ocasional (1 punto)	No lo hace (0 puntos)
Motivación para el logro. / Visión de retos y oportunidades *Manifestar interés y esforzarse por alcanzar objetivos.* *Esforzarse para mejorar personalmente* *Representarse mentalmente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro como oportunidad.*	6.8. Presenta el texto de manera clara y ordenada. 7.5. Muestra interés por aprender la lengua extranjera. 10.1. Reproduce, con mayor corrección, aspectos sonoros de pronunciación, ritmo, acentuación y entonación cercanos al modelo en los intercambios comunicativos del aula. 13. Usa algunas estrategias para aprender a aprender e identificar algunos aspectos que le ayuden a aprender mejor.	Manifiesta esfuerzo por mejorar, muestra interés por aprender la lengua extranjera y se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula, aunque no siempre lo hace con la misma eficacia.	En ocasiones, manifiesta esfuerzo por mejorar, muestra interés por aprender la lengua extranjera o se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula	No manifiesta esfuerzo por mejorar, no muestra interés por aprender la lengua extranjera ni se esmera en realizar con corrección las diferentes tareas del aula.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre realización y finalización de las tareas. • Registro sistemático y esporádico (en cuaderno de registro de observaciones) de actitudes que reflejen esfuerzo por mejorar. • Utilización guiada de "portfolio" y ficha de autoevaluación. • Análisis de producciones. • Escalas de estimación. • Ficha de seguimiento individual.				

Figura A4.52. Rúbrica del área Lengua extranjera de tercer ciclo. sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas. *Poner en práctica lo conocido en situaciones nuevas.* *Relacionar conceptos y realizar propuestas basadas en el aprendizaje adquirido.*	2.7. Relaciona el nuevo contenido con las ideas propias, dando su opinión de manera simple sobre aspectos concretos del contenido. 6.7. Aplica algunas normas básicas gramaticales y ortográficas. 8.2. Relaciona elementos socioculturales foráneos con los propios para avanzar en el desarrollo de una conciencia intercultural. 10.6. Usa las fórmulas lingüísticas trabajadas en situaciones concretas de comunicación: cortesía, acuerdo, petición, negación… 11.3. Utiliza los conocimientos previos adquiridos en otras lenguas sobre las características de los tipos de textos en sus producciones orales y escritas.	Pone en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas y relaciona conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales, aunque no siempre lo hace con el mismo grado de éxito.	En ocasiones, pone en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas o relaciona conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales.	No se puede afirmar que sea competente para poner en práctica lo aprendido previamente en situaciones nuevas o que relacione conceptos aprendidos con anterioridad con los aprendizajes actuales.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de observaciones esporádicas sobre el modo en que el alumnado elabora nuevas ideas a partir de lo aprendido. • Registro sistemático en cuaderno, de observaciones realizadas en actividades. • Análisis de producciones. • Mapas conceptuales.				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Evaluación y autoevaluación *Evaluar las propias acciones y aceptar la evaluación de los demás como algo necesario para conocerse y mejorar.*	10.8. Identifica y corrige, utilizando pautas, errores básicos en textos propios y ajenos. 13.4. Hace valoraciones de sus progresos e identifica algunos recursos y estrategias que le ayudan a aprender mejor. 13.5. Utiliza espontáneamente estructuras sencillas y cotidianas, corrigiendo progresivamente algunos de sus errores más habituales. 14.1. Conoce y utiliza las listas de control que definen los criterios de evaluación. 14.2. Conoce los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. 14.4. Utiliza de manera guiada estrategias de autorregulación desarrolladas en una de las lenguas en la comprensión y producción de los textos trabajados en cualquiera de las otras.	Identifica sus errores, los corrige y valora sus progresos, aun pudiendo necesitar ayuda para ello, pero no siempre lo hace con el mismo grado de éxito.	En ocasiones, identifica sus errores, los corrige, o valora sus progresos, aunque pueda necesitar ayuda para ello.	No manifiesta competencia para identificar o corregir sus errores o valorar sus progresos, ni aun de forma guiada.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Diseño de actividades de autoevaluación y de coevaluación sobre los contenidos aprendidos. (Ficha de autoevaluación listas de control, "portfolio"…)				
Trabajo en equipo en cooperación *Conseguir objetivos mediante la colaboración, de modo organizado.*	. 6.5. Coopera en las actividades de producción y revisión.	Coopera en situaciones de aprendizaje compartido, aunque no siempre lo hace con l el mismo nivel de compromiso.	En ocasiones, coopera en situaciones de aprendizaje compartido.	No se observa que coopere en situaciones de aprendizaje compartido.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático y esporádico del modo de cooperar en la consecución de objetivos. (Cuaderno de equipo, cuaderno de observaciones esporádicas conforme a criterios). • Registro de análisis sistemático de la producción individual y grupal.				

Figura A4.53. Rúbrica del área Lengua extranjera de tercer ciclo. Sub-competencia 3.

Sub-competencia 1: Adquirir conciencia de uno mismo/a (Hace referencia a la acción de afrontar problemas con responsabilidad espíritu crítico y creatividad, calculando y asumiendo riesgos).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Capacidad de afrontar problemas. **Búsqueda de soluciones y puesta en práctica.** *Actuar para resolver eficazmente los problemas, analizándolos y utilizando estrategias adecuadas.*	9.1. Identifica, resuelve e inventa problemas aditivos y multiplicativos de una y dos operaciones en situaciones de la vida cotidiana, y utilizando distintos tipos de números (naturales, decimales, porcentajes y fracciones básicas), y sus equivalencias. 10.1. Resuelve situaciones problemáticas variadas: inventa un problema a partir de una pregunta y una solución, de unos datos y una solución…problemas de recuento sistemático, problemas de transformación, problemas de completar …	Manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica,	No manifiesta competencia para afrontar y resolver problemas mediante el análisis, utilización de estrategias adecuadas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Planteamiento de situaciones problemáticas o aprovechamiento de situaciones problemáticas reales que permitan registrar observaciones de forma sistemática y esporádica la eficacia en el modo de resolverlas, la variedad de alternativas y la adecuación de las estrategias que utilizan (Ficha de registro sistemático, registro esporádico en cuaderno). • Observación sistemática de los indicadores relacionados con la búsqueda de soluciones, en las tareas habituales. (Escalas de estimación). • Utilización guiada de "Portfolio" y ficha de autoevaluación. • Coevaluación.				

Figura A4.54. Rúbrica del área Matemáticas de tercer ciclo. sub-competencia 1.

Sub- competencia 2: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (Trata sobre conocerse y adquirir confianza en uno mismo/a, poseer una percepción equilibrada y satisfactoria sobre cada cual, controlar las propias emociones y la conducta; mantenimiento del esfuerzo por la propia superación y de la motivación, saber reconocer las oportunidades y aprender de los errores).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Confianza en una/o misma/o *Confiar en sí mismo conociéndose, aceptando sus limitaciones y apoyándose en sus capacidades*	11.3. Expresa con facilidad sus opiniones y conjeturas matemáticas ante los demás. 12.1. Tiene confianza en sí mismo al realizar las actividades matemáticas. 12.2. Es creativo y no tiene miedo a equivocarse.	Manifiesta tener confianza en sí mismo/a, aceptar sus limitaciones y se apoya en sus capacidades, aunque no siempre en la misma medida	En ocasiones manifiesta tener confianza en sí mismo/a; o aceptar sus limitaciones y suele apoyarse en sus capacidades.	No manifiesta tener confianza en sí mismo/a; aceptar sus limitaciones o conocer sus capacidades.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro anecdótico y sistemático de observaciones mediante actividades programadas para valorar la capacidad de arriesgarse para conseguir lo que se propone, indicativa de la confianza en sus posibilidades. (Ficha de registro sistemático, registro esporádico en cuaderno).				

(sigue)

Esfuerzo mantenido/ Perseverancia/ Posposición de gratificación/ Demora de satisfacción inmediata. *Regular la propia conducta siendo capaz de mantener el esfuerzo y posponiendo la gratificación que se logra al alcanzar las metas pretendidas.* *Esforzarse para mejorar personalmente* *Adquirir conciencia y desarrollar una actitud constante en el marco de interrelación de un conjunto de valores y actitudes de mejora personal.*	11.2. Es ordenado y constante en la búsqueda de soluciones ante problemas.	Se esfuerza y manifiesta constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal, aunque no siempre lo hace en la misma medida.	En ocasiones se esfuerza y manifiesta constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal.	No demuestra esfuerzo ni constancia suficiente para posponer la gratificación que conlleva la consecución de logros, o para la mejora personal.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre la realización y la finalización de las tareas. • Registro anecdótico y sistemático de observaciones sobre el esfuerzo sostenido. • Autoevaluación guiada del alumno/a sobre el mantenimiento del esfuerzo realizado. (Ficha de autoevaluación y ”portfolio”) • Observación sistemática y esporádica de las conductas en las que el alumnado actúe de modo perseverante, para conseguir sus objetivos. • Entrevista tutorial para recabar la percepción del alumnado de su propia conducta. • Contrastar, además, la información con la familia en las entrevistas de coordinación.				

Figura A4.55. Rúbrica del área Matemáticas de tercer ciclo. sub-competencia 2.

Sub competencia 3: Desarrollar habilidades y destrezas (Consiste en imaginar, planificar, emprender, desarrollar y evaluar acciones, opciones y planes personales en el marco de proyectos individuales y colectivos, en los ámbitos personal, social o laboral).				
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	**INDICADORES DE EVALUACIÓN**			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto. *Desarrollar y describir el proceso de realización de proyectos o investigaciones sencillas conforme a una estructura organizativa.*	4.6. Expresa con claridad y progresiva autonomía el proceso seguido en la realización de estimaciones y mediciones. 10.5. Participa activamente en equipo para resolver investigaciones y proyectos matemáticos, aportando estrategias y conocimientos personales. 10.6. Expresa con claridad las estrategias utilizadas y las conclusiones obtenidas.	Manifiesta competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones ha manifestado competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo.	No manifiesta competencia para desarrollar o describir un proceso sencillo.
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro de observaciones acerca de actuaciones del alumnado en relación con la participación, análisis, estrategias empleadas y expresión de procesos en el desarrollo de proyectos y en la resolución de problemas. • Utilización guiada de "portfolio", fichas de autoevaluación, escalas de estimación….				

(sigue)

CRITERIO/S DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	Excelente (3 puntos)	**Bien** (2 puntos)	**Ocasional** (1 punto)	**No lo hace** (0 puntos)
Planificación, toma de decisiones responsable. / Autonomía para la toma decisiones personales. *Poner los medios para llevar a cabo una alternativa teniendo en cuenta los propios intereses, habilidades y circunstancias.*	2.5. Decide, en función de la naturaleza del cálculo, el procedimiento a utilizar (mental, algorítmico, tanteo, estimación, calculadora), explicando con claridad el proceso seguido. 9.2 Utiliza diferentes estrategias personales y heurísticas para investigar y resolver problemas. 9.4. Reconoce y aplica la operación u operaciones que corresponden al problema, decidiendo sobre su resolución (mental, algorítmica o con calculadora). 12.5. Muestra autonomía en la aplicación y relación de los diferentes contenidos matemáticos con la vida cotidiana.	Manifiesta iniciativa y autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que ha de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo, aunque no siempre lo hace con el mismo acierto.	En ocasiones manifiesta iniciativa y autonomía para desarrollar investigaciones sencillas en las que ha de tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo.	No manifiesta iniciativa ni autonomía para tomar decisiones en función de criterios basados en los aprendizajes del ciclo.3
EJEMPLOS DE OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS DE LOGRO: • Registro sistemático de datos observados sobre la autonomía para la toma de decisiones en función de estrategias aprendidas. • Registro anecdótico en cuaderno de observaciones sobre iniciativa y espíritu de superación ante las dificultades. • Listas de control, escalas de estimación, fichas de autoevaluación				

Figura A4.56. Rúbrica del área Matemáticas de tercer ciclo. sub-competencia 3.

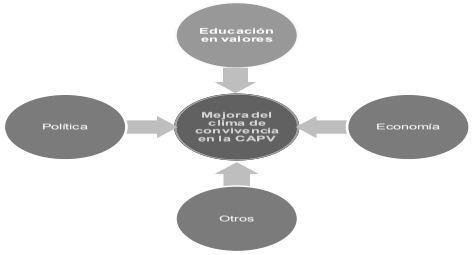
Anexo 5. Presentación del Plan de Evaluación en el Centro

Diapositivas 1 a 4

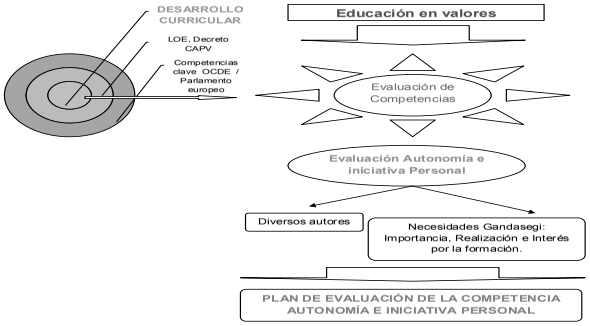
PLAN DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

GANDASEGI 2011-2012

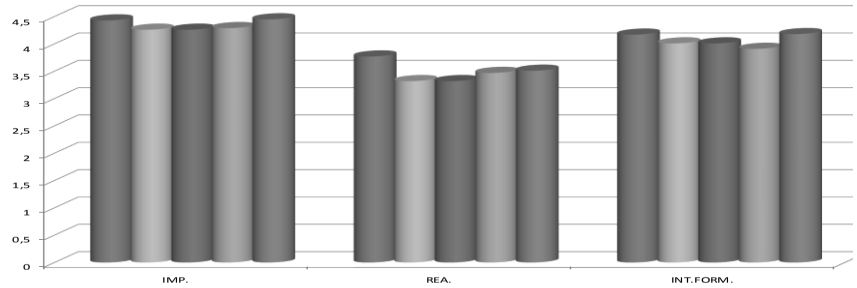
Ámbitos de influencia para la mejora del clima de convivencia en la CAPV



Mejora del clima de convivencia en la CAPV desde el ámbito de la educación en valores

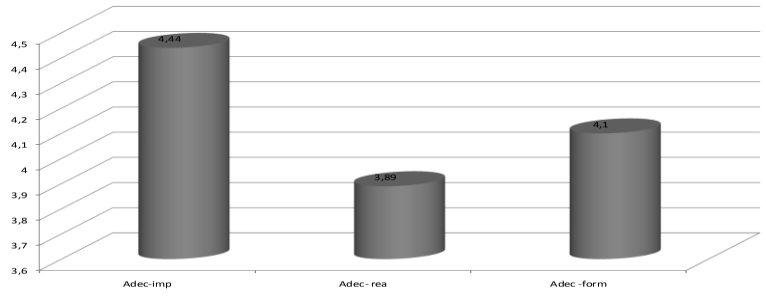


Medias de importancia, realización e interés por formació en las 5 dimensiones de la encuesta



Diapositivas 5 a 8

Media de importancia, realización e interés por la formación de la dimensión **"adecuación de las técnicas de evaluación"**



Media de importancia, realización e interés por la formación de los aspectos de la dimensión **"adecuación de las técnicas de evaluación"**.

Aspecto	Importancia.	Orden impor.	Realización	Orden realiz.	Dif. I-R	Orden Dif.	Int. Form.	Orden Form.
Valorar desempeño	4,35	6	4,06	2	0.29	7	4,10	5
Interesantes / alcanzables	4,45	4	3,67	6	0.78	2	4,13	4
Grupal e individual	4,23	7	3,61	7	0.62	3	3,97	6
Incluir evaluación en proceso e -a.	4,48	3	4,00	3	0.48	5	4,23	2
Resultados y proceso	4,68	1	4,35	1	0.33	6	4,16	3
Técnicas variadas	4,52	2	3,68	5	0.84	1	4,26	1
Diferentes f, de rta.	4,39	5	3,84	4	0.55	4	3,87	7
	4,44		3,89		0,55		4,10	

Aspectos de "<u>adecuación de las técnicas de evaluación</u>" con mayor diferencia entre importancia y realización

- **Proponer técnicas variadas para valorar diferentes aprendizajes.**
- **Proponer actividades de evaluación interesantes y que supongan un reto alcanzable.**
- **En la evaluación del trabajo grupal considerar tanto la producción grupal como la aportación individual.**

Aspectos de "<u>evidencias de desempeño</u>" con mayor diferencia entre importancia y realización

- **Plantear como actividades de evaluación, la realización de proyectos vinculados a situaciones reales o realistas.**
- **Plantear tareas, estrategias o actividades de evaluación que se basen en los aprendizajes más relevantes en relación a los objetivos propuestos.**
- **Plantear en la evaluación problemas aplicables a la vida diaria.**

Diapositivas 9 a 12

Aspectos de "utilización de criterios" con mayor diferencia entre importancia y realización

- Secuenciar los niveles de cada competencia por ciclos o cursos.
- Recoger en tablas de uso compartido los criterios que determinan los niveles de logro.
- Fijar criterios e indicadores para valorar pruebas o estrategias de evaluación.

Aspectos de "participación del estudiante en la evaluación" con mayor diferencia entre importancia y realización

- Considerar en la calificación la autoevaluación y la coevaluación.
- Favorecer la autoevaluación del alumnado.
- Favorecer la evaluación entre compañeros/as.

Aspectos de "usos de la evaluación" con mayor diferencia entre importancia y realización

- Reflexionar periódica y sistemáticamente la adecuación del sistema de evaluación propuesto.
- Reajustar la programación y el sistema de evaluación en función de los resultados de la evaluación.
- Favorecer que el alumnado reflexione sobre su proceso de aprendizaje.
- Utilizar la devolución de resultados de la evaluación para que el estudiante aprenda a autoevaluarse y conocerse.

Competencia para la autonomía e iniciativa personal

- 1ª Sub-competencia: **Adquirir conciencia de uno mismo/a**
- 2ª Sub-competencia: **Establecer relaciones adecuadas consigo mismo**
- 3ª Sub competencia: **Desarrollar habilidades y destrezas**

Diapositivas 13 a 16

1ª Sub-competencia:
Adquirir conciencia de uno mismo/a

- Responsabilidad
- Creatividad
- Sentido crítico / autocrítica
- Competencia para calcular y asumir el riesgo
- Competencia para afrontar problemas, encontrar soluciones y aplicarlas

2ª Sub competencia: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (I)

- Conocimiento de uno miasmo/a
- Confianza en uno mismo/a
- Autoestima positiba y realista. Sentimiento de aceptación por los demás
- Control de emociones / Autorregulación de conducta

2ª Sub-competencia: Establecer relaciones adecuadas consigo mismo (II)

- (…)
- Control de emociones / Autorregulación de conducta:
  - Esfuerzo mantenido. / Posposición de la gratificación lograda al alcanzar las metas
  - Perseverancia
  - Motivación para el logro del éxito / Visión estratégica de retos y oportunidades
  - Espíritu de superación
  - Ambición personal académica y profesional
  - Capacidad de aprender de los errores

3ª Sub-competencia:
Desarrollar habilidades y destrezas (I)

- Liderazgo de proyectos. Confianza en las acciones y proyectos emprendidos
- Organización de tiempos y tareas
- Anáalisis de posibilidades y limitaciones
- Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas
- Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto
- Planificación de toma de decisiones responsable
- Autonomia para la toma de decisiones personales
- Elección conforme al propio criterio
- Empleo de medios eficaces para alcanzar los objetivos de acuerdo a principios morales propios

Diapositivas 17 a 20

3ª Sub-competencia:
Desarrollar habilidades y destrezas (II)

- Afrontamiento de los problemas y alcance de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido
- Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales.
- Evaluación y autoevaluación
- Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora
- Trabajo en equipo y en cooperación para obtener objetivos comunes

Documentos elaborados

- **Rúbrica de la competencia.**
- **Modelo de evaluación.**
- **Selección de indicadores de evaluación de la competencia para todas las áreas y ciclos.**
- **Plantilla para la evaluación por áreas.**
- **Rúbrica por áreas.** (En preparación).

Participación en el proceso de evaluación (I)

Sesiones de evaluación:

Procedimiento

1. **División de responsabilidades por áreas según plantilla.**
2. **Tutora/tutor coordina teniendo como eje de conversación la competencia y recoge las hojas de todas/os.**

Herramientas

- **Plantilla para la sesión de evaluación.**
- **Rúbrica para completar la plantilla.**

Participación en el proceso de evaluación (II)

- Acuerdos para llevar a cabo el proceso de evaluación.
  - Cada profesor/a contará, como referencia, con la selección de criterios de su área.
  - **Evaluación continua**: Propuestas como autoevaluación (fichas), portafolios, registros de conductas en función de criterios…
  - **Evaluación sumativa:** Cada uno/a llevara rellena la parte correspondiente a su área de la plantilla. En su momento se facilitará a través del coordinador/a la rúbrica del ciclo/área).

Diapositiva 21

Participación en el proceso de evaluación (III)

Seguimiento

- Creación de “grupo de discusión”.
  - Componentes (Jefe de estudios, coordinadoras/es pedagógica)
  - Funciones:
    - Facilitar valoración de resultados evaluación.
    - Canalizar propuestas de los ciclos.

Participación familias

- Tener en cuenta las informaciones aportadas por éstas sobre el contexto familiar al evaluar al alumnado.
- Tener en cuenta la información del profesorado recabada en las sesiones de evaluación.

Anexo 6. Primera Plantilla Presentada al Comienzo de la Aplicación de la Propuesta de Evaluación

Plantilla universal para que cada profesor/a realizase la evaluación teniendo en cuenta los indicadores de todas las áreas.

Abreviaturas: A = Evaluación del grupo-aula. E AR = Educación artística (plástica). CAS = Lengua castellana y literatura. CM = Conocimiento del medio natural, social y cultural. EF = Educación física. L.EX = Lengua extranjera. MA = Matemáticas. VAS = Lengua vasca y literatura. *Fuente:* Elaboración propia a partir de: Departamento de Educación Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007b, 2007c).

Plantilla de evaluación de avances por áreas		Aula:						Fecha:																			
AUTONOMIA E INICIATIVA PERSONAL		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	**A**
Adquirir conciencia de uno mismo/a																											
C M	Responsabilidad																										
E.AR	Creatividad																										
VAS	Sentido crítico /autocrítica																										
EF	Capacidades de calcular y asumir riesgos																										
MA	Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica.																										

NUEVAS EVIDENCIAS DE LOGRO:
Ejemplo para el área de conocimiento del medio en 1er ciclo.
Responsabilidad: Observación de acciones como sujetar y manejar las herramientas como tijeras, útiles de escritura, guardarlas en el estuche, limpiar restos de cola...

(sigue)

Establecer relaciones adecuadas consigo mismo		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	**A**
EF	Conocimiento de sí misma/o																										
MA	Confianza en uno mismo/a.																										
CM	Autoestima positiva y realista. Sentimiento de aprecio y valoración por los demás.																										
EF	Control de emociones / Regulación de la propia conducta																										
MA	• Esfuerzo mantenido/ Perseverancia / Posposición de gratificación/ Demora de satisfacción inmediata.																										
L. EX	• Motivación para el logro. / Visión de retos y oportunidades.																										
L. EX	• Espíritu de superación																										
E.AR	• Ambición personal académica y profesional																										
CAS	• Aprendizaje del error																										

NUEVAS EVIDENCIAS DE LOGRO:
Ejemplo para el área de conocimiento del medio en 1er ciclo.
Autoestima positiva y realista: Observación de su aspecto en cuanto a la higiene y de hábitos de limpieza como lavarse las manos antes o después de realizar un trabajo

(sigue)

Desarrollar habilidades y destrezas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	A
E.AR	Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos																										
E.AR	Organización de tiempos y tareas																										
E F	Análisis de posibilidades y limitaciones																										
L.EX	Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas																										
MA	Conocimiento de fases de desarrollo de un proyecto																										
MA	Planificación, toma de decisiones responsable Autonomía para la toma decisiones personales																										
CAS	Elección con criterio propio																										
CM	Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos, de acuerdo a principios morales propios																										
CM	Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones ante cada proyecto de vida emprendido Relación de la oferta académica laboral y de ocio con las capacidades y proyectos personales																										
L.EX	Evaluación y autoevaluación																										
CM	Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora																										
VAS	Colaboración en la consecución de objetivos comunes																										
L.EX	Trabajo en equipo en cooperación																										
CM	Empatía; ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas Asertividad. Capacidad de afirmar y defender derechos																										
VAS	Habilidades de diálogo y negociación																										
EF	Flexibilidad de planteamientos Comprensión de los cambios como oportunidades Adaptación crítica y constructiva																										

NUEVAS EVIDENCIAS DE LOGRO:
Ejemplo para el área de conocimiento del medio en 1er ciclo.
Propuesta de medios eficaces… : Registro de propuestas realizadas en situaciones de dialogo como asambleas… , en coherencia con los objetivos a conseguir.
Afrontamiento de los problemas y búsqueda de soluciones: Observación de su actuación en situaciones como hacerse una herida, sentir malestar o encontrarse en una situación de peligro…
Empatía: / Asertividad: Registro de observaciones como: expresar a sus compañeros/ as el aprecio por sus producciones, manifestar mediante juegos de simulación la importancia de diferentes profesiones, ponerse en el lugar de los/as demás en situaciones como las de discrepancia, defender sus derechos expresando sus ideas y sentimientos con tranquilidad.

Anexo 7 Rúbricas para la Selección de Estrategias y Actividades de Evaluación Basada en Competencias

Fuente: Elaboración propia a partir de marco teórico sobre evaluación basada en competencias.

	Grados de adecuación			
Participantes	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Profesorado	Lidera el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación, favorece la participación activa del alumnado en el desarrollo de tareas, mediante las cuales se infiere el desempeño de las competencias en contexto real. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. Reflexiona sobre el proceso y la propia práctica.	Lidera el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación. *Generalmente,* favorece la participación activa del alumnado en el desarrollo de tareas, mediante las cuales se infiere el desempeño de las competencias en contexto real. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. *Con frecuencia* reflexiona sobre el proceso y la propia práctica.	Lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. *Suele favorecer* la participación activa del alumnado en el desarrollo de tareas, mediante las cuales se infiere el desempeño de las competencias en contexto real. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. *Suele reflexionar* sobre el proceso y la propia práctica.	Lidera el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Plantea al alumnado actividades de evaluación con el fin de conocer el grado de dominio de los contenidos expuestos en una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje y deducir el nivel de consecución de los objetivos propuestos. Informa a la familia y otros profesionales acerca del proceso de aprendizaje del alumnado.
Alumnado	Conoce los criterios públicos en relación al aprendizaje que debe desarrollar y al sistema de evaluación. Se le posibilita la resolución eficaz de tareas múltiples y la realización de sugerencias. Se favorece la autoevaluación y evaluación entre compañeros ya que se pretende la adquisición de autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.	*Habitualmente* conoce los criterios públicos en relación al aprendizaje a desarrollar y al sistema de evaluación. *Frecuentemente* se le posibilita la resolución eficaz de tareas múltiples y la realización de sugerencias. *Generalmente* se favorece la autoevaluación y evaluación entre compañeros ya que se pretende la adquisición de autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.	*Suele conocer* los criterios públicos en relación al aprendizaje a desarrollar y al sistema de evaluación. *Se le suele posibilitar* la resolución eficaz de tareas múltiples, la realización de sugerencias. *Se suele favorecer* la autoevaluación y evaluación entre compañeros, ya que se pretende la adquisición de autonomía para el aprendizaje a lo largo de la vida.	Ha de responder a las actividades de evaluación del modo más fiel posible en fondo y forma a los contenidos expuestos en una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de esta evaluación recibe por parte del profesorado una información acerca de los aspectos que se consideran aprendidos y los posibles errores cometidos y una calificación cualitativa y/ o cuantitativa.
Familias	En coordinación con el profesorado favorecen de forma activa la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Ofrecen al mismo múltiples opciones para el desempeño en contexto real e informan al profesorado sobre el nivel de desempeño observado.	*Habitualmente* favorecen de forma activa en coordinación con el profesorado, la adquisición de las competencias por parte del alumnado, ofrecen opciones al mismo para el desempeño en contexto real e informan al profesorado sobre el nivel de desempeño observado.	*Suelen favorecer* la adquisición de las competencias por parte del alumnado, ofreciendo opciones al mismo para el desempeño en contexto real y *suelen informar* sobre el nivel de desempeño competencial observado.	En coordinación con el profesorado apoyan al alumnado en el refuerzo de los aprendizajes planteados en el centro. Informan al profesorado acerca de ritmos tiempos y dificultades encontradas en dicho proceso.
Otros profesionales (Psicopedagogos, profesorado de refuerzo extraescolar…)	Colaboran con profesorado y familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del alumnado aportando y recabando datos para la evaluación interdisciplinar de las competencias en función de criterios acordados.	*Habitualmente* colaboran con profesorado y familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del alumnado aportando y recabando datos para la evaluación interdisciplinar de las competencias en función de criterios acordados.	*Suelen colaborar* con profesorado y familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del alumnado aportando y recabando datos para la evaluación interdisciplinar de las competencias en función de criterios acordados.	Aportan información al profesorado y familias acerca de la respuesta del alumnado y recaban de éstos la que se estima necesaria.

Figura A7.1. Participación de los agentes.

	Grados de adecuación			
Desarrollo de principios metodológicos	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Valoración de la experiencia y práctica habitual del profesorado	Se priorizan las actividades de enseñanza-evaluación utilizadas habitualmente por el profesorado, cuya eficacia ha sido demostrada en el contexto del centro. Éstas serán sustituidas, no obstante, en caso de no ser apropiadas para la evaluación por /de competencias.	Aunque *generalmente se prioriza* el uso de las actividades de enseñanza-evaluación utilizadas habitualmente por el profesorado, existe una tendencia a sustituirlas por actividades nuevas.	Se proponen indistintamente actividades de enseñanza-evaluación de las utilizadas habitualmente por el profesorado o actividades nuevas.	Debido a la escasa confianza que inspiran las actividades de enseñanza-evaluación utilizadas habitualmente por el profesorado, se opta por desarrollar otras nuevas.
Accesibilidad de las nuevas actividades propuestas.	Las nuevas actividades de enseñanza-evaluación que se proponen se caracterizan por su sencillez de implantación, su cercanía al contexto escolar y su utilidad para la evaluación por/de competencias.	*La mayor parte* de las actividades nuevas de enseñanza-evaluación que se proponen se caracterizan por su sencillez de implantación, su cercanía al contexto escolar y su utilidad para la evaluación por/de competencias.	*Algunas* de las nuevas actividades de enseñanza-evaluación requieren preparación especial por parte del profesorado. Es necesario el empleo de un tiempo extra para su familiarización con dichas actividades.	La implantación de las nuevas actividades de enseñanza-evaluación requiere una preparación especial por parte del profesorado. Por lo cual es necesario el empleo de un tiempo extra para su adaptación.
Práctica de la reflexión y acción de mejora del proceso	En las actividades propuestas el alumnado ha de reflexionar sobre su práctica y elaborar conclusiones concretas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y estímulo de la motivación.	*En general,* en las actividades propuestas el alumnado ha de reflexionar sobre su práctica y elaborar conclusiones concretas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y estímulo de la motivación.	En las actividades propuestas el alumnado *suele reflexionar sobre su práctica y elaborar conclusiones concretas* para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y estímulo de la motivación.	Lo que importa es que el alumnado aprenda. El hecho de que el alumnado reflexione sobre la práctica no se considera relevante.
Potenciación del trabajo cooperativo	La propuesta de actividades de trabajo cooperativo es clave para la enseñanza-aprendizaje y evaluación por/de competencias por lo que se emplea *de modo sistemático y habitual* en todo el proceso.	La propuesta de actividades de trabajo cooperativo es clave para la enseñanza-aprendizaje y evaluación por/de competencias por lo que *se emplea de modo sistemático y progresivo* en todo el proceso.	La propuesta de actividades de trabajo cooperativo es clave para la enseñanza-aprendizaje y evaluación por/de competencias por lo que *se ha sistematizado la realización de algunas prácticas cooperativas* en todo el proceso.	No se considera que el aprendizaje entre iguales sea algo fundamental, más allá de que trabajar en grupo de vez en cuando pueda ser motivador.
Utilización de métodos que permitan evaluar de manera integrada	Se utilizan indicadores de logro o desempeño correspondientes a dimensiones compartidas por diferentes áreas, materias o competencias, lo que facilita la evaluación integrada de las competencias de modo interdisciplinar.	*En general,* se utilizan indicadores de logro o desempeño correspondientes a dimensiones compartidas por diferentes áreas, materias o competencias, lo que facilita la evaluación integrada de las competencias de modo interdisciplinar.	*Se suelen utilizar* indicadores de logro o desempeño correspondientes a dimensiones compartidas por diferentes áreas, materias o competencias, lo que facilita la evaluación integrada de las competencias de modo interdisciplinar.	La evaluación se realiza mediante la suma de pruebas u observaciones parciales dirigidas a evaluar sus elementos de modo aislado.

(sigue)

Desarrollo de principios metodológicos	Grados de adecuación			
	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Aprendizaje y evaluación centrados en la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumna/o	El aprendizaje y evaluación se centra en la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumna y alumno.	El aprendizaje y evaluación se centra *generalmente* en la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumna y alumno.	El aprendizaje y evaluación *se suele centrar* en la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumna y alumno.	El aprendizaje y evaluación se centra en los resultados obtenidos en cuanto a aprendizaje de contenidos, en función de los objetivos previstos para el alumnado.
Utilización de métodos directos y relevantes.	Las tareas y actividades propuestas permiten observar al profesorado o familias el nivel de desempeño de las competencias en contexto real por parte del alumnado.	***En general***, las tareas y actividades propuestas permiten observar al profesorado o familias, el nivel de desempeño de las competencias en contexto real por parte del alumnado.	Las tareas y actividades propuestas *suelen permitir observar* al profesorado o familias, el nivel de desempeño de las competencias en contexto real por parte del alumnado.	La evaluación se realiza a partir de diferentes contenidos sobre los que se ha trabajado en el centro. A través de ella se deduce la medida en que el alumnado alcanza los objetivos propuestos.
Utilización de métodos variados	Se utilizan variedad de métodos de evaluación y pruebas de diferente rango y formato a fin de contar con múltiples evidencias válidas para valorar el grado de consecución de la competencia y el modo en que el alumnado desempeña su actuación.	*En general*, se utilizan variedad de métodos de evaluación y pruebas de diferente rango y formato a fin de contar con múltiples evidencias válidas para valorar el grado de consecución de la competencia y el modo en que el alumnado desempeña su actuación.	*Se suelen utilizar* métodos de evaluación y pruebas de diferente rango y formato a fin de contar con múltiples evidencias válidas para valorar el grado de consecución de la competencia y el modo en que el alumnado desempeña su actuación.	No se considera necesario emplear métodos diferentes de evaluación; es suficiente con que sean válidos para determinar si se han asimilado los contenidos trabajados y en consecuencia, si se han alcanzado determinados objetivos.
Fijación de etapas y trayectorias de desarrollo de la competencia.	Se establece una sucesión de aprendizajes críticos para determinar etapas y trayectorias de desarrollo.	*Se observan aprendizajes críticos y se tiende a establecer una secuenciación* de los mismos para determinar etapas y trayectorias de desarrollo.	*Se suelen observar aprendizajes críticos* que puedan permitir establecer una secuenciación de los mismos para determinar etapas y trayectorias de desarrollo.	La adquisición de competencias se considera una consecuencia del alcance de los objetivos de áreas o materias, por lo que no tiene especial interés determinar etapas o trayectorias de desarrollo de la competencia.

(sigue)

Desarrollo de principios metodológicos	**Grados de adecuación**			
	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Selección de aprendizajes prioritarios en el currículo para conseguir los objetivos formativos	Se prioriza la propuesta de aprendizajes más adecuados para valorar el desempeño de la competencia en contexto real.	*Generalmente* se prioriza la propuesta de aprendizajes más adecuados para valorar el desempeño de la competencia en contexto real.	*Se suele priorizar* la propuesta de aprendizajes más adecuados para valorar el desempeño de la competencia en contexto real.	Se evalúa en qué medida ha aprendido el alumnado los contenidos, conforme a un método acorde a los objetivos del currículo.
Movilización ética y creativa de los recursos	Para el desempeño de las realizaciones propuestas se promueve el empleo creativo y ético de recursos internos (conocimientos, destrezas, actitudes) y externos al alumnado, en un contexto ético de enseñanza-aprendizaje.	Para el desempeño de las realizaciones propuestas, *generalmente* se promueve el empleo creativo y ético de recursos internos (conocimientos, destrezas, actitudes) y externos al alumnado, en un contexto ético de enseñanza-aprendizaje.	Para el desempeño de las realizaciones propuestas, *se suele promover* el empleo creativo y ético de recursos internos (conocimientos, destrezas, actitudes) y externos al alumnado, en un contexto ético de enseñanza-aprendizaje.	El alumnado utiliza recursos internos y externos en relación a unos contenidos aprendidos en una fase determinada, lo cual no implica necesariamente una movilización ética y creativa de los mismos.
Valoración cualitativa del trabajo del alumnado	Se valora el proceso de resolución, los procedimientos y las estrategias utilizadas de modo individual o en equipo y también la respuesta a las actividades de evaluación.	*En general* se valora el proceso de resolución, los procedimientos y las estrategias utilizadas de modo individual o en equipo y también la respuesta a las actividades de evaluación.	*Se suele valorar* el proceso de resolución, los procedimientos y las estrategias utilizadas de modo individual o en equipo y también la respuesta a las actividades de evaluación.	Se valora principalmente el resultado obtenido por el alumnado en su respuesta a las actividades de evaluación.
Oferta de diferentes tipos de ayuda	El profesorado ha de conocer qué recursos utiliza el alumnado y cómo lo hace por lo que cuenta con diferentes tipos de ayuda. (Internet, ayuda entre iguales…).	El profesorado ha de conocer qué recursos utiliza el alumnado y cómo lo hace por lo que, *en general*, cuenta con diferentes tipos de ayuda. (Internet, ayuda entre iguales…)	El profesorado ha de conocer qué recursos utiliza el alumnado y cómo lo hace por lo que *suele contar* con diferentes tipos de ayuda. (Internet, ayuda entre iguales…)	No se considera relevante que el profesorado conozca los recursos que utiliza el alumnado ni como lo hace. Importa comprobar la realización de los procedimientos y resultados de aprendizaje del alumnado.
Oferta de variedad de modalidades de respuesta	Se plantean tareas y actividades para obtener una variedad de modalidades de respuesta por parte del alumnado: Abierta cerrada, elección múltiple…	*En general* se plantean tareas y actividades para obtener una variedad de modalidades de respuesta por parte del alumnado: Abierta cerrada, elección múltiple…	*Se suelen plantear* tareas y actividades para obtener una variedad de modalidades de respuesta por parte del alumnado: Abierta cerrada, elección múltiple…	La modalidad de respuesta del alumnado en las actividades de evaluación no ha de ser necesariamente variada.

(sigue)

Desarrollo de principios metodológicos	Grados de adecuación			
	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Acceso a diversidad de fuentes y formas de presentación de la información	La información es presentada al alumnado en diversidad de fuentes y formatos a fin de fortalecer la validez y fiabilidad y de que éste se familiarice con diferentes situaciones que pudieran darse en el contexto real.	*Generalmente* se presenta la información al alumnado en diversidad de fuentes y formatos a fin de fortalecer la validez y fiabilidad y de que éste se familiarice con diferentes situaciones que pudieran darse en el contexto real.	*Se suele* presentar la información al alumnado en diversidad de fuentes y formatos a fin de fortalecer la validez y fiabilidad y de que éste se familiarice con diferentes situaciones que pudieran darse en el contexto real.	Es necesario que el alumnado reciba una información adecuada a los objetivos de aprendizaje. El formato en que ésta le sea suministrada no es algo relevante. .
Organización del tiempo, flexible y respetuosa con el ritmo de aprendizaje	El tiempo de aprendizaje y evaluación se organiza con flexibilidad y respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumna y alumno.	*En general*, el tiempo de aprendizaje y evaluación se organiza con flexibilidad y respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumna y alumno.	El tiempo de aprendizaje y evaluación se *suele organizar con flexibilidad* y respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumna y alumno.	La organización del tiempo de aprendizaje y evaluación no depende en esencia del ritmo de aprendizaje del alumnado. Si bien en casos particulares se contempla la realización de adaptaciones.
Posibilidad de realizar pruebas sin limitaciones	En el contexto de aprendizaje se cuenta con la posibilidad de realizar pruebas para evaluar competencias sin limitaciones de tiempo, espacio… tal como ocurre en el contexto real.	En el contexto de aprendizaje se cuenta *generalmente* con la posibilidad de realizar pruebas para evaluar competencias sin limitaciones de tiempo, espacio… tal como ocurre en el contexto real.	En el contexto de aprendizaje se *suele contar* con la posibilidad de realizar pruebas para evaluar competencias sin limitaciones de tiempo, espacio… tal como ocurre en el contexto real.	La respuesta del alumnado ha de ceñirse a las limitaciones temporales, espaciales, determinadas por el profesorado.

Figura A7.2. Desarrollo de principios metodológicos.

	Grados de adecuación			
Naturaleza de las tareas de evaluaciuón	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Realización de tareas de aprendizaje y evaluación para obtener evidencias de desempeño competencial en contexto real.	El alumnado realiza tareas a partir de cuya observación se obtienen las evidencias de desempeño. Acciones que permitirán realizar inferencias en relación al desempeño de las competencias en contexto real. Mediante ellas se pretende también alcanzar los objetivos de área o materia.	*En general*, el alumnado realiza tareas a partir de cuya observación se obtienen las evidencias de desempeño. Acciones que permitirán realizar inferencias en relación al desempeño de las competencias en contexto real. Mediante ellas se pretende también alcanzar los objetivos de área o materia.	El alumnado *suele realizar* tareas a partir de cuya observación se obtienen las evidencias de desempeño. Acciones que permitirán realizar inferencias en relación al desempeño de las competencias en contexto real. Mediante ellas se pretende también alcanzar los objetivos de área o materia.	Las actividades propuestas recaban información sobre si el alumnado ha asimilado los contenidos y adquirido los objetivos de una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Relación de la actividad de aprendizaje / evaluación con problemas de la vida diaria	Las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación plantean al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.	*En general,* las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación plantean al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.	Las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación *suelen plantear* al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.	Las actividades propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación *no plantean necesariamente* al alumnado la resolución de problemas de utilidad en la vida diaria.
Utilización de situaciones problema	Se seleccionan tareas en las que se proponen situaciones-problema que el alumnado ha de resolver empleando los recursos personales y los que se encuentren a su alcance.	*En general* se seleccionan tareas en las que se proponen situaciones-problema que el alumnado ha de resolver empleando los recursos personales y los que se encuentren a su alcance.	Se suelen seleccionar tareas en las que se proponen situaciones-problema que el alumnado ha de resolver empleando los recursos personales y los que se encuentren a su alcance.	Las actividades propuestas recaban información sobre si el alumnado ha asimilado los contenidos y adquirido los objetivos de una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Propuesta de tareas rigurosas y que requieren juicio y criterios.	Se proponen tareas válidas y fiables con criterios de evaluación públicos, que promueven la utilización del juicio por parte del alumnado. Mediante su resolución, y en función de los razonamientos o capacidades implicados en la misma, se puede determinar el grado de adquisición de determinados aprendizajes críticos y evaluar el nivel de consecución de competencias y objetivos.	*Generalmente* se proponen tareas válidas y fiables con criterios de evaluación públicos, que promueven la utilización del juicio por parte del alumnado. Mediante su resolución, y en función de los razonamientos o capacidades implicados en la misma, se puede determinar el grado de adquisición de determinados aprendizajes críticos y evaluar el nivel de consecución de competencias y objetivos.	*Se suelen proponer* tareas válidas y fiables con criterios de evaluación públicos, que promueven la utilización del juicio por parte del alumnado. Mediante su resolución, y en función de los razonamientos o capacidades implicados en la misma, se puede determinar el grado de adquisición de determinados aprendizajes críticos y evaluar el nivel de consecución de competencias y objetivos.	El profesorado plantea actividades de evaluación destinadas a la consecución de los objetivos propuestos en función de los criterios de evaluación legalmente establecidos. El resultado de la evaluación expresa la medida en que se han asimilado los aspectos de los objetivos sobre la que se ha incidido en un determinado período del proceso de aprendizaje.
Planteamiento de tareas motivadoras y significativas que suponen desafíos complejos y poco estructurados.	Se proponen tareas que son susceptibles de motivar al alumnado por su cercanía y carácter significativo y recrean situaciones con complejidad suficiente, aunque no excesiva, para preparar a éste ante el desempeño en la vida real. La estructura de las mismas posibilita que el alumnado realice diferentes opciones de resolución.	*En general*, las tareas propuestas son susceptibles de motivar al alumnado por su cercanía y carácter significativo y recrean situaciones con complejidad suficiente, aunque no excesiva para preparar a éste ante el desempeño en la vida real. La estructura de las mismas posibilita *generalmente* que el alumnado realice diferentes opciones de resolución.	Las tareas propuestas *suelen ser* susceptibles de motivar al alumnado por su cercanía y carácter significativo y *suelen recrear situaciones* con complejidad suficiente, aunque no excesiva para preparar a éste ante el desempeño en la vida real. La estructura de las mismas *suele posibilitar* que el alumnado realice diferentes opciones de resolución.	Las actividades propuestas recaban información sobre si el alumnado ha asimilado los contenidos y adquirido los objetivos de una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura de las mismas no *posibilita necesariamente* que el alumnado realice diferentes opciones de resolución.

(sigue)

Desarrollo de principios metodológicos	**Grados de adecuación**			
	Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Planteamiento de diferentes niveles de complejidad cognitiva.	Se determinan grados de logro o dominio de la competencia y diferentes niveles de complejidad cognitiva a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje *se determinan, generalmente,* grados de logro o dominio de la competencia y diferentes niveles de complejidad cognitiva.	A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje se *suelen determinar* grados de logro o dominio de la competencia y diferentes niveles de complejidad cognitiva.	Se recaba información sobre si el alumnado ha asimilado los contenidos y adquirido los objetivos de una determinada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Utilización de tablas de criterios o rúbricas	Se utilizan rúbricas para el establecimiento de niveles de logro o evidencias de modo riguroso.	*Generalmente* se utilizan rúbricas para el establecimiento de niveles de logro o evidencias de modo riguroso.	*Se suelen utilizar* rúbricas para el establecimiento de niveles de logro o evidencias de modo riguroso.	Se evalúa la respuesta del alumnado en áreas o materias en conformidad con los criterios establecidos en el currículo oficial.
Planificación alternativa de tareas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.	Es un proceso de evaluación continua que se retroalimenta: Los resultados de la evaluación se tienen en cuenta para la selección de las tareas posteriores que a su vez serán evaluadas y darán continuidad al proceso.	Es un proceso de evaluación continua que *generalmente se retroalimenta*: Los resultados de la evaluación se tienen en cuenta para la selección de las tareas posteriores, que a su vez serán evaluadas y darán continuidad al proceso.	Es un proceso de evaluación continua que *suele retroalimentarse*: Los resultados de la evaluación se tienen en cuenta para la selección de las tareas posteriores, que a su vez serán evaluadas y darán continuidad al proceso.	Tras finalizar una fase de aprendizaje se evalúa el nivel de consecución de los objetivos y comienza una nueva fase. Si el alumnado no alcanza dichos objetivos se deben programar medidas de refuerzo.

Figura a7.3. Naturaleza de las tareas de la evaluación.

Estrategias recomendadas para la evaluación	**Grados de adecuación** Excelente (3 puntos)	Buena (2 puntos)	Aceptable (1 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Utilización del aprendizaje por proyectos o problemas como fuentes de información para evaluar competencias.	Se utiliza el aprendizaje por proyectos, o problemas, así como el planteamiento de situaciones reales o simuladas, ya que constituyen fuentes de información para el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias.	*Generalmente s*e utiliza el aprendizaje por proyectos, o problemas, así como el planteamiento de situaciones reales o simuladas, ya que constituyen fuentes de información para el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias.	*Se suele* utilizar el aprendizaje por proyectos, o problemas, así como el planteamiento de situaciones reales o simuladas, ya que constituyen fuentes de información para el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias.	Además de las fuentes de información y evaluación tradicionales como las basadas en los libros de texto, la utilización de la biblioteca o internet, existen otras que pueden ser también válidas para que el alumnado muestre los conocimientos adquiridos en una fase del proceso como son el aprendizaje por proyectos o problemas.
Planteamiento de la devolución de resultados de la evaluación como actividad de enseñanza-aprendizaje	Dado que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje a lo largo de la vida, la devolución de resultados se utiliza como estrategia facilitadora de la reflexión, de la autoevaluación, y del conocimiento de uno mismo.	*Generalmente* la devolución de resultados se utiliza como estrategia facilitadora de la reflexión, de la autoevaluación, y del conocimiento de uno mismo.	La devolución de resultados *se suele utilizar* como estrategia facilitadora de la reflexión, de la autoevaluación, y del conocimiento de uno mismo.	La devolución de resultados sirve para informar al alumnado sobre el nivel de consecución de los aspectos valorados por el profesorado y darle a conocer los contenidos en los que ha de mejorar.
Valoración de los resultados de autoevaluación, evaluación por pares y producciones realizadas en agrupamientos	Los resultados de autoevaluación, evaluación por pares y el trabajo realizado en agrupamientos *se valoran sistemáticamente* en la evaluación de conjunto del alumnado.	Los resultados de autoevaluación, evaluación por pares y el trabajo realizado en agrupamientos, *se valoran generalmente* en la evaluación de conjunto del alumnado.	Los resultados de autoevaluación, evaluación por pares y el trabajo realizado en agrupamientos, *se suelen valorar* en la evaluación de conjunto del alumnado.	Se evalúa la respuesta del alumnado en áreas o materias en conformidad con los criterios establecidos en el currículo oficial.
Utilización de herramientas de observación con criterios compartidos por profesorado familias y en lo posible, alumnado.	La observación del modo en que responde el alumnado se sistematiza mediante herramientas como las "escalas de observación" con criterios compartidos por profesorado, familias y alumnado.	La observación del modo en que responde el alumnado *se realiza generalmente* mediante herramientas como las "escalas de observación" con criterios compartidos por profesorado, familias y alumnado.	La observación del modo en que responde el alumnado *se suele realizar* mediante herramientas como las "escalas de observación" con criterios compartidos por profesorado, familias y alumnado.	La evaluación del alumnado se realiza generalmente mediante pruebas o actividades de evaluación orales o escritas, aunque no se descarta el empleo de herramientas de como las "escalas de observación" con criterios estipulados por el profesorado que en algunos casos se comparten.

Utilización de herramientas para la reflexión por parte del alumnado	El alumnado cuenta con herramientas parta la reflexión como los "diarios de doble entrada" en los que reflexiona y escribe sobre lo leído.	El alumnado *cuenta generalmente con herramientas parta la reflexión* como los "diarios de doble entrada" en los que reflexiona y escribe sobre lo leído.	El alumnado *suele contar con* herramientas parta la reflexión como los "diarios de doble entrada" en los que reflexiona y escribe sobre lo leído.	*En ocasiones aisladas el alumnado puede utilizar* herramientas parta la reflexión como los "diarios de doble entrada" en los que reflexiona y escribe sobre lo leído.
Realización de presentaciones y pruebas que evalúen la existencia de aprendizaje. Con criterios y recursos prefijados, implicación del alumnado y diferentes dimensiones de respuesta	Se realizan presentaciones orales y pruebas escritas *con el fin de evaluar la existencia de aprendizaje*. Éstas se construyen a partir de criterios de evaluación y recursos a utilizar prefijados y admiten distintas dimensiones de respuesta. Mediante ellas se persigue la implicación del alumnado.	*Generalmente* se realizan presentaciones orales y pruebas escritas *con el fin de evaluar la existencia de aprendizaje*. Éstas se construyen a partir de criterios de evaluación y recursos a utilizar prefijados y admiten distintas dimensiones de respuesta. Mediante ellas se persigue la implicación del alumnado.	*Se suelen realizar* presentaciones orales y pruebas escritas *con el fin de evaluar la existencia de aprendizaje*. Éstas se construyen a partir de criterios de evaluación y recursos a utilizar prefijados y admiten distintas dimensiones de respuesta. Mediante ellas se persigue la implicación del alumnado.	Las presentaciones orales y pruebas escritas persiguen conocer el nivel de conocimiento del alumnado *sobre los contenidos trabajados en una fase determinada* con el fin de alcanzar determinados objetivos. En ocasiones se suelen dar a conocer con posterioridad los criterios de evaluación. Alguna vez éstos son prefijados.
Utilización de la carpeta de aprendizaje	La carpeta del aprendizaje o portafolios *se utiliza sistemáticamente* para que alumnado, profesorado y familia cuenten de modo organizado con una selección de evidencias acerca del progreso en el aprendizaje, en función de las cuales se tomen decisiones en base a de unos criterios.	*Generalmente* se utiliza la carpeta del aprendizaje o portafolios para que alumnado, profesorado y familia cuenten de modo organizado con una selección de evidencias acerca del progreso en el aprendizaje, en función de las cuales se tomen decisiones en base a de unos criterios.	*Se suele utilizar* la carpeta del aprendizaje o portafolios para que alumnado, profesorado y familia cuenten de modo organizado con una selección de evidencias acerca del progreso en el aprendizaje, en función de las cuales se tomen decisiones en base a de unos criterios.	Se recopilan actividades realizadas por el alumno como muestra del trabajo realizado.
Formulación opcional de preguntas.	El alumnado cuenta con la opción de formular preguntas de interés en situación de examen a partir de las cuales se valora el grado de consecución de los objetivos.	*Generalmente* se contempla que el alumnado cuente con la opción de formular preguntas de interés en situación de examen a partir de las cuales poder valorar el grado de consecución de los objetivos.	*Se suele contemplar* que el alumnado cuente con la opción de formular preguntas de interés en situación de examen a partir de las cuales poder valorar el grado de consecución de los objetivos.	El alumnado responde a las actividades formuladas por el profesorado en relación a lo expuesto en una determinada fase del proceso.
Planteamiento de casos inesperados	A fin de simular el desempeño en contexto real el profesorado plantea la aparición de datos "casuales" en el transcurso de alguna actividad de evaluación.	A fin de simular el desempeño en contexto real el profesorado *contempla plantear* la aparición de datos "casuales" en el transcurso de alguna actividad de evaluación.	A fin de simular el desempeño en contexto real el *profesorado en alguna ocasión contempla plantear* la aparición de datos "casuales" en el transcurso de alguna actividad de evaluación.	Conviene que las actividades de evaluación se asemejen en lo posible a lo enseñado-aprendido en una determinada fase del proceso.

(sigue)

Figura A7.4. Estrategias Recomendadas.

Anexo 8. Actas de las Sesiones de Evaluación

En el archivo se muestran las actas realizadas tras finalizar las sesiones de evaluación, organizadas por períodos trimestrales.

Primer período trimestral de evaluación

Acta de sesión de evaluación de 1º A 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 28 de noviembre de 2011. Hora de comienzo: 12:55, hora de finalización 13:45.

Asistentes:

- Tutora y profesorado específico de todas las áreas incluida la profesora de religión, una tutora del nivel que no imparte en el grupo y doctorando. (La tutora del grupo, la profesora de lengua castellana y la de inglés son nuevas en el centro, por lo que la tutora que no imparte en el grupo, informa sobre la forma de trabajar en el nivel).

La profesora de lengua castellana, ante la propuesta de realizar la sesión tomando como hilo conductor la competencia, plantea con el asentimiento del resto, realizar la sesión alumno/a por alumno/a, teniendo como guía las áreas, argumentando que de lo contrario habría que realizar otra sesión, pues de este modo no se podría hablar con las familias ni rellenar el boletín de notas a partir de la plantilla de evaluación de la competencia.

El doctorando expresa que deben llevarlo a cabo como hayan pensado hacerlo.

La profesora de lengua plantea si hacer un resumen a lo que el profesor de E.Física responde que han de expresarse todos los ítems (del informe de evaluación) de cada área.

La tutora que no imparte en el grupo, comenta que se debe de abordar cuestiones como la actitud del alumnado que manifiesta diferente comportamiento con uno u otro profesor/a.

Evaluación del 1er alumno/a: Se expresa que en inglés va muy bien, en castellano bien/muy bien y que su actitud es buena. El profesor de E.F. puntualiza que se preocupa en exceso por lo que hacen los demás. En música va bien, trabaja con cuidado y realiza aportaciones. La tutora del grupo, pregunta sobre la actitud en general. Se responde que es buena, por consenso.

Con respecto al 2º alumno/a el profesor de HF expresa que es muy buen alumno/a, que es listo/a pero hablador/a. Hay consenso general. La profesora de inglés añade que falta motivación y que ha valorado con un cero en “interés por la superación” ya que su interés se centra únicamente en hacer las cosas lo antes posible. La profesora de lengua española opina que no se esfuerza nada.

La valoración de los siguientes alumnos /as se va realizando del mismo modo. Se realizan ponderaciones generales sobre la actitud, calificándola como “buena”, se hacen referencias a aspectos como mantener

la atención, ser despistado/a, manifestar interés, falta de autonomía, falta de madurez, ser voluntarioso/a, esforzarse, ir centrándose o avanzar.

Las alusiones a las áreas son del tipo "bien", nivel "muy bajo"… La Tutora realiza preguntas al profesorado en relación con actitudes. Éstas suelen concitar consenso y en ocasiones también alguna opinión diferenciada.

También se valoran aspectos relacionales como ser dominante, agradable en el trato, ser vergonzoso/a, dificultad para relacionarse,…

Hay algún caso de alumnas/os que se evalúan globalmente con un "Bien".

Se realizan propuestas de mejora como: "Requiere atención continuada del adulto",

El profesor de HF concluye que como grupo, bien. Lo cual concita consenso.

Además del comentario sobre interés por la superación se realiza otro en referencia a la ambición personal: "Ambición personal, con interrogación; no sé por dónde va el asunto. No expresa nada."

Acta de sesión de evaluación de 1º B 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 30 de noviembre de 2011. Hora de comienzo: 12:58, hora de finalización 13:39.

Asistentes:

- Tutora, profesorado específico de Educación Física, Inglés, Lengua Castellana y religión y doctorando.

La tutora comienza realizando propuestas de mejora para un alumno con NEE y recaba la opinión de los/as demás al respecto. Se realizan propuestas dirigidas a facilitar su integración, el profesorado se refiere a algunas dificultades, se piden aclaraciones sobre cómo expresar la evaluación en función de la ACI. La profesora de inglés se interesa por el modo de evaluar la competencia. La tutora propone evaluar con cero puntos. El doctorando expresa que en los criterios de competencia que se puedan valorar en función de la rúbrica habría de puntuarse en función de la habilidad mostrada en cada una de ellas. Sólo en el caso de no mostrar competencia para ello o no haberse podido valorar, se habría de calificar con 0 puntos (lo cual no implica que el alumno se haya comportado mal… La tutora aclara que se le pondrá 0 cuando corresponda (En función de las evidencias).

En adelante se van realizando valoraciones sobre el resto del alumnado. En ocasiones bastante generales "va bien", "va muy bien"… La tutora interviene ampliando y completando información sobre diversos

alumnos/as y ayudando a interpretar determinadas actitudes observadas en éstos/as. En general, dichas valoraciones se refieren a aspectos actitudinales, y en ocasiones a aprendizajes realizados en las áreas. A lo largo de la sesión se intercalan valoraciones con propuestas de mejora que la tutora va recogiendo en el acta correspondiente.

En un momento de la sesión, la profesora de inglés, que como el de Educación física había rellenado conforme a lo acordado su parte de la plantilla, pregunta si no se va a tener en cuenta lo evaluado sobre la competencia, a lo que la tutora responde que las plantillas son para pasárselas al doctorando, ya que la sesión de evaluación "no se puede llevar a cabo siguiendo las plantillas", dando a entender que si además se ha de incluir en la sesión lo que el doctorando pide, no habría tiempo para todo. Éste último interviene expresando que considera que sí se puede hacer, pero que sigan como prefieran. La tutora comenta que si es así habrán de aprender. Responde el doctorando aconsejando seguir como se ha comenzado, es decir, de la manera habitual; por no ser momento de aprender una nueva dinámica. La tutora plantea si se está reprobando su actuación. Se aclara que no; que se está procediendo como en anteriores ocasiones y se debe de continuar. Que el debate sobre cómo evaluar la competencia (o por competencias) ha de hacerse en otro momento.

Al finalizar el profesor de Educación Física hace una valoración global sobre la actitud del alumnado que es compartida por la de Lengua Española en referencia a la dificultad para crear un clima de mayor atención. En general se valora que ha habido una evolución en este ámbito desde el comienzo del curso.

Acta de sesión de evaluación de 2º B 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 5 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 12:55, hora de finalización 13:22. (Está previsto evaluar 2 grupos-aula en la misma sesión de una hora).

Asistentes:

Tutor y profesorado específico de Inglés, Lengua Castellana y Música.

El tutor manifiesta su preocupación por la falta del profesorado de Educación Física y religión. Recuerda que se va a evaluar la Competencia "Autonomía e iniciativa personal" y menciona la primera sub-competencia.

Indica que a él le corresponde valorar el primer criterio de evaluación de la plantilla, por impartir Conocimiento del medio. Explica, que la valoración global del grupo en el primer criterio: "Responsabilidad", es de 2 puntos, pero que a uno de los alumnos/as le ha puntuado con 1 punto ya

que en ese aspecto no es "bueno". A continuación valoraremos la creatividad. El tutor consulta a este respecto a la profesora de música. Ésta explica que ha decidido no evaluar esta e criterio, dado que considera sería mucho más fácil evaluarla en plástica, puesto que en música solo se imparte una sesión semanal por grupo, y la plástica la imparten los/as tutores/as.

El tutor continúa exponiendo al profesorado sus valoraciones del resto de los criterios de la competencia que le corresponden en función de las áreas que imparte, siguiendo la misma pauta: Comenzar por expresar la valoración global del grupo y a continuación mencionar al alumnado al que se ha puntuado de modo diferente explicando los motivos. Al pasar a una nueva sub-competencia, señala también su comienzo.

En determinados casos, el profesorado específico muestra su acuerdo con el tutor en cuanto a la valoración de determinados alumnos/as.

La profesora de música procede de igual forma al valorar el criterio "Ambición personal académica y profesional". El tutor y la profesora de inglés coinciden en la valoración y mencionan algún otro alumno /a que destacan en uno u otro sentido con respecto a la valoración global del grupo-aula.

La profesora de Lengua Española actúa también de la misma forma.

La profesora de música no evalúa el criterio "Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos" por no haber entendido que le correspondiese hacerlo. Al valorar "Organización de tiempos y tareas" el tutor pide a la profesora de música una aclaración sobre si los indicadores de evaluación de área hacen referencia a la finalización de la tarea a tiempo y con autonomía. Ésta se lamenta de no tener delante la rúbrica para poder responder con certeza. El tutor pide opinión a dicha profesora sobre este aspecto concreto en relación a dos alumnos/as. La profesora considera que ha de valorar más bajo a uno de ellos y se disculpa por no conocer suficientemente a todo el alumnado (Imparte a 18 grupos).

La profesora de inglés actúa también del mismo modo y el tutor pide concreción sobre, alumnado valorado de modo diferente al grupo. Aquella responde a lo demandado. Plantea posteriormente que, aunque lo ha intentado, le ha resultado muy difícil valorar el criterio competencial "Evaluación y autoevaluación" debido a que el alumnado es demasiado joven para poderlo hacer y a que en el método de inglés que se sigue no hay contemplado un momento para ello. Por este motivo ha valorado al grupo con un 1. El tutor considera que quizá sea el tutor quien deba valorar este criterio competencial por su mayor conocimiento del alumnado. Explica que algunos alumnos/as están dispuestos/as a valorarse a sí mismos. Poseen madurez para ello. Espontáneamente comentan lo bien que han hecho algo los demás o ellos/as mismos; aunque autoevaluarse les resulte más difícil.

Esta profesora plantea también que en sus 2 sesiones semanales le cuesta realizar actividades de trabajo cooperativo y que el libro no da opción a llevarlo a cabo, por lo que basándose en algún juego realizado de modo esporádico en la pizarra ha calificado al alumnado globalmente con un 2 en "trabajo en equipo en cooperación", ya que supone lo podrían hacer bien. El tutor coincide con ella en que algunos/as no tienen problema para relacionarse entre ellos/as.

A medida que se va avanzando en la valoración de los diferentes criterios de competencia el tutor comenta que hay alumnos cuyas puntuaciones por debajo o encima de la valoración grupal se repiten a lo largo de la plantilla.

Transcurridos 18´y 50" desde el comienzo de la sesión el tutor plantea que una vez valoradas las criterios de competencia si hay algo especial que comentar de forma rápida sobre las diferentes áreas se puede hacer en ese momento.

Comienza la profesora de inglés, exponiendo que un alumno posee un nivel muy bajo en su área y que tiene muy poca confianza en sí mismo (segundo criterio de la sub-competencia "Establecer relaciones adecuadas consigo mismo"), es pesimista… Prosigue de este modo con otros alumnos y el tutor ayuda a completar el conocimiento de este alumnado mediante datos relacionados.

Interviene a continuación la profesora de música en referencia a uno de los alumnos sobre los que la anterior profesora comentaba que tenía dificultad, destacando la evolución positiva observada por ella. A continuación se refiere a otros alumnos/as, coincidiendo, en general, en sus apreciaciones con el resto del profesorado presente, aunque en ocasiones surgen también discrepancias.

Algunos de estos alumnos/as a los que se refieren estas profesoras ya han sido nombrados en la primera parte de la sesión de evaluación.

Acta de sesión de evaluación de 3º B 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 7 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 12:54, hora de finalización 13:22.

Asistentes:

Tutora, profesorado específico de todas las áreas, tutora de otro grupo del mismo nivel y doctorando.

La profesora de Lengua Castellana plantea al comienzo de la reunión que el número de criterios de la competencia es excesivo para valorar en la primera evaluación al alumnado de 3º. El doctorando coincide en que hace falta tiempo para valorar con perspectiva al alumnado, ya que se trata de valorar aspectos relacionados con evidencias sobre actitudes mediante criterios compartidos. La tutora expresa que es muy difícil valorar actitudes, aunque conviene con el doctorando en que es lo que habitualmente se suele valorar en las sesiones de evaluación.

La tutora comienza a exponer su propia valoración. Menciona el primer criterio de Conocimiento del Medio: "Responsabilidad". En primer lugar indica la valoración global del grupo y a continuación expresa los casos de

alumnado con valoración diferente a la del grupo, mencionando el nº de lista, en lugar del nombre de cada alumna/o, y a continuación la "nota".

Seguidamente, la profesora de música expresa que ha realizado una valoración grupal de 2 puntos, sin mencionar a qué criterio se refiere, (siguiendo el orden de la plantilla correspondería valorar "Creatividad"). Comenta también que no ha diferenciado casos particulares por encima o debajo de esa puntuación. La tutora hace lo mismo en el criterio "Sentido crítico/ autocrítica", que al ser la siguiente en la plantilla, no la menciona; sino que por corresponder al área de euskera, lo que expresa es: "Euskera, en general 2".

El profesor de Educación Física valora con cero a un alumno en "Capacidades de calcular y asumir riesgos". La tutora se interesa por este hecho y el profesor de E.F. justifica esta valoración explicando que el alumno tiene muchos accidentes, es movido y no controla el movimiento. Informa también sobre la valoración global del aula y otros casos destacados por encima y debajo de esta valoración.

Continúa la tutora expresando la nota general del siguiente criterio, en esta ocasión refiriéndose a ella como "matemáticas". En este caso nombra a cada uno de los casos destacados e indica la valoración correspondiente. El doctorando pregunta por el nombre del criterio correspondiente y la tutora aclara que se trata de "Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica".

Sigue por orden el profesor de E.F. repitiéndose nombres de alumnado destacado anteriormente.

La tutora enuncia "Confianza en uno mismo/a" y vuelve a utilizar los números de alumnos/as para referirse a ellos/as. Entonces, la profesora de Lengua Castellana plantea que de esa manera es incapaz de seguir. El doctorando comenta que en otro aula se ha ido haciendo alumno por alumno, y al llegar a cada uno de ellos/as se ha hecho referencia a la valoración general del aula en determinados criterios de evaluación y a las particularidades destacadas, suscitándose, de este modo, un debate entre el profesorado asistente. El doctorando sugiere que se puede seguir, también, como se ha comenzado (por criterios de competencia), pero al comentar cada profesor/a el criterio correspondiente convendría que el resto interviniese con aportaciones en referencia a la valoración de los diversos/as alumnos/as. Por ello considera aconsejable nombrar a alumnas y alumnos en el momento de evaluarlos y no hacer referencia al número que les corresponde en la lista.

La tutora enuncia "Autoestima positiva y realista" y se refiere a un alumno que hace tonterías. En su opinión su baja autoestima le conduce a comportamientos como esos. El doctorando solicita al resto del profesorado opine al respecto y se aportan ideas diferenciadas, diferentes matizaciones al respecto y sugerencias para la mejora. Además se abordan aspectos relacionados con su rendimiento en las áreas. La profesora de Música considera que si tiene buenos resultados en su área no le puede valorar con "nota" baja. Otra cosa son las observaciones.

La tutora pregunta si se puede continuar valorando al alumnado por áreas. El profesor de Educación Física sugiere seguir con el siguiente alumno/a. El doctorando plantea que el camino puede ser cualquiera de ellos; que él había propuesto partir de la plantilla realizar valoraciones

generales e incidir sobre los casos que por algún motivo destacan, pero si se arreglan mejor haciéndolo alumno por alumno, también es posible hacerlo. Se trata de aportar conocimiento compartido sobre el alumnado, no tanto de realizar una actividad automática de asociación alumno (o, menos aún, número de orden) → nota. La profesora de lengua comenta que se hablará de alumnado en particular cuando haya algo en especial que comentar y ofrece las plantillas rellenas al doctorando, pero éste le indica que lo que interesa en ese momento es el propio desarrollo de la reunión; que las plantillas quedan a disposición del profesorado como documentación para la coordinación con las familias. Posteriormente, no obstante, se hará también con una fotocopia de éstas.

A partir de este momento se continúa alumno por alumno, como se había hecho los cursos anteriores, pero algún profesor/a aporta algún comentario en relación con la competencia. Así, el profesor de EF se refiere a un alumno, sobre el que se comenta que ha evolucionado desde un papel de "bufón", a principio de curso, a una actitud más adaptada y puntualiza que el observa en la conducta del alumno un problema con el control emocional. Esto provoca la intervención de la tutora solicitando propuestas de mejora. El profesor de EF propone buscar estrategias para que se tranquilice en las situaciones de enfado.

No obstante, aunque el profesor de EF realiza alguna otra intervención en esta línea, predominan las intervenciones habituales de evaluaciones anteriores: Valoraciones sobre la forma de escribir, calificaciones generales de "muy bien", se valoran de aspectos personales del alumnado como falta de confianza y seguridad, como se ha hecho otras veces, sin que sea el profesor a quien corresponde el correspondiente criterio quien realiza la aportación.

Al finalizar se realiza una breve valoración general del grupo concluyendo que es muy bueno. La profesora de inglés considera que es un grupo muy dispuesto a participar y con un alto nivel, pero que para algún alumno/a, este hecho representa una dificultad.

Acta de sesión de evaluación de 3º C 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 7 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 13:22, hora de finalización 13:42.

Asistentes:

Tutora, profesorado específico de todas las áreas, tutora de otro grupo del mismo nivel y doctorando.

Se lleva a cabo a continuación de la sesión de 3º B. El profesorado pregunta al doctorando si se ha hecho de modo correcto la sesión anterior. Este responde que se trata de que lo hagan como consideren para, a partir de las dificultades observadas, realizar propuestas de mejora y propone que se haga como se haga (alumno por alumno o siguiendo la plantilla), si el profesorado específico se limita a entregar las plantillas rellenas al profesorado tutor, aquellos no conocerán lo que han valorado los demás. Se recuerda que interesa mencionar los que destacan por arriba o por debajo en los criterios, ya que la discusión que se produce a este respecto enriquece el conocimiento acerca del alumno/a. Se podría tratar de seguir alumno/a por alumno/a, y cuando un determinado alumno/a destaque por encima o por debajo de la valoración, manifestarlo en la sesión para observar cuál es el acuerdo o discusión que se produce.

La tutora comienza con uno de los alumnos/as y explica que ha valorado al alumnado con 1 ó 2 puntos, entendiéndose que el resto obtiene 3 puntos. Comenta que además se ha fijado en alumnos/as cuya puntuación baja se repite en diferentes criterios. Detalla criterios de la competencia en los que le ha puntuado más bajo. El profesor de EF hace referencia a los criterios de su área en las que le ha valorado también por debajo de la valoración grupal. La profesora de Lengua castellana añade información complementaria sobre el alumno, no directamente relacionada con la plantilla.

Con respecto al siguiente alumno, la tutora se refiere a aspectos como autoestima, confianza en sí mismo, interés por el trabajo, actitudes de llamar la atención, hablar en exceso…la profesora de música se refiere a la "ambición personal y a la organización de tiempos y tareas"…La profesora de inglés considera que ha de cambiar su actitud hacia los demás (dejar de insultarles…) para mejorar la percepción de sí mismo… Se produce bastante consenso en relación con la valoración de este alumno.

Con otra alumna, el profesor de HF hace referencia a falta de confianza y seguridad en sí misma. La tutora y la profesora de inglés lo interpretan como un deseo de superación. Esta última ha valorado a esta alumna por encima del resto en "interés por la superación" así como en "Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas" ya que es la primera en percibir la relación entre aprendizajes previos y nuevos aprendizajes. La tutora concluye que es muy madura.

Con respecto a la siguiente alumna la tutora plantea que es habladora y pide sugerencias para la mejora. Se sugiere que ha de centrarse y cambiar de actitud. La profesora de música le valora con un 1 en "organización del tiempo", aunque manifiesta alguna duda al respecto. La tutora está de acuerdo en que le cuesta finalizar las tareas. En general se sigue valorando

del mismo modo al resto del alumnado. Con respecto a algún alumno/a se realizan pocos comentarios, a otros, en cambio se les dedica más tiempo. Lo mismo ocurre en cuanto a las referencias más o menos abundantes a los criterios de competencia..

Al final se concluye que es un aula difícil y que va a ver que planificar estrategias comunes de mejora para la próxima evaluación.

Acta de sesión de evaluación de 4º B 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 5 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 12:51, hora de finalización 13:31.

Asistentes:

Tutora, profesorado de Educación Física, Inglés, y Lengua española.

El profesor de Inglés, coordinador del ciclo, actúa como coordinador de la sesión. Explica que se comenzará la sesión a partir de la plantilla. El profesor de Educación Física comenta que pasará la plantilla rellena a la tutora, pero que no va a haber tiempo para hacerlo de ese modo. El profesor de Inglés insiste en que hay que tratar de hacerlo del modo sugerido por el doctorando, al menos en un aula.

El profesor de inglés solicita se tenga a mano la lista del alumnado. A continuación enuncia: “Responsabilidad”. La Tutora explica que ha valorado como “Bien” (3 puntos) a todos/as y concreta el nombre de los alumnos/as con puntuaciones 1 y 2.

A continuación el coordinador enuncia el criterio “Autocrítica” (no esel siguiente de la lista, ya que a la profesora de música, no presente, le corresponde evaluar “creatividad”; es la siguiente que corresponde evaluar a la tutora) y la tutora procede del mismo modo, añadiendo: “Me he dado cuenta de que los clasificados con 3 siempre son los/as mismos/as y los que van mal (o tienen puntuación más baja) también”. El profesor de Inglés comenta que lo mismo ocurre en los criterios asociados a su área.

Sucesivamente se van abordando de modo correlativo el resto de los criterios y el profesor/a correspondiente, de los presentes en la reunión realiza sus aportaciones. El profesor de EF explica que el doctorando propuso realizar una valoración global de grupo y señalar posteriormente los casos que destacan por encima o debajo, por lo que lo ”normal” se supone que es la puntuación 2 y lo destacable es 0, 1 ó 3. El coordinador puntualiza que eso depende de la nota general del grupo (Que no siempre ha de ser la misma).

En algunos casos se produce debate sobre las puntuaciones: Así la tutora ha puesto 3 a los/las que en las notas van a llevar sobresaliente, 2 a los que van muy bien, 1 a los de suficiente… y no ha puesto ningún 0. Los

profesores de Inglés y Educación física han valorado según la rúbrica aunque reconocen que hay relación entre las calificaciones en las áreas y las de la competencia. No obstante puede ocurrir que un alumno tenga una buena calificación en matemáticas y sin embargo reciba una puntuación muy baja en determinado criterio de competencia. Surge también la discusión sobre si cero significa no hace o no se puede afirmar que haga.

En alguna ocasión la tutora complementa las aportaciones del profesorado específico, incide sobre los casos cuyas altas o bajas calificaciones se repiten… El coordinador apunta también la existencia de diferencias en un mismo sujeto por ejemplo, en algún caso se manifiesta interés por aprender, pero no por hacer las cosas bien… En el debate se alude a otros criterios relacionados: "no por no saber sino por falta de responsabilidad"…

Matizaciones de diferentes profesoras/es sobre algunos alumnos/as, aportan conocimiento compartido acerca de los mismos/as.

La profesora de lengua española tiende a decir la nota de todos/as los alumnos/as. La tutora le pide se refiera únicamente a los casos destacados. Aquella reconoce que no lo ha rellenado previamente, por lo que su intervención se alarga más que con el resto. La tutora le pide le pase la plantilla cuando la haya completado y si quiere mencionar el caso de algún alumno/a más significado, lo haga.

El profesor de inglés comenta que para evaluar el criterio "Evaluación y autoevaluación" se ha fijado en el modo en que corrigen los errores en los trabajos de casa, en si los vuelven a escribir bien…"

La tutora comenta que no ha puesto cero a un alumno, no sabe por qué.

La tutora comenta que no ha evaluado "Colaboración para la obtención de objetivos comunes" y que más adelante lo hará con seriedad, ya que no lo sabe. Comenta que algunos ítems son muy difíciles. El profesor de EF considera que son muchos ítems; que pasó mucho tiempo para rellenar las plantillas. Comenta que es un comentario general. El profesor de inglés comenta que conoce a sus alumnos/s, pero que el curso que viene tendrá a 120 alumnos/as nuevos/as…

En el transcurso de la sesión se realizan intervenciones en relación con otros aspectos del alumnado en relación con las áreas, actitudes o comportamientos.

Acta de sesión de evaluación de 5º A 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 5 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 12:58 hora de finalización: 13:45.

Asistentes:

Tutora, profesorado de Educación Física, Inglés y Lengua castellana.

La tutora propone analizar los casos que se encuentren fuera de la puntuación general del aula. La profesora de Lengua castellana manifiesta su acuerdo. La profesora de Lengua plantea al profesorado específico si pasará al profesorado tutor su plantilla rellena. Se acuerda hacerlo así.

La tutora menciona el nombre de la primera alumna de la lista. Una profesora comienza centrándose en su primer criterio competencial: "Capacidad de aprender de los errores". Explica el por qué de su valoración de la alumna. La tutora interviene complementando la información. Se produce consenso entre los asistentes en algunos aspectos. Desde las distintas áreas se aportan datos adicionales y la tutora destaca relaciones entre la valoración de la alumna en diferentes criterios de evaluación de la competencia. La tutora pregunta a una profesora sobre su valoración de la alumna. Ésta se refiere a aspectos del área y a su actitud global. Expresa que no sabe que aportar sobre autoevaluación o cooperación, ya que, por ejemplo se ha hecho poco trabajo en grupo. La tutora expresa que a ella también le costó rellenar la plantilla. La tutora reconduce en ocasiones el debate a fin de avanzar en la evaluación del resto del alumnado. La profesora de inglés formula alguna pregunta con respecto al modo en que se relaciona la alumna…

Se procede de igual modo con el resto del alumnado. Con la segunda alumna el debate se centra más en la actitud de la alumna y se hacen escasas alusiones a la plantilla.

En el 3er caso se hace alguna alusión más a la plantilla pero no muchas. En el siguiente se alude a aspectos de la plantilla cuando viene a colación y se establecen diferencias entre criterios competenciales. Esto motiva la evaluación de diferentes criterios por parte de unos/as y otros/as profesores/as.

En adelante se sigue una dinámica similar. Dependiendo de los casos se da un mayor o menor número de alusiones a la plantilla. Sobre todo se habla de actitudes del alumnado hacia el estudio y en cuanto a la relación con los/as demás.

Acta de sesión de evaluación de 5º B 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 7 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 12:55 hora de finalización: 13:35.

Asistentes:

Tutora, profesorado de Educación Física y Lengua castellana.

El profesor de educación física busca los papeles y comenta que tiene mucho papeleo.

La tutora sugiere comenzar con el primer alumno de la lista. La profesora de Lengua española valora positivamente al 1er alumno. La tutora coincide e indica que ella le ha puesto un 3 en responsabilidad.

La tutora pasa rápidamente al 2º alumno. Se habla de su estado emocional, se enlaza con la "autoestima", "capacidad para aprender de los errores", "autocrítica", "capacidad para afrontar problemas" se habla de aspectos como la madurez,…

En el caso del siguiente alumno la tutora comenta que muy bien; que en todo se le ha valorado con un 3.

Los dos siguientes alumnos/as son evaluados con rapidez y no se hacen alusiones a la plantilla.

Con respecto al siguiente, la profesora de lengua comienza aludiendo a su actitud infantil. La tutora hace comentarios al respecto y el profesor de EF expresa que no puede "controlar sus emociones". Se realizan aportaciones sobré cómo ayudarle a mejorar.

En relación a la siguiente alumna se habla de esfuerzo, responsabilidad, dificultad física, necesidad de apoyo, falta de seguridad, trabajo en grupo pero no se recurre a la plantilla.

Con respecto al siguiente, se comienza hablando de actitud corporal, se alude al criterio "Propuesta de medios eficaces para alcanzar objetivos", la profesora de Lengua española comenta que le ha puesto algún 2 en los criterios de la competencia. El profesor de EF hace mención a la falta de seguridad y confianza en sí mismo así como a un sentimiento de presión de grupo.

Con el resto del alumnado no se realizan referencias directas a la plantilla.

Acta de sesión de evaluación de 5º C 1er. Trimestre.

Fecha, horario: 7 de diciembre de 2011. Hora de comienzo: 13:35 hora de finalización: 14:03.

Asistentes:

Tutora, profesorado de Educación Física y Lengua castellana.

La tutora realiza una evaluación de la primera alumna que suscita rápido consenso sin aludir a la plantilla.

Con respecto al segundo alumno, la tutora según describe la actitud del mismo hace referencia a la "autocrítica", "capacidad para afrontar problemas", al "interés por la superación" y a la "confianza en sí mismo". El profesor de EF opina también sobre este criterio. De evaluación. La profesora de lengua castellana se refiere a la "elección con criterio propio".

Con la mayor parte de los siguientes alumnos/as, en general se habla sobre aspectos actitudinales, pero, salvo en algún caso excepcional, sin aludir a la plantilla de evaluación.

Al finalizar la tutora pide una valoración global del grupo.

Segundo período trimestral de evaluación

Acta de sesión de evaluación de 2º A 2º. Trimestre.

Fecha, horario: 7 de marzo de 2012. Hora de comienzo: 12:59, hora de finalización: 13:45.

Asistentes:

- Tutora, profesorado específico de todas las áreas salvo religión. Asiste también el doctorando. La tutora lleva 2 meses en el Centro.
-

La profesora de música se disculpa por no haber rellenado la plantilla previamente, por despiste.

La tutora explica que ha considerado no evaluar a una alumna de NEE por considerar que no podría cumplimentarse en dicho caso la mayor parte de los "ítems".

La tutora ha optado por valorar con una puntuación global 2 en todos los criterios de evaluación de la competencia. Expresa a continuación que seguirá de uno en uno los criterios según el orden de la plantilla, nombrando a los cuatro alumnos/as valorados con 3 puntos y explicando diferencias cualitativas existentes entre ellos aun teniendo la misma puntuación tales como que uno de ellos/as es más autónomo que los otros tres.

La profesora de música interviene diciendo que en relación a los criterios evaluados por ella está totalmente de acuerdo con respecto a ese último alumno.

A continuación, la tutora menciona al alumnado valorado con menos de 2 puntos.

A propuesta del doctorando se nombran los criterios en que también puntúan bajo un alumno y una alumna con baja puntuación en responsabilidad. La valoración baja de ambos alumnos coincide en otros seis criterios.

A continuación, el doctorado pregunta al resto de profesorado por estos dos alumnos y varios de ellos coinciden en la baja valoración de sus criterios.

La profesora de inglés menciona otro alumno con puntuación baja, nombrado hasta el momento, y la tutora dice que ella también le ha puntuado bajo en dos items. La profesora de música coincide con la valoración baja de este alumno en sus dos criterios. La tutora discrepa en lo referente a "Ambición personal", ya que ha observado una superación en este terreno. Expresa que el niño a veces no sabe cómo expresar lo que sabe y, por ello, se bloquea; e incluso en alguna ocasión se ha puesto a llorar... La profesora de música dice que suele estar muy descentrado. En esto coincide la tutora, opinando que todo el tiempo hay que estar "encima de él". La tutora expresa que busca la aprobación.

En el minuto 11:07 la tutora plantea si seguir criterio pos criterio. El doctorando le contesta que como ella desee, que es así como está propuesto pero que en 2ºB, sesión en que ella estuvo presente, se hizo de una forma que resultó también adecuada.

La tutora continúa rápidamente con "creatividad", "sentido crítico"….

El doctorando, (actuando como consultor), pregunta a la tutora por la evolución de una niña y esta contesta que no la ha visto en el escaso tiempo

que lleva. Después pregunta a los demás profesores/as por ella. Ninguno/a observa evolución. Todos/as manifiestan preocupación. Se la ve poco integrada en el grupo… la niña ha faltado mucho. Se plantea la posibilidad de escolarizarla en un modelo castellano. La tutora se plantea si podría traducir al castellano los deberes… La profesora de inglés observa un pequeño cambio positivo en cuanto a acercarse a ella a enseñarle lo que hace…Lo intenta. En esto coincide la profesora de música y la tutora. El profesor de EF ve insegura a esta niña.

La tutora sigue criterio a criterio. Se coincide en la visión de una conducta conflictiva por parte de una alumna.

La profesora de música pregunta a la tutora sobre la responsabilidad de un niño, pues ella ve que no se organiza. La tutora coincide en esto, aunque en general, su responsabilidad se encuentra dentro de la puntuación global. Expresa a su vez que hay otros 2 niños que no se organizan. La profesora de música coincide en este caso con ella en estas valoraciones.

En el minuto 23:45 comienza a expresar lo valorado la profesora de inglés, recalcando lo ya mencionado sobre algunos alumnos/as.

En el 27:44, empieza el turno del profesor de Lengua castellana y literatura, quien manifiesta su dificultad para conocer al alumnado en sólo 2 sesiones semanales. Coincide en general, no obstante, con las valoraciones expresadas hasta el momento. Sorprende a la tutora la baja puntuación de uno de los alumnos. Manifiesta que con ella muestra capacidad sobrada, pero que es muy infantil; por lo que opina, que en lo que se refiere a la actitud no está mal encaminado el profesor de lengua. El profesor de Lengua castellana y literatura expresa que la alumna que va tan mal en castellano, con él, sin embargo, va bien.

Minuto 33:00 La profesora de música observa alguna mejoría con respecto a la 1ª evaluación y por tanto, una puntuación más elevada en referencia a la valoración de un alumno en un criterio competencial.

En el 36:27, el profesor de Educación física hace referencia a una alumna que no se ha mencionado. El resto del profesorado coincide en la valoración realizada por él. Detecta falta de confianza en sí mismo en el caso de un alumno de los ya mencionado. También puntualiza que no percibe todo lo positivo que ve la tutora en él. La tutora argumenta reafirmándose en lo dicho al respecto.

El consultor pregunta por Uxue, alumna no nombrada hasta el momento. La tutora la ve vergonzosa e insegura. Hay coincidencias al respecto.

El profesor de lengua ve muy vergonzosa a otra niña no nombrada. La tutora coincide también en esta apreciación, pero la profesora de inglés dice que con ella se muestra más abierta.

El doctorando incide sobre la posibilidad de evaluar a la niña con NEE pidiendo que se trate de hacerlo. Recuerda también que se valore con un guión, tal como se quedó, en caso de no saber cómo evaluar algún criterio. La tutora expresa que lo puede hacer pero que lo dejo para otro momento dado que tendía a compararla con los/las demás.

Acta de sesión de evaluación de 2º B 2º. Trimestre.

Fecha, horario: 5 de marzo de 2012. Hora de comienzo: 13:00, hora de finalización: 13:47.

Asistentes:

- Tutor, profesorado específico de todas las áreas salvo religión, y doctorando.

El tutor explica a qué alumnado ha puntuado diferente a la puntuación global y por qué. Comienza mencionando al alumnado puntuado con 3 puntos y argumenta en cada caso dicha puntuación. A continuación lo hace también con los de las puntuaciones más bajas. Al tratar sobre un determinado alumno/a, hace referencia a diversos criterios en los que también destaca. Hace, además, comparaciones entre la valoración realizada en diferentes criterios de alumnos/as que puntúan alto.

El tutor realiza estas valoraciones de modo ágil, centrándose en la parte destacada en negrita de los criterios y mencionando, cuando procede, criterios que han sido agrupados que aparecen sin destacar en la plantilla como refuerzo de su argumentación, sin recurrir a la rúbrica ni a la traducción al castellano.

En un momento dado se considera necesario recurrir a la lista con fotos del alumnado.

En el minuto 12 comienza a intervenir el profesorado específico. La profesora de música expresa las puntuaciones globales de sus dos criterios. Hace alusión a que el alumnado por ella destacado coincide con alumnos/as destacados por el tutor.

El profesor de Educación Física se refiere directamente a las coincidencias y discrepancias en relación a las valoraciones realizadas hasta el momento al alumnado.

El tutor completa, las intervenciones realizadas por el del profesorado específico realizando aportaciones en relación a aquellas.

La profesora de Lengua Castellana y Literatura comienza, también, exponiendo las puntuaciones globales. Relaciona sus criterios con lo evaluado sobre los alumnos/as, que ya han sido mencionados anteriormente y hace alusión a algún alumno/a no nombrado.

La profesora de Inglés interviene cuando le corresponde pero se disculpa por no haber cumplimentado la plantilla previamente.

En el minuto 28, finalizada la 1ª fase, el tutor comienza a hablar sobre aspectos no recogidos en la competencia. Hace referencia a problemas de competitividad relacionados con un grupo de 3 alumnos/as mencionados en la 1ª fase. Comenta que son capaces de pasar por encima de los demás por conseguir ser los mejores, los 1ºs… Opina que la mitad de los conflictos del aula parten de aquí y pide a todos/as que controlen este asunto. Expone las estrategias que está utilizando para solucionarlo.

Se habla sobre aspectos emocionales, de atención, de capacidades y de ritmo de algún alumno/a. El tutor realiza comentarios en relación a la participación de las familias.

La profesora de lengua, que comenzó en el Centro en enero, plantea que al limitarse a evaluar sus dos criterios hay bastantes cosas que podía

haber dicho sobre el alumnado pero se ha quedado sin hacerlo. Se le responde que se puede y debe intervenir en cualquier momento para aportar conocimiento sobre cualquier alumno/a. Que éste ha de ser el procedimiento.

El tutor resume insistiendo en las propuestas de mejora que se han ido realizando y pidiendo la colaboración al resto del profesorado; promoviendo una acción coordinada.

Acta de sesión de evaluación de 2º C 2º. Trimestre.

Fecha, horario: 29 de febrero de 2012. Hora de comienzo: 12:50, hora de finalización: 13:51.

Asistentes:

- Tutor, profesorado específico de todas las áreas salvo religión y doctorando. El tutor lleva un mes escaso en el Centro.
- _____

Comienza el tutor expresando la puntuación del primer criterio: "Responsabilidad" y especificando a qué alumno ha puntuado diferente y por qué. La profesora de música observa que uno de los criterios evaluados por ella: "Organización de tiempos y tareas", se relaciona con el mencionado criterio y que ha puntuado en él del mismo modo a dicho alumno. Después el tutor pide la conformidad al resto y se expresa que hay acuerdo.

Sigue con el criterio "Creatividad". Puntúa más bajo a una alumna. La profesora de inglés considera que tiene menos ganas de trabajar pero que no diría que tiene menor creatividad, a lo que el tutor contesta que ha puntuado así porque el ítem agrupa también al criterio: "Competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos", dado que tiene dificultad para hacer las cosas bien y con interés. También en este caso pregunta al resto por su conformidad y se le da.

En relación al criterio: "Sentido crítico/ Autocritica", el tutor recurre a la rúbrica para explicar su contenido. La profesora de música lo agradece.
Se sigue de este modo hasta finalizar.

Se producen intervenciones del resto del profesorado en las que se pregunta por otros alumnos/as no citados, se aportan opiniones complementarias e incluso contrapuestas.

En el criterio agrupado que recoge a: "Empatía", "Asertividad" y "Habilidades de diálogo y negociación", el tutor expresa que ha puntuado a un alumno por debajo en "Empatía", para ello, indica "E1"al realizar la notación en la casilla correspondiente a al criterio agrupado.

En el minuto 28 el tutor cede su turno al profesor del área de Lengua y literatura Castellana". 6 alumnos/as obtienen en él puntuación 1. Los indicadores de evaluación de éste área asociados a "Elección con criterio

propio" son considerados como demasiado exigentes por todo el profesorado.

En el minuto 48 finaliza la evaluación de la competencia.

El tutor manifiesta que le ha resultado difícil valorar de esta manera y plantea explicar en 5 minutos lo que opina de cada niño/a ya que por ser tutor y estar más tiempo con el grupo considera puede ser de utilidad al resto del profesorado. El profesor de Educación Física coincide en que es complicado.

El tutor explica que el primer alumno del listado va bien; avanza y tiene interés y que en algunos momentos necesita al adulto afectivamente. En esto coincide con el profesor de Educación Física. Sigue, de este modo, explicando aspectos complementarios de alumnos/as, relacionados con trabajo afectividad, aspectos relacionados con la problemática familiar, dificultades en la escritura… También en esta fase, se produce interacción entre el profesorado.

En el minuto 55, el tutor pregunta al profesorado si desea añadir algo más.

Tras esto, el doctorando pregunta a los que han realizado la evaluación por 2ª vez (Todas/os salvo el tutor) si les ha resultado más fácil esta vez y opinan que sí.

Se pregunta, también, si los datos obtenidos han resultado provechosos a lo que la profesora de inglés contesta, que hay una diferencia grande entre la forma de evaluar desarrollada habitualmente y ésta. Como propuesta de mejora, propone una reorganización del sistema de evaluar, contemplando áreas y competencias de forma conjunta. Propone competencias relacionadas con el idioma. Se responde que eso ya está en el curriculum, que ahora se trata de evaluar ésta competencia.

El profesor de lengua propone revisar los boletines de cada ciclo en función de esta competencia. El doctorando coincide en la conveniencia de hacerlo.

Acta de sesión de evaluación de 3º A 2º. Trimestre.

Fecha, horario: 12 de marzo de 2012. Hora de comienzo: 12:58, hora de finalización: 13:31.

Asistentes:

- Tutora, profesorado específico de todas las áreas, incluyendo religión, y doctorando.

La tutora se dispone a comenzar nombrando al primer alumno. La profesora de Música comenta, dirigiéndose a ella, que en 2º, la tutora y tutores leyeron en un primer momento la puntuación global, a partir de ahí se nombró al alumnado puntuado por encima o por debajo.

La tutora agradece la sugerencia y comenta que se ha estado fijando en las valoraciones de la profesora de música y son similares en general a las hechas por ella; coincidiendo puntuaciones iguales en los mismos alumnos/as. La tutora ha agrupado previamente al alumnado con puntuaciones altas y bajas conforme a la herramienta para evaluar en los cursos en que no se celebra sesión de evaluación.

La tutora comienza nombrando a dos alumnos, puntuados con 0, argumentando que lo hace por no esforzarse, atención dispersa y falta de madurez. La profesora de Lengua Castellana expresa que uno de ellos va mejorando, aunque le falte mucho por avanzar, por lo que en esta evaluación le ha puntuado con 1 punto. El profesor de Educación Física coincide en que no es capaz de estar atento por lo que no se queda con lo que ha de hacer y con respecto al otro alumno citado considera que le falta responsabilidad. La tutora específica que no se responsabiliza del material.

Propuestas de la tutora: Ante la falta de madurez, dar responsabilidades, trabajar la autonomía la reflexión…

A continuación la tutora se refiere al alumnado valorado con un punto 1 y entre ellos, a dos alumnas a las que cuesta expresar su opinión. La profesora de Lengua Castellana considera que son despiertas, muy responsables, pero coincide en que les cuesta. El profesor de Educación Física, junto a esas 2 alumnas incluye a una tercera. La tutora opina que es muy callada pero responsable y que si necesita algo se dirige a ella. El profesor de Educación Física concreta que le cuesta hablar en grupo. La tutora añade que es muy formal y trabajadora. La profesora de Lengua Castellana añade que si no comprende, pregunta. El profesor de Educación Física especifica que no habla de modo espontáneo; que es necesario preguntarle a ella de modo individual para que lo haga. La profesora de Inglés coincide en lo dicho con él y también en que es muy trabajadora. La profesora de música observa que esta alumna y otra de las dos nombradas al principio, se están abriendo.

Abundan los comentarios como “le cuesta tomar parte”, “es muy trabajadora, vergonzosa…”

El profesor de Educación Física se refiere a una alumna, expresando que le ha puesto 0 en “Control de emociones”, aunque si se habla con ella personalmente se consigue tranquilizar, pero pasados 5 minutos… No se contiene.

Con relación a otra alumna, se comenta que tiene dificultades para la relación con los/as demás. Las profesoras de Religión e Ingles han apreciado mejoría en la niña. El profesor de Educación Física observa que sus compañeros/as no quieren relacionarse con ella. Con todo, la tutora opina que avanza en este sentido. La profesora de Inglés pregunta cómo trabajar en equipo con esta niña, ya que coincide en que no quieren estar con ella. El consultor comenta que se suele dar la consigna de que los equipos cooperativos en estas edades sean organizados por el profesorado. Comenta el profesor de Educación Física, que en ocasiones les da la opción de que se coloquen como quieran, pero va rotando los integrantes de los grupos.

La tutora nombra a continuación al alumnado puntuado con 3. Tiende a expresar con dicha puntuación la respuesta global de algunos niños /as aunque realiza matizaciones: Uno de estos alumnos siempre está dispuesto

para participar. Para el profesor de Educación Física dicho alumno “Es el mejor”. Tiene un gran interés por aprender, pero es muy competitivo. Otra de las alumnas es muy madura. La profesora de Lengua Castellana considera que es trabajadora pero un poco niña. El doctorando pide que se aclare la aparente contradicción entre madura y niña. La profesora de Lengua Castellana concreta que es dependiente. El profesor de Educación Física expresa que con él manifiesta seguridad. Sobre otra de las alumnas, la tutora apunta que está dispuesta a aprender y que es trabajadora, aunque en euskera necesita más ayuda. La profesora de Lengua Castellana añade que ayuda a los demás, en lo que también coincide la tutora. Ésta última se refiere a otra de las alumnas, indicando que es muy responsable. Hay consenso al respecto. El profesor de Educación Física añade que manifiesta interés y deseo de aprender. La tutora incluye a otro alumno en este grupo del que dice que es responsable y callado (Como cualidad) aunque percibe en él falta de seguridad, pero considera que va mejorando a este respecto. Muy bueno para trabajar en equipo. (…)

Se hace referencia también en algún caso a la influencia positiva de la colaboración familiar…

En el minuto 20:45. La tutora finaliza su parte y queda en espera de alguna intervención… que no se produce.

El doctorando solicita a los demás intervengan si lo desean…

La profesora de Lengua Castellana y el profesor de Educación Física, se reafirman en lo dicho y en general se opina que el grupo funciona bien.

La tutora aporta nueva información adicional sobre sobre uno de los alumnos nombrados con anterioridad en relación a la ayuda que recibe fuera del Centro.

El profesor de Educación Física manifiesta su opinión sobre otro alumno que en ocasiones se altera, insulta,…apreciando en él, por otra parte, que tiene buen corazón. La profesora de Inglés coincide con éste.

La profesora de Música se refiere a otras alumnas a las que ha valorado con 1 punto en “Organización de tiempos y tareas”. Hay bastante acuerdo acerca de su valoración, aunque la profesora de Lengua Castellana discrepa en relación a una de ellas, que considera ha mejorado.

Acta de sesión de evaluación de 3º B 2º. Trimestre.

Fecha, horario: 14 de marzo de 2012. Hora de comienzo: 12:55, hora de finalización: 13:39.

Asistentes:

Tutora, profesorado específico de todas las áreas, incluida Religión y doctorando.

Con anterioridad a la sesión, el doctorando recuerda el procedimiento haciendo hincapié en que se ha de expresar lo valorado en los diferentes criterios de competencia.

La tutora comienza indicando que la valoración global de todas las sub-competencias, es de 2 puntos. Pregunta si ha de referirse al nº de lista de cada alumna/o orden, a lo que el doctorando responde que hay que decir los nombres de los alumnos /as. Menciona, a continuación, los nombres del alumnado puntuado con 3 puntos en "Responsabilidad".

El doctorando recuerda, a continuación que todos/as pueden tomar parte en cualquier momento.

El profesor de Educación Física expresa su conformidad y añade el nombre de un nuevo alumno a la lista aportada por la tutora. Ésta especifica que dicho alumno no tiene seguridad en matemáticas y le ha puntuado con 1 en "Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica". El doctorando pregunta al profesor de Educación Física si se refería a algun criterio concreto de su área, ya que en el área que éste imparte no se recoge "Responsabilidad", a lo que éste contesta que el alumno es habilidoso y le valoró por ello más alto en "Flexibilidad de planteamientos". La profesora de Música se refiere a "Organización de tiempos y tareas" y "Ambición personal" y coincide en la alta valoración del alumnado destacado por la tutora.

La tutora hace alusión seguidamente al alumnado que puntúa por debajo en el criterio. En un caso concreto relaciona los cambios observados en el comportamiento con un cambio en la medicación administrada al alumno. La profesora de Música manifiesta coincidir con la valoración de dicho alumno y específica en qué criterio de la competencia le ha calificado de igual modo.

El doctorando comenta que algún alumno tiene 3 puntos en todos los criterios de la tutora y pregunta al resto del profesorado si en su caso también se coincide esta valoración. El profesorado en conjunto está de acuerdo otorgarle dicha valoración en otros criterios.

Los profesores de Música y Educación Física coinciden con la tutora al valorar al alumnado con baja puntuación.

A continuación la tutora pasa a expresar la valoración del segundo criteri: "Creatividad", indicando, en primer lugar, quiénes han sido calificados con puntuaciones más altas y recordando en algún caso, que se había referido al mismo al evaluar "Responsabilidad". Argumenta sobre la razón por la que ha puntuado alto a alguna alumna.

Pasa después a "Autocrítica" y se justifica por haber evaluado con 0 a un alumno. El doctorando expresa que si no, poseemos datos no podemos expresar que lleve a cabo un aspecto determinado, lo cual no tiene porque

implicar una connotación negativa en cuanto a la percepción que se tenga del alumno/a. Aquella sigue explicando las razones por las que ha valorado con puntuación más baja a diferentes alumnos/as, aunque duda si en relación a una alumna determinada lo que realmente valora es la autocrítica. Explica el motivo de duda y el doctorando coincide en la valoración, aunque aconseja que en caso de duda lo exprese con un guión (Tal como se quedó).

Continúa con los siguientes criterios, por orden, indicando el alumnado que puntúa alto y bajo y argumentando las valoraciones. A veces se refiere a la forma de trabajar en algún área, falta de seguridad…

En ocasiones, a petición del doctorando, el profesorado específico realiza intervenciones al hilo de lo evaluado por la tutora. Otras se producen discrepancias sobre algún alumno/a entre los diferentes profesores /as. En Educación Física se obtienen datos en la esfera emocional, que no se observan en el aula.

Transcurridos 19 minutos y 50¨, la tutora, una vez acabada la exposición de sus criterios, da paso al resto del profesorado. Comienza su turno el profesor de Educación Física realizando la valoración general y de forma ordenada abordando los criterios. Empieza exponiendo las coincidencias detectadas. La tutora realiza aportaciones en relación a determinados alumnos/as, relativas a su bondad, actitud tensa, expresión de emociones, apertura a los demás… La profesora de Música coincide con ella en diferentes aspectos.

El doctorando pregunta su opinión a los que no han participado y la profesora de Inglés interviene.

La tutora va indicando el orden de participación de los diferentes profesores/as.

El profesor de Lengua Castellana se refiere al grupo en general, a su comportamiento y contenidos, llamar la atención… La tutora amplía la aportación de este profesor. El profesor de Educación Física aporta su visión sobre un alumno desde un contexto abierto como es el patio y afloran diferencias en torno a dicha valoración entre el profesorado. El profesor de Lengua Castellana opina que un determinado alumno acaba pronto y por ello se aburre. La tutora especifica que hace producciones sin mucho contenido. Se aprecia que el alumnado debe tener buena capacidad intelectual; aunque no extraordinariamente elevada.

La profesora de inglés interviene en su turno expresando su valoración de las os criterios. Coincide en su visión positiva de la clase y valora con 3 puntos y 2 “alto” los dos primeros criterios que le corresponden y en las otras con 2. Coincide en general en la evaluación del alumnado citado hasta el momento. También en esta ocasión, la tutora amplía la información.

La profesora de Música: Interviene expresando en primer lugar la puntuación general y después la de los criterios. Se reafirma en comentarios que se han hecho anteriormente.

Se reflexiona, posteriormente, sobre valoraciones realizadas respecto a una determinada alumna por parte de diferentes profesores/as.

La tutora se dispone a dar por finalizada la sesión. El doctorando pregunta si se quieren realizar otras aportaciones tras finalizar con la competencia. En ese momento se realiza algún nuevo comentario referido a

otro alumno, en relación al poco respeto mostrado hacia sus compañeros/as.

Después, éste plantea si hay propuestas de mejora. El profesorado se reafirma en lo dicho hasta el momento.

La sesión acaba 5 minutos antes de la hora fijada.

Acta de sesión de evaluación de 3º C 2º. Trimestre.

Fecha, horario: 19 de marzo de 2012. Hora de comienzo: 13:03, hora de finalización: 13:45.

Asistentes:

- Tutora y profesorado específico de todas las áreas, salvo Inglés. También asiste el doctorando.

El doctorando recuerda al tutor algunos aspectos de los acordados, como comenzar expresando la puntuación global y seguir el orden de los criterios y subraya la importancia de realizar propuestas de mejora, especialmente por haberse previamente comentado las múltiples dificultades detectadas en el grupo. Este tutor no estuvo en el Centro la pasada evaluación, pero tomo parte la semana anterior, como profesor de Lengua Castellana, en la sesión de evaluación de 3ºB.

Éste profesor comienza realizando una exposición de su valoración global del grupo. Comenta que se encontró con un aula desestructurada en el plano emocional, en cuanto a hábitos de trabajo y en relación a sus actitudes. El alumnado, muy perdido, no sabía qué había de hacer.

Comienza por el primer criterio: “Responsabilidad”. Puntuación global: 1 en relación a toda la evaluación aunque han mejorado mucho a lo largo de la misma. (Trabajos de casa, mantener el orden, saber donde han de han de estar sus cosas…)

El doctorando pregunta por las claves utilizadas para la mejora: El tutor responde que estar encima, como si fuesen niños pequeños ya que si no hay una rutina no se puede dar clase (Durante el 1er mes y medio, muchos venían sin hacer los deberes, se dejaban en clase la hoja, los deberes, no traían el material…)

Con respecto a los hábitos en casa, expresa no haber podido comprobarlos.

Especifica que hay algunas alumnas que han avanzado mucho.

Considera que no saben trabajar en grupo y que esto conduce a muchos conflictos entre ellos/as. La puntuación en el criterio: “Trabajo en equipo en cooperación” ha sido muy baja ya que son muy egoístas en general, les cuesta expresar sus sentimientos, son muy callados. Hay muchos problemas individuales. Un aula bastante difícil de llevar. Muchas veces no saben dónde está el límite del respeto, ni con respecto a ellos mismos ni en relación al profesor. Opina que faltan rutinas.

Se han conseguido algunos logros en cuanto a responsabilidad, pero el trabajo grupal y el respeto han sido muy difíciles de conseguir.

En el minuto 5´22´´ El tutor da paso al resto del profesorado.

El profesor de Educación Física manifiesta estar muy de acuerdo. Explica que es muy difícil mantener una buena dinámica de trabajo, ya que no tienen hábito de escuchar, mantener atención, existen problemas entre ellos/as, no respetan. Si alguien hace algo mal se ríen… Un grupo muy difícil de llevar. En esta área se trata de realizar en diferentes ocasiones actividades de trabajo en grupo.

El tutor añade que en el trato individualizado se guardan las cosas para sí en el terreno de los sentimientos. Se refiere a algunos alumnos/as concretos que actúan de este modo, realizando matizaciones en cada caso. Este alumnado, en situación grupal desea llamar la atención. El profesor de Educación Física ha observado que ante un conflicto no saben qué les pasa o como resolverlo. Sus relaciones consisten en empujarse,…

La profesora de música dice que no son capaces de centrar la atención. Está muy de acuerdo en que es un grupo muy difícil.

La profesora de Lengua Castellana coincide en que es muy difícil mantener la atención. Indica que ella lo ha conseguido mediante la realización conjunta de una misma actividad. Utiliza la técnica de preguntar a uno/a cualquiera acerca de lo que se va haciendo. Ha observado que les satisface hacer las cosas bien. (En esto también hay acuerdo entre el profesorado). El alumnado se da cuenta de cuándo trabajan y cuándo no. Si no acaban la tarea en un momento dado han de hacerlo en otro. De este modo se esfuerzan más por realizarlas. Esta profesora pide que sea tenida en cuenta esta propuesta de actuación. Otra estrategia que funciona bien es la de combinar una actividad hecha en común con otra de trabajo personal en silencio absoluto y después realizar una exposición de las dudas. De este modo van dando importancia al trabajo personal. La corrección se lleva a cabo en grupo.

El tutor contrasta la madurez que manifiestan en una entrevista individual con la forma de relacionarse entre ellos/as (Juegos empujones…). Considera que existe una carencia de normas en el trabajo realizado con el grupo anteriormente.

El doctorando pregunta al tutor por el alumnado que ha obtenido 2 puntos en “Responsabilidad”. Este lee sus nombres y explica algunas diferencias entre el comportamiento de estos/as.

La profesora de Lengua Castellana añade a otro alumno destacado más en dicho criterio. El doctorando pregunta por el segundo criterio y el tutor se refiere al alumnado destacado.

En cuanto al criterio: “Capacidad de afrontar problemas”, el tutor dice que en el aula hay alumnos/as a los que no gusta hacer las cosas mal y aprenden del error. Explica que ha ido realizando pequeñas pruebas para que confrontasen sus aprendizajes y muchos, a partir de resultados, han ido mejorado, por lo que deduce que ese alumnado posee “Sentido crítico y autocrítica”.

El doctorando se dirige a quien haya correspondido evaluar el aprendizaje del error. La profesora de Lengua Castellana responde, que, sin embargo, ha evaluado por debajo en este aspecto, a algunos alumnos/as. Los nombra y argumenta sus valoraciones. El tutor coincide con ella y en algún caso también lo hacen otros profesores/as.

A continuación, éste último destaca a 4 alumnos/as especialmente “perdidos” para estar en este curso, algunos por dificultad con el euskera y otros por falta general de base. Al referirse a ellos explica que puntúan bajo en casi todos los criterios competenciales. El doctorando pide se expliciten los criterios en los que han puntuado con arreglo al grupo o por encima. El tutor, hace referencia a una de estas alumnas y comenta que en “Creatividad” tiene capacidad, y también en “Confianza en uno/a mismo/a”.

El consultor plantea como estrategias para el grupo, marcar pocos objetivos, abordar los casos conflictivos individuales, darnos tiempo y actuar de manera coordinada. También es importante manifestar al alumnado que son capaces, que van consiguiendo logros y tratar de reducir las ocasiones en que se les manifiesta preocupación o enfado.

El tutor se muestra conforme y plantea seguir trabajando la responsabilidad y la disciplina.

Se comenta sobre la importancia de promover acciones cooperativas. Si lo que se pretende es formar personas. En esto hay bastante consenso.

El tutor plantea que el grupo parece estar triste; sin ilusión. Plantea haber encontrado dificultad para cumplimentar la plantilla por encontrarse con un grupo que no expresa sus cosas personales. El doctorando recuerda las posibilidades de calificar con un guión o con un cero en caso de no saber si el alumnado es o no competente. El tutor expresa que desconocía esto último.

En el minuto 36´12´´ El tutor sugiere a los/as demás, participen si desean realizar nuevas aportaciones.

El profesor de Educación Física opina que desde 1º, ha apreciado escasa evolución en el grupo. Se comenta que hubo muchos cambios de profesorado en el curso anterior.

El tutor valora que ha habido avance, aunque le hubiera gustado apreciar más, pero considera que siguiendo en la línea propuesta se puede conseguir adecuar la dinámica general. (Hay acuerdo).

Tercer período trimestral de evaluación

Acta de sesión de evaluación de 4ºA 3er. Trimestre.

Fecha, horario: 15 de junio de 2012. Hora de comienzo: 13:40, hora de finalización: 14:36.

Asistentes:

- Tutora y profesorado específico de todas las áreas incluida la profesora de religión. También asiste el doctorando.

(Se trató de llevar a cabo la reunión en la fecha fijada inicialmente (11 de junio de.2012), pero la tutora no había podido preparar la sesión y hubo de ser aplazada al día de hoy).

La tutora explica que a lo largo del curso son muchos los papeles los que se han de manejar y esto resulta muy lioso para ella (Además de las plantillas para evaluar la competencia, hay papeles para repartir a las familias, fichas... Éstos, a veces le son suministrados en la sala de reuniones, otras en el pasillo,… Unas veces se pierden, otras se olvidan, otras aparecen,… Comenta la tutora que dada su forma de ser, por más que se esfuerce acaba teniendo dificultades. Propone que estaría mejor que se nos repartiesen los papeles encuadernados y se dijese cuáles son para cada trimestre. De este modo estarían localizados.

La tutora añade que son muchas plantillas, que el nombre del área de cada uno/a le cuesta reconocerlo por estar en blanco, en letra pequeña…

En el minuto 7´:23´´se comienza a abordar la evaluación del criterio de competencia: “Responsabilidad”. La tutora comenta que ha observado alguna mejoría global entre el 2º y 3er trimestre. Expresa que en referencia a la “Autocrítica” y la “Competencia para la resolución de problemas”, el “Conocimiento de uno mismo” y el “Control de emociones” disminuye la cantidad de alumnas/os valorados con 1 punto, ha habido una mejoría global como aula. El doctorando comenta que está bien hacer la comparación entre evaluaciones, aunque hoy es suficiente que nos centremos en los criterios de competencia conseguidas hasta el momento ya que, en definitiva, nos interesa saber hasta qué punto han conseguidos en la actualidad para, entre otras cosas, poder certificar la consecución de la competencia por parte de nuestro alumnado.

La tutora se refiere a una alumna valorada con 3 puntos en responsabilidad. El doctorando pide a la tutora nombre a otros alumnos/as que también han sido valorados con 3 puntos y ésta lo hace. El doctorando pregunta después si todos/as están conformes. La profesora de Lengua Castellana y Literatura discrepa en uno de los casos, ya que en su área pierde la atención. La tutora explica que trae el trabajo de casa muy bien hecho, pero la profesora de lengua considera que eso dice más de la familia que del alumno. La tutora expresa que el alumno se preocupa de lo que ha de llevar o traer de casa… Expresa que ella considera que eso es una evidencia de responsabilidad y no a perder la atención en el aula. La

profesora de Lengua Castellana y Literatura puntualiza que el alumno juega, se distrae…

El profesor de Inglés comenta que él tiene el ítem relacionado con el "Espíritu de superación" y que en este aula a diferencia de las otras 2 de 4º curso hay alumnado valorado muy alto en este aspecto pero, en cambio, otros no manifiestan competencia para estar en 4º nivel. Coincide con él la tutora en que les falta autodisciplina. Los mejores de la clase en lenguaje oral, no lo son tanto como los de las otras pues hay un grupo grande que "escora" el rendimiento de todos/as.

La profesora de lengua hace referencia a falta de hábitos para seguir la clase de manera aceptable por parte del grupo. Se comenta que el alumnado del aula ha tenido muchos cambios de profesorado. Algunos de ellos/as no sólo en Educación Primaria sino también en Infantil.

En el minuto 16´:55´´ El profesor de Inglés expresa haber valorado también bajo a muchos alumnos/as en "Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas". La nota de aula es un 1, ya que les cuesta relacionar los aprendizajes adquiridos. La profesora de Lengua Castellana y Literatura insiste en que esto se debe al clima del aula. El profesor de Inglés coincide con ésta en que pasan el tiempo jugando. La profesora de Lengua Castellana y Literatura explica que falta orden. También coinciden en que a lo largo del curso se ha dado un gran avance en este y otros aspectos. La tutora coincide en que se da falta de respeto, disciplina y compañerismo.

Minuto 18´:59´´ El doctorando comenta que esta clase ha supuesto un gran reto para la tutora. En esto coinciden todos/as. Plantea si se podría apreciar alguna correlación entre la forma de entender la responsabilidad con el significado del ítem de música: "Organización de tiempos y tareas"… Sugiere que la lectura de la rúbrica nos puede ayudar a aclarar el concepto. A continuación lee la parte de la rúbrica correspondiente a este criterio de competencia. Hecho esto, la tutora considera que el niño al que antes se había referido, es responsable en exceso en el uso de herramientas y pierde el hilo en lo que se refiere en la participación responsable en las actividades de grupo. Se concluye en la sesión, que una puntuación de 3 puede ser excesiva. Habría de valorársele con 1 ó 2 puntos. La profesora de Música informa de que tiene un 3 en "Ambición personal".

El doctorando expresa que en cada criterio competencial hemos de tratar de ceñirnos a su contenido correspondiente.

26´:44´´ El doctorando propone pasar al siguiente criterio: "Creatividad", puntualizando que, a diferencia de lo evaluado el día anterior, no solo hemos de referirnos a la faceta artística sino que se ha de abarcar una visión más amplia del concepto, ya que de hecho, el criterio de competencia tiene también su referente en Conocimiento del Medio. El profesorado hace alusiones a aspectos de la creatividad en relación a Lengua Castellana y Literatura, en relación a un alumno dado. por tener

ideas propias y expresarlas muy adecuadamente. Se coincide en que ha manifestado haber experimentado un cambio global muy positivo, que se esfuerza muchísimo y está muy bien valorado. El profesor de Inglés comenta que a, una determinada alumna, sin embargo, no la ha valorado alto en "Elaboración de nuevas ideas", con lo que la tutora coincide. Expresa que ha de ser más "ella misma" y al alumno citado le ha valorado bajo en este último criterio. El doctorando comenta que la "Elaboración de nuevas ideas" se asocia más a la reelaboración de lo aprendido.

El profesor de Educación Física considera que es un grupo con el que no se puede "bajar la guardia" en lo que a disciplina se refiere. La profesora de Música expresa haber observado evolución en el grupo desde 1º de Primaria, aun no habiendo tenido nunca mucho problema en su relación con el grupo. La profesora de Lengua Castellana y Literatura, en cambio, manifiesta haber sentido mucha tensión en su trato con este grupo. Los profesores de Educación Física y de Inglés dicen haber mostrado mucha firmeza con ellos/as.

La tutora aporta información confidencial sobre un alumno, por contribuir a la comprensión de su actitud de dependencia afectiva.

En el minuto: 35´:26´´ la tutora comienza a abordar el criterio: "Autocrítica" En primer lugar se refiere a la puntuación global de aula y nombra, a continuación, al alumnado con puntuación: 1. Manifiesta tener dificultad para leer en horizontal la plantilla, por lo que se le da una hoja de papel con intención de ayudarla a que no se equivoque.

La profesora de Lengua Española y Literatura se refiere a uno de los alumnos nombrados con puntuación 1. La tutora le pide aclaraciones y, también en este caso, aporta datos acerca de su familia y sobre el propio alumno. Se producen intervenciones en relación con ello por parte del profesorado.

En el minuto: 42´:20¨, la profesora de Música, el profesor de Inglés (Ambos coordinadores de ciclo) y el doctorando, sugieren que tutora y el profesorado se refieran de modo general al alumnado con puntuaciones bajas o altas, dado que va quedando menos tiempo. Se acuerda seguir de este modo, se debate, se llega a acuerdos y sale también a la luz alguna discrepancia.

Minuto: 43´:15´´. El doctorando pide propuestas de mejora para los de 1 punto o que se aporten ejemplos de estrategias que funcionan.

El profesor de Educación Física, en referencia a un alumno determinado, sugiere que necesita mayor atención, dado que en la familia parece no haber un clima adecuado en el terreno afectivo.

Después la tutora y demás asistentes se refieren a algunos otros alumnos/as con puntuaciones bajas por dificultades relacionadas con el ambiente familiar.

Dado que pasan 6 minutos de la hora de salir, se da por terminada la sesión.

Acta de sesión de evaluación de 4ºC 3er. Trimestre.

Fecha, horario: 14 de junio de 2012. Hora de comienzo: 13:32, hora de finalización: 14.26.
Asistentes: Tutora y profesorado específico de todas las áreas, salvo la profesora de Lengua Castellana y Literatura que no pude hacerlo por motivos médicos y no se puede contar con su valoración. También asisten la profesora de religión y el doctorando.

La tutora, con la plantilla cumplimentada como todo el profesorado asistente, manifiesta no saber cómo iniciar la sesión, por lo que el doctorando comienza explicando que se va a evaluar a 4ºC y que la puntuación global en todos los casos ha sido de 2 puntos. Seguidamente comienza con el primer criterio: "Responsabilidad". A continuación explica que en dicho criterio, figura el nombre de algunos alumnos/as puntuados por encima de 2 puntos, y comienza expresando: "Que son…": En ese momento la tutora nombra a los valorados con 3 puntos y a continuación la tutora sigue, "y por debajo…" y menciona el nombre de este alumnado. El doctorando agrega: "Con un punto".

El doctorando pregunta al resto del profesorado si se dan coincidencias, en líneas generales, en los demás criterios de evaluación con respecto al alumnado nombrado por encima o por debajo de la puntuación de aula. El profesor de Inglés y la profesora de Lengua Castellana y Literatura expresan que es así y realizan puntualizaciones. La tutora trata de anotar lo que le dicen los demás en su plantilla, en color diferente, pero el profesorado específico y el doctorando le informan de que cada uno le entregará su plantilla correspondiente.

El profesor de Inglés asocia el resultado de dicho criterio de competencia con aspectos de su área, realizando diferenciaciones en el desempeño de un alumno entre diferentes apartados de la estructura del área y aspectos motivacionales y su modo de organizarse. El doctorando pregunta a la profesora de Música si en su plantilla figura un ítem relacionado con la organización, a lo que esta responde afirmativamente: "Organización de tiempos y tareas" y nombra a 3 alumnos/as con puntuación más bajas. El mencionado por el profesor de Inglés es uno de ellos.

En múltiples ocasiones se realizan comentarios sobre cuestiones como la relación interpersonal entre el alumnado o aspectos conductuales de alguno/a de ellos/as. Aflora el caso de un alumno que manifiesta falta de empatía y una conducta demasiado egocéntrica. El doctorando pregunta sobre la puntuación en trabajo cooperativo el profesor de Inglés expresa haberle valorado con un 1.

El doctorando realiza propuestas de mejora. El profesor de Inglés expresa que a este alumno y a otra alumna les ha puntuado también con 1 punto en “Trabajo en equipo y cooperación”, ya que no se centran.

El doctorando pregunta si hay algo que añadir o más propuestas de mejora y añade que es importante que siempre que las tengamos, las planteemos. La tutora describe estrategias empleadas con un alumno de los citados… El doctorando plantea si los demás aplican el mismo tipo de estrategias, a lo que se responde afirmativamente. Se añade que ocurre también con otra alumna aunque hay quien añade que ésta ha avanzado mucho lo cual suscita conformidad.

En el minuto 6´:30” el doctorando propone comenzar con “Creatividad” y a partir de ese momento se sigue el procedimiento con mayor fluidez. El doctorando hace referencia a alumnado que destaca en “Creatividad” y en la mayor parte de los ítems. La tutora menciona también a algunos otros/as pero se puntualiza que no todos ellos/as destacan en “Creatividad”. La tutora incide en los aspectos artísticos (plástica) y el resto del profesorado hace mención a otros aspectos de la creatividad como canto, danza…

Cuando se habla de alumnos/as “buenos/as”, se hace en referencia a un criterio concreto. Se contrastan actitudes negativas de algún alumno/a con sus resultados académicos positivos.

En el minuto 7´51´´, la tutora comienza a abordar el criterio “Autocrítica”, razonando las puntuaciones adjudicadas. Se hace referencia a una alumna, acerca de la cual se dan coincidencias en lo valorado por diferentes profesores/as.

La tutora no cumplimenta, por descuido “Evaluación y autoevaluación”, por lo que el doctorando pide al profesor de inglés su valoración en el ítem. La tutora comparte las valoraciones realizadas por éste y las hace propias anotándolas en su plantilla.

40´:10´´ La profesora de Música, coordinadora de 1er ciclo, anima a seguir avanzando.

Al tratar sobre “Empatía”, el doctorando pregunta a la tutora `por unidades didácticas concretas empleadas para trabajar empatía en la sesión de tutoría. Esta se refiere a una actividad de cohesión grupal con la que ha obtenido buenos resultados y plantea la conveniencia de seguir utilizándola.

La tutora matiza en el criterio: “Conocimiento de uno mismo” que a algunos/as les tenía que haber valorado con 1 punto y, acto seguido corrige la valoración anterior. Argumenta las diferentes decisiones tomadas y se interesa por las opiniones de otros/as profesores/as sobre aspectos como el conocimiento de sí mismos.

Al abordar “Control de emociones” la tutora aporta datos sobre un alumno del contexto extraescolar, para ampliar el conocimiento compartido sobre el niño. Más adelante insiste en que habrá de ser tenida en cuenta la conveniencia de seguir realizando dinámicas de cohesión.

Se considera que todos/as han aportado todo lo que deseaban sobre el grupo.

Acta de sesión de evaluación de 6ºA 3 er Trimestre.

Fecha, horario: 8 de junio de 2012. Hora de comienzo: 13:28, hora de finalización: 14:23

Asistentes:

- Tutora y profesorado específico de todas las áreas incluida la profesora de religión. También asiste el doctorando.

La tutora comienza la sesión especificando que va a comenzar a realizar la evaluación de 6ºA. Expresa que ha puntuado con 2, en general, a todos los criterios de evaluación de la competencia.

Comienza con “Responsabilidad” y especifica el alumnado puntuado con 3, que son la mayoría. El doctorando le sugiere que en otra ocasión que ocurra lo mismo estipule que la puntuación general es de 3 y especifique que alumnado se aparta de la misma. Otros profesores/as coinciden en que ha de ser así. La tutora manifiesta haberse dado cuenta del error.

Sigue del mismo modo con los siguientes criterios.. Se produce debate entre la mayor parte del profesorado asistente. Se puntualiza que algún alumno concreto parece no entender la razón por qué se le debido a su comportamiento inmaduro. La tutora hace referencia a que acude a tratamiento psicológico a consecuencia de su baja autoestima y que se observa algún avance al respecto. El doctorando plantea si se ha informado al Instituto sobre las características a las que nos estamos refiriendo. La tutora responde que ha informado a la familia al respecto y se le ha indicado que se dirijan a comienzo de curso al tutor/a para ponerle en antecedentes.

Con respecto a un caso concreto, se puntualiza que le cuesta manifestar competencia para resolver conflictos ya que es muy vergonzoso. La tutora opina que los demás le consideran inferior. El doctorando plantea que la reunión con el profesorado del Instituto habría de haberse organizado para después de la sesión de evaluación. La tutora coincide en esta apreciación, aunque explica que ha hablado con la familia al respecto. Uno de los profesores hace

referencia también a su dificultad para exteriorizar sentimientos. La tutora añade que la madre le ha dicho que si le pegan devuelva y aunque ese no sea el mensaje que se envía desde la escuela, el niño no se deja ya molestar. Surge un comentario por parte de una profesora, sobre la falta de respeto entre compañeros/as en relación a actuaciones individuales de algunos alumnos/as. Se manifiesta discrepancia de opiniones al respecto.

En el item relacionado con la confianza en uno mismo/a, la tutora aporta datos en relación con el entorno de algún alumno/a y sus actitudes de dominancia para con algún otro alumno/a. Se habla sobre la importancia en la relación entre familias y profesorado.

En el ítem relacionado con el esfuerzo y la perseverancia se hace referencia a la falta de implicación de un alumno. La visión de diferentes profesores/as es diferente, en tanto en cuanto ha avanzando mucho a lo largo de la Etapa. La profesora de música aporta una visión fundamentada en su conocimiento a lo largo de toda Primaria.

En el ítem relacionado con el trabajo en equipo, el doctorando pregunta sobre la actitud de los compañeros/as de los valorados como individualistas. En un principio no se da mucha importancia a esto, pero en la reflexión posterior se concluye que esto influye en la relación entre ellos/as.

En la evaluación de “Control de emociones”, participan y coinciden en esencia tutora y profesor de educación física.

A los 44´:51´´ del comienzo de la sesión, la tutora pregunta si hay algo que añadir y comienza su turno la profesora de Lengua. Ésta realiza la intervención con gran fluidez destacando al alumnado que puntúa por encima o debajo de la puntuación de aula. Lo hace de modo cualitativo; no hace referencia a la puntuación pero argumenta su valoración de cada uno de estos alumnos/as (a los que nombra).

En el minuto 49:43´´ Interviene la profesora de música. Indica, también, los casos valorados por encima y por debajo de la puntuación de aula mencionando la nota correspondiente. La tutora interviene realizando puntualizaciones aclaratorias.

La profesora de inglés no hace aportaciones concretas por no haber estado durante buena parte de la evaluación, ya que hoy es el día en que se ha incorporado al trabajo tras haber permanecido de baja.

A los 55´del comienzo la tutora da por finalizada la sesión sin que nadie manifieste deseo de realizar más intervenciones

Acta de sesión de evaluación de 6ºB 3er. Trimestre.

Fecha, horario: 6 de junio de 2012. Hora de comienzo: 13:25, hora de finalización: 14:11

Asistentes:

Tutora y profesorado específico de todas las áreas incluida la profesora de religión. También asiste el doctorando.

La tutora expresa que le corresponde comenzar e indica que se va a llevar a cabo la sesión de evaluación de 6ºB. Explica también que irá señalando qué ítem va a ir evaluando en cada momento y dirá la puntuación de aula en cada uno de ellos. Añade que después el profesorado específico de las áreas explicará lo correspondiente a cada cual.

Comienza, acto seguido, el criterio: "Responsabilidad".

Tras exponer las puntuaciones más altas y más bajas, el doctorando pregunta al resto del profesorado si hay coincidencias en cuanto a las puntuaciones altas o bajas de alumnos/as concretos. El profesorado va tomando parte de modo "espontáneo".

La tutora sigue, nombrando a algún alumno/a valorado con puntuación inferior a la de aula, solicita la participación de algún profesor/a y explica aspectos generales de dificultad del grupo, como por ejemplo, la falta de autocrítica. Se recogen aportaciones de los diversos profesores/as. Se aportan datos comparativos en relación con los otros grupos de 6º.

El doctorando pregunta acerca de acciones concretas que se puedan estar llevando a cabo para mejorar. Se hace referencia a lo que se está trabajando en todas las sesiones de tutoría al respecto y se pone de manifiesto el contraste entre la madurez manifestada por algunos alumnos/as para el razonamiento teórico y la respuesta infantil mostrada ante situaciones concretas. El profesor de educación física se refiere al influjo positivo del trato individualizado.

La tutora va relacionando respuestas de diferentes alumnos/as en general en diferentes aspectos.

Se hacen comentarios sobre asuntos como la promoción del alumnado a uno u otro Centro, en relación con el autocontrol, hábitos inadecuados de algunos alumnos, como comer demasiadas chucherías…

En el minuto 34´:49´´, la tutora pregunta si hay algo nuevo que añadir…. El doctorando sugiere que cada específico/a comente lo evaluado por él/ella sin repetir lo ya dicho.

Comienza el turno de participación la profesora de Música, expresando lo valorado por ella del modo en que lo hacía la tutora. Hace referencia a aspectos como la falta de autonomía de alguna alumna.

A continuación interviene el profesor de Educación Física. Se centra más en alumnado concreto haciendo referencia a sus características de personalidad (callado…). A continuación se refiere a los ítems de la plantilla y los que destacan en un sentido u otro. Expresa alguna contradicción en relación a lo dicho por la tutora en aspectos como las emociones. La profesora de religión interviene también en alguna ocasión.

Se aborda de forma colectiva el caso de una alumna, desde las perspectivas de las diferentes áreas.

La tutora hace una reflexión final general del trimestre. Dice haber observado un estancamiento. El profesorado considera que este hecho se ha observado, en general, en todo el nivel. Se comenta que el alumnado parece estar centrando sus intereses en el paso al Instituto.

Acta de sesión de evaluación de 6ºC 3er. Trimestre.

Fecha, horario: 7 de junio de 2012. Hora de comienzo: 13:28, hora de finalización: 14:12
Asistentes: Tutor, que llegó al Centro al comienzo de la evaluación, todo el profesorado de áreas salvo la profesora de música que entregó previamente su plantilla de evaluación al tutor, profesora de Religión y doctorando.

El tutor comienza expresando que se hará del mismo modo que el día anterior en 6ºB, abordando los puntos de la plantilla por orden; primero los correspondientes a él y a continuación los de los/las especialistas de área.

El doctorando recuerda que, de todos modos, los/las específicos de área, pueden tomar parte en cualquier momento, sin esperar a que acabe el tutor de evaluar todos los criterios de su plantilla.

A continuación el tutor aborda el primer criterio:”Responsabilidad”, leyendo la puntuación de aula y después nombra al alumnado que se distancia de la misma y especifica sus notas. Luego pregunta al resto del profesorado su opinión acerca de la responsabilidad de este alumnado. Se le indica que existe conformidad al respecto.

El doctorando pregunta al tutor si los que tienen puntuaciones altas o bajas suelen ser siempre los mismos/as, a lo que el tutor responde que en general coinciden. Después pregunta al resto del profesorado sobre algún alumno/a concreto de los que destacan. Esto hace que se empiecen a

mencionar algunas relaciones entre el alumnado que puntúa más alto o más bajo. El tutor sigue dinamizando la reunión haciendo preguntas a los/as demás profesores/as…

Se sigue de este modo con el resto de los ítems.

Se comenta que, en general, el grupo consigue desarrollar los criterios. El profesor de Educación Física coincide también con la valoración de diferentes alumnos/as. No obstante se realizan matizaciones con respecto a la respuesta de algunos de ellos/as.

El doctorando recuerda la conveniencia de realizar propuestas de mejora y se realiza alguna. La tendencia, no obstante, es a describir el comportamiento del alumnado. Se hace referencia a la evolución observada en alguno/a de los alumnos/as.

Se alude a aspectos concretos de las áreas; se ponen ejemplos concretos...

Se habla de comportamientos específicos del alumnado para argumentar las valoraciones. Hay interacción entre todo el profesorado.

En el minuto: 27´:44´´ El tutor da paso a la profesora de Lengua y Literatura Castellana.

Posteriormente, el profesor de Educación Física manifiesta coincidencias en sus valoraciones y realiza algunas concreciones.

Más adelante interviene la profesora de Inglés.

Finalmente el tutor lee la plantilla de Música.

En todo momento se han ido realizando intervenciones espontáneas. Al finalizar la lectura de la plantilla de Música el tutor pregunta si hay algo más que añadir dando por terminada de este modo la sesión.

Anexo 9. Datos Obtenidos en las Sesiones de Evaluación, Conclusiones y Propuestas

A partir de la transcripción y traducción de los archivos de voz de las actas se obtienen los datos que se reflejan a continuación correspondientes a los tres períodos trimestrales de evaluación. De los mismos se derivan las conclusiones y propuestas recogidos en las figuras

Primer período trimestral de evaluación

Sesión de evaluación 1º A Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 50´ • Asiste la tutora y el resto del profesorado. Además, una tutora del nivel y el doctorando. • En el comienzo de la sesión se decide realizar la evaluación alumno/a por alumno/a, frente a tomar como hilo conductor la competencia, argumentando que si no, en vez de evaluarse dos aulas en una hora habría de hacerse una segunda sesión, ya que la evaluación no puede centrarse exclusivamente en la competencia. Se realiza de este modo, pero no da tiempo a empezar con la segunda aula. • Hay dudas y propuestas diferentes sobre el modo de exposición (Hacer un resumen, abordar todos los criterios de competencia qué se ha de evaluar. La tutora del otro grupo considera se deben abordar cuestiones como los casos de alumnado con actitud diferente en las distintas áreas). • La evaluación del alumnado se refiere normalmente a aspectos muy generales de su respuesta en las áreas y aspectos actitudinales y de relación social como trabajar con cuidado, preocuparse por los demás, ser hablador/a…haciendo alusión en pocas ocasiones a los criterios de competencia de la plantilla.	• Al comienzo de la sesión el profesorado tiene dudas sobre el procedimiento a seguir. • El argumento de que utilizándose como guía la plantilla de la competencia obligaría a una segunda sesión para evaluar las áreas, no ha podido ser demostrado, ya que se ha procedido a evaluar por el procedimiento habitual de valorar alumno/a por alumno/a por áreas. • Utilizando dicho procedimiento y centrándose en actitudes, aspectos de relación y aspectos generales de las áreas, con la asistencia de todo el profesorado del aula y dos personas más, han sido necesarios 50´para realizar la sesión de evaluación, por lo que no ha sido posible realizar el objetivo previsto de evaluar a 2 grupos-aula.	• Convendría que todo el profesorado conociera qué evaluar y cómo hacerlo, con anterioridad a las sesiones de evaluación. La propuesta realizada a los coordinadores de ciclo de partir de una valoración global de cada criterio y destacar a continuación los casos situados por encima o por debajo de la misma, debiera ser desarrollada y contrastada. • Aun no siendo la forma de proceder habitual, no se debería desechar la propuesta de tomar como eje la competencia. • Parece conveniente programar sesiones de evaluación de más de 50´ de duración por grupo-aula.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• En ocasiones la tutora formula preguntas al profesorado en relación con actitudes, de las que surgen opiniones consensuadas y en ocasiones diferenciadas. • En un caso se expresa que por no poseer datos sobre una competencia específica se valora con interrogante. • En algunos casos, valoraciones como “bien” o “muy bien” concitan suficiente consenso para evaluar a un alumno/a. • Se realizan propuestas de mejora. Del mismo modo, se realiza una valoración muy general del grupo.	• En la evaluación individual y grupal hay escaso reflejo de lo evaluado en relación a la plantilla de la competencia, poco en referencia al rendimiento en las áreas y más sobre aspectos actitudinales y de relación social. • La formulación de preguntas por parte de la tutora genera debate, concita consenso y opiniones diferenciadas que aportan datos sobre el alumnado. Se expresan dudas en relación a cómo expresar el desconocimiento sobre la evaluación de algún criterio competencial.	• En las sesiones se considera necesario un mayor reflejo de los aspectos evaluados en relación a la competencia, sin menoscabo de la realización de comentarios sobre aspectos relacionales o relativos a las áreas. • Parece conveniente favorecer la intervención del tutor/a como dinamizador/a de la participación de todo el profesorado. Conviene recordar el significado de los criterios generales de valoración de las rúbricas; en concreto de la puntuación cero.

Sesión de evaluación 1º B Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 41´ • Asiste todo el profesorado del aula y el doctorando. • Se realiza alumno/a por alumno/a. • La tutora modera la sesión. Realiza propuestas de mejora para el alumnado, recaba información del resto del profesorado e interviene ampliando información y ayudando a interpretar actitudes. • Una profesora específica de área se interesa por el modo de evaluar la competencia en un alumno con NEE. Se explica que se ha de valorar como al resto, puntuando cada criterio de competencia en función de las evidencias. • Se realizan valoraciones más o menos globales según los casos, referidas habitualmente a actitudes y en ocasiones a aspectos relacionados con el aprendizaje en las áreas. En muchos casos se producen consensos. • Se van recogiendo en acta propuestas de mejora. • Una profesora plantea si no se va a tener en cuenta lo recogido en la plantilla de la competencia. La tutora explica que las plantillas se pasarán al doctorando pues la sesión no se puede llevar a cabo siguiendo las plantillas. • Se expresan dudas sobre el procedimiento a seguir en las sesiones y su resolución es aplazada. • Se realiza una valoración global del grupo.	• Se realiza una valoración alumno/a por alumno/a de la forma habitual con escasa mención a los criterios de competencia y especial incidencia en actitudes y aspectos relacionados con el aprendizaje en las áreas. • En la sesión de 41¨se evalúa de modo individual y finalmente, general, a un grupo – aula. • La intervención de la tutora como moderadora ayuda a ampliar el conocimiento sobre el alumnado. • Se llega a consensos en la valoración del alumnado. • Se expresan dudas en cuanto a la valoración del alumnado con NEE utilizando la plantilla y rúbricas. • Se evalúa para que el alumnado mejore. • El profesorado entiende de formas diferentes la utilidad de las plantillas de evaluación de la competencia. • Es necesario aclarar el procedimiento a seguir en las sesiones de evaluación.	• Habrían de reflejarse más datos relacionados con la competencia. • No debiera descartarse la posibilidad de evaluar, utilizando la plantilla de la competencia como hilo conductor de la sesión, teniendo en cuenta las valoraciones generales de los criterios de competencia y destacando los casos con valoraciones diferentes. • La intervención de la tutora como moderadora ha de ser favorecida y reforzada. • Ha de explicarse que el alumnado con NEE puede ser evaluado con arreglo a la rúbrica como el resto del alumnado, en función de las evidencias. • Todo el profesorado ha de conocer la forma de utilizar las plantillas y el procedimiento a seguir, con anterioridad a las próximas sesiones de evaluación.

Sesión de evaluación 2º B Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 27´ • Asisten: El tutor y profesorado específico de Inglés, Lengua castellana y Música. • El tutor recuerda que se va a evaluar la competencia "Autonomía e iniciativa personal" y comienza mencionando la primera sub-competencia. • Indica que a él le corresponde evaluar el primer criterio de competencia pues imparte Conocimiento del medio. • Expresa la valoración global del grupo en dicho criterio de competencia ("Responsabilidad") y explica la razón por la que a un alumno le ha asignado una puntuación inferior. • Indica cuál es el siguiente criterio de competencia a evaluar : "creatividad" y consulta a este respecto a la profesora de música • La profesora de música considera sería más fácil valorar "creatividad" en el área de plástica por disponer de poco tiempo para ello. • En adelante el resto del profesorado sigue el mismo procedimiento. • El profesorado muestra su acuerdo con valoraciones de otros/as profesores/as y mencionan a otros alumnos/as cuya respuesta se destaca en relación a la valoración global del grupo en los diferentes criterios. • Una profesora no evalúa "Liderazgo de proyectos y confianza en las acciones y proyectos emprendidos" por no haber entendido que le correspondiese hacerlo. • La profesora de Música se lamenta de no contar en la sesión con la rúbrica para aclarar un punto que le es demandado acerca de lo evaluado.	• El tutor guía el proceso paso a paso para que todo el profesorado, consciente de que se está evaluando al alumnado en función de una competencia conozca en cada momento que sub-competencia o criterio competencial se está evaluando. • En 27´es posible realizar la evaluación de un grupo tomando como guía la plantilla y realizar aportaciones sobre aspectos de las áreas, de modo individual y grupal, si se cuenta contando con una dirección muy esforzada y eficaz del proceso. • Es necesario valorar la posibilidad de que "Creatividad" sea valorada por el profesorado de otra área. • Se llega a consensos y conocimiento compartido sobre el alumnado en relación a la competencia y otros aspectos del currículo.	• Prever duración de sesiones superior a 27´ • Es importante que el tutor/a guie el proceso desde el principio en función de lo acordado, fomentando la participación de todo el profesorado e informando debidamente sobre sus fases, momentos, alumno/a al que se está evaluando y relacionando la valoración alta o baja del alumnado en determinados criterios. • Dado que evaluar convenientemente al alumnado de un grupo en el tiempo limitado de que se dispone requiere un gran esfuerzo por parte del tutor/a, se considera conveniente simplificar, en lo posible, la plantilla de evaluación y que tanto el /la tutor/a, como todo el profesorado asistente posean el suficiente conocimiento sobre el modo de participación. • Valorar la posibilidad de que "Creatividad" sea valorada por el profesorado tutor. • Realizar plantillas de evaluación por áreas a fin de clarificar las que le corresponde valorar a cada uno/a. • Valorar si se propone que se tengan a mano las rubricas en la sesión.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• La profesora de Inglés manifiesta haber tenido especial dificultad para evaluar “Evaluación y autoevaluación” dada la edad del alumnado y el método de Inglés empleado. Por ello opta por la puntuación: 1. El tutor plantea que quizá sean los tutores/as quienes deban valorar esta c. específica por su mayor conocimiento del alumnado. • También le ha costado valorar por falta de tiempo: “Trabajo en equipo en cooperación”. • El tutor observa que hay alumnos/as cuyas puntuaciones altas o bajas se repiten para diferentes criterios. • A los 18´y 50¨¨ del comienzo de la sesión se finaliza el proceso de valoración de los criterios y el tutor plantea la posibilidad de añadir comentarios sobre las diferentes áreas. • Se realizan comentarios acerca del nivel obtenido en el área por parte de algunos/as alumnos/as y se establece alguna nueva relación con los criterios de competencia. Surgen acuerdos y discrepancias. Algunos de los alumnos/as ya han sido nombrados en la fase inicial.	• Es necesario clarificar qué criterios competenciales ha de valorar cada profesor /a. • Se echa en falta una rúbrica en un momento de la sesión. • Los criterios:“Evaluación y autoevaluación” y “Trabajo en equipo en cooperación”, han sido difíciles de valorar. • Se dedica un tiempo a la realización de comentarios en relación a las diferentes áreas.	• Contrastar con el profesorado correspondiente, las necesidades relacionadas con los criterios: “Evaluación y autoevaluación” y “Trabajo en equipo en cooperación”, para realizar propuestas facilitadoras de su evaluación. Valorar, incluso, la posibilidad de que sean los tutores/as quienes deban valorar “Evaluación y autoevaluación”. • Conviene estructurar las reuniones de modo que se puedan realizar comentarios sobre aspectos relacionados con las áreas, no valorados al evaluar la competencia.

Sesión de evaluación 3º B Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 28´ • Asisten: Tutora, profesorado específico de todas las áreas, otra tutora del nivel y doctorando. • Una profesora plantea que el número de criterios es excesivo para la primera evaluación en tercer nivel. • La tutora comienza enunciando y valorando su primer criterio: "Responsabilidad", conforme al orden de la plantilla, indica en primer lugar la valoración de grupo-aula, a continuación expresa los casos de alumnado con valoración diferente, mencionando el nº de lista en lugar del nombre de cada alumna/o, y finalmente la "nota". Una profesora expresa que le resulta difícil seguir si se hace de este modo. • La siguiente profesora sigue el mismo proceso, sin mencionar a que criterio se refiere. A ésta le sucede de nuevo la tutora, sin indicar tampoco el nombre del criterio correspondiente. • La valoración realizada por un profesor, continuando con el procedimiento inicial, provoca que la tutora se interese por las razones de la misma y se da la consiguiente justificación. • Los nombres del alumnado destacado se van repitiendo en las valoraciones de diferentes profesores/as. • La tutora realiza interpretaciones de algunas conductas del alumnado. Se solicita al resto del profesorado su opinión y sugerencias para la mejora que son seguidamente aportadas. • Una profesora expone que al alumnado evaluado con buenas notas lo referente a actitudes ha de reflejarse en observaciones. No como nota general.	• Se plantea que el número de criterios es demasiado elevado. • La tutora comienza guiando la reunión según lo planteado, teniendo como guía la plantilla de la competencia: Realiza la valoración de aula del primer criterio de competencia y se refiere a los casos situados por encima o debajo de dicha valoración con arreglo a su nº en la lista. Se continúa el proceso de igual forma. En ocasiones no se indica tampoco el nombre del criterio correspondiente. • Una de las profesoras expresa que le resulta difícil seguir si no se dice el nombre de quien se está evaluando y el doctorando añade que conviene indicar también el nombre del criterio. • La tutora se interesa por casos de alumnado valorado de manera diferenciada con respecto al grupo y el profesorado amplía su valoración inicial. También promueve la realización de interpretaciones y solicita opiniones y sugerencias para la mejora. • Existen coincidencias en cuanto al alumnado que destaca por encima o debajo entre unos criterios y otros.	• Hay que prever un tiempo superior a 28´por sesión. • Debería de disminuir o reagruparse el número de criterios de competencia.. • Debe facilitarse la labor conductora del profesorado tutor ya que es fundamental para fomentar la participación del profesorado y obtener la mayor información sobre el alumnado y propuestas para la mejora. Todo el profesorado debe ser partícipe de los pormenores del proceso a seguir en la sesión y preparar su intervención previamente. • Es necesario concretar aspectos en relación a la evaluación de todo el alumnado por competencias sin menoscabo de la realización de aportaciones referidas a actitudes o aspectos relacionados con las áreas. • Conviene nombrar al alumno/a al que se está evaluando así como indicar de qué criterio se trata en cada momento.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• A los 9´45´´ del comienzo de la sesión un profesor propone seguir evaluando alumno por alumno. Se indica que ambas vías pueden ser válidas si se realizan aportaciones sobre el alumnado que contribuyan a un conocimiento compartido. Una profesora propone entregar las plantillas al doctorando. Éste recuerda que han de quedar a disposición del profesorado tutor. • A partir de ese momento se continúa evaluando alumno por alumno y las aportaciones sobre la competencia disminuyen en buena medida, pasándose a realizar valoraciones sobre aspectos actitudinales, áreas curriculares, también sobre aspectos personales, como falta de seguridad, de algún modo relacionados con la competencia y propuestas de mejora. Estas aportaciones las realizan indistintamente los diferentes profesores/as asistentes. • Se utilizan con frecuencia valoraciones globales como “muy bien”… • Al finalizar se realiza una breve valoración general del grupo.	• Se plantea que los aspectos actitudinales han de evaluarse de modo independiente a los resultados en las áreas; como observaciones. • Durante el transcurso de la reunión se plantea realizar la evaluación alumno/a por alumno/a y así se sigue en adelante, disminuyendo de modo apreciable las referencias del profesorado a la competencia y aumentando valoraciones sobre actitudes, respuesta en áreas y en ocasiones, aspectos personales relacionados implícitamente con la competencia. • Frecuentemente se valora globalmente al alumnado con expresiones de carácter muy general. • Se realiza una breve valoración de grupo.	• Las coincidencias entre valoraciones altas y bajas del alumnado constituyen un dato sobre el que el profesorado puede realizar aportaciones. • Ha de proporcionarse estrategias y herramientas adecuadas para una evaluación que abarque a la competencia en toda su extensión e incluya a todo el alumnado.

Sesión de evaluación 3º C Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 20´. • Asisten: Tutora, profesorado específico de todas las áreas, otra tutora del nivel y doctorando. • El profesorado solicita pautas sobre el procedimiento a seguir. Se plantea que se pude seguir la plantilla como eje, o también alumno por alumno. Siempre conviene indicar el nombre del alumno/a de que se trata, explicando al profesorado asistente lo evaluado de modo general y explicando por qué se evalúa de manera diferente a algunos/as alumnos/as. • La tutora comienza a valorar alumno/a por alumno/a. Expone los casos de 1 y 2 puntos, indicando que el resto ha sido valorado con 3. Algunos profesores/as participan relacionando las valoraciones del Alumno con las suyas en otros criterios. Otros/as, establecen relaciones al margen de la evaluación de la competencia. • En algunos casos se produce bastante consenso. A veces la tutora u otros/as profesores/as realizan interpretaciones sobre la respuesta del alumnado y sugerencias para la mejora; en alguna ocasión a demanda de la tutora. • La tutora explica que ha tenido en cuenta los casos en los que la puntuación baja se repite en varios criterios. • Con algunos alumnos/as se realizan muy pocos comentarios. Lo mismo ocurre en cuanto a la mayor o menor alusión a criterios de competencia. • Se realiza una somera valoración global del grupo.	• En una hora se han realizado dos sesiones de evaluación. • El profesorado solicita pautas dudas sobre el procedimiento a seguir. • La tutora coordina el proceso y comienza con la pauta alumno/a por alumno/a. Menciona también al alumnado que destaca por encima o por debajo en la valoración de sus criterios. Establece relaciones entre las puntuaciones altas o bajas de algún alumno /a. • El resto del profesorado interactúa en función de las intervenciones de la tutora interrelacionando criterios, estableciendo otras relaciones, interpretando actitudes y conductas y realizando propuestas de mejora. • La valoración de algunos alumnos/as es muy breve. • La alusión a criterios de competencia varía entre alumnos/as. En algunos no se produce. • Valoración grupal muy breve.	• Programar sesiones de más de 20´de duración. • Concretar pautas sobre el procedimiento a seguir en las reuniones (Seguir la plantilla, alumno/a por alumno/a nombrar al alumnado, detección de alumnado con puntuaciones altas o bajas…). • Favorecer que el profesorado tutor guíe el proceso, fomentando la participación del profesorado, informando sobre aspectos destacables del alumnado, propiciando que se establezcan relaciones entre alumnos/as y en la respuesta de un mismo alumno/a y realizando interpretaciones y propuestas de mejora a partir de evidencias. • Adecuar el proceso mediante estrategias y herramientas que favorezcan un mayor número de valoraciones en relación con la competencia y la valoración por competencias de todo el alumnado.

Sesión de evaluación 4º B Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 40´ • Asisten: Tutora y profesorado específico de Educación Física, Inglés y Lengua española. • Un profesor, coordinador del ciclo, actúa como coordinador de la sesión. Explica que se comenzará la sesión a partir de la plantilla. • Otro profesor comenta que pasará la plantilla rellena a la tutora, pero que no va a haber tiempo para hacerlo de ese modo. El coordinador insiste en que hay que tratar de hacerlo del modo sugerido por el doctorando, al menos en un aula. • El coordinador solicita se tenga a mano la lista del alumnado. A continuación enuncia: "Responsabilidad". La tutora explica que ha valorado como "Bien" (3 puntos) a todos/as y concreta el nombre de los alumnos/as con puntuaciones 1 y 2. • A continuación, aquel enuncia el siguiente criterio a evaluar por los presentes: "Autocrítica" y la tutora procede de igual modo, haciendo notar las coincidencias entre alumnado valorado con 1 y 3 puntos e incidiendo especialmente sobre estos casos. • Se continúa con el mismo procedimiento durante toda la sesión. • Un profesor expresa su conformidad al respecto. • Un profesor entiende que se propone como "normal" la valoración 2 (valoración general del grupo-aula y que se trata de especificar los casos situados por encima o por debajo. El coordinador explica que la valoración grupal también puede variar de un criterio a otro.	• El coordinador de ciclo coordina la sesión conforme a las pautas acordadas en la reunión con los coordinadores/as. • A pesar de la insistencia de un profesor para realizar la sesión alumno/a por alumno/a el coordinador sostiene que ha de hacerse según lo convenido. • Se plantea que el profesorado ha de tener ante sí la lista del alumnado, el coordinador nombra uno a uno las criterios, se expresan las puntuaciones de aula y se nombran los casos de alumnado situado por encima o por debajo. • A partir de entonces y siguiendo el mismo procedimiento, en algunos casos se realizan comentarios, asociaciones o propuestas para la mejora. • Se establecen relaciones entre las puntuaciones de un mismo alumno/a. • El coordinador aclara dudas acerca de cómo realizar la valoración de aula en cada criterio. • No está clara la interpretación del cero en la rúbrica.	• Prever sesiones de al menos 40´de duración. • Dado que corresponde al profesorado tutor coordinar la evaluación, con anterioridad a las sesiones de evaluación conviene establecer, de acuerdo con la Dirección y los coordinadores de ciclo, estrategias para facilitar la el desarrollo de las mismas por parte de tutores/as y el modo en que éstas serán trasladadas a todo el profesorado. • Habría de impulsarse una intervención del tutor/a que impulse la participación de todo el profesorado y promueva la realización de sugerencias y otras aportaciones (Completar conocimiento sobre el alumnado, formular preguntas…) • El profesorado específico habrá de llevar a la reunión las plantillas cumplimentadas para facilitar el proceso. • Las decisiones sobre el procedimiento a seguir en las sesiones han de decidirse de antemano y el tutor/a podría y debería hacer que fueran respetadas. • Conviene aclarar que la puntuación otorgada al aula en cada criterio competencial puede variar. • Parece conveniente aconsejar que el profesorado cuente en la sesión con la lista de alumnado.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Se produce debate sobre las notas. Una profesora ha valorado en general con 3 puntos a los/las que en las notas son valorados con sobresaliente, 2 a los que van bien y 1 a los de suficiente. Otros/as profesores/as lo han hecho en función de la rúbrica. Se concluye que existe relación pero no necesariamente ha de ser así para todos los criterios de evaluación. • El coordinador observa que se dan puntuaciones diferenciadas en un mismo alumno/a. • Surge la discusión sobre si la puntuación cero significa "no hace" o "no se puede afirmar que lo haga". Una profesora considera que algún alumno/a merecería un cero en asertividad / empatía. También explica que esta evaluación no ha valorado "Colaboración para la obtención de objetivos comunes" por no conocer si el alumnado es capaz de hacerlo. • Esta profesora comenta que algunos ítems son muy difíciles de evaluar. • Un profesor considera que son muchos ítems y necesitó mucho tiempo para rellenar sus plantillas. Añade que es un comentario general. • La tutora complementa, en ocasiones las aportaciones del profesorado específico. Matizaciones de diferentes profesoras/es sobre algunos alumnos/as, aportan conocimiento compartido acerca de los mismos/as. • Una profesora que no había rellenado la plantilla tiende a valorar a todos los alumnos/as. • El profesor que valora "Evaluación y autoevaluación" explica que se ha fijado en el modo en que el alumnado corrige sus errores en los trabajos de casa. • En el transcurso de la sesión se realizan intervenciones en relación con otros aspectos del alumnado en relación con las áreas, actitudes o comportamientos	• Se expresa que existe una opinión generalizada de que son muchos los criterios y algunos de ellos difíciles de valorar. • La intervención de la tutora para complementar la información sobre algunos alumnos/as junto con la del resto del profesorado favorece el conocimiento compartido sobre el alumnado. • La cumplimentación previa de la plantilla agiliza el proceso de evaluación. • Se aportan ejemplos de obtención de evidencias para "Evaluación y autoevaluación". • Se realiza también una valoración de grupo y se abordan otros aspectos relacionados con actitudes, comportamientos y áreas.	• El procedimiento de valorar al alumnado y el aula siguiendo el orden de la plantilla permitiría abordar todos los criterios si se cuenta con la asistencia de todo el profesorado con la plantilla cumplimentada, además, si se considera la puntuación grupal y el alumnado situado por encima y debajo de la misma, permite realizar una valoración de grupo y no impide abordar otros aspectos actitudinales y relacionados con las áreas: Por todo ello debiera seguirse recomendando. • Establecer asociaciones entre puntuaciones de un mismo alumno o grupo de alumnos ayuda al conocimiento compartido del alumnado. • La interpretación de las puntuaciones de la rúbrica debiera ser aclarada. • Habría de simplificarse el contenido de la plantilla y aportar orientaciones para facilitar la evaluación de algunos criterios. El profesorado puede y debería aportar demandas y sugerencias en relación a la obtención de evidencias.

Sesión de evaluación 5º A Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 47´ • Asisten: Tutora y profesorado específico de Educación Física, Inglés y Lengua castellana. • La tutora propone analizar los casos valorados por encima o por debajo de la puntuación general. • Una profesora pregunta si se pasará la plantilla rellena a los tutores y se contesta afirmativamente. • La tutora menciona el nombre de la 1ª alumna de la lista y se procede a evaluar alumno/a por alumno/a. La profesora de área que comienza a exponer lo evaluado, se centra en el primer criterio que le corresponde evaluar, razonando su valoración. La tutora interviene aportando información complementaria y dinamizando la participación de todos/as. Entre los asistentes se evidencia consenso en algunos aspectos, se aportan datos adicionales. La tutora destaca relaciones entre la valoración en diferentes criterios. Esto motiva la evaluación de diferentes criterios por parte de los asistentes. • Se procede de igual modo con el resto del alumnado, aunque con algunos alumnos/as las alusiones a la plantilla son escasas o inexistentes. Se habla sobre todo de actitudes y relación con los/as demás. • En algunos casos se realizan valoraciones globales o preguntas sobre aspectos de las áreas, actitudes o comportamientos, al margen de la plantilla. • Una profesora expresa no saber que aportar sobre autoevaluación o cooperación. • La tutora expresa que le costó cumplimentar la plantilla.	• La tutora propone analizar los casos situados por encima y debajo de las puntuaciones de aula en cada criterio y comienza a realizar la evaluación alumno/a por alumno/a. • Se aclara una duda acerca de pasar las plantillas cumplimentadas a los/as tutores/as. • El profesorado específico razona sus valoraciones y se alcanzan consensos. • La relación establecida por la tutora entre criterios estimula la participación de todo el profesorado. • Las alusiones a la plantilla son mayores o menores y en ocasiones inexistentes según el alumno/a. • Se abordan fundamentalmente de aspectos actitudinales no incluidos en la plantilla y de relación social, sin obedecer a un guión concreto. • Se manifiesta dificultad acerca de la evaluación de “autoevaluación” o “cooperación”. • Se expresa que resulta difícil. cumplimentar la plantilla.	• Ha de establecerse un tiempo superior a los 47´por sesión. • Ha de facilitarse el trabajo del profesorado tutor como guía y dinamizador del proceso, pues su actuación y la información aportada sobre el alumnado sirve de pauta y estímulo para el resto. • Conviene clarificar el proceso a seguir antes de la próxima reunión de evaluación. • El profesorado específico habrá de poner a disposición del profesorado tutor la parte de la plantilla evaluada por el mismo a fin de que éste pueda utilizarla, por ejemplo, en la coordinación con las familias. La cumplimentación digital podría facilitar esta actuación. • La evaluación alumno/a por alumno/a combinada con valoración de criterios por aula y análisis de casos destacados, permite alcanzar consensos acerca de la evaluación del alumnado por lo que no debe ser descartada. • Han de establecerse estrategias y herramientas para abordar la competencia en toda su extensión y potenciar la evaluación por competencias de todo el alumnado. De este modo además de evaluarse la competencia se realizará un proceso sistematizado. • Se debe orientar al profesorado ante la evaluación de “autoevaluación” y “cooperación”. • Debe de tratarse de simplificar el uso de la plantilla.

Sesión de evaluación 5º B Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 40´ • Asisten: Tutora y profesorado específico de Educación Física y Lengua castellana. • Un profesor se queja por tener que manejar gran cantidad de papeleo. • La tutora sugiere comenzar por el primer alumno de la lista. La primera profesora en intervenir valora globalmente de modo positivo al alumno. La tutora complementa la información diciendo que ha puesto un 3 al alumno en responsabilidad. • La tutora pasa con rapidez al 2º alumno. Se comienza hablando del estado emocional del mismo y se enlaza con diferentes criterios de evaluación y aspectos como la madurez. • Algunos alumnos/as son valorados con un indicador global, como “bien” o “muy bien” sin hacer alusiones concretas ni a la plantilla ni a las áreas. • Con una parte importante del alumnado no se hacen referencias a la plantilla sino aspectos actitudinales, de relación social o alusiones globales a algún área.	• El profesorado específico de áreas ha de cumplimentar plantillas de evaluación de todas las áreas en las que imparte, lo que le supone un trámite añadido y un esfuerzo de organización. • Conforme a lo sugerido por la tutora, la evaluación se realiza alumno/a por alumno/a. Se realizan alusiones a la plantilla en función de las características de algunos alumnos/as aunque en la mayoría de los casos la evaluación se refiere a actitudes o aspectos relacionados con relación social, o aprovechamiento en las áreas. • .La evaluación de algunos alumnos/as es muy rápida; no se alude ni a la plantilla ni a las áreas	• Hay que prever una duración de al menos 40´por sesión. • Hay que simplificar las plantillas y/o el sistema de evaluación, para incrementar lo menos posible la labor del profesorado. • Hay que facilitar la labor de guía del profesorado tutor ya que de él depende en gran medida la dinámica de las reuniones. • Si se evalúa alumno/a por alumno/a han de concretarse previamente las pautas de evaluación y tal vez el contenido de la plantilla, a fin de que la competencia sea evaluada íntegramente y se lleve a cabo con todo el alumnado.

Sesión de evaluación 5º C Primer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 28´ (A continuación de 5º B) • Asisten: Tutora y profesorado específico de Educación Física y Lengua española. • La tutora evalúa a la primera alumna sin aludir a la plantilla. Rápido consenso. • La tutora hace referencia a tres criterios competenciales al hilo de la descripción de su actitud. Un profesor interviene aportando su opinión sobre el alumno y otra profesora se refiere a uno de los criterios que le corresponde evaluar a ella. • Con el resto del alumnado se tratan aspectos actitudinales, con pocas alusiones a la plantilla. • La tutora solicita al acabar una valoración global del grupo.	• La sesión se comienza de modo apresurado ya que se previó realizar 2 en una hora y deseaba la tutora que se hiciese. • La tutora comienza el proceso sin hacer alusión a la plantilla dándose rápidos consensos. En ocasiones, dependiendo del alumno/a se hace alusión a varios criterios y el profesorado específico realiza aportaciones diversas, algunas de ellas relacionadas, también con criterios de la competencia. • En general se realizan pocas alusiones a la plantilla y se abordan aspectos relacionados con actitudes del alumnado. • Para finalizar se solicita una valoración global de grupo.	• Prever, al menos, 28´ por sesión. • Facilitar la labor del/la tutor/a, como guía del proceso, mediante pautas claras de actuación establecidas de antemano. • Concretar pautas dirigidas a evaluar la competencia en su totalidad y a llevarla a cabo con todos los alumnos y alumnas y con el grupo como tal. Especialmente si se realiza alumno/a por alumno/a. • Posibilitar también aportaciones referidas a áreas o actitudes.

Segundo período trimestral de evaluación

Sesión de evaluación 2º A Segundo trimestre.

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 46´ • Profesorado asistente: Tutora, profesorado específico de áreas y doctorando. No asiste la profesora de religión. • La profesora de música se disculpa por no haber rellenado la plantilla previamente, por despiste. • La tutora decide no evaluar a una alumna de Necesidades Educativas Especiales por considerar que no podría cumplimentarse en dicho caso la mayor parte de los "ítems" ya que tiende a compararla con los/as demás. El doctorando propone a todos/as traten de hacerlo tras finalizar la sesión y en caso de no tener datos lo indiquen con un guión tal como se propuso. El profesorado queda en hacerlo. • La tutora ha optado por valorar al grupo con una puntuación global 2 en todos los criterios de competencia y comienza la evaluación diciendo que seguirá de uno a uno de los criterios según el orden de la plantilla, nombrando a los cuatro alumnos /as valorados con tres puntos y explicando las diferencias cualitativas existentes entre ellos aun teniendo la misma puntuación. Explica que uno de ellos es más autónomo que los otros tres. • La profesora de música interviene expresando que está totalmente de acuerdo con respecto a ese último alumno. en relación a las dos criterios que le corresponde evaluar. • A continuación, la tutora menciona al alumnado valorado con menos de 2 puntos. • A propuesta del doctorando se nombran los criterios en que también puntúan bajo un alumno y una alumna con baja puntuación en responsabilidad. La valoración baja de ambos alumnos coincide en otras seis criterios. • A continuación, el doctorando pregunta al resto de profesorado por estos dos alumnos y varios profesores/as coinciden en la baja puntuación de sus criterios de evaluación. • La profesora de inglés menciona a otro alumno con puntuación baja, no nombrado hasta el momento, y la tutora dice que ella también le ha puntuado bajo en dos items. La profesora de Música coincide con la valoración baja de este alumno en sus dos criterios. La tutora discrepa en lo referente a "Ambición personal "por haber visto una superación en este terreno. Expresa que el alumno, a veces, no halla el modo de expresar lo que sabe y, por ello, se bloquea, habiendo llegado en alguna ocasión a llorar. La profesora de música dice que suele estar muy descentrado. En esto coincide con ella la tutora y opina que todo el tiempo hay que estar encima de él. Esta última expresa que busca la aprobación.	• La competencia es el hilo conductor de la sesión y su evaluación comprende los 46´que ésta dura. • Probablemente hubieran sido necesarios algunos minutos más para realizar un mayor número de propuestas de mejora. • La sesión se desarrolla en un clima de espontaneidad. Es decir: Aunque se sigue un orden predeterminado se interactúa durante todo el proceso. Se realizan intervenciones en las que el profesorado opina sobre lo valorado por los demás, se contrastan diferentes visiones sobre el alumnado y se realizan matizaciones entre la valoración de un determinado criterio por parte de distintos alumnos/as o alumnado que puntúa alto o bajo en varias de ellas. •	• Conviene pedir puntualidad para que las sesiones puedan desarrollarse en un tiempo lo más cercano posible a 60´. • Aconsejar la utilización del orden de la plantilla como hilo conductor de la reunión ayuda a seguir la reunión a evaluar la competencia en su totalidad y no impide la participación espontánea, por lo que conviene seguirlo haciendo. • El tutor /a debe, no obstante, fomentar la intervención espontánea desde el principio de la reunión y seguir aportando datos que ayuden a comprender actitudes o comportamientos del alumnado. • Ha de insistirse en que el profesorado evalúe al alumnado con Necesidades Educativas Especiales; a cada cual con respecto a sí mismo. En caso de no haber datos suficientes con respecto a cualquier criterio, se indicará con un guión, tal como se acordó.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• 11:07 La tutora plantea si seguir criterio por criterio. El doctorando le contesta que como ella desee, que es así como está propuesto pero que en 2ºB se hizo de otra forma que resultó también adecuada.La tutora continúa rápidamente con “Creatividad”, “Sentido crítico”… y sigue de este modo hasta finalizar.11:07 La tutora plantea si seguir criterio por criterio. El doctorando le contesta que como ella desee, que es así como está propuesto pero que en 2ºB se hizo de otra forma que resultó también adecuada. • La tutora continúa rápidamente con “Creatividad”, “Sentido crítico”… y sigue de este modo hasta finalizar. • El doctorando, actuando como consultor, pregunta a la tutora por la evolución de una niña y ésta contesta que no la ha podido constatar en el escaso tiempo que lleva. Después pregunta a los demás profesores/as por ella. Ninguno/a observa evolución. Todos/as manifiestan preocupación. Se la ve poco integrada en el grupo… la niña ha faltado mucho. Se plantea la posibilidad de escolarizarla en un modelo castellano. La tutora se plantea si podría traducir al castellano los deberes… La profesora de inglés observa un pequeño cambio positivo en cuanto a acercarse a ella a enseñarle lo que hace…Lo intenta. En esto coincide la profesora de música y la tutora. El profesor de Educación F-isica ve insegura a esta niña. • Se alude a una respuesta escolar conflictiva por parte de una alumna, lo cual genera debate. • La profesora de música pregunta a la tutora sobre la responsabilidad de un niño, pues ella aprecia que no se organiza. La tutora coincide en esto último aunque en general, su responsabilidad se encuentra dentro de la puntuación global. Expresa a su vez, que hay otros 2 niños que no se organizan y la profesora de música coincide con ella en la valoración. • 23:45 Comienza a valorar la profesora de inglés recalcando lo ya mencionado sobre algunos alumnos/as. • 27:44 El profesor de Lengua Castellana y Lliteratura manifiesta su dificultad para conocer al alumnado en 2 sesiones semanales. Coincide en general, no obstante, en las valoraciones realizadas al alumnado. Sorprende a la tutora la baja valoración de un alumno por parte de éste. Expresa que con ella manifiesta capacidad sobrada pero que, ciertamente, es muy infantil; por lo que con respecto a la actitud no está mal encaminado el profesor de lengua. Dicho profesor discrepa con lo anteriormente valorado acerca de una alumna sobre la que se ha suscitado debate por sus grandes dificultades, ya que con él va bien. • 33:00 La profesora de música reflexiona en su turno acerca de alguna mejoría observada con respecto a la 1ª evaluación por lo que puntúa más alto a un alumno en un criterio de evaluación. específica. • 36:27 El profesor de Educación física hace referencia a una alumna que no se ha mencionado. El resto del profesorado coincide en su valoración. Aprecia falta de confianza en sí mismo en el caso de otro alumno. Expresa no percibir todo lo positivo que ve la tutora en el caso de otro alumno. Esta argumenta el por qué de su valoración.	• Aun así, y aun habiéndose producido debate previo en el caso de algún alumno o alumna, algún profesor añade algún nuevo dato al respecto al llegar su turno. Se sigue expresando dificultad a la hora de evaluar al alumnado con necesidades educativas especiales, aun no renunciándose a ello.Se realizan valoraciones sobre el alumnado al margen del contenido de la competencia. • La tutora ofrece datos sobre el alumnado que ayudan a la comprensión de determinados aspectos valorados. • Se expresa dificultad para conocer al alumnado en el área de Lengua Castellana y Literatura, por impartirse en 2 sesiones semanales, aunque se coincide en gran medida con las valoraciones realizadas por el resto del profesorado.	• En Lengua castellana y literatura, así como en las demás áreas no impartidas por el/la tutor/a se debe mantener un número, más reducido, de criterios de evaluación, ya que aunque el tutor/a suele tener más datos sobre el alumnado en un mismo período de tiempo, la opinión del profesorado específico aporta una información complementaria que enriquece el conocimiento que se posee acerca del alumnado y que habitualmente confirma la valoración del profesorado tutor. • Aun no habiéndose acordado en el Centro una metodología concreta de enseñanza-aprendizaje por competencias, mediante la evaluación paulatina de la competencia se puede apreciar evolución del alumnado en algún criterio competencial, por lo que es recomendable llevarla a cabo.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• El consultor pregunta por una alumna no nombrada. La tutora la ve vergonzosa, insegura. Hay coincidencias entre el profesorado al respecto. • El profesor de Lengua Castellana ylLiteratura expresa que hay otra alumna aún más vergonzosa. La tutora manifiesta conformidad con él.	• Se realiza alguna comparación con respecto a la evolución observada sobre lo evaluado en la 1ª evaluación.	

Sesión de evaluación 2º B Segundo trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 47´ • Asisten el tutor, el resto del profesorado del aula, salvo la profesora de religión, además del doctorando. • El tutor explica a qué alumnado ha puntuado diferente a la puntuación global y por qué. • Hace referencia a diversos criterios en los que destacan algunos alumnos/as. • Hace, comparaciones entre la valoración realizada en diferentes criterios de alumnos/as que puntúan alto. • El tutor realiza estas las valoraciones de modo ágil, centrándose en la parte del criterio destacada en negrita y mencionando, cuando procede, criterios agrupados que aparecen menos destacados como refuerzo de su argumentación, sin recurrir a la rúbrica ni a la traducción al castellano. • En un momento dado se considera necesario recurrir a la lista con fotos del alumnado. • En el minuto 12 comienza a intervenir el profesorado específico. La profesora de música expresa las puntuaciones globales de "sus" dos criterios. Hace alusión a que el alumnado por ella destacado coincide con alumnos/as mencionados por el tutor y realiza matizaciones.. • El profesor de Educación Física se refiere a las coincidencias y discrepancias en relación a valoraciones realizadas hasta el momento al alumnado y aporta nuevos datos sobre observaciones realizadas en relación a algún alumno/a. • El tutor completa, las intervenciones realizadas por el del profesorado específico realizando aportaciones en relación a aquellas. • La profesora de inglés de disculpa por no haber cumplimentado con anterioridad la plantilla. • La profesora de Lengua Castellana y Literatura comienza, también, exponiendo las puntuaciones globales. Relaciona sus criterios con lo evaluado sobre los alumnos/as, que ya han sido mencionados anteriormente y hace alusión a algún alumno/a no nombrado. • En el minuto 28, finalizada la primera fase, el tutor comienza a hablar sobre aspectos no recogidos en la competencia. Hace referencia a problemas de competitividad relacionados con un grupo de 3 alumnos/as mencionados en la 1ª fase. Comenta que son capaces de "pasar por encima" de los demás por conseguir ser los mejores, los primeros… Opina que la mitad de los conflictos del aula parten de aquí y pide a todos/as que controlen este asunto. Expone las estrategias que está utilizando para solucionarlo.	• El tutor manifiesta habilidad para desarrollar la sesión de forma ágil a partir de la plantilla, centrándose en lo destacado en negrita y expresando la valoración realizada en las diferentes criterios a cada uno de los alumnos/as. No procede según lo sugerido, criterio a criterio, sino que valoradas éstas de forma conjunta se centra en el análisis y argumentación de los aspectos destacables, aportando un conocimiento amplio mediante la interrelación de observaciones de diversa índole. • Tras haber preparado la argumentación con anterioridad utilizando la rúbrica, no precisa de ésta para realizar su exposición. • El profesorado específico requiere en algunos casos de la lista con fotos del alumnado para cerciorarse del alumno/a del que se está hablando (Un profesor/a de área puede llegar a impartir clase a más de 350 alumnos/as). • La participación del resto del profesorado se produce, a continuación, de forma ordenada y en conformidad con las orientaciones, recibidas, sin embargo, no hay mucha interacción durante la intervención del tutor. • La profesora nueva que manifiesta haber deseado intervenir en criterios que no fuesen los suyos, percibe erróneamente que no se puede intervenir hasta el momento en que se lo indique el tutor.	• La propuesta realizada de 60´por sesión parece más que suficiente con una adecuada dirección del proceso por parte del tutor. • La dinámica planteada por el tutor puede ser ideal para un momento en que todo el profesorado esté familiarizado con esta forma de evaluar ya que resulta ágil y amena y recoge todas las observaciones realizadas por el profesorado con anterioridad a la reunión, permitiendo el conocimiento compartido. Aunque convendría complementarla con una aclaración al comienzo acerca de la posibilidad de intervenir todos/as en cualquier momento para realizar aportaciones o formular preguntas en relación a la intervención del tutor, a fin de que el profesorado nuevo no se quede con la sensación de que no ha podido intervenir suficientemente. • Este procedimiento favorece la adecuada distribución del tiempo de la sesión aunque se seguirá proponiendo el desarrollo criterio pos criterio a fin tratar de asegurar la valoración de todos los criterios y de todo el alumnado.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Se habla sobre aspectos emocionales, de atención, de capacidades y de ritmo de algún alumno/a. El tutor realiza comentarios en relación a la participación de las familias. • La profesora de Lengua castellana, que comenzó en el Centro en enero, plantea que al limitarse a evaluar sus dos competencias hay bastantes cosas que podía haber dicho sobre el alumnado pero se ha quedado sin hacerlo. • La profesora de inglés no rellena la plantilla previamente pero realiza su intervención cuando le corresponde. • El tutor resume insistiendo en las propuestas de mejora que se han ido realizando y promoviendo una acción coordinada.	• La distribución del tiempo se hace conforme a lo acordado. • El tutor trata de hacer partícipe al profesorado, impulsando la actuación conjunta en formación en valores. • Se hace referencia a aspectos no recogidos en la plantilla que suelen ser tratados en las sesiones de evaluación. • Se realizan propuestas de mejora.	• La cumplimentación previa de la rúbrica facilita las intervenciones, por lo que ha de insistirse en que se lleve a cabo por parte de todo el profesorado. • Ha de recomendarse sea tenida a mano la lista con fotos del alumnado. • La insistencia en que el tutor implique al profesorado en una propuesta coordinada de mejora puede favorecer la educación en valores. Esta es una razón por la que debe ser recomendada.

Sesión de evaluación 2º C Segundo trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 61´ • Asisten el tutor, el resto del profesorado, salvo la profesora de religión, además del doctorando. • El tutor dirige la reunión. La competencia es el hilo conductor. • Se procede, en fin, según lo acordado en la reunión con coordinadores y en la reunión de ciclo. • El tutor recurre a la rúbrica en diversas ocasiones leyendo su contenido, con el fin de aclarar a los/las demás y también de asegurarse él mismo, la comprensión del contenido de los criterios. La profesora de música agradece que lo haga. También traduce en algunos casos al castellano el enunciado de las mismas. • La intervención del tutor en relación a los criterios que le corresponde evaluar dura hasta el minuto 28, en que empieza a exponer por indicación de este, el profesorado específico. Estos/as finalizan en el minuto 48. • El tutor emplea 7 minutos para resumir aspectos que considera importante destacar de cada uno de sus alumnos/as. Estos se relacionan con la evolución global del alumnado, trabajo, aspectos relacionados con la esfera afectiva, dificultades en la escritura… Al finalizar cada fase, invita a participar al resto del profesorado. • En todo el proceso se produce interacción entre todo el profesorado con intervenciones espontáneas e interrelaciones entre alumnado y criterios. Se aportan también datos al margen del contenido de la competencia (afectividad, trabajo, ambiente familiar, dificultades en la escritura…) • El tutor plantea que le ha resultado difícil evaluar de este modo. El profesor de Educación Física manifiesta conformidad al respecto. El profesorado que evalúa por segunda vez reconoce que en esta ocasión la dificultad ha sido menor. • Se sugiere, para disminuir la dificultad, reorganizar el sistema de evaluación de modo que no se diferencie por un lado la evaluación de las áreas y por otro la de las competencias. Se plantea que en los boletines trimestrales debería hacerse alusión a la evaluación de las competencias.	• La competencia es el hilo conductor. Se recurre a la rúbrica en diversas ocasiones, así como a la traducción al castellano El tutor da paso a las intervenciones del profesorado específico. • Se prolonga más de lo acordado la exposición de los aspectos evaluados en la plantilla, por lo que queda menos tiempo para realizar otras aportaciones acerca del alumnado (Sobre trabajo, afectividad, evolución global, escritura). Con todo, se realizan y, en conjunto se produce una evaluación exhaustiva de alumnos/as. • La formulación de preguntas por parte del tutor genera debate, concita consenso y opiniones diferenciadas que aportan datos sobre el alumnado, • Se producen intervenciones espontáneas por parte del profesorado que favorecen el conocimiento compartido del alumnado. • Se plantea que resulta dificultoso evaluar de este modo. El profesorado que evalúa por segunda vez reconoce que con la práctica disminuye la dificultad. • Se sugiere reorganizar el sistema de evaluación procediéndose a evaluar de forma conjunta áreas y competencia. • Se matiza sobre la puntuación de una alumna por no coincidir su valoración en “Creatividad” y “Competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos” (Reagrupadas). • En el criterio reagrupado que recoge los contenidos: “Empatía”, “Asertividad” y “Habilidades de diálogo y negociación”, se realiza también diferenciación mediante la notación:”E1” en la casilla correspondiente al criterio agrupado.	• Parece conveniente seguir programando sesiones de evaluación de al menos una hora de duración por grupo-aula. • Aconsejar la utilización del orden de la plantilla como hilo conductor de la reunión • Conviene contar con las rúbricas en el aula durante la sesión de evaluación. • Se ha de tratar de respetar el tiempo acordado para las sesiones. Para ello conviene acudir a la rúbrica al cumplimentar las plantillas y no hacerlo durante la sesión si no se presentan dudas en relación al contenido de los criterios. • Conviene insistir en que el tutor/a dinamice la sesión; formule preguntas relacionadas con la valoración del alumnado y se especifique la posibilidad de intervenir espontáneamente por parte de cualquiera de los participantes. • El dato de que, como es de prever, con la práctica se disminuye la dificultad es un argumento a favor de la conveniencia de una práctica periódica que se distancie lo menos posible del procedimiento acordado. • Conviene revisar criterios de evaluación como los que han sido agrupados y realizar indicaciones como por ejemplo letras del alfabeto, que faciliten la notación de la valoración. • Realizar propuesta de expresión conjunta de evaluación de áreas y competencias en el boletín de cada ciclo.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• En relación al criterio "Creatividad" se matiza que una alumna con puntuación baja, no tendría que tenerla, pero se la ha puesto debido a que junto a ella se ha agrupado "Competencia para aportar ideas que puedan servir para alcanzar objetivos" para lo que la alumna manifiesta hacerlo de manera ocasional. • En el criterio agrupado que recoge los contenidos: "Empatía", "Asertividad" y "Habilidades de diálogo y negociación", el tutor expresa que ha puntuado a un alumno por debajo en "Empatía", para ello, indica "E1"al realizar la notación en la casilla correspondiente al criterio agrupado.		

Sesión de evaluación 3ºA Segundo trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración sesión: 33´ • Asiste todo el profesorado, incluida la profesora de religión además del doctorando. • La tutora se dispone a comenzar nombrando al primer alumno. La profesora de Música comenta, dirigiéndose a la tutora, que en 2º, los tutores leyeron en un 1er momento la puntuación global, a partir de ahí se nombró al alumnado puntuado por encima o por debajo. • La tutora agradece la sugerencia y comenta que se ha estado fijando en las valoraciones de la profesora de música y son similares en general a las hechas por ella; coincidiendo puntuaciones similares en los mismos alumnos/as. La tutora ha agrupado previamente al alumnado con puntuaciones altas y bajas conforme a la herramienta para evaluar en los cursos en que no se celebra sesión de evaluación. • La tutora comienza nombrando a dos alumnos, puntuados con 0 por no esforzarse, atención dispersa y falta de madurez. La profesora de Lengua Castellana expresa que uno de ellos va mejorando aunque le falte mucho por avanzar, por lo que en esta evaluación le ha puntuado con 1 punto. El profesor de Educación Física coincide en que no es capaz de estar atento por lo que no se queda con lo que ha de hacer y con respecto al otro alumno citado considera que le falta responsabilidad. La tutora específica que no se responsabiliza del material. • Propuestas de la tutora: Si hay falta de madurez, dar responsabilidades, trabajar la autonomía la reflexión… • A continuación se refiere la tutora al alumnado valorado con un punto 1 y entre ellos a dos a las que les cuesta expresar su opinión. La profesora de Lengua Castellana considera que son despiertas, muy responsables, pero coincide en que les cuesta. El profesor de Educación Física junto a esas 2 alumnas incluye a una tercera. La tutora opina que es muy callada pero responsable y que si necesita algo se dirige a ella. El profesor de Educación Física concreta que le cuesta hablar en grupo. La tutora añade que es muy formal y trabajadora. La profesora de Lengua Castellana añade que si no comprende, pregunta. El profesor de Educación Física especifica que no habla de modo espontáneo; que es necesario preguntarle a ella de modo individual para que lo haga. La profesora de Inglés coincide con él y también en que es muy trabajadora. La profesora de música observa que esta alumna y otra de las dos nombradas al principio, se están abriendo. • Abundan los comentarios como “le cuesta tomar parte”, “es muy trabajadora, vergonzosa…” • El profesor de Educación Física se refiere a una alumna, expresando que le ha puesto 0 en “Control de emociones”, aunque si se habla con ella personalmente se consigue tranquilizar, pero pasados 5 minutos… No se contiene.	• La sesión se ha desarrollado en la mitad del tiempo previsto. Ha sido ágil y participativa, pero hay un número elevado de criterios competenciales que, aun habiendo sido evaluados en las plantillas no se han mencionado en la reunión, por lo la evaluación de la competencia resulta imprecisa y se limitan las posibilidades de intercambio de valoraciones acerca de aspectos concretos. Tampoco se ha dedicado mucho espacio a las propuestas de mejora. • El hilo conductor es la competencia, pero la tendencia inicial de la tutora a modificar el procedimiento acordado comenzando por nombrar al 1er alumno de la lista y la interpretación de la orientación aportada por la profesora de Música, llevan a que la sesión no se ciña a lo acordado y se haga referencia a diferentes alumnos/as agrupados en función de las puntuaciones diferentes a la global del grupo. Además, la tutora había cumplimentado previamente la herramienta destinada a las sesiones de evaluación, por lo que en pocas ocasiones se refiere a los criterios de competencia en que el alumnado es calificado con puntuación alta o baja. • El resultado es una sesión que se desarrolla con rapidez, en la que la tutora realiza intervenciones en relación a los agrupamientos citados, aportando datos concretos sobre los diferentes alumnos/as incluidos en ellos.	• Parece conveniente seguir programando sesiones de evaluación de al menos una hora de duración por grupo-aula a fin de poder abordar la competencia en toda su extensión y formular de modo más sistemático las propuestas de mejora, sobre todo en relación al alumnado con puntuaciones más bajas u otro tipo de dificultades al margen de la competencia. • Conviene animar al profesorado a que plantee en las sesiones las posibles dudas sobre la dinamización del alumnado, recabando la ayuda del equipo de profesoras/es. • Insistir en la utilización del orden de la plantilla como hilo conductor de la reunión a fin de poder intervenir sobre todos los criterios de competencia.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Con relación a otra alumna se comenta que tiene dificultades para la relación. Las profesoras de Religión e Ingles han observado mejoría en la niña. El profesor de Educación física observa que sus compañeros/as no quieren relacionarse con ella. Con todo, la tutora opina que avanza en este sentido. La profesora de Inglés pregunta cómo trabajar en equipo con esta niña, ya que coincide en que no quieren estar con ella. El consultor comenta que en relación a los equipos cooperativos, en estas edades se indica que deben ser organizados por el profesorado. El profesor de Educación física, en ocasiones, dice darles opción a que se coloquen como quieran, pero va rotando los integrantes de los grupos. • La tutora nombra a continuación el alumnado puntuado con 3. Tiende a expresar con dicha puntuación la respuesta global de algunos niños /as aunque realiza matizaciones: Uno de estos alumnos siempre está dispuesto para participar. Para el profesor de Educación Física dicho alumno "Es el mejor". Tiene un gran interés por aprender, pero es muy competitivo. Otra de las alumnas es muy madura. La profesora de Lengua castellana considera que es trabajadora pero un poco niña. El doctorando pide que se aclare la aparente contradicción. La profesora de lengua concreta que es dependiente. El profesor de Educación Física expresa que con él no es insegura. Sobre otra de las alumnas la tutora apunta que está dispuesta a aprender y que es trabajadora, aunque en euskera necesita más ayuda. La profesora de Lengua castellana añade que ayuda a los demás, en lo que también coincide la tutora. Ésta última se refiere a otra de las alumnas, indicando que es muy responsable. Hay consenso al respecto. El profesor de Educación Física añade que manifiesta interés y deseo de aprender. La tutora incluye a otro alumno en este grupo del que dice que es responsable y callado (Como cualidad) aunque percibe en él falta de seguridad, pero considera que va mejorando a este respecto. Muy bueno para trabajar en equipo. (…) • Se hace referencia también en algún caso a la influencia positiva de la colaboración familiar… • En un caso se refiere a la baja puntuación de un alumno en "Ambición Personal" y añade, con acuerdo generalizado, que no solicita ayuda y que esto es algo en lo que debe mejorar ya que todos/as podemos necesitarla en un momento determinado y hemos de saber pedirla. • En el minuto 20: 45. La tutora finaliza su parte y queda en espera de alguna intervención… que no se produce. • El doctorando solicita a los demás intervengan si lo desean… • La profesora de Lengua castellana y el de Educación Física, se reafirman en lo dicho y en general se opina que el grupo funciona bien. • La profesora de Lengua castellana vuelve sobre dos alumnos/as que considera no van bien, hacen tonterías y su comportamiento manifiesta falta de madurez. La tutora aporta información sobre uno de ellos en relación a la ayuda que recibe fuera del Centro.	• Se producen intervenciones espontáneas por parte del profesorado que favorecen el conocimiento compartido del alumnado. Se establecen relaciones entre las valoraciones realizadas por los diferentes profesores/as. En general se manifiestan acuerdos y a veces, también discrepancias • Las apreciaciones realizadas se refieren a aspectos como responsabilidad, madurez, capacidad de trabajo, expresar la opinión, atención, interés, deseo de aprender, ser callado/a, ser despierto/a, bondadoso, tener dificultad, solicitar ayuda, ser vergonzoso/a u otras características propias de la relación social, como la capacidad de trabajar en equipo; aspectos relacionados en ocasiones de modo más o menos directo con la competencia. A veces, el profesorado de área hace alusión a la respuesta del alumnado en algún criterio. En muy pocas ocasiones se hacen referencias a la respuesta en las áreas. • Se hace alguna aportación muy esporádica proponiendo acciones generales de mejora. • Se realiza una solicitud de apoyo al grupo en relación a la aceptación por parte del grupo de una alumna. • Se hace referencia a algún cambio en la valoración hecha a algún alumno/a en algún criterio en comparación con lo valorado en la primera evaluación.	• Conviene insistir en que el tutor/a dinamice la sesión; formule preguntas relacionadas con la valoración del alumnado y se especifique la posibilidad de intervenir espontáneamente por parte de cualquiera de los participantes.

(sigue)

• El profesor de Educación Física manifiesta su opinión sobre otro alumno que en ocasiones se altera, insulta,…apreciando en él, por otra parte, que tiene buen corazón. La profesora de Inglés coincide con éste. • La profesora de Música se refiere a otras alumnas a las que ha valorado con 1 punto en "Organización de tiempos y tareas". Hay bastante acuerdo al respecto, aunque la profesora de Lengua Castellana discrepa en relación a una de ellas, que considera ha mejorado.	• Se hace una valoración global de la respuesta del grupo	

Sesión de evaluación 3ºB Segundo trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 44´ • Asiste todo el profesorado, incluida la profesora de Religión, además del doctorando. • Con anterioridad a la sesión, el doctorando recuerda el procedimiento a fin de que pueda expresarse lo valorado en las diferentes criterios. • La tutora comienza expresando la valoración global de las sub-competencias, que es de 2 puntos para todas ellas. Pregunta si ha de referirse a los nº s de orden, a lo que el doctorando responde que hay que decir los nombres de los alumnos /as. Menciona, pues, los nombres del alumnado puntuado con 3 puntos en "Responsabilidad". • El doctorando recuerda, a continuación que todos/as pueden tomar parte en cualquier momento. • El profesor de EF expresa su conformidad y añade a un nuevo alumno a la lista aportada por la tutora. Ésta explica que en matemáticas no tiene seguridad y le ha puntuado con 1 en "Capacidad de afrontar problemas, búsqueda de soluciones y puesta en práctica". El doctorando pregunta al profesor de EF a qué criterio competencial de su área se refería ya que él no tiene "Responsabilidad", a lo que aquel contesta "Flexibilidad de planteamientos" ya que es habilidoso La profesora de Música se refiere a "Organización de tiempos y tareas" y "Ambición personal" y coincide en la alta valoración del alumnado destacado por la tutora. • La tutora se refiere a continuación al alumnado que puntúa por debajo en el criterio de competencia. En un caso concreto alude a los cambios observados en el comportamiento en coincidencia con un cambio de medicación. La profesora de Música manifiesta coincidir con la valoración del alumno y específica en qué criterio ha puntuado igual. • El doctorando comenta que algún alumno tiene 3 puntos en todos los criterios de evaluación de la tutora y pregunta al resto del profesorado si en su caso también se coincide esta valoración. El profesorado en conjunto está de acuerdo. • Los profesores de Música y Educación Física coinciden con la tutora en el alumnado con baja puntuación. • A continuación la tutora pasa a valorar el segundo criterio: "Creatividad", expresando en primer lugar quiénes han puntuado más alto y recordando en algún caso que se había referido al mismo al evaluar "Responsabilidad". Argumenta sobre la razón por la que ha puntuado alto a alguna alumna.	• La competencia es el hilo conductor. La tutora realiza, la exposición de los criterios evaluados por ella, conforme al procedimiento acordado, en menos de 20´. En este tiempo se produce intercambio de opiniones entre el profesorado de área y la tutora. Los 22´siguientes se destinan a la exposición del resto del profesorado y los dos últimos para otras aportaciones y propuestas de mejora. • No parece faltar tiempo para intervenciones al margen de la competencia, dado que la sesión finaliza 5 minutos antes del tiempo límite. • No todos los aspectos dificultosos mencionados conllevan propuestas de mejora. • Se producen intervenciones espontáneas por parte del profesorado que favorecen el conocimiento compartido del alumnado. Algunas de ellas sobre aspectos no directamente relacionados con la competencia como afectividad, relación y en alguna ocasión aspectos relacionados con las áreas.	• Una hora parece suficiente para realizar la sesión si se comienza puntualmente y se completa el tiempo disponible. • Parece conveniente plantear la realización sistemática de propuestas de mejora ya que se hace referencia a dificultades, unas en relación con la competencia y otras al margen de ella, pero no en todos los casos se realizan propuestas concretas. • Conviene insistir en que el tutor/a formule preguntas relacionadas con la valoración del alumnado y se especifique la posibilidad de intervenir espontáneamente por parte de cualquiera de los participantes.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Pasa a "Autocrítica" y se justifica por haber evaluado con 0 a un alumno. El doctorando expresa que si no, poseemos datos no podemos expresar que lleve a cabo un aspecto determinado, lo cual no tiene porque implicar una connotación negativa en cuanto a la percepción que se tenga del alumno/a. Sigue explicando las razones que han llevado a valorar más bajo a diferentes alumnos/as, aunque duda si en relación a una alumna determinada lo que realmente valora es la autocrítica. Explica el motivo de duda y el doctorando coincide en la valoración, aunque aconseja que en caso de duda lo exprese con un guión (Tal como se quedó). • Continúa con los siguientes criterios, por orden, indicando el alumnado que puntúa alto y bajo y argumentando las valoraciones. A veces se refiere a la forma de trabajar en algún área, falta de seguridad… • En ocasiones, a petición del doctorando, el profesorado específico realiza intervenciones al hilo de lo evaluado por la tutora. Otras se producen discrepancias sobre algún alumno/a entre los diferentes profesores /as. En Educación física se perciben datos en la esfera emocional que no se observan en el aula. • 19: 50 La tutora da paso al resto del profesorado. Comienza el profesor de Educación física realizando la valoración general y de forma ordenada abordando los criterios competenciales de evaluación. Parte de las coincidencias detectadas. La tutora realiza aportaciones como que determinado alumno tiene buen corazón o se pone tenso, le cuesta expresar emociones, se va abriendo… La profesora de Música coincide con ella en diferentes aspectos. • El doctorando pregunta su opinión a los que no han participado y la profesora de Inglés interviene. • La tutora va indicando el orden de participación de los diferentes profesores/as. • El profesor de Lengua Castellana se refiere al grupo en general, a su comportamiento y contenidos, llamar la atención… La tutora amplía la aportación de este profesor. El profesor de Educación Física aporta su visión sobre un alumno desde un contexto abierto como es el patio, y se aprecian diferencias. El profesor de Lengua Castellana opina que un determinado alumno acaba pronto y por ello se aburre. La tutora especifica que hace el trabajo sin mucho contenido. Manifiesta tener buena capacidad aunque no extraordinariamente elevada. • La profesora de inglés interviene en su turno expresando su valoración de los criterios. Coincide en su visión positiva de la clase y valora con tres puntos y 2 "alto" los dos primeros criterios que le corresponden y en los otros con dos puntos.2. Coincide en general en la evaluación del alumnado citado hasta el momento. La tutora amplía la información.	• Se manifiestan dudas sobre el criterio de evaluación: "Sentido crítico /Autocrítica" sobre las que se da un intercambio de pareceres y se sugiere indicarlo en otra ocasión con un guión conforme a lo acordado. Recordar la posibilidad de intervenir propicia nuevas aportaciones. • Se aportan diferentes perspectivas del alumnado respecto a un mismo criterio dependiendo de las áreas y contextos. Se coincide en una visión positiva del funcionamiento general del grupo.	• Conviene recordar que es importante mencionar el criterio de evaluación al que nos referimos para facilitar la comunicación y claridad de lo evaluado. • Conviene aclarar las dudas con respecto al contenido de los criterios acudiendo a la rúbrica con anterioridad a la sesión y recordar, en cualquier caso, el modo de notación acordado cuando éstas se producen. Conviene también contar con las rúbricas en el aula durante la sesión de evaluación.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• La profesora de Música: Interviene expresando en primer lugar la puntuación general y después los criterios. Se reafirma en comentarios que se han hecho anteriormente. • Se reflexiona sobre valoraciones realizadas respecto a una alumna por parte de diferentes profesores/as. • La tutora se dispone a dar por finalizada la sesión. El doctorando pregunta si se quieren realizar otras aportaciones tras finalizar con la evaluación de la competencia y se realiza algún nuevo comentario referido a que algún alumno es muy hablador y no respeta a sus compañeros/as. • Después, este plantea si hay propuestas de mejora. Se vuelve sobre lo dicho en unossegundos…. Se acaba 5 minutos antes de la hora fijada.		

Sesión de evaluación 3ºC Segundo trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 42´ • Asiste todo el profesorado salvo la profesora de inglés. Asiste también el doctorando. • El doctorando recuerda al tutor, algunos aspectos de los acordados, como comenzar expresando la puntuación global y seguir el orden de los criterios y subraya la importancia de realizar propuestas de mejora, máxime habiéndose previamente comentado las múltiples dificultades detectadas en el grupo. Este tutor no estuvo en el Centro la pasada evaluación, pero tomo parte la semana anterior, como profesor de Lengua Castellana, en la sesión de evaluación de 3ºB. • Éste profesor comienza realizando una exposición de su valoración global del grupo. Comenta que se encontró con un aula desestructurada en el plano emocional, en cuanto a hábitos de trabajo y en relación a sus actitudes. El alumnado, muy perdido, no sabía qué había de hacer. • Comienza por el primer criterio: "Responsabilidad": Puntuación global: 1 en relación a toda la evaluación aunque han mejorado mucho. (Trabajos de casa, mantener el orden, saber donde han de han de estar sus cosas…) • El doctorando pregunta por las claves utilizadas para la mejora: El tutor responde que estar encima, como si fuesen niños pequeños ya que si no hay una rutina no se puede dar clase (Durante el 1er mes y medio muchos venían sin hacer los deberes, se dejaban en clase la hoja, los deberes, no traían el material…) • Con respecto a los hábitos en casa expresa no haber podido comprobarlos. • Expresa que hay algunas alumnas que han avanzado mucho. • Considera que no saben trabajar en grupo y que esto conduce a muchos conflictos entre ellos/as. La puntuación en el criterio: "Trabajo en equipo en cooperación" ha sido muy baja. Muy egoístas en general, les cuesta expresar sus sentimientos, son muy callados. Hay muchos problemas individuales. Un aula bastante difícil de llevar. Muchas veces no saben dónde está el límite del respeto. Ni entre ellos ni con respecto al profesor. Considera que faltan rutinas. • Se han conseguido algunos logros en cuanto a responsabilidad, pero el trabajo grupal y el respeto han sido muy difícil de conseguir. • En el minuto 5´22´´ El tutor da paso al resto del profesorado. • El profesor de Educación Física manifiesta estar muy de acuerdo. Explica que es muy difícil mantener una buena dinámica de trabajo, ya que no tienen hábito de escuchar, mantener atención, existen problemas entre ellos/as, no respetan. Si alguien hace algo mal se ríen… Un grupo muy difícil de llevar. En esta área se trata de realizar en diferentes ocasiones actividades de trabajo en grupo. • El tutor añade que en el trato individualizado se guardan las cosas para sí en el terreno de los sentimientos. Se refiere a algunos alumnos concretos que actúan de este modo, realizando matizaciones en cada caso. Este alumnado, en situación grupal desea llamar la atención. El profesor de Educación Física ha observado que ante un conflicto no saben qué les pasa o como resolverlo. Sus relaciones consisten en empujarse,… • La profesora de música dice que no son capaces de centrar la atención. Está muy de acuerdo en que es un aula muy difícil.	• El tutor realiza una exposición inicial de algo más de 5 minutos, incidiendo en las dificultades detectadas en un grupo que conoció en enero y con el que estará hasta Semana Santa, relacionadas con la responsabilidad, trabajo en equipo, respeto y expresión de emociones y sentimientos,. Expresa también que hay bastantes casos de alumnos/as con problemas personales de importancia. • A continuación el profesorado de las diferentes áreas expresa coincidencias con esta valoración inicial a través de interacciones en diferentes momentos. Se expresa que les cuesta, también, centrar la atención, aunque en la entrevista individual suelen responder con madurez. Se da una especial incidencia en las propuestas de mejora.	• Una hora parece suficiente para realizar la sesión conforme a las pautas acordadas, si se comienza puntualmente y se completa el tiempo disponible. • Seguir insistiendo sobre la importancia de conocer el procedimiento por parte de los tutores/as, en especial cundo estos/a se incorporan en el centro con posterioridad a la anterior evaluación. (Forma de valorar los aspectos dudosos, utilización previa de las rúbricas, orden de intervención, importancia de expresar la evaluación de la competencia en su totalidad, fomentar la producción de interacciones entre diferentes valoraciones…).

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• La profesora de Lengua Castellana coincide en que es muy difícil mantener la atención. Indica que ella lo ha conseguido mediante la realización conjunta de una misma actividad. Utiliza la técnica de preguntar a uno/a cualquiera acerca de lo que se va haciendo. Ha observado que les satisface hacer las cosas bien. (En esto también hay acuerdo entre el profesorado). El alumnado se da cuenta de cuándo trabajan y cuándo no. Si no acaban la tarea en un momento dado han de hacerlo en otro. De este modo se esfuerzan más por realizarlas. Esta profesora pide que sea tenida en cuenta esta propuesta de actuación. Otra estrategia que funciona bien es la de combinar una actividad hecha en común con otra de trabajo personal en silencio absoluto y después realizar una exposición de las dudas. De este modo van dando importancia al trabajo personal. La corrección se lleva a cabo en grupo. • El tutor contrasta la madurez que manifiestan en una entrevista individual con la forma de relacionarse entre ellos/as (Juegos empujones…). Considera que existe una carencia de normas en el trabajo realizado con el grupo anteriormente. • El doctorando pregunta al tutor por el alumnado que ha obtenido 2 puntos en "Responsabilidad". Este lee sus nombres y explica algunas diferencias entre el comportamiento de estos/as. • La profesora de Lengua Española añade a otro alumno destacado más en dicho criterio. El doctorando pregunta por el segundo criterio y el tutor se refiere al alumnado destacado relacionado con dicho criterio. • En cuanto al criterio: "Capacidad de afrontar problemas", el tutor dice que en el aula hay alumnos/as a los que no gusta hacer las cosas mal y aprenden del error. Explica que ha ido realizando pequeñas pruebas para que confrontasen sus aprendizajes y muchos, a partir de resultados, han ido mejorado, por lo que deduce que ese alumnado posee "Sentido crítico y autocrítica". • El doctorando se dirige a quien haya correspondido evaluar el aprendizaje del error. La profesora de Lengua Castellana responde, que ha evaluado por debajo en este aspecto, sin embargo, a algunos alumnos/as, menciona sus nombres y argumenta sus valoraciones. El tutor coincide con ella y en algún caso también lo hacen otros profesores/as. • A continuación, éste destaca a 4 alumnos/as especialmente perdidos para estar en este curso, algunos por dificultad con el euskera y otros por falta general de base. Al referirse a ellos explica que puntúan bajo en casi todos los criterios. El doctorando pide se expliciten los criterios de evaluación en los que han puntuado con arreglo al grupo o por encima. El tutor, hace referencia a una de estas alumnas y comenta que en "Creatividad" tiene capacidad, y también en "Confianza en uno/a mismo/a". • El consultor plantea como estrategias para el grupo, marcar pocos objetivos, abordar los casos conflictivos individuales, darnos tiempo y actuar de manera coordinada. También es importante manifestar al alumnado que son capaces, que van consiguiendo logros y tratar de trasladar en menos ocasiones preocupación o enfado. • El tutor se muestra conforme y plantea seguir trabajando la responsabilidad y la disciplina. • Se comenta sobre la importancia de promover acciones cooperativas. Si lo que se pretende es formar personas. En esto hay bastante consenso. • El tutor plantea que el grupo parece estar triste; sin ilusión. Plantea haber encontrado dificultad para cumplimentar la plantilla por encontrarse con un grupo que no expresa sus cosas personales. El doctorando recuerda las posibilidades de calificar con un guión o con un cero en caso de no saber si el alumnado es o no competente. El tutor expresa que desconocía esto último.	• Se comienza a abordar, por orden, los criterios competenciales, pero solo se hace referencia a algunas de ellas. • Se matiza que algunos alumnos/as han realizado determinados avances y que, en general, hay aspectos en los que se ha avanzado. • Como posible causa de las dificultades expuestas, se plantea, que durante el curso anterior tuvieron lugar varias sustituciones de profesorado en el grupo. • Incentivar la realización de propuestas de mejora parece incidir en que estas se produzcan.	• Indicar que se trata de evaluar la competencia demostrada por el alumnado hasta el momento de la evaluación; no tanto de hacer una media de las observaciones realizadas a lo largo de la misma. Por lo que si la competencia demostrada ha ido mejorando se constataría el nivel demostrado en el último período. • Incentivar la realización de propuestas de mejora.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• En el minuto 36´12´´ El tutor sugiere a los/as demás, participen si desean realizar nuevas aportaciones. • El profesor de Educación Física opina que desde 1º, ha apreciado escasa evolución en el grupo. Se comenta que hubo muchos cambios de profesorado en el curso anterior. • El tutor valora que ha habido avance, aunque le hubiera gustado apreciar más, pero considera que siguiendo en la línea propuesta se puede conseguir adecuar la dinámica general. (Hay acuerdo).		

Tercer período trimestral de evaluación

Sesión de evaluación 4ºA Tercer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 56´ • Asiste todo el profesorado, incluida la profesora de Religión, además del doctorando. • Se trató de llevar a cabo la reunión en la fecha fijada inicialmente (11.6.2012), pero la tutora no había podido preparar la sesión y hubo de ser aplazada al día de hoy. • La tutora quiere realizar un comentario antes de comenzar la sesión: Explica que como se lía tanto con tantos papeles (Además de estas plantillas tienen papeles para repartir a las familias, fichas. Comenta que unas veces se los dan en la sala de reuniones, otras en el pasillo, a veces "pierdes los papeles", se te olvidan, otro día te aparecen, otros están en la carpeta,… Comenta la tutora que por su forma de ser, por más que me esfuerce acaba perdiendo papeles. Propone que estaría mejor que se nos diesen los papeles encuadernados y se nos dijese cuáles son para cada trimestre. Los meteríamos en un cajón todos los del año juntos … • La tutora dice que son muchas plantillas, que el nombre del área de cada uno/a le cuesta reconocerlo por estar en blanco, pequeñito… • 7:23 Se comienza a abordar el criterio de competencia : "Responsabilidad". La tutora comenta que ha observado alguna mejoría global entre el segundo y tercer trimestres. Comenta que en referencia a la "autocrítica" y la "competencia para la resolución de problemas", el "conocimiento de uno mismo" y el "control de emociones" disminuyen el número de unos, ha habido una mejoría global como aula. El doctorando comenta que está bien hacer la comparación entre evaluaciones pero que hoy es suficiente que nos centremos en los criterios de evaluación logrados alcanzar hasta el momento ya que en definitiva nos interesa saber hasta qué punto han logrado alcanzar los criterios en la actualidad para, entre otras cosas, poder certificar la consecución de la competencia por parte de nuestro alumnado. •	• Dificultad para organizarse por exceso de papeles en el Centro a lo largo del curso. • Exceso de plantillas, Nombre del área pequeño. • Dificultad para el manejo de filas de la plantilla por parte de la tutora. • Se sigue el orden de la plantilla, con ayuda. • Se hace referencia a la mejoría global del grupo. Se relacionan, para ello, diversos criterios de modo global. • Se compara al alumnado individualmente, en función de sus puntuaciones. Con ayuda. • El profesorado interactúa durante la exposición de la tutora. (Con ayuda). • Se manifiestan opiniones diferenciadas, sobre alumnado concreto y sobre el grupo, se produce debate, se hace mención a aspectos propios de las áreas, disciplina, compañerismo… Se hace referencia a las causas de algunas valoraciones poco favorables.	• Una hora podría ser suficiente si se desarrollase la sesión conforme a las pautas acordadas, si se comenzase puntualmente y se completase el tiempo disponible. • Parece necesario aumentar el tiempo de A+B y reducir C+D. • Se plantea explicar al profesorado a principio del curso, qué papeles son para cada momento del mismo. Los papeles han de ser distribuidos a cada profesor/a de forma conjunta y organizada (Encuadernados…) al principio del curso. • Reducir en lo posible el nº de plantillas. • Aumentar en la plantilla el tamaño y cambiar el color de la letra que indica el nombre de cada área. • Facilitar el manejo de la plantilla (Filas y columnas).

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Responsabilidad: Nahia Abona: 3. El doctorando pide a la tutora exprese los que tienen 3 puntos y así lo hace. El doctorando pregunta si todos/as están conformes. La profesora de lengua discrepa en uno de los casos ya que se pierde en su área. La tutora considera que trae el trabajo de casa muy bien hecho, pero la profesora de lengua considera que eso dice más de la familia que del alumno. La tutora expresa que el alumno se preocupa de lo que ha de llevar o traer de casa… Ella llama a eso responsabilidad; no a si se pierde o no en el aula. La profesora de lengua explica que el alumno juega, se distrae… el profesor de inglés comenta que él tiene el ítem relacionado con el "espíritu de superación" y que en este aula a diferencia de las otras 2 de 4º hay alumnado muy bueno en este aspecto pero otros no manifiestan haber adquirido "competencia" para estar en 4º. Coincide con él la tutora en que les falta autodisciplina. Los mejores de la clase en lenguaje oral, no lo son tanto como los de las otras pues hay un grupo grande que escora el rendimiento de todos/as. La profesora de lengua hace referencia a falta de hábitos (risitas…) para seguir la clase de manera aceptable por parte del grupo. Se comenta que el alumnado del aula ha tenido muchos cambios de profesorado. Algunos de ellos en Infantil y Primaria. • 16:55 El profesor de inglés valora también bajo a muchos alumnos/as en "Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas". La nota de aula es un 1, ya que les cuesta relacionar los aprendizajes adquiridos. La profesora de lengua insiste en que esto se debe al clima del aula. El profesor de inglés y ella coinciden en que están jugando. La profesora de lengua explica que no hay orden. También coinciden en que a lo largo del curso se ha dado un gran avance en cuanto a orden… La tutora coincide en que hay falta de respeto, disciplina y compañerismo. • 18:59 El consultor comenta que esta clase ha supuesto un gran reto para la tutora. En esto coinciden todos/as. Explica que quizá correlacione de algún modo la forma de entender la responsabilidad con el significado del ítem de música: "Organización de tiempos y tareas"… o quizá la lectura de la rúbrica nos ayude a aclarar. Y la lee concretando lo que haría un niño/as responsable. La tutora considera que el niño en cuestión es responsable en exceso en el uso de herramientas y pierde el hilo en lo que se refiere en la participación responsable en las actividades de grupo. Se concluye que una puntuación de 3 puede ser excesiva. Habría de valorársele con 1 ó 2 puntos. La profesora de música se refiere a que tiene un 3 en ambición personal. El doctorando aclara que en cada criterio se ha de procurar ceñirse a su contenido correspondiente. • 26:44 El doctorando propone pasar al siguiente punto. "Creatividad", puntualizando que a diferencia de lo evaluado el día anterior no solo hemos de referirnos a la faceta artística sino en general. De hecho el criterio competencial tiene también su referente en conocimiento del medio. El profesorado hace alusiones a aspectos de la creatividad en relación a Lengua Castellana y literatura. y cono en relación a un alumno dado. Se comenta que es buenísimo por tener ideas propias y expresarlas muy bien. Se habla de que ha hecho un cambio global muy positivo (general), se esfuerza muchísimo, está muy bien valorado. El profesor de Inglés, sin embargo comenta que a Nahia no le ha valorado alto en "elaboración de nuevas ideas" la tutora coincide. Dice que ha de ser más "ella misma". A este alumno le ha valorado bajo también en este criterio. Se comenta que el alumno ha mejorado en cuanto a que sus intereses eran infantiles y fantásticos (dinosaurios…) y ahora va avanzando en este sentido.	• El profesorado se refiere a estrategias empleadas con el grupo (De modo indirecto, propuestas de mejora). • Para ayudar a la discusión se recurre, con ayuda, a la correlación entre criterios que pueden tener puntos en común y a la lectura de la rúbrica, con resultados positivos. • La tutora aporta datos de interés para ayudar a comprender el comportamiento de algún alumno. • Ser expresa haber observado evolución en el grupo desde el comienzo de Primaria. • La tutora requiere ayuda para controlar el tiempo de la sesión. • Se propone establecer correlaciones entre alumnado según las valoraciones por prolongarse en exceso la fase A. • Con ayuda se realizan propuestas de mejora.	• Contar con los coordinadores de ciclo, como personas clave para ayudar al profesorado tutor en la sesión de evaluación. • Insistir en la sistematización de propuestas de mejora. Facilitarlo a través de la remodelación de las actas. Tener en cuenta el interés manifiesto del profesorado por la mejora. • La participación del profesorado específico aporta información de interés sobre la evolución del alumnado. • La interrelación entre criterios ha de ser favorecida. • Recordar la importancia de recurrir con anterioridad a las rúbricas.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• El profesor de Educación Física considera que es un grupo con el que no se puede "bajar la guardia" Ha de estar muy sujeto. La profesora de Música ha observado evolución en el grupo desde 1º, aunque nunca ha tenido especial problema con ellos/as. La profesora de Lengua Castellana y Literatura dice haber estado muy tensa en este grupo. Los profesores de Educación Física y de Inglés dicen haberse puesto muy firmes con ellos. • De modo informal se habla de un alumno. La tutora aporta comentarios sobre su familia, que justifica actitudes de dependencia afectiva del alumno. • 35:26 "Autocrítica" Puntuación global 2. Nombra a continuación los de 1. Le cuesta mirar en horizontal la plantilla. Se le aporta un folio para ayudar a que no se equivoque. La profesora de Lengua Española y Literatura se refiere a uno de los alumnos nombrados con puntuación 1. La tutora le pide aclaraciones y aporta datos sobre la familia y el alumno. Se producen aportaciones al respecto por parte de todo el profesorado. • 42:20 La profesora de música, el de Inglés (Coordinadores) y el doctorando sugieren expresar de modo global al alumnado con puntuaciones bajas o altas, dado que va quedando menos tiempo. • Se acuerda seguir de este modo. Se debate y se producen acuerdos y alguna discrepancia. • 43:15 el doctorando pide propuestas de mejora para los de 1 o mencionar acciones que funcionan. • Sobre uno de ellos hace referencia a problemas en la familia a tener en cuenta. • El profesor de EF considera que necesita una persona que le atienda… Acepta el error, tiene buen corazón. • El doctorando sugiere pasar a otro alumno/a de 1. También con conflictos en la familia, falta de atención… Discrepancias en cuanto a forma de ser y capacidad entre tutora y profesora de lengua. • La tutora se refiere a otras 2 alumnas más, también con problemas familiares. • El profesor de inglés se refiere a otro alumno con puntuación baja. El de EF dice que con él ha mejorado en autocontrol. También la profesora de música ha observado esto. • Se da por terminada la sesión por ser la hora.		

Sesión de evaluación 4ºC Tercer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 54´ • Asiste todo el profesorado salvo la profesora de Lengua Castellana y Literatura por haber tenido que ir al médico. También la profesora de Religión y el doctorando. • La tutora, como el profesorado de área asistente, con la plantilla cumplimentada, dice no saber cómo hacerlo por lo que el doctorando comienza explicando que se va a evaluar a 4ºC y que la puntuación global en todos los casos ha sido de 2 puntos y que se empieza con el primer apartado: "Responsabilidad". A continuación explica que en dicho criterio, por encima de 2 puntos figura el nombre de algunos alumnos/as, y comienza: "que son…": (la tutora nombra a los de 3). Y a continuación la tutora dice, "y por debajo…" (El doctorando añade "Con un punto"). • El doctorando pregunta al resto del profesorado si se dan coincidencias, en líneas generales, en el resto de los criterios con respecto al alumnado nombrado por encima o por debajo. • El profesor de Inglés y la profesora de Lengua Castellana y Literatura expresan su acuerdo y puntualizaciones. La tutora trata de anotar lo que le dicen los demás en su plantilla, en color diferente, pero el profesorado específico y el doctorando le informan de que cada uno le entregará su plantilla correspondiente. • El profesor de Inglés asocia el resultado en la plantilla del criterio competyencial con aspectos de su área. Distingue que un alumno, aun habiendo dedicado mucho esfuerzo a la organización en el espacio de la hoja, en la parte la oral, también con esfuerzo, ha hecho muy bien los ejercicios. Está más a gusto en las actividades orales. El doctorando pregunta a la profesora de Música si en su plantilla figura un ítem relacionado con la organización, a lo que esta responde afirmativamente: "Organización de tiempos y tareas" y nombra a 3 alumnos/as con puntuación más bajas. El mencionado por el profesor de Inglés es uno de ellos. • El doctorando realiza propuestas de mejora. El profesor de Inglés expresa que a este y a otra alumna les ha puntuado también con 1 punto en "Trabajo en equipo y cooperación", ya que no se centran. • El doctorando pregunta si hay algo que añadir o propuestas de mejora. Incide en que es importante que siempre que las tengamos, las planteemos. La tutora dice que tiene, al alumno del que se ha hablado, en la primera fila pues se le despista. A veces hay que quitarle algo que tiene entre manos… El doctorando plantea si los demás controlan de modo especial a dicho alumno y se contesta afirmativamente. Se añade que ocurre también con otra alumna aunque hay quien añade que ésta ha avanzado mucho lo cual suscita conformidad. • El doctorando comenta que la Profesora especialista en Pedagogía Terapéutica propone que al hacer la reestructuración de cursos de 5º convendría que estuviese en el mismo grupo que otra alumna de 4º para facilitar los apoyos. Esto suscita diversidad de opiniones.	• La tutora requiere ayuda para llevar la sesión a cabo. Por ello, se comienza la sesión con ayuda y se le aportan ayudas durante su transcurso, aunque ésta comienza a actuar conforme a las orientaciones de modo cada vez más autónomo, razonando sus valoraciones. A lo largo de la sesión autocorrige alguna de ellas. • Se detecta una dificultad derivada de conocimiento incompleto del contenido de una rúbrica. • Se comienzan a establecer interrelaciones entre alumnado, con ayuda, y se continúa de modo espontáneo. • Se interrelacionan criterios competenciales de evaluación. • Se producen coincidencias entre el profesorado en la valoración respecto a los criterios de competencia de alumnado concreto. • Se comprueba que a medida que el profesorado asiste a las sesiones de evaluación, va aprendiendo el procedimiento. • Se realiza alguna asociación entre la competencia y aspectos del área, características de la personalidad, relaciones interpersonales o comportamientos y se debate acerca de aspectos relacionados con conductas del alumnado que han de ser observados.	• Una hora parece suficiente para realizar la sesión conforme a las pautas acordadas. • Parece necesario aumentar el tiempo de A+B y reducir C+D. • Es necesario que el coordinador/a de ciclo esté presente en la reunión para poderla desarrollar conforme a las orientaciones. • El tutor/a ha de conocer el procedimiento antes de la sesión. • Se debe consultar las rúbricas al cumplimentar las plantillas. • Es necesario recordar que se deben establecer interrelaciones entre el alumnado. • Se puede proponer realizar asociaciones competencia- área. • Es necesario insistir en la utilidad de realizar propuestas de mejora y facilitar esta práctica sistemática a partir de plantillas y actas. • Conviene sistematizar la práctica del procedimiento.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• 6:30 El doctorando propone comenzar con "Creatividad". Se sigue el proceso con mayor fluidez… El doctorando hace referencia a que algunos alumnos/as son "completos" en cuanto a que destacan en creatividad y en la mayor parte de los ítems. La tutora menciona a algunos otros/as pero se puntualiza que no todos ellos/as destacan en "creatividad". La tutora incide en los aspectos artísticos (plástica) y el resto del profesorado hace mención a otros aspectos de la creatividad como canto danza… • 7:51 La tutora aborda "Autocrítica" razonando las puntuaciones adjudicadas. Se hace referencia a una alumna acerca de la cual se dan coincidencias en lo valorado por diferentes profesores/as. • Se realizan comentarios en referencia a la relación interpersonal entre el alumnado, la personalidad de alguno/a de ellos/as… • Aflora el caso de un alumno que previsiblemente pueda tener altas capacidades, muestra falta de empatía, individualismo… Se comenta que se toca los genitales y cuando se le comenta que piense en el efecto que tiene el hacerlo en público responde "Si a mí me gusta… a mí me da igual". Se baja el pantalón… El doctorando pregunta sobre la puntuación en trabajo cooperativo el profesor de inglés que es uno de los que estaba interviniendo dice que le ha puntuado con un 1. • Se comenta sobre otro alumno que manifiesta rencor… Académicamente es de sobresaliente… • Se habla de que un alumno que manifiesta hiperactividad. • 28:55 Se comienza con el criterio: "Liderazgo de proyectos" Surgen interrelaciones con aprendizaje cooperativo y se incide sobre el número alto de alumnado con puntuación baja en aprendizaje cooperativo. La tutora coincide en ello. El doctorando comenta que el próximo curso tendremos oportunidad, profesorado y alumnado de aprender a cooperar ya que tomaremos parte en un proyecto de formación en Centro sobre el tema. • La tutora no cumplimenta (por despiste) evaluación y autoevaluación, por lo que el doctorando pide al profesor de inglés su valoración en el ítem. La tutora comparte las apreciaciones de éste y las hace propias anotándolas en su plantilla. • Al abordar el ítem relacionado con el aprendizaje cooperativo se habla de una alumna muy manipuladora. • Se abordan en múltiples ocasiones aspectos personales y de relación. • 40:10 La profesora de música anima a seguir avanzando. • Al hablar de la empatía el doctorando pregunta a la tutora `por unidades concretas para trabajar empatía en tutoría… Esta hace referencia al juego de cohesión "El mundo decolores". • Cuando se habla de alumnos/as "buenos/as" es en referencia a un criterio concreto. • La tutora en "Conocimiento de uno mismo" matiza que a algunos/as les tenía que haber puesto un 1. Lo hace, a continuación, en la propia sesión. Argumenta las diferentes decisiones tomadas. La tutora se interesa por las opiniones de otros/as profesores/as sobre aspectos como el conocimiento de sí mismos.	• Se realizan aportaciones sobre la relación interpersonal entre el alumnado, aspectos de su personalidad y se asocian con aspectos académicos. • Se echa en falta la realización de propuestas de mejora. Al sugerir se realicen sale a la luz alguna coincidencia al describir estrategias utilizadas y se hace referencia al buen resultado producido por la aplicación de alguna en concreto, que se tiene en cuenta como estrategia a seguir utilizando. Se debate también, con ayuda, una estrategia de mejora que con posterioridad a la finalización de la sesión, se aplica. • El criterio: "Evaluación y autoevaluación", aun no habiendo sido evaluada por la tutora es evaluada por el profesor de Inglés, coincidiendo aquella con la valoración de éste y anotándolo en su plantilla. • La valoración del alumnado se hace en función de criterios concretos. Desparecen casi en su totalidad valoraciones como "bueno" o "muy buena" aisladas de criterios o aspectos personales o académicos específicos.	• Conviene mantener "Evaluación y autoevaluación en las plantillas de la tutora/tutor y del área de Inglés. • Evaluar conforme a criterios de competencia parece ayudara la evaluación compartida por concretar los conceptos a evaluar. Esta característica hace conveniente seguir practicando con este modelo. • Aun no desarrollando todas las fases del procedimiento se establecen interrelaciones entre los cuatro; sin embargo, conviene favorecer un procedimiento ordenado y la interrelación.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• 49:23 El profesor de Educación Física considera que hay muchos alumnos/as en el aula con dificultad para el control emocional. Al hablar sobre uno de ellos la tutora comenta que va a hacer artes marciales y aun así le cuesta… El doctorando comenta que en las sesiones de evaluación de 6º se hizo referencia, en algún caso al exceso de control. Esto da pie a comentarios al respecto sobre algunos/as alumnos/as. La tutora comenta que alguna dinámica de cohesión puesta en práctica en el aula ha dado muy buenos resultados para ayudar al alumnado a abrirse. Comenta que habrá que tenerlo en cuenta. El doctorando plantea la posibilidad de hacer uno diferente al comienzo de cada curso. • Se considera que todos/as han aportado todo lo que deseaban sobre el grupo.		

Sesión de evaluación 6ºATercer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 55´ • Asiste todo el profesorado, incluida la profesora de Religión, además del doctorando. • La tutora comienza la sesión especificando que va a comenzar a realizar la evaluación de 6ºA. Expresa que ha puntuado con 2, en general a todos los criterios. • Comienza con "Responsabilidad" y especifica el alumnado puntuado con 3, que son la mayoría. El doctorando le sugiere que en otra ocasión que ocurra lo mismo estipule que la puntuación general sea de 3 y especifique únicamente los que se apartan de la misma. Otros profesores/as coinciden en que ha de ser así. La tutora se da cuenta de ello. • Sigue del mismo modo con los siguientes criterios. Se produce debate entre la mayor parte del profesorado asistente. Se puntualiza que algún alumno concreto no es que no acepte la crítica sino que no entiende por qué se le crítica dada su inmadurez. Se hace referencia a que acude a tratamiento psicológico a consecuencia de su baja autoestima y que se observa algún avance al respecto. Incluso ha llegado a manifestar arrogancia. El doctorando plantea si se ha informado al instituto sobre las características a las que nos estamos refiriendo. La tutora responde que ha informado a la familia al respecto y se le ha indicado que se dirijan a comienzo de curso al tutor/a para ponerle en antecedentes. • Con respecto a un caso concreto se puntualiza que le cuesta manifestar competencia para resolver conflictos ya que es muy vergonzoso. La tutora opina que los demás lo consideran inferior. El doctorando plantea que la reunión con el profesorado del instituto habría de haberse organizado para después de la sesión de evaluación. La tutora coincide en esta apreciación. La tutora, no obstante ha hablado con la familia al respecto. Uno de los profesores hace referencia también a su dificultad para exteriorizar sentimientos. La tutora explica que la madre le ha dicho que si le pegan, devuelva y aunque ese no sea el mensaje que se envía desde la escuela, el niño no se deja molestar. Surge de nuevo la necesidad de especificar este tipo de cosas al pasar al instituto… No se detecta un compromiso claro de sistematización a este respecto… Surge el comentario por parte de una profesora sobre la falta de respeto entre compañeros/as en relación a actuaciones individuales de algunos alumnos/as (Cantar ante los demás). Hay discrepancia de opiniones al respecto.	• La tutora comienza conduciendo la sesión conforme a las orientaciones (Dar comienzo a la sesión, seguir el orden de la plantilla, debate entre el profesorado durante la exposición de la tutora argumentando la valoración adjudicada a algún alumno, se aportan datos confidenciales que pueden ayudar a comprender al alumnado y se hace referencia a la evolución del alumnado en el desarrollo de algún criterio concreto. Se interrelacionan criterios competenciales, y otros aspectos aunque de modo informal, al hablar de algún alumno/a). • La profesora de Música facilita datos referidos a la evolución del alumnado a lo largo de toda la Etapa de Primaria. • Se ha informado a la familia de algunos alumnos/as, en relación a aspectos evaluados a los que el profesorado se refiere en la sesión. • Se manifiesta confusión por parte de la tutora en relación al hecho de que la puntuación general de aula es la que se adjudica a la mayoría (Y no necesariamente 2 puntos). • Falta sistematización en cuanto a la transmisión de datos a Secundaria. Especialmente lo que tiene que ver con aspectos relacionales, resolución de conflictos; aspectos relacionados con Autonomía e iniciativa personal….	• Una hora parece suficiente para realizar la sesión conforme a las pautas acordadas. • Parece necesario aumentar el tiempo de A+B y reducir C+D. • Ha de continuarse impulsando la práctica de la evaluación de modo sistemático. • Insistir en la importancia de ceñirse a las orientaciones (Papel del tutor/a en cuanto a favorecer interrelaciones, indicar tiempos, turnos, … sin impedir la espontaneidad). • Insistir en la importancia de la realización sistemática de propuestas de mejora. Favorecerlo mediante una modificación de las actas. • Mejorar la sistematización en cuanto a la coordinación con las familias sobre la evaluación de competencias: Información desde las reuniones de comienzo de curso, referencia a lo evaluado en los informes escritos de evaluación, colaboración en las acciones de mejora... • Planificar la coordinación sistemática para informar al profesorado nuevo sobre el procedimiento de evaluación.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• En el item relacionado con la confianza en uno mismo/a, la tutora aporta datos referentes a algún alumno/a en relación con su entorno y sus actitudes de dominancia para con algún otro alumno/a. Importancia de la relación entre familias y profesorado. • En el ítem relacionado con el esfuerzo y la perseverancia se hace referencia a la falta de implicación de un alumno. La visión de diferentes profesores /as es diferente en tanto en cuanto ha avanzando mucho a lo largo del tiempo. La profesora de música aporta una visión fundamentada en su conocimiento a lo largo de toda Primaria… • En el ítem relacionado con el trabajo en equipo el doctorando pregunta sobre la actitud de los compañeros/as de los individualistas. En un principio no se da mucha importancia a esto pero en la reflexión posterior se concluye que sí influye en la relación entre ellos/as. • En control de emociones participan y coinciden en esencia tutora y profesor de HF. • 44:51 La tutora pregunta si hay algo que añadir y comienza su turno la profesora de Lengua y Literatura Castellana. Realiza la intervención con gran fluidez destacando a los destacables… de modo cualitativo. No hace referencia a la puntuación pero argumenta su valoración de cada uno de estos alumnos/as (a los que nombra). • 49:43: Interviene la profesora de música. Indica los casos por encima y por debajo mencionando la nota. La tutora interviene realizando puntualizaciones aclaratorias. • La profesora de inglés no hace aportaciones concretas por haber estado de baja. Hoy es el día en que se ha incorporado.	• Se echa en falta mayor sistematización a la hora de realizar propuestas de mejora (individualismo, respeto entre compañeros/as,…). • La relación en la familia en cuanto a actitudes como la dominancia en el alumnado parece condicionar determinadas actitudes. • La exposición de la tutora se prolongan más de lo establecido, aunque durante su transcurso ha habido abundante interacción por parte de los asistentes. La tutora pregunta si hay algo que añadir… • Las fases C+D son abordadas junto con A+B. • Con la práctica, todo el profesorado va adquiriendo fluidez en el manejo del procedimiento. • Falta de datos sobre lo evaluado en un área por baja de la profesora.	• Sistematizar la información que se envía a Secundaria; también la referida a la evaluación de competencias, relación social, actitudes, valores... • A pesar de las dificultades expresadas anteriormente para evaluar a un número elevado de alumnado, ha de seguirse favoreciendo la participación del profesorado específico, pues puede aportar datos sobre la evolución del alumnado de más de un ciclo y elementos comparativos entre el alumnado de un mismo curso o ciclo. • Seguir aclarando que la puntuación de aula es la que coincide con la valoración adjudicada en cada criterio a un mayor número de alumnos/as.

Sesión de evaluación 6ºB Tercer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 46´ • Asiste todo el profesorado, incluida la profesora de Religión, además del doctorando. • La tutora expresa que le corresponde comenzar y explica que se va a hacer la sesión de evaluación de 6.B. Explica también que irá especificando que ítem va a ir evaluando en cada momento y la puntuación de aula en cada uno de ellos y que después el profesorado específico de las áreas explicará lo que a cada cual corresponde. • 0:34 Comienza con el criterio: "Responsabilidad". Tras exponer las puntuaciones más altas y más bajas, el doctorando pregunta al resto del profesorado si hay coincidencias en cuanto a las puntuaciones altas o bajas de alumnos/as concretos. El profesorado va tomando parte de modo "espontáneo". • La tutora sigue, nombrando a algún alumno/a que destaca por debajo, solicita participación a algún profesor/a y explica aspectos generales de dificultad del grupo como, por ejemplo, la falta de autocrítica. • El doctorando pregunta acerca de acciones concretas que se puedan estar llevando a cabo para mejorar. Se hace referencia a lo que se está trabajando en todas las sesiones de tutoría al respecto y se pone de manifiesto el contraste entre la madurez manifestada por algunos alumnos/as para el razonamiento teórico y la respuesta infantil mostrada ante situaciones concretas, asunto que de algún modo es asociadoa la edad del alumnado. El profesor de educación física se refiere al influjo positivo del trato individualizado. • La tutora va relacionando respuestas de diferentes alumnos/as en general en diferentes aspectos. • Se hacen comentarios sobre aspectos como la promoción del alumnado a uno u otro centro, en relación con el autocontrol, hábitos inadecuados de algunos alumnos, como comer demasiadas chucherías… • 34:49 La tutora pregunta si hay algo nuevo que añadir…. El doctorando sugiere que cada específico/a comente lo evaluado por él/ella sin repetir lo ya dicho. • Comienza la profesora de música expresando lo suyo del modo en que lo hacía la tutora. Hace referencia a aspectos como la falta de autonomía de alguna alumna.	• La tutora que toma parte por 1ª vez en una sesión en el Centro, comienza ciñéndose excelentemente al procedimiento a seguir, con arreglo a las orientaciones (Presentación, puntuación de aula, puntuaciones. Interrelaciones entre criterios de competencia, solicitud de intervención de profesorado asistente, se refiere tanto a aspectos individuales de alumnado como colectivos de aula y realiza reflexión final sobre desarrollo del trimestre). • Se produce una participación rica del profesorado. • Se realizan, al principio con ayuda, relaciones entre las valoraciones realizadas por la tutora y las hechas por el profesorado específico. • Con ayuda, se hace referencia a acciones de mejora que se están llevando a cabo. • El intercambio de ideas sirve para comprender y tratar de solucionar de modo colegiado aspectos que preocupan al profesorado tales como la diferencia entre la madurez demostrada para el razonamiento teórico y la actitud infantil en la práctica. • Se prolonga el tiempo de exposición de la tutora aunque con una participación excelente de todos/as. • Al finalizar su plantilla la tutora pregunta si hay algo que añadir. Con ayuda, el profesorado específico añade aspectos nuevos siguiendo el mismo procedimiento. • El profesorado específico aporta datos de las otras aulas del nivel tratando de relativizar lo observado en esta aula.	• Una hora parece suficiente para realizar la sesión conforme a las pautas acordadas. • Parece necesario aumentar el tiempo de A+B y reducir C+D. • Seguir insistiendo/ facilitando la realización de interrelaciones entre las puntuaciones adjudicadas por el tutor/a y las del profesorado específico. El profesorado coordinador ha de ser un agente colaborador del tuto/a para la buena marcha del procedimiento. • Es necesario seguir insistiendo/ en la necesidad de realizar propuestas de mejora (modificar el acta…) Atención a puntuaciones bajas en un alumno/a o en un criterio de evaluación determinado.. • Insistir en la conveniencia de que tras finalizar la parte del tutor se comience a hablar por turnos. • Interesa la participación del profesorado específico, pues aporta datos transversales de nivel / ciclo.

(sigue)

Datos	Conclusiones	Propuestas
• A continuación interviene el profesor de educación física. Se centra más en alumnado concreto haciendo referencia a sus características de personalidad (callado…). A continuación se refiere a los ítems de la plantilla y los que destacan en un sentido u otro. Hace referencia a alguna contradicción con respecto a lo dicho por la tutora en aspectos como las emociones. La profesora de religión interviene también en alguna ocasión. • Se aborda de forma colectiva el caso de una alumna… desde las perspectivas de las diferentes áreas. • La tutora hace una reflexión final general del trimestre. Dice haber observado un estancamiento. El profesorado considera que este hecho se ha observado, en general, en todo el nivel. Se comenta que el alumnado está situando sus intereses en el paso al Instituto.		

Sesión de evaluación 6ºC Tercer trimestre

Datos	Conclusiones	Propuestas
• Duración de la sesión: 44´ • Asiste el tutor, que llego al Centro al comienzo de la evaluación, todo el profesorado de áreas salvo la profesora de música que entregó previamente su plantilla de evaluación al tutor, la profesora de Religión y el doctorando. • El tutor comienza diciendo que se hará del mismo modo que el día anterior (En 6ºB), abordando los puntos de la plantilla por orden; primero los correspondientes a él y a continuación los de los específicos. El doctorando recuerda que, de todos modos, el profesorado específico de área pueden tomar parte en cualquier momento, sin esperar a que acabe el tutor de evaluar conforme a todos los criterios de su plantilla. • A continuación el tutor aborda el primer punto: "Responsabilidad" Leyendo la puntuación de aula y después nombra al alumnado que se distancia de la misma y especifica sus notas. Luego pregunta al resto del profesorado su opinión acerca de la responsabilidad de este alumnado. Se le indica que existe conformidad al respecto. • El doctorando pregunta al tutor si los que tienen puntuaciones altas o bajas suelen ser siempre los mismos/as. A lo que el tutor responde que en general coinciden. Después pregunta al resto del profesorado sobre algún alumno/a concreto de los que destacan. Esto hace que se empiecen a mencionar algunas relaciones entre el alumnado que puntúa más alto o más bajo. El tutor sigue dinamizando la reunión haciendo preguntas a los/as demás profesores/as… • Se sigue de este modo con el resto de los ítems. • Se comenta que en general el grupo consigue desarrollar el contenido de los criterios. El profesor de Educación Física coincide también con la valoración de diferentes alumnos/as. No obstante se realizan matizaciones con respecto a la respuesta de algunos de ellos/as. • El doctorando recuerda la conveniencia de realizar propuestas de mejora y se realiza alguna. La tendencia, no obstante, es a describir el comportamiento del alumnado. • Se hace referencia a la evolución observada en alguno/a de los alumnos/as. • Se alude a aspectos concretos de las áreas; se ponen ejemplos concretos... • Se habla de comportamientos específicos del alumnado para argumentar las valoraciones. Hay interacción entre todo el profesorado. • 27:44 El tutor da paso a la profesora de Lengua y Literatura Castellana. • 29:00 El profesor de Educación Física manifiesta sus coincidencias y realiza algunas concreciones. • 37:45 Interviene la profesora de Inglés. • 38:15 El tutor lee la plantilla de Música. • En todo momento se han ido realizando intervenciones espontáneas. Al finalizar la lectura de la plantilla de Música el tutor pregunta si hay algo más que añadir dando por terminada de este modo la sesión.	• El tutor tiene en cuenta como referencia el desarrollo de la sesión en el aula paralela y comienza a desarrollar la sesión siguiendo lo estipulado en la hoja de orientaciones (Realiza primeramente las valoraciones de aula, respeta el orden establecido, propicia la participación…) • Con ayuda, el profesorado va tomando parte de modo espontáneo una vez el tutor/a pone en marcha el procedimiento. • El tutor, con ayuda, realiza asociaciones entre el alumnado que destaca en uno u otro sentido. Después dinamiza la intervención del resto del profesorado en relación a algunos alumnos/as, lo que propicia nuevas asociaciones entre el alumnado que puntúa por encima o por debajo en los diferentes items; siguiendo un orden y a lo largo de toda la sesión. • Se realiza una valoración global del grupo en cuanto a la consecución del contenido de los criterios. • Con ayuda se realiza alguna propuesta de mejora, aunque la tendencia es a describir comportamientos. • Se realizan, no obstante apreciaciones sobre la evolución del alumnado. • Se hacen aportaciones en relación con las áreas y comportamientos del alumnado.	• Una hora parece suficiente para realizar la sesión conforme a las pautas acordadas, si se comienza puntualmente y se completa el tiempo disponible. • Parece necesario aumentar el tiempo de A+B y reducir C+D. • Las sesiones del profesorado tutor nuevo, conviene que sean programadas con posterioridad a las llevadas a cabo en las otras aulas de un mismo nivel. • Conviene insistir en que el profesorado específico puede participar una vez el tutor/a ponga en marcha el procedimiento. • Conviene recordar que se deben propiciar asociaciones entre el alumnado que destaca en un sentido u otro. • Se ha de seguir mejorando la actitud del profesorado en cuanto a realizar propuestas de mejora y propiciar su realización desde la propia estructura del acta, así como, tener en cuenta el interés que manifiesta el profesorado por observar evolución y aprendizaje.

Anexo 10: Acciones a Llevar a Cabo tras las Propuestas Derivadas de las Sesiones de Evaluación Trimestral

A partir de los datos, conclusiones y propuestas realizadas en cada evaluación trimestral se mantuvo coordinación con el equipo directivo y con el "grupo de discusión". Para facilitar la toma de decisiones los participantes de dicho grupo contaron con el resumen de propuestas realizadas que se expone en este anexo.

Primer período trimestral de evaluación

Una vez realizadas las sesiones de evaluación de la primera evaluación, en función de los datos recogidos en las correspondientes grabaciones se formulan algunas conclusiones para cada grupo. A partir de éstas se realizan algunas propuestas de mejora que se reordenan en la Tabla A10.1.

Tabla A10. 1. *Reordenación de Propuestas a partir de las Conclusiones obtenidas en las Sesiones de la Primera Evaluación Trimestral.*

Propuestas reordenadas	**1ºA**	**1ºB**	**2ºB**	**3ºB**	**3ºC**	**4ºB**	**5ºA**	**5ºB**	**5ºC**
Duración de las sesiones previsible de al menos:	50´	41´	27´	28´	20´	40´	47´	40´	28´
Parece conveniente favorecer y reforzar, de acuerdo con la Dirección y coordinadores de ciclo la intervención del tutor/a, cuya actuación sirve de estímulo para el resto, como dinamizador/a de la participación de todo el profesorado: • En relación al proceso: o Ha de informar debidamente sobre las fases y momentos del proceso, alumno/a al que se está evaluando para que todo el profesorado pueda ser partícipe de los pasos concretos a seguir en la sesión. • En relación al alumnado: o Debería establecer relaciones entre la valoración alta o baja del alumno/a o grupo de alumnos/as en determinados criterios competenciales. o Además habría de informar sobre otros aspectos destacables del alumnado, propiciar la interpretación de las conductas, y demandar datos y sugerencias del resto al profesorado, todo lo cual posibilitaría un conocimiento compartido del alumnado. o Habría de promover la formulación de propuestas de mejora a partir de evidencias.	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Concretar con Dirección y coordinadores/as, pautas sobre el procedimiento concreto a seguir en las reuniones (Llevar las plantillas cumplimentadas, seguir de manera ordenada los criterios de la competencia, o bien, evaluar alumno/a por alumno/a, nombrar al alumnado, mencionar el criterio que se está evaluando, detectar al alumnado con puntuaciones altas o bajas…) para que todo el profesorado conozca qué evaluar y cómo hacerlo, con anterioridad a las sesiones de evaluación y prepare la sesión convenientemente.	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Recordar que el profesorado específico habrá de poner a disposición del profesorado tutor la parte de la plantilla evaluada por el mismo a fin de que éste pueda utilizarla, por ejemplo, en la coordinación con las familias. (La cumplimentación digital podría facilitar esta actuación).							*		
Valorar si se propone que se tengan a mano las rúbricas durante la sesión.			*						
Parece conveniente aconsejar que el profesorado cuente en la sesión con la lista de alumnado.						*			
El procedimiento de valorar al alumnado y el aula siguiendo el orden de la plantilla, según propuesta realizada a los coordinadores de ciclo, permitiría abordar todos los criterios de competencia si se cuenta con la asistencia de todo el profesorado con la plantilla cumplimentada, además, si se considera la puntuación grupal y el alumnado situado por encima y debajo de la misma, permite realizar una valoración de grupo y no impide abordar otros aspectos actitudinales y relacionados con las áreas: Por todo ello y aun no siendo la forma de proceder habitual, debiera seguirse recomendando para su desarrollo y contraste.	*	*				*			
Si se desarrollan las sesiones siguiendo el orden de la plantilla, conviene estructurarlas de modo que se puedan realizar comentarios sobre aspectos relacionados con las áreas, no valorados al evaluar la competencia.			*						

(sigue)

Propuestas reordenadas	1ºA	1ºB	2ºB	3ºB	3ºC	4ºB	5ºA	5ºB	5ºC
Adecuar el proceso mediante estrategias y herramientas que permitan de manera sistematizada evaluar la competencia en toda su extensión de modo que se incluya a la totalidad del alumnado (especialmente si se hace alumno/a por alumno/a), sin menoscabo de la realización de comentarios sobre aspectos relacionales o relativos a las áreas.	*	*		*	*		*	*	*
La evaluación alumno/a por alumno/a combinada con valoración en función de los criterios por aula y análisis de casos destacados, permite alcanzar consensos acerca de la evaluación del alumnado por lo que no debe ser descartada.							*		
Dado que evaluar convenientemente al alumnado de un grupo en el tiempo limitado de que se dispone requiere un gran esfuerzo por parte del tutor/a, se considera conveniente simplificar, en lo posible, la plantilla de evaluación (disminuir o reagruparse el nº de criterios) y aportar orientaciones para facilitar la evaluación de algunas de ellas.			*	*		*	*	*	
Conviene recordar, en general el significado de los criterios generales de valoración de las rúbricas; y en concreto de la puntuación cero.	*					*			
Aclarar que la puntuación general del aula puede variar según las evidencias observadas conforme a la rúbrica correspondiente al criterio de competencia de que se trate.						*			
Ha de explicarse que el alumnado con NEE puede ser evaluado con arreglo a la rúbrica como el resto del alumnado, en función de las evidencias.		*							
Valorar la posibilidad de que “Creatividad” sea valorada por el profesorado tutor.			*						
Contrastar con el profesorado correspondiente, las necesidades relacionadas con los criterios de competencia: “Evaluación y autoevaluación” y “Trabajo en equipo en cooperación”, para realizar propuestas facilitadoras de su evaluación. Valorar, incluso, la posibilidad de que sean los tutores/as quienes deban valorar “Evaluación y autoevaluación”.			*				*		

De entre los 18 grupos de Educación Primaria sólo se llevaron a cabo las sesiones de evaluación de 10. Además una tutora decidió, por motivos personales, que prefería que la sesión no fuese grabada.

El Jefe de Estudios planteó en una sesión de Coordinación pedagógica de diciembre, que dadas las dificultades habidas para que se pudiesen desarrollar las reuniones previstas, en adelante convendría replantearse si en todas las evaluaciones convendría planificar sesiones de evaluación para la totalidad de los grupos de Primaria, o tal vez fuese mejor realizar sesiones para 6 grupos por evaluación con el tiempo necesario para que no se volviesen a dar situaciones como esta. La propuesta se trató en las reuniones de ciclo y en ninguno de ellos se recogieron opiniones en contra.

Dado pues, que en adelante, con toda probabilidad, sólo habrá 6 sesiones por evaluación, es necesario desarrollar una nueva estrategia para la evaluación de los grupos en los que no se celebren sesiones. Teniendo en cuenta que la interacción entre el profesorado no se va a producir de la misma manera, convendría diseñar una herramienta adicional en la que el/ la tutor/a pudiera recoger a modo de resumen los datos más relevantes de la plantilla en relación con el alumnado y el grupo. Esta herramienta se elaboraría con un doble objetivo:

1. Posibilitar que el profesorado tutor realice una breve reflexión sobre la respuesta de su alumnado en relación a la competencia y pueda plantear propuestas de mejora.
2. Facilitar al resto del profesorado un conocimiento global sobre el alumnado sin asistir a las reuniones (El profesor tutor/a habría de realizar una copia para el Jefe de Estudios y cada uno/a de los/as profesores/as específicos/as).

   El contenido de dicha herramienta podría ser el siguiente:

   1. Puntuación global del grupo en cada criterio de competencia..
   2. Alumnado con puntuación diferente a la global en algún criterio de evaluuiación:

a. Con puntuación 0:

b. Con puntuación 1:

c. Con puntuación 2:

d. Con puntuación 3:

3. Propuestas de mejora

e. Para alumnos/as individuales

f. Para el grupo

Esto aportaría un conocimiento general del perfil del aula, y de alumnas/os, daría pie a la reflexión de todo el profesorado y tal vez un intercambio posterior entre el profesorado aunque fuese de manera más informal.

Actuaciones a llevar a cabo:

- Considerando las propuestas realizadas, trasladar a la dirección el interés de que sean tenidas en cuenta.
- Establecer una reunión con la dirección y los/as coordinadores/as de ciclo para plantear las propuestas de mejora, y que éstas puedan ser adoptadas por todo el profesorado.
- Asegurar al máximo la colaboración de los/as coordinadores/as y un conocimiento compartido de los pormenores del proceso evaluador Papel del tutor, responsabilidad del profesorado específico…).
- Toma de decisiones sobre el modelo a seguir en las sesiones de evaluación:
  - El propuesto antes de las sesiones de la primera evaluación: (Partiendo del orden establecido en la plantilla y conociendo cada profesor/a todo lo referente a la función de cada uno/a, realizar valoraciones de grupo de cada criterio,

especificar el nombre de alumnos/as cuya valoración difiere de la global y realizar aportaciones diversas).

- Realizar la valoración alumno/a por alumno/a haciendo alusión en todos los casos a todos los criterios. (Se podría comenzar, por ejemplo, exponiendo con rapidez las puntuaciones generales de los criterios, para a continuación, destacar el alumnado con puntuación diferente, mediante la herramienta diseñada para las aulas en las que no se celebre sesión de evaluación y una vez hecho esto, -máximo 15´- proceder a evaluar alumno/a por alumno/a y realizar propuestas de mejora).

- Abordar, en definitiva todas las propuestas surgidas a partir de las sesiones de evaluación.

Segundo período trimestral de evaluación

Una vez realizadas las sesiones de la segunda evaluación, en función de los datos recogidos en las correspondientes grabaciones se formulan algunas conclusiones para cada grupo. A partir de éstas se realizan propuestas de mejora que se reordenan en Tabla A10.2.

Tabla A10.2. *Reordenación de Propuestas a partir de las Conclusiones Obtenidas en las Sesiones de la Segunda Evaluación.*

Propuestas reordenadas	2ºA	2ºB	2ºC	3ºA	3ºB	3ºC
Duración de las sesiones:	46´	47´	61´	33´	44´	42´
La propuesta realizada de 60´por sesión parece suficiente si el tutor/a dirige adecuadamente el proceso.		*				
Conviene pedir puntualidad para comenzar y finalizar las sesiones, a fin de que las sesiones puedan desarrollarse en un tiempo lo más cercano posible al acordado.	*				*	*
Es importante que el profesorado tutor conozca el procedimiento, en especial cuando estos/a se incorporan en el Centro con posterioridad a la anterior evaluación. (Forma de valorar los aspectos dudosos, utilización previa de las rúbricas, orden de intervención, importancia de expresar la evaluación de la competencia en su totalidad, fomentar la producción de interacciones entre diferentes valoraciones…).						*
Conviene realizar una práctica del modelo lo más ajustada posible al procedimiento acordado.			*			
Se debe consultar la rúbrica al cumplimentar las plantillas y tratar no hacerlo durante la sesión salvo en el caso de surgir alguna duda aislada en relación al contenido de los criterios competenciales.		*	*		*	
Conviene seguir aconsejando la utilización del orden de la plantilla como hilo conductor de la reunión, pues ayuda a seguir la reunión a evaluar la competencia en su totalidad y no impide la participación espontánea.	*	*	*	*		
Conviene insistir en que el tutor/a dinamice la sesión; formule preguntas relacionadas con la valoración del alumnado y fomente desde el comienzo de la reunión la intervención espontánea por parte de cualquiera de los participantes.	*		*	*	*	
Conviene animar al profesorado a que plantee posibles dudas en cuanto a la forma de dinamizar al alumnado, recabando la ayuda del equipo de profesoras/es.				*		
El tutor /a aportará datos que ayuden a comprender actitudes o comportamientos del alumnado.	*					
Conviene recordar que es importante mencionar el criterio al que nos referimos para facilitar la comunicación y claridad de lo evaluado.					*	
Debe insistirse en que el tutor implique de modo sistemático al profesorado en una propuesta coordinada de mejora, sobre todo en relación al alumnado con puntuaciones más bajas u otro tipo de dificultades al margen de la competencia.		*		*	*	*
Es aconsejable tener a mano el listado con fotografías del alumnado.		*				
Para resolver dudas o realizar aclaraciones puntuales es aconsejable contar con las rúbricas en el aula durante la sesión de evaluación.			*		*	
Ha de insistirse en que el profesorado evalúe al alumnado con Necesidades Educativas Especiales; en función de los datos que se posea para cada criterio acudiendo a las rúbricas correspondientes a su ciclo de referencia.	*					

(sigue)

Propuestas reordenadas	2ºA	2ºB	2ºC	3ºA	3ºB	3ºC
En caso de no haber datos suficientes en relación a la hora de calificar la respuesta de un alumno/a con respecto a cualquier criterio de competencia, se indicará con un guión, tal como se acordó.	*				*	
La planificación de sesiones de evaluación que se describe a continuación puede ser ideal para un momento en que todo el profesorado esté familiarizado con esta forma de evaluar ya que resulta ágil y amena y recoge todas las observaciones realizadas por el profesorado, permitiendo el conocimiento compartido: 1) Consultar las rúbricas con anterioridad a la sesión de evaluación. 2) Al comienzo de la sesión explicar a que alumnado se ha puntuado de modo diferente respecto a las puntuaciones globales de aula. 3) Hacer mención de los criterios específicas en los que destacan algunos alumnos/as. 4) Establecer relaciones entre la valoración realizada en diferentes criterios de alumnado que puntúa alto o bajo, centrándose en los aspectos destacados en negrita y haciendo referencia, cuando procede a criterios de evaluación menos destacados. Si bien, convendría complementarla con una aclaración al comienzo acerca de la posibilidad de intervenir todos/as en cualquier momento para realizar aportaciones o formular preguntas en relación a la intervención del tutor, a fin de que el profesorado nuevo no se quede con la sensación de que no ha podido intervenir suficientemente.		*				
En Lengua Castellana y Literatura, así como en las demás áreas no impartidas por el/la tutor/a se debe mantener un número más reducido de criterios ya que aunque el tutor/a suele tener más datos sobre el alumnado en un mismo período de tiempo, la opinión del profesorado específico aporta una información complementaria que enriquece el conocimiento que se posee acerca del alumnado y que habitualmente confirma la valoración del profesorado tutor.	*					
Conviene revisar criterios como los que han sido agrupadas y realizar indicaciones, como por ejemplo, letras del alfabeto, que ayuden a especificar determinados conceptos evaluados.			*			
Realizar una propuesta de devolución conjunta del resultado de la evaluación de áreas y competencias, en el informe de evaluación de cada ciclo.			*			
Se trata de evaluar la competencia demostrada por el alumnado hasta el momento de la evaluación; no tanto de hacer una media de las observaciones realizadas a lo largo de la misma. Por esto, si el grado de realización de la competencia ha ido mejorando, se constataría la valoración realizada, en función de la rúbrica, al finalizar el trimestre.						*
Mediante la evaluación paulatina de la competencia se puede constatar evolución del alumnado en algún criterio competencial, por lo que es recomendable seguir evaluando competencias y promoviendo su desarrollo.	*					

Se han realizado las 6 sesiones de evaluación previstas en las fechas fijadas en los tres grupos de segundo nivel y en los tres de tercero. En los grupos en los que no se han celebrado sesiones de evaluación, se propuso que los tutores/as cumplimentasen una herramienta para recabar datos en relación a las puntuaciones globales de todos los criterios, en la que se especificasen los nombres del alumnado con puntuación situada por encima o por debajo de las mismas y se realizasen propuestas de mejora para el alumnado y/o para el grupo. El profesorado de área habría de aportar las plantillas de evaluación cumplimentadas al profesorado tutor, con las correspondientes propuestas de mejora, a fin de que éste contase con información sobre todos los criterios de evaluación. Una vez cumplimentada la herramienta el profesorado tutor habría de entregar una copia al Jefe de Estudios (A modo de acta complementaria) y otra a cada profesor/a específico/a, a fin de que éstos/as pudiesen contar con una información que sustituyese, de algún modo, a la que se hubiese obtenido en las sesiones de evaluación.

A la finalización del segundo trimestre, en la mayor parte de estos últimos grupos el profesorado tutor no contaba aún con las plantillas de evaluación de todas las áreas.

Actuaciones a llevar a cabo en el 3er trimestre:

- Tal como se hizo en la primera evaluación y considerando las propuestas realizadas, trasladar a la Dirección el interés de que sean tenidas en cuenta.
- Proponer se convoque una reunión inicial con la Dirección y los/as coordinadores/as de ciclo para plantear las propuestas de mejora, y que éstas puedan ser adoptadas por todo el profesorado.
- Seguir procurando la máxima colaboración de los/as coordinadores/as de ciclo y avanzando en el conocimiento compartido de los pormenores del proceso evaluador: Papel del tutor, responsabilidad del profesorado específico…

- Todo el profesorado, incluido el que se incorpore en la 3ª evaluación y en especial, tutoras y tutores, ha de conocer con tiempo suficiente el procedimiento acordado y solicitar ayuda, en su caso, para resolver sus dudas al respecto.
- Se ha de seguir insistiendo en la importancia del papel del tutor/a en la coordinación de todo el proceso de evaluación e incidiendo en la importancia de los siguientes aspectos:
  - Puntualidad en el comienzo y finalización de las sesiones.
  - Ajuste al modelo de proceso acordado con la dirección y coordinadores.
    - Consultar las rúbricas correspondientes con anterioridad a las sesiones de evaluación.
    - Evaluar a todo el alumnado, incluido el de Necesidades Educativas Especiales, acudiendo a las rúbricas del ciclo de referencia y solicitando ayuda al consultor en caso de duda.
    - En cualquier caso, indicar la valoración con un guión, si persiste la duda.
    - Animar a la participación espontánea de todo el profesorado desde el comienzo de la sesión; sin esperar a que finalice el turno del tutor/a: Plantear dudas al resto del profesorado, manifestar opiniones…
    - Exponer las valoraciones realizadas siguiendo el orden establecido en las plantillas y mencionando el criterio de que se trata en cada momento (Parte de los "ítems" destacada en negrita).
    - Realizar en primer lugar la valoración global de cada "ítem" y a continuación mencionar el alumnado con puntuación diferente.
    - Establecer relaciones entre el alumnado puntuado más alto o más bajo en diferentes criterios competenciales.

- Aportar datos que ayuden a comprender actitudes o comportamientos del alumnado.
- Promover de modo sistemático la realización de propuestas de mejora.
- Tener a mano las fotografías del alumnado y rúbricas durante las sesiones de evaluación.

- En el caso de los niveles en los que no se fuese a celebrar sesión de evaluación, el profesorado de área, incluido el de Lengua Castellana y Literatura habrá de procurar entregar puntualmente las plantillas a los correspondientes tutores/as para facilitarles las tareas de reflexión, en la herramienta diseñada al efecto y tras ello, la entrega de copias de dicha herramienta cumplimentada al Jefe de Estudios y los/as profesores/as de su grupo.
- Realizar una propuesta de devolución conjunta de los resultados de la evaluación de áreas y competencias en los informes de evaluación de cada ciclo de primaria.
- Realizar indicaciones (Como, por ejemplo, letras de referencia) en criterios agrupadas o que contienen varias ideas, para posibilitar una mejor correspondencia entre cada concepto evaluado y su puntuación.
- Aclarar que el alumno/a será evaluado conforme a las evidencias con las que se cuenten en el momento de realizar la evaluación trimestral, estimándose el grado de realización de un determinado criterio, en función de las rúbricas. Con independencia de que en momentos anteriores del trimestre no hubiese demostrado dicho grado de realización de la misma.
- Proponer un calendario de actuaciones para profesorado específico y profesorado tutor: (Información sobre el procedimiento a seguir en la 3ª evaluación, presentación de plantillas de evaluación al profesorado tutor, fechas de las sesiones.de evaluación,

devolución de resultados al Jefe de Estudios, profesorado específico y en su caso, a familias).

- Abordar, en definitiva todas las propuestas surgidas a partir de las sesiones de la 2ª evaluación.
- La evolución observada en la respuesta de algunos alumnos/as y las propuestas de mejora realizadas en cada grupo podrían ser un buen punto de partida para promover una reflexión en Gandasegi sobre la metodología actual y futura para la enseñanza-aprendizaje por competencias.

Tercer período trimestral de evaluación

Una vez realizadas las sesiones de la tercera evaluación y en función de los datos recogidos en las correspondientes grabaciones, se formulan algunas conclusiones para cada grupo. A partir de éstas se realizan propuestas de mejora que se reordenan en la Tabla A10.3.

Tabla A10.3. *Reordenación de Propuestas a partir de las Conclusiones Obtenidas en las Sesiones de la Tercera Evaluación.*

Propuestas reordenadas	**4ºA**	**4ºC**	**6ºA**	**6ºB**	**6ºC**
Duración de las sesiones:	56´	54´	55´	46´	44´
La propuesta realizada de 60´por sesión parece suficiente si el tutor/a dirige adecuadamente el proceso.	*	*	*	*	*
Conviene insistir en la puntualidad para comenzar y finalizar las sesiones, a fin de que éstas puedan desarrollarse en un tiempo lo más cercano posible al acordado.	*				
Parece necesario aumentar el tiempo de las fases A+B del procedimiento de la sesión y reducir C+D.	*	*	*	*	*
Aun en los casos en los que no se han desarrollado todas las fases del procedimiento de la sesión, se han establecido interrelaciones entre las cuatro; sin embargo, conviene favorecer un procedimiento ordenado, así como dicha interrelación.		*			
Es importante que el profesorado tutor conozca el procedimiento con anterioridad al comienzo de la sesión (Forma de valorar los aspectos dudosos, cumplimentación previa de las plantillas conforme a las rúbricas, orden de intervención, importancia de expresar la evaluación de la competencia en su totalidad, fomentar la producción de interacciones entre diferentes valoraciones…).		*			
Conviene insistir en que el tutor/a dinamice la sesión; formule preguntas relacionadas con la valoración del alumnado y fomente desde el comienzo de la reunión, la intervención espontánea por parte de cualquiera de los participantes.			*		*
Conviene insistir en la conveniencia de que tras finalizar la parte del tutor se comience a hablar por turnos.				*	
Es necesario contar con los coordinadores de ciclo, como personas clave para ayudar al profesorado tutor en la sesión de evaluación.	*	*	*	*	*
Debe insistirse en que el tutor/a implique de modo sistemático al profesorado en una propuesta coordinada de mejora, sobre todo en relación al alumnado con puntuaciones más bajas u otro tipo de dificultades al margen de la competencia, fundamentalmente para que se produzca la evolución pretendida en la respuesta del alumnado. En especial, ante puntuaciones bajas en un alumno/a o en un criterio determinado.	*	*	*	*	*
Remodelar las actas y plantillas para facilitar la realización de propuestas de mejora.	*	*	*	*	*

Propuestas reordenadas	4ºA	4ºC	6ºA	6ºB	6ºC
Se debe consultar la rúbrica al cumplimentar las plantillas y tratar no hacerlo durante la sesión, salvo en el caso de surgir alguna duda aislada en relación al contenido de los criterios.	*	*			
Es necesario recordar que se han de establecer relaciones entre la valoración realizada en diferentes criterios de alumnado que puntúa alto o bajo, centrándose en los aspectos destacados en negrita y haciendo referencia, cuando proceda, a criterios no destacados en la plantilla.	*	*		*	*
Conviene favorecer la realización de asociaciones competencia – área.		*			
Se debe seguir insistiendo en que la puntuación de aula es la que corresponde a la valoración adjudicada en cada criterio a un mayor nº de alumnos/as.			*		
Algunas razones favorables a seguir utilizando este modelo: Mediante la evaluación paulatina de la competencia se puede constatar mayor destreza por parte del profesorado, así como la evolución del alumnado en algún criterio de la competencia. Evaluar conforme a criterios competenciales parece ayudar a la evaluación compartida, por concretarse los conceptos a evaluar. Por ello, conviene sistematizar una práctica del modelo lo más ajustada posible al procedimiento acordado.		*	*		
Parece importante seguir favoreciendo la participación del profesorado específico de área, a pesar de las dificultades derivadas de tener que evaluar a un número elevado de alumnado, pues puede aportar datos sobre la evolución del alumnado de más de un ciclo y datos comparativos entre el alumnado de un mismo curso o ciclo, además de aportar una información complementaria que enriquece el conocimiento que se posee acerca del alumnado y que habitualmente refuerza la valoración del profesorado tutor.	*		*	*	
Conviene mantener “Evaluación y autoevaluación” en las plantillas de la tutora/tutor y del área de Inglés.		*			
Se plantea explicar al profesorado a principio del curso, qué “papeles” se han de utilizar, y en qué momento del curso. Éstos han de ser distribuidos a cada profesor/a de forma conjunta y organizada (Encuadernados,..)	*				
Se propone reducir en lo posible el nº de plantillas.	*				
Se sugiere aumentar en las plantillas el tamaño de la letra que indica el nombre de cada área y cambiar su color.	*				
Conviene facilitar el manejo de las plantillas (Filas y columnas).	*				
Se ha de planificar un una estrategia de coordinación sistemática para informar al profesorado nuevo en el Centro sobre el procedimiento de evaluación. Conviene, por ejemplo, programar las sesiones de tutores/as nuevos/as después de las demás.			*		*
Es necesario mejorar la sistematización de la coordinación con las familias sobre la evaluación de competencias: Información desde las reuniones de comienzo de curso, incluir referencia a lo evaluado en los informes escritos de evaluación, colaboración en las acciones de mejora...			*		
Se plantea sistematizar el procedimiento para la transmisión de información a Secundaria; también la correspondiente a la evaluación de competencias, relación social, actitudes, valores... (Conviene hacerlo tras realizar sesiones de evaluación de 6º)			*		

Se han realizado 5 sesiones de evaluación de las 6 previstas; en los tres grupos de sexto y en dos de cuarto. En 4ºB no se ha podido realizar por no poder asistir la tutora.

También en esta evaluación, para los grupos en los que no se han celebrado sesiones de evaluación, se propuso que los tutores/as cumplimentasen la herramienta correspondiente. Una vez cumplimentada, el profesorado tutor habría de entregar una copia de ésta al Jefe de Estudios (A modo de acta complementaria a la habitual) y otra a cada profesor/a específico/a. Se fijaron fechas para favorecer esta acción, lo cual ha servido para que el profesorado tutor y específico de aula se haya ido habituando progresivamente a este procedimiento. La participación del profesorado ha ido en aumento.

Actuaciones a llevar a cabo en el primer trimestre del curso 2012-2013.

Tal como se hizo en las dos primeras evaluaciones y considerando las propuestas realizadas, se trasladará esta propuesta a la dirección del centro.

- Proponer que se convoque una reunión inicial con la dirección y los/as coordinadores/as de ciclo, para plantear las propuestas de mejora y que éstas puedan ser adoptadas por todo el profesorado de educación primaria.
- Seguir procurando la máxima colaboración de los/as coordinadores/as de ciclo y avanzando en el conocimiento compartido de los pormenores del proceso evaluador: Reforzar el papel de estos, como colaboradores clave con el profesorado tutor en el proceso de evaluación.
- Seguir insistiendo en la importancia del papel del/la tutor/a en la coordinación de todo el proceso de evaluación e incidiendo en la importancia de conocer y aplicar los siguientes aspectos del procedimiento conforme a las orientaciones acordadas:
  - Puntualidad en el comienzo y finalización de las sesiones.
  - Ajuste al modelo de proceso acordado con la Dirección y coordinadores.

- Aumentar el tiempo estipulado para las fases A+B y disminuir el de C+D. (Por ejemplo pasar de 30´+ 30´ a 40´+ 20´).
- Consultar las rúbricas correspondientes, con anterioridad a las sesiones de evaluación.
- Animar a la participación espontánea de todo el profesorado desde el comienzo de la sesión; sin esperar a que finalice el turno del tutor/a: Formulación de preguntas en relación con la valoración del alumnado, manifestar opiniones…
- Administración de turnos del profesorado específico tras finalizar la exposición del tutor/a a fin de expresar la evaluación de la competencia en su totalidad.
- Establecer relaciones entre las valoraciones del alumnado puntuado más alto o más bajo en diferentes criterios.
- Establecer relaciones entre las valoraciones en los criterios y la respuesta del alumnado en las áreas.
- Insistir en que la puntuación de aula en un criterio, es la obtenida por la mayor parte del alumnado de un aula dada en dicho criterio.
- Insistir en la utilidad de realizar sistemáticamente propuestas de mejora para la adecuada evolución de la respuesta de alumnos/as. En especial para alumnado con puntuaciones más bajas o con otro tipo de dificultades y para criterios de competencia con peores puntuaciones.

- En el caso de los niveles en los que no se fuese a celebrar sesión de evaluación, recordar que se ha de entregar puntualmente las plantillas a los correspondientes tutores/as para facilitarles las tareas de reflexión, en la herramienta diseñada al efecto

y tras ello, la entrega de copias de dicha herramienta cumplimentada al jefe de estudios y los/as profesores/as de su grupo. (De modificarse el diseño de las actas, se tendrá también en cuenta la posible remodelación de esta herramienta).

- Proponer un calendario de actuaciones para profesorado específico y profesorado tutor: (Información sobre el procedimiento a seguir en la 3ª evaluación, presentación de plantillas de evaluación al profesorado tutor, fechas de las sesiones.de evaluación, devolución de resultados al Jefe de Estudios, profesorado específico y en su caso, a familias).
- Explicar al profesorado a principio del curso, qué "papeles" (entre los que se encuentran los destinados a la evaluación de la competencia), se han de utilizar para las diferentes tareas a llevar a cabo en el curso, y en qué momento se han de emplear. Éstos habrían de ser distribuidos a cada profesor/a de forma conjunta y organizada (Encuadernados,..)
- Remodelar las actas y plantillas para facilitar la realización de dichas propuestas de mejora y reducir el "papeleo". Aumentar el tamaño de la letra de las plantillas, cambiar el color y modificar el formato de las filas para agilizar su manejo.
- Establecer una estrategia para informar al profesorado que llegue nuevo al centro para que todo el profesorado y en especial, tutoras y tutores, conozca con tiempo suficiente el procedimiento acordado y solicite ayuda, en su caso, para resolver sus dudas al respecto. Programar las sesiones de los/as tutores/as nuevos/as después de las demás, para que tengan ocasión de asistir previamente a ellas.
- Explicar a las familias el nuevo procedimiento en las reuniones de principio de curso y recordar la propuesta de devolución conjunta de los resultados de la evaluación de

áreas y competencias en los informes de evaluación de cada ciclo de Primaria, que fue aplazada para 2012 - 2013.

- Proponer se sistematice el procedimiento para la transmisión de información a secundaria; también la correspondiente a la evaluación de relación social, actitudes, valores... Dicha transmisión conviene llevarla a cabo tras finalizar las sesiones de evaluación de 6º.
- Dado que la evaluación continua del proceso de evaluación parece facilitar una mejora en el mismo, se propone continuar con la coordinación periódica iniciada entre coordinadores de ciclo, dirección del Centro y para lo que se precise, el consultor.
- Abordar, en definitiva, todas las propuestas surgidas a partir de las sesiones de la tercera evaluación

Anexo 11. Actas de Coordinación del "Grupo de Discusión"

Acta de coordinación del Grupo de Discusión

Fecha, horario: 22 de febrero de 2012. Hora de comienzo: 12:57. Hora de finalización: 13:48

Asistentes:
Coordinadores de los tres ciclos (C1, C2, C3) de Primaria, Jefe de estudios (JE), Directora (Dir) y doctorando (doc).

Temas tratados:

- Planificación de la evaluación del segundo trimestre a partir de los resultados del 1er trimestre.

---

doc.: Explica que además de reorganizar las plantillas por áreas se han realizado algunos otros cambios en relación a la primera evaluación:

Por ejemplo, en la parte correspondiente al tutor/a algunos criterios de evaluación se indican de forma diferente (doc señala un rectángulo negro, a la izquierda de estos).

Esto indica que dado que en la primera evaluación el profesorado tutor parecía tener más datos para evaluar criterios de evaluación de la competencia asociados al área de inglés, que alguna profesora de éste área. Los criterios: "Evaluación y autoevaluación", Extracción de conclusiones y valoración de posibilidades de mejora" y "Trabajo en equipo en cooperación. / Colaboración en la consecución de objetivos comunes", que habían sido responsabilidad del área de Inglés, a partir de la segunda evaluación van a ser evaluadas también por el profesorado tutor, por lo que figuran en su plantilla. Sin embargo no se han quitado de la plantilla de Inglés por ser la que posee más indicadores asociados con estos criterios competenciales. En el caso de la plantilla del tutor/a, dichos indicadores corresponden a las áreas de Lengua vasca y Literatura y Conocimiento del Medio y para ello, se han modificado las rúbricas de dichas áreas introduciéndose dichos criterios.

C1: Expresa que en las plantillas que tienen los coordinadores no se aprecia bien dicha diferencia de color en los criterios citados. doc: Sugiere, que ya que parece que es la fotocopiadora la que ha alterado el tintado de las plantillas, es más aconsejable imprimirlas directamente por la impresora y recuerda el modo de acceder al archivo correspondiente desde los ordenadores de la Etapa.

doc: Comenta que también se ha modificado la plantilla de Educación artística, siendo ahora el tutor/a quien evaluará dicho criterio. Explica también que en el reverso de las plantillas aparece el cuadro que recoge todos los criterios (No solo los correspondientes a cada profesor/a). y que esto se hace con el fin de que cada uno/a conozca qué criterio se está evaluando en cada momento.

doc continúa exponiendo que otra de las modificaciones ha consistido en situar la puntuación de aula (A) en la primera columna (Señala en la plantilla la columna resaltada) dado que en la 1º evaluación estaba en la última y hubo quien no la cumplimentó…

doc comienza, seguidamente, a explicar el procedimiento a seguir en las sesiones de evaluación. Explica que, por ejemplo, al evaluar "Organización de tiempos y tareas", que corresponde a la profesora de Música, se anotará en la casilla de la primera columna la puntuación general del aula (0,1, 2 ó 3) y que, a continuación, al alumnado que haya que valorar con una puntuación diferente se le cumplimenta su casilla con la puntuación correspondiente.

JE: Confirma lo dicho, agregando que se entiende, que la puntuación del resto del alumnado es la puntuación general de aula.

doc: Hace entrega a los asistentes de la hoja: "Orientaciones para la segunda evaluación", explicando que en ella se indica paso a paso lo que se ha de hacer, a fin de evitar dudas al comienzo de la sesión debidas a que el profesorado tutor no conozca bien el procedimiento, pues este ha de estar decidido de antemano. Informa de que la duración de la sesión, calculada a partir de los datos de la primera evaluación, para que se lleve a cabo adecuadamente ha de ser de una hora de dedicación exclusiva; por lo que habría de acudirse a la sesión lo antes posible.

El contenido de dicha hoja, una vez explicada y acordado algún cambio en el grupo de discusión, queda como se refleja a continuación, con el fin de facilitar la labor de transmisión de la información a los/as coordinadores en las correspondientes sesiones de coordinación de ciclo. Después, en esta acta, se muestra la traducción de este documento con explicaciones sobre la forma en que fue expuesto en el "Grupo de discusión".

ORIENTACIONES PARA LA 2ª EVALUACIÓN

CÓMO CUMPLIMENTAR LA PLANTILLA:

1. Reflejar la puntuación general del **A**ula en la columna **A.** (En cada criterio). Esta puntuación puede ser de **0,1,2,** o **3** puntos..
2. Únicamente se han de anotar las puntuaciones del alumnado cuya valoración no coincide con las puntuaciones globales del Aula.
    - Ejemplo:
        i. *Responsabilidad: Punt. general de aula*: **2**
            - Punt. **0**: Iñigo A.
            - Punt. **1**: Nadie.
            - Punt. **3**: Ane L, Mario K, Paul Z.

        ii. *Creatividad:* Punt. general: **3** (etc…)

- En este caso doc puntualizó que una de las dudas surgidas en la 1ª evaluación tenía que ver con la puntuación general de Aula. Algún profesor/a consideraba que esta siempre había ser de 2 puntos, cuando puede ser más alta o más baja. -

3. Significado de las puntuaciones (Se especifica en las rúbricas):
    - Puntuación **0** = **El alumno/a no** lo realiza.
    - (Guión) (**-**) = **El profesor/a no posee datos** para afirmar que el alumno/a lo realice o no.
    - Puntuación **1** = Lo realiza **en ocasiones**.
    - Puntuación **2** = Lo realiza **normalmente.**.
    - Puntuación **3** = Lo realiza **siempre o casi siempre.**

- En la propuesta que se hizo inicialmente en esta reunión, no existía la posibilidad de anotar con un guión **(-),** dado que en las rúbricas se refleja que la puntuación cero corresponde también a los casos en los que el profesorado no puede afirmar que el alumno/a realice ninguna de las conductas reflejadas. doc. Comentó que había realizado una consulta al respecto a las Directoras de la tesis y, por el momento, no había sido respondida, por lo que se planteó puntuar con: 1, 2 o 3. Pero Dir, de acuerdo con JE, que lo había propuesto con anterioridad, insistió en que, ante la duda y de no haber una respuesta de las Directoras en sentido contrario, convenía intentar introducir el guión, para diferenciar mejor aquellos casos en que no se pudiese evaluar al alumnado por falta de datos, por lo que se acordó probar a hacerlo de este modo. –

4. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales, incluido el alumnado con ACI, será evaluado conforme a los mismos criterios.

- Surge alguna duda en relación a una alumna determinada y doc explica que en todos los criterios en los que se pueda obtener evidencias, se ha de evaluar con una determinada puntuación y en las que no, con el guión. -

SESIONES DE EVALUACIÓN:

- **Duración de las sesiones:** Han de planificarse sesiones de 60´de duración para cada aula. (Por ejemplo una sesión completa de dedicación exclusiva).

- **Procedimiento:** (Es necesario conocerlo con anterioridad al comienzo de la sesión).
  *(**A**+**B**: No más de 30´. Para **C**+**D**: El tiempo restante).*

A. El tutor/a enunciará cada una de las o de los criterios de la competenca siguiendo el orden en que aparecen en su plantilla y a continuación dirá:
1. La puntuación general del **A**ula en dicho criterio. (**A**).
2. Nombrará al alumnado que ha obtenido puntuación más alta o más baja que la general, indicando las correspondientes puntuaciones. **(Exclusivamente las de éstos/as)**.
    i. Indicar cuáles de estos últimos alumnos/as puntúan por encima o por debajo en otros de los criterios competenciales de la plantilla del tutor/a (Especificando en qué criterios lo ha hecho)

ii. Preguntar al profesorado específico si hay coincidencias entre las valoraciones realizadas por el tutor/a a estos alumnos/as y la adjudicada por ellos/as (Especificando nombres de alumnos/as y criterios en las que se dan las coincidencias).
iii. Realizar propuestas de mejora para este alumnado y solicitarlas a los/ las profesores/as específicos de área.

(Seguir del mismo modo con los demás criterios del tutor/a).

B. El tutor/a dinamizará la participación del profesorado específico en relación a lo evaluado por estos/as, hasta finalizar el proceso iniciado, sin volver a incidir sobre lo ya mencionado al respecto en el apartado **A.**

C. El tutor/a solicitará información al profesorado específico sobre otros aspectos observados al margen de esta competencia y él/ella también los aportará: Relaciones sociales, actitudes o conductas no mencionadas, aspectos relacionados con las áreas de los que no se haya hablado…

D. Valoración global del aula y demás propuestas.

- **Cometidos del tutor/a:**

- doc expresa que el tutor/a ha de tener claro el procedimiento desde antes del comienzo de la sesión ya que le corresponde hacer de guía -

    - Informar al profesorado específico sobre lo referente al proceso:
        - Por dónde empezar.
        - Qué criterio se está evaluando en cada momento.
        - De que alumno/a se está tratando en cada momento (nombrar).
        - Las valoraciones de qué alumnos/as estamos relacionando.
            - Informar sobre aspectos significativos del alumnado.
        - Que criterios estamos relacionando.
        - Cuándo comenzar a realizar aportaciones al margen de la competencia para la "Autonomía e iniciativa personal" (Sobre otras actitudes, comportamientos o aspectos referidos a la forma de relacionarse, sobre las áreas…).
    - Moderar la participación del profesorado específico:
        - Indicar cuándo ha de tomar parte cada uno/a.
        - Solicitar los datos necesarios sobre el alumnado.
        - Propiciar la aportación de propuestas de mejora.

- **Cometidos de todo el profesorado:**
    - Al comienzo de la sesión, cada profesora/a ha de tener cumplimentada la parte que le corresponde de su plantilla.
    - Siguiendo las indicaciones del/la tutor/a, todos/as tomaran parte en la evaluación
    - Al finalizar la sesión entregarán la plantilla al tutor/a, para que éste/a cuente con una información completa de todo el alumnado.

PARA LOS NIVELES EN LOS QUE <u>NO SE REALIZA</u> SESIÓN DE EVALUACIÓN:

- doc comienza presentando la "Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación", en la que cada tutor/a ha de recoger las valoraciones generales de aula en los diferentes criterios, a partir de las plantillas cumplimentadas previamente por el profesorado específico, y ha de realizar, a continuación, una reflexión guiada a partir de todos los datos así obtenidos. El profesorado asistente realiza diversas preguntas, solicitando aclaraciones. JE plantea que dicha herramienta podría constituir un complemento del acta de evaluación y Dir sugiere que el profesorado específico realice propuestas de mejora previamente. C2: Plantea que se modifique el diseño de las plantillas dejando espacio en ellas para propuestas de mejora. Se acuerda hacerlo de este modo -

1. Tanto los/las tutores/as, como el profesorado específico **cumplimentarán la plantilla**.
2. El profesorado específico **entregará las plantillas** a los tutores/as.
3. Los tutores/as cumplimentaran la **"Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación"** y <u>entregarán una copia a cada profesor/a específico/a</u> (Incluida la profesora de Religión) <u>y otra al Jefe de Estudios</u>. De este modo, todo el profesorado contará con la información más completa posible sobre el alumnado.

Procedimiento II (Opcional) *<u>(A No más de 30´. Resto B+C)</u>*
(La "Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación" *puede facilitar la labor del profesor/a tutor/a).*

- En un principio se había previsto este 2º procedimiento opcional , pero con anterioridad a la reunión , el JE planteo al doctorando que no convenía presentar más que la 1ª opción -

A. El tutor/a propone evaluar alumno/a por alumno/a y comienza <u>nombrando</u> al 1º de ellos/as.
    I. Especificará **<u>todos</u>** los criterios en las que se aparta dicho alumno/a de las puntuaciones de aula (A).
    II. Pedirá al resto del profesorado que especifique también **<u>todos</u>** las criterios en que se aparta de la puntuación global (A).
    III. Sugerirá propuestas de mejora y pedirá al resto del profesorado que las proponga.
    IV. Se procederá del mismo modo con el resto del alumnado.
B. El tutor/a solicitará información adicional al profesorado específico **<u>sobre otros aspectos observados</u>** por ellos/as: Relación social, actitudes no mencionadas, apreciaciones sobre el trabajo en el área…
C. Valoración global del aula y demás propuestas.

HERRAMIENTA SOBRE PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE EVIDENCIAS EN LA EVALUACIÓN

Una vez finalizado el proceso de evaluación, cada profesor/a cumplimentará la hoja: "Procedimientos para la obtención de evidencias en la evaluación". Su objetivo es conocer si tales estrategias o procedimientos se utilizan de forma sistemática o esporádica y el de aportar la información necesaria a este respecto. Una vez cumplimentada, se la entregará al consultor.

- doc presenta también este cuestionario, pendiente aún en aquel momento de su aprobación por parte de las directoras de la tesis, haciendo referencia a las rúbricas, en las cuales se proponían ejemplos de estrategias para conseguir evidencias de la evaluación, así como a las plantillas del 1er trimestre en las que se planteaba al profesorado realizase aportaciones acerca de las estrategias o procedimientos utilizados. Se plantea que en la 1ª evaluación no se insistió mucho sobre este aspecto y no se obtuvieron aportaciones, por lo que en esta ocasión se propone llevarlo a cabo a través de esta herramienta. Se acuerda cumplimentarla tras finalizar la 2ª evaluación; al finalizar el trimestre o a la vuelta de vacaciones. –

Acta de coordinación del Grupo de Discusión

Fecha, horario: 28 de mayo de 2012. Hora de comienzo: 12:50. Hora de finalización: 13:45

Asistentes:

- Coordinadores de los 3 ciclos (C1, C2, C3) de Primaria, Jefe de estudios (JE), Directora (Dir) y doctorando (doc).

Temas tratados:

- Planificación de la evaluación del 3er trimestre a partir de los resultados del 2º trimestre.

---

doc. explica el procedimiento a desarrollar en las sesiones de la 3ª evaluación, así como el previsto para las aulas en las que no tengan lugar esas reuniones de profesorado para poner en común lo evaluado. Toma, para ello, como punto de partida la hoja de orientaciones utilizada para la 2ª evaluación, en la que se subrayan aspectos que en la anterior no lo estaban y se incide especialmente en algunos otros. A fin de que acciones importantes a llevar a cabo no pasen desapercibidas y para favorecer la mejora en los resultados con respecto a la 2ª evaluación, se utiliza tinta roja para resaltar su importancia.

A diferencia de lo ocurrido en la presentación de la hoja de orientaciones en la segund evaluación, los asistentes manifiestan conocer el procedimiento y aceptan las modificaciones citadas, como consecuencia lógica de los resultados de la segunda evaluación.

Seguidamente se muestra la hoja de orientaciones para la tercera evaluación en euskera y, a continuación, en la misma hoja traducida al castellano, se explican los cambios realizados del modo en que se hizo en la reunión de coordinación sobre la que trata esta acta:

ORIENTACIONES PARA LA TERCERA EVALUACIÓN

CÓMO CUMPLIMENTAR LA PLANTILLA:

- doc muestra la nueva plantilla, en la que se han añadido letras identificativas a algunos criterios de los agrupadas para la segunda evaluación, para facilitar la diferenciación del criterio que se evalúa en los casos en que el profesorado lo considere oportuno (No para complicar la plantilla). También se han separado las correspondientes a cada área en hojas independientes, ampliando así el espacio destinado a la aportación de propuestas de mejora y facilitando su clasificación en los portafolios del profesorado tutor. –

4. Reflejar la puntuación general del **A**ula en la columna **A.** (En cada criterio competencial). Esta puntuación puede ser <u>de **0,1,2,** o **3** puntos..</u>
5. <u>Únicamente</u> se han de anotar las puntuaciones del alumnado <u>cuya valoración no coincide con las puntuaciones globales</u> del Aula.

- Ejemplo:
  - i. *Responsabilidad: Punt. general de aula*: **2**
    - Punt. **0**: Iñigo A.
    - Punt. **1**: Nadie.
    - Punt. **3**: Ane L, Mario K, Paul Z.
  - ii. *Creatividad:* Punt. general: **3** (etc…)

6. Significado de las puntuaciones (Se especifica en las rúbricas):
   - Puntuación **0** = **El alumno/a no** lo realiza.
   - (Guión) (**-**) = **El profesor/a no posee datos** para afirmar que el alumno/a lo realice o no.
   - Puntuación **1** = Lo realiza **en ocasiones**.
   - Puntuación **2** = Lo realiza **normalmente.**.
   - Puntuación **3** = Lo realiza **siempre o casi siempre.**

- Dado que la utilización del guión fue de utilidad en algún caso en la 2ª evaluación y que ésta no suscitó ningún tipo de duda ni controversia, se mantiene para la 3ª evaluación. Doc insiste, no obstante, que las evidencias con las que se cuente en el momento de evaluar la competencia; cuantas más, mejor, habrán de marcar la pauta para establecer la puntuación de un alumno/a en un "ítem" dado de la plantilla.

5. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales, incluido el alumnado con ACI, será evaluado conforme a los mismos criterios de las rúbricas correspondientes. **(En caso de duda, consultar al consultor con anterioridad a la sesión de evaluación).**

- Doc explica que en la 2ª evaluación, en algún caso, siguió manifestándose confusión al respecto, por lo que a la hora de consultar a las rúbricas habría de acudirse al ciclo de referencia del ACI.-

SESIONES DE EVALUACIÓN:

- **Duración de las sesiones:** Han de planificarse sesiones de 60´de duración para cada aula. (Por ejemplo una sesión completa de dedicación exclusiva).

- A fin de poder desarrollar del modo más completo posible las cuatro fase de la sesión, se subraya la importancia de que su duración se acerque lo más posible a una hora -

- **Procedimiento:** (Todo el profesorado ha de conocerlo con anterioridad al comienzo de la sesión).

- Se introduce la idea de "todo el profesorado" en respuesta a la dificultad sobrevenida por el hecho de que en las 2 evaluaciones anteriores hubo profesorado sustituto que no conocía el procedimiento y se echó en falta un sistema organizativo que asegurase que en el momento de la sesión pudiesen abordar con éxito su cometido. Circunstancia especialmente grave en el caso de los tutores/as -

*(**A**+**B**: No más de 30´. Para **C**+**D**: El tiempo restante).*

E. El tutor/a enunciará cada uno de los criterios, siguiendo el orden en que aparecen en su plantilla (lo resaltado en "negrita") y a continuación dirá:

- Leer cada ítem de la plantilla centrándose en lo resaltado en negrita facilitó en algún caso el desarrollo ágil de las sesiones en la 2ª evaluación –

    1. La puntuación general del **A**ula en dicho criterio (**A**).
    2. Nombrará al alumnado que ha obtenido puntuación más alta o más baja que la general, indicando las correspondientes puntuaciones. **(Exclusivamente las de éstos/as)**.
        i. Indicar cuáles de estos últimos alumnos/as puntúan por encima o por debajo en otros de los criterios de la plantilla del tutor/a (Especificando en qué criterios lo ha hecho)
        ii. Preguntar al profesorado específico si hay coincidencias entre las valoraciones realizadas por el tutor/a a estos alumnos/as y la adjudicada por ellos/as (Especificando nombres de alumnos/as y criterios competenciales en las que se dan las coincidencias).**En adelante, el profesorado específico podrá tomar parte en cualquier momento.**

- A fin de que no se vuelvan a dar situaciones como la de que el profesorado específico, por esperar a que el tutor/a finalice su exposición, vea limitado el tiempo que dispone para expresar lo evaluado y para agilizar el intercambio, se insiste en que aquel tome parte en el proceso una vez lo haya iniciado el tutor/a. -

        iii. **Realizar propuestas de mejora** para este alumnado **y solicitarlas (sistemáticamente).**
- En las 2 primeras evaluaciones se echa en falta una mayor aportación en cuanto a la realización de propuestas de mejora, al exponerlo doc, Dir insiste de forma especial en este punto. -

(Seguir del mismo modo con los demás criterios del tutor/a).

F. El tutor/a dinamizará la participación del profesorado específico en relación a lo evaluado por estos/as, hasta finalizar el proceso iniciado, sin volver a incidir sobre lo ya mencionado al respecto en el apartado **A.**

- La participación de todo el profesorado específico es fundamental para abordar los diferentes aspectos de la competencia y completar el proceso, por lo que se plantea ha de ser impulsada hasta finalizar con el procedimiento. Si el tutor/a no lo impulsa o, tras acabar su parte plantea de forma optativa si hay alguien que quiera decir algo más, como ha sucedido en algún caso, se corre el riesgo de que aun habiéndose cumplimentado las plantillas no se aporte lo mismo que marcando un orden de turnos de intervención de cada asistente.-

G. El tutor/a solicitará información al profesorado específico sobre otros aspectos observados al margen de esta competencia y él/ella también los

aportará: Relaciones sociales, actitudes o conductas no mencionadas, aspectos relacionados con las áreas de los que no se haya hablado…

H. Valoración global del aula y demás propuestas.

- **Cometidos del tutor/a:**
    - Informar al profesorado específico sobre lo referente al proceso:
        - Fomentar la puntualidad para el comienzo y finalización de las sesiones.

- doc insiste en la importancia de que la duración de las sesiones se acerque lo más posible a 1 hora. -

        - Por dónde empezar.
        - Qué criterio de competencia se está evaluando en cada momento.
        - De que alumno/a se está tratando en cada momento (nombrar).
        - Las valoraciones de qué alumnos/as estamos relacionando.
            - Informar sobre aspectos significativos del alumnado.
        - Que criterios estamos relacionando.
        - Cuándo comenzar a realizar aportaciones al margen de la competencia para la "Autonomía e iniciativa personal" (Sobre otras actitudes, comportamientos o aspectos referidos a la forma de relacionarse, sobre las áreas…).
    - Moderar la participación del profesorado específico:
        - Una vez el tutor/a, pone en marcha el procedimiento, fomentar la participación de todo el profesorado.

- Se insiste sobre lo ya mencionado al respecto. -
        - Al finalizar de evaluar los criterios correspondientes al tutor/a indicar cuándo ha de tomar parte cada uno/a.
- Sobre esto, relacionado con lo anterior, también se vuelve a insistir –
        - Solicitar los datos necesarios sobre el alumnado.
        - Propiciar la aportación de propuestas de mejora.
- Se insiste nuevamente sobre ello y se pide a los coordinadores que insistan en los ciclos. –

- **Cometidos de todo el profesorado:**
    - Acudir a las sesiones de evaluación **con puntualidad.**
    - Al comienzo de la sesión, cada profesora/a ha de tener cumplimentada la parte que le corresponde de su plantilla, para lo cual, **antes de la sesión, ha de acudir a resolver cualquier duda que pudiese tener al respecto a las rúbricas de las áreas** (Se encuentran en la carpeta N de la red informática y los coordinadores las tienen en papel).

- En la 2ª evaluación se siguieron presentando dudas en las sesiones que hubieron de ser resueltas acudiendo a las rúbricas en el transcurso de las mismas –

    - **Los/as coordinadores/as**, no obstante, habrán de llevar la carpeta de rúbricas a las sesiones, para ser consultadas en caso de surgir alguna duda y **los/as tutore/as** la lista del alumnado del aula con fotografías.

- Se explica que, en ocasiones, contar con las rúbricas en la sesión había sido útil para aclarar algún concepto entre los asistentes (Utilizadas a modo de diccionario). Y que las fotografías han ayudado a identificar al alumnado al profesorado específico que imparte en muchas aulas o al profesorado nuevo. –

    - Siguiendo las indicaciones del/la tutor/a y desde el comienzo de la sesión, todos/as tomaran parte en la evaluación.

- Se insiste también sobre esto en este apartado. –

    - Al finalizar la sesión entregarán la plantilla al tutor/a, para que éste/a cuente con una información completa de todo el alumnado.

PARA LOS NIVELES EN LOS QUE NO SE REALIZA SESIÓN DE EVALUACIÓN:

4. Tanto los/las tutores/as, como el profesorado específico **cumplimentarán la plantilla**.
5. El profesorado específico **entregará puntualmente las plantillas** a los tutores/as, para facilitar su trabajo.

- En este caso, doc pide puntualidad a fin de que dichas plantillas puedan ser cumplimentadas, ya que en la evaluación anterior fueron pocos los tutores/as que lo hicieron; algunos de ellos/as por no contar con las plantillas del profesorado específico. JE insiste sobre la importancia de hacerlo y recuerda que se han fijado 2 fechas: Una para entregar las plantillas a los tutores/as y otra, una semana después, para que los/as tutores/as entreguen la "Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación" al profesorado específico y al Jefe de estudios. -
-

6. Los tutores/as cumplimentaran la **"Herramienta para evaluar sin sesión de evaluación"** y entregarán **una copia** a cada profesor/a específico/a (Incluida la profesora de Religión) **y otra** al Jefe de Estudios. De este modo, todo el profesorado contará con la información más completa posible sobre el alumnado.

doc plantea a los coordinadores de ciclo que está dispuesto a acudir a los respectivos ciclos a aclarar todas las dudas que pudieran surgir en relación al procedimiento a seguir. Informa de que el profesorado de 2º nivel le ha solicitado una reunión a este efecto y que él no tiene inconveniente en tomar parte en una reunión de ciclo, de nivel, de etapa o a hacerlo a nivel particular con cualquier profesora; en especial con los/as nuevos/as.

C1, C2 y C3 toman en consideración la propuesta y se comprometen a presentar ellos/as el nuevo procedimiento y en función de las dudas que se presenten solicitar apoyo a doc.

Anexo 12. Juego Completo de Plantillas de Evaluación Diseñado tras Finalizar el Proceso de Aplicación de la Propuesta

.Se presentan las plantillas correspondientes al profesorado tutor y a cada específico de área en su formato definitivo, para utilizarse en Gandasegi una vez finalizado el proceso de aplicación de la propuesta. Tal como se expone en el texto la plantilla del tutor forma parte del acta de la sesión de evaluación.

Abreviaturas: A = Evaluación del grupo-aula. ART = Educación artística (plástica). CAS = Lengua castellana y literatura. CM = Conocimiento del medio natural, social y cultural. EF = Educación física. L.EX = Lengua extranjera. MAT = Matemáticas. VAS = Lengua vasca y literatura. Letras entre corchetes [c, e, s (…)] = Se añaden para facilitar el reconocimiento de los indicadores. *Fuente:* Elaboración propia a partir de: Departamento de Educación Universidades e Investigación. Gobierno Vasco (DEUI, 2007b, 2007c).

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Plantilla del tutor/a

Aula:____ Fecha de evaluación_____

		A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
CM MAT	**1) Responsabilidad** Planificación, Autonomía para la toma decisiones.																										
ART CM	**2) Creatividad** [c]/ **Propuesta de medios para alcanzar objetivos.** [e].																										
VAS	**3) Sentido crítico** [s] **/Autocrítica** [a]																										
MA CM	**4) Resolución de problemas.**.																										
ART MAT	**5) Liderazgo** / Competencia para realizar acciones y proyectos.																										
MA CM	**6) Confianza en uno mismo/a. / Autoestima positiva y realista**.																										
MA	**7) Esfuerzo mantenido/ Perseverancia** / Satisfacción al lograr objetivos.																										
L.EX VAS CM	**8) Evaluación y autoevaluación.**																										
VAS **L.EX**	**9) Trabajo en equipo en cooperación.**																										
CM VAS	**10) Empatía** [e]**.** Ponerse en el lugar de otro y valorar sus ideas. **Asertividad** [a]. Capacidad de afirmar y defender derechos. **Habilidades de diálogo y negociación** [h].																										
EF **(CM /ART)**	**11) Conocimiento de sí misma/o.**																										
EF **(VAS)**	**12) Control de emociones / Regulación de la propia conducta.**																										

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Música

Aula:____ Fecha de evaluación_____

		A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	2
ART	**13) Organización de tiempos y tareas.**																										
ART	**14) Ambición personal.**																										

PROPUESTAS DE MEJORA:

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL **Educación Física** Aula:____ Fecha de evaluación_____		A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
EF	**15) Flexibilidad de planteamientos.** **Comprensión de los cambios como oportunidades.**																										
E F	**16) Capacidad de calcular y asumir riesgos./** Análisis de posibilidades y limitaciones.																										
EF **TUT**	**11) Conocimiento de sí misma/o.**																										
EF **TUT**	**12) Control de emociones / Regulación de la propia conducta.**																										

PROPUESTAS DE MEJORA:

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

Lengua Castellana y Literatura

Aula:____ Fecha de evaluación_____

		A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
CAS	**17) Elección con criterio propio.**																										
CAS	**18) Aprendizaje del error**																										

PROPUESTAS DE MEJORA:

COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL **Inglés** Aula:____ Fecha de evaluación_____		A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
L EX	**19) Motivación para el logro. /Motivación para el éxito en la finalización de tareas.**																										
L EX	**20) Reelaboración de planteamientos previos o elaboración de nuevas ideas.**																										
TUT L EX	**8) Evaluación y autoevaluación.**																										
TUT L EX	**9) Trabajo en equipo y cooperación.**																										

PROPUESTAS DE MEJORA:

Anexo 13. Resultado de la Evaluación Final de la Propuesta Realizada por el Grupo de Discusión

Fecha, horario: 25 de junio de 2012. Hora de comienzo: 12:50. Hora de finalización: 13:59.

Asistentes:

- Coordinadores de los 3 ciclos (C1,C2,C3) de Primaria, Jefe de estudios (JE), Directora (Dir) y doctorando(doc).

El doctorando, tras explicar previamente el procedimiento: Responder a las preguntas de modo general, y posteriormente responder únicamente a las preguntas más concretas referidas a aspectos no abordados en la respuestas general, comienza a leer las preguntas generales, una a una.

1ª) ¿Cuál ha sido la <u>utilidad del Plan</u> para evaluar la competencia Autonomía e iniciativa personal; para qué os ha servido, qué os ha aportado?

El coordinador de 2º ciclo (C2), responde a la primera pregunta que en su ciclo ha servido para saber realmente qué se va a evaluar. "En general, íbamos cada uno a la sesión de evaluación teniendo en mente: Esto tengo que decir, y lo tengo que decir" (antes) Una vez dicho eso cada cual se quedaba con la sensación de que había hecho su parte.

Esto es para referirse sistemáticamente a unos aspectos determinados. Se tienen en cuenta muchos más puntos. Nos obliga a decir sobre qué estamos hablando y a saber cada uno sobre que se está tratando en cada momento. En ese sentido lo hemos visto adecuado para guiar la evaluación.

(doc). ¿La evaluación, en general, o para "Autonomía e iniciativa personal"?

C2: En general, y en este caso para la autonomía. Qué es la autonomía. Se habla habitualmente de autonomía en diferentes ámbitos: en general, en la escuela, en una actividad… y se lían los conceptos. Sin embargo de este modo cada cual sabe sobre qué aspecto de la autonomía se está hablando.

C1: "Para organizarlo mejor" (2´28")

C2: Sirve para saber de qué hablamos. Solíamos aportar cosas como "no tiene amigos…" De este modo sabemos de qué estamos hablando.

Doc plantea a JE y Dir que ellos pueden aportar datos teóricos si lo desean ya que no han participado en las sesiones de evaluación:

JE Es la 1ª vez que hemos tenido la oportunidad de evaluar una competencia. Hasta ahora hemos valorado las áreas pero en la ley, en el currículo cada vez se les da mayor importancia a las competencias. Y se dice que hay que evaluar las competencias. Cuando se elaboró el Plan de Acción Tutorial (PAT) se hizo referencia a las tres competencias de tutoría, pero no se habían dado más

pasos hasta ahora en esa línea. Esta es la 1ª vez que al menos con una competencia se ha tratado de hacer esto.

C1 Yo lo que he visto es una progresión. En el 1er trimestre estuvimos muy perdidos o no sabíamos concretarlo bien, pero, para mí, en este trimestre se han hecho muy bien.

Doc. Bien, porque han salido más datos sobre el alumnado?... C1 Sí. Doc. Sobre la competencia, o en general? C1 De acuerdo con D2 Se ha delimitado cada ámbito: Estamos hablando de competencias?... Pues competencias, se ha llevado de forma mucho más concreta, más ágil…

C2: Antes teníamos el miedo a que si teníamos que evaluar más cosas no nos iba a dar tiempo para decir lo que habíamos pensado… Nos hemos dado cuenta de que si seguimos el protocolo, podemos estar tranquilos porque aparecerá.

2ª) ¿Mediante las <u>acciones informativas</u> llevadas a cabo acerca del Plan de Evaluación, qué resultados se han obtenido?. ¿Qué actuaciones han sido provechosas, ¿qué personas han sido claves?, ¿qué aspectos han ido clarificándose?C3: El proceso de información ha estado muy bien. (7:42)

C1: Creo que las cosas han quedado claras.Doc (en base a lo contestado cada vez más claras) JE: Cada vez más claras: En la 1ª evaluación algunos profesores/as no sabían bien qué habían de hacer; no lo tenían claro. C1: está de acuerdo. JE: Pero en el 2º pero eliminaste lo que no servía, recordaste lo que era fundamental. Y por ejemplo ha estado muy bién lo referente a los tiempos y especificar cómo habían de hacerse las reuniones. Todo eso lo has explicado y creo que ha sido útil para la gente. Explicar qué tiempo se ha de emplear, especificar cómo se va a repartir el tiempo a lo largo de la sesión, de qué cosas se va a hablar en cada momento, que el tutor ha de dirigir la sesión, previamente los específicos han de cumplimentar la plantilla. Yo sé que esto lo habías recogido por escrito desde un principio, pero a la gente le costó. Algunos iban a la sesión sin cumplimentar la plantilla, pero poco a poco… Eso ocurre con todas las experiencias nuevas. Al principio cuesta coger el ritmo.C1: de acuerdo.

C2: Para mí ha sido muy importante el hecho de que después has concretado bien el modo en que el tutor ha de conducir la sesión. Cuál es su rol. Al principio faltaba dejar esto bien sentado. JE de acuerdo.

Doc: La participación de más personas ha sido fundamental? Que aspectos se han ido clarificando? C2: Se ha ido clarificando el procedimiento. Han informado también los coordinadores de ciclo, el JE, todos hemos estado informando y clarificando dudas. Lo que nos pasabas,… Al menos lo hemos intentado. JE: Para mí ha sido muy útil reunirnos de vez en cuando, aparte de la Comisión de coordinación pedagógica (Grupo de discusión). Dado que en la pedagógica se tratan tantos temas que es difícil… Se comentan cosas y en un momento dado puede ser útil, pero las reuniones de este grupo han sido muy útiles para pasar la información de manera adecuada y conocer nosotros de qué iba el asunto. (Acuerdo general).

3ª) ¿Qué ha posibilitado la estructura de organización de las sesiones de evaluación? ¿Y la prevista para los casos en que no se realiza sesión de evaluación?

Doc. Se ha hablado de la sistematización, de la posibilidad de decir cada uno lo que considere en uno u otro momento… Ahora se pregunta también por los casos en los que no se han celebrado sesiones de evaluación C2: En los casos en los que no se celebra la sesión el tutor/a ha de recoger las plantillas de los especialistas y situar los datos en una tabla. No es mucho trabajo, pero de este modo se da cuenta de la opinión de los especialistas. De otro modo es posible que pasasen totalmente desapercibidos estos datos. De este modo ha de tener en cuenta el punto de vista de los especialistas. Doc. Se plantea una reflexión… C": Sí. Aunque solo se dediquen 1 o 2 minutos a ello, lo ha de hacer. Acuerdo
Las preguntas 4ª y 5ª son respondidas de forma conjunta:

4ª) ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas en el proceso?

5ª) ¿Qué modificaciones proponéis para mejorar este modelo de evaluación de/por competencias?

14.22 C2: Dificultades, por ejemplo, cuando se tiene delante la plantilla y aún no se conoce bien al alumnado, se pregunta uno que escribir…. Para los especialistas que estamos con muchos alumnos/as, especificar un dato concreto sobre un determinado alumno/a… Te sientes obligado a responder algo y aun no he podido realizar la observación y no sé qué decir… JE sobre todo la profesora de música (que tiene a todo el alumnado de 18 aulas y solo imparte una sesión semanal en cada una de ellas.) Eso es difícil. C1 (La profesora de música) manifiesta su conformidad y también los/as demás.

C3: A mí me resulta complejo, todos los cursos, evaluar en el 1er trimestre a los de 5º (Está profesora imparte a los cursos 5º.y 6º). Pienso que esta dificultad se ha dado este año, por ser la 1ª vez. El próximo año, en septiembre tendré en cuenta esos puntos y se me va a hacer más fácil.

Doc. Se os ocurre alguna otra propuesta además de lo que se ha dicho que, de hecho, constituye en sí una propuesta lógica?

JE Yo he visto 2 tipos de dificultades: Por un lado en lo que se refiere al tiempo, ya que en la dinámica del día a día tenemos muchas cosas que hacer. Nos cuesta mucho fijar fechas de evaluación. De hecho este curso se ha decidido hacer únicamente la evaluación (sesiónes) de dos niveles. En la sesión de evaluación hay que abordar las áreas, si además se introduce una competencia y si tenemos intención de introducir más, no sé si tendremos tiempo de hacerlo todo en una hora. Es algo que debemos de hacer, pero debemos ser realistas y saber con cuanto tiempo contamos. Esta es una dificultad a tener en cuenta para el futuro. Y otra dificultad para el curso que viene, si seguimos llevando a cabo esto, cómo informar de lo que hay que hacer. Este año todos hemos sido nuevos, de algún modo… Deberíamos de concretarlo muy bien pensando en la gente que venga nueva para después llevar bien a cabo el proceso.

C1: Yo en el ciclo lo que he oído es que el tiempo agobia. Por tener que cumplimentar papeles y porque supone más papeleo. El asunto de los papeles lo llevamos todos muy mal.

Doc.. Sugerencias: C1: Como ha dicho el JE, las competencias también han de evaluarse… Al menos hemos empezado, hemos dado un pasito JE Sí.

C2: Este año con una hora, al final acabamos siempre de prisa. O se simplifican las tablas, con menos conceptos, o nos tenemos que habituar a hacerlo más rápido centrándonos en lo general o en la relación entre unos y otros, o… ¿No se podría simplificar cada competencia en menos conceptos? Digo, por si se va a tratar de meter más competencias el curso que viene…

JE: Eso sí,

Doc.: La competencia es la competencia. En alguna ocasión hemos agrupado conceptos y subrayando algunos de ellos… pero no podemos mutilar la competencia. Está claro que si hay que evaluar más competencias en el mismo tiempo hay que pensar en algo.

JE: Hay algunos ítems (Está claro que no vamos a evaluar -de este modo- las ocho competencias. Ya que algunas están unidas a las áreas, como la "competencia matemática "o la competencia en comunicación lingüística". Pero con respecto a las competencias "para la autonomía e iniciativa personal", "social y ciudadana y "para aprender a aprender, habríamos de ir dando pasos para irlas evaluando, aunque entre ellas hay algunos ítems que son comunes, que aparecen en unas y otras, por lo que iba a haber menos ítems.

JE Se puede intentar hacerlo más rápido como se ha dicho, pero lo que se trata es de hacerlo bien, y para ello hace falta tiempo.

JE: Evaluar solo 2 niveles cada trimestre nos da la oportunidad de hacerlo mejor. Serían 6 sesiones únicamente. Esto se puede hacer bien a lo largo de un trimestre.

Dir. De todos modos yo creo que hay contradicciones en lo que se expresa en 1er ciclo. Si vale para organizar mejor la evaluación, para centrarnos en lo que hemos de hacer, los criterios son muy claros, cumplimentar papeles y todo eso ha sistematizado la evaluación no? Antes nos íbamos por los cerros de Úbeda como decía el coordinador de 2º ciclo. Yo he de decir esto y me extiendo en esto y lo otro… Si veis que todo esto es así cumplimentar papeles, no veo que sea…

C2: Lo que ocurre es que somos personas y cuando nos reunimos necesitamos decir lo que nos pasa con un alumno/a u otro… y esto alarga muchísimo… Otro problema es cómo arreglarnos con esto y con el acta pues los tutores suelen estar con las plantillas y con el acta (Que se venía utilizando y se sigue haciendo) ¿Cómo compatibilizar ambas cosa?
Pues si nos centramos en una, se habla de las competencias muy bien y la segunda acta en blanco. El acta está pensada para la forma anterior de evaluar.

JE: Quizá lo que haya que modificar es la estructura del acta. Esto es otra cosa en la que he empezado a pensar. En las actas aparecen las áreas. Quizá debiéramos hacer un acta en la que apareciesen las competencias. Si no se duplica el trabajo.

C3: Si se hace una unificada, al reunirse los tutores con las familias se podría comentar todo; todo. C1: A veces yo también he observado que en las reuniones han estado preocupados por llenar el acta…

JE La gente tiene la sensación de que hay muchos papeles.

6ª) (28´) **¿Vais a seguir aplicando en el futuro, para evaluar, algo de este plan?**

JE: El objetivo sería hacer con las otras dos competencias (más relacionadas con el Plan de Acción Tutorial) lo que hemos hecho con ésta. Debemos de encontrar el modo de hacerlo y tener la estructura adecuada en la escuela para poder abordarlo.

Doc. : En algún momento has comentado la posibilidad de hacerlo también con la "Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital".

JE: También esa puede ser otra, pero para evaluar esta competencia ya tenemos algunas herramientas; las tiene el responsable de "Tecnologías de la información y de la comunicación¨(TIC) y a través de ellas se ha valorado que objetivos ha conseguido el alumnado… pero para estas competencias hasta ahora no hemos tenido nada. Esto es muy nuevo.

Dir.: De todas formas, quitando las dificultades citadas en relación con los especialistas, fijar las fechas o el tema de los papeles, habéis hecho una evaluación muy positiva.

C1: Para mí ha sido muy buena. (Consenso)

Dir: En consecuencia, y si debemos de evaluar las competencias…

C2: Si al profesorado se le quita esa sensación negativa del papeleo excesivo, actas… Esa sensación hay que quitar.

Doc. Y siguiendo lo propuesto por C3, conocer el procedimiento desde principio de curso.

JE: Y los que vienen nuevos han de conocer muy bien como se lleva a cabo…Pienso que has hecho mucho trabajo, has ido al currículo, de hay has extraido las dimensiones , sub-competencias., rúbricas… Y eso habría que hacerlo también con las demás competencias. Y no sé si seremos capaces de hacerlo… para eso tú has necesitado ayuda…

Doc: Yo estoy dispuesto a tomar parte si se lleva a cabo. No sé con qué ritmo, por un lado necesitamos hacerlo … quizá lo primero sea asentar este procedimiento, antes de proseguir con otras competencias, al menos durante un curso y posteriormente trataríamos de hacerlo con las demás competencias. De forma paralela yo podría ir, o algunos podríamos ir preparando dicho trabajo…

JE: Sí se podría hacer de ese modo, porque para poder llevarlo a cabo el año que viene con el resto tendríamos que prepararlo en verano… Esto es algo nuevo; no está en ningún lado… Entonces una posibilidad sería segur con esto y mientras tanto, en el contexto de elaboración del PCC, los jueves dispuestos al efecto un grupo de personas que vaya preparando otras competencias. Yo estaría dispuesto a tomar parte en ese grupo.

Doc. Habríamos de pensar qué sería primero, seguir como estamos diciendo o ampliar lo hecho a Educación Infantil…

JE: Eso sería otra posibilidad.

Doc: O diferentes comisiones…

JE: Cuando planifiquemos el trabajo de formación de los jueves hay que tener todo esto en cuenta.

Doc.: Es una parte del PCC

Dir: Y hoy se le da mucha importancia.

2ª Parte (Se obvia lo que se ha abordado en la 1ª parte)

1a) El Plan ¿En qué medida os ha aportado **herramientas/estrategias** que facilitan la **evaluación** de competencias? ¿Consideráis en algún modo, que la información recogida en las sesiones de evaluación pueda servir para interpretar la forma en que el alumnado pueda desempeñar la **competencia en situaciones reales**?

JE Pienso que la información de las sesiones es útil para evaluar la competencia en situaciones reales. C1: También lo creo.

JE: Aunque tengo mis dudas y muchas veces sea escéptico creo que es un modo de medir hasta que punto han adquirido esas competencias. En ocasiones, algunos alumnos/as pueden ser muy responsables en un ámbito y en otro no. Con los datos que tenemos hacemos una interpretación. Podemos equivocarnos, pero pensamos que es así, que la información obtenida en las sesiones puede ser útil para ello. C1: De acuerdo. JE: Pero somos conscientes de que intervienen muchos factores.

C2: Cada uno mide lo que el alumno/a manifiesta cuando está con él. Es muy interesante oír la opinión del resto del profesorado.

Doc. Se podría decir que lo que sale de ahí (de esa puesta en común)podría reflejar la realidad? C1: Yo creo que sí (Consenso). C2: Comienzas a conocer al alumnado.

1b) ¿Para vosotros/as, qué utilidad tienen **las rúbricas** en este Plan? ¿Han ayudado a **clarificar** el significado de los "ítems" de las plantillas? ¿Y a determinar el **grado de consecución** de lo expresado? ¿Qué ha aportado **el modelo** a la **coordinación sistematizada** del proceso de evaluación llevado a cabo por todo el profesorado?

JE: Las rúbricas son muy necesarias. C2: Hay que mirarlas y leerlas. JE: Para saber en cada ciclo hasta dónde llega la exigencia. (Consenso)

1c) ¿Qué **utilidad** consideráis posee este modelo de evaluación en relación a la **participación de las familias** en la evaluación de competencias de sus hijos/as? ¿Puede servir al profesorado para aportar una información **completa y sistematizada** sobre la evolución del alumnado?

Sí ha sido útil para una evaluación global. Útil para transmitir la información a las familias acerca de la competencia y las áreas. (Consenso) JE: Lo ideal sería tener la información de todas las competencias.

1d) ¿Y para la participación del **alumnado?** ¿Puede ayudar a intercambiar con él información sobre el proceso y acordar con éste propuestas de mejora?

C2, JE, debería dedicarse una tutoría a analizar los resultados generales y hablar de modo individualizado con quien proceda. Los resultados de aula se han puesto para eso. Consenso en que es útil para ello; que en realidad es algo que siempre se ha hecho.

1e) ¿En qué medida ha contado el **equipo directivo** con la **información necesaria sobre la evaluación de todo el alumnado** de Primaria?

JE: Sí se ha tenido Los tutores me han dado por una parte el acta y por otro el resumen de la competencia. Tenemos más información en este momento, que antes. Hemos avanzado mucho. Lo ideal sería poder contar con información sobre el resto de las competencias.

2a) ¿La **reunión informativa de octubre** en la que el consultor presentó el Plan de evaluación al profesorado, sirvió para que el profesorado:

- … comprendiera **el contexto en que se enclava** y los **objetivos pretendidos** con el desarrollo del Plan de Evaluación de la competencia "Autonomía e iniciativa personal"?
- … **entendiese las líneas generales del propio Plan**?
- … **pudiese llevar a cabo la evaluación de ésta competencia**, y en general, para evaluar por competencias?

C3: Fue muy compleja. JE: Yo lo conocía de antemano y lo comprendí; al principio también estaba perdido…
Doc. La reunión no fue suficiente…?
JE: Las cosas se van introduciendo poco a poco. Fue útil en su momento, pero luego cada vez que nos hemos reunido, cuando se ha hablado sobre ello en la pedagógica,… poco a poco se ha ido introduciendo en la mente de la gente. A veces cuesta. C3: A mí me ha costado mucho. Lo has organizado todo muy bien pero cuando llegaba el momento de llevarlo a cabo,"¡socorro!". Pero tras haberlo visto todo, en septiembre ya no me va a pasar lo mismo.

JE: Esto ocurre con todas las cosas, se ha de ir introduciendo poco a poco y para eso hay reuniones…
C3: La reunión de octubre quizá fuese demasiado larga. Mejor si se hubiesen expuesto menos cosas y más adelante, antes de la 1ª evaluación se hubiese concretado el resto. Con otra competencia lo podemos hacer así.
Doc. Con las siguientes será ahora más fácil de comprender C1: Sí.

2b) ¿Qué ventaja ha supuesto la actuación de la **Comisión de Coordinación Pedagógica** en el desarrollo del Plan? ¿Se ha propiciado la toma de acuerdos en relación con fechas de evaluación o momentos de coordinación? ¿Se ha realizado a través de ella alguna aportación de orientaciones de evaluación solicitadas por miembros del profesorado?
JE: Se han concretado las fechas de evaluación se ha pasado la información que ibas proponiendo en cada momento …
JE: Las orientaciones se dieron al principio ya que la gente estaba desorientada en cuanto a cómo evaluar pos competencias. Dichas orientaciones fueron útiles en aquel momento, pero en la medida en que ha ido viendo como se organizaban todos los aspectos de la evaluación, la preocupación inicial fue desapareciendo C2 conforme. JE: y no se ha solicitado más información al respecto.

2c) ¿Cuál ha sido la contribución del **"Grupo de discusión"** integrado por la Directora, el Jefe de Estudios, los coordinadores de ciclo de Primaria y el consultor ¿Ha contribuido a dinamizar y realizar el seguimiento del proceso de evaluación?
JE: Ha sido muy importante para llevar adelante el proceso. En primer lugar para aclararnos todos nosotros para después llevarlo a los ciclos y explicarlo en ellos.

2d) ¿Qué importancia ha tenido la **implicación del Equipo directivo** en la dinamización del Plan de evaluación?
C2: Necesaria y muy buena C1 De acuerdo.

2e) ¿Qué ha supuesto, contar con el apoyo de la **asesora del Berritzegune** para la inclusión de este Plan en la formación del profesorado?
JE: Ondo dago. Irene beti dago prest…

3:a, b, c)
3a)La estructura de las **sesiones de evaluación**, ¿En qué modo ha contribuido a que todo el profesorado de Primaria de Gandasegi compartiese criterios de valoración de todo el alumnado?

3b) ¿En las sesiones de evaluación el profesorado ha dado a conocer a los participantes su valoración sobre **aspectos específicos de sus áreas** correspondientes, o los referidos a las **actitudes** o a la **relación social** del alumnado?

3c) ¿La propuesta realizada para los **grupos en los que no se ha podido celebrar sesión de evaluación**, que tipo de información ha posibilitado compartir?
Se ha hablado ya de la sistematización de la evaluación.
La directora expresa que la considera una propuesta de gran utilidad.

Resultado de la evaluación del "Plan de evaluación de la competencia para la autonomía e iniciativa personal" en junio de 2012. Conclusiones y propuestas.

Las respuestas de ambas partes de la sesión se agrupan en la siguiente plantilla:

PRIMERA PARTE

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
1ª) ¿Cuál ha sido la utilidad del Plan para evaluar la "Competencia para la autonomía e iniciativa personal"; para qué os ha servido, qué os ha aportado?	- El modelo obliga a concretar qué se va a evaluar. Se especifica más sobre qué se está hablando. Se produce menor dispersión en las intervenciones. - Se hace referencia sistemáticamente a aspectos determinados; no en función de lo previsto por cada profesor/a. - Se tiene en cuenta diversidad de conceptos. Se obtienen más datos. Se diferencian más ámbitos. - Se conoce lo que se evalúa en cada momento de la sesión. - Constituye una guía adecuada para la evaluación (En general). - Es útil para conocer sobre qué aspecto concreto de la autonomía se está evaluando. - Es útil para una mejor organización. - Hace la exposición más fluida. - En el Centro, después de haber sido abordadas en su momento las tres competencias ligadas al ámbito de tutoría en el Plan de Acción Tutorial, este "Plan de evaluación de la competencia" ha posibilitado, por 1ª vez, evaluar una competencia . - Con la práctica del procedimiento a lo largo de un curso se lleva a cabo de modo adecuado. - Se ha sistematizado la evaluación. - En general se considera muy positivo para el Centro. - Es muy útil para evaluar competencias; algo a lo que se le atribuye gran importancia en el currículo y que ha de llevarse a cabo.	- En la primera evaluación el profesorado no tenía claro el procedimiento pero en la tercera se ha hecho adecuadamente. - En la primera evaluación parecía que no iba a ser posible exponer todo lo previsto, pero se ha comprobado que se sigue el protocolo conforme a las orientaciones hay ocasión para hacerlo.	

(sigue)

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
2ª) ¿Mediante las acciones informativas llevadas a cabo acerca del Plan de Evaluación, qué resultados se han obtenido? ¿Qué actuaciones han sido provechosas, ¿qué personas han sido claves?, ¿qué aspectos han ido clarificándose?	- El proceso de información ha servido para clarificar progresivamente el procedimiento. - Eliminar (agrupar…) algunos aspectos de las plantillas. Hacer hincapié en lo fundamental. - Especificar el tiempo a emplear en las sesiones y cómo distribuirlo - Especificar aspectos a abordar en cada momento. - Detallar la forma de realizar las reuniones. - Concretar el cometido del/la Tutor/a y profesorado específico de área. - Además del doctorando han tomado parte los coordinadores de ciclo. - Las reuniones del "Grupo de discusión" han sido de gran utilidad para la clarificación de dudas y transmisión de la información. En este foro se ha podido abordar de modo exclusivo el tema de la evaluación.	- En un principio, costó poner en práctica los cometidos nuevos propios de cada profesor/a, pero, poco a poco se ha ido mejorando en esto. - En un principio no había quedado suficientemente sentado cuál era el rol del tutor/a, por lo que ha sido importante haberlo concretado. - En la Comisión de Coordinación Pedagógica se abarcan tantos temas, que aunque a través de ella se ha realizado alguna aportación de utilidad, se hace difícil abordar un tema de modo exclusivo. Para ello ha sido de gran utilidad el "Grupo de discusión".	
3ª) ¿Qué ha posibilitado la estructura de organización de las sesiones de evaluación? ¿Y la prevista para los casos en que no se realiza sesión de evaluación?	- (Además de lo aportado al respecto: Sistematización, posibilidad de expresar lo previsto en diferente momento de la sesión…) - El procedimiento establecido para los casos en los que no se lleva a cabo la sesión de evaluación, no supone mucho trabajo y posibilita que con una reflexión de unos pocos minutos se tenga en cuenta la opinión de los especialistas de área.		

(sigue)

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
4ª) ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas en el proceso?	- Aun a pesar de dificultades como la del "papeleo"… se ha dado un pasito en la evaluación de competencias. - Parecen justificadas dificultades como cumplimentar papeles, dada la sistematización que conlleva y por que posibilita una menor dispersión en las intervenciones.	- Evaluar al alumnado cuando aún no se le conoce bien (Especialmente en el caso del profesorado específico de área) - El tiempo que requiere realizar cualquier tarea dado la multitud de ellas que el profesorado ha de desarrollar en el día a día. Muy costoso fijar fechas para evaluar a los 18 grupos de Primaria. (Más si se pretende evaluar mayor número de competencias). - Cómo informar adecuadamente al profesorado nuevo que va llegando al Centro en diferentes momentos del curso. - El aumento del "papeleo" ya existente. - Es difícil prescindir de explicar determinados aspectos relacionados con nuestra interacción con el alumnado, que alargan la duración de las sesiones. - El tener que cumplimentar además el acta empleada hasta ahora complica el proceso de evaluación.	

(sigue)

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
5ª) ¿Qué modificaciones proponéis para mejorar este modelo de evaluación de/por competencias?			- Tener en cuenta desde el principio de curso los pormenores del procedimiento de evaluación. - Seguir evaluando a 2 niveles por trimestre (6 aulas.) - Ser realistas con relación a la limitación de tiempo a la hora de proponer evaluar más competencias. - Concretar adecuadamente el modo de informar al profesorado que va llegando nuevo al Centro. - Simplificación mayor de las plantillas o habituarse a llevar a cabo el procedimiento con mayor rapidez (Empleando el tiempo necesario para llevar a cabo la evaluación de forma adecuada). - Seguir explorando la forma de evaluar de modo conjunto las tres competencias recogidas en el Plan de Acción Tutorial en el tiempo del que se dispone, teniendo en cuenta los elementos

			en común existentes entre ellas. - Unificar el formato de recogida de aspectos de las competencias y relacionados con las áreas. (Acta unificada). - Ha de eliminarse la sensación negativa del papeleo excesivo, actas...
6ª) ¿Vais a seguir aplicando en el futuro, para evaluar, algo de este plan?			- Teniendo como objetivo desarrollar el mismo trabajo con las otras dos competencias de tutoría, explorar el modo de hacerlo y diseñar la estructura necesaria para ello en el Centro. Se plantea la posibilidad de llevarlo a cabo en el contexto de desarrollo del PCC formando un equipo de trabajo con la participación del Jefe de Estudios y el consultor. - Se contempla la posibilidad de desarrollarlo también en Educación Infantil.

REAGRUPAMIENTO DE IDEAS RECOGIDAS EN LA 1ª PARTE

Utilidad y ventajas del Plan

- Mediante este modelo se ha sistematizado la evaluación.
- Es útil para una mejor organización.
- Constituye una guía adecuada para la evaluación (En general).
- Ha posibilitado evaluar una competencia, por primera vez en el Centro.
- Aun a pesar de las dificultades que se citan más adelante, se ha dado un pasito en la evaluación de competencias.
- Es muy útil para evaluar competencias; algo a lo que se le atribuye gran importancia en el currículo y que ha de llevarse a cabo.
- En general, se considera muy positivo para el Centro.
- El modelo obliga a concretar qué se va a evaluar. Se especifica más sobre qué se está hablando. Se produce menor dispersión en las intervenciones.
- Se hace referencia sistemáticamente a aspectos determinados; la sesión no se desarrolla en función de lo previsto por cada profesor/a.
- Siguiendo el procedimiento conforme a las orientaciones, el profesorado ha podido expresar lo previsto en el transcurso de las sesiones.
- Se tiene en cuenta diversidad de conceptos. Se obtienen más datos. Se diferencian más ámbitos.
- Se conoce lo que se evalúa en cada momento de la sesión.
- Es útil para conocer sobre qué aspecto concreto de la autonomía (e iniciativa personal) se está evaluando.
- Hace la exposición más fluida (en la sesión de evaluación).
- Con la práctica del procedimiento a lo largo de un curso, se lleva a cabo de modo adecuado.
- El procedimiento establecido para los casos en los que no se lleva a cabo la sesión de evaluación, no requiere mucho trabajo y posibilita que con una reflexión de unos pocos minutos se tenga en cuenta la opinión de los especialistas de área.

Utilidad y ventajas de las acciones informativas y de dinamización llevadas a cabo

- El proceso de información ha servido para clarificar progresivamente el procedimiento: Eliminación de partes de las plantillas, agrupación de competencias específicas, destacar lo fundamental, delimitar tiempos y su distribución, detallar la forma de realizar reuniones, concretar el cometido del tutor/a y resto del profesorado…
- La participación de los/as coordinadores/as de ciclo y las reuniones del “Grupo de discusión” han sido muy útiles para clarificar dudas y transmitir la información a los ciclos, por haberse podido abordar de modo exclusivo lo concerniente a la evaluación.

Dificultades encontradas en el proceso

- Evaluar al alumnado cuando aún no se le conoce bien (Especialmente en el caso del profesorado específico de área).
- El tiempo que requiere realizar cualquier tarea dado la multitud de ellas que el profesorado ha de desarrollar en el día a día constituye en sí una dificultad. (Más si se pretende evaluar un mayor número de competencias).
- Es difícil prescindir de explicar determinados aspectos relacionados con nuestra interacción con el alumnado, que alargan la duración de las sesiones.
- El aumento del "papeleo" ya existente.
- Hallar el modo de informar adecuadamente sobre el procedimiento al profesorado nuevo que va llegando al Centro en diferentes momentos del curso.
- Dificultad, progresivamente superada, para comprender el procedimiento.
- Sensación inicial de que no iba a dar tiempo a exponer en la sesión todo lo previsto.
- En un principio costó poner en práctica los roles y cometidos nuevos propios del tutor/a y de cada profesor/a.
- En la Comisión de Coordinación Pedagógica se abarcan tantos temas, que aunque a través de ella se ha realizado alguna aportación de utilidad para el Plan, se hace difícil abordar cualquier tema de modo exclusivo.

Objetivos a desarrollar en adelante y propuestas de mejora

- Teniendo como objetivo desarrollar el mismo trabajo con las otras dos competencias de tutoría, explorar el modo de hacerlo y diseñar la estructura necesaria para ello en el Centro. Se plantea la posibilidad de llevarlo a cabo en el contexto de desarrollo del PCC formando un equipo de trabajo con la participación del Jefe de Estudios y el consultor.
- Se contempla la posibilidad de desarrollarlo también en Educación Infantil.
- Tener en cuenta desde el principio de curso próximo los pormenores del procedimiento de evaluación.
- Seguir evaluando a 2 niveles por trimestre (6 aulas.)
- Ser realistas con relación a la limitación de tiempo, al proponer evaluar más competencias.
- Seguir explorando la forma de evaluar de modo conjunto las tres competencias recogidas en el Plan de Acción Tutorial en el tiempo del que se dispone, teniendo en cuenta los elementos en común existentes entre ellas.
- Avanzar hacia una simplificación mayor de las plantillas.
- Habituarse a llevar a cabo el procedimiento con mayor rapidez (Empleando el tiempo necesario para llevar a cabo la evaluación de forma adecuada).
- Eliminar la sensación negativa del papeleo excesivo, actas...
- Unificar el formato de recogida de aspectos de las competencias y relacionados con las áreas. (Acta unificada).
- Concretar adecuadamente el modo de informar al profesorado nuevo que va llegando al Centro.

SEGUNDA PARTE (Se omite lo valorado en la 1ª parte).

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
1a) El Plan ¿En qué medida os ha aportado herramientas / estrategias que facilitan la evaluación de competencias? ¿Consideráis en algún modo, que la información recogida en las sesiones de evaluación pueda servir para interpretar la forma en que el alumnado pueda desempeñar la competencia en situaciones reales?	- La información de las sesiones es útil para evaluar la competencia en situaciones reales. - Es una forma de medir Conforme a criterios de competencia . - La información obtenida a partir del intercambio de valoraciones que se produce en las sesiones de evaluación es útil para evaluar el desempeño en contexto real; teniendo en cuenta que la realidad es cambiante en función de situaciones y que al evaluar aspectos de una competencia intervienen muchos factores. - A partir de ahí se empieza a conocer al alumnado.	- Escepticismo inicial sobre si el modelo sirve para evaluar en situaciones reales. - La interpretación de los datos obtenidos en un sólo ámbito puede conducir a error.	-
1b) ¿Para vosotros/as, qué utilidad tienen las rúbricas en este Plan? ¿Han ayudado a clarificar el significado de los "ítems" de las plantillas? ¿Y a determinar el grado de consecución de lo expresado? ¿Qué ha aportado el modelo a la coordinación sistematizada del proceso de evaluación llevado a cabo por todo el profesorado?	- Las rúbricas son muy necesarias pues aportan información, entre otras cosas, acerca de los niveles de exigencia de cada ciclo, en relación con el grado de consecución de los "ítems" - Los/las tutores/as han dado gran importancia a poder acceder a su contenido. Es necesario acudir al mismo.	-	-
1c) ¿Qué utilidad consideráis posee este modelo de evaluación en relación a la participación de las familias en la evaluación de competencias de sus hijos/as? ¿Puede servir al profesorado para aportar una información completa y sistematizada sobre la evolución del alumnado?	- Útil para contar con una evaluación global. De este modo se puede informar a las familias sobre competencias y sobre áreas.	-	- Sería ideal llegar a obtener información sobre las demás las competencias.

(sigue)

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
1d) ¿Y para la participación del alumnado? ¿Puede ayudar a intercambiar con él información sobre el proceso y acordar con éste propuestas de mejora?	- Es de utilidad para sistematizar la participación del alumnado en el proceso de evaluación.	-	- Dedicar una sesión de tutoría tras las sesiones de evaluación a analizar los resultados generales en función de lo evaluado en la casilla al efecto y hablar también de modo individualizado con quien proceda. Sistematizar, en definitiva, lo que se ha venido haciendo espontáneamente en la evaluación por áreas.
1e) ¿En qué medida ha contado el equipo directivo con la información necesaria sobre la evaluación de todo el alumnado de Primaria?	- Se ha avanzado mucho en este ámbito, dado que los tutores/as entregan el acta de las sesiones y las herramientas para recoger lo evaluado sobre la competencia en los casos en que no se han celebrado sesiones de evaluación.	-	- Lo ideal sería poder contar con información sobre el resto de las competencias.
2a) ¿La reunión informativa de octubre en la que el consultor presentó el Plan de evaluación al profesorado, sirvió para que el profesorado: **… comprendiera el contexto en que se enclava y los objetivos pretendidos con el desarrollo del Plan de Evaluación de la competencia "Autonomía e iniciativa personal"?** **… entendiese las líneas generales del propio Plan?** **… pudiese llevar a cabo la evaluación de ésta competencia, y en general, para evaluar por competencias ?**	- La reunión informativa de octubre fue útil para aquel momento. - Mediante las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y demás, se ha ido introduciendo gradualmente. - Todo ha estado muy bien organizado y expuesto. - Una vez conocido todo el proceso se adquiere confianza en poderlo desarrollar el curso siguiente.	- El contenido de la reunión informativa de octubre fue complicado de entender y ha costado mucho irse haciendo con él; pero hay que empezar de algún modo. - La reunión de octubre fue demasiado larga.	- Al introducir otra competencia, mejor organizar una reunión informativa inicial corta y poco antes de las sesiones de evaluación una segunda reunión para concretar el procedimiento.

(sigue)

PREGUNTAS	UTILIDAD Y VENTAJAS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
2b) ¿Qué ventaja ha supuesto la actuación de la Comisión de Coordinación Pedagógica en el desarrollo del Plan? ¿Se ha propiciado la toma de acuerdos en relación con fechas de evaluación o momentos de coordinación? ¿Se ha realizado a través de ella alguna aportación de orientaciones de evaluación solicitadas por miembros del profesorado?	- Se han concretado fechas de evaluación y difundido la información propuesta por el doctorando en cada momento. - Al principio se aportaron orientaciones dada la desorientación del profesorado. Éstas fueron de utilidad en el momento, pero en la medida en que se ha ido conociendo la forma de organizar todos los aspectos de la evaluación, la preocupación inicial fue desapareciendo y no se ha solicitado más información al respecto.	-	-
(2c) ¿Cuál ha sido la contribución del "Grupo de discusión" integrado por la Directora, el Jefe de Estudios, los coordinadores de ciclo de Primaria y el consultor ¿Ha contribuido a dinamizar y realizar el seguimiento del proceso de evaluación?	- Ha sido muy importante para llevar adelante el proceso, ya que mediante esta estructura se han podido aclarar las ideas entre sus componentes y posteriormente se han expuesto en cada ciclo.		
2d) ¿Qué importancia ha tenido la implicación del Equipo directivo en la dinamización del Plan de evaluación?	- Su participación ha sido necesaria. - El nivel de implicación muy alto.		
2e) ¿Qué ha supuesto, contar con el apoyo de la asesora del Berritzegune para la inclusión de este Plan en la formación del profesorado?	- Ha sido positivo para el desarrollo del Plan. - Siempre está dispuesta a colaborar con el Centro.		
3a) ¿La estructura de las sesiones de evaluación, en qué modo ha contribuido a que todo el profesorado de Primaria de Gandasegi compartiese criterios de valoración de todo el alumnado?			
3b) ¿En las sesiones de evaluación el profesorado ha dado a conocer a los participantes su valoración sobre aspectos específicos de sus áreas correspondientes, o los referidos a las actitudes o a la relación social del alumnado?			
3c) ¿La propuesta realizada para los grupos en los que no se ha podido celebrar sesión de evaluación, que tipo de información ha posibilitado compartir?			

REAGRUPAMIENTO DE IDEAS RECOGIDAS EN LA 2ª PARTE (Ideas no recogidas en la 1ª parte)

Utilidad y ventajas del Plan

- La información obtenida a partir del intercambio de valoraciones que se produce en las sesiones de evaluación es útil para evaluar el desempeño en contexto real; teniendo en cuenta que la realidad es cambiante en función de situaciones y que al evaluar aspectos de una competencia intervienen muchos factores.
- Es una forma de medir conforme a los criterios de competencia.
- A partir de ahí se empieza a conocer al alumnado.
- Las rúbricas son muy necesarias pues aportan información, entre otras cosas, acerca de los niveles de exigencia de cada ciclo, en relación con el grado de consecución de los "ítems"…
- Los/las tutores/as han dado gran importancia a poder acceder al contenido de las rúbricas. Es necesario acudir al mismo.
- El modelo es útil para contar con una evaluación global. De este modo se puede informar a las familias sobre competencias y sobre áreas.
- Es de utilidad para sistematizar la participación del alumnado en el proceso de evaluación.
- Se ha avanzado mucho en cuanto a la información de que dispone el Jefe de Estudios sobre la evaluación del alumnado de Primaria, dado que los tutores/as van adquiriendo el hábito de entrega del acta de las sesiones, además de las herramientas para recoger lo evaluado sobre la competencia en los casos en que no se han celebrado sesiones de evaluación.

Utilidad y ventajas de las acciones informativas y de dinamización llevadas a cabo

- La reunión informativa de octubre fue útil para aquel momento.
- Mediante las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y demás, se ha ido introduciendo gradualmente el Plan de Evaluación.
- Todo ha estado muy bien organizado y expuesto.
- Una vez conocido todo el proceso se adquiere confianza en poderlo desarrollar el curso siguiente.
- Mediante la Comisión de Coordinación Pedagógica se han concretado fechas de evaluación y se ha difundido la información propuesta por el doctorando en cada momento.
- Al principio se aportaron orientaciones a través de dicha Comisión, sobre la forma de evaluar por competencias dada la preocupación inicial manifestada por el profesorado en relación al tema. Éstas fueron de utilidad en aquel momento, pero en la medida en que se ha ido conociendo la forma de organizar todos los aspectos de la evaluación, la preocupación inicial fue desapareciendo y no se ha solicitado más información al respecto.
- La participación del Equipo directivo ha sido necesaria para la dinamización del Plan y su nivel de implicación muy alto.
- La asesora del Berritzegune ha colaborado del mismo modo que lo hace siempre, ofreciendo su apoyo para la inclusión del Plan de Evaluación de la Competencia en el programa de formación del profesorado, lo cual ha sido positivo para posibilitar el desarrollo del mismo.

Dificultades encontradas en el proceso

- Escepticismo inicial sobre la potencialidad del modelo para evaluar el desempeño de la competencia en situaciones reales dado que la interpretación de los datos obtenidos en un sólo ámbito puede conducir a error.
- El contenido de la reunión informativa de octubre fue complicado de entender y ha costado mucho irse haciendo con él; pero hay que empezar de algún modo.
- La reunión de octubre fue demasiado larga.

Objetivos a desarrollar en adelante y propuestas de mejora

- Dedicar una sesión de tutoría tras las sesiones de evaluación, a analizar los resultados generales en función de lo evaluado en la casilla al efecto y hablar también de modo individualizado con el alumno/a que proceda. Sistematizar, en definitiva, lo que se ha venido haciendo de modo espontáneo en la evaluación por áreas.
- Al introducir otra competencia, mejor si se organiza una reunión informativa inicial corta y poco antes de las sesiones de evaluación una segunda reunión para concretar el procedimiento.