

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN

Evaluation instruments, rating instruments

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de formación

miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Conviene poner un poco de orden entre los instrumentos de evaluación dejando clara la diferencia entre los que constituyen evidencias que evaluar (objetos de evaluación) de los instrumentos que se usan para calificar esas evidencias (a los que proponemos denominar instrumentos de calificación). Esta distinción es necesaria para que en los diseños de los procesos evaluadores no se perviertan los elementos necesarios evitándolos u ocultándolos en contra de lo recomendable que es hacerlos explícitos.

Los instrumentos de calificación son en realidad baremos basados en parámetros de calificación de un producto concreto y suelen representarse en forma de instrumentos de doble entrada que podemos dividir en listas, escalas y rúbricas, tipos cada uno de los cuales tiene ventajas e inconvenientes y un uso aconsejable dependiente de los casos. Estos instrumentos ocupan un lugar intermedio entre las evidencias de evaluación y la comunicación de los resultados por lo que no sólo deben valorarse en sí mismos sino dependiendo de cómo se usen.

PALABRAS CLAVE: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN, EVALUACIÓN, TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

ABSTRACT

It is convenient to put a bit of order among the evaluation instruments by making clear the difference between those that constitute evidence to evaluate (objects of evaluation) of the instruments used to qualify that evidence (which we propose to call rating instruments). This distinction is necessary so that the designs of the evaluating processes do not pervert the necessary elements by avoiding them or hiding them against the advisability of making them explicit.

The qualification instruments are in fact scales based on the parameters of qualification of a specific product and are usually represented in the form of double entry instruments that we can divide into lists, scales and rubrics. Types each of which have advantages and disadvantages and have a dependent use of cases. These instruments occupy an intermediary place between the

evidences of evaluation and the communication of the results, so they should not only be valued in themselves but also depending on how they are used.

KEYWORDS: ASSESSMENT TOOLS, RATING INSTRUMENTS, EVALUATION, EVALUATION TECHNIQUES

Fecha de recepción del artículo: 17/03/2019

Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2019). Instrumentos de evaluación, instrumentos de calificación. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

EL CAOS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Estoy en una formación y pregunto al profesorado por los instrumentos de evaluación (hablamos, claro está, solo de evaluación del alumnado, de su aprendizaje). Voy apuntando en la pizarra mientras me dicta cada uno su aportación: exámenes, rúbricas, listas, trabajos, portafolio, observación, diario... Me paro a ver el resultado y veo que como siempre el listado es similar, un lío: no parece obedecer a un solo criterio y por tanto, no debe ser muy operativo. Por el contrario, el profesorado lo acepta con normalidad (porque además lo ha visto así en muchos lugares) y no ve la manera ni la razón de reorganizarlo, sin embargo, cuando se le pide que diseñe evaluaciones escogiendo instrumentos, comienza el embrollo.

A poco que nos detengamos, vemos que esa confusión viene motivada por las notables diferencias entre unos y otros de estos elementos de la lista. Unos son realizados exclusivamente por el profesorado (rúbricas) para medir, otros son culminados por el alumnado (exámenes) para aplicarles esa medición; unos son abstractos o genéricos (observación), otros concretos y tangibles (trabajos).

Además, unos se pueden combinar (rúbrica para observación de un trabajo) con lo que disponemos de más de un supuesto instrumento (en este caso, tres) a la vez para la misma evaluación.

Finalmente, en esta caótica enumeración no existiría límite puesto que muchos de los instrumentos propuestos son en realidad las tareas o actividades que realizaría el alumnado para ser evaluado y consecuentemente estas serían ilimitadas con lo que una enumeración de instrumentos no tendría sentido: cualquier cosa podría servir.

Para mayor confusión, no se suele hablar solo de instrumentos de evaluación sino de medios, herramientas y técnicas, por ejemplo. Lo que esta diferenciación podría ayudar a clarificar, lo confunde más porque en ocasiones se presentan juntas (técnicas e instrumentos) y en otras cuando se separan derivan en nuevas confusiones (por ejemplo, una técnica puede ser observación y otra muy distinta medición aunque vemos por la experiencia cotidiana que ambas se dan muy frecuentemente juntas: observar un ejercicio físico y medir su impacto, alcance o duración).

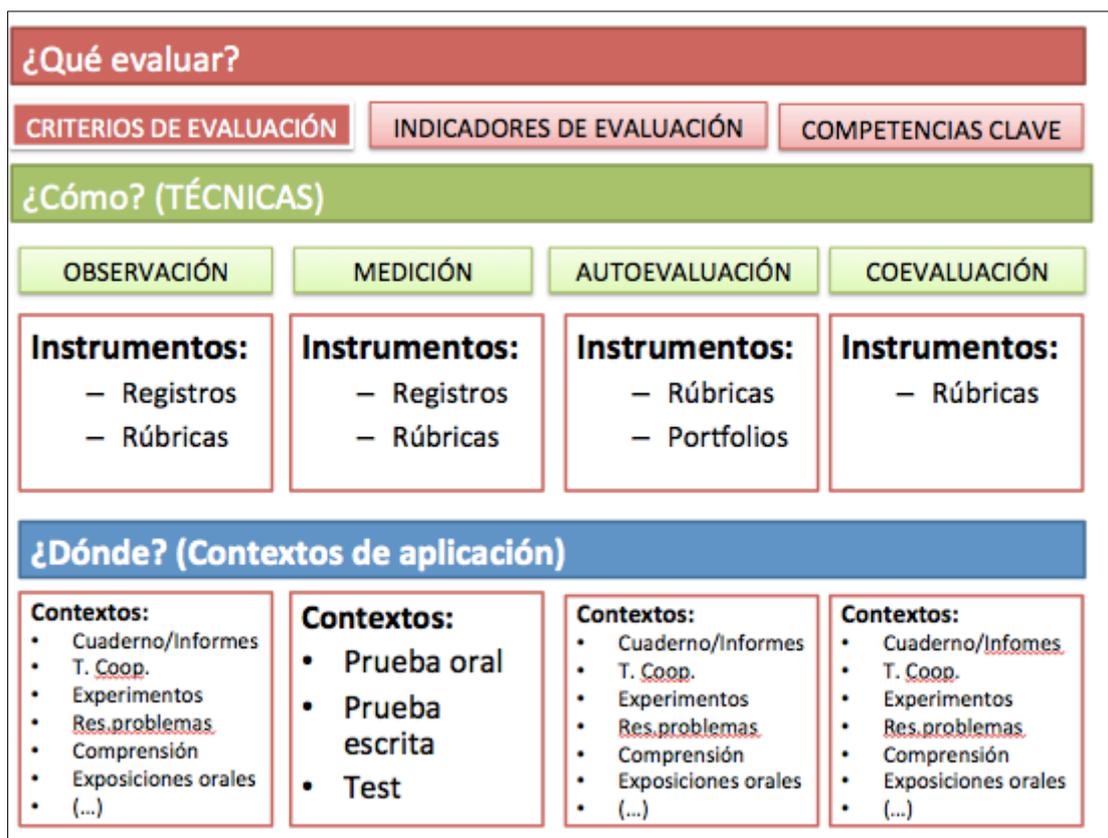


Fig.1

Algunos han intentado poner algo de orden. En Calvo (2015; fig. 1) vemos que al menos se distinguen los instrumentos de lo que él llama contextos de aplicación y de técnicas aunque en los instrumentos no hace una enumeración justificada. Además, prácticamente las técnicas y los instrumentos incluso los contextos se distinguen poco ya que las enumeraciones se repiten en cada apartado. Para él la coevaluación es una técnica como la observación, de manera que no sabríamos si la observación mutua sería una técnica mixta o si la coevaluación no podría ser observacional cuando la coevaluación parece más bien de forma natural un tipo de evaluación más que un tipo de técnica de evaluación. En otro caso (Huertas, 2018) incluso siendo una propuesta de evaluación basada en evidencias, se pone la rúbrica junto a la prueba de ejecución, el portafolio, el diario, los organizadores gráficos, ensayo, problemas,

ejercicios, exámenes y exposición, en una enumeración más caótica que la anterior. Mucho más aceptable y restringida parece la de la Universidad Técnica de Cancún (UTC, 2012) a pesar de que mezcla instrumentos que sirven para medir con otros cualitativos.

¿Podemos poner un poco de orden que sirviera para planificar mejor la evaluación de los aprendizajes? ¿Podríamos deslindar todos los tipos de elementos que intervienen en la evaluación? Podrían distinguirse muchos tipos de elementos pero una distinción excesiva conduciría a mayor confusión. Para poner un poco de orden en este listado de técnicas e instrumentos conviene, pues, simplemente distinguir dos tipos de elementos fundamentales que usamos en toda evaluación y cuya mezcla constituye el principal escollo de estas enumeraciones: el objeto que se evalúa y el baremo con el que se valora.

En toda evaluación contamos con unas evidencias de aprendizaje por parte del alumnado, es el proceso y el resultado de los ejercicios, actividades y tareas que realiza sea en el contexto que sea y que nosotros vamos a usar para observar y detectar lo que ha evolucionado en su aprendizaje, es el objeto u objetos que se evalúan (no evaluamos a la persona sino sus actos o manifestaciones); y por otro lado, contamos con un conjunto de parámetros o baremo por el cual valoramos el nivel de logro o avance posible en la realización de esas evidencias con relación a las expectativas de lo que esperamos que hayan aprendido o experimentado. Esta diferenciación es básica y separa nítidamente un examen de una rúbrica a la vez que agrupa al examen con el trabajo o la exposición oral o la realización de una maqueta y a la rúbrica con la lista de control o la escala

de observación. Los primeros son instrumentos, sí, en el sentido vulgar del término, pero que muestran las evidencias del aprendizaje; los segundos son también instrumentos para la evaluación en su sentido no técnico, pero no muestran evidencias del aprendizaje sino que califican esas evidencias según unos parámetros o baremo.

Dejaremos fuera las técnicas de evaluación que realmente son variantes siempre de la observación ya que por lo menos hasta ahora solo podemos valorar el aprendizaje a través de manifestaciones observables por los sentidos, sean comportamentales simplemente o de productos no verbales o verbales orales o escritas así como codificados en cualquier otro lenguaje. Aunque se disponga ya de máquinas que pueden mostrarnos lo que ocurre en el cerebro a través de la detección de ondas cerebrales aplicadas a la evaluación del alumnado, al fin y al cabo seguiremos igual: observaremos una representación de imágenes de esas ondas en lugar de su comportamiento o su producto o juntamente con ambos¹.

INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN

La confusión a la que nos hemos referido es por un lado una confusión conceptual y por otro, una confusión terminológica, que influye negativamente en el diseño de las evaluaciones. Nos interesa ahora más la confusión conceptual que distorsiona la forma en que concebimos la evaluación porque

¹ Se trata de FocusEDU desarrollada por BrainCode y Progentis. Véase: https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/una-innovadora-diadema-permite-medir-rendimiento-academico-los-alumnos-20190401_385416

discernir en este momento cómo llamar cada concepto es una cuestión secundaria y más nominalista que operativa aunque la abordaremos más adelante.

Conceptualmente es relevante esta distinción porque establece pautas para que no se olvide ninguno de los dos elementos (evidencias y baremo) como ocurre en los exámenes donde frecuentemente se suele escamotear el baremo (no indicando el criterio de valoración y puntuación o incluso desconociéndolo) o escamotear ciertas evidencias (por ejemplo, evaluando la competencia lingüística sin las producciones orales). Esta distinción, pues, no pide simplemente que las enumeraciones se hagan con mayor corrección, lo que pide es que no se pervierta el proceso olvidando que existen dos “instrumentos” que deben quedar explícitos en todo evento evaluador, dos tipos bien diferenciados o dos facetas conectadas siempre presentes: las evidencias evaluables y su baremo de valoración.

Para valorar, hay que partir de unos principios o parámetros que sirvan de norma; esto es ineludible. Esos parámetros pueden servir para medir o no. Los baremos no siempre miden aunque frecuentemente lo hacen basándose en parámetros cuantitativos e incluso en ese caso pueden comunicar la cantidad o no. La RAE define parámetro así: dato o factor que se toma como necesario para analizar o valorar una situación. Y esta es la idea: el parámetro es el factor desde el cual se evalúa una evidencia dada. El profesorado tiene indicaciones en los currículum que seleccionan los parámetros que hay que seguir (por ejemplo, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje) y que a su vez debe adaptar

en su programación para hacerlo explícito en un baremo concreto que pueda contrastarse de forma fiable. Y ese es uno de los problemas fundamentales: la ausencia de baremos explícitos en algunos casos que solo están en la mente del profesor. La concreción máxima de ese baremo es la puntuación aunque como hemos dicho no es obligatoria habida cuenta de que pueden existir parámetros que no se cuantifiquen con exactitud a pesar de que la legislación solicita en todos los casos una cuantificación de nivel expresada numérica o verbalmente. Un baremo puede hacerse explícito verbalmente con explicaciones sobre lo que se espera observar y cómo se valorará, sin embargo, para manejar más eficientemente los parámetros de observación y sus niveles de logro, lo normal es recurrir a instrumentos esquemáticos que ayudan en su aplicación y también que cuantifiquen tanto en cantidad como en calidad (ponderando ciertos aciertos, errores u omisiones). Los instrumentos que mejor solucionan este problema o mejor dicho que ayudan a hacer explícito y manejable este baremo son los instrumentos de doble entrada, un tipo de instrumentos de evaluación basado en tablas que establecen una medida para cada indicador.

Por esa razón, y para no evitar el asunto terminológico, podría ser más adecuado denominar a estos instrumentos **instrumentos de calificación** en lugar de instrumentos de evaluación porque realmente es esa su finalidad específica. De esta forma, también los distinguiríamos de las tareas, actividades o ejercicios sobre los que aplicaremos estos instrumentos de calificación con el objeto de obtener una valoración de su calidad y que son realmente a los que se suele denominar instrumentos de evaluación.

Definimos, pues, los instrumentos de calificación como un baremo, es decir, como un conjunto de parámetros o normas para obtener una valoración. La representación gráfica de estos baremos suele ser un instrumento de doble entrada, esto es, una tabla con indicadores y valores en horizontal y vertical que facilitan la adjudicación en su cruce. Sin embargo, los instrumentos de doble entrada constituyen una representación física y ordenada en tabla del baremo, que es realmente el instrumento por definición. De hecho, podemos decir que al evaluar toda tarea del alumnado, el profesorado siempre dispone de un baremo explícito o implícito para su calificación. Lo adecuado de los instrumentos de doble entrada es que hacen explícito el baremo y permiten su comprensión antes, durante y después de la calificación en contra de los baremos tácitos de profesorado que a veces ni siquiera sabe cómo puntuará una prueba hasta disponerse a corregirla. No se puede corregir sin baremo, por tanto, disponer de un instrumento de calificación explícito es una clave de profesionalidad en la calificación de tareas del alumnado.

Esto es lo que ha ocurrido comúnmente con los exámenes como referimos con anterioridad: no se ha hecho explícito ni antes ni durante y a veces ni después de su realización, el baremo que iba a aplicarse a las respuestas. Tanto es así, que ello ha influido en el hecho de que muchos profesores o profesoras vieran como instrumentos equiparables el examen o la rúbrica ya que nunca pensaron en que una rúbrica o instrumentos similar debe estar igualmente presente en la valoración de un examen como en la valoración de una exposición oral como en la de cualquier otra evidencia de aprendizaje que queramos valorar.

TIPOS DE INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN

Los instrumentos de doble entrada pueden tener diversa complejidad. Van desde el más elemental que señala únicamente la presencia o ausencia de una característica observable (lo hace/no lo hace; asiste/no asiste; lo pone/no lo pone...) hasta aquellos que detallan minuciosamente los niveles de logro o avance. Esta diversidad puede resumirse en tres tipos básicos: listas (de control, cotejo o check list), escalas (de observación, de estimación o valoración) y rúbricas. La diferencia entre ellas estriba fundamentalmente en dos aspectos: a) la cantidad de calificaciones posibles que va desde el mínimo (dos en la lista) hasta un número teóricamente ilimitado pero que suele ser 4 o 5 en la escala o en la rúbrica; b) los descriptores del nivel de logro que van desde una sola palabra (bien, mal, regular...) en la lista o la escala hasta expresiones descriptivas minuciosas propias de la rúbrica.

Los tipos de instrumentos de calificación que hemos referido son básicos y presentan múltiples combinaciones y formas. Pueden darse instrumentos que mezclan apartados de lista, escala o rúbrica en el mismo objeto o pueden aplicarse o reducirse unos instrumentos a otros según las necesidades convirtiendo escalas en listas o listas en rúbricas, por ejemplo.

Las listas son las más sencillas en cuanto a las variables que ofrecen pero resultan adecuadas para evaluaciones muy objetivas con requisitos concretos; además aunque ofrezcan pocas variables en cada ítem, pueden contener un número enorme de ellos para un control o evaluación exhaustiva y profunda.

Su forma típica es la lista de control en la que se observa una larga enumeración de características que deben cumplirse. Es la que vemos, por ejemplo, en las inspecciones técnicas como la ITV o los análisis clínicos. Estas listas en ocasiones son de margen o rango, esto es, aunque los valores resultantes pueden ser muy dispersos, reducen las opciones a dos solo: estar dentro del rango admisible o fuera (apto/no apto; válido/no válido; normal/anormal...).

Las escalas explicitan ese rango que en la lista puede aparecer reducido, de forma que no sólo se indica si el rasgo está presente, sino su calidad o cantidad hasta llegar a un máximo. Algunas escalas no establecen máximo sino un final temporal distinguiendo el paso desde el inicio a la finalización: son las escalas de avance típicas de la evaluación de seguimiento de tareas.

Entre las escalas se han hecho populares dos tipos muy particulares: escala Likert y diferencial semántico. La primera es en realidad una escala subjetiva en la que el informante se sitúa respecto a proposiciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, parcialmente de acuerdo... La segunda fija posiciones en realidad entre dos polos a partir de una media supuestamente aséptica de forma que el sujeto debe inclinarse en un cierto grado hacia uno de los polos, por ejemplo, entre alegre y triste, entre extravertido e introvertido, etc. Estos dos tipos de escalas suelen usarse más para estudiar la percepción que para calificar como elementos accesorios (véase en adelante), pero pueden utilizarse igualmente para la calificación.

No cabe duda de que entre todos ellos, la rúbrica ha gozado en los últimos años de un éxito espectacular. La valoración positiva del uso de rúbricas por parte de los estudiantes está fuera de toda duda (Gallego y Raposo-Rivas, 2014). Hasta parece haber alcanzado el estado de referente en la evaluación por competencias (Zapatero et al., 2018) de forma que ha provocado incluso una euforia poco común especialmente en la Universidad (Expósito_langa et al., 2017). El éxito de las rúbricas ha sido tal que ha hecho que se llame así a cualquier instrumento de doble entrada como se ve en este caso en que Rivero-Contreras y Saldaña (2019) adjudican esta denominación a lo que es sencillamente tal como se presenta una lista de control y no una rúbrica.

Existen aplicaciones web para desarrollar estos instrumentos de calificación aunque las que más populares se han hecho han sido también las de rúbricas. Las aplicaciones de ayuda para la calificación a través de rúbricas como Corubric presentan notables ventajas (Cebrián de la Serna, 2008) ya que no solo facilitan la evaluación sino todo el proceso.

Efectivamente, las rúbricas presentan ciertas ventajas respecto a los tipos anteriores. Particularmente, cuando lo que se quiere es orientar minuciosamente la calificación de un producto, la rúbrica con sus descriptores detallados guían al profesorado con mayor fiabilidad y ofrecen un instrumento que está por encima de las personas y puede ser usado con mayor igualdad por profesionales diferentes con opiniones o conocimientos diversos.

Sin embargo, encontramos muchos ejemplos de rúbricas que son en realidad

escalas encubiertas ya que a pesar de redactar el descriptor, en realidad repiten una característica y la cuantifican con lo cual no añaden nada a una escala. Por otro lado, en ocasiones la rúbrica exhibe unas progresiones difíciles de comprobar en todos los casos. Esto es, situar ciertas características en cierto nivel puede resultar difícil por cuanto encontramos casos de alumnado que exhibe características supuestamente de mayor nivel junto a otros de menor.

Los instrumentos de calificación como hemos dicho tienen la ventaja de que hacen explícito el baremo de evaluación pero además tienen otras muchas ventajas ya que pueden usarse como bases de orientación o como contratos (Cebrián de la Serna, 2018). La base de orientación guía con instrucciones al alumnado a través del proceso de realización de una actividad y del mismo modo, una lista, escala o rúbrica, puede servir al alumnado para guiar sus acciones y permitir que se vaya autoevaluando antes de ser evaluado por el profesorado. Igualmente, los instrumentos de doble entrada pueden servir para explicitar los términos de un contrato didáctico expresando los resultados a que se comprometen.

La calificación final no se obtiene siempre con la simple aplicación de estos instrumentos, ya sabemos que en ocasiones hay que aplicar cálculos para ponderar o combinar resultados. En este caso, pues, nos hemos referido a instrumentos de calificación directa de lo observado independientemente del uso de cálculos integrados o no en ellos.

Aparte de los cálculos, existen otros instrumentos accesorios que pueden modular la calificación a través de una observación directa o indirecta del proceso. Son instrumentos dirigidos a valorar los aspectos metacognitivos que podemos considerar en este caso metaevaluadores, es decir, valoran cómo se ha producido el proceso de aprendizaje, los logros y dificultades del modo en que se ha llevado a cabo. Estos instrumentos suelen ser interrogaciones (anecdótico, diario) o interrogaciones (cuestionario, entrevista) pero por problemas de espacio no nos vamos a detener en ellos.

LA COMUNICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Frecuentemente, se han criticado los instrumentos de calificación porque supuestamente reducen todo a un dato solo: la nota. Sin embargo, no todos los datos que se recogen en un proceso de calificación tienen que comunicarse o comunicarse sencillamente así. Los problemas de la evaluación no están en cómo se hace -o no solo ahí- sino en cómo se comunica.

La calificación que se obtiene del baremo es normalmente alfanumérica (una nota en forma de letra o número o correspondiente a una expresión). Nuestra tradición decimal ha hecho que las notas también sean numéricas y de base diez traducidas después por rangos a expresión verbal aunque no es así en todos los países. En Estados Unidos, por ejemplo, la nota es alfabética de F hasta A, equivalentes a las denominaciones verbales de insuficiente, suficiente, etc., que son las denominaciones de rango de base 10 (por ejemplo, notable es el rango de 7 a 8).

Los instrumentos no sólo proporcionan una nota en la escala sino que permiten comentar el resultado bien explicando las causas o proponiendo soluciones (evaluación formativa). Esta dualidad entre calificación alfanumérica y explicación verbal ha sido en ocasiones cuestionada. No vamos a entrar ahora en la procedencia de una u otra, simplemente parece que ambas ofrecen información valiosa para los fines que se propone por varias razones: 1º) no siempre la información verbal explicativa es deducible de la nota y viceversa: ello indica que ofrecen informaciones diferentes; 2º) mientras una de ellas puede analizar las causas o consecuencias (retroalimentación verbal) en términos absolutos, la otra proporciona una valoración comparativa, relativa, que sirve para situarse respecto a la evolución. Las personas valoran ambas informaciones porque no desean saber solo su estado sino también la evolución de sus resultados respecto al nivel en que se encuentran. Lo mejor de las notas que se adjudican a los productos del alumnado es que establecen una valoración comparativa. Los perjuicios vienen más bien de saber comunicar estas dos informaciones adecuadamente que del hecho de comunicarlas, particularmente cuando se comunica exclusivamente la nota sin ningún tipo de retroalimentación verbal explicativa.

Las calificaciones a modo de nota tienen su origen en una necesidad de crear un código objetivo, único y muy limitado (fácil) para que al codificar la comprensión sea instantánea.

Se utiliza también en otros aspectos de la vida por su integración en nuestra cultura como en las escalas de calificación del dolor personal, dolor de las

picaduras o las quemaduras, los terremotos o la calificación de los personajes políticos.

Una de las cuestiones fundamentales a la hora de saber evaluar es comunicar al alumnado previamente los objetivos y niveles de rendimiento que esperamos que alcancen para que se enfoquen convenientemente en ello. Estudios afirman que el alumnado que conoce mejor los criterios de evaluación y está previamente informado de la forma de evaluación, tiene también un mejor autoconocimiento evaluador (se aproxima mejor a la nota que obtiene) mientras que los que no tienen esta información presentan una distancia mayor entre nota obtenida y esperada (Trigueros et al., 2018) lo que corrobora lo que venimos diciendo: que debe distinguirse la evidencia que se evalúa y su baremos y que ambos deben quedar explícitamente reflejados.

De los instrumentos de calificación y del uso de sus accesorios no sólo se deduce una o varias notas, sino que se infiere también toda una panoplia de información que seleccionar para comunicar. Ciertamente que la nota no es lo único importante, pero también es cierto que gracias a esa nota obtenemos otras muchas informaciones valiosas.

Evidentemente, la comunicación es el camino que los datos siguen hasta el sujeto evaluado y su comunidad, pero esos mismos y más datos sirven igualmente para evaluar el proceso del programa, es decir, el método aunque aquí como dijimos no nos vamos a referir a este aspecto de la evaluación.

En general, que las informaciones deducibles de la calificación se comuniquen o se tengan en cuenta es ya otra cosa por lo que la bondad de los instrumentos de calificación no está en sí misma como suele ocurrir con otros instrumentos cotidianos, sino en el uso que se haga de ellos.

CONCLUSIÓN

PROCESO DE APRENDIZAJE		
SELECCIÓN DE EVIDENCIAS: OBJETOS DE EVALUACIÓN	BAREMO: INSTRUMENTOS DE CALIFICACIÓN	COMUNICACIÓN: INSTRUMENTOS DE RETROALIMENTACIÓN
	ACCESORIOS: INSTRUMENTOS DE META-EVALUACIÓN	
PROCESO DE EVALUACIÓN		

En la evaluación podemos distinguir la evaluación artificiosa de la auténtica. En la primera, el proceso de aprendizaje se detiene y se obliga al alumno o alumna a realizar una actividad expresamente para evaluar. Es el típico proceder basado en exámenes o trabajos. En el caso contrario, se determina el proceso de aprendizaje sin que haya ninguna acción expresamente para evaluar ya que todas están pensadas para aprender. Este último desarrollo parece el más adecuado para evaluar y es el que escogemos para esquematizar el proceso de evaluación dentro del cual se incluye el de calificación.

Si tuviéramos que redactar unas instrucciones sobre cómo proceder, podrían ser así:

Diseña el proceso de aprendizaje. Dentro de ese proceso, fija las evidencias que vas a observar para evaluar. Determina en esas evidencias, la descripción de los indicadores de logro y elige un formato de guía para aplicarlo. Compléméntalo con unos elementos accesorios para comprender las causas del resultado. Obtén unas calificaciones, unas explicaciones de los logros y necesidades así como unas recomendaciones que quieras comunicar.

Esto es, establecemos un proceso de evaluación paralelo al de aprendizaje. En él podemos distinguir tres grandes componentes: una serie de evidencias que vamos a observar en ese proceso de aprendizaje, un baremo que usaremos para calificarla y una forma de comunicar los resultados para la mejora. Distinguir estos tres aspectos es fundamental para programar una correcta evaluación ya que en muchos casos la confusión entre ellos (evidencia, baremo y comunicación) hace que no se explicita, no se lo tenga en cuenta o no cumpla su función porque las evidencias no han sido seleccionadas adecuadamente, porque los instrumentos de calificación no son objetivos o porque la comunicación no ha sido completa. Los instrumentos de calificación, por tanto, son los intermediarios entre los objetos evaluables y los sujetos evaluados y representan un eslabón importante aunque no sean ellos mismos la cadena.

BIBLIOGRAFÍA

Calvo, Jacobo (2015) Técnicas e instrumentos de evaluación. ¿Es lo mismo? El blog de Jacobo Calvo. 5 de abril de 2015. Disponible en <http://jacobocalvo.blogspot.com/2015/04/tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacion.html>. [Consulta: 3 de abril de 2019]

- Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el practicum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.
- Expósito-Langa, Manuel; Nicolau-Juliá, Débora; Tomás-Miquel, José Vicente (2017) La evaluación por competencias en los grados. Desarrollo de una experiencia mediante el uso de rúbrica. *Revista complutense de educación*, Vol. 28, Nº 4, 2017, págs. 1155-1171.
- Gallego, M.J. Y Raposo-Rivas, M (2014) Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Redu, Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 12 (1), Abril 2014, 197-215. Universidad Politécnica de Valencia.
- Huertas Rosales, M. (2018) Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Rev. Investig. Univ. Le Cordon Bleu* 5(1), 2018; 159-171
- Rivero-Contreras, M. y Saldaña, D. (2019). Rúbrica de evaluación de textos en lectura fácil: Material para facilitar la aplicación de la Norma Española Experimental UNE 153101 EX. Manuscrito inédito, Laboratorio de Diversidad, Cognición y Lenguaje, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Trigueros Cano, F. J., Miralles Martínez, P., Molina Saorín, J. y Maurandi López, A. (2018). Percepción del alumnado sobre la evaluación de historia en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las calificaciones esperadas y obtenidas. *Arbor*, 194 (788): a449. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2009>
- UTC (2012) Manual Descriptivo de Instrumentos de Evaluación bajo el Modelo de Competencias. Universidad Tecnológica de Cancún. Secretaría Académica. Disponible en <https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual2/pluginfile.php/30957/m>

[od_resource/content/0/Descripcion-Instrumentos.pdf](#). [Consulta: 3 de abril de 2019]

Vazcoy Cuéllar, Joshua y Rosas Martínez, Luis Ángel (2019) Eso que siempre nos acompaña: la evaluación escolar. Revista Digital Universitaria Vol. 20, Núm. 2, marzo-abril 2019. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) Disponible en <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n2.a7>, [Consulta 1 de abril de 2019]

Zapatero Ayuso, Jorge Agustín, González Rivera, María Dolores, Campos Izquierdo, Antonio (2018) La evaluación por competencias en Educación Física y el proceso de construcción de una rúbrica. CONTEXTOS EDUCATIVOS, 22 (2018), 111-127. <http://doi.org/10.18172/con.311>