



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS  
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**Metaevaluación de la Educación  
Secundaria Obligatoria en Canarias:  
Análisis y Propuestas**

Ángel José Rodríguez Fernández

Las Palmas de Gran Canaria, 2008







**D<sup>a</sup> MARÍA EUGENIA CARDENAL DE LA NUEZ,  
SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y  
SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE  
GRAN CANARIA,**

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 21 de noviembre de 2008 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “Metaevaluación de la Educación Secundaria Obligatoria en Canarias: Análisis y Propuestas” presentada por el doctorando D. Ángel José Rodríguez Fernández, dirigida por el Doctor D. Juan José Castro Sánchez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de noviembre de dos mil ocho.



**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

Departamento: Departamento de Psicología y Sociología

Programa de Doctorado: Formación del Profesorado

**Título de la Tesis**

METAEVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

OBLIGATORIA EN CANARIAS: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Tesis Doctoral presentada por D. Ángel José Rodríguez  
Fernández

Dirigida por el Dr. D. José Juan Castro Sánchez

**El Director,**

**El Doctorando,**

(firma)

(firma)

Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de noviembre de 2008



A todos los que  
me han querido

---



*“Saber es relativamente fácil. Querer y obrar de acuerdo a lo que uno quisiera es siempre más duro”*

**Aldoux Huxley (1894-1963), escritor inglés.**

---



A

GR A D E C I M I E N T O S



*A mi director de tesis, el Dr. José Juan Castro Sánchez por sus sugerencias, apoyo constante y disponibilidad.*

*A los Orientadores de los Centros de Enseñanza Secundaria de Canarias, que se han prestado a colaborar en esta investigación.*

*Agradecer a los Profesores, Directores e Inspectores que han realizado la labor de "expertos" a la hora de seleccionar los items del principal cuestionario.*

*A los Directores y Jefes de Estudios de los colegios extranjeros que se han ofrecido a colaborar en este trabajo: El Director del Colegio Francés René Verneau, los Jefes de Estudio del Colegio Oficial Alemán y al Director del Colegio Oakley.*



*i*

INDICE GENERAL



AGRADECIMIENTOS .....	I
ÍNDICE GENERAL .....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVII
INTRODUCCIÓN.....	1
1 LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS CONCEPTUAL. MODELOS. METAEVALUACIÓN. PLANTEAMIENTOS DE ALGUNAS INVESTIGACIONES EMPÍRICAS RELEVANTES. ....	13
1.1 INTRODUCCIÓN.....	15
1.2 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL: MODELOS.....	21
1.2.1 Modelos positivistas de evaluación educativa .....	28
1.3 MODELOS INTERPRETATIVOS-SOCIOCÍTICOS.....	38
1.4 POSICIÓN RESPECTO A LOS MODELOS EVALUATIVOS .....	58
1.5 RELACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN CON LOS DISTINTOS MODELOS EVALUATIVOS....	61
1.6 EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA .....	65
1.6.1 <i>Carácter de la evaluación</i> .....	66
1.6.2 <i>Promoción y titulación</i> .....	66
1.7 LA METAEVALUACIÓN .....	68
1.8 ORGANISMOS DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN Y TRABAJOS EMPÍRICOS .....	78

1.8.1	<i>La investigación y la evaluación educativas en el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y los Institutos de Ciencias de la Educación (CENIDE-ICE)</i> .....	79
1.8.2	<i>La creación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE)</i> .....	80
1.8.3	<i>El Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)</i> .....	81
1.8.4	<i>La creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)</i> ..	81
1.8.5	<i>El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)</i> .....	82
1.8.6	<i>Trabajos del INECSE/INCE que tienen relación con el objeto de investigación de esta investigación empírica:</i> .....	86
1.8.7	<i>Diseño del estudio e instrumentos básicos.</i> .....	101
1.8.8	<i>Tareas fundamentales en la implementación del proyecto</i> .....	105
1.8.9	<i>El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (I.C.E.C.)</i> ...	107
1.8.10	<i>.... Revisión de las investigaciones sobre evaluación relacionadas con esta Investigación</i> .....	112
1.9	CONCLUSIONES .....	117
2	LEGISLACIÓN: LA EVALUACIÓN EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970, LA L.O.G.S.E. DE 1990 , LA L.O.C.E. DE 2002, LA L.O.E. DE 2006 Y NORMATIVAS QUE LAS DESARROLLAN .....	123
2.1	INTRODUCCIÓN .....	125
2.2	TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN .....	139
2.2.1	<i>En La Ley General de Educación de 1970</i> .....	139
2.2.2	<i>En la L.O.G.S.E. de 1990</i> .....	141
2.2.3	<i>En la L.O.C.E. de 2002</i> .....	142
2.2.4	<i>En la L.O.E. de 2006</i> .....	144
2.3	CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN:.....	147

2.3.1	<i>La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los tramos de edad equivalentes en la LGE-1970: 7º, 8º de EGB, 1º y 2º de BUP y FP-I:</i>	147
2.3.2	<i>En la L.O.G.S.E. de 1990</i>	148
2.3.3	<i>En la L.O.C.E. de 2002</i>	150
2.3.4	<i>En la L.O.E. de 2006</i>	151
2.4	PROMOCIÓN DE CURSO	155
2.4.1	<i>En la Ley General de Educación de 1970</i>	155
2.4.2	<i>En la L.O.G.S.E. de 1990</i>	156
2.4.3	<i>En la L.O.C.E. de 2002</i>	157
2.4.4	<i>En la L.O.E. de 2006</i>	159
2.5	LA TITULACIÓN AL FINALIZAR LA E.S.O.	162
2.5.1	<i>En la Ley General de Educación de 1970</i>	162
2.5.2	<i>En La L.O.G.S.E. de 1990</i>	163
2.5.3	<i>En la L.O.C.E. de 2002</i>	164
2.5.4	<i>En la L.O.E. de 2006</i>	165
2.6	OTRAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	168
2.7	CONCLUSIONES	170
3	LA EVALUACIÓN, PROMOCIÓN Y TITULACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON LA L.O.C.E.	175
3.1	INTRODUCCIÓN	177
3.1.1	<i>Tipo de documento legislativo utilizado y fecha de publicación / difusión</i>	179
3.2	CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	182
3.3	LA PRUEBA EXTRAORDINARIA: FECHA DE CELEBRACIÓN, CONTENIDO, UTILIZACIÓN O NO DE LA MISMA EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.	188
3.4	INFORME DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADA. INFORME DE ÁREAS SUSPENSAS.	192
3.5	TITULACIÓN ALCANZADA AL TERMINAR LA E.S.O.: DENOMINACIÓN, PROCEDIMIENTO PARA OTORGARLA. EL CERTIFICADO DE ESCOLARIDAD. EL CONSEJO ORIENTADOR.	196

3.6 RECUPERACIÓN DE LAS ÁREAS PENDIENTES DE AÑOS ANTERIORES. ....	200
3.7 LA MENCIÓN HONORÍFICA. NOTA MEDIA DE LA ETAPA O NOTA MEDIA DE CADA NIVEL CURSADO. ....	204
3.8 OTROS ASPECTOS: EVALUACIÓN INICIAL. NÚMERO DE SESIONES DE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.). EVALUACIÓN DE LA RELIGIÓN Y LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO. .....	207
3.9 CONCLUSIONES .....	211
4 LA EVALUACIÓN EN ETAPAS ESCOLARES SIMILARES A LA E.S.O. EN ALGUNOS PAÍSES DE LA COMUNIDAD EUROPEA.....	219
4.1 INTRODUCCIÓN .....	221
4.2 ANÁLISIS DE SIMILITUDES Y DIFERENCIAS CON LA EVALUACIÓN CANARIA Y CUESTIONES SOBRE LAS QUE, A NUESTRO JUICIO, VALDRÍA LA PENA REFLEXIONAR EN NUESTRA COMUNIDAD AUTÓNOMA. ....	221
4.2.1 <i>Ubicación de la enseñanza secundaria en el sistema educativo del país: duración, ciclos, etc.</i> .....	221
4.2.2 <i>Procedimientos de calificación en la etapa equivalente a la E.S.O.</i>	222
4.2.3 <i>Evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular</i> .....	223
4.2.4 <i>Los equipos educativos o sesiones de evaluación de los equipos docentes</i> .....	224
4.3 CRITERIOS DE PROMOCIÓN .....	225
4.3.1 <i>Procedimiento de titulación</i> .....	226
4.3.2 <i>Papel de la Inspección</i> .....	227
4.3.3 <i>Las reclamaciones a las calificaciones y a la promoción/titulación</i>	228
4.3.4 <i>El consejo escolar</i> .....	228
4.3.5 <i>El consejo orientador</i> .....	228
4.3.6 <i>Recuperación de áreas materias pendientes</i> .....	229
4.3.7 <i>Evaluación inicial</i> .....	230
4.3.8 <i>Evaluación y atención a la diversidad</i> .....	230
4.3.9 <i>Información a la familia</i> .....	231

4.4 CONCLUSIONES.....	232
4.5 NORMATIVA UTILIZADA EN ESTE CAPÍTULO.....	236
4.5.1 Francia.....	236
4.5.2 Reino Unido.....	238
4.5.3 Alemania.....	238
5 EVALUACIÓN EN LA ESO: ENTRE LA LOGSE Y LA LOCE.....	241
5.1 INTRODUCCIÓN.....	243
5.2 MÉTODO.....	244
5.2.1 Participantes.....	245
5.2.2 Instrumento.....	245
5.2.3 Procedimiento.....	246
5.3 RESULTADOS.....	247
5.3.1 Características de la muestra.....	247
5.3.2 Experiencia docente.....	254
5.3.3 Procedimientos de calificación en la E.S.O.....	255
5.3.4 Evaluación de la práctica docente.....	282
5.3.5 La promoción y la titulación en la E.S.O.....	296
5.3.6 Las reclamaciones de los alumnos/padres a las calificaciones y a la promoción/titulación.....	302
5.3.7 El consejo orientador.....	306
5.3.8 Recuperación de las áreas/materias pendientes y procedimientos extraordinarios de evaluación.....	311
5.3.9 Los informes de evaluación individualizados.....	314
5.3.10 La evaluación inicial.....	320
5.3.11 Evaluación y atención a la diversidad.....	323
5.3.12 Información a las familias.....	329
5.4 INTERPRETACIÓN.....	332
5.4.1 Respecto a los procedimientos de calificación en la ESO.....	332
5.4.2 Evaluación de la práctica docente.....	339
5.4.3 La promoción y la titulación en la ESO.....	341

5.4.4	<i>Las reclamaciones a las calificaciones y a la promoción/titulación</i>	344
5.4.5	<i>El consejo orientador</i>	345
5.4.6	<i>Recuperación de las áreas-materias pendientes</i>	346
5.4.7	<i>Los informes de evaluación individualizados</i>	348
5.4.8	<i>La evaluación inicial</i>	350
5.4.9	<i>Evaluación y atención a la diversidad</i>	352
5.4.10	<i>Información a las familias</i>	354
6	CONCLUSIONES	357
6.1	PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACIÓN EN LA E.S.O.	362
6.2	LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	373
6.3	PROMOCIÓN Y TITULACIÓN DEL ALUMNADO	375
6.4	LAS RECLAMACIONES DE LOS ALUMNOS/PADRES A LAS CALIFICACIONES Y A LA PROMOCIÓN/TITULACIÓN	378
6.5	EL CONSEJO ORIENTADOR	379
6.6	RECUPERACIÓN DE LAS ÁREAS/MATERIAS PENDIENTES Y PROCEDIMIENTOS EXTRAORDINARIOS DE EVALUACIÓN	380
6.7	LOS INFORMES DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADOS	383
6.8	EVALUACIÓN INICIAL	385
6.9	EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	387
6.10	INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS	391
6.11	PAPEL DE LA INSPECCIÓN	392
6.12	ALGUNAS CUESTIONES A EXPLORAR EN FUTUROS TRABAJOS RESPECTO A LA EVALUACIÓN EN LA ESO CON LA LOE	392
7	BIBLIOGRAFÍA	399
7.1	REFERENCIAS	401
7.2	LEGISLACIÓN	420
7.3	REVISTAS SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA	425
7.4	ALGUNAS DIRECCIONES DE INTERNET SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA	429

*i*

NDICE DE ANEXOS



ANEXO I. MODELO DE INFORME DE EVALUACIÓN A CENTROS DEL ICEC.....	5
ANEXO II. LA EVALUACIÓN EN LA E.S.O. CUESTIONARIO PARA EXPERTOS. RESULTADOS .....	8
ANEXO III. CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN EN LA E.S.O. ....	41
ANEXO IV. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ENVIADO A LOS CENTROS DE E.S.O. ....	54
ANEXO V. CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA .....	91
ANEXO VI. CARTA DE PRESENTACIÓN A LOS CENTROS.....	147
ANEXO VII. CARTA DE PRESENTACIÓN A LOS EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS E.O.E.P. ....	151
ANEXO VIII. MODELO DE INFORME DE ÁREAS/MATERIAS SUSPENSAS.....	155
ANEXO IX. MODELO DE INFORME INDIVIDUALIZADO DE EVALUACIÓN POR NIVELES .....	159
ANEXO X. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	175
ANEXO XI. MODELOS DE MATERIALES A EMPLEAR EN TUTORÍAS PARA PREPARAR LA INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO EN LOS EQUIPOS EDUCATIVOS .....	193
ANEXO XII. MODELO DE ORDEN DEL DÍA PARA LA CELEBRACIÓN DE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS EN LA E.S.O. ....	199
ANEXO XIII. MODELOS DE EVALUACIÓN CON LA L.O.G.S.E., BASADOS EN CAPACIDADES .....	205
ANEXO XIV. MODELO DE BOLETÍN DE CALIFICACIONES SEGÚN LA L.O.G.S.E. ....	217
ANEXO XV. MODELOS DE PROMOCIÓN EN LA L.O.G.S.E. ....	220

ANEXO XVI. MODELOS DE TITULACIÓN EN LA L.O.G.S.E. ....	224
ANEXO XVII. MODELOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA L.O.C.E.: ÁREAS/MATERIAS SUSPENSAS Y FORMA DE DETERMINAR LA CALIFICACIÓN FINAL DEL CURSO .....	231
ANEXO XVIII. MODELO DE BOLETÍN DE CALIFICACIONES SEGÚN LA L.O.C.E. ....	237
ANEXO XIX. MODELO DE PROMOCIÓN EN LA E.S.O. CON LA L.O.C.E. ....	239
ANEXO XX. MODELO DE TITULACIÓN CON LA L.O.C.E. ....	243
ANEXO XXI. MODELO DE EVALUACIÓN EN LA L.O.E.: MATERIAS, CCBB Y LA FORMA DE DETERMINAR LA NOTA FINAL DE CURSO.....	246
ANEXO XXII. MODELO DE PROMOCIÓN EN LA ESO SEGÚN LA L.O.E. ....	250
ANEXO XXIII. MODELO DE TITULACIÓN EN LA ESO CON LA L.O.E. ....	255
ANEXO XXIV. MODELO DE INFORME SOBRE EL RENDIMIENTO POR ÁREAS DE LOS ALUMNOS PREVIO A LA VISITA DE PADRES .....	258

*i*

INDICE DE FIGURAS



Figura 1. Tipos de evaluación. Extraído de Popham (1975:47).....	35
Figura 2. Estructura del sistema educativo español según la Ley General de Educación de 1970. Fuente: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992) .....	127
Figura 3. Estructura del sistema educativo español según la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990. Fuente: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992) .....	130
Figura 4. Titularidad de los centros .....	248
Figura 5. Género de los y las docentes .....	251
Figura 6. Edad de los y las docentes .....	252
Figura 7. Experiencia de los y las docentes en el centro .....	254
Figura 8. Experiencia de los y las docentes.....	255
Figura 9. Utilización del programa Píncel .....	256
Figura 10. Número de veces que han cambiado de modelo .....	257
Figura 11. Escalas utilizadas en el boletín de notas .....	259
Figura 12. Número de centros que no utilizan indicadores de evaluación en la LOGSE y en la LOCE .....	260

Figura 13. Porcentaje de centros que utilizan indicadores de: conceptos, procedimientos y actitudes..... 261

Figura 14. Porcentaje de coincidencia de los indicadores de evaluación en todos los departamentos de cada instituto ..... 262

Figura 15. Porcentajes de centros en los que existen, documentos previos a la calificación para reflejar las capacidades de los alumnos..... 264

Figura 16. Porcentaje de centros en los que los profesores realizan, o no, exámenes y una vez corregidos cumplimentan las plantillas de capacidades..... 266

Figura 17. Porcentaje de centros en los que se practica, o no, a una evaluación individualizada ..... 267

Figura 18. Porcentaje de centros que utilizan la autoevaluación y la coevaluación ..... 268

Figura 19. Porcentaje de centros en los que todos los departamentos utilizan o no, los mismos procedimientos para obtener la nota final de curso..... 269

Figura 20. Procedimiento de obtención de la nota final de curso en porcentajes ..... 270

Figura 21. Porcentaje de centros que incluyen en sus programaciones largas las decisiones relativas al proceso de evaluación ..... 270

Figura 22. Porcentaje de centros que celebran, al menos dos equipos educativos por trimestre..... 272

Figura 23. Porcentaje de centros en los que existe, o no, un orden del día concreto en cada equipo educativo..... 273

Figura 24. Porcentaje de centros en los que el dpto. De orientación emite, o no, un informe tras cada sesión de los equipos educativos ..... 274

---

Figura 25. Porcentaje de centros donde los alumnos participan en los equipos educativos.....	275
Figura 26. Porcentaje de centros en los que se desarrollan, sesiones de tutoría encaminadas a la preparación de la intervención de los alumnos en los equipos educativos .....	276
Figura 27. Porcentaje de centros donde se toma, nota en el acta de los equipos educativos los acuerdos de los mismos, y estos (su cumplimiento y resultados) son el punto de partida del siguiente equipo educativo .....	277
Figura 28. Opinión de los profesores sobre la inexistencia de la "Mención Honorífica" en Canarias .....	278
Figura 29. Opinión de los profesores, en porcentajes, sobre la inexistencia de la nota media obtenida en la E.S.O. en Canarias .....	279
Figura 30. Porcentaje de centros que están de acuerdo, de seguir utilizando los términos de "áreas y materias" en Canarias, frente al de "asignaturas" utilizado en el B.O.E.....	280
Figura 31. Porcentaje de centros que están de acuerdo en seguir utilizando los objetivos de Etapa en la evaluación .....	281
Figura 32. Porcentaje de centros que reflejan en su R.R.I. el porcentaje mínimo de faltas injustificadas precisas para que el alumnado pierda el derecho a las medidas ordinarias de evaluación .....	282
Figura 33. Porcentaje de centros que poseen, un plan de evaluación de la práctica docente y del P.C.C. ....	283
Figura 34. Porcentaje de centros que han aplicado, el plan de evaluación de la práctica docente y del P.C.C. ....	284

Figura 35. Porcentaje de centros que evalúan, las relaciones entre profesorado, alumnado y padres..... 285

Figura 36. Adecuación de los objetivos programados a las características del alumnado y al contexto sociocultural del centro..... 286

Figura 37. Porcentaje de centros que evalúan, la selección, distribución y secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos y cursos. 287

Figura 38. Porcentaje de centros que evalúan, la metodología y los materiales empleados..... 288

Figura 39. Porcentaje de centros que evalúan, los procedimientos e instrumentos de evaluación..... 288

Figura 40. Porcentaje de centros que evalúan, el programa de orientación educativa y profesional..... 289

Figura 41. Porcentaje de centros que evalúan, la adecuación de la oferta de materias optativas a las necesidades educativas de los alumnos 290

Figura 42. Porcentaje de centros que evalúan, la eficacia de las medidas de refuerzo educativo y de adaptación curricular adoptadas para el alumno con N.E.E. .... 291

Figura 43. Porcentaje de centros que evalúan, el desarrollo de los programas de diversificación curricular ..... 291

Figura 44. Porcentaje de centros que evalúan, el desarrollo de los agrupamientos flexibles y los desdobles ..... 292

Figura 45. Porcentaje de centros en los que se tienen en cuenta, las aportaciones de los padres ..... 293

Figura 46. Porcentaje de centros en los que se tienen en cuenta, las aportaciones del alumnado ..... 293

Figura 47. Porcentaje de centros en los que los departamentos tienen en cuenta, o no, la memoria del curso anterior de cada departamento a la hora de revisar sus programaciones anuales .....	295
Figura 48. Porcentaje de centros en los que el consejo escolar analiza, o no, los resultados académicos tras cada evaluación .....	296
Figura 49. Porcentaje de centros en los que al promocionar por haber repetido se les aplica medidas de refuerzo .....	297
Figura 50. Porcentaje de centros que aplican, o no, medidas educativas complementarias a los alumnos que están repitiendo.....	298
Figura 51. Aspectos en los que se basaban los criterios de promoción en la LOGSE.....	299
Figura 52. Criterios en los que se basaban los centros para decidir la titulación en la E.S.O. con la normativa de la LOGSE .....	300
Figura 53. Preferencia de los y las profesoras respecto a los criterios de promoción y titulación en la ESO.....	301
Figura 54. Preferencia de los profesores respecto a la posibilidad, o no, de poder repetir en cualquier nivel de la ESO .....	302
Figura 55. Número de reclamaciones de los alumnos y sus padres respecto a las calificaciones y las decisiones de promoción y titulación.....	303
Figura 56. Los alumnos y padres conocen el procedimiento de reclamación a las calificaciones, promoción y titulación .....	304
Figura 57. Causas más frecuentes de reclamación respecto a las calificaciones .....	305
Figura 58. Porcentaje de centros en los que se reúnen, o no, los equipos educativos cuando hay una reclamación.....	306

Figura 59.Evolución del procedimiento de confección del consejo orientador en la LOGSE y en la LOCE ..... 308

Figura 60.Momento en que se entrega el Consejo Orientador ..... 309

Figura 61.Momento en que se tenía pensado entregar el Consejo Orientador de 2º de la ESO..... 310

Figura 62.Persona a la que se entrega el Consejo Orientador..... 311

Figura 63.Respeto, o no, de la normativa respecto a que cuando se aprueba un trimestre en un área se debe recuperar automáticamente ese área si está pendiente de los cursos anteriores..... 312

Figura 64.Procedimiento de recuperación de las áreas y materias pendientes de cursos anteriores cuando no tienen homónima en el curso actual..... 313

Figura 65.Momento en el que los y las profesoras creen que se deberían celebrar las pruebas extraordinarias en la E.S.O. .... 314

Figura 66.Porcentaje de centros en los que los alumnos que vienen de primaria aportan, o no, los informes individualizados de evaluación ..... 315

Figura 67.Porcentaje de centros que realizan, el informe individualizado de evaluación para los alumnos de 4º de la E.S.O. que no van a repetir ..... 316

Figura 68.Porcentaje de centros en los que existe, un modelo de informe individualizado de evaluación diferenciado para cada nivel de la E.S.O..... 317

Figura 69.Persona/s que cumplimentan en la práctica real los informes individualizados de evaluación ..... 318

Figura 70. Porcentaje de centros que elaboran, el informe final de áreas/materias suspensas previo al último equipo educativo ....	319
Figura 71. Porcentaje de centros donde existe, un modelo del informe final de áreas/materias suspensas previo al último equipo educativo	320
Figura 72. Porcentaje de centros donde se realiza, un equipo educativo al principio del curso.....	321
Figura 73. Porcentaje de centros donde los departamentos cuentan, con pruebas de evaluación inicial diferenciadas por niveles.....	322
Figura 74. Momento en el que se aplican las pruebas de evaluación inicial	323
Figura 75. Porcentaje de centros donde los equipos educativos proponen, la realización de las adaptaciones curriculares individualizadas .....	324
Figura 76. Porcentaje de centros donde las calificaciones de los alumnos con A.C.I. significativa o muy significativa llevan, un asterisco en su documentación .....	325
Figura 77. Porcentaje de centros en los que constan, las diligencias en los libros de escolaridad de los alumnos con ACI significativa .....	326
Figura 78. Persona/s que deciden las calificaciones de los alumnos con N.E.E. ....	327
Figura 79. Tipo de equipo educativo en el que son analizados y valorados los alumnos integrados en un PDC.....	328
Figura 80. Persona/s que realizan el informe individualizado previo a la incorporación de un alumno a un P.D.C. ....	329
Figura 81. Porcentaje de centros en los que los tutores cuentan, con un modelo de cuestionario para recabar la información del profesorado previa a la entrevista que desarrollará con determinados padres.....	330

Figura 82. ¿Los centros dan a conocer a las familias los criterios y los procedimientos de evaluación, promoción y titulación?..... 331



# INDICE DE TABLAS



Tabla 1. Frecuencia de uso de determinados procedimientos e instrumentos de evaluación .....	92
Tabla 2. Frecuencia con la que el profesorado de 4º de la E.S.O. utiliza determinados procedimientos e instrumentos de evaluación .....	94
Tabla 3. Grado de acuerdo del profesorado sobre la promoción de los alumnos al ciclo o curso siguiente .....	95
Tabla 4. La evaluación en la legislación (I) .....	145
Tabla 5. La evaluación en la legislación (II) .....	146
Tabla 6. Características de la evaluación (I) .....	152
Tabla 7. Características de la evaluación (II) .....	153
Tabla 8. Características de la promoción (I) .....	160
Tabla 9. Características de la promoción (II) .....	161
Tabla 10. Características de la titulación (I) .....	166
Tabla 11. Características de la titulación (II) .....	167
Tabla 12. Otras diferencias significativas (I) .....	168
Tabla 13. Otras diferencias significativas (II) .....	169
Tabla 14. Tipo de documento legislativo utilizado y fecha de publicación/difusión (I) .....	180
Tabla 15. Tipo de documento legislativo utilizado y fecha de publicación/difusión (II) .....	181
Tabla 16. Características de la evaluación (I) .....	186

Tabla 17. Características de la evaluación (II) ..... 187

Tabla 18. La prueba extraordinaria (I)..... 190

Tabla 19. La prueba extraordinaria (I)..... 191

Tabla 20. Informe de evaluación individualizado. Informe de áreas suspensas ..... 194

Tabla 21. Informe de evaluación individualizado. Informe de áreas suspensas ..... 195

Tabla 22. Titulación alcanzada al terminar la E.S.O.: denominación. Procedimiento para otorgarlo. El certificado de escolaridad. El consejo orientador (I)..... 198

Tabla 23. Titulación alcanzada al terminar la E.S.O.: denominación. Procedimiento para otorgarlo. El certificado de escolaridad. El consejo orientador (I)..... 199

Tabla 24. Recuperación de las áreas y materias pendientes de años anteriores (I) ..... 202

Tabla 25. Recuperación de las áreas y materias pendientes de años anteriores (I) ..... 203

Tabla 26. Mención honorífica. Nota media de la etapa o nota media de cada nivel cursado (I)..... 205

Tabla 27. Mención honorífica. Nota media de la etapa o nota media de cada nivel cursado (I)..... 206

Tabla 28. Otros aspectos: evaluación inicial, número de sesiones de los E.E., evaluación de los alumnos con N.E.E., evaluación de la religión y las actividades de estudio (I)..... 209

Tabla 29. Otros aspectos: evaluación inicial, número de sesiones de los E.E., evaluación de los alumnos con n.e.e., evaluación de la Religión y las Actividades de Estudio (II)..... 210

---

Tabla 30. Titularidad de los centros .....	247
Tabla 31. Participación por islas.....	249
Tabla 32. Municipios implicados en la investigación .....	249
Tabla 33. Género de los y las docentes.....	251
Tabla 34. Edad de los y las docentes.....	252
Tabla 35. Experiencia de los y las docentes en el centro .....	253
Tabla 36. Experiencia docente .....	254
Tabla 37. Número de veces que han cambiado de modelo.....	256



***I***

NTRODUCCIÓN



La Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) es la etapa educativa más problemática en la actualidad, y no sólo respecto a los resultados, sino en cuanto a la convivencia, cambios excesivos en el sistema, desinformación de los padres y alumnos, etc.

La educación supone grandes esfuerzos a la sociedad en presupuestos, tiempo y riesgos asumidos, y es lógico que *si la educación es algo intencionalmente pretendido, a su vez ha de ser algo necesariamente controlado* (Albiñana, 2002). No podemos olvidar que *la calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción* (Fernández Díaz, 1997), de ahí la necesidad de la metaevaluación en una de las etapas educativas que está cosechando unos resultados considerados como mediocres: la E.S.O.

La evaluación dentro de la práctica docente atañe a las cuestiones más sensibles de todo el proceso: la propia metodología está influida por los instrumentos y procedimientos de calificación posteriores; la promoción y la titulación con sus diversos criterios influye en la visión que la sociedad y la comunidad educativa, en particular, tienen de todo el sistema: si es preciso esforzarse más o no es necesario hacerlo con tanta intensidad, porcentaje de alumnos que titulan y, por lo tanto, pueden acceder a los Bachilleratos o a los Ciclos Formativos de Grado Medio (en adelante CFGM), etc.

La evaluación es el aspecto más complejo de los desencadenados en todo el sistema educativo, y respecto a la misma siempre han surgido muchas dudas: ¿realmente se individualiza en la evaluación?, ¿hay uniformidad al aplicarla entre los miembros de cada departamento didáctico?, ¿y dentro de cada centro en concreto?, ¿qué opinión les merece a los padres el que los procedimientos de calificación varíen tanto de unos centros a otros?, ¿los y las profesoras en alguna ocasión llegan a autoevaluarse, su metodología, materiales, motivación, etc.?, ¿cómo se evalúa a los alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.)?. Porque no podemos olvidar que *los estudiantes y su rendimiento no deberían ser el único objeto de la evaluación escolar* (Escudero Escorza, 1997). A estas cuestiones he intentado contestar en esta investigación.

A modo de acercamiento al concepto de metaevaluación podemos afirmar siguiendo a García

*El propósito de quienes han reflexionado acerca del concepto de metaevaluación es, ante todo, encontrar una herramienta que permita valorar el proceso de evaluación y verificar el grado de validez de sus resultados y conclusiones. La evaluación se convierte, de esta forma en el objeto de estudio del metaevaluador. García (2004)*

Stufflebeam considera la metaevaluación como

*El proceso de diseño, obtención y empleo de información descriptiva y valorativa acerca de la utilidad, la viabilidad, la ética y el rigor técnico de una evaluación con el propósito de orientarla y dar cuenta públicamente de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles. Stufflebeam (1981)*

Esta investigación es en gran medida una metaevaluación, trata de analizar la situación de la evaluación en la Enseñanza Secundaria especialmente en la C.A. de Canarias; este tipo de valoración de la evaluación tiene una serie de características muy precisas:

*La metaevaluación es un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación. En la evaluación nos preguntamos cómo funciona el Centro, en la metaevaluación nos preocupa cómo ha funcionado la evaluación (Santos, 1993)*

En esta investigación pretendemos conocer cómo se desarrolla la evaluación, especialmente en la promoción, titulación y atención a la diversidad en Canarias; tratar de analizar la calidad de la evaluación que se aplica en la ESO.; comprobar la calidad de una evaluación es la tarea principal de la metaevaluación según Cooksy y Caracelli (2005).

Es necesario, además, implementar este proceso de metaevaluación respecto a la evaluación en la E.S.O. en Canarias, para satisfacer las demandas de la sociedad y de los profesionales implicados respecto a la mejora de la calidad de la educación en esta etapa.

La metaevaluación y la evaluación generan un círculo autorreferente sobre la calidad del proceso educativo y del desarrollo del mismo, y siguiendo a Dopico (2000), no podemos olvidar que la concepción y la práctica de la evaluación en educación están íntimamente relacionadas con el desarrollo del concepto de calidad, en este caso respecto a la mejora de la evaluación en la E.S.O.

Siempre que se haga una evaluación, o una metaevaluación educativa, no se debe perder de vista el modelo que se sigue, los analizamos en el Capítulo I de esta investigación. En esta línea para Dopico (2000) *existen tres grandes paradigmas en evaluación educativa: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto, a los que han correspondido modelos como el conductista-eficientista, el humanístico y el holístico respectivamente*. En esta Investigación seguiremos un modelo holístico. Además de los tres grandes modelos o paradigmas en investigación: positivista, interpretativo y sociocrítico, en los últimos años ha aparecido con fuerza una nueva

propuesta: el paradigma orientado al cambio, que tiene mucho que ver con esta investigación. Otros dos paradigmas emergentes serían el post-modernista y el feminista. El paradigma orientado al cambio

*Pretende la búsqueda de la comprensión de los problemas para mejorarlos o resolverlos, para dar respuestas razonadas y coherentes a los problemas sociales y educativos. La diferencia más evidente con los tres paradigmas principales radica en los objetivos, más que una elección temática o metodológica. Su finalidad última sería poder llegar a tomar decisiones y formular recomendaciones de cara a la acción, aunque dentro de un contexto específico de actuación. (Del Río, 2003)*

Pero realizar una evaluación en centros no ha sido tarea fácil, pues como reconoce Escudero

*La evaluación de centros educativos, como casi todas las grandes investigaciones evaluativas, es una tarea compleja, sobre todo en la práctica, por razones técnicas, presiones ambientales, falta de evaluadores cualificados y dificultades para lograr la colaboración y participación necesarias. Escudero (1997)*

Todas las dificultades mencionadas anteriormente, en mayor o menor medida, las hemos encontrado en el desarrollo de esta investigación.

Estamos en un momento de fuertes cambios: tras más de una década de aplicación de la L.O.G.S.E., llevamos cuatro cursos con la L.O.C.E. (desde un punto de vista de la normativa aplicada en evaluación en la E.S.O.) y ya se está aplicando la L.O.E. Por esto mismo en el capítulo II analizamos de forma diacrónica la evolución de la misma en los últimos 36 años en nuestro país: desde la Ley General de Evaluación de 1970, a la L.O.C.E. del año 2002, la L.O.E. de 2006 pasando por la L.O.G.S.E. de 1990.

Tras la promulgación de la L.O.C.E. en el año 2002, ésta se comenzó a aplicar en la evaluación, promoción y titulación a partir del curso

2003/2004; por esta razón todas las Comunidades Autónomas tuvieron que desarrollar sus propias Órdenes de evaluación. En el curso 2007/2008 se aplica la L.O.E. en lo relativo a la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. (art. 28 y 31 de la L.O.E.). El capítulo III compara lo relacionado con la evaluación en las diecisiete Comunidades Autónomas: veremos que existen muchas diferencias, especialmente según los partidos políticos que las gobiernen en ese momento. Estas diferencias se aprecian en aspectos como que el examen extraordinario de recuperación se realice en el mes de septiembre (Partido Popular), o que se haga en junio (PSOE y Nacionalistas); es alarmante descubrir que en ocasiones se toman decisiones técnicas por partidismos políticos. Existen aspectos en las diversas normativas autonómicas que son interesantes y con posibilidades de adopción en Canarias.

La Pedagogía Comparada ha servido para intentar adaptar el Sistema Escolar a los aspectos positivos que vemos en otros países de nuestro entorno cultural; si bien no es fácil extrapolar de un país a otro y en un momento, a veces diferente, una serie de medidas: nadie puede asegurar iguales resultados con iguales medidas y no podemos olvidar que *conocer bien ese complejo organismo que es hoy día el sistema educativo de un país no resulta empresa fácil* (García Garrido, 1984). Desde un centralismo, tipo francés, con la L.G.E. de 1970, pasamos a un descentralismo británico con la L.O.G.S.E.: cierta libertad curricular por comunidades, incluso por centros con los Reglamentos de Régimen Interno (R.R.I.), Proyectos Educativos de Centro (P.E.C.) y Proyectos Curriculares de Centro (P.C.C.) propios. La L.O.C.E. era una discreta vuelta al centralismo francés, más bien una suerte de solución intermedia: existe cierta libertad en el diseño curricular en cada comunidad, pero con límites (un 65% como mínimo curricular común si no hay lengua distinta del castellano y un 55% mínimo obligatorio si se cuenta

con lengua propia), se le han restado competencias al P.C.C.; por ejemplo la L.O.C.E. no permitía que cada centro evaluara, titulara y promocionara con criterios propios, sino que haya uniformidad para todo el país. La L.O.E. sigue muy de cerca a la L.O.C.E. en el sentido de marcar unas pautas comunes para todo el Estado. ¿Qué piensan de esto los profesionales de la enseñanza?, ¿y los padres y alumnos?. A estas y otras preguntas intentaremos responder en esta investigación.

Para conocer y sacar algún tipo de conclusión hemos analizado los sistemas de evaluación francés, alemán y británico en las etapas escolares que son equivalentes a la E.S.O., y lo desarrollamos en el capítulo IV.

Existe en la actualidad un ambiente favorable a reconocer las virtudes de las evaluaciones de centro internas pero

*La evaluación basada en el centro no es sinónimo de evaluación interna, ni tampoco antónimo de la evaluación externa, sino una combinación de ambas, pues la evaluación necesita de las aportaciones tanto de una como de otra. En la mayoría de los programas evaluados se sitúa la responsabilidad evaluadora en el exterior del centro, pero con ayudas internas. (Escudero, 1997)*

Esta conjunción de evaluación interna y externa es la que hacemos nuestra. Sin dejar de reconocer que todavía sigue siendo predominante la evaluación externa sobre la evaluación interna en aquellos países con gran experiencia en evaluación de centros (U.S. Department of Education, 1991) y también en nuestro propio sistema (Bartolomé y otros, 1991; Borrell, 1995).

*Esta evaluación externa se puede promover desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación. (Escudero, 1997)*

Como ha ocurrido en cierto modo con esta Investigación que ha surgido del interés manifiesto de algunos profesores, por estudiar el estado de la evaluación en la ESO para normalizarlo.

El estudio empírico se desarrolla en el capítulo V en una muestra de ochenta y siete Centros del Archipiélago, de todas las islas, en centros públicos, privados y concertados. De los doscientos cincuenta centros a los que se invitó a cumplimentar el Cuestionario no contestaron ciento sesenta y tres; esta participación la podemos considerar normal pues no debemos olvidar, como apunta Scriven (2001) que en toda evaluación los y las participantes se sienten de alguna manera incómodos. El cuestionario consta de ochenta y dos ítems que tratan de responder a una serie de cuestiones en torno a los grandes temas relacionados con la evaluación.

El cuestionario nos pareció la forma más rápida de llegar a un número representativo de centros e indagar sobre aspectos pormenorizados de la práctica evaluativa en la ESO, aunque sabemos que

*También existe una gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y, en definitiva, recursos técnicos que permiten realizar procesos de evaluación más o menos comprensivos para el conocimiento, control y mejora racional de los mismos. (Fernández Díaz, 1997)*

Para seleccionar estos ítems, que en principio eran 152, recurrimos a quince expertos, que seleccionaron los cincuenta más adecuados en su opinión para detectar cómo se desarrolla la práctica de la evaluación en la E.S.O. en Canarias, (Anexo II). Entre los expertos había dos catedráticos: uno de Filosofía y otro de Física y Química, dos Directores de I.E.S., una Directora de C.E.P., dos asesores de C.E.P., tres orientadoras, dos inspectores y tres coordinadores y coordinadoras de ámbito. Profesionales con una amplísima experiencia en la E.S.O., en la reforma L.O.G.S.E. y en

los Centros de enseñanza de todos los niveles. De esos 152 ítems iniciales nos quedamos con 82, y elaboramos el cuestionario definitivo (Anexo III). Este cuestionario se envió a doscientos cincuenta centros y a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en adelante E.O.E.P.) de zona de Canarias (Anexo VII) y lo devolvieron cumplimentado ochenta y siete. La isla más participativa fue Gran Canaria. Hemos combinado un método cuidadoso y sistemático de recogida de información junto a la participación de los interesados y ejecutores del estudio, con una interpretación que pretende ir más allá de lo cuantitativo, pues como afirma Alvira (1991) la evaluación *conlleva la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recogida de información con el objetivo de emitir un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando...el énfasis en la utilización de los resultados y en la participación de las partes interesadas a lo largo del proceso evaluativo constituyen otras tantas características distintivas de la metodología de evaluación* (1991:7). La participación de los propios protagonistas es vital, pues es una oportunidad de valorar la propia normativa y actuación de los que están en el poder, siguiendo a Kushner

*Puesto que cada programa social o educativo puede ser considerado como una reafirmación del contrato social cada evaluación del programa constituye una oportunidad para revisar sus premisas y sus consecuencias, en este caso la normativa sobre evaluación en la E.S.O. Kushner (2000)*

En el Capítulo VI elaboramos unas propuestas a la Administración o cuestiones para reflexionar, sobre cómo creemos que debería ser la evaluación en esta etapa tan compleja. No somos partidarios de "revoluciones", sino de ligeras y certeras "modificaciones". Las propuestas están alejadas de todo partidismo político, en la medida en que esto pueda realmente ser así (García Sánchez, 2003 y Peleteiro, 1997), y se basan en la opinión de los Centros que han participado en este trabajo, lo que se hace en

otros países de la Unión Europea y la práctica de la evaluación en las Comunidades Autónomas del Estado. Estas conclusiones serán dignas de tener en cuenta por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias; aunque hay que reconocer que la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº 235 del 23 de noviembre de 2007) que desarrolla la L.O.E. en nuestra Comunidad Autónoma se ha adelantado a algunas de las propuestas que teníamos presentes como dignas de mencionar en las conclusiones de este trabajo de investigación.

Las conclusiones se agrupan en once grandes apartados (capítulo VI):

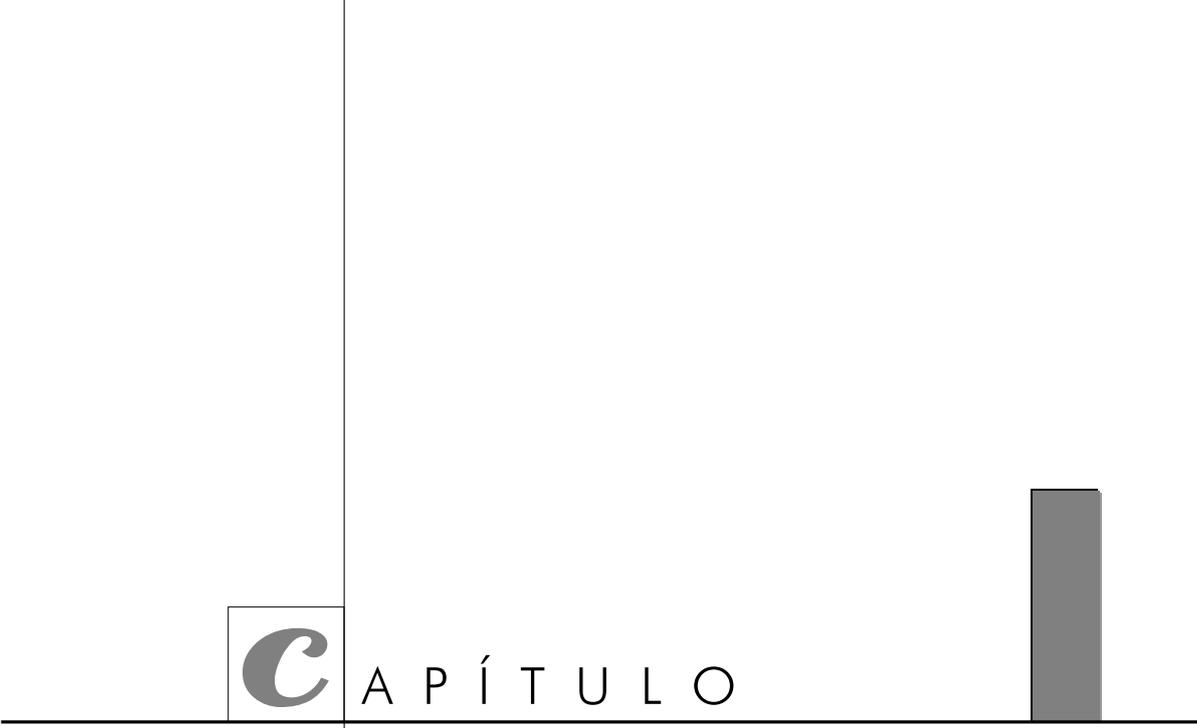
- A. Procedimientos de calificación en la E.S.O.
- B. Evaluación de la práctica docente.
- C. Promoción y titulación del alumnado
- D. Reclamaciones de los alumnos/padres a las calificaciones y a la promoción/titulación.
- E. El consejo orientador
- F. Recuperación de las áreas/materias pendientes y procedimientos extraordinarios de evaluación
- G. Los informes de evaluación individualizados
- H. Evaluación inicial
- I. Evaluación y atención a la diversidad
- J. Información a las familias
- K. Papel de la Inspección

Dentro de los Anexos hemos recogido modelos que se han manejado con la L.O.G.S.E. y la L.O.C.E. y que se van a usar este curso con la L.O.E. sobre

evaluación, promoción y titulación, donde se puede apreciar la pérdida que ha supuesto respecto a la utilización de las capacidades y de una evaluación más individualizada. Entre los Anexos contamos con los cuestionarios utilizados, cómo quedaron tras la selección de los quince expertos, los resultados de los ochenta y siete centros, modelos para recabar información de la entrevista con los padres, de preparación de la intervención de los alumnos en los equipos educativos, del informe final individualizado, de informe final de área/materia suspensa, etc. En suma una serie de materiales que permiten, por un lado, apreciar la ligera modificación que ha supuesto la L.O.C.E. sobre la L.O.G.S.E. y de la L.O.E. sobre las dos anteriores, en evaluación en la práctica real de los centros y, en segundo lugar su posible utilización tanto en la docencia universitaria como en la práctica educativa en la E.S.O.

Por último, consideramos importante que se universalicen los procesos de evaluación, autoevaluación y metaevaluación de los centros

*Para lo cual es preciso generar y extender una cultura evaluativa entre los miembros de la comunidad educativa que enfatice por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a estos procesos. En este sentido, deberían promoverse los procesos de autoevaluación de los centros, en los que la comunidad educativa debe tener una clara implicación, de manera que las decisiones puedan ser comúnmente adoptadas y puedan tener un efecto positivo para la mejora y el cambio en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. (Fernández Díaz, 1997)*



**C**

APÍTULO

- . **La evaluación en la educación secundaria. Análisis conceptual. Modelos. Metaevaluación. Planteamientos de algunas investigaciones empíricas relevantes.**



## 1.1 Introducción

---

Para definir lo que entendemos por evaluación en la ESO debemos matizar lo que no es evaluar: pues no se trata sólo de calificar, ni de decidir la promoción, o decidir la titulación, ni siquiera “medir”, ni investigar, o hacer un diagnóstico; sino de todos los aspectos mencionados anteriormente.

En todo tipo de actividad se da la evaluación, en tanto que reflexión de la consecución de los objetivos propuestos, pero esta valoración va desde la simple apreciación subjetiva al rigor de un diseño experimental

*En cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción... Este hecho es especialmente evidente en el caso de la evaluación, pues se trata de una disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y, sobre todo, en el siglo XX. En este sentido, la aproximación diacrónica al concepto resulta imprescindible. (Escudero, 2003)*

Todos los estudios de evaluación, han establecido definiciones sobre la evaluación, diferentes en su expresión, pero coincidentes en los aspectos esenciales. Así, Tyler (1949) afirma que la evaluación es un proceso por el que se determina el grado en el que se logran los objetivos propuestos. Definición corroborada en términos similares por Lafourcade (1985).

Para Escudero (2003) existen tres clasificaciones sobre las etapas que han existido respecto a la evaluación educativa:

- a) Quizás el más utilizado en nuestro contexto (Mateo y otros, 1993), es el que ofrecen Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores, que suelen establecer seis épocas, comenzando en el siglo XIX (Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Madaus y otros, 1991). Estos autores indican: a) *época de la reforma* (1800-1900), b) *época de la eficiencia y del test* (1900-1930), c) *época de Tyler* (1930-1945), d) *época de la inocencia* (1946-1956), e) *época de la expansión* (1957-1972) y f) *época de la profesionalización* (desde 1973 hasta nuestros días).
- b) Otros autores como Cabrera (1986) y Salvador (1992) citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Tyler en el segundo cuarto del siglo XX. A la época de Tyler se le denomina de *nacimiento*, a las anteriores de *precedentes o antecedentes* y a la posterior de *desarrollo*.
- c) Guba y colaboradores, sobre todo Lincoln, destacan distintas *generaciones*. Ahora estaríamos en la cuarta (Guba y Lincoln, 1989), que se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los *stakeholders* (demandantes e implicados en la evaluación), como base para determinar la información que se necesita. La primera generación es la de la *medición*, que llega hasta el primer tercio del siglo XX, la segunda es la de la *descripción* y la tercera la del *juicio o valoración*.

En la década de los años setenta del siglo pasado comienza a abrirse paso entre los investigadores la idea de que la evaluación consiste en la determinación del valor o mérito de un objeto, incluyéndose aquí las tesis de

Eisner (1979) y Scriven (1974). Cronbach (1980) afirma que la evaluación se hace con el fin de tomar decisiones. Stufflebean (1993) concibe la evaluación educativa como el elemento fundamental para el perfeccionamiento del objeto evaluado. Concretamente, y en la línea de la definición adoptada por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, Stufflebeam y Shinkfield (1994) indican que la evaluación es *el estudio sistemático y planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar un valor y/o mérito de algún objeto*.

Desde un punto de vista histórico, y teniendo en cuenta los modelos de evaluación utilizados, podemos afirmar que se comenzó con la aplicación de la metodología experimental, dominante por muchos años y en respuesta a una política federal norteamericana que orientó el trabajo de los evaluadores hacia lo que Scriven (2001) denomina las doctrinas de la gestión empresarial y del positivismo, conduciendo los análisis hacia el beneficio de los gestores y directores de los programas, y los evaluadores actuaron como científicos neutrales que depositaban su confianza en los métodos aceptados por las ciencias sociales como forma de protección frente a los sesgos. Los evaluadores eran primariamente experimentales, cuasiexperimentales o empleaban el análisis de muestras, pero se utilizaba siempre la medición de resultados cuantitativos con los que equipararse, por analogía, con las mediciones de desarrollo económico.

Más tarde, en los años 60, 70 y 80 del mismo siglo, se pusieron de moda los métodos cualitativos, pero se acentuaron las disputas entre los defensores de uno u otro método que trajeron como consecuencia la utilización de métodos mixtos complementando el método cuantitativo y cualitativo (Cronbach, 1980).

Otros autores como Alkin (1985), Provus (1971) y Parlett (1977), ponen de manifiesto la existencia de puntos de vista coincidentes en aquellos

aspectos que son esenciales para la conceptualización de la evaluación educativa. El análisis de las diferentes definiciones pone en evidencia que existen tres condiciones comunes: obtención de información, formulación de juicios, y toma de decisiones.

Habitualmente se satisfacen las dos primeras, pero no así la tercera, que es precisamente la que da sentido a la evaluación educativa y la que la diferencia de la evaluación selectiva, clasificatoria o sancionadora. Obsérvese también el carácter instrumental que tiene ésta en tanto se pone al servicio de la toma de decisiones para reconducir el proceso.

A partir de estos requisitos, estamos en condiciones de establecer la definición de evaluación de los aprendizajes en los siguientes términos (Blanco, 1996:42): *La evaluación es el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de unos datos recogidos. Nos atreveríamos a enriquecer esta definición ampliando el objeto de evaluación a otros aspectos además del rendimiento del alumnado, ya que hay que tener en cuenta los medios, los procesos, la propia normativa que regula el aspecto educativo a evaluar, la colaboración con los padres, su participación, los materiales, las programaciones y desarrollo curricular, etc.*

Nuestra aportación a una definición de la evaluación educativa plantea que evaluar en educación es el acto de intentar conocer con rigor una realidad educativa, normalmente compleja, que forma parte de un proceso y de un contexto humano y físico concreto, cuyos momentos previos son la fijación de la realidad a valorar y de los objetivos a conseguir, de recogida de diversa información sobre la misma, y cuyas etapas posteriores son la valoración, la elaboración de unas conclusiones y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido. Cuando utilizamos el término *rigor* nos referimos a cómo debería ser la evaluación educativa en todas sus aplicaciones; por ejemplo en cuanto a la medición del resultado obtenido por

los alumnos. A modo de ejemplo veamos un caso real de la falta de rigor: el curso 2005/2006 en junio, un alumno de Gran Canaria de 2º de Bachillerato aprueba todas las asignaturas excepto la Lengua Castellana y Literatura. El equipo educativo sugiere/presiona a la profesora en cuestión para que le apruebe y pueda acceder a las carreras o al Ciclo Formativo Superior (CFGS) pertinente, la profesora le aprueba y va a la PAU, donde el alumno suspende todas las asignaturas excepto la Lengua Castellana y Literatura, ¿dónde está el rigor? La evaluación educativa debe ser individualizada por la singularidad de cada aspecto a analizar tanto en su dimensión humana (depende de las características de cada alumno, de ahí la importancia de la individualización de la evaluación en particular y de todo el proceso didáctico en general), como físico, micropolítico (dependiendo de cada centro en concreto, sus equilibrios de poder interno, las características de su entorno, sus recursos, su historia, etc.). Los momentos señalados son los que nos pueden ayudar a concretar nuestra tarea evaluadora: fijación de la realidad a valorar ¿qué es exactamente lo que queremos evaluar?; de los objetivos a conseguir ¿para qué queremos valorar este aspecto?; la recogida de información debe ser lo más fiable, válida y sensible posible, ahí entraría el rigor en los instrumentos seleccionados, procurar que el evaluador sea de alguna manera participante (para conocer los aspectos cualitativos), etc. Evidentemente se evalúa para hacer un juicio de valor y para tomar decisiones correctoras. En educación las medidas deben ser más correctoras que clasificadoras (fin iluminativo-formativo más que selectivo o punitivo).

Desde un punto de vista diacrónico y teniendo en cuenta el objeto a evaluar, se puede concluir que la evaluación educativa comenzó analizando el rendimiento de los alumnos y ha ido transitando hacia la evaluación de programas, instituciones y sistemas educativos, alcanzando las políticas educativas.

La evaluación de aspectos o programas educativos de gran tamaño, como lo es de alguna manera esta Investigación, se encarga a organismos oficiales como el ICEC o el INECSE, pues la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal desarrollada a tiempo parcial por académicos, a convertirse en una pequeña industria profesionalizada, con revistas propias, premios, reuniones, organizaciones y estándares (Dopico, 2000).

Lo que no debemos perder de vista en ningún momento es la fuerza, así como la influencia de la evaluación a la hora de dar continuidad o no a determinados programas o normativas escolares (Henry, 2003).

Hay que reconocer que no es lo mismo evaluar el rendimiento del alumnado que evaluar materiales, programaciones anuales, unidades didácticas, proyectos curriculares, proyectos educativos de centro (P.E.C.), reglamentos de régimen interno (R.R.I.), que evaluar lo adecuado o no de una normativa, etc.

Partiendo del tratamiento de la evaluación educativa en la normativa española, ésta avanza con la L.G.E. 1970, donde se señala, por primera vez, que la “evaluación es continua, formativa y sumativa”.

La evaluación desde la L.O.G.S.E. tiene un papel protagonista, pero no tanto para clasificar, premiar o castigar, como para adecuar la práctica docente a las peculiaridades del alumnado y el ámbito educativo concreto con el que estamos trabajando, sin olvidar que la evaluación no es igual en la E.S.O., con un carácter iluminativo-formativo, que en Bachillerato, donde los aspectos sumativos adquieren un mayor peso, dado el carácter más propedéutico de la etapa.

El constructivismo, como base teórica de las metodologías didácticas emanadas de la L.O.G.S.E., la L.O.C.E. y la L.O.E., da especial importancia a la evaluación de los aprendizajes previos, como requisito (Ausubel, 1983)

para lograr el aprendizaje significativo; pero también da un protagonismo relevante a la memoria comprensiva frente a la repetitiva: este tipo de aprendizaje debe ser objeto de las pruebas que sirvan para ayudar a la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

En cuanto a la pregunta ¿para qué evaluar?, la respuesta en el marco actual es que se evalúa para orientar y se orienta para intervenir, es decir, nos encontramos ante una evaluación formativa-iluminativa, pero no podemos olvidar la realidad de la evaluación sumativa: al final, cada profesor otorga una calificación y cada equipo educativo tiene que decidir si el alumno promociona y titula en su caso o no.

Cuando se habla de evaluación en nuestros centros casi siempre viene a la mente de los profesionales la idea de calificar a los alumnos; el resto de evaluaciones: del material, de los órganos de coordinación docente, de las relaciones de los padres, de la práctica docente, de la normativa externa e interna del centro, quedan reducidas generalmente a algo de lo que no se habla o se valoran como un requisito administrativo que no es imprescindible aplicar con rigor.

En esta línea, este trabajo tratará de averiguar, entre otros aspectos, la práctica real de la evaluación educativa en los centros canarios que imparten la E.S.O. y en cómo ha evolucionado su práctica desde la L.O.G.S.E. a la L.O.C.E., para conocer esta realidad y aportar sugerencias a la Administración Canaria.

## **1.2 Aproximación conceptual: modelos**

Como hemos visto anteriormente, en educación detrás de la palabra evaluación hay diferentes concepciones, los profesionales de la educación entendemos cosas diferentes y los receptores (padres, alumnos,

administración, etc.), hacen diferentes interpretaciones e hincapié en diversos aspectos.

El nacimiento del vocablo podemos situarlo a principios del siglo XX. En los años 40, Tyler (1949) le da carta de naturaleza al utilizarlo para determinar a través del proceso de evaluación hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos. A partir de este momento, se empieza a orientar la evaluación como mecanismo que provoca la mejora continua del currículo y de sus resultados. En los años 60, se inicia un cambio en el concepto con una mayor preocupación por lo ético y social. Es Scriven (1967) quien introduce los conceptos de “evaluación formativa” y “evaluación sumativa”, piedras básicas para la proliferación de los paradigmas actuales en evaluación.

Pero ¿qué entendemos por modelo en evaluación educativa?; el hecho de clarificar y reducir lo más representativo, es un hecho constante en la historia del pensamiento. Siempre se ha partido de alguna interpretación esquemática de la realidad donde converjan idénticas aproximaciones conceptuales para entender el mundo que nos rodea.

*La filosofía educativa y el paradigma científico son intentos de estipular el tipo de perspectivas que van a determinar lo que consideramos válido en el terreno de la práctica educativa. (Carr y Kemmis, 1988)*

De esta forma, aparecen modelos o paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1971).

El Modelo tecnicista en evaluación, tiene una base conductista, parte de objetivos operativos, para lograr los cuales se planifican actividades y se

comprueba la adquisición, de lo que se deriva una calificación positiva o negativa.

Stufflebean (1987), siguiendo el modelo positivista, concretamente el modelo de la evaluación orientada a la decisión, propone una evaluación materializada como C.I.P.P.:

C: Análisis del contexto para determinar las metas a las que se pretende llegar.

I: Inicial, para concretar los objetivos.

P: Proceso, analizarlo para adecuarse al mismo.

P: Producto, para tomar decisiones.

La emergencia de diferentes paradigmas ha permitido que la ciencia evolucione desde formas simples hacia concepciones basadas en la generación de puntos de vista más holísticos, integrados y complejos.

El paradigma positivista ha intentado explicar, controlar y predecir el fenómeno educativo, considerando que la realidad educativa es externa, objetivable y fragmentable. Se pretende llegar a generalizaciones libres del tiempo y del contexto, con el fin de formular leyes, donde predominan los métodos deductivos y las técnicas cuantitativas. La ciencia, proporciona una actitud neutral, porque sólo ella suministra métodos que garantizan un conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas e inclinaciones personales, y puesto que tales métodos son uniformemente aplicables tanto a los fenómenos naturales como a los humanos; introducidos en la educación conducirían a un cuerpo de teoría educativa que revelaría lo que sucede en las situaciones educativas, en vez de estipular lo que alguna otra persona cree que debería suceder (Carr y Kemmis, 1988).

Este modelo tecnicista presenta, entre otros, varios aspectos mejorables que recogemos a continuación:

- Generalmente sólo evalúa el rendimiento del alumno.
- Puede ser un instrumento represivo.
- Los sujetos protagonistas del programa o aspecto evaluado no participan en su diseño ni en sus ulteriores conclusiones.
- No hay autoevaluación ni coevaluación.
- No valora todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, aparece otra orientación metodológica denominada naturalista, fenomenológica o cualitativa que concede menos importancia a lo observable y mensurable, y busca la objetividad en el ámbito del significado intersubjetivo, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo en el contexto educativo. En este sentido, la investigación fenomenológica introduce un nuevo enfoque como vía de conocimiento de los fenómenos. Sus realizaciones se orientan a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1996).

Conscientes de que existen numerosos modelos de evaluación y que difícilmente se puede hacer una clasificación representativa y normativa de los mismos (Pérez, 1988) en la línea de los criterios metodológicos propuestos por Fortes (1997): *(...) la línea de denominación más honda y significativa entre los modelos es aquella que separa los enfoques cuantitativos de las perspectivas cualitativas*. Así, intentamos situarnos en esta doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa, para hacer una revisión de sus aportaciones, debilidades y posibilidades, intentando relacionarlas con esta Investigación.

Sostiene Bericat (1998:27) que los cuantitativistas, a pesar de la revalorización de la perspectiva cualitativa de los años setenta, siguieron manteniendo una actitud arrogante. Sabedores de su primacía, observaron casi con indiferencia las críticas que les dirigían los cualitativistas. Los cuantitativistas seguros de sí mismos, siguieron realizando su labor, perfeccionando sus técnicas, sin apenas levantar la cabeza e, incluso hasta muy recientemente, sin apenas volver la vista con la intención de asimilar los beneficios que la emergencia del cualitativismo pudiera reportarles.

La metodología cuantitativa, tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de contrastar relaciones y explicaciones causales generalizables, es decir, enfatiza más el contexto de justificación o contrastación de hipótesis, destacándose la naturaleza nomotética de la investigación o la evaluación (por ejemplo, emplear una escala numérica en lugar de aspectos como Necesita Mejorar o Progresó Adecuadamente L.O.C.E./L.O.G.S.E.). La perspectiva cualitativa se apoya en la inducción analítica, recurriendo a la definición depurada de categorías con la información recogida y utilizando técnicas de saturación.

No obstante, ambas modalidades son distintas pero no incompatibles y, de hecho, en este trabajo hemos utilizado las dos. La educación supone modificación y el proceso educativo plantea cuestiones metodológicas que requieren la complementariedad. Así, es adecuada una aproximación nomotética, ya que en la educación también existen acontecimientos regulares y mesurables: por ejemplo, la velocidad lectora. La investigación en educación puede beneficiarse de las metodologías idiográfica y nomotética. El investigador recurrirá a la explicación cuando conciba la pedagogía como ciencia natural y a la comprensión y a la interpretación en el caso de una concepción más social e histórica. Así, el método científico experimental podría ser apropiado para aquellos casos en que se necesitasen explicaciones

y conocimientos de estructuras generales, mientras que el método cualitativo podría ocuparse de las cuestiones que precisan una mayor profundización o comprensión; en educación se precisa una combinación de ambos aunque no siempre sea fácil combinarlos.

*Los métodos cualitativos y los cuantitativos pueden combinarse y utilizar la estrategia, el instrumento de análisis, de recogida de información, más adecuado a cada situación; pero el intercambio de paradigmas no es tan factible, porque la concepción filosófica del mundo no es intercambiable.*  
(García, 1994)

Patton (2000) señala que la utilización conjunta de distinto tipo de técnicas ha producido resultados muy interesantes en el campo de la evaluación, como muestran sus propias aportaciones (1982) o las de autores como Fetterman (1984), Reichardt y Cook (1979), Maxwell et al. (1985) o Firestone y Herriot (1984).

Las normativas educativas tienen también un marcado carácter más o menos cuantitativo respecto a la evaluación: la L.G.E. 1970 utiliza los términos "evaluación continua, formativa y sumativa", pero en la práctica hubo pocos cambios, tal como veremos en el Capítulo-II de esta investigación. La L.O.D.E, el Decreto 295/1995 de 3 de octubre y el Decreto 81/2001 de 19 de marzo de Derechos y Deberes de los Alumnos (B.O.C. nº 140 de 1 de noviembre de 1995 y BOC nº44 de 9 de abril de 2001), señalan la naturaleza de la evaluación. La L.O.G.S.E. en su artículo 22.1 indica que la evaluación en la E.S.O. será *continua e integradora*. A estas dos características indicadas por la L.O.G.S.E., añade la Orden del 13 de mayo de 1999 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999) en su art. 2.3 el carácter *formativo y orientador* para la evaluación, apostando por la evaluación formativa y un enfoque cualitativo. Para la L.O.C.E. la evaluación será *continua y diferenciada según las distintas asignaturas y ámbitos o módulos*

*del currículo* art. 13.1 del Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE nº158 de 3 de julio de 2003), por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O. Es decir, desaparecen los términos *integradora, carácter formativo y orientador* lo que parece indicar una cierta inclinación hacia el modelo tecnicista de la L.O.C.E. respecto a la L.O.G.S.E. y a la L.G.E.-70, frente a la cual pierde el carácter de *formativa*, aunque comparte con ella el término *sumativa* que no aparece en la L.O.G.S.E. La L.O.E. utiliza los términos *continua y diferenciada según las distintas materias del currículo* (art. 28.1). En este sentido parece acercarse a la L.O.G.S.E., pero en el punto 2 de este mismo artículo señala que *las decisiones sobre promoción serán adoptadas de forma colegiada atendiendo a la consecución de los objetivos*. Esta vuelta a los objetivos es más cualitativa.

Podríamos afirmar que las cuatro grandes leyes educativas van desde la L.O.C.E. que sería la más tecnológica (llega incluso a utilizar el término sumativa que el propio Scriven (1967) menciona como clave del paradigma cuantitativo-tecnológico) o cuantitativa, a la L.O.G.S.E. que sería la más cualitativa o democrática, le seguiría la L.O.E., a continuación situaríamos la L.G.E.-70 que se quedaría en un término medio.

En todo caso, si importante es saber el modelo en el que nos movemos más lo será tener en cuenta que tanto la evaluación como la metaevaluación piden rigor si se quiere que sus conclusiones enriquezcan alguna realidad educativa (Kirkhart, 2004).

Pero ¿qué entendemos por calidad de la evaluación?, García Sánchez (2004: 38-39) recoge una propuesta ecléctica respecto a lo que es calidad de evaluación que ha gozado de un gran predicamento, ha sido la realizada por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. En 1974, un Comité nombrado por la *American Educational Research Association*, la

*American Psychological Association* y el *National Council on Measurement on Education* y presidido por Stufflebeam, sugirió a estas organizaciones la elaboración de un conjunto de estándares con los cuales valorar la práctica de la evaluación educativa. El trabajo del Comité al cual se sumaron después nueve asociaciones profesionales, fue arduo y complejo, debido a las importantes divergencias existentes entre sus miembros acerca de cuestiones como la utilización de tests estandarizados o la inclusión de estándares relativos al personal o a organizaciones de evaluación. En 1988 el *Joint Committee* (1994) procedió a la publicación de un catálogo de estándares destinado a la evaluación del personal, *The Personnel Evaluation Standards*. Los cuatro rasgos característicos de una evaluación de calidad deberían ser: utilidad, viabilidad, pertinencia y precisión. Estos cuatro estándares se cumplen, de forma general, en este trabajo.

De eclécticas podrían calificarse también las propuestas sobre la calidad de las evaluaciones realizadas por algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (1996) o la Comisión Europea (2000).

Los modelos en evaluación educativa serán desarrollados a continuación de manera más exhaustiva, siguiendo la organización efectuada por Pérez (2003:157-176).

### **1.2.1 Modelos positivistas de evaluación educativa**

Aunque sean modelos cuyo origen se remonta a mediados del siglo XX y no tengan su origen en la educación, han tenido mucha influencia. La base es comprobar si se han logrado o no los objetivos propuestos, sin tener en cuenta los condicionantes de esos resultados ni las situaciones concretas de forma prioritaria, centrados en el producto más que en el proceso, y más en lo general que en lo particular. Los mismos se pueden subdividir en varios submodelos:

- Modelo de evaluación por objetivos de comportamiento

- Modelo de evaluación orientada a la decisión
- Modelo de evaluación sin referencia a objetivos

Veamos a continuación las características de cada modelo y su relación con esta Investigación:

#### **1.2.1.1 Modelo de evaluación por objetivos de comportamiento.**

Tyler (1949) es considerado el padre de la evaluación educacional porque propuso, describió y aplicó un método ya desarrollado para la evaluación y porque su metodología ha sido tan penetrante como influyente. Tyler consideraba que la evaluación debe determinar la congruencia entre trabajo y objetivos. El proceso de evaluación es esencialmente determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza. Centra su atención en los logros, en el rendimiento (outputs), más que en las entradas (inputs) del sistema educativo o en el programa mismo. Introduce la evaluación como referencia a criterios en oposición a como referencia a normas, basándose en la comparación de los logros con los objetivos propuestos, más que en las comparaciones entre escuelas –grupos normativos-, distritos, currículos o programas. La evaluación pretende comparar el rendimiento conseguido con el programado (Martínez, 1996). En palabras de García (1994:25), este modelo *concibe la enseñanza como una tecnología. La evaluación consiste en comprobar si el comportamiento final del alumno coincide con los objetivos propuestos.*

Si el proceso de enseñanza pretende producir un cambio en los modelos de comportamiento, entonces es necesario un método que mida hasta qué punto se ha logrado o no dicho cambio. Antes de que esto suceda deben ser determinadas con claridad y definidas las metas y objetivos; sin embargo, esta doble apreciación conceptual no era considerada adecuadamente por

Tyler, ya que creía que las metas de un programa eran ideales por los que había que luchar, mientras que los objetivos eran submetas que podían ser expresadas como entidades mensurables. No obstante, el método tyleriano supo desplazar su atención hacia otros aspectos educativos, aparte de los estudiantes. El hecho de que debieran ser bien definidos los objetivos en educación especial ha tenido un desarrollo muy importante y un relativo éxito inmediato de los modelos de condicionamiento en los sujetos con necesidades educativas especiales (n.e.e.). Puesto que el diseño del currículo especial por objetivos ha ocupado el trabajo didáctico con estos niños, lógicamente ha sido la evaluación por objetivos el modelo por excelencia.

El método de Tyler puede ser útil como guía de aprendizaje para el estudiante. Puede encargarse del diagnóstico y posterior tratamiento de los defectos del proceso de aprendizaje, ya sea individual o por grupos. Puede también permitir que un profesor modifique los objetivos de aprendizaje para satisfacer tanto las posibilidades de ese aprendizaje como las necesidades del estudiante (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Por otra lado, este sistema tyleriano ha originado muchas críticas como la falta de componentes evaluativos reales, al facilitar más la medida de los objetivos que los juicios sobre su mérito y valor, o la falta de normas para juzgar la importancia de las discrepancias observadas entre los objetivos y el rendimiento logrado, no valorar el programa y los objetivos pretendidos, así como descuidar los contextos en los que la evaluación se realiza, omitir evidencias sobre el valor del programa no reflejadas en sus propios objetivos o promover un enfoque lineal inflexible de la evaluación. Gimeno (1982) agrupa esas críticas de la siguiente forma:

- Reduccionismo al centrarse en la medida alrededor de los cambios de comportamiento.

- Énfasis en los objetivos preestablecidos ignorando los efectos secundarios de la escuela
- Dimensión burocrática al suministrar la información proveniente de la evaluación a los productores del programa y no a los consumidores del mismo.

No es el modelo tyleriano el utilizado en esta investigación porque no hay una búsqueda de logros de objetivos, sino un intento de describir una situación concreta, para planificar o proponer vías de cambio o de reflexión a la Administración Educativa Canaria y a los propios centros educativos del Archipiélago.

#### **1.2.1.2 Modelo de evaluación orientada a la decisión.**

Este modelo surge (Stufflebeam, 1985) por la necesidad urgente de que los educadores dispusieran de una definición de evaluación más amplia que la que se limitaba a determinar si los objetivos habían sido alcanzados. La definición que necesitaban debía proponer evaluaciones que fueran capaces de ayudar a administrar y perfeccionar los programas. La alternativa que propuso Stufflebeam (1966) al modelo tyleriano se basa en redefinir la evaluación como un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones. En este sentido, esta investigación se adapta a lo propuesto por Stufflebeam: buscamos conocer cómo se desarrolla la evaluación en la E.S.O. en Canarias, para proporcionar información que permita mejorar el sistema aunque, como veremos más adelante, no cumplimos todos los requisitos de este modelo de evaluación orientada a la decisión.

Este modelo se concibe con el objetivo de aportar información a los que tienen la responsabilidad de tomar decisiones. La evaluación es concebida como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y

descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183). Para Pérez (1988), el evaluador asume la función de proporcionar información útil para que los que deban tomar decisiones puedan hacerlo de la forma más racional posible. El problema fundamental para la puesta en práctica de este modelo de evaluación radicaba, fundamentalmente, en saber interesar a todos los implicados en un proyecto, en esta nueva forma de interpretar el sentido de las prácticas evaluativas. Para ello se recrean cuatro tipos de evaluaciones con toma de decisiones diferentes:

- a) *La evaluación del contexto*, para servir a decisiones de planificación, consistentes en determinar las necesidades de un programa educativo para definir sus objetivos.
- b) *La evaluación de entrada*, al servicio de las decisiones de estructura que nos indican los recursos disponibles, las estrategias alternativas al programa y los planes que encierran mayor potencial para diseñar cómo debe proceder el programa.
- c) *La evaluación del proceso*, al servicio de las decisiones de implementación que nos dirá cómo se está realizando el plan previsto y las revisiones necesarias.
- d) *La evaluación del producto*, al servicio de las decisiones de reciclaje, que nos informará sobre los resultados obtenidos, cómo han sido reducidas y qué se debe hacer con el programa después del curso.

Con esto se llegó a la estructura básica CIPP (Context, Input, Process, Product): la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas; la evaluación del proceso como guía de su realización, y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje o continuidad del programa (Stufflebeam et al., 1971; Stufflebeam, 1987). La filosofía a la que corresponde es que la evaluación es una herramienta que debe utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y cíclico. Para ello, se describen tres estadios para la especificación, obtención y síntesis de la información que se ha de ofrecer a quienes toman las decisiones:

1. *Delinear la información.* Concreción de los requisitos de información exigidos por los que toman las decisiones: especificación, definición y explicación; donde el evaluador llevaría a cabo la acción en colaboración con el que toma las decisiones. Nuestro trabajo no cumple este requisito: no partimos de una demanda concreta de la Consejería de Educación Cultura y Deportes; aunque sí de su autorización.
2. *Obtener la información.* Recogida, organización y análisis de la información utilizando procedimientos técnicos, como la medida y la estadística; donde la acción es llevada a cabo exclusivamente por el evaluador. No son sólo estadísticos nuestros procedimientos; además participan los propios protagonistas: orientadores, jefes de estudios, directores, coordinadores de ámbito, etc.
3. *Ofrecer la información.* Síntesis de la información de modo que sea lo más útil posible para los fines de la evaluación; donde la acción es llevada a cabo por el evaluador en colaboración con el que toma

las decisiones. Aquí sí hay coincidencias, pues esta investigación no tendría sentido sin una difusión por los Centros dependientes de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Este programa de evaluación CIPP, de acuerdo con la variabilidad de los diferentes tipos de decisiones existentes, distinguía otras tantas situaciones en las que se habrán de tomar decisiones. Así, habrá unas exigencias de información distintas según se trate de mantener el equilibrio en funcionamiento o el mantenimiento del sistema (decisiones homeostáticas), de mejorarlo continuamente sin necesidad de grandes inversiones (incrementativas), de exigencia de un fuerte apoyo económico a la innovación (neomovilísticas) o, por último, aquellas que implican cambios totales del sistema (metamórficas). El modelo CIPP, aplicado específicamente al marco educativo, posee cuatro estadios que lo caracterizan, constituyendo en sí mismos el núcleo del programa, lo que se podía denominar como las finalidades de los distintos tipos de evaluación.

En primer lugar, la planificación de las decisiones orientadas a la determinación de los objetivos. Una segunda fase relativa a la organización de las decisiones para el diseño de la instrucción. El tercer paso consiste en la utilización, control y perfeccionamiento de los procedimientos usados en el diseño a través de las propias decisiones de acuerdo con los resultados obtenidos. Stufflebeam (1974) relaciona el modelo CIPP con la dicotomía formativa-sumativa propuesta por Scriven (1974), y distingue lo que considera dos aspectos esenciales que debe cumplir cualquier programa de evaluación. La evaluación orientada a la facilitación de la información para los que han de tomar decisiones, que adquiere una naturaleza formativa y él denomina "proactiva", y cuando su finalidad es la de rendir cuentas, en cuyo

caso alcanza la característica de sumativa y la llama "retroactiva". A continuación la detallamos de forma esquemática:

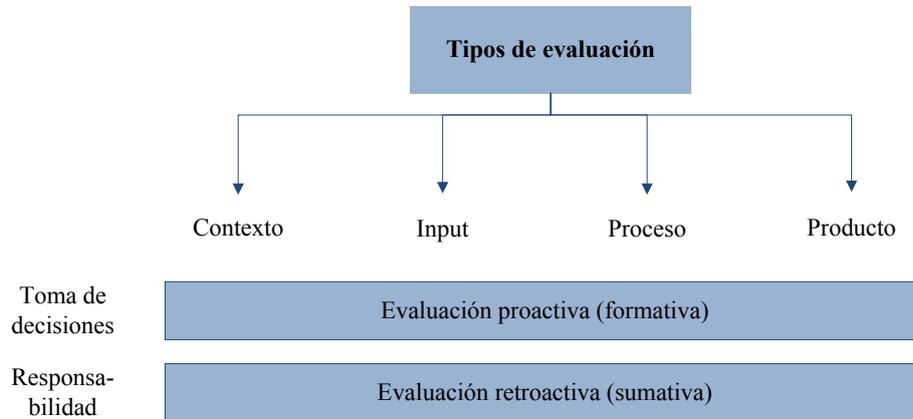


Figura 1. Tipos de evaluación. Extraído de Popham (1975:47)

Sin embargo, todo modelo, a pesar de la bondad que representa, no está exento de algunas contradicciones. Se han planteado dos críticas fundamentales a este modelo:

- Por una parte, la información que obtiene la evaluación la pone al servicio de los que tienen el poder y, por tanto, no puede controlar el uso que se hará de ésta (Pérez 1980).
- Por otra parte, en la toma de decisiones influyen otros aspectos señalados por Simons (1987) como:
  1. La información ofrecida por la evaluación es una pequeña parte de los aspectos implicados en la adopción de decisiones.
  2. La toma de decisiones no se basa siempre en principios racionales, sino que muchas veces tiene como base planteamientos escasamente racionales.

3. Poca relación entre los modelos de evaluación que apoyan la toma de decisiones y la realidad en la que operan.

#### **1.2.1.3 Modelo de evaluación sin referencia a objetivos.**

Scriven (1986) es el más persistente defensor de esta posición que se encuentra entre el paradigma positivista y el interpretativo. Hay muchos aspectos en nuestra investigación similares a los propuestos por este modelo, pues, aunque partamos de un enfoque y unos instrumentos sumativos-cuantitativos, la interpretación es más abierta y cualitativa. Aunque el modelo de evaluación sin referencia a objetivos abandona la preocupación exclusiva por evaluar sólo los objetivos previstos, no se preocupa por los procesos y negociación del paradigma interpretativo. Define la evaluación como una actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionan escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas.

Evaluar es dar una valoración del método. Para Popham (1980:36), la evaluación *resalta la necesidad de valorar el mérito de las metas educativas en sí misma* y justifica la evaluación como la ciencia del valor, de ahí que crea que los valores pueden ser investigados y justificados empíricamente; en este sentido, defiende la objetividad de los criterios de valoración. La ciencia no está libre de valores, ya que el trabajo de los científicos tiene implicaciones de valor, lo quieran o no, lo pretendan o no, de modo que la investigación evaluativa debe producir un juicio de valor: *El valor, el mérito, la calidad, son constructos procedentes de variables observables lo mismo que las aptitudes, el rendimiento, la motivación o la ansiedad* (Scriven, 1986:39). Si las metas carecen de valor, no tiene ningún interés conocer si se han logrado o no. Se valora lo previsto y lo no previsto; esta preocupación

deriva de la separación entre metas y efectos secundarios o colaterales. En cualquier caso, la evaluación sin metas es reversible y complementaria; se puede empezar sin metas, con el fin de investigar todos los efectos, y luego cambiar el método basado en las metas para asegurar que la evaluación determinará si las metas han sido alcanzadas.

Las ventajas de la evaluación sin metas consiste en que es menos intrusiva que la evaluación basada en metas; más adaptable a los cambios de metas repentinos; más solvente a la hora de encontrar efectos secundarios; menos propensa a la tendenciosidad social, perceptiva o cognitiva; más estimulante profesionalmente; y más equitativa a la hora de tener en cuenta una amplia gama de valores (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Una de las mayores preocupaciones de Scriven (1986) se ha derivado hacia la evitación de los prejuicios en el sistema de evaluación, una vez que se construyen juicios de valor. Sobre todo, habla de dos tipos de prejuicios que tienen relación tanto con aquellos evaluadores que consideran más importantes los intereses de las organizaciones que otros intereses, como aquellos que tienden a juzgar el programa usando las metas que los organizadores o el personal del programa utilizan.

Los evaluadores libres de metas comienzan las investigaciones totalmente ciegos; este tipo de evaluación hará que el observador luche por encontrar cualquiera o todos los hallazgos sin prejuicios. No obstante, basa casi todos sus hallazgos conceptuales en la propuesta de dos tipos de evaluación que dan respuesta y son muy sensibles a las necesidades de los programas sociales: la evaluación formativa y sumativa. *La evaluación puede ser hecha para proporcionar un feedback a la gente que intenta mejorar algo (evaluación formativa) o proporcionar información para los que toman decisiones, preocupados por crear, terminar o cambiar algo (evaluación sumativa)* (Scriven, 1980:6-7). Aunque se inclina por una evaluación

sumativa, no insiste en profundizar en sus preferencias, y aunque asume que la evaluación formativa es fundamental para la mejora continua de lo que se está evaluando (programa, organización, procesos de enseñanza-aprendizaje, etc.) cree que debe estar al servicio de la evaluación sumativa, por su mayor alcance al contribuir a la mejora del programa en general y por sus beneficios a programas similares. *Una buena evaluación formativa normalmente implica que hace la mejor simulación posible de toda la evaluación sumativa* (Scriven, 1974:9).

Este modelo no debe ser un sustituto, sino un complemento de la evaluación por objetivos de comportamiento. El evaluador debe evitar “contaminarse” con el conocimiento de las “metas previstas”, puesto que le impedirían identificar los efectos totales del proyecto. Scriven recomienda la estrategia del *modus operandi*, que atribuye un significado especial a las causas concomitantes que aparecen en los sucesos o en los hechos, y considera que el evaluador puede utilizar el *modus operandi* para asociar una causa a un determinado efecto. Así, el evaluador se convertiría en un investigador que trataría de encontrar determinadas cadenas de sucesos característicos (Monedero, 1998). Scriven (1986) señala que la evaluación necesita criterios para poder tener una base de juicio y los encuentra en las *necesidades*. Estas se descubren mediante análisis externo, por lo tanto, no son ni los deseos del consumidor ni las intenciones de los productores. Las necesidades y los valores no son tan universales como manifestaba Scriven, ya que siempre están vinculados a intereses personales.

### **1.3 Modelos interpretativos-sociocríticos**

---

Estos modelos, nacidos en los años setenta del siglo XX, se centran más en los procesos, en lo individual; utilizan técnicas más subjetivas y más participativas por parte de los propios evaluados; les interesan los cambios, así como evaluar para adaptarse a lo particular y optimizar el proceso más

que para comprobar y rendir cuentas del trabajo y el dinero invertidos. Los modelos que suelen incluirse en la perspectiva cualitativa de evaluación son los siguientes:

- Modelo de evaluación como crítica artística de Eisner
- Modelos de evaluación iluminativa
- Modelos de evaluación de respuesta a los problemas reales o de réplica
- Modelo de evaluación democrática

Veamos a continuación las características de cada uno de ellos, así como su relación con este trabajo de investigación:

#### **1.3.1.1 Modelo de evaluación como crítica artística de Eisner**

Este modelo se sitúa en una posición intermedia entre los cuantitativos y los cualitativos y muchas de sus propuestas pueden figurar entre los modelos cualitativos por méritos propios. Se debe a Eisner (1979, 1985) la visión de la evaluación como un proceso similar al realizado por los expertos cuando enjuician el valor de una obra de arte, especialmente el literario. El grupo crítico de Eisner se asemeja a la idea del crítico de arte y, en este sentido, el evaluador al examinar un programa hace una columna sobre dicho programa, igual que el crítico de arte que ve una exposición o asiste a un estreno, confecciona su columna en el periódico o revista (House, 1990). En palabras de García Pascual (1994:30), este modelo *concibe la enseñanza como un arte y al profesor como un artista*. Lo que Eisner y su grupo pretenden es conceptuar la enseñanza como un proceso artístico y de creación que, no obstante, debe estar sometido a controles científicos para garantizar la fiabilidad y la validez. Esto se consigue a través de la corroboración estructural (confrontar la evidencia con el contraste de opiniones de los implicados, para obtener fiabilidad) y la adecuación

referencial (la necesidad de contrastar las interpretaciones del evaluador con los datos obtenidos, para lo que es preciso tomar pistas de revisión que puedan ser examinadas por otros evaluadores, para lograr la validez). La finalidad de este modelo pasa por reeducar la capacidad de percepción y comprensión de los que participan en los programas educativos, ofreciéndoles una visión profunda de las situaciones en que trabajan. Por eso, se hace hincapié en los procesos más que en los productos, y en los significados, más que en la eficacia. Por lo tanto, sería el profesor el experto que juzga los procesos educativos comprendiéndolos, y como fruto de esta comprensión es capaz de *distribuirlos*, *interpretarlos* y *valorarlos*, respetando el desarrollo natural de la enseñanza.

No es el caso de nuestra investigación dado que se basa en la normativa, su cumplimiento, más que en aspectos “artísticos”; por otro lado, no es el profesor de forma individual el protagonista de esta Investigación, sino los centros como unidades autónomas desde su Proyecto Curricular de Centro y las diversas Comunidades Autónomas desde su Consejería de Educación en el análisis de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas en su normativa sobre la evaluación en la E.S.O.

Respecto a la tarea de descripción, y según Fortes (1997), todo informe de evaluación debe contener una descripción detallada de la evaluación del programa, presentada de una forma artística y literaria para ayudar a las audiencias a comprenderlo. Esta tarea se llevaría a cabo desde dos perspectivas: fáctica, extrayendo datos de la realidad, incluso a través de metodologías positivistas que sean capaces de explicar la naturaleza de los hechos; y artística, referida a la forma de expresión de los datos utilizando incluso metáforas, de modo que faciliten su más adecuada comprensión. La interpretación se realiza a la luz de la teoría y la práctica, de modo que ambas dimensiones se vean mutuamente enriquecidas, y así se refleja el

proceso de buscar significados y relacionar dimensiones. Por último, la valoración, teniendo en consideración la comprensión de las características concretas de la situación en que se desenvuelven los procesos de enseñanza. Este modelo se deja llevar por la metateoría, para explicar y buscar lo más relevante de la realidad, pero también se deja influir por capacidades y sentimientos, los cuales le permiten penetrar en los sucesos. *Su lenguaje no es discursivo, puesto que utiliza formas expresivas para presentar los sentimientos además de los hechos. Este enfoque utiliza, por tanto, teorías, modelos, esquemas y conceptos para distinguir y discriminar lo relevante y explicar lo complejo y latente, pero requiere también el uso de capacidades de intuición, de comprensión y empatía, para sumergirse en el curso vivo de los acontecimientos* (Pérez Gómez, 1983:439). Su mayor debilidad estriba en las pocas garantías que ofrece su escaso desarrollo metodológico: la búsqueda de evidencias, la fiabilidad y la validez.

#### **1.3.1.2 Modelos de evaluación iluminativa**

Parlett y Hamilton (1977) rompen con la tradición empírico-racionalista para trasladar al campo de la evaluación educativa los métodos de trabajo propios de la investigación antropológica. El estudio holístico que proponen debe abarcar desde el análisis pormenorizado del contexto en que los individuos intervienen, para descubrir la existencia de múltiples realidades que interactúan, asumidas o no por la colectividad, a los resultados, destacando los procesos. Este modelo se incluye en los modelos de negociación. Por eso, la evaluación debe tener un carácter holístico, preocupada por el análisis de los procesos y por la interpretación de los mismos. La adopción de una evaluación iluminativa requiere algo más que un intercambio de metodologías; implica también nuevas suposiciones, conceptos y terminología para comprender la evaluación iluminativa de dos aspectos: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. El sistema de

enseñanza o institución se refiere a un anteproyecto del currículo. Los catálogos, folletos e informes educativos contienen referencias a cómo se organiza la enseñanza; pero el sistema de instrucción es modificado en cada situación particular en la que se lleva a cabo. Así lo indican Parlett y Hamilton (1983:455) cuando afirman que *el sistema de instrucción puede seguir existiendo como una idea compartida, un modelo abstracto, o un eslogan, pero en cada situación adopta una forma diferente*. En cambio, el ambiente de aprendizaje es el ambiente socio-psicológico y material en el que trabajan conjuntamente estudiantes y profesores.

No se corresponde, en general, con nuestra investigación, ya que en la misma no nos centramos en un centro concreto sino en ochenta y siete, y de esta forma nos sería casi imposible conocer la micropolítica y circunstancias de cada uno de los centros concretos.

Los modelos de evaluación iluminativa representan, en general, una red de variables culturales, sociales e institucionales, en el interior de los grupos o de los cursos, un único modelo de circunstancias (por ejemplo, presiones, opiniones, conflictos) que cubre todas las actividades de enseñanza y aprendizaje que se dan. La configuración del ambiente de aprendizaje en un aula contiene los siguientes factores: limitaciones legales, arquitectónicas, administrativas, etc., presupuestos tácitos de los y las docentes, características individuales de los y las profesoras y las perspectivas y preocupaciones de los estudiantes, etc. Intentar relacionar los cambios en el medio de aprendizaje y las experiencias intelectuales de los estudiantes es una de las preocupaciones básicas de la evaluación iluminativa. En este modelo, se asegura que los estudiantes no deben enfrentarse a un conocimiento desnudo, sino que éste les debe llegar vestido con textos, lecturas, grabaciones. Así, el concepto del medio de aprendizaje es necesario para analizar la interdependencia entre el aprendizaje y la enseñanza, puesto

que relaciona la organización y las prácticas de la enseñanza con las respuestas de los estudiantes a corto y largo plazo. Los estudiantes responden tanto al currículo oculto como al visible: asimilar las costumbres, convenciones, cultura y modelos de la realidad de la situación del aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de este modelo es descubrir lo que los alumnos y enseñantes experimentan, y cuáles son los aspectos más importantes de la innovación, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes recurrentes.

A este modelo se le adjudican cuatro aspectos que reúnen sus múltiples características:

- *Definición de los problemas que hay que estudiar.* Entre las cuestiones que debe recoger una evaluación está el análisis de los procesos de negociación que ocurren en el aula, que son vivos, cambiantes e imprevistos.
- *La metodología.* Los problemas dictan los métodos que hay que usar y no al contrario, por eso es preciso realizar diseños flexibles, emergentes, que puedan adaptarse a estos acontecimientos.
- *Las teorías subyacentes.* La realidad de cada aula es singular y está configurada por distintas visiones y concepciones. Es algo abierto, en íntima relación con su contexto social.
- *El evaluador asume una función neutra,* de organizador de las informaciones de todos los implicados y debe elaborar un informe de evaluación que refleje el desarrollo de los acontecimientos y la interpretación que los y las participantes hacen de ellos.

La utilización de este modelo no supone que exista un paquete metodológico estandarizado, sino que es el resultado de decidir qué técnicas

son las mejores en cada caso; es fruto de un proceso de negociación, como acuerdo-contrato con los y las participantes. El estudio se desarrolla en condiciones naturales y no se intenta manipular, controlar o eliminar variables. Hay cuatro técnicas fundamentales para el evaluador:

- *La observación*: la fase de la observación ocupa un lugar central en la evaluación iluminativa. El investigador recopila información continua acerca de las actividades, las transacciones y los comentarios informales. Los datos deben ser organizados allí donde surjan, y luego añadirse comentarios interpretativos sobre las características de la situación, tanto manifiestas como latentes.
- *Las entrevistas*: las entrevistas breves y estructuradas son convenientes para obtener información biográfica o demográfica, mientras que las formas más abiertas o discursivas suelen ser de mucha utilidad para temas menos sencillos.
- *Los datos de cuestionarios y tests*: sus ventajas en los estudios a gran escala son especialmente evidentes, aunque también pueden aprovecharse en los estudios más reducidos. En la utilización de cuestionarios para apoyar o calificar algunos resultados tempranos, pueden incluirse propuestas abiertas, junto con preguntas cerradas, con el fin de obtener tanto datos cuantitativos como comentarios. Herramientas utilizadas en esta Investigación, así como las entrevistas en los colegios extranjeros, con los expertos, etc.
- *Información documental y sobre los antecedentes*: pueden utilizarse las fuentes principales, como los datos oficiales archivados, junto con relatos autobiográficos y de testigos oculares del programa. Las

grabaciones de reuniones y los ejemplos de trabajo de los estudiantes pueden ser útiles, así como la información que proporciona una perspectiva histórica acerca de cómo contemplaron la innovación distintos tipos antes de que empezara la evaluación.

Con respecto a la adecuación de este modelo y las posibles críticas que se derivan de él, señalaremos que el énfasis en las cuestiones metodológicas y la desconsideración de cuestiones políticas y éticas ha hecho reducir la fiabilidad de esta práctica educativa. Los evaluadores iluminativos se preocupan del “valor” o el “mérito” de un currículo o una práctica educativa, pero sus criterios no son claros y su preocupación por las audiencias y la presentación de resultados no es más que un enmascaramiento del problema. Para Fortes (1992) esta forma de evaluar alberga al menos dos problemas. Por una parte, la perspectiva técnica está implícita en la innovación educativa, lo que supone una intervención planificada, donde los procesos educativos adquieren el valor implícito de la unidireccionalidad. Por otra parte, la utilización de la información obtenida que debe ser favorecedora de decisiones relevantes para la administración educativa.

### **1.3.1.3 Modelos de evaluación de respuesta a los problemas reales o de réplica**

Formulada por Stake en 1967 (1975; 1980) supone un intento de adaptar la evaluación tyleriana a las necesidades de la época, presentando un amplio concepto de los datos que pueden ser utilizados para responder a las preguntas de los clientes. Su principal propósito era considerar la complejidad de los problemas de evaluación de los programas educativos y cuestiones que se planteaban todos aquellos implicados en la realización de un programa al igual que ayudar al lector a comprobar la amplia gama de

datos que pueden ser utilizados para responder a las preguntas de distintos clientes. Se encuentra dentro de los modelos de negociación, donde Stake (1983:96) *resalta la importancia de que los informes de evaluación sean claros y accesibles para alcanzar, así, la democratización de los procesos de toma de decisiones.*

En la importancia concedida por este modelo a la claridad y precisión de los informes de evaluación hay coincidencias con nuestro trabajo, con propuestas de cambios y de aspectos a tener en cuenta.

Considera Stake que los juicios deben estar incluidos en las evaluaciones, pero afirma que los evaluadores deben recopilar, procesar e informar de los juicios de otras personas y no revelar los suyos. Está de acuerdo con que el trabajo del evaluador consista en aportar un juicio sumativo o final. Para él no hay ningún sistema de valores concretos; más bien la evaluación encuentra una pluralidad de valores. El valor de un programa puede ser diferente dependiendo de las personas y de los propósitos; por eso, cualquier consenso que exista en valores debe ser descubierto y no creado por el evaluador (Martínez, 1996). Los aspectos principales que se le atribuyen a este modelo son los siguientes:

1. Las evaluaciones deben ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo.
2. Los evaluadores deben escribir programas con relación tanto a los antecedentes y a las operaciones como a los resultados.
3. Los efectos secundarios y los logros accidentales deben ser tan estudiados como los resultados buscados.
4. Los evaluadores deben evitar la presentación de conclusiones finales resumidas, pero en su lugar deben recopilar, analizar y reflejar los

juicios de una amplia gama de gente interesada en el objeto de la evaluación.

5. Los experimentos y los tests regularizados son a menudo inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación, y deben frecuentemente ser sustituidos o completados con una variedad de métodos, incluyendo los "soft" (blandos) y los subjetivos.

Como afirma Pérez Gómez (1988), este modelo de evaluación concede más importancia a los problemas que a las teorías, responde más a las necesidades de información de los y las participantes, y describe y ofrece un retrato completo del programa educativo que está evaluando. Por otra parte, el autor de este modelo nos presenta una matriz de trabajo en la que los evaluadores realizan las tareas básicas, las descriptivas y las relativas a cómo se formulan sus juicios. Para ello, propone tres etapas en el desarrollo de la evaluación: los antecedentes (circunstancias anteriores al desarrollo de un programa educativo), las transacciones (las interacciones y modificaciones producidas durante su desenvolvimiento) y los resultados (los productos finales originados tras la aplicación del plan). Pero lo más interesante de este modelo de evaluación no es el cuidado aspecto técnico que encierra, sino la filosofía que lo impregna. La evaluación, desde esta perspectiva, tiene que responder a los intereses y necesidades de quienes la patrocinan (la administración, generalmente) y de aquellos que están implicados en ella (alumnos, padres, profesores, etc.), de acuerdo con el nivel de conocimiento y cualificación de cada uno. *El tema dominante en la evaluación respondiente es proporcionar un servicio a personas específicas (clientes) (...) las evaluaciones no serán útiles si los evaluadores no conocen el lenguaje y los intereses de su audiencia, y si no realizan sus informes con ese lenguaje* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:253). Así, la manera de

“responder” adecuadamente a las distintas, y a veces opuestas necesidades, está en recoger las diferentes visiones de cada sector, lo que concede al modelo un avance ético respecto a otros, además de un carácter democrático.

Para acentuar la importancia de este modelo, se utiliza el contraste paralelo con el enfoque “preordenado”. La evaluación preordenada enfatiza las metas del programa como criterio de evaluación, utilizando la recogida de datos para la comprobación de los objetivos y las normas del programa para juzgar los programas, y realizar informes tipo de evaluación. Las evaluaciones preordenadas son determinadas por los evaluadores con antelación a la evaluación e impuestas sobre el programa, basándose en un plan apriorístico. La evaluación respondiente, opuesta a la evaluación preordenada, se orienta hacia las actividades del programa más que a sus metas, responde a las necesidades de información y considera los diferentes valores de las personas interesadas en el programa cuando juzga su adecuación. Los dos tipos de enfoques están conducidos por presupuestos y principios diferentes:

- a) *Planificación*. En las evaluaciones preordenadas son preespecificadas (objetivos, controles...), mientras que las respondientes son abiertas y libres, con tendencia a la descripción narrativa.
- b) *Métodos*. En las evaluaciones preordenadas se emplea el “modelo investigativo”, con insistencia en los mecanismos ciegos y reactivos de estímulo y respuesta; la evaluación respondiente invierte la secuencia.
- c) *Técnicas*. Las técnicas elegidas en las evaluaciones preordenadas son las planificaciones experimentales, los objetivos de

- comportamiento, las hipótesis, los muestreos al azar, las estadísticas deductivas, etc. Las técnicas preferidas por los evaluadores respondientes son el estudio de casos, los objetivos expresivos, los muestreos intencionados, la observación, los informes narrativos, etc.
- d) *Comunicaciones*. El evaluador preordenado intenta comunicarse con formalidad e infrecuentemente con el cliente, mientras que en los respondientes son informales, frecuentes y naturales.
- e) *Interpretación de los valores*. Las evaluaciones preordenadas deben sacrificar el servicio directo a los componentes del programa por la producción de informes investigativos más rigurosos y objetivos. Las evaluaciones respondientes deben sacrificar cierta precisión en la valoración por el aumento de la utilidad de sus informes para todos aquellos que intervienen en un programa.
- f) *Tendenciosidad*. Los procedimientos objetivos y las perspectivas independientes en la evaluación preordenada, se emplean para asegurar que la información obtenida satisface ciertos niveles de adecuación técnica. La evaluación respondiente emplea también tests de educación técnica, pero no los verifica con tanta facilidad. La evaluación respondiente destaca la importancia de la utilización de técnicas regularizadas y objetivas dando lugar a una mayor tendenciosidad.
- g) *Propósito*. El propósito de una evaluación preordenada es centrarse en responder por la consecución de los objetivos preestablecidos. La ayuda al cliente para comprender los problemas y descubrir los

efectos del programa son las características principales de la evaluación respondiente, dentro de sus finalidades primarias.

- h) *Alcance de los servicios.* En una evaluación preordenada el evaluador debe recopilar, analizar y presentar los resultados de acuerdo con un plan especificado. El evaluador respondiente, debe buscar los problemas y cuestiones pertinentes a lo largo de todo el estudio, presentando información útil.
- i) *Formalidad y especificidad de los acuerdos escritos.* Los contratos de las evaluaciones preordenadas deben ser formales, específicos, amplios y obligatorios, mientras que los de las evaluaciones respondientes tienden a ser generales, flexibles y sin límites fijos.
- j) *Orientación.* Los evaluadores preordenados deben examinar los propósitos (objetivos, procedimientos y la propuesta del programa) del programa para decidir qué información deben recoger. Los evaluadores respondientes no deben dejar que la parte retórica de la propuesta sea determinante.

No obstante, este modelo considera que la evaluación preordenada es preferible a la respondiente cuando sea importante conocer si ciertas metas han sido logradas, si ciertas promesas se han mantenido y cuando las hipótesis o cuestiones predeterminadas van a ser investigadas. Con un enfoque más amplio y una preparación adecuada, las medidas preordenadas pueden ser más objetivas y fiables. Este pensamiento refleja una epistemología relativista, en tanto que advierte que existen muy pocas verdades objetivas en la evaluación, observando que existen “realidades múltiples”. También se considera que la evaluación interna es más útil que la externa y que las autoevaluaciones son más útiles que las evaluaciones

centralizadas. Se hacen las siguientes críticas al paradigma evaluativo respondiente de Stake:

- Escasa consideración a la precisión de los datos.
- Dificultad para distinguir entre descripción y análisis.
- Infravaloración de la naturaleza política de las evaluaciones.
- Excesiva confianza en la capacidad de los y las participantes para analizar interacciones complejas, *aunque se defiende que el objetivo de la evaluación es mejorar la práctica local, no la producción (...) de nuevo conocimiento* (Stake y Trumbul, 1982:4). Y se apuesta por dos medios para cambiar la práctica: incorporar nuevos desarrollos sugeridos por otros y mejorar la comprensión de nosotros mismos y de nuestras relaciones con los otros.

#### **1.3.1.4 Modelo de evaluación democrática**

Este modelo participa del enfoque cualitativo y pretende llevarlo a la práctica. Evalúa la vida del aula con planteamientos naturalistas y hace partícipes de la evaluación a todos los implicados en el programa. Es en parte parecido a esta investigación, donde son los propios centros los encargados de cumplimentar los cuestionarios, aunque no el diseño ni la interpretación de los mismos.

La apertura de la investigación naturalista permite al evaluador ser especialmente sensible a las diferentes perspectivas de los que contratan la evaluación. Esta sensibilidad facilita a los evaluadores recoger y descubrir los hechos teniendo en cuenta las diferentes perspectivas de los y las participantes (Guba y Lincoln, 1981). La evaluación debe ser útil para la práctica cotidiana y servir para la toma de decisiones. Este modelo de evaluación democrática considera la evaluación como una actividad práctica

(Stake, 1988) y particular, que utiliza para generar dicho conocimiento métodos interpretativos, de enfoques naturalistas. La evaluación democrática recogerá las diferentes interpretaciones que los implicados hacen de la cultura existente y los problemas derivados de la emergencia de una cultura diferente. La evaluación democrática, que McDonald (1974:18) describe como *un servicio de información para la comunidad acerca de las características de un programa educativo*, apuesta por la utilización de procedimientos interpretativos, la holística de sus enfoques y el análisis en los procesos de negociación que respeta los derechos de las gentes que intervienen en el programa. Los conceptos clave, según McDonald (1983), son secreto, para conservar la intimidad de los y las participantes; negociación, para ser coherente con una evaluación que se denomina democrática, y accesibilidad, para que los informes puedan ser entendidos por cualquier persona interesada.

En este trabajo está garantizada la confidencialidad, al preservar la identidad de las personas que cumplimentaron el cuestionario, así como las respuestas de cada centro; la accesibilidad será total, para ello enviaremos por correo electrónico a cada centro una copia de este trabajo.

El evaluador democrático es un orientador y facilitador del aprendizaje social que constituye el proceso de la evaluación educativa, y asume una tarea de ayudar al cambio apoyando el programa que se está evaluando y a los implicados en el mismo, procurando no imponer sus pensamientos. Su misión no es sólo conocer y valorar, sino que pretende el cambio educativo a través de modificar las concepciones, creencias y modos de interpretar los programas educativos (García Pascual, 1994). De esta forma, la evaluación no es la expresión del juicio del evaluador de un programa o experiencia educativa, sino que este juicio queda en suspenso en favor del juicio de los implicados en el programa; para ello se cambia el rol del profesor por el de

investigador y, como afirma Elliot (1986), se aproxima la evaluación a los implicados, abogando por la autoevaluación. De lo que se trata, asegura House (1980), es que se reconozca a la evaluación una capacidad para influir en la práctica educativa y que, a su vez, sea instrumento que provoque cambios. Esta evaluación democrática, inspirada en fundamentos antropológicos y consideraciones de valor, participa de las particularidades de las concepciones del paradigma constructivista y asume los principios y peculiaridades de lo que Guba y Lincoln (1985) denominan “evaluación de la cuarta generación”. Sus características principales son:

- La evaluación es un proceso entre los evaluadores y las audiencias que crean, de un modo colaborativo, una construcción del consenso sobre el valor del objetivo evaluado. Como advirtieron Stufflebeam y Shinkfield (1987) hay autores, como MacDonald (1983), que se interesan por las audiencias que reciben un informe evaluativo y, particularmente, por aquellas que deben tomar decisiones a partir de él. Así, se puede decir que la evaluación crea la realidad y que la valoración construida está sujeta a revisiones y cambios continuos. Ninguna parte del proceso de la evaluación puede considerarse libre de valores.
- La evaluación es un proceso que recoge datos en continua valoración e interpretación, dentro de una unidad inseparable y simultánea, en donde los hechos y valores van unidos. La recogida de datos y su interpretación o valoración son inseparables. Los hechos no tienen significado excepto dentro de un marco teórico de valores. Las fuentes de los datos han de ser negociadas por todos los que participan y promueven programas educativos, ya que, en muchos casos, ellos

mismos con sus opiniones e interpretaciones constituyen la fuente de información. Por esto, la entrevista y el debate se convierten en los principales instrumentos de recogida de datos.

*Contrastan sus puntos de vista con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorece el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente al investigar y experimentar en su propia realidad natural. (Pérez Gómez, 1983)*

- La evaluación es un proceso local. Los fenómenos únicamente pueden ser comprendidos dentro del contexto en el que se estudian; los hallazgos dependen del contexto y no pueden ser generalizados a otras situaciones; tampoco los problemas ni las soluciones, si bien pueden ser adaptadas, aprendiendo de ellas, a través de la experiencia vicaria. La evaluación no debe empezar por la suposición de que ciertos datos (como las calificaciones de los alumnos) deben constituir su área de preocupaciones, sino que el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos al programa y sus contextos. La acción humana en las instituciones educativas difiere ampliamente a causa del número de variables que influyen. Esto se opone a la suposición adoptada por muchos, según la cual ocurre realmente lo que se quiere que ocurra, y lo que ocurre varía muy poco en cada caso (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).
- La evaluación es un proceso socio-político. Los aspectos sociales, culturales y políticos, lejos de ser meros detractores, son un aspecto del proceso, al menos tan importante como la adecuación metodológica.

Patton (2000) cree que la evaluación es política y que sus implicaciones son hoy aceptadas conceptualmente en el mundo de los evaluadores.

- La evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje donde todos los miembros aprenden unos de otros.
- La evaluación es un proceso continuo, recursivo y divergente, porque sus hallazgos son creados mediante construcciones sociales sujetas a revisión. Las evaluaciones deben ser continuamente recicladas y actualizadas. Una buena evaluación sugiere más preguntas que respuestas y no tiene un punto final natural.
- La evaluación es un proceso emergente, con resultados impredecibles a priori.
- La evaluación es un proceso para compartir responsabilidades, más que para asegurarlas. Se entiende que la responsabilidad es una cuestión relativa y que implica por igual a las partes que intervienen en la evaluación.
- La evaluación es un proceso que implica a los evaluadores y las audiencias en unas relaciones hermenéuticas-dialécticas, en los siguientes sentidos: es una actividad educativa que pretende lograr el consenso tras clarificar los aspectos que entran en conflicto. Es un proceso colaborativo en el que los grupos participantes comparten con el evaluador el poder para tomar decisiones sobre la metodología y la interpretación. La evaluación es un proceso en el que la distinción entre la investigación básica y aplicada queda anulada; de este modo ayuda a comprender y clarificar la naturaleza de las necesidades de la acción. Los evaluadores mantienen contacto directo con los y las participantes en la evaluación, no pudiendo

realizarse una evaluación efectiva a distancia, lejos del lugar en el que se producen los acontecimientos.

- Los evaluadores juegan muchos roles convencionales. El evaluador permanece como técnico pero es también un instrumento para la recogida y análisis de datos. Es descriptor pero también historiador e iluminador; es juez, pero también un orquestador de los procesos de enjuiciamiento. Llega a ser un colaborador político, un agente de cambio, y comparte las responsabilidades de los logros en cada una de sus manifestaciones. McDonald (1974, 1983) concibe la evaluación como una teoría social de cambio y una estrategia política de intervención social. En este sentido, Norris (1986) cree que donde se ha llegado más lejos en el intento de desarrollar una teoría social a través de los modelos de evaluación, ha sido en el modelo de evaluación democrática.
- Los evaluadores deben poseer no sólo capacidad técnica, sino cualidades interpersonales relevantes como paciencia, humildad, apertura, adaptabilidad y sentido del humor (Guba y Lincoln, 1985).

No obstante, este modelo no está exento de críticas y se han planteado algunos puntos débiles como los siguientes:

1. Sobre el impacto de la evaluación con respecto a la distribución del poder y las relaciones de poder que se establecen en el desarrollo de un programa. Se ha argumentado que la distribución de la información que hace la evaluación democrática puede favorecer a unos grupos de poder frente a otros más débiles, puesto que el afán de conocer de unos grupos puede ir en contra de los intereses de otros.

*Si se ofrece la información a todos por igual, nos encontraremos, paradójicamente, ante una desigualdad económico-social; quienes ostentan el poder se encuentran en ventaja para poder utilizar la información en su favor. (García Pascual, 1994)*

2. La debilidad metodológica del modelo, lo que resta credibilidad a los datos obtenidos. Esta crítica desarrollada por Pérez Gómez (1998), tuvo su fundamento en la reacción que supuso la evaluación democrática frente al poder de la ciencia y al encorsetamiento metodológico en que se refugiaba para eludir cuestiones de valor. García Pascual (1994) conoce la procedencia y las causas de esta crítica metodológica: *como en todos los modelos cualitativos, se le acusa de falta de rigor en los resultados.*
3. Si no se ha negociado explícitamente la información que es pública y la que no lo es, se puede atentar contra la intimidad, ya que se accede a un tipo de información más profunda que no es factible con otros modelos. *Esta crítica plantea la controversia sobre el derecho a la privacidad de los evaluados y el derecho a conocer del público* (Fortes, 1997).

Aunque estas críticas han intentado devaluar las aportaciones de este modelo, coincidimos con Fortes (1992 y 1994) en afirmar que la evaluación democrática reúne una serie de características éticas y metodológicas de interés para la evaluación de programas educativos, en general, y de integración escolar, en particular. Se trata de un modelo de evaluación que sirve para evaluar un programa de integración escolar a la vez que toma en consideración, de modo democrático, la perspectiva de las prácticas.

## 1.4 Posición respecto a los modelos evaluativos

---

A continuación realizamos una valoración de los aspectos más importantes para nuestro cometido de los diferentes modelos evaluativos:

- Modelo de evaluación por objetivos de comportamiento
  - ✓ Este modelo puede ser válido para una primera aproximación a una realidad educativa, para completarse luego con aproximaciones más explicativas y participativas.
  - ✓ No tiene en cuenta los contextos concretos.
  - ✓ Es un modelo simple, puede recoger mucha información pero su poder explicativo es escaso, realmente nos informa menos de lo que aparentemente podríamos pensar.
  - ✓ No participan en la evaluación los implicados y esto tiene como mínimo dos consecuencias: la evaluación pierde profundidad y las conclusiones no serán aplicadas con rigor por unos implicados no participativos en la evaluación-investigación.
- Modelo de evaluación orientada a la decisión
  - ✓ Sirven para investigaciones de una población y muestra muy numerosa pero su utilidad decae al analizar contextos más concretos al faltar la intervención en el diseño, aplicación y análisis de resultados del personal implicado.
  - ✓ No concreta el cómo realizarla sino sólo el para qué (tomar decisiones).
- Modelo de evaluación sin referencia a objetivos

- ✓ Poco interés por los procesos y negociación de los resultados (aspectos de vital importancia en todos los modelos del paradigma interpretativo).
- ✓ Impensable para investigación con un muestreo grande.
- ✓ Interesante la tensión por evitar los prejuicios del evaluador.
- Modelo de evaluación como crítica artística
  - ✓ Se trata de un modelo sólido al tener en cuenta la fiabilidad y la validez, además de las interpretaciones subjetivas.
  - ✓ Muy importante contrastar los resultados de la investigación con los implicados y con otros expertos.
  - ✓ Una buena combinación de aspectos intuitivos y científicos, pero este modelo es más eficaz en la interpretación de los datos obtenidos que en el diseño de la investigación.
- Modelo de evaluación iluminativa
  - ✓ Un modelo muy adecuado para investigaciones con una muestra reducida; pero no para esta investigación basada en una gran muestra.
  - ✓ Importancia que concede a las “teorías subyacentes”, especialmente en el momento de hacer la interpretación de los datos.
  - ✓ En este modelo resulta útil negociar la metodología a seguir con los profesionales participantes, pero inviable en grandes investigaciones.
  - ✓ No tiene claros los criterios para determinar el “valor” o el “mérito” de un hecho educativo.

- Modelo de evaluación de respuestas a problemas reales o de réplica
  - ✓ Insiste en la necesidad de claridad y la accesibilidad de las conclusiones de una investigación sobre educación.
  - ✓ La sustitución sistemática de tests y cuestionarios hace perder unas herramientas útiles si se saben interpretar con habilidad.
  - ✓ Para comprobar la consecución o no de metas concretas es preferible contar, en general, con modelos más cuantitativos.
  - ✓ Es un buen modelo para conocer en profundidad una realidad individual concreta.
  - ✓ Excesiva valoración de la capacidad intuitiva y científica de los y las participantes.
- Modelo de evaluación democrática
  - ✓ En una investigación de gran tamaño como esta Investigación, es difícil tener en cuenta la opinión de todos los y las participantes.
  - ✓ Excesiva importancia dada a lo único y a lo contextual, lo que puede llevar a errores como la forma de utilizar la titulación y la promoción en cada IES con la normativa L.O.G.S.E.
  - ✓ Niega en todos los casos la generalización, no hay posibilidad de validez externa para una investigación.
  - ✓ Debilidad metodológica.
  - ✓ Falta de rigor en los resultados.
  - ✓ Concede una gran importancia a la participación en la evaluación o la metaevaluación de los participantes, y eso no puede más que enriquecer los matices y la afloración de la verdad o de más "verdades", sobre el porqué de la situación analizada.

## 1.5 Relación de esta investigación con los distintos modelos evaluativos

---

- Modelo de evaluación por objetivos de comportamiento
  - ✓ No buscamos exactamente en esta Investigación comprobar el logro o no de unos determinados objetivos de comportamiento, sino una descripción general de la aplicación de la evaluación en la E.S.O. con la L.O.G.S.E. y con la L.O.C.E. en los centros canarios, para obtener claves que puedan orientar la evaluación L.O.E. en Canarias.
  - ✓ Enviaremos este trabajo completo a los centros que han participado y no sólo a la U.L.P.G.C. y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes como se haría en un modelo tyleriano puro.
- Modelo de evaluación orientada a la decisión
  - ✓ Nosotros, lo mismo que este modelo, pretendemos ayudar a adoptar decisiones educativas que mejoren el sistema.
  - ✓ Este trabajo pretende conocer cómo se desarrolla la evaluación en Canarias, tanto con la L.O.G.S.E. como con la L.O.C.E., para hacer propuestas de mejora, al igual que la evaluación orientada a la decisión.
  - ✓ Dentro de los cuatro tipos de evaluación propuestos en este modelo de Stufflebeam: Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP), este trabajo es del tipo proceso-producto, al tratar de descubrir la práctica cotidiana de la evaluación.

- ✓ Dentro del proceso de esta evaluación coincidimos con el punto 2 de Stufflebeam *Obtener la información* y con el punto 4: *Ofrecer la Información*; pero no coincidimos con el punto 1: *Delinear la información* dado que no partimos de una solicitud de la Administración Pública.
- ✓ Este trabajo según la terminología de Stufflebeam sería una *evaluación proactiva o formativa* pues busca informar y no rendir cuentas (estaríamos ante una *evaluación retroactiva*).
- ✓ La crítica de Simón (1987) a este modelo sobre la *escasa relación entre los evaluadores y la realidad evaluada* en este caso no se cumple, ya que el investigador ha participado en la evaluación, tanto en la ESO como en etapas equivalentes.
- Modelo de evaluación sin referencia a objetivos
  - ✓ En este trabajo partimos de instrumentos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas semiestructuradas), pero hacemos una interpretación más cualitativa, lo mismo que en este modelo.
  - ✓ Al igual que nosotros, no se analizan los procesos ni se negocian las conclusiones.
  - ✓ A diferencia de Scriven, nosotros sí teníamos metas.
    - Al igual que en esta Investigación, el modelo permite que convivan la evaluación formativa y la sumativa.
- Modelo de evaluación como crítica artística

- ✓ Tenemos en cuenta la fiabilidad, por la intervención de los expertos a la hora de seleccionar los ítems del cuestionario a centros.
- ✓ También damos mucha importancia a los procesos.
- ✓ Esta investigación se basa más en el cumplimiento de la normativa sobre evaluación que en aspectos “artísticos”; aunque también se valora, especialmente en los últimos ítems del cuestionario a centros, incluso hay un apartado de sugerencias abierto.
- ✓ En esta Investigación no es el profesor individual el protagonista, sino los centros como equipos de trabajo docente.
- ✓ En el apartado *Propuestas a la Administración o Cuestiones a debatir o someter a una reflexión*, intervienen aspectos “artísticos” al ser el investigador un implicado y protagonista de uno de los I.E.S. colaboradores.
- Modelo de evaluación iluminativa
  - ✓ No se corresponde en general con esta investigación, ya que no nos centramos en un centro en concreto, sino en los 87 que han participado.
  - ✓ Para una investigación como la presente, sería imposible negociar con 250 centros más 37 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P.) la metodología a seguir.
  - ✓ Utilizamos las cuatro técnicas de este modelo iluminativo; la menos utilizada será la observación, pero las otras tres técnicas

se han seguido: entrevistas, cuestionarios e información documental.

- Modelo de evaluación de respuestas a problemas reales o de réplica
  - ✓ Compartimos con Stake la claridad, la utilidad y la accesibilidad del Informe Final (“Sugerencias a la Administración”).
  - ✓ Coincidimos con el modelo “Respondiente” en que nuestra meta es mejorar la evaluación en la E.S.O.
  - ✓ Tenemos en cuenta la opinión de diversos profesionales implicados, como sugiere el modelo analizado: Orientadores, Jefes de Estudio, Directores de IES, Directores de CEP, Inspectores, etc., lo mismo que aconseja Stake.
  - ✓ Al contrario que Stake, tratamos de informar a la Administración y no tanto a los y las participantes, aunque también se hará; y pretendemos adaptar y optimizar la normativa canaria en evaluación.
- Modelo de evaluación democrática
  - ✓ Todos los I.E.S. que han querido han participado, aunque no todos y cada uno de los equipos educativos, sino un representante de cada centro con acceso a la información que interesaba.
  - ✓ Todas las conclusiones pretenden ser útiles, lo mismo que lo pretenden las evaluaciones que siguen este modelo de evaluación democrática.
  - ✓ Cumplimos con la confidencialidad pero no hay negociación en las conclusiones, aunque estas se obtienen de la información

remitida por los centros. La accesibilidad será total, pues se enviará la investigación por correo electrónico a todos los centros que han participado.

- ✓ Indudablemente tras cada gran ley educativa se imprime un carácter político que depende del partido que gobierne en el momento de promulgarla, pero en este trabajo su influencia ha estado bajo mínimos y en ello hemos tenido una especial precaución.
- ✓ Los resultados no han sido impredecibles, al menos para los y las profesoras de Secundaria; hay cierta unanimidad y se comparte algo de malestar en cuanto a la evaluación en la E.S.O., independientemente de la filiación o simpatías políticas de los y las profesoras consultados.

### **1.6 Evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria**

En este apartado hacemos una introducción a lo que refleja la normativa canaria LOCE sobre los aspectos principales de la evaluación en la E.S.O. y nos centraremos en el carácter de la evaluación y los procedimientos para obtener la titulación y promocionar en la ESO. En otros capítulos profundizaremos más en la normativa canaria, comparándola con la del resto de las Comunidades Autónomas o con otras de los países de nuestro entorno, mencionando las aportaciones que ha hecho al respecto la LOE.

Este apartado lo desarrollamos a partir de la Orden de 13 de mayo de 1999, sobre evaluación en la E.S.O. (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999) y especialmente en la Orden de 1 de octubre de 2003 (BOC nº 198 de 10 de octubre), por la que se establecen criterios para la aplicación de la

evaluación y promoción, y requisitos para la titulación del alumnado que curse Educación Secundaria Obligatoria.

### **1.6.1 Carácter de la evaluación**

Respecto al carácter y contenido de la evaluación, la evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria es continua y diferenciada según las distintas áreas o materias del currículo. Cada profesor evalúa al alumnado teniendo en cuenta los objetivos de la etapa, los de cada área o materia y los conocimientos adquiridos, según los criterios de evaluación determinados en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y concretados en las programaciones didácticas. Los resultados de la evaluación se expresan por medio de calificaciones, en los siguientes términos: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente e Insuficiente. Estas calificaciones van acompañadas, en los documentos oficiales de evaluación, de una calificación numérica, sin emplear decimales, en una escala de cero a diez, aplicándose las siguientes correspondencias: Insuficiente (0, 1, 2, 3 ó 4), Suficiente (5), Bien (6), Notable (7, 8), Sobresaliente (9, 10).

### **1.6.2 Promoción y titulación**

La promoción es automática si el alumno ha superado todas las áreas o materias. Cuando tiene áreas o materias no superadas en el proceso de evaluación continua, el alumno dispone de la posibilidad de una prueba extraordinaria. A efectos de promoción, las áreas o materias de cursos anteriores evaluadas negativamente, se computan como una sola cuando tienen la misma denominación en los distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En la última sesión de evaluación de cada uno de los cursos de la etapa, el equipo educativo decide como consecuencia de las calificaciones que los distintos profesores han otorgado a cada alumno, sobre su promoción, teniendo en cuenta su trayectoria académica, su madurez y

posibilidades de recuperación y progreso en los cursos posteriores. Los alumnos pueden realizar una prueba extraordinaria de las áreas o materias no superadas, la cual se celebra durante el mes de junio en Canarias. La elaboración y corrección de estas pruebas extraordinarias es asumida por el correspondiente departamento didáctico. Una vez realizada esta prueba, cuando el número de áreas o materias no superadas es superior a dos, el alumno debe repetir el curso en su totalidad. Cada curso puede repetirse una sola vez. Respecto a aquellos alumnos mayores de dieciséis años que han repetido curso, no cumplen los requisitos para promocionar, el equipo educativo, una vez adoptado el acuerdo favorable a que permanezca escolarizado en régimen ordinario hasta que cumpla los dieciocho años de edad, puede decidir su incorporación a alguno de los programas autorizados dentro de las medidas de atención a la diversidad tendentes a que el alumno alcance las capacidades propias de la etapa. Para la adopción de la decisión no favorable a la continuidad de la escolarización del alumno en régimen ordinario se requiere que el equipo educativo reciba la evaluación psicopedagógica del alumno, el informe de la Inspección de Educación y oiga al alumno y a sus padres. En todo caso, la incorporación a cualquiera de estas medidas requiere garantías de cooperación y actitudes positivas por parte del alumno.

Para el alumnado que promociona con áreas o materias pendientes al curso siguiente se arbitran medidas de recuperación, adaptadas a las necesidades organizativas de los centros, al objeto de facilitar su superación.

La evaluación de los alumnos acogidos a programas de diversificación curricular se llevará a cabo conforme lo previsto en la L.O.G.S.E., es decir, evaluación por logro de capacidades independientemente de las áreas aprobadas o suspensas. En la actualidad, coexisten dos sistemas diferentes

de evaluar a los alumnos, según estén integrados o no, en un programa de diversificación curricular.

Respecto a la aplicación de los criterios de titulación, los alumnos que superan todas las áreas o materias de cuarto de la E.S.O. obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria. Para la obtención de dicho título se requiere haber superado todas las áreas o materias cursadas en el primer ciclo y en cada uno de los dos años del segundo ciclo. Con carácter excepcional, el equipo educativo, teniendo en cuenta la madurez académica del alumno en relación con los objetivos de la etapa y sus posibilidades de progreso, puede proponer para la obtención del título a aquellos alumnos que al finalizar el cuarto curso tienen una o dos áreas o materias no aprobadas, siempre que las dos no sean simultáneamente las instrumentales básicas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. A efectos de obtener la titulación, las áreas o materias de cursos anteriores evaluadas negativamente, se computan como una sola cuando tienen la misma denominación en los distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Las condiciones por las que pueden obtener el título de Graduado en Educación Secundaria los alumnos que siguen programas de diversificación curricular, son las establecidas en la L.O.G.S.E.

Los alumnos que no obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria reciben un Certificado de Escolaridad en el que constan los años cursados.

### **1.7 La Metaevaluación**

---

La evaluación es un proceso de ida y vuelta en el que necesariamente se deben ir retomando una y otra vez todos aquellos procesos que han sido determinantes en la construcción y elaboración de unos resultados escolares.

*La función retroalimentadora hace de los procesos evaluadores algo*

*sumamente útil para conocer el valor del camino que se sigue y la calidad de la educación que se pretende* (Casanova, 1992:139).

Desde la primera formulación de la metaevaluación realizada por Scriven en 1969, este concepto ha ido perfilándose gracias a las aportaciones de éste y otros autores como Provus (1971) o Stufflebeam (1971, 1981) aunque, en los últimos años, la metaevaluación ha conocido un auge considerable, su desarrollo es nimio comparado con el de la evaluación educativa.

Stufflebeam (2001) añade a la definición de metaevaluación los aspectos de responsabilidad social y servicio público por parte de quién/quienes la apliquen, además de los aspectos de diseño, fiabilidad y propiedad.

Siguiendo a García Sánchez (2004:23-25) por analogía con el término evaluación *el concepto de metaevaluación se asocia a aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la bondad, y los méritos (o deméritos) de una evaluación*. No obstante, los conceptos de mérito, bondad o valor sobre una evaluación varían mucho *según la perspectiva o el modelo que se siga: cuantitativo o cualitativo*.

Cuando hablamos de metaevaluación no nos referimos a un proceso puramente técnico sino que tiene también una naturaleza política y ética. Por ello, no se trata solamente de considerar aquellos aspectos finales, al estilo de las investigaciones experimentales, sobre la existencia de la validez, pertinencia o fiabilidad, sino que más bien se trata de avivar la reflexión para generar comprensión relevante sobre la evaluación, sin dejar de utilizar medios como cuestionarios, entrevistas, ni dejar de tener en cuenta la validez y la fiabilidad. Si la evaluación educativa es una reflexión sistemática sobre la acción docente/discente y organizativo/funcional, esta tiene que ser la base de las innovaciones que se introduzcan (Casanova, 1992). Una de las ideas o referentes básicos para comprender la génesis y desarrollo de la evaluación se

sitúa en el conocimiento de los contextos básicos de exploración, donde se analizan las ideas fundamentales de los procesos evaluativos, en el marco concreto y temporal de su desarrollo, que según House (1973) son las siguientes:

- a) *Contexto de construcción*: estudia los mecanismos de generación de la evaluación, de surgimiento y negociación de todo el proceso. En este contexto cabe incluir todo el proceso de negociación. Con quién se hace, qué contenidos aborda, qué problemática surge y cómo se trata. En la negociación inicial está el mapa genético de la evaluación. Hay que diferenciar negociaciones meramente formales, de otras que llegan hasta el fondo de las cuestiones. Hay que saber si se ha negociado lo insustancial dejando lo fundamental como incuestionable.
- b) *Contexto de justificación*: analiza los métodos elegidos para la obtención de los datos, su aplicación, la información a que han dado lugar y el tratamiento que se ha hecho de ella. Los productos y estrategias utilizados para el desarrollo de la evaluación permiten conocer el “cómo” del proceso. La manera de proceder, la aceleración, el clima, las relaciones, las explicaciones que se ofrecen y que se piden, constituyen un elemento importante del entramado de la evaluación.
- c) *Contexto de presentación*: estudia el contenido y la forma de presentación de los informes, la adecuación del mismo a las diversas audiencias, la estructura lógica, la coherencia interna, la extensión, la claridad expositiva. La forma de presentar la

información ha de tener como finalidad la comprensión de los lectores, no mostrar la erudición del evaluador.

- d) *Contexto de negociación*: el informe ha de ser entregado a sus destinatarios de forma rápida, cómoda y directa. Las condiciones de la negociación han de ser razonables en cuanto al tiempo y a las formas de discusión.
- e) *Contexto de valoración*: analiza las motivaciones, las intenciones, las actitudes, las presiones, los cambios, las vicisitudes, etc. que han manifestado los protagonistas (los patrocinadores de la evaluación, los evaluadores y los evaluados) durante el proceso de evaluación.
- f) *Contexto de difusión*: una vez negociados los informes de la evaluación, se debe proceder a su difusión siguiendo unas reglas que han de estar consensuadas por los protagonistas. En nuestro trabajo los participantes están de acuerdo con el modelo de difusión que consistirá en que se les envíen las conclusiones por correo electrónico.

Se trata de entender la metaevaluación como una plataforma de discusión que une a los evaluadores, a las diversas audiencias y a la sociedad en general. *La metaevaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación* (Santos, 1998:215). Pero para que esta metaevaluación apunte hacia aspectos cualitativos y tendentes a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje hace falta que tenga que ver con diferentes cuestiones:

1. *Con el rigor.* La finalidad esencial de la metaevaluación es el rigor de la misma. Esta cuestión tiene que ver con los métodos de exploración y con todo el proceso que se ha desarrollado: cómo se inicia, qué negociación se realiza, qué condiciones la regulan, qué clima se genera, etc.
2. *Con la mejora.* La metaevaluación se pregunta por el resultado de la evaluación, por la capacidad de transformación de la práctica evaluada. Le interesa el enlace entre la evaluación y la mejora de la práctica, no sólo al final del proceso sino durante el desarrollo del mismo. Es el fin último de esta Investigación, optimizar la normativa canaria sobre evaluación y su práctica.
3. *Con la transferibilidad.* La metaevaluación se pregunta también por las garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos. En nuestro caso, la transferibilidad está garantizada al participar ochenta y siete centros de Secundaria más tres Colegios extranjeros.
4. *Con la ética.* La metaevaluación también ha de plantear las condiciones éticas en que se desarrolla la evaluación, la finalidad que se le atribuye, las aplicaciones que se desprenden, los posibles abusos que la pervierten.
5. *Con el aprendizaje.* Hacer una metaevaluación permite aprender de los aciertos y de los errores. Reflexionar con rigor sobre la evaluación ayuda a comprender el fenómeno y permite elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas.

No obstante, uno de los objetivos básicos de cualquier evaluación, sea de corte experimental o cualitativo, es alcanzar con prontitud el rigor de todo su proceso, entendido este con connotaciones de exactitud y precisión o de descripción y valoración acertadas. Para ello, siempre entran en juego los conceptos de validez y fiabilidad, constructos diferentes según las perspectivas de que se trate tendentes siempre a conseguir eficacia de sus principios que garanticen criterios de rigor. Aspectos estos garantizados por la participación de los expertos en la selección de los ítems del cuestionario enviado a los centros. Sin embargo, ante tales propuestas es oportuno acudir a Guba (1981), quien confirma que no existen criterios absolutos que garanticen el rigor, sino que más bien debe hablarse del encuentro de una nueva y más verdadera senda hacia el conocimiento. Así, una de las preocupaciones más importantes respecto a cualquier evaluación, son los criterios de credibilidad, los cuales deben estar presentes en el desarrollo de cualquier evaluación:

1. Trabajo prolongado en el mismo lugar: la observación participante tiene que ser prolongada para poder separar lo anecdótico de lo relevante, lo irrelevante de lo sustantivo, lo superficial de lo profundo. No es que el tiempo prolongado lo consiga automáticamente, pero sin ese elemento temporal que facilita tranquilidad, abundancia de materiales, consultas múltiples y condiciones espontáneas, será mucho más difícil profundizar en la descripción y el análisis.
2. Observación persistente: la presencia de observadores distorsiona la espontaneidad si se trata de una presencia excepcional. Cuando se convierte en asidua, la presión disminuye. También se aminora la presión cuando el foco de la observación es amplio. Aquí los

observadores son los propios protagonistas, quienes cumplimentan los cuestionarios.

3. Juicio crítico de expertos: los datos obtenidos y los informes resultantes pueden ser estudiados por los expertos que no han participado en la recogida de datos ni en su elaboración de primer nivel. Esta es una forma de librarse de la servidumbre de la parcialidad y de sus efectos derivados que serían la arbitrariedad y el error. Este apartado lo realizan los directores de tesis y el propio doctorando.
4. Triangulación de las informaciones: es preciso realizar la contrastación de los datos procedentes de los diferentes métodos que se han utilizado para la recogida de información (métodos, sujetos, tiempos, evaluadores, teorías...). El tratamiento de las discrepancias y de las coincidencias ha de ser diferente según el sentido de las mismas y la importancia que tengan para la comprensión de la realidad. *Ni la dialéctica permanente que se establece entre el dato y la interpretación, el proceso de triangulación (de métodos, de tiempos, de personas) ocupa un lugar preferente (...). La triangulación aminora el sesgo y facilita la profundización en el análisis* (Santos, 1987).
5. Recogida de material de adecuación referencial: ha de recogerse material de diferente tipo que permita luego realizar análisis tanto en la evaluación como en la metaevaluación. Se recogen documentos, filmes, grabaciones etc. que faciliten la contrastación de descubrimientos e interpretaciones, como hemos hecho en este

- trabajo, donde hemos contado con cuestionarios, materiales, aportaciones de los expertos, aportaciones de los protagonistas, etc. (Eisner, 1979, 1981). Estos materiales aportan credibilidad, porque han sido utilizados por los evaluadores, porque han sido objeto de análisis por el evaluador externo y porque pueden ser consultados por cualquier persona interesada en la evaluación.
6. Comprobación con los y las participantes: es necesario realizar comprobaciones de las investigaciones con los sujetos del estudio a los que debemos preguntar por los datos, respuestas, resultados, etc. Gracias a la consensuación de resultados podemos rectificar y comprobar los errores cometidos durante el proceso de investigación. Así, es importante favorecer a nuestros sujetos la negociación de los informes de evaluación, aspecto difícil de realizar en esta Investigación ya que los Institutos consultados son 87. Es un momento excelente de comprensión, pero también una buena forma de interrogarse por la credibilidad de los datos.
  7. Corroboración estructural: al recoger datos con diferentes instrumentos sobre un mismo foco de estudio y que cada uno de estos instrumentos de recogida de información presenten unos resultados que no son idénticos, no significa que no se pueda establecer una cierta unificación y recurrencia en las conclusiones. Los resultados deben completarse entre sí con la pretensión de que el trabajo tenga homogeneidad y las menores contradicciones posibles. La corroboración estructural es un "ajuste" de todas las

fuerzas del “engranaje” conceptual metodológico de la investigación.

Por otra parte, una de las cuestiones que se plantea la evaluación es la generalización de resultados; así, la transferibilidad se convierte en uno de los criterios más significativos para conseguir credibilidad en nuestro proceso de metaevaluación. Cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible, y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irrepetible en sí misma y difícilmente aplicable en su integridad. A los investigadores cualitativos les preocupa la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproductibilidad de la investigación. No es posible repetir una investigación cualitativa, ya que las condiciones son cambiantes. La transferibilidad es un proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación diferente/similar (Walker, 1989). Uno de los elementos clave de la transferibilidad es la “elección de la muestra”. Nuestra muestra de 87 Centros sobre 250 permite una coherencia con nuestro estudio, algo parecido a lo que Patton (1982) ha llamado muestreo teórico. No obstante, en cualquier ejercicio de reflexión o evaluación hace falta la estabilidad de los datos obtenidos. La estabilidad está amenazada por la naturaleza cambiante de los fenómenos que se estudian en el campo de la educación, y de los mismos cambios que sufren los conocimientos y estados de ánimo del investigador, que es el principal instrumento de la exploración y del análisis.

La dependencia exige la “rastreadibilidad”, es decir, la posibilidad de explicar cómo se han producido los cambios, de justificar por qué se han modificado las decisiones y por qué se ha variado la utilización de los instrumentos. La dependencia tiene que ver con la credibilidad de la evaluación, aunque no se identifica con ella ya que aquella añade el factor

temporal. Para garantizar la dependencia de los datos obtenidos en la evaluación se pueden aplicar los dos criterios siguientes:

- a) Métodos solapados: para conseguir una mayor estabilidad de los datos tenemos que utilizar "métodos solapados"; es decir, el uso conjunto de varios instrumentos de recogida de información, y así tendremos una visión más holística de la investigación, tal como se ha hecho en esta investigación.
- b) Pistas de revisión: tenemos que dejar "pistas de revisión" en los instrumentos para que otros observadores puedan seguir los pasos de nuestra investigación y mejorarla.

En definitiva, recurrir a la metaevaluación ha supuesto hacer hincapié en la importancia del aprendizaje durante el proceso de evaluación y no solamente en el momento final de la misma. La metaevaluación implica que comprendamos cómo aprenden las personas a partir de la actividad de evaluación. Después de todo, sólo en el acto del aprendizaje se garantiza el valor de la evaluación (Mc Cormick y James, 1996). Ahora bien, su fundamentación epistemológica y su aportación conceptual ha radicado fundamentalmente en ser instrumento importante para transformar las prácticas docentes y redescubrir atribuciones y valores nuevos a los cambios producidos, algo que no deja de ser inquietante y algunas veces, "provocador". *No se evalúa por el mero hecho de evaluar. Una de las preguntas que puede plantearse la metaevaluación se centra, precisamente, en la potencialidad que ha tenido para promover cambios* (Santos, 1995).

La metaevaluación ha comenzado a realizarse por parte de la Administración a través de la Subdirección General de Educación que ha realizado una metaevaluación de los cinco años de aplicación del Plan EVA (Proyecto de Evaluación de Centros desde el curso 1991/1992). Como

veremos en el punto 4 de este capítulo, *fue publicada a finales de 1996, con una valoración positiva del mismo, aunque mejorable en algunos aspectos.* (Fernández Díaz, 1997).

### **1.8 Organismos de evaluación e investigación y trabajos empíricos**

En la actualidad y en nuestro país, es el Instituto de Evaluación, creado por la L.O.E. (que sustituyó al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Español, I.N.E.C.S.E., de la L.O.C.E.) a nivel nacional y el I.C.E.C. (Instituto Canario de Calidad y Evaluación), los organismos encargados de evaluar el sistema educativo. El I.N.E.C.S.E. sustituyó a su vez al I.N.C.E. (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) instaurado con la L.O.G.S.E.

Estos organismos son de una importancia vital para comprobar el nivel de calidad de la enseñanza. Cabría señalar como aspecto mejorable, los escasos proyectos dedicados a analizar la “bondad” de las normas educativas, tal como ocurre en este trabajo.

A nivel internacional, asistimos a la realización de estudios internacionales de carácter evaluativo llevados a cabo en la última década por organizaciones como la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) o el International Assessment of Educational Progress (IAEP).

Por otra parte, se plantea la necesidad de abarcar realidades más amplias y realizar análisis comparativos de políticas y sistemas educativos en términos no solamente teóricos (Fernández Díaz, 1997:1). Acercarse a la realidad educativa respecto a la evaluación en la E.S.O. en Canarias y no solamente a nivel teórico es el cometido de nuestros esfuerzos en esta investigación.

Otra fuente importante sobre la metaevaluación han sido las tesis doctorales que se han realizado al respecto en nuestro entorno, aunque debo añadir que sobre metaevaluación en la ESO este trabajo es el segundo que hemos sido capaces de localizar, después de una revisión exhaustiva de las bases de datos existentes.

### **1.8.1 La investigación y la evaluación educativas en el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y los Institutos de Ciencias de la Educación (CENIDE-ICE)**

En julio de 1969 se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), por Decreto 1678/1969 de 24 de julio (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre).

*A pesar de que ya por aquel entonces existían algunos centros vinculados a la Administración que trabajaban en el ámbito de la investigación educativa, la creación de la red CENIDE-ICE marcó el inicio del proceso de institucionalización de la investigación educativa en España. (García Sánchez, 2004)*

Los ICE, que estaban adscritos a las universidades, tenían encomendadas tres funciones principales: la formación pedagógica de los universitarios, la realización y promoción de investigaciones educativas y el asesoramiento técnico a las universidades y otros centros docentes. El CENIDE era el organismo encargado de coordinar las actividades de investigación desarrolladas por los ICE a partir de las directrices establecidas por un patronazgo de cuarenta y seis miembros: rectores, representantes del MEC, etc. A esta función principal se añadían otras como la realización de investigaciones propias, la elaboración de informes para el Ministerio de

Educación y Ciencia o la experimentación de nuevos métodos y técnicas para la formación del profesorado.

Ni los ICE ni el CENIDE tenían atribuidas competencias en educación, pero su contribución en este terreno fue significativa.

### **1.8.2 La creación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE).**

La adscripción del CENIDE al MEC y la falta de presupuesto propio hicieron que el logro de sus objetivos no se cumpliera de forma satisfactoria (Carmena, Bujanda y Ariza, 2000). Por ello se creó en 1974 el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) por Decreto 750/1974 de 7 de marzo (BOE nº 71 de 23 de marzo de 1974), en sustitución del CENIDE. Este hecho supuso un paso adelante en la importancia concedida a la evaluación del sistema educativo, y se le atribuyó al INCIE la realización de investigaciones en materia de evaluación del sistema educativo.

Pero tampoco la creación del INCIE sirvió para superar los problemas que aquejaban a la investigación educativa, debido a

*La debilidad de la demanda de investigación educativa por parte de la administración y los y las docentes, la falta de una base sólida de ciencia fundamental y la ausencia de líneas prioritarias de investigación por parte de la administración, la desconexión de la investigación tanto de las autoridades como de los centros escolares, las dificultades existentes para implantar un sistema eficaz de experimentación y difusión de los resultados de la investigación y la disminución de los recursos destinados a investigación educativa. (Alonso Hinojal, 1979)*

### **1.8.3 El Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)**

En abril de 1983, Real Decreto 1266/1983, de 27 de abril (BOE nº 121 de 21 de mayo de 1983), tuvo lugar la primera de las reestructuraciones orgánicas efectuadas por el MEC tras la llegada al poder del PSOE. Esta reestructuración supuso la creación del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), a partir de la Subdirección General de Investigación Educativa, el Servicio de Documentación y la Biblioteca del Ministerio. El CIDE nació con la pretensión de dotar al MEC de un servicio eficaz de documentación pero, sobre todo, de una estructura estable que se ocupase de la coordinación de las distintas actuaciones desarrolladas en el ámbito de la investigación educativa.

A través del CIDE y el Servicio Técnico de Educación (SITE) en el curso 1991/92 el MEC decidió poner en marcha un plan experimental de evaluación de centros en su ámbito territorial de competencias, el Plan EVA. Tres eran los objetivos que perseguía: fomentar el desarrollo de los procesos de evaluación interna en los centros, facilitar a estos el apoyo técnico necesario para llevar a cabo los proyectos de autoevaluación y difundir entre los centros docentes la cultura de la evaluación. La metodología incorporaba tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

Lo destacable es que estas primeras investigaciones evaluativas sentaron las bases de la evaluación de los programas educativos en España; era ésta una línea de trabajo que gozaba ya en otros países, especialmente del área anglosajona, de una sólida tradición.

### **1.8.4 La creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)**

La L.O.G.S.E. crea en su artículo 62 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. En su apartado primero indica que el objeto de evaluación será

no sólo el rendimiento del alumnado, sino descubrir *si la educación se adecua o no a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración*. El INCE está constituido por tres órganos: uno de carácter unipersonal, la dirección, y dos de naturaleza colegiada, el Consejo Rector y el Comité Científico.

Los trabajos del INCE en la Educación Secundaria Obligatoria, objeto de esta Investigación, se centraban en el análisis de la implantación de la E.S.O. y de los resultados educativos obtenidos por los alumnos al final de esta etapa (Pérez Zorrilla, 2001).

#### **1.8.5 El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)**

El INCE de la LOGSE fue sustituido por el I.N.E.C.S.E. con la LOCE, y este a su vez lo fue por el Instituto de Evaluación, creado por la L.O.E.; es un organismo ubicado en Madrid y depende directamente de la Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia.

En el preámbulo de la L.O.E. y especialmente en el Título VI, se especifica la evaluación del sistema educativo. Concretamente, el artículo 143 se centra en la *Evaluación general del sistema educativo*. Aparecen varias novedades respecto al INECSE: en primer lugar desaparece la N de nacional y da más peso a las diferentes comunidades autónomas:

*143.1 El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas elaborará planes plurianuales de evaluación...*

*143.2 El Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales. 143.3 El Instituto de Evaluación, en*

*colaboración con las Administraciones Educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Evaluación.*

La segunda novedad es que ya no se habla de España sino de *143.2 Estado español*, lo que supone un cambio que otorga un peso mayor a las comunidades autónomas y denota una nueva estructuración. No vienen definidas en la L.O.E. las funciones y competencias del Instituto de Evaluación, tal como ocurría en la L.O.E.C.E. con el INECSE.

Las funciones y competencias del I.N.E.C.S.E. están definidas en el título VI de la L.O.C.E., concretamente en su artículo 96: *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*

- a) La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, sin perjuicio de la evaluación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas puedan realizar en sus ámbitos respectivos.*
- b) El Gobierno, previa consulta con las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones de este organismo, garantizando la participación de las Administraciones educativas en el mismo.*

Dentro de los trabajos llevados a cabo por el I.N.E.C.S.E./I.N.C.E. cabe mencionar como más relevantes los siguientes:

1. Evaluación del sistema educativo español:
  - a. Evaluación de la Educación Primaria 2001- Sexto curso- Centros españoles en Marruecos.

- b. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa- Educación Secundaria Obligatoria 2. Informe final. 2000.
  - c. Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos básicos.
  - d. Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final.
  - e. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa. Educación Primaria 1999.
  - f. Evaluación de la Educación Primaria. 1999.
  - g. Evaluación de la Educación Primaria. Datos básicos 1999.
  - h. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa- Educación Primaria 1999. Datos básicos.
  - i. Evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria. 1998.
  - j. Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español- Diagnóstico del sistema educativo- la secundaria obligatoria 1997.
  - k. Evaluación de la Educación Primaria-Lo que aprenden los alumnos de 12 años- Datos básicos 1995.
2. Indicadores educativos:
- a. Sistema estatal de indicadores de la educación 2002.
  - b. Sistema estatal de indicadores de la educación 2002. Síntesis
  - c. Sistema estatal de indicadores de la educación 2000

- d. Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares-  
Perspectiva española en el marco del programa de indicadores  
de los sistemas educativos de la O.C.D.E. 1997.

Como podemos apreciar, ni el INCE ni el INECSE han desarrollado ningún proyecto similar al que cubre este trabajo, aunque hay aspectos que pueden coincidir como el de *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final* y j. *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español- Diagnóstico del sistema educativo- la secundaria obligatoria 1997.*

#### Estudios internacionales de evaluación

- a. PIRLS 2006 Marcos teóricos y especificaciones de evaluaciones que pretende sentar las bases para el estudio sobre competencia lectora en 2006 por parte de la IEA (Asociación Internacional para la evaluación del rendimiento educativo).
- b. PISA 2003: Preguntas liberadas- Matemáticas y Solución de problemas.
- c. Marcos Teóricos de PISA 2003-Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas.
- d. Resumen de los primeros resultados en España- Evaluación PISA 2003
- e. Aprender para el mundo de mañana- Resumen de resultados-PISA 2003.
- f. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003
- g. Conocimientos y destrezas para la vida-Primeros resultados del Proyecto PISA 2000
- h. Preguntas planteadas en PISA 2000- Lectura, Matemáticas y Ciencias

- i. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos- la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000
  - j. Aproximación a un modelo de evaluación: el Proyecto PISA 2000
  - k. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos-Un nuevo marco para la evaluación. 2000.
  - l. Evaluación de la calidad de la enseñanza escolar- Proyecto Piloto Europeo. 1999.
  - m. Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa- España, Francia, Suecia.1997.
  - n. Resultados españoles de ciencias en el TIMSS. 1995.
  - o. Resultados españoles de matemáticas en el TIMSS. 1994
3. Otras publicaciones del INECSE:
- a. Instituciones para la evaluación del sistema educativo. 1999
  - b. La influencia de la distribución de los parámetros de dificultad de los ítems sobre el comportamiento de varios índices de ajuste de primer y segundo orden del modelo de Rasch. 1997

**1.8.6 Trabajos del INECSE/INCE que tienen relación con el objeto de investigación de esta investigación empírica:**

- *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 1997. 1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global.*

Esta publicación constituye el primer volumen del informe final del Diagnóstico del Sistema Educativo Español de 1997, cuyo avance fue publicado a comienzos del año 1998. Está centrado en la etapa terminal de

la enseñanza obligatoria, organizado en cinco grandes apartados: a) resultados de los alumnos, b) planes de estudio y métodos de enseñanza, c) funcionamiento de los centros, d) tarea docente y e) relaciones escuela-sociedad. Pero no hay ningún apartado que se centre en la práctica de la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O.

Se utilizó una muestra de alumnos de 14 años (2º de la E.S.O. y 8º de E.G.B.) y de 16 años (2º de B.U.P., 2º de FP-I y 4º de la E.S.O.). No participaron los alumnos de Andalucía y Canarias con ambas edades, ni los vascos con edad de 16 años. Las materias evaluadas fueron Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Geografía e Historia. También se tomaron datos de los y las profesoras de los alumnos afectados y de los miembros de las familias de los alumnos.

➤ *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe Final.*

Tuvo como precedente el Informe titulado *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos Básicos. El Informe Final 2000* recoge el contenido completo del informe final de la evaluación de los resultados de los alumnos en el curso 1999/2000 en 4º de la E.S.O.

Las áreas objeto de estudio: (a) Ciencias de la Naturaleza, (b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (c) Lengua Castellana y Literatura y (d) Matemáticas. La muestra fue de 328 centros, 7486 alumnos, 5976 familias, 1265 profesores de todas las comunidades autónomas excepto Andalucía, y se aplicaron las pruebas entre mayo y junio de 2000.

En el año 2001 fue publicado un informe (Datos Básicos) que correspondía al primer análisis del rendimiento de los alumnos, en el que los resultados de las cuatro áreas evaluadas se expresaban en medias de porcentajes de aciertos de las pruebas, relacionándolos con el sexo de los alumnos, la titularidad de los centros, y el nivel de estudios de las familias.

En esta nueva publicación se recogen los resultados correspondientes a un segundo análisis, presentándose los datos en las escalas de respuesta propias de esta metodología. Además, se ha descrito el contexto, los procesos y el entorno educativo, analizándose algunos aspectos relacionados con los centros, el profesorado, el alumnado, las familias y el clima escolar, relacionando con el rendimiento aquellas variables que han resultado relevantes y realizando desagregaciones por sexo o por titularidad en los casos en los que las diferencias eran significativas. También se comparan los resultados de esta evaluación y los obtenidos en otra realizada en el año 1997. Este Informe merece un apartado especial, que desarrollaré a continuación (4.5.1), dada su relación con esta investigación.

➤ *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa (E.S.O.) INCE 2000.*

El objetivo de este estudio es conocer y valorar las capacidades básicas alcanzadas por los alumnos de dos cursos (edades de 14 y 16 años) de Educación Secundaria Obligatoria, en los cuatro bloques de conocimientos que constituyen el currículo del área de Lengua Inglesa en esta etapa: *usos y formas de la comunicación oral, Usos y formas de la comunicación escrita, reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje, y aspectos socioculturales de la lengua.* Se aplicaron pruebas de rendimiento a los alumnos y cuestionarios de contexto a los y las profesoras.

➤ *Sistema estatal de indicadores de la educación. INCE. 2002.*

El INCE (INECSE) continúa llevando a cabo la elaboración de un sistema de indicadores sobre el sistema educativo con una periodicidad bianual. La segunda entrega constará de 32 indicadores agrupados en las cinco dimensiones de los anteriores trabajos: contexto de la educación, recursos, escolarización, procesos y resultados educativos. Se han añadido indicadores específicos de *formación continua, número de horas de*

*enseñanza por área, agrupamiento de alumnos y orientación.* Algunos se han reformulado y uno (*educación y situación laboral de los padres y de sus hijos*) ha tenido que ser abandonado por imposibilidad de obtener la información necesaria.

#### **1.8.6.1 Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. INCE**

Los apartados de este Informe son los siguientes:

- a. Introducción
- b. Diseño del estudio de evaluación
- c. Resultados
- d. Comparación entre los resultados de las evaluaciones de los años 1997 y 2000 en Educación Secundaria Obligatoria
- e. Los centros educativos y su entorno
- f. El profesorado de 4º de la E.S.O.
- g. El alumnado de cuarto de la E.S.O.
- h. Las familias
- i. Clima escolar
- j. Ficha metodológica

En el apartado f) hay un subapartado relativo a la evaluación en la E.S.O. que es especialmente interesante por su relación con esta Investigación (INCE, 2000:201-210), como podemos apreciar en los siguientes elementos que recogemos a continuación:

Evaluación: criterios, instrumentos

Valoración de los Criterios de evaluación del área.

Lo que más destaca en este apartado es la valoración tan alta que otorga el profesorado a todos los aspectos relacionados con los criterios de

evaluación de su área. Si consideramos el grado de importancia de bastante o mucha, el aspecto más valorado por el 91% del profesorado es el de la comprensión y dominio de los contenidos conceptuales, le sigue el manejo de los contenidos procedimentales (89%), la claridad y precisión en la expresión de lo aprendido (88%), la capacidad de relacionar temas o aplicar los conocimientos en situaciones nuevas (81%), la capacidad de analizar un hecho, un fenómeno o un texto (83%), y la capacidad de resolver problemas (80%). Algo menos valorados son la creatividad en la expresión, en el enfoque de un hecho o de un problema o en la búsqueda de su solución (72%) y la presentación de los trabajos (68%), seguido, en último lugar, por capacidad de enjuiciar un hecho desde valores democráticos (63%).

Por titularidad, no hay diferencias notables aunque, en general, el porcentaje de profesorado de los centros privados es ligeramente superior en otorgar una mayor importancia a los diferentes criterios de evaluación reseñados.

A diferencia de lo estudiado en esta investigación, el INCE no determina el porcentaje de centros que utiliza con igual o diferente peso los conceptos, los procedimientos o las actitudes a la hora de calificar el rendimiento del alumnado. Otro aspecto que hemos mejorado sobre lo realizado en el INCE es comprobar si cada profesor califica y otorga un peso particular de cada tipo de contenidos o si se sigue un criterio dentro de cada departamento didáctico e, incluso, si todos los departamentos didácticos siguen o no un mismo criterio aprobado en el Proyecto Curricular del Centro.

Este aspecto de la publicación del INCE es muy interesante, pero no determina cómo se refleja luego el resultado de todos estos instrumentos de calificación en el peso de los conceptos, procedimientos y actitudes ni en cómo se traslada esta información en el boletín de notas a los padres. Muy

importante es la valoración de las diferencias en los instrumentos utilizados entre el profesorado de la enseñanza pública y la enseñanza privada.

Para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, el profesorado de 4º de la E.S.O. utiliza los siguientes procedimientos e instrumentos:

La mayoría observa con bastante o mucha frecuencia los trabajos que efectúan individualmente los alumnos (90% del profesorado), ¿en clase o en casa?, y la conducta de los alumnos en clase (83%). Más de las tres cuartas partes del profesorado aplica periódicamente exámenes escritos con varias preguntas cortas (77%) y observa las intervenciones orales de los alumnos en clase (73%). Se podría añadir que falta saber la importancia concedida en la calificación del resultado de los exámenes, si esas preguntas son de opción múltiple, verdadero/falso, de desarrollo breve, etc.

En un tramo intermedio, entre el 60 y el 40 por ciento, el profesorado utiliza con bastante o mucha frecuencia la observación de los cuadernos, las pruebas objetivas, la observación de los trabajos que efectúan en grupos de alumnos, las escalas de observación de los aprendizajes individuales para cada uno de los objetivos y los exámenes escritos que aplica periódicamente consistentes en el desarrollo de un tema. Pero ¿qué peso le dan en la calificación del rendimiento del alumno?

Los procedimientos e instrumentos que menos usa el profesorado para evaluar son la autoevaluación del alumnado y los exámenes orales, pues el 54 y el 74 por ciento respectivamente, responde que los usa con ninguna o poca frecuencia.

Las diferencias entre profesorado de la escuela pública y el de la escuela privada se establecen en que los de la privada usan con más frecuencia los exámenes escritos de varias preguntas cortas o de desarrollo de un tema, observan más los cuadernos y hacen con más frecuencia

exámenes orales. *Los de la pública aplican más a menudo que los de la privada las pruebas objetivas.* En el resto de los procedimientos no hay diferencias de consideración entre el profesorado de los centros públicos y el de los centros privados.

**Tabla 1. Frecuencia de uso de determinados procedimientos e instrumentos de evaluación**

	Importancia que da el profesorado a aspectos relacionados con los criterios de evaluación de las áreas								
	Ninguna o poca			Alguna			Bastante o mucha		
	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global
Comprensión y dominio de los contenidos conceptuales	0%	0%	0%	10%	7%	9%	90%	92%	91%
Manejo de los contenidos procedimentales	1%	1%	1%	10%	10%	10%	89%	90%	89%
Claridad y precisión en la expresión de lo aprendido	1%	1%	1%	12%	8%	11%	87%	92%	88%
Capacidad de relacionar temas o aplicar los conocimientos en situaciones nuevas	1%	2%	1%	16%	11%	14%	83%	87%	85%
Capacidad de analizar un hecho, un fenómeno, un texto	2%	2%	2%	1%	17%	14%	86%	81%	84%
Capacidad de señalar las causas o ver las consecuencias de un hecho o un fenómeno	3%	2%	3%	14%	14%	14%	83%	84%	83%
Capacidad de resolver problemas	4%	2%	3%	17%	17%	17%	79%	80%	80%
Creatividad en la expresión, en el enfoque de un hecho o de un problema o en la búsqueda de su solución	6%	4%	5%	22%	22%	22%	71%	74%	72%
La presentación de los trabajos	8%	6%	7%	28%	20%	25%	65%	74%	68%
Capacidad de enjuiciar un hecho desde valores democráticos	16%	12%	15%	22%	22%	22%	61%	66%	63%

En este apartado se ha intentado hacer un análisis factorial para explicar los diferentes perfiles de profesores según sus procedimientos de evaluación, pero se obtenían dos únicos factores y la agrupación de las variables en torno a los factores era mínima, por lo que se ha desistido de hacer dicho análisis. También se han realizado los cruces entre las respuestas de los y las profesoras y los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento, pero no se presentan porque se ha observado que ningún procedimiento de los expuestos tiene una incidencia clara en los resultados, es decir, no se ha podido establecer la relación entre la forma de evaluar del profesorado y los resultados de los alumnos en las cuatro áreas.

Obsérvese como la autoevaluación se aplica tan poco como en Canarias, como se constata en esta investigación.

#### *Promoción: criterios*

##### *Sobre las posibilidades de promoción*

Para conocer la opinión del profesorado sobre la promoción de los alumnos al ciclo o curso siguiente se le pidió que indicara su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relativas a dicha promoción.

Hay una mayoría que está bastante o muy de acuerdo (86%) con que las medidas de refuerzo son necesarias para aquellos alumnos que promocionen con áreas no superadas.

Una limitación del trabajo del INCE respecto al nuestro es que no determinan en qué grado se aplican o no estas medidas de refuerzo cuando un alumno promociona por haber repetido con áreas/materias pendientes.

También es alto el porcentaje (80%) que creen que los criterios de promoción están consensuados por todo el profesorado del centro (es preciso recordar que este trabajo del INCE está realizado sobre la L.O.G.S.E. pues

en el momento de su aplicación era la norma en vigor). Lo que no han medido en el INCE es la variabilidad de estos criterios de promoción y si han causado o no tensión en el claustro y si son o no diferentes de otros centros similares de su zona o municipio, como hemos hecho nosotros.

**Tabla 2. Frecuencia con la que el profesorado de 4º de la E.S.O. utiliza determinados procedimientos e instrumentos de evaluación**

	Ninguna o poca			Alguna			Bastante o mucha		
	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global
Observación de los trabajos que efectúan individualmente los alumnos	1%	2%	2%	9%	8%	9%	89%	91%	90%
Observación de la conducta de los alumnos en clase	4%	4%	4%	12%	13%	12%	84%	83%	83%
Exámenes escritos que aplica periódicamente consistentes en varias preguntas cortas	8%	5%	7%	16%	14%	15%	76%	81%	77%
Observación de las intervenciones orales de los alumnos en clase	5%	5%	5%	22%	22%	22%	73%	73%	73%
Observación de cuadernos	13%	15%	14%	29%	23%	27%	58%	62%	59%
Pruebas objetivas	19%	19%	19%	25%	28%	28%	56%	52%	54%
Observación de los trabajos que efectúan en grupo los alumnos	19%	20%	19%	30%	17%	19%	51%	54%	52%
Escalas de observación de los aprendizajes individuales para cada uno de los objetivos	26%	23%	25%	28%	31%	29%	46%	46%	46%
Exámenes escritos que aplica periódicamente consistentes en el desarrollo de un tema	43%	31%	39%	21%	22%	21%	36%	47%	40%
Autoevaluación del alumnado	56%	51%	54%	30%	36%	32%	14%	14%	14%
Exámenes orales	77%	68%	74%	16%	22%	18%	6%	10%	8%

El grado de acuerdo del profesorado disminuye, pues el 44% está bastante o muy de acuerdo al opinar que en la promoción se tiene más en cuenta la capacidad para avanzar en el ciclo o curso o etapa siguiente que el logro de los mínimos establecidos. Un porcentaje similar, el 42% está

bastante o muy de acuerdo en que la aplicación de criterios de promoción o de permanencia en el mismo ciclo se realiza teniendo en cuenta los intereses de los alumnos. La valoración disminuye al 34% cuando la promoción se hace exclusivamente en función de las áreas superadas o no superadas. Se confirma que en Canarias los y las profesoras no quieren unos criterios basados sólo en capacidades ni sólo en áreas, sino un sistema mixto.

**Tabla 3. Grado de acuerdo del profesorado sobre la promoción de los alumnos al ciclo o curso siguiente**

	Ninguna o poca			Alguna			Bastante o mucha		
	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global
Las medidas de refuerzo son necesarias para quienes promocionen con áreas no superadas	6%	3%	5%	10%	9%	10%	84%	89%	86
Los criterios de promoción están consensuados por todo el profesorado del centro	11%	4%	8%	15%	7%	12%	74%	89%	80%
En la promoción se tiene más en cuenta la capacidad para avanzar en el ciclo, curso o etapa siguiente que el logro de los mínimos establecidos	27%	19%	24%	33%	31%	32%	40%	50%	44%
La aplicación de criterios de promoción o de permanencia en el mismo ciclo se realiza teniendo en cuenta los intereses de los alumnos	28%	23%	26%	33%	30%	32%	39%	47%	42%
La promoción se hace exclusivamente en función de las áreas superadas y no superadas	33%	36%	34%	32%	33%	32%	35%	31%	34%
La promoción y las limitaciones de permanencia en el ciclo o curso actualmente vigentes en la E.S.O. (L.O.G.S.E.) son válidas	58%	48%	55%	21%	25%	22%	20%	27%	23%

Por último, el aspecto en el que la opinión del profesorado es más desfavorable se refiere a la validez sobre la promoción y las limitaciones de permanencia en el ciclo o curso, actualmente vigentes en la E.S.O, ya que el 55% lo valora como ninguno o poco. Vuelve a confirmarse este aspecto en esta investigación en Canarias, donde la mayoría del profesorado está de acuerdo con el criterio de la L.O.C.E. que permite repetir cualquier curso de la E.S.O. contra el de la L.O.G.S.E. que sólo dejaba repetir una vez en toda la etapa aspectos que no deberían olvidar los responsables de la normativa que desarrolle la L.O.E., de forma especial la Orden de evaluación en la E.S.O. en Canarias.

Con respecto a la titularidad, el porcentaje de los y las profesoras de los centros privados es más elevado que el de los públicos, al otorgar una valoración de bastante o mucho en los diferentes aspectos de este apartado, excepto en el referido a la promoción, se hace exclusivamente en función de las áreas superadas y no superadas. En Canarias, según los resultados de esta Investigación, la titulación L.O.G.S.E. se basaba en un sistema mixto de áreas y capacidades en su mayor parte tanto en los centros privados como en los de titularidad pública.

#### **1.8.6.2 INE. El Proyecto P.I.S.A. de la O.C.D.E**

El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos de la OCDE (Gil Escudero, 2005), está centrado especialmente en el rendimiento de los alumnos, más que en analizar procesos internos dentro de los centros, ni en comparar internacionalmente normativas sobre evaluación, tal como hacemos en esta investigación. No obstante, parece adecuado recoger algunos aspectos de este informe, especialmente las características básicas del proyecto, el diseño y los instrumentos, y las tareas en la implementación del proyecto.

**Características básicas del proyecto.** Los indicadores del rendimiento de los alumnos proporcionan a los responsables de la educación unos datos que pueden servir de base para la reflexión sobre la eficacia y la eficiencia de sus sistemas educativos y también deben permitir comparar los sistemas de educación de los diversos países. Además, contribuyen a la tarea de rendir cuentas a los ciudadanos sobre el estado y la gestión de la educación. Asimismo, proporcionan una base para la toma de decisiones políticas, para supervisar con un mecanismo común los sistemas educativos descentralizados como el español y para fundamentar las reformas educativas y la mejora de las escuelas. Especial significación tienen aquellos casos en que los sistemas educativos con recursos similares logran resultados muy diferentes.

El interés y la preocupación de los ciudadanos y de los gobiernos por el control de los recursos y por el contenido de la educación se ha complementado con la consideración de los resultados educativos, lo que ha contribuido a cambiar las prioridades políticas y las prácticas de evaluación de los sistemas educativos y de difusión de sus resultados, por lo que actualmente las evaluaciones periódicas de los resultados de los alumnos son habituales en muchos de los países de la OCDE, que difunden sus resultados de modo amplio para su utilización por las administraciones educativas y en el debate público sobre la mejora de la calidad de la educación.

No obstante, las evaluaciones nacionales tienen un ámbito limitado por lo que, en consecuencia, sus conclusiones son también en cierto grado limitadas. Si se añade a este hecho que los mecanismos internacionales actuales se han mostrado insuficientes e inadecuados para la producción de indicadores de la educación políticamente relevantes, parecía lógico configurar un sistema de nueva planta que permitiera ampliar el alcance de la evaluación educativa proporcionando datos en el contexto internacional.

El enfoque de este mecanismo de producción de indicadores de resultados de los alumnos debió asegurar unos altos estándares de calidad científica de los procedimientos y de la validez y significado de los resultados.

En este contexto, el proyecto PISA está dirigido a establecer un ciclo regular de estudios con el objetivo de obtener de manera sistemática datos sobre los resultados académicos de los alumnos que permita derivar un conjunto de indicadores básicos que proporcionarán a los políticos y administradores de la educación un perfil de los conocimientos, destrezas y competencias de los estudiantes de cada país. Asimismo, los resultados permitirán establecer comparaciones internacionales entre los países participantes al proveerse de puntos de referencia comunes para valorar los resultados obtenidos por cada sistema educativo. Uno de los objetivos que se persiguen con la implantación del ciclo regular de estudios es ofrecer indicadores de las tendencias de los resultados educativos.

El conjunto de información que se ha recopilado con el proyecto y sus productos en términos de indicadores de los resultados educativos de los alumnos constituyen elementos muy valiosos para el desarrollo de sistemas educativos eficientes y de calidad.

Para el adecuado desarrollo del proyecto se establecieron un conjunto de principios básicos en concordancia con los cuales se llevaron a cabo las actividades para la producción de indicadores y la toma de decisiones a lo largo del desarrollo del proyecto. Estos principios se refieren a once temas fundamentales:

- Fiabilidad, validez y comparabilidad. Los indicadores, los datos y los procedimientos para su obtención y elaboración deben ser válidos, fiables y susceptibles de establecer comparaciones entre países y a lo largo del tiempo.

- Orientación hacia un conjunto crítico de indicadores. La recopilación de datos de resultados de rendimiento de los alumnos deberá ser limitada pero suficiente para el cálculo de indicadores, en lugar de estar orientada a constituir una evaluación dirigida a la investigación.
- Autenticidad y validez educativa. Las pruebas utilizadas para la evaluación de los rendimientos educativos deberán constar de materiales que, además de tener las necesarias propiedades como instrumentos de medida, posean validez educativa y sean auténticos, en el sentido de que se requieran para la ejecución de tareas similares a las actividades que se realizan en las escuelas.
- Eficiencia. Se planificarán las actividades de modo que sea posible realizarlas en los plazos establecidos y en concordancia con los recursos disponibles.
- Coste-beneficio. Se planificarán las actividades de modo que se minimicen los costes, dados los recursos limitados de los países.
- Calidad. Para lo que se incluirán mecanismos de control de calidad en todas sus actividades.
- Colaboración. La planificación de las actividades desarrolladas en el proyecto deberán incluir la colaboración y representación en la realización de los trabajos de todos los países participantes en diferentes tareas y niveles. Asimismo, el proyecto debe proporcionar resultados en términos de transferencia de tecnología bidireccional entre el consorcio y los países participantes así como entre estos últimos.
- Equilibrio. Debe intentarse lograr un equilibrio entre las necesidades de los países y los requisitos de los análisis comparativos internacionales.

- Rendición de cuentas. El proyecto debe definir y asegurar la responsabilidad de todos los elementos implicados en el proyecto, tanto en cuanto a la coordinación internacional como en cuanto a las actividades nacionales.
- Propiedad de los datos. Todos los datos recopilados de carácter internacional deben hacerse accesibles a los países participantes para la realización de sus propios análisis.
- Metodología punta: El proyecto deberá utilizar los métodos más avanzados tanto en los aspectos de diseño, recopilación y análisis de datos, y producción de informes, como en los mecanismos de gestión de proyectos internacionales.

El proyecto se ha diseñado con la idea de proporcionar cuatro tipos de productos que recogemos a continuación:

El primer tipo de producto lo constituyen conjuntos de indicadores fundamentales que proporcionarán un perfil básico de los conocimientos, destrezas y competencias de los estudiantes en cada país así como de los distintos subgrupos que sean de interés en función de sus características sociales. Estos indicadores que se pretenden obtener abarcan la evaluación de los contenidos, los procesos, las actitudes, las conductas y los hábitos imbricados en el contexto de las áreas más importantes de contenido definidas en el marco de una materia de conocimiento concreta.

El segundo tipo de producto lo constituyó un conjunto de indicadores contextuales que reflejaron el modo en el que los resultados de los estudiantes se relacionan con variables de carácter demográfico, social, económico y educativo. Se incluyeron, asimismo, análisis de cuáles son las diferencias entre países en cuanto a la relación de las variables contextuales y el rendimiento, haciendo hincapié en los temas de la igualdad de

oportunidades para el acceso a la educación y de las disparidades en la relación del rendimiento con las características sociales y económicas de los estudiantes.

El tercer tipo de producto estará formado por indicadores de las tendencias de los resultados a través del tiempo. Un aspecto importante del diseño del proyecto es su capacidad de poder supervisar las variaciones en los resultados de los alumnos a través del tiempo, siendo la naturaleza cíclica del proyecto uno de sus puntos fuertes. Al recopilarse cada tres años datos sobre las mismas áreas de competencia se permitirá, utilizando las metodologías psicométricas adecuadas, desarrollar indicadores para evaluar el cambio a lo largo del tiempo. Se ofrecieron tanto las tendencias en cuanto a los rendimientos absolutos de los estudiantes, mediante la utilización de escalas de rendimiento, como los rendimientos relativos entre países de los estudiantes.

Por último, el cuarto tipo de producto que se propuso obtener con este proyecto consistió en una base amplia de datos que permitirá llevar a cabo análisis ulteriores más detallados bien dirigidos a la toma de decisiones políticas bien al desarrollo del conocimiento básico en el campo de la investigación educativa. Se desarrolló, dentro del propio proyecto, un plan de análisis que permitió obtener resultados que van más allá de la mera producción de indicadores descriptivos. Para ello, en cada ciclo se recopiló una cantidad de información limitada sobre las características y el contexto de los alumnos y de las escuelas, teniendo en cuenta las prácticas instruccionales en el ámbito de la clase y los rasgos estructurales e institucionales de las escuelas.

### **1.8.7 Diseño del estudio e instrumentos básicos.**

El proyecto tiene un carácter permanente organizado en ciclos de estudios de cuatro años con un año de solapamiento entre ellos. El primer

año de cada ciclo estuvo dedicado fundamentalmente al diseño del estudio, en concreto, al desarrollo del marco conceptual de la evaluación, la especificación y construcción de las pruebas y los ítems, el muestreo para la prueba piloto y el desarrollo de los procedimientos de administración de los instrumentos. El segundo año se dedicó principalmente a la realización de la prueba piloto de las pruebas y cuestionarios, el tercero a la obtención de datos definitiva y la elaboración de los resultados preliminares, y el cuarto al análisis y difusión de los resultados obtenidos.

Dado el desarrollo del conocimiento actual sobre el ritmo de cambio en el tiempo de los resultados educativos y sobre la precisión de las medidas del rendimiento académico, parece que una evaluación global de las áreas de la lectura en la lengua de instrucción, las matemáticas y las ciencias constituye un mecanismo razonable y suficiente para la supervisión de los sistemas educativos en lo que se refiere a los resultados académicos de los alumnos y a las tendencias y cambios en los mismos.

La toma de datos definitiva del primer ciclo se llevó a cabo en el año 2000. En el segundo ciclo, las Matemáticas constituyeron el núcleo central, que recopiló los datos en el año 2003, y las Ciencias lo serán del tercero en el año 2006, aunque irán siempre acompañadas de pruebas breves de las otras dos áreas.

Un aspecto relevante a tener en cuenta en un estudio internacional comparativo de estas características es el que se refiere a la equivalencia conceptual y psicométrica de los instrumentos, tanto pruebas de rendimiento como cuestionarios, una vez traducidos a los diferentes lenguajes en los que se administrarán las pruebas. Se utilizaron veinticuatro lenguas en la recopilación de los datos (Alemán, Castellano, Catalán, Coreano, Checo, Danés, Finlandés, Francés, Gaélico, Gallego, Griego, Holandés, Húngaro,

Inglés, Islandés, Italiano, Japonés, Mandarín, Noruego, Polaco, Portugués, Ruso, Sueco, Valenciano, Vasco).

#### **1.8.7.1 Pruebas de rendimiento.**

Para el desarrollo de los instrumentos, en cada una de las áreas el diseño definió un marco conceptual o matriz de especificación de las pruebas, que define y delimita los contenidos y capacidades a evaluar. Los currícula nacionales constituyen uno de los criterios, aunque no el único, para determinar los contenidos de las pruebas. Con esta finalidad, se recopiló información detallada sobre los currícula y los programas de evaluación de los países participantes para servir de fuente de información para el desarrollo del marco conceptual de las áreas a evaluar.

Se diseñaron tres pruebas para la recogida de datos de rendimiento académico. Una de ellas correspondiente al área principal y dos para las áreas complementarias. Las pruebas de rendimiento se construyeron a partir de los textos y preguntas aportadas por cada uno de los países participantes y fueron revisadas y seleccionadas por el conjunto de los órganos de la estructura del proyecto. Las pruebas no contenían exclusivamente preguntas de elección múltiple sino que contenían una parte significativa de preguntas abiertas, tanto para la lectura como para las matemáticas y las ciencias.

#### **1.8.7.2 Cuestionarios de contexto.**

En el diseño del proyecto se incluye la obtención de datos de las características y del contexto de los alumnos y de las escuelas con el objeto de proporcionar información sobre los determinantes del rendimiento escolar y sobre la magnitud de su influencia. En principio, los cuestionarios se diseñarán de modo que, permitiendo obtener la información relevante, no supusieran la utilización de un período de tiempo extenso para su cumplimentación.

Para la estimación del estatus socioeconómico se previó obtener información sobre el nivel educativo y la ocupación de los padres, así como algunos índices que podían ser relevantes para el cálculo de la situación económica de las familias, como el número y tipo de posesiones familiares y la estructura de la familia.

### **1.8.7.3 Población y muestras a evaluar.**

Dado que la definición en términos de edad permite establecer un punto de referencia unívoco en el que se puede evaluar la aportación acumulada de los sistemas educativos, se ha tomado como elemento base del proyecto la definición por edad en vez de por curso. Para lograr la comparabilidad de los resultados, todos los países evaluaron a estudiantes de la misma edad que, una vez determinada, permanecerá fija para permitir el estudio de las tendencias a lo largo del tiempo. No obstante, el proyecto permite, a aquellos países que así lo deseen, establecer como una opción nacional un muestreo complementario que permita obtener también datos en términos de un curso académico que complementen los obtenidos en términos de edad, dado que, aunque la muestra basada en la edad tiene ventajas de cara a las comparaciones internacionales, no suele ser muy útil para obtener conclusiones educativas aplicables en el contexto de la estructura escolar considerando los países individualmente.

La edad objetivo del estudio se ha elegido tomando como criterio la edad más alta en la que la escolarización en los países de la OCDE es prácticamente universal. En consecuencia, la población elegida ha sido la de los alumnos que cumplen 15 años en el año de obtención de datos (para el primer ciclo se tomaron los datos en el año 2000 que fue la cohorte de alumnos nacidos durante el año 1984), siendo esta la edad en la que la mayoría de los alumnos de los países miembros de la OCDE terminan su escolaridad obligatoria. En caso de que los países quieran tomar datos

suficientes para obtener conclusiones representativas por curso, lógicamente debería ser aquél que curse la mayoría de los estudiantes que cumplen 15 años en el año de la obtención de los datos.

La población de alumnos a estudiar incluye a todos aquellos estudiantes, de la edad seleccionada, que sean capaces de contestar a las pruebas y a los cuestionarios bajo los mismos procedimientos uniformes de administración de pruebas.

### **1.8.8 Tareas fundamentales en la implementación del proyecto**

Los elementos y pasos clave para el desarrollo del proyecto se desarrollaron de modo simultáneo y complementario en los niveles nacional e internacional. Las tareas de nivel internacional son responsabilidad del consorcio seleccionado, mientras que las tareas de carácter nacional son responsabilidad del comité nacional de cada país.

Las tareas fundamentales de carácter internacional a realizar durante el primer año del proyecto se centraron en 1) el desarrollo del marco conceptual de la evaluación y la definición de las especificaciones de las pruebas, 2) la recolección y revisión de textos para la prueba de lectura, 3) la construcción de los instrumentos para la prueba piloto, 4) la definición de los marcos muestrales y 5) la obtención de la muestra para la prueba piloto.

Durante el segundo año la coordinación internacional del proyecto requirió llevar a cabo 1) la publicación de los marcos conceptuales y las especificaciones de las pruebas, 2) la verificación de la traducción de los instrumentos de la prueba piloto, 3) la preparación de los manuales para la obtención de datos, 4) organizar y poner en práctica los sistemas de control de calidad de la prueba final, 5) la recepción, control y procesamiento de los datos recibidos de los países, 6) el análisis de los resultados de la prueba piloto, 7) la revisión de los instrumentos en función de los resultados

obtenidos en la prueba piloto y 8) la obtención de las muestras para la prueba definitiva.

El tercer año requirió 1) verificar la traducción de los instrumentos finales, 2) preparar los manuales definitivos para la administración de las pruebas, 3) organizar y poner en práctica los sistemas de control de calidad de la prueba final, 4) recibir, controlar y procesar los datos finales de los países, 5) construir la base de datos internacional, 6) computar los pesos para cada estrato y cada país, 7) llevar a cabo la construcción de las escalas y 8) preparar las tabulaciones de datos básicas y los informes preliminares de resultados.

A lo largo del cuarto año la coordinación internacional se centró en 1) llevar a cabo los análisis de datos, 2) preparar la documentación técnica y 3) colaborar en la obtención y cálculo de los indicadores, así como en el asesoramiento para la presentación, difusión y publicación de los resultados del estudio.

El modelo organizativo propuesto requirió el trabajo conjunto de los países participantes y el Secretariado de la OCDE, configurándose la estructura organizativa y el conjunto de trabajos a realizar como un proyecto descentralizado dentro del marco legal y financiero de la OCDE. Los países participantes han sido los responsables de la definición de los objetivos de alto nivel a través de su participación en el Comité de Educación, en el Consejo de Gobierno del CERI y en la Red A.

Los países participan durante el desarrollo del proyecto a través de cuatro elementos. En primer lugar, mediante su representante en el Consejo de Países Participantes (BPC) que determina los objetivos políticos y los parámetros generales del proyecto de evaluación. En segundo lugar, a través de los grupos funcionales de expertos que contribuyen al desarrollo de los

marcos conceptuales y de los instrumentos de evaluación. En tercer lugar, mediante su responsable o gestor nacional del proyecto (National Project Manager -NPM-) que será el encargado de la implementación del proyecto en el nivel nacional. Y, por último, los representantes de los países en la Red A que están encargados de asegurar la coherencia del proyecto a lo largo de su desarrollo.

El Secretariado de la OCDE, por su parte, es el responsable de la gestión global del proyecto y de las relaciones del BPC con el consorcio responsable de la implantación del proyecto. Asimismo, el Secretariado de la OCDE será responsable de la producción específica de los indicadores y de los análisis de los datos y preparará los borradores de los informes y de las publicaciones internacionales en colaboración con el BPC, el consorcio y los NPMS.

Aunque, en principio, el proyecto ha sido diseñado para su aplicación en los países miembros de la OCDE, su diseño permite la incorporación de otros países cada nuevo ciclo o en momentos específicos del desarrollo de las actividades de un ciclo del proyecto.

Dado que el proyecto se fundamenta en el esfuerzo de colaboración entre todos los países participantes parece razonable que la propiedad de los instrumentos y de los datos sea pública. Cada país, al contribuir con cuestiones y preguntas para las pruebas y cuestionarios, acuerda compartir la propiedad de los instrumentos y de los datos con el resto de los países participantes.

### **1.8.9 El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (I.C.E.C.)**

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa es un organismo que depende de la Viceconsejería de Educación del Gobierno de Canarias que trata de fomentar un consenso activo por la búsqueda de la calidad de la

educación de todos los agentes implicados en el sistema educativo, en el convencimiento de que sólo un compromiso nítido con la mejora de la eficacia y de la eficiencia de las distintas iniciativas y actuaciones puede conseguir un cambio decisivo en materia de calidad de la enseñanza.

El I.C.E.C. realiza una evaluación parcial y de conjunto, orientada a la mejora de la calidad, que conlleva tanto la sensibilidad para valorar adecuadamente las diversas peculiaridades existentes dentro del sistema educativo en su más amplio sentido, como la utilización de criterios homogéneos de análisis y evaluación en todo el territorio canario y en los distintos niveles de enseñanza, de tal modo que se garantiza la vinculación de las distintas iniciativas, decisiones y actuaciones a la mejora cualitativa del derecho constitucional a la educación, a la igualdad de oportunidades y a recibir una enseñanza de calidad

Las publicaciones y trabajos de investigación más relevantes llevados a cabo por el ICEC son los siguientes:

- Diagnostico de la anticipación de la E.S.O. y resultados en Lengua Castellana y Matemáticas, 1997.
- Evaluación de la Educación Primaria en Canarias, Datos Básicos, 1999.
- Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa en Canarias Educación Primaria, 1999.
- Indicadores de la Educación en Canarias, 1986-1996.
- Evaluación Interna y Desarrollo de Prácticas de Centros EIDEC, 2000.
- Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias, PECCAN, 2001.
- Evaluación de la nueva Formación Profesional una visión desde los titulados y las empresas, 2001.

- Sistema de Indicadores de la Educación para la Comunidad Autónoma de Canarias, 2002.
- Inmigración, Cultura y Educación en Canarias, 2003.
- Evaluación de la Educación Primaria, 2003 (ampliación de muestra proyecto INECSE).
- Evaluación de la implantación de la Formación Profesional, 2003.
- Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), 2004.
- FRECONWYN: Corpus Canario de Inglés Oral, 2004.
- Plataforma On Line para la elaboración de Planes de Mejora, 2004.
- La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria, 2005.

Dentro de los últimos proyectos en colaboración del ICEC con el INECSE cabe destacar los siguientes:

- Proyecto PISA, 2006 y 2009-2015.
- Proyecto Red Europea de Evaluación: Banco Europeo de Evaluación de Lenguas Extranjeras (EBAFLS).
- Objetivos de la U.E, 2010.
- Propuesta de nuevos proyectos internacionales a realizar en los próximos años:
  - Evaluación de profesores
  - Aprender a aprender (Learning to Learn European Project)

- Indicador lingüístico
- Liderazgo escolar
- Educación no formal
- PICA (Alfabetización Informática)

También el ICEC tiene proyectos con otras instituciones internacionales como VALIN (Proyecto del entorno Sócrates) y con la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

Como se puede apreciar, no hay ninguna evaluación o investigación que haya hecho hincapié en la metaevaluación educativa en la E.S.O. de forma explícita. No obstante, se están evaluando de forma amplia por parte del I.C.E.C. todos los centros de Infantil, Primaria y Secundaria: *Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias* (PECCAN). Los puntos analizados en esta evaluación se pueden apreciar en el Informe que envían al propio centro. En el anexo-I recogemos un ejemplo de dicho Informe realizado a un centro concertado.

Este tipo de investigación que desarrolla el I.C.E.C. tiene en común con este trabajo la valoración de los criterios de promoción, calificación y titulación de cada centro. Para ello, no se centra en los criterios, sino que compara los resultados (porcentaje de titulación, promoción y suspensos en general) de centros de la misma tipología. De esta forma, en las *Recomendaciones* se puede sugerir que se *revisen* si los resultados son inferiores a la media de los centros del mismo nivel socioeconómico, pero quizás se echa en falta un análisis pormenorizado de los instrumentos, procedimientos y criterios utilizados en cada centro y de sugerencias más exhaustivas en la línea de:

- Número de indicadores de calificación en el boletín a padres previsto para la calificación trimestral.
- Procedimiento de obtención de la calificación final.
- Peso concedido a cada indicador, por ejemplo: 40% procedimientos, 30% conceptos y 30 actitudes, sean iguales o no en todos los departamentos didácticos.
- Indicadores utilizados.
- Medidas de apoyo para los alumnos que promocionan con áreas suspensas.
- Medidas de apoyo a los alumnos repetidores.
- Acuerdos concretos en el Proyecto Curricular de Centro sobre la titulación en la E.S.O.
- Evaluación de los alumnos con n.e.e. y Adaptación Curricular Individualizada (ACI) significativa.
- Acuerdo sobre la evaluación y calificación de los alumnos con ACI poco significativa.
- Utilización y participación en la calificación de la auto y la coevaluación.
- Participación de los alumnos en los equipos educativos.
- Valoración de trabajos y cuadernos y peso concedido en la calificación
- Recuperación de las áreas pendientes sin continuidad.
- Etc.

### **1.8.10 Revisión de las investigaciones sobre evaluación relacionadas con esta Investigación**

No son abundantes las tesis sobre metaevaluación en la ESO, de hecho es la primera realizada en Canarias y la segunda en el resto del Estado. No obstante, existen varias tesis que tienen una relación con esta Investigación. Así, la de García Sánchez (2004), que parte de una revisión crítica, desde la Ciencia Política, de las argumentaciones pluralistas que subrayan el carácter político de los procesos de evaluación, constituye un estudio de metaevaluación de tres de las evaluaciones de programas de reforma educativa más relevantes realizadas en España entre 1982 y 1992: la evaluación de la reforma experimental de las enseñanzas medias, la evaluación del programa de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales y la evaluación del Proyecto Atenea para la introducción de los ordenadores en las aulas.

Esta investigación busca analizar la influencia política de la metaevaluación de tres programas educativos, y nosotros nos centramos en aspectos técnicos pero ambos aspectos van unidos y no podemos evitar comentarios con trasfondo político. Tenemos en común con este trabajo el ser una metaevaluación de aspectos educativos, lo que no es baladí, dada la escasa cantidad de tesis sobre metaevaluación educativa.

Otra tesis es la de Martínez de Toda Fernández (1991), sobre metaevaluación de necesidades educativas y la búsqueda de un sistema de normas que intenta sistematizar el proceso de evaluación de necesidades (needs assessment) para aplicar luego normas y programas educativos más eficientes. Parte de la evaluación de contexto dentro del modelo CIPP de Stufflebeam (1971). Tiene poco de metaevaluación a pesar de su título y se trata de un ensayo para aclarar y definir epistemológicamente la teoría del análisis de necesidades educativas previo a la toma de decisiones en ese

campo. No obstante tiene en común con nuestro trabajo el análisis teórico en torno a la evaluación y a la metaevaluación educativa aunque es distinta puesto que esta investigación es descriptiva y no pretende desarrollar un marco teórico.

Otra tesis es la realizada por Ramírez Montoya (1999) sobre un modelo sistémico de evaluación para la autoformación del profesorado, que supone que la evaluación del maestro es una estrategia académica que permite identificar y aprender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los y las docentes. Pretende verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de un proceso de análisis evaluativo cuyos resultados aportan datos que pueden ser ligados con la formación y mejora del desarrollo profesional del profesorado.

Esta investigación presenta semejanzas con nuestro trabajo porque busca analizar para mejorar un aspecto educativo. Las diferencias estriban en que nuestra investigación no se centra en una autovaloración, sino en el análisis más externo y además pretendemos mejorar la evaluación a través de una adaptación en la normativa que la regula y no sólo cambiando prácticas de profesores determinados.

Es importante la tesis de Dopico Mateo (2000), leída en la Universidad de la Habana sobre la guía de evaluación del sistema de evaluación. Se trata de una metaevaluación sobre la forma de obtener las maestrías en Cuba que aporta reflexiones sobre las funciones, evolución y modelos de evaluación y de metaevaluación, aspectos en los que coincide con la parte teórica de este trabajo.

La tesis de Orris defendida en la Western Michigan University en 1989 pretende establecer criterios para seleccionar personal y tiene en común con

esta Investigación la parte de análisis y utilización de la meatevaluación, aunque aplicada a criterios de selección de personal.

Asimismo, la tesis de Nascimento Mascarenhas (2003) sobre la evaluación de los procesos, estilos y enfoques de aprendizaje de los alumnos de enseñanza media del Estado de Rondonia (Brasil) , que analiza los resultados a partir de múltiples datos obtenidos con alumnos de educación secundaria representativos de la población del Estado de Rondonia en la Amazonía brasileña, a través de una muestra de 1.144 estudiantes de escuelas del sector público y privado entre los años 2001 y 2002. Los datos obtenidos se consideran relevantes para la gestión de la relación educativa en el micro proceso de enseñanza/aprendizaje, así como en relación con la familia de este alumnado, posibilitando, entre otros aspectos, la obtención de resultados que aportan una ampliación y generación de nuevos paradigmas para la comprensión y mejora conceptual, tecnológica e instrumental de la evaluación de procesos, estilos y enfoques de aprendizaje del alumnado de enseñanza media del Estado de Rondonia. Tiene en común con esta Investigación la etapa educativa a la que va dirigida, la enseñanza secundaria obligatoria, y el buscar una mejora en los métodos de enseñanza, incluida la evaluación del alumnado.

En Canarias existe desde el año 2003 el grupo de investigación metaevaluativa *Evaluación y Mejora de Instituciones y Programas Educativos y Sociales* (EMIPES), que, entre otros proyectos de investigación, cuenta con uno relacionado con este trabajo: *Metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN): El impacto de la evaluación externa en los centros escolares*, desarrollado entre septiembre 2004 y septiembre 2006.

Desde el curso 2000-01 el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) desarrolla el Plan de Evaluación de Centros Docentes de

Canarias (PECCAN) como indicamos anteriormente. El ICEC espera que tras el proceso de evaluación y de la presentación del informe correspondiente al centro, éste elabore y desarrolle un plan de mejora. Asimismo, en el proyecto del grupo EMIPES se pretende no sólo identificar aspectos mejorables en el propio proceso de evaluación sino obtener información acerca del estado de los planes de mejora, así como explorar el desarrollo de los mismos. Se trata de evaluar el impacto de la evaluación en una muestra de los centros escolares evaluados. Esta Tesis es más que un trabajo de metaevaluación educativa como el nuestro, y aparece como una metaevaluación de otra metaevaluación como es el PECCAN. Sus sugerencias van dirigidas a la metaevaluación del ICEC, mientras que las nuestras van dirigidas a la normativa que regula la evaluación en los centros.

De la Garza Vizcaya (2004) realizó una investigación sobre la evaluación educativa; que guarda relación con nuestro trabajo, en el tratamiento de la evaluación como concepto integrante de las políticas educativas públicas. Aunque se refiere a la política educativa mexicana de los últimos veinte años, se centra en clarificar conceptos en torno al concepto de evaluación educativa.

Casanova (2004), ha realizado un trabajo sobre la importancia de reformar la evaluación educativa como medio de renovar la enseñanza, donde indica la necesidad de modificar la metodología didáctica en la interacción del aula. Comparte con nuestro trabajo la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en función de los datos que se precisen y en muchas ocasiones será necesario aplicar ambos enfoques. Respecto a los aspectos de la evaluación que deben cambiar la autora concreta los siguientes: a) el objeto de la evaluación, no evaluar sólo los contenidos conceptuales alcanzados por los alumnos, b) evaluar también los procesos de enseñanza, tal como señalamos en las conclusiones de esta investigación, así

como c) evaluar el funcionamiento interno de centro escolar en todos sus aspectos, donde volvemos a coincidir.

Candela (2005) realizó un trabajo en México sobre los efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos. Uno de los efectos es que aumenta la diferencia en el rendimiento escolar entre los barrios favorecidos y los desfavorecidos; otro efecto es que disminuye el prestigio de los y las profesoras de los barrios desfavorecidos. Afirma que se responsabiliza a los profesores y alumnos de barrios desfavorecidos, indígenas, sin tener en cuenta ni su cultura ni sus medios de acceso a unas pruebas, las de la OCDE, realizadas en términos occidentales. Nuestro trabajo de investigación trata otros aspectos de la evaluación educativa como veremos posteriormente

Stake (2006) con un trabajo destinado a los profesionales, *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, aboga por una utilización no confrontada entre el método cuantitativo y el cualitativo, *cada vez que evaluemos, necesitaremos tanto una evaluación basada en estándares como una evaluación comprensiva*. Dedicó el capítulo 6 a la metaevaluación educativa, donde hace hincapié en su importancia de cara a la calidad de la evaluación y por ende de la propia educación.

Por último, Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006), han hecho un trabajo desde la Universidad del País Vasco donde se analizan los usos y las formas de evaluar de los y las profesoras de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Durante cuatro cursos académicos (1999-2000/2002-2003) a una muestra de docentes de la ESO se les ha aplicado un cuestionario sobre procesos de centro y aula multinivel. Los resultados apuntan a que, en general, los y las profesoras asumen y ponen en práctica las directrices de la LOGSE en lo que a la evaluación se refiere, aunque usos más academicistas son igualmente

frecuentes (evaluación normativa, el profesor como único agente evaluador). Los modelos propuestos en el estudio diferencial apuntan a que las covariables más importantes son la antigüedad del profesorado y el ciclo de la ESO en que ejerce su actividad docente.

## 1.9 Conclusiones

Dentro de las tres clasificaciones sobre las etapas que han existido en la evaluación educativa: a) Stufflebeam, b) Cabrera y c) Guba, nos decantamos por la tercera, especialmente por la de los stakeholders, demandantes e implicados en la evaluación. En esta época los propios protagonistas deben participar en la investigación de un modo u otro, para que esta sea certera y para que surta cambios que impliquen una mejora.

Respecto a la elaboración de una definición actual de la evaluación educativa, analizamos algunas relevantes como la del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, la de Alkin (1985), Blanco (1996) Provus (1971), Parlett (1977) y Blanco (1996); y aportamos una definición alternativa en que añadimos conceptos como realidad individual, proceso, complejidad y contexto humano y físico.

Tras analizar los distintos modelos en la evaluación educativa, describimos la evolución desde modelos positivistas a interpretativos o cualitativos, hasta una posición actual de integración de ambos modelos y de superación de la confrontación en busca del enriquecimiento mutuo.

Por otra parte, una vez estudiados los aspectos más relevantes de los distintos modelos evaluativos, expresamos nuestra posición sobre cada uno de los modelos de evaluación, así consideramos que el Modelo de evaluación por objetivos de comportamiento, puede ser válido para una primera aproximación a una realidad educativa, pero debe completarse luego con aproximaciones más explicativas y participativas. Además destacamos que

no tiene en cuenta los contextos, su poder explicativo es escaso, y los implicados no participan en la evaluación.

El Modelo de evaluación orientada a la decisión, es adecuado para investigaciones de una población muy numerosa, pero su utilidad decae al analizar contextos concretos al faltar la intervención en el diseño, aplicación y análisis de resultados del personal implicado.

El Modelo de evaluación sin referencia a objetivos, muestra poco interés por los procesos y negociación de los resultados, aunque no resulta adecuado para investigaciones con grandes muestras.

El Modelo de evaluación como crítica artística, tiene en cuenta la fiabilidad y la validez, además de las interpretaciones subjetivas, y resalta la importancia de contrastar los resultados de la investigación con los implicados y con otros expertos, una buena combinación de aspectos intuitivos y científicos, y resulta un modelo eficaz en la interpretación de los datos obtenidos.

El Modelo de evaluación iluminativa, es adecuado para investigaciones con una muestra reducida, establece la importancia de las "teorías subyacentes, y resulta inviable en grandes investigaciones.

El Modelo de evaluación de respuestas a problemas reales o de réplica, insiste en la necesidad de claridad y accesibilidad de las conclusiones, aunque la sustitución sistemática de tests y cuestionarios nos hace perder herramientas útiles si se saben interpretar con habilidad. Para comprobar la consecución de metas concretas es preferible contar con modelos más cuantitativos, aunque resulta un buen modelo para conocer en profundidad una realidad concreta.

El Modelo de evaluación democrática, tiene un punto débil en investigaciones de gran tamaño, pues es difícil tener en cuenta la opinión de

todos los participantes, y resulta excesiva la importancia a lo único y contextual, lo que nos puede llevar a errores, niega en todos los casos la generalización, no hay posibilidad de validez externa para una investigación, su debilidad metodológica es alta, falta rigor en los resultados. No obstante concede una gran importancia a la participación en la evaluación, o metaevaluación de los y las participantes y eso enriquece los matices sobre el porqué de la situación analizada.

En cuanto a la relación de los distintos modelos evaluativos con esta investigación podemos afirmar que el modelo de evaluación por objetivos de comportamiento no tiene prácticamente relación; el modelo de evaluación orientada a la decisión, pretende ayudar a adoptar decisiones educativas que mejoren el sistema al igual que nosotros; el modelo de evaluación sin referencia a objetivos, coincide con nosotros en realizar una interpretación más cualitativa, pero no se analizan los procesos ni se negocian las conclusiones y permite que convivan la evaluación formativa y la sumativa; con el modelo de evaluación como crítica artística no existen coincidencias; con el modelo de evaluación iluminativa no existen relaciones excepto en la utilización de las técnicas; con el modelo de evaluación de respuestas a problemas reales o de réplica compartimos la claridad, la utilidad y la accesibilidad del informe final, y tenemos en cuenta la opinión de diversos profesionales implicados; respecto al modelo de evaluación democrática, todos los I.E.S. que han querido han participado, todas las conclusiones pretenden ser útiles, cumplimos con la confidencialidad, tenemos una influencia política baja y los resultados no han sido impredecibles.

Respecto a la elaboración de un concepto de metaevaluación, parece adecuado el planteado por García Sánchez por su claridad y precisión. El concepto se asocia con aquella investigación sistemática cuyo objeto es emitir un juicio acerca de la bondad y los méritos o deméritos, aunque estos

varían según el modelo del que se parta. Además es preciso insistir en los aspectos de responsabilidad social, servicio público, y naturaleza política de la metaevaluación, algunos requisitos como rigor, mejora, transferibilidad, ética y aprendizaje.

En cuanto a la implementación de las metaevaluaciones, podemos constatar que son desarrolladas en la mayoría de los casos por organismos oficiales, como el CENIDE-ICE, creado en España en 1969, que marcó el inicio del proceso de institucionalización de la investigación educativa, y su contribución fue significativa; en 1974 se creó el INCIE, al que se atribuyó la realización de investigaciones en evaluación del sistema educativo; en 1983 se crea el CIDE para lograr una estructura estable que se ocupase de la coordinación de las distintas actuaciones desarrolladas en el ámbito de la investigación educativa. A través del CIDE y el Servicio de Inspección, el curso 1991/92 el MEC puso en marcha un plan experimental de evaluación de centros, Plan EVA, que sienta las bases de la evaluación de programas educativos en España, línea ya consolidada en los países anglosajones.

Con la LOGSE se crea el INCE, que será denominado INECSE con la LOCE y con la LOE Instituto de Evaluación, que funcionan como organismos de evaluación no sólo del rendimiento del alumnado, sino de su adecuación a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplica sobre alumnos, profesores, centros, procesos educativos y la propia administración educativa.

Respecto a los trabajos de investigación del INECSE relacionados con nuestro proyecto, destaca la Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria del año 2000, donde se analizan los criterios de evaluación del área, frecuencia y uso de determinados procedimientos e instrumentos de evaluación, opiniones del profesorado sobre la promoción LOGSE, etc. El ICEC, encargado de la evaluación del sistema educativo, desarrolla estudios,

como el PECCAN, que evalúa todos los aspectos de los centros de Primaria y Secundaria de la C.A.C., incluida la promoción titulación y evaluación, aunque no entra con tanta profundidad en los procedimientos e instrumentos utilizados y se centra más en los resultados.

*En lo relativo al resto de investigaciones sobre metaevaluación analizadas en este capítulo es importante destacar las siguientes conclusiones: son escasos los trabajos sobre metaevaluación en la ESO y etapas educativas similares tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. No obstante, García Sánchez (2004) revela el carácter político-crítico de las metaevaluaciones realizadas en España sobre programas educativos con un enfoque similar al nuestro, este aspecto se prescribe especialmente con el capítulo III donde se compara la normativa sobre evaluación de las diferentes comunidades autónomas, pues desvelamos el carácter político de la normativa evaluativa no sólo en cada CA sino en cada centro.*

*Martínez de Toda (1991) desarrolla un marco teórico en torno a la evaluación y la metaevaluación educativa, aunque el objeto de su trabajo es más teórico y alejado de nuestros intereses. Por otra parte, Ramírez Montoya (1999) desarrolla un modelo de autoevaluación del profesorado como método de crecimiento profesional y nuestra investigación pretende conocer las prácticas evaluativas para proponer cambios en la normativa, aunque los dos trabajos pretenden la mejora de la evaluación.*

*Dopico (2000), Orris (1989) y Garzo (2004) efectúan un desarrollo de la metaevaluación y la evaluación educativa, al igual que Nascimento (2003) que estudia los condicionantes del resultado académico de secundaria y, entre otros aspectos, resalta la importancia de la evaluación, en la que también insistimos en nuestro trabajo.*

*El Grupo de Evaluación y Mejora de Instituciones y Programas Educativos y Sociales (EMIPES) evalúa los planes de mejora posteriores a la evaluación llevada a cabo por el ICEC a través del PECCAN. Aún no ha publicado los resultados definitivos del trabajo pero, en síntesis, su planteamiento puede considerarse una metaevaluación de otra metaevaluación.*

*Candela (2005) pone de manifiesto que las evaluaciones externas sobre los centros educativos aumentan las diferencias de rendimiento entre centros situados en barrios desfavorecidos y centros situados en zonas de clase alta. La cuestión se plantea con crudeza y se deja así planteada ¿debemos dejar de realizar evaluaciones externas y promover con más rigor procesos de autoevaluación y autorregulación?*

*Es importante insistir con Lukas, Santiago y Joaristi (2006) en que el profesorado hace un uso masivo de la heteroevaluación frente a la coevaluación y la autoevaluación; pero, desgraciadamente, no coincidimos en afirmar que la evaluación sea más personalizada y criterial que normativa.*

*Coincidimos con Casanova (2006) en la importancia de aumentar de forma real la práctica evaluativa más allá del rendimiento de los aprendizajes del alumnado y en evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje como medio para mejorar la práctica docente, la organización del centro, la utilización de recursos, la participación de la comunidad educativa, etc.*

**C**

A P Í T U L O

**2**

**Legislación: la evaluación en la Ley General de Educación de 1970, la L.O.G.S.E. de 1990 , la L.O.C.E. de 2002, la L.O.E. de 2006 y normativas que las desarrollan**



## 2.1 Introducción

---

En este capítulo analizaremos el tratamiento que dan a la evaluación las grandes Leyes sobre Educación de las últimas décadas en nuestro país, centrándonos en el período que actualmente conforma la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Comenzaremos por una introducción general para situarlas en su ambiente sociopolítico y educativo, así como para comentar los grandes rasgos de las mismas; a continuación presentaremos un breve análisis y varios cuadros comparativos centrándonos en los siguientes aspectos: tratamiento de la evaluación, características de la evaluación, promoción, titulación, otras diferencias significativas y conclusiones más importantes.

En España se han producido tres grandes reformas educativas institucionales: la ley Moyano de 1857, la ley Villar Palasí de 1970 y la L.O.G.S.E. de 1990. La ley Moyano supuso la consagración de un nuevo sistema educativo liberal y fue la respuesta a las necesidades de una sociedad rural, estática y preindustrial. Estableció una estructura bipolar en el sistema educativo: enseñanza primaria para las clases populares, enseñanzas secundarias y superior para las clases medias y altas de la sociedad.

La evaluación no es ajena al espíritu que impregna cada una de estas leyes: la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, surgió dentro de un régimen político poco propicio para la innovación educativa: una dictadura militar con más de 35 años de gobierno. No obstante es una normativa que se puede calificar de ilusionada con la innovación pedagógica y la experimentación: *...no hay hipótesis pedagógica que se rechace, sino después de ensayada...* Fue una normativa que ensalzaba, la importancia de la experimentación, aunque en la práctica no pudo llevarla a cabo por falta de medios económicos.

Se descubre un toque de apertura a la igualdad de oportunidades y cierta sensibilidad social: se plantea dar oportunidades educativas a la totalidad de la población, enseñanza obligatoria; descalifica a la centenaria Ley Moyano de 1857 a la que considera clasista y opuesta *a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza*. Se respira a través de ella la fuerza de una sociedad ilusionada con la apertura al mundo, la democratización, la modernización del país y los movimientos de renovación pedagógica.

La ley Villar de 1970 supuso, entre otros, los siguientes aspectos:

1. La modernización de un sistema educativo poco acorde con las necesidades de la sociedad española de 1970; fue la respuesta a una sociedad dinámica, progresivamente urbana e industrial.
2. La realización de reformas estructurales importantes: educación general básica, obligatoria y gratuita; bachillerato unificado y polivalente; formación profesional integrada en el sistema educativo.
3. La superación de la estructura bipolar de la ley Moyano al establecer la educación general básica para todos los niños

españoles de seis a catorce años de edad, sin discriminación social alguna (implantación temprana de la enseñanza comprensiva en España).

La Figura 2 recoge los elementos estructurales del sistema educativo español que subyacen a esta ley.

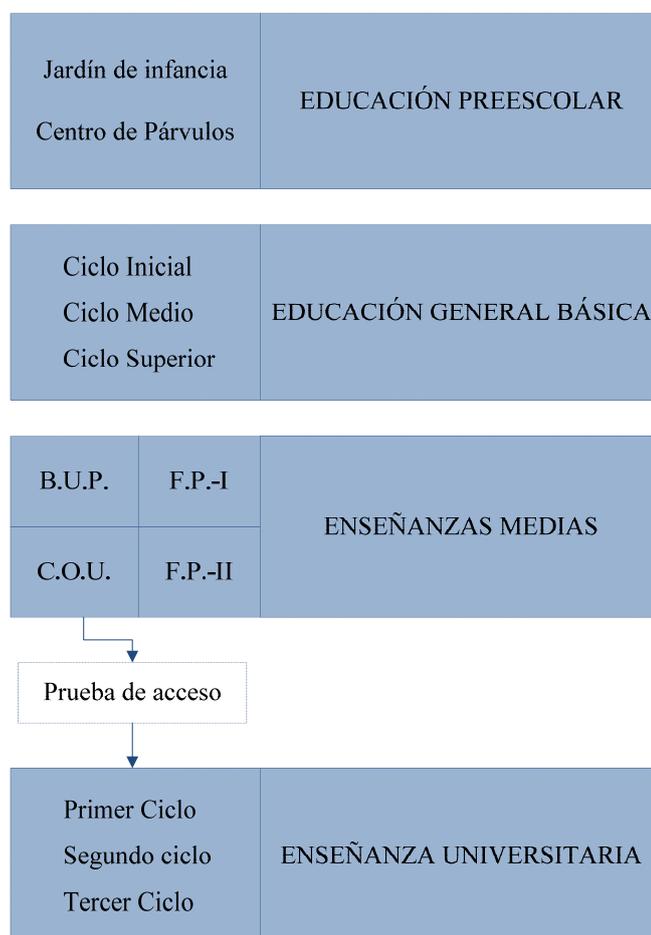


Figura 2. Estructura del sistema educativo español según la Ley General de Educación de 1970. Fuente: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992)

La **L.O.G.S.E. de 1990**, es una normativa democrática, aprobada por un gobierno socialista que quiso reformar la educación para dejar su impronta en este sector que permanecía casi intacto desde hacía veinte años, aunque con los cambios que supuso la LOECE de 1980 aprobada por la UCD y la LODE de 1985; aunque la LODE se refiere a la organización y gobierno de los centros, no a su organización pedagógica.

La LOGSE es la normativa de la integración en la Comunidad Europea, y pretende adaptar nuestro país al espacio político, cultural y económico de los países comunitarios. Se trata de una normativa consecuente con la Constitución de 1977: respecto a la igualdad de oportunidades y en cuanto a la distribución administrativa de España en Comunidades Autónomas. Otra aportación de la L.O.G.S.E. es alargar la escolaridad obligatoria de los catorce a los dieciséis años, la edad mínima para incorporarse al mercado laboral, ya que existía un desfase en la L.G.E. de 1970 entre los catorce años de enseñanza obligatoria y los dieciséis precisos como mínimo para poder incorporarse legalmente a un puesto de trabajo.

La importancia concedida a la experimentación es grande, como prueba la cantidad de publicaciones y debates abiertos al respecto. El gobierno socialista presentó el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*, en 1987, completándolo con un documento específico acerca de la Formación Profesional, terminando la experimentación en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* de 1989.

La L.O.G.S.E. hace una serie de declaraciones de principios: la educación para el futuro, la educación como derecho social, la educación permanente, la autonomía de los alumnos y de los centros, el perfeccionamiento del profesorado, la compensación de desigualdades etc. La Figura 3 recoge la estructura del sistema educativo español según la LOGSE.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación del 2002 no cambia las etapas del Sistema Educativo, como hicieron la L.G.E.-1970 y la L.O.G.S.E. 1990 y más bien supone una matización de la L.O.G.S.E., con un espíritu distinto.

Hace especial hincapié en la importancia del esfuerzo como elemento esencial del proceso educativo; es a través del esfuerzo como se abren verdaderas oportunidades de promoción sociocultural a las clases menos favorecidas. Además del esfuerzo, señala la importancia de rescatar la figura del profesor como profesional que debe ser respetado por los alumnos, ya que es un clamor la queja de los profesionales de la enseñanza respecto a la ausencia de un ambiente de trabajo positivo en las aulas.

La propia denominación indica su especial inclinación hacia la calidad que pretende conseguir.

Señala que la universalización de la enseñanza básica, perseguida desde la Ley Moyano de 1857, se ha conseguido plenamente en el siglo XX. Ahora, afirma, lo que procede es mejorarla cualitativamente.

La L.O.C.E. da importancia a las lenguas extranjeras para integrarse en mejores condiciones en la realidad europea: de hecho se afianza el Inglés desde Educación Infantil y una segunda Lengua extranjera en Educación Primaria; pues en la E.S.O. estaban suficientemente reforzadas.

Otro aspecto que pretende tener en cuenta esta normativa es la realidad de la incorporación de los inmigrantes en nuestro país.

Abre los itinerarios en 3º y 4º de la E.S.O., aunque de alguna manera, estos *itinerarios* ya existían con la L.O.G.S.E.:

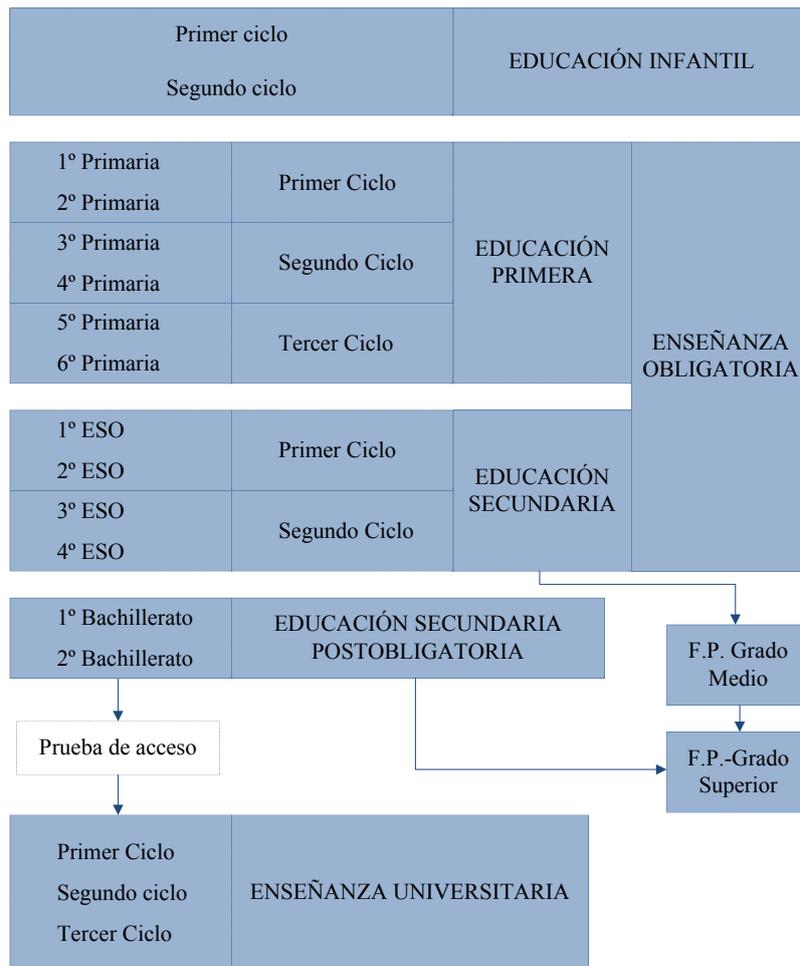


Figura 3. Estructura del sistema educativo español según la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990. Fuente: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992)

1º- Las troncales (opcionalidad) de 4º de la E.S.O. Los alumnos al llegar a 4º de la E.S.O. tenían que elegir una de entre las siguientes opciones:

A: Física y Química + Biología y Geología con Matemáticas B (duras)

B: Física y Química + Tecnología con Matemáticas B (duras)

C: Expresión Plástica y Visual + Música con Matemáticas A (menos duras)

D: Expresión Plástica y Visual + Tecnología con Matemáticas A (menos duras)

Se puede constatar que los alumnos que optaban por proseguir sus estudios en bachillerato elegían en su mayoría las opciones A y B, yendo a las opciones D y especialmente C, el alumnado que tenía dificultades para obtener el Graduado en Educación Secundaria.

2º-Programas de Diversificación Curricular en 3º y 4º. Para alumnos con un perfil concreto: con dificultades pero no excesivas, sin ser absentistas ni alumnos con un comportamiento disruptivo. En todo caso, los alumnos saben que era más sencillo titular en un Programa de Diversificación Curricular que en un 4º ordinario.

3º-Grupos flexibles en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés en 1º, 2º, 3º y en su caso, en 4º de la E.S.O.

4º-Desdobles en Inglés (pudiéndose dar asimismo en Lengua Castellana y Literatura y en Matemáticas si no hacen grupos flexibles) en todos los cursos de la ESO una hora a la semana.

Vuelve a crear el cuerpo de catedráticos, con funciones específicas como desempeñar la jefatura de departamento, tutorizar a los alumnos en prácticas, etc.

En Educación Infantil, consagrada en la L.O.G.S.E. a la adquisición de aspectos madurativos previos a la lectoescritura, se vuelcan en cuestiones instrumentales reservadas en la L.O.G.S.E. a la Educación Primaria; se pone el acento en la iniciación a la lectura, la escritura y al cálculo.

Los Programas de Garantía Social de la L.O.G.S.E., se transforman en Programas de Iniciación Profesional. Se puede ingresar en los mismos a los 15 años en lugar de los 16 y se puede obtener, tras cursarlo con éxito, el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, posibilidad negada en la L.O.G.S.E. a los Programas de Garantía Social.

De cuatro modalidades de bachillerato pasa a tres, uniéndose los dos de ciencias: Ciencias de la Naturaleza y la Salud, y Tecnología, en uno solo que se denomina Ciencias y Tecnología.

Establecía la reválida, *Prueba General de Bachillerato*, al final del bachillerato para obtener el título de bachiller, alegando razones de calidad y de homologación con los países del entorno. Esta prueba tendría el inconveniente, de que disminuiría el número de alumnos que estudiaran bachillerato en general y, especialmente, de aquellos alumnos que cursaran bachillerato con la intención de matricularse en los Ciclos Formativos de Grado Superior. Sin olvidar la doble selección que supondría para ingresar en determinadas carreras el tener que hacer la reválida y superar la prueba específica de cada universidad para cada carrera; con lo que esto pudiera implicar de complicación práctica ¿en qué universidad y en qué carrera presentarse al examen de ingreso cuando probablemente coincidan fechas?. En todo caso, con la llegada al poder de nuevo de los socialistas en el 2004, se anularon muchos aspectos de la LOE, entre ellos la Prueba General de Bachillerato.

Respecto a la atención a la diversidad cabe mencionar la atención a los alumnos de altas capacidades, así como la intención de suprimir los grupos flexibles en 3º y 4º de la E.S.O. y los Programas de Diversificación Curricular; algunos de estos aspectos que no se desarrollaron al perder las elecciones del año 2004.

Permitiría la especialización de determinados centros en unos itinerarios concretos, con el peligro de que los privados o privados concertados sólo ofrecieran itinerarios humanístico-científicos.

Refuerza la figura del director. Se le otorga más peso al claustro en su elección; es seleccionado mediante un concurso de méritos, pudiéndose conseguir la categoría de director si tras tres años de ejercer el cargo es valorado positivamente. Este aspecto no cambiaría con la LOE.

En cuanto a la estructura del Sistema Educativo con la LOCE es similar a la de la LOGSE con las siguientes excepciones:

Sustitución de los Programas de Garantía Social por los Programas de Iniciación Profesional. Esta medida aporta tres ventajas:

1. La denominación; informar a un padre de que se deriva a su hijo a un Programa de Garantía Social suena a que es un chico casi "desahuciado" educativamente.
2. Pueden acudir chicos de quince años, contra los PGS que sólo admitían y con reservas a partir de 16 años, con lo que muchos alumnos desmotivados en la ESO encuentran una salida más apropiada a sus intereses.
3. Pueden lograr el Graduado en Secundaria, frente a los PGS donde sólo llegaban a tener un Certificado cualificación 1 según la Unión Europea (el más bajo).

Eliminación de los ciclos en la ESO. Medida que no se entiende, aunque tampoco se le ven grandes inconvenientes.

Itinerarios educativos en 3º de la ESO, que con la LOGSE ya se habían hecho en 4º de la ESO con las opciones troncales.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, L.O.E. (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006), tampoco cambia las etapas de Sistema Educativo, comportándose en este sentido igual que la LOCE. Es, en cierto sentido, una vuelta al espíritu de la LOGSE. Hace algunas aportaciones nuevas:

Pretende integrar las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica, frente a una LOCE que se centraba en el rendimiento.

Dice buscar la calidad y la equidad y no sólo la calidad, calidad para todos.

Afirma apoyarse en la colaboración y participación de todos los implicados.

Compromiso decidido con los objetivos educativos de la Unión Europea para los próximos años.

Búsqueda de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones. Esta afirmación de principios va contra la supuesta selección del alumnado que realizan de forma más o menos soterrada, determinados centros privados concertados.

Concepción de la educación como un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida, incremento a la atención a las personas adultas.

Flexibilizar el Sistema Educativo para permitir el tránsito de la formación al trabajo y viceversa.

Dotar de más autonomía a los centros educativos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar. La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros,

que son el consejo escolar, el claustro de profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva.

Pretende una simplificación y una clarificación de normativas.

Mejorar e incrementar la coordinación con las Comunidades Autónomas del Estado.

Afirman buscar una transformación y no una revolución con esta norma educativa.

Búsqueda de una igualdad efectiva en derechos entre hombres y mujeres superando los comportamientos sexistas.

Recuperan la Educación Infantil como una etapa única.

Acuerdo con la LOCE respecto a la Educación Infantil, donde se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos.

Una de las novedades de la Ley consiste en la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de Primaria y el segundo curso de la ESO, que tendrá carácter formativo y orientador, proporcionará información sobre la situación del alumnado, de los centros y del propio sistema educativo.

Combinación de una enseñanza común con la necesidad de atención a la diversidad en la ESO, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros años, con programas de refuerzo en

las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios pos obligatorios como para la incorporación a la vida laboral.

Programas de cualificación profesional inicial, que sustituyen a los Programas de Garantía Social (en adelante PGS) de la LOGSE y a los Programas de Iniciación Profesional (PIP), que nunca se llegaron a aplicar, de la LOCE. En ellos, lo mismo que en los PIP, se puede obtener el título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria si se cursan los módulos pertinentes; coinciden igualmente con los PIP en que podrán incorporarse excepcionalmente alumnos con quince años.

Respecto al currículo aparece una nueva materia, *Educación para la ciudadanía*, se impartirá en uno de los cuatro niveles de la ESO y su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

El término de necesidades educativas especiales (n.e.e.) que viene utilizándose desde la LOGSE, es sustituido por el de necesidades educativas específicas. En el mismo se incluyen los alumnos que anteriormente se denominaban de n.e.e., incluidos los de altas capacidades y los que requieren un apoyo puntual (adaptación curricular poco significativa o no significativa en terminología peninsular-balear). En Canarias se mantiene el término necesidades educativas especiales para alumnos con minusvalía o un trastorno de conducta y de necesidades específicas de apoyo educativo para aquellos con altas capacidades intelectuales, con problemas derivados de la

incorporación tardía al sistema educativo o de condiciones personales o de historia escolar.

Un cambio significativo, como comentamos con anterioridad, es el del Instituto Nacional de Evaluación de la LOCE, INECSE con la LOGSE, que pierde el término nacional para convertirse en Instituto de Evaluación con la LOE; mostrando así el peso cada vez mayor que se otorga a las comunidades autónomas a las que se atribuye el término nacional. El Instituto de Evaluación trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas.

Respecto al currículo, a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, se añaden las *competencias básicas* (CCBB), mezcla de capacidades y conocimientos tanto declarativos como procedimentales.

Respecto al currículo común en cada Comunidad Autónoma, queda igual en la LOCE (art.8.2) que en la LOE (art 6.3) el 55% si tienen lengua propia y el 65% si no hay lengua propia, en ningún caso se indica en la LOE que sea como máximo ni como mínimo, como no lo hacía la LOCE.. Caso contrario indicaba la LOGSE, donde esos mismos porcentajes de currículo eran señalados como mínimos (art 4.2).

La promoción en la ESO tiene dos novedades: 1ª un alumno con tres materias suspensas podrá promocionar si así lo estima conveniente el equipo educativo, con la LOCE sólo se podía promocionar con un máximo de dos áreas/materias suspensas; 2ª sólo se podrá repetir dos veces en toda la etapa, con la LOCE se podía repetir sin más límite que la edad. Los y las profesoras canarios ya han mostrado su disconformidad de forma clara con esta medida, tal como muestra el resultado de esta investigación.

Respecto a la titulación en la ESO, vuelven hacia la LOGSE: la decisión de titular o no será adoptada de forma colegiada por el conjunto de

profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa. Pero no aclaran el porcentaje de competencias básicas, ni siquiera indican cuáles son, ni el procedimiento exacto para determinar que efectivamente se han logrado o no ¿mayoría simple del equipo educativo? ¿dos tercios?. De acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, los y las profesoras van a ser muy críticos con la promoción y especialmente con la titulación; ¿cómo se garantiza que no existan diferencias significativas en los criterios y procedimientos de titulación entre un centro y otro, incluso entre un equipo educativo y otro? Más incertidumbre. Este aspecto queda resuelto en Canarias con la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº235 del 23 de noviembre de 2007) en el artículo 31, donde establece que se podrá titular con una o dos materias suspensas si vota a favor al menos la mitad del equipo docente y con tres materias si están de acuerdo al menos los dos tercios del equipo docente.

Otra novedad importante respecto a la evaluación LOCE en la ESO es la prueba extraordinaria. Ahora queda reducida a 4º de la ESO, siguen sin indicar si serán en junio o en septiembre. Según los datos de esta investigación, los y las profesoras quieren que haya prueba extraordinaria en todos los niveles de la ESO y que se desarrolle siempre en septiembre, a pesar de que esta medida les supondría mucho más trabajo: 1º una semana más de clase en junio (en la actualidad se suspende la clase en la ESO incluso una semana antes que en 1º de bachillerato para celebrar las pruebas extraordinarias en junio) y 2º exámenes y equipos educativos de toda la ESO en septiembre. Otro aspecto al que ha sido sensible el Gobierno Canario pues en la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº235 del 23 de noviembre de 2007) en la Sección 3ª artículos 24 al 26, indica que las pruebas

extraordinarias serán en septiembre y se sobreentiende que serán de 1º a 4º de la ESO, tal como pedía el profesorado.

## **2.2 Tratamiento de la Evaluación**

### **2.2.1 En La Ley General de Educación de 1970**

En la introducción de esta normativa la evaluación ocupa realmente un papel poco importante. En el Título Preliminar se nombra a la evaluación sólo en el punto 4 apartado f), aunque es central en el Capítulo Primero. Insiste en dar autonomía a los alumnos en sus aprendizajes más que en el aprendizaje memorístico; también señala la importancia de una evaluación cuidadosa y la creación de servicios psicopedagógicos, por primera vez en España, que fraguarán en la creación de los S.O.E.V. (Servicio de Orientación Escolar y Vocacional) y de los Equipos Multiprofesionales tras la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (BOE nº 103 de 30 de abril de 1982).

Se concede importancia a la revisión de los planes de estudio y de su contenido, concretamente dentro del Título Primero, en el punto 9.3.

Señala la necesidad de que la evaluación se refiera tanto al rendimiento de los alumnos como a la propia acción de los centros: la evaluación de los centros es objeto de atención en este Capítulo Primero, y se indican cuáles serán los criterios a utilizar por la Administración para realizar esta evaluación: 1. el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; 2. la titulación académica del profesorado; 3. la relación numérica alumno-profesor; 4. la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; 5. las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; 6. el número e importancia de las materias facultativas; 7. los servicios de orientación pedagógica y profesional y 8. la

formación y experiencia del equipo directivo del centro; 9. las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado.

También indica la importancia de una evaluación en profundidad en la valoración del rendimiento de los alumnos. Afirma que se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada nivel educativo con un sistema de pruebas, que pretenderá apreciar todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

La Ley General de Educación de 1970 da importancia a los datos psicopedagógicos (nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación) para la totalidad de la población escolar, aspecto este que no volverá a aparecer tan nítidamente ni en la L.O.G.S.E., L.O.C.E. ni en la L.O.E.

La normativa se centra en cuestiones como la nota final de curso de cada alumno, que debe tener en cuenta el trabajo a lo largo de todo el año académico, además de aspectos cuantitativos y cualitativos: art. 11.4 *Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa* (con la L.O.G.S.E. sólo se pide para los alumnos con N.E.E., con la L.O.C.E. y la L.O.E. en ningún caso) *positiva, o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva.*

En la Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre *la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos* (BOE nº 282 de 25 de noviembre de 1970) se define a la evaluación haciendo hincapié en que es continua y pretende ser individualizada así como en la importancia de evaluar todo el sistema educativo.

Es una normativa muy ilusionada con el proceso didáctico, este optimismo aparece en todas las resoluciones que la desarrollan y en la propia

Ley; por ejemplo, en el *Decreto 2618/1970 sobre la sustitución de las pruebas de grado del bachillerato elemental por la evaluación continua* (BOE nº225 de 19 de septiembre de 1970) aparecen declaraciones de un optimismo pedagógico y un nivel de individualización de la enseñanza muy importantes: *...el proceso educativo no es una selección de los más aptos, sino un autónomo y ordenado esfuerzo para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee. Antes de reprobado al mal estudiante, que salvo casos de deficiencias psicofísicas es generalmente recuperable si con él se emplean los métodos adecuados, hay que agotar los medios que le permitan incorporarse al ritmo ordinario de las clases.*

### **2.2.2 En la L.O.G.S.E. de 1990**

En el Preámbulo se menciona el papel de la Inspección, primando su función de asesoramiento pero sin olvidar la de control para mejorar el sistema.

Respecto a la evaluación externa del sistema, crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (en adelante INCE), y en Canarias se pone en marcha el Instituto Canario de Evaluación y Calidad (en adelante ICEC).

En el Título Preliminar se menciona la evaluación al definir lo que es el currículo: el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles. También en el artículo 2º.3 al recoger los principios hay dos subapartados donde se citan aspectos relacionados con el tema: la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional, que en Canarias daría lugar a la creación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria (BOC nº 34 de 20 de marzo de 1995), y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

### 2.2.3 En la L.O.C.E. de 2002

En la Exposición de Motivos, aparece la primera mención a la evaluación para citar, entre otros aspectos, las pruebas de rendimiento interpaíses. España cada vez queda, al parecer, peor colocada en relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan particularmente en la Educación Secundaria, donde se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las Matemáticas, Lengua y las Ciencias.

La idea del esfuerzo por parte de los alumnos, en la que se insiste repetidamente en esta normativa, no se escapa en relación a la evaluación: parecían decididos a orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas, según los legisladores, a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto.

Insistiendo en la idea de aumentar el rendimiento de los alumnos, aplicarán pruebas de estado/diagnóstico al finalizar la Educación Primaria y la Secundaria, para comprobar el nivel adquirido en cada centro, esta medida no existía en las dos anteriores normativas; señalando que estos datos serán públicos, con lo que implica de cara a que los padres elijan determinados institutos. Esto supone un doble cambio: 1º las mediciones del rendimiento (conocimientos) no han sido hasta la fecha generalizadas, sino de centros puntuales por parte del ICEC y 2º hacer públicos los resultados.

Para mejorar la competencia profesional del profesorado, este será sometido a evaluación: en el Título IV dedicado a la función docente, se concreta el marco general que ha de regir uno de los factores determinantes de la calidad y mejora de la enseñanza según la L.O.C.E.: el profesorado. A

tal fin, se establece la formación inicial y permanente, así como la valoración del desempeño de la función docente.

El INCE será sustituido por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo y el cambio de denominación obedece a razones de homologación internacional.

La idea de la evaluación como medida previa para una acertada prospección educativa aparece asimismo en esta exposición de motivos. Menciona la importancia de fomentar la autonomía de los centros, pero manteniendo la evaluación externa.

En el Título Preliminar, dentro de los principios de calidad el 1. k) nombra la evaluación y la inspección del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje como elementos que aumentarán la calidad del sistema educativo. Específicamente se trata la importancia de la Inspección, a la que dedicarán el Título VII y de la Alta Inspección como organismo encargado de velar por el cumplimiento de las competencias del Estado en las Autonomías.

Otro aspecto de la L.O.C.E. es la importancia concedida a los padres en cuanto al control del sistema educativo, que de alguna manera ya reconocía la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985. Concretamente en el artículo 3 donde se habla de los derechos de los padres se señalan dos: estar informados sobre el progreso del aprendizaje de sus hijos, y participar en el control y gestión del centro educativo. Aunque esta participación disminuirá al ser la Administración quien nombre a los directores de instituto, tal como lo prescribe la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) (BOE nº 278 de 21 de noviembre de 1995) y no ser elegidos por el Consejo Escolar como ocurría desde la L.O.D.E.

#### **2.2.4 En la L.O.E. de 2006**

La LOE trata la evaluación en su Preámbulo, al mencionar la autonomía de los centros y la existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la autonomía pedagógica y de gestión de los centros, esto obliga a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. Continúa afirmando que la importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por este motivo, según la LOE, es imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa: alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación.

Las pruebas de estado o evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas para comprobar el rendimiento del alumnado, que la LOCE planeaba realizar al finalizar la Primaria y la ESO, la LOE las traslada a 4º de Primaria y 2º de la ESO. Justifican esta medida como medio de adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias. Estas pruebas de diagnóstico, afirma la LOE, tendrán un carácter formativo y orientador, aquí se introduce otro cambio significativo respecto a la LOCE.

Otro aspecto significativo está en el cambio de la denominación del INECSE por el de Instituto de Evaluación, que trabajará en todo caso en coordinación con sus correspondientes organismos de las Comunidades Autónomas.

En el Título VII se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y a la autoevaluación de los centros escolares. Al Estado le sigue correspondiendo la Alta Inspección.

**Tabla 4. La evaluación en la legislación (I)**

TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN-I			
LGE 1970	L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
-Se le concede poca importancia en la Introducción; mucha más en el Capítulo I.	-Poca atención a este aspecto, tanto en el Preámbulo como en el Título Preliminar.	-Aspecto muy desarrollado en su Exposición de Motivos y en su Capítulo I .	-Aspecto tratado de forma regular en su Preámbulo y apenas tocado en el Título Preliminar.
-Señala la importancia de una evaluación cuidadosa. Importancia de la evaluación del rendimiento de los alumnos en profundidad.	-Nada relevante.	-Intensificación de los procesos de evaluación de todo el Sistema. Importancia de la evaluación como elemento encargado de garantizar la calidad del Sistema Educativo.	-La evaluación como instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos como medio de mejorarlos
-Crea los primeros servicios psicopedagógicos propiamente dichos en España: S.O.E.V. y Equipos Multiprofesionales. Extensión de los datos psicopedagógicos para la totalidad del alumnado.	-Creación de los E.O.E.P.	-Nada relevante, dado que ya existen los E.O.E.P. de zona y específicos.	-No hace mención a los equipos psicopedagógicos ni a los departamentos de orientación
-El Estado se compromete a evaluar la enseñanza en todos sus niveles. Importancia a la revisión de Planes de estudio y de su contenido. Señala los criterios a utilizar en la	-Papel de la Inspección: asesoramiento más control. Creación del INCE ( ICEC en Canarias).	-Autonomía de los centros, pero manteniendo la evaluación externa. Profesorado sometido a evaluación. INECSE sustituye al INCE. Importancia concedida a la Inspección y a la	-Autonomía de los centros, pero sometidos a evaluación externa por el Instituto de Evaluación, que sustituye al INECSE, o por sus homólogos de las C.A. La Inspección

En el título Preliminar, Capítulo I de la LOE, concretamente en su artículo 1º se establecen los principios que regirán todo el sistema educativo,

se reservan dos principios a la evaluación, en el ñ) se menciona la evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados, y el principio o) señala la cooperación entre las Comunidades Autónomas y el Estado en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

En el artículo 2.2, dedicado a los fines en general y concretamente a qué aspectos educativos prestarán especial atención los poderes públicos, aparece la evaluación.

**Tabla 5. La evaluación en la legislación (II)**

TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN-II			
LGE 1970	L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
Evaluación de los Centros. Necesidad de evaluar tanto el rendimiento de los alumnos como la propia acción de los centros.	-Nada relevante.	Alta Inspección.	Apoyará los proyectos educativos de los centros y la autoevaluación. El gobierno regulará la actuación de la Alta Inspección, consultadas las C.A.
-Nada relevante.	-Nada relevante.	-Mención a las pruebas de rendimiento del alumnado interpaíses.	-No se mencionan las pruebas de la OCDE
-Nada relevante.	-Importancia de la evaluación inicial para el aprendizaje significativo	-La evaluación como medida previa a la prospección educativa.	-Nada relevante
-Importancia concedida a la evaluación inicial: <i>exploración inicial</i> .	-Nada relevante.	-No se menciona la evaluación inicial	-No se menciona la evaluación inicial
-Nada relevante.	-Nada relevante, pues estaba regulado desde la LODE de 1985.	-Pruebas de Estado al finalizar la Educación Primaria y la E.S.O. para comprobar el rendimiento del alumnado.	-Pruebas de Estado, diagnóstico, al finalizar 4º de Primaria y 2º de la ESO.
-Nada relevante.		-Declaración del papel concedido a los padres en cuanto al control del Sistema Educativo.	-2º Principio de la LOE colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa. Mayor peso para elegir director.

## 2.3 Características de la evaluación:

Una de las dificultades para hacer este análisis comparativo está en que los niveles educativos que comprende la E.S.O de la LOGSE, LOCE y LOE, no coinciden con los de la L.G.E. 1970: 7º y 8º de E.G.B., 1º y 2º de B.U.P. y 1º y 2º de FP-I; que como es sabido eran tres etapas con objetivos e intenciones educativas muy diversos y que por lo tanto tenían un tratamiento diferenciado entre sí.

### 2.3.1 La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y los tramos de edad equivalentes en la LGE-1970: 7º, 8º de EGB, 1º y 2º de BUP y FP-I:

- Respecto a la Enseñanza General Básica (E.G.B.)

Nos sorprende lo progresista que resulta la Ley General de Educación de 1970 en algunos aspectos; por ejemplo, la evaluación en la antigua E.G.B. era *individualizada* (artículo 19.1) ya que prescribe que se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad. Hay que reconocer el carácter pedagógico de esta medida ya que en la actualidad este tipo de evaluación se aplica especialmente a los alumnos con una Adaptación Curricular Individualizada.

- En el Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.).

La Sección 3ª artículos 21 a 29 trata del B.U.P., pero en ella no define el tipo de evaluación que se debe utilizar de forma explícita, aunque se puede suponer que se adecue a una enseñanza centrada en el alumno, (27.1) ya que indica que la acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Asimismo, señala que despertará y fomentará en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. Respecto a los métodos de enseñanza, serán predominantemente

activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada.

Define lo que entiende por *evaluación continua* de una forma reiterada y exhaustiva, aspecto tratado con rigor en esta Ley y la normativa que la desarrolla, por ejemplo en la Orden del 12 de mayo de 1971 (B.O.E. nº127 de 28 de mayo de 1971), donde se explica que esta evaluación sustituye a los exámenes y que no es sólo un medio de calificación del aprovechamiento de los alumnos sino un medio pedagógico destinado a individualizar y personalizar la enseñanza.

- En la Formación Profesional

Se dedica el capítulo III a la Formación Profesional, los artículos 40 a 42, pero no se especifica el tipo de evaluación a utilizar. La evaluación será *continua* y reflejará el rendimiento académico así como las actitudes del alumno en cada materia. Todo ello queda establecido en la Orden de 14 de febrero de 1972 por la que se dictan normas para la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos de Formación Profesional. (BOE nº 59 de 9 de marzo de 1972).

### **2.3.2 En la L.O.G.S.E. de 1990**

En un primer momento en el artículo 20.4 se trazan los aspectos metodológicos generales, que dejan entrever el tipo de evaluación centrada en el alumno que propugna esta Ley: se señala que la metodología didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad, de acuerdo con los principios básicos del método científico.

Pero es en el artículo 20 de la L.O.G.S.E. donde se entra a definir el tipo de evaluación promulgada: la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria será *continua e integradora*.

La normativa canaria que desarrolla la L.O.G.S.E. , la Orden del 13 de mayo de 1999 sobre evaluación en la E.S.O. (BOC de 7 de junio de 1999) donde se concreta y desarrolla lo preestablecido en la L.O.G.S.E. *artículo 2.1 La evaluación del alumnado que curse la E.S.O. será continua, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo;* incluso, se entra en detalles sobre lo que se debe entender por evaluación continua, (aspecto muy útil pues no hay unanimidad en lo que se entiende por evaluación continua entre el profesorado) a la que considera un elemento inseparable del proceso educativo, mediante la cual el profesorado recoge la información de manera permanente acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje de sus alumnos, atendiendo, al mismo tiempo, a la singularidad de cada uno de ellos. Siguiendo con la Orden de evaluación canaria, el *artículo 2.2* señala que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será *integradora*. La evaluación en cada una de las áreas y materias, a través de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las mismas, tendrá como referente la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos generales para la etapa. En el artículo 2.3 se indica un aspecto de suma importancia y novedoso, que encuadra con el concepto de evaluación formativa-iluminativa: la evaluación del alumnado tiene, fundamentalmente, un carácter *formativo y orientador*. A través de ella el profesorado puede obtener información sobre el grado de desarrollo de las capacidades en su alumnado y sobre el proceso de enseñanza. Ya no se evalúa para clasificar, premiar o castigar al alumnado, sino para ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que se optimice y de esta manera se obtenga el máximo rendimiento.

### 2.3.3 En la L.O.C.E. de 2002

La L.O.C.E. dedica el Capítulo V a la Educación Secundaria, concretamente para la E.S.O. utiliza los artículos 21 a 33; asimismo aparece reflejada en los mismos términos en el artículo 13.1 del Real Decreto 831/2003 de 27 de junio (BOE nº 158 de 3 de julio de 2003) por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O. . A la naturaleza de la evaluación dedica el artículo 28, donde la define como *continua y diferenciada por asignaturas del currículo*; otro tanto hace la Orden de 1 de octubre de 2003 en su artículo 2.1 (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003), si bien cabe mencionar que la normativa canaria se refiere a áreas y materias como hacía la L.O.G.S.E., mientras el MEC habla de asignaturas como en la LGE-1970.

El que la evaluación sea diferenciada por asignaturas y no sea integradora es importantísimo: 1ª al dejar de ser integradora como en la L.O.G.S.E. ya no se tiene en cuenta el referente de la totalidad de las áreas/materias, de las capacidades y de los Objetivos Generales de Etapa; 2º al ser diferenciada por cada área vuelve a dar peso a las decisiones de los departamentos didácticos sobre las decisiones de evaluación que adoptaba el claustro en su proyecto curricular de etapa. Sin olvidar el volver a hablar de asignaturas en lugar de las áreas y materias que utilizaba la L.O.G.S.E., al menos en el MEC; otro guiño para volver a los contenidos frente a las capacidades. Siguiendo con el artículo 28 de la L.O.C.E., en él se indica que los y las profesoras evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta *los objetivos específicos y los conocimientos* adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso. Al hacer la evaluación diferenciada según las asignaturas ¿dónde quedan los acuerdos de claustro sobre el apartado d) del P.C.E. sobre decisiones relativas al procedimiento de evaluación?. Si bien la Orden de

evaluación canaria en su artículo 2.2 señala que el profesorado tendrá en cuenta *los objetivos de etapa* al evaluar; otra vez la normativa canaria que desarrolla la L.O.C.E. se vuelve hacia la L.O.G.S.E.

Hay otro aspecto poco claro: ¿qué son exactamente los conocimientos? ¿son capacidades?, ¿contenidos? ¿qué tipo?. Estos aspectos no se han aclarado ni en la Orden ECD/1923/2003 de 8 de julio por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación (BOE nº165 de 11 de julio de 2003), ni en la Orden de 1 de octubre de 2003, por la que se establecen los criterios para la aplicación de la evaluación y promoción, y requisitos para la titulación del alumnado que curse E.S.O. (BOC nº198 de 10 de octubre de 2003).

#### **2.3.4 En la L.O.E. de 2006**

Dedica el Capítulo III a la ESO y el artículo 28 a la evaluación y promoción.

En la propia LOE se indica que la evaluación en la ESO será *continua y diferenciada según las distintas materias del currículo*, similar a la de la LOCE excepto en que ésta utiliza el término más clásico de asignaturas. Tras este cambio semántico no se ve ninguna intención pedagógica, la habría habido si el cambio fuera hacia el término áreas, pero al hacerlo por materias, antigua denominación de las optativas en la LOGSE, no se aprecia más interés que el de marcar la diferencia con la LOCE.

**Tabla 6. Características de la evaluación (I)**

L.G.E. 1970			L.O.G.S.E.	L.O.C.E.	L.O.E. 2006
E.G.B.: 7º y 8º	B.U.P.: 1º y 2º	F.P.-I.			
-Evaluación individualizada: tiene en cuenta la capacidad de cada alumno.	-No define cómo será la evaluación, aunque indica que la educación será personalizada.	-No se especifica el tipo de evaluación a aplicar.	-Evaluación centrada en el alumno. Individualizada.	-Evaluación centrada en los conocimientos del alumno.	-Evaluación centrada en las competencias básicas y los objetivos.
-Continua y permanente, inherente a la función del profesorado.	-Continua, sistemática e integrada en el proceso educativo.	-Continua.	-Continua e integradora.	-Continua y diferenciada por asignaturas en la normativa MEC. Diferenciada por áreas y materias en la normativa canaria.	-Continua y diferenciadas las distintas materias.
-El referente será el trabajo escolar, el aprovechamiento, durante todo el período lectivo	-El referente será el trabajo escolar, el aprovechamiento, durante todo el período lectivo	-El referente será el trabajo escolar, el aprovechamiento, durante todo el período lectivo	-El referente de la evaluación será la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa.	-El referente serán los objetivos y los conocimientos diferenciados por asignaturas y los objetivos de Etapa en Canarias.	-No se especifica claramente, competencias básicas y objetivos. En la Orden Canarias se indica que la evaluación se llevará a cabo atendiendo a los diferentes elementos de currículo.
- La evaluación es un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno como al propio sistema.	-La evaluación es un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno como al propio sistema.	-La evaluación es un medio para valorar y orientar adecuadamente tanto al alumno como al propio sistema.	-Carácter formativo y orientador: se evalúa para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.	-Carácter sumativo: se evalúa para comprobar el nivel de adquisición de conocimientos.	-Carácter formativo y sumativo
-Exámenes en septiembre y en su caso, en febrero.	-Exámenes en septiembre y en su caso, en febrero.	-Exámenes en Septiembre y en su caso en febrero.	-No hay exámenes en septiembre.	-Exámenes en septiembre o en junio, pero de recuperación en todo caso.	-Ídem de la LOGSE. La Orden canaria sitúa las pruebas extraordinarias en septiembre.
-Calificación verbal, existe el muy deficiente	-Calificación verbal, existe el muy deficiente	-Calificación verbal, existe el muy deficiente	-Calificación verbal: Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable y Sobresaliente	-Calificación numérica y verbal: 0-4 Insuficiente, 5 Suficiente, 6 Bien, 7-8 Notable, 9-10 Sobresaliente (como en la LGE).	-Calificación numérica y verbal: 1-4 Insuficiente, 5 Suficiente, 6 Bien, 7-8 Notable, 9-10 Sobresaliente

Al mencionar en su artículo 31 que la titulación se otorgará al alumnado que haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa, hacen una apuesta por una evaluación más integral, globalizada y comprensiva, aunque sin utilizar directamente en estos términos. Cuestión aparte serán los problemas prácticos que desarrollará este tipo de criterio de titulación, tal como ocurrió con la LOGSE. La Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) que regula la evaluación en la ESO LOE en Canarias dedica el artículo 19 a la titulación y lo matiza mucho más que la LOE: se titulará si se logran las CCBB y los Objetivos de la Etapa y si, suspendiendo una o dos materias, vota a favor al menos la mitad del equipo docente y, suspendiendo tres materias, votan a favor al menos los dos tercios del equipo docente, no se titulará con cuatro o más materias suspensas de ninguna forma.

Tabla 7. Características de la evaluación (II)

L.G.E. 1970			L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
7º y 8º DE E.G.B.	1º y 2º DE B.U.P.	F.P.-I.	E.S.O.	E.S.O.	E.S.O.
-Existe la nota media obtenida en la etapa	-Existe la nota media obtenida en la etapa	-Existe la nota media obtenida en la etapa	-No existe la nota media obtenida en la etapa	-Existe la nota media obtenida en la etapa: la media aritmética de todas las asignaturas cursadas (en Canarias no).	-No se menciona la nota media en la LOE, sí en la Orden canaria.
-Nota media de cada curso	-Nota media de cada curso	-Nota media de cada curso	-No consta la nota media de cada curso	-No consta la nota media de cada curso	-No consta la nota media de cada curso
-Sí hay "Matrícula de Honor"	-Sí hay "Matrícula de Honor"	-Sí hay "Matrícula de Honor"	-No hay "Matrícula de Honor"	-No hay "Matrícula de Honor" (se reserva para el Bachillerato y la F.P.)	-No hay "Matrícula de Honor"

L.G.E. 1970			L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
-No existe la "Mención Honorífica", pero existía la "Matrícula de Honor" por curso y por asignatura	-No existe la "Mención Honorífica", pero existía la "Matrícula de Honor" por curso y por asignatura	-No existe la "Mención Honorífica", pero existía la "Matrícula de Honor" por curso y por asignatura	-No existe la "Mención Honorífica"	-Existe la "Mención Honorífica" para el alumno que obtenga un 10 en alguna asignatura (en Canarias no).	-No existe la "Mención Honorífica"
-Boletín de notas similar para todo el Estado: adquisiciones en las diferentes áreas, actitud, comportamiento, madurez, integración, señalando las actividades de recuperación cuando fueran precisas.	-Boletín de notas similar para todo el Estado con una doble información: conocimientos y actitud. Esta última con una escala de letras: A, B, C, D, y E, significando la A muy buena actitud y la E muy negativa actitud .	-Boletín de notas similar para todo el Estado con una doble información: conocimientos y actitud. Esta última con una escala de letras: A, B, C, D y E, significando la A muy buena actitud y la E muy negativa actitud.	-Boletín de notas libre para cada centro, aunque se solían matizar determinadas capacidades	-Boletín de notas libre para cada centro	-No se especifica

No aparece, al menos de momento, mención a la nota media, ni a la matrícula de honor, ni a la mención honorífica en la LOE, pero la mención a la nota media sí aparece en la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) que regula la evaluación en la ESO en el artículo 20, no se trata la mención honorífica en la normativa que desarrolla la LOE en Canarias.

La evaluación tendrá un carácter más formativo que sumativo, al menos esa intención se desprende del Preámbulo.

La Orden de 7 de noviembre de 2007 que regula la evaluación en la ESO en su artículo 2 define lo que se entiende por evaluación continua y, aunque

lo haga de forma parcial, este gesto es muy interesante dada la confusión al respecto que hay entre el profesorado.

## **2.4 Promoción de curso**

### **2.4.1 En la Ley General de Educación de 1970**

La promoción en la 2ª Etapa de la E.G.B. se hacía tras superar unos exámenes finales que preparaba el equipo de profesores: *artículo 19.2. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción, preparadas por un Equipo de Profesores del propio Centro pero, además de estos exámenes, se debía valorar la marcha del alumno a lo largo del curso, evaluación continua. Si no superaban las asignaturas en junio, tendrían que realizar unas actividades de recuperación marcadas al efecto y superar unas pruebas en septiembre como indica la Resolución de la D.G.O.E. por la que se dan instrucciones para la realización de pruebas flexibles de promoción en la segunda etapa de E.G.B. (BOE nº 113 de 11 de mayo de 1973).*

Esta normativa cae en cierta contradicción al prescribir, por una parte, la evaluación continua y, por otra parte, haciendo pruebas de promoción en junio y septiembre; esta aparente contradicción la justifica la normativa indicando que *se pretende, con la introducción de estas pruebas flexibles, completar el proceso evaluador con una valoración de los saberes y del nivel de calidad en la formación de nuestros alumnos.* De acuerdo con la normativa no ha de entenderse que existieran dos procesos evaluadores distintos: el continuo y las pruebas de promoción, sino una evaluación única que utiliza diversos medios y procesos. Cabe mencionar que estas pruebas de promoción tenían algunos ejercicios de exposición oral. La calificación final de curso *debe obtenerse por integración de los resultados de la evaluación continua y de la prueba final.*

Los alumnos con tres o más asignaturas suspensas en septiembre repetían curso. La L.G.E. 1970 no contempla un límite de repeticiones por curso, de forma opuesta a como lo hará la L.O.G.S.E., la L.O.C.E. y la L.O.E. De hecho los alumnos con dificultades severas de aprendizaje cumplían los 14 años en 6º de EGB y de ahí pasaban a FP-I o a estar desescolarizados ya que para acceder al mercado laboral se precisaba haber cumplido dieciséis años.

En B.U.P. la normativa era clara, pues como indica el artículo 28.5, los alumnos que no superaran las pruebas de suficiencia en la convocatoria de junio, podrían efectuar nuevas pruebas de las materias pendientes en el mes de septiembre. Los que no superaran dichas pruebas, quedarían obligados a repetir curso, salvo que las deficiencias de aprovechamiento se redujeran a una o dos materias en cuyo caso podrían pasar al curso siguiente.

Cabe mencionar que no existía límite de años para acabar el bachillerato, mientras que en la L.O.G.S.E., L.O.C.E. y L.O.E. el límite es de cuatro años.

### **2.4.2 En la L.O.G.S.E. de 1990**

Hay una cierta contradicción entre la L.O.G.S.E. y la normativa que la desarrolla en Canarias: por un lado, la L.O.G.S.E. dice que se podrá repetir dos veces: una en 2º de la E.S.O. y otra en 3º ó 4º; en la Orden de 13 de mayo de 1999 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999) de Evaluación Canaria, aparece la promoción automática, 32.2 ya que indica que el alumno que haya permanecido un año más en un ciclo o curso, continuará su proceso gradual de aprendizaje, aún cuando no haya alcanzado los objetivos programados, promocionando al ciclo o curso siguiente con lo que quien haya repetido en 2º nunca repetirá en 3º: aquí estaba la discrepancia con la L.O.G.S.E. donde sí se podía repetir en 3º. La citada Orden de Evaluación indica que sólo se repetirá una vez en toda la E.S.O., y que la 2ª será algo extraordinario de aplicación sólo en 4º y con las condiciones que se

establezcan en el P.C.C. Termina la normativa canaria concretando lo que se ha dado en llamar “año de gracia” o “año extraordinario”, que sólo se concede en 4º, de acuerdo con el artículo 32.3 de dicha normativa. Indica la Orden que con carácter excepcional, el equipo educativo asesorado por el Departamento de Orientación del Centro, oídos el alumno y sus padres, podrá adoptar la decisión de permanencia una segunda vez en la E.S.O., sólo en 4º de la E.S.O., cuando estime que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

El artículo 30.4 de la Orden canaria se basa en capacidades, no sólo en áreas/materias superadas. Dicha normativa indica, asimismo, que la decisión debe adoptarse teniendo en cuenta que en la enseñanza obligatoria la repetición sólo es aconsejable cuando el ritmo madurativo y de desarrollo del alumnado haga previsible la necesidad de un período temporal más prolongado para lograr los objetivos educativos propuestos. A continuación se indica que el alumnado que haya superado la mayoría de las áreas/materias debe promocionar ya que ha logrado las capacidades. Este argumento no sirve para el caso contrario según el artículo 30.4 de la Orden. De aquí se ha derivado la promoción automática que han adoptado muchos centros, y la disparidad de criterios a la hora de decidir la promoción de uno a otro IES.

### **2.4.3 En la L.O.C.E. de 2002**

La promoción se recoge en el artículo 29 de la L.O.C.E., el artículo 15 del Real Decreto 831/2003 de 27 de junio por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O. (BOE nº 158 de 3 de julio de 2003) y el artículo 5 de la Orden de evaluación en Canarias (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003).

Las características principales son las siguientes:

1º. Se podrá repetir en 1º de la E.S.O., en la L.O.G.S.E. no era posible, como prescribe el artículo 29.1. que indica que al finalizar cada uno de los cursos de la etapa, el equipo de evaluación decidirá sobre la promoción de cada alumno al curso siguiente.

2º. Cada curso podrá repetirse una sola vez según el artículo 29.3 de la L.O.C.E. Con la L.O.G.S.E. un alumno podría repetir 4º de la E.S.O., volver a cursarlo en el año extraordinario y volver a repetirlo una tercera vez en un programa de diversificación curricular de un año, con la única condición de no exceder de dieciocho años de edad hasta el 31 de diciembre de ese curso escolar.

3º. Existen pruebas extraordinarias para recuperar las asignaturas suspensas, según informa el artículo 29.2, aunque depende de cada Comunidad Autónoma el que estas pruebas se celebren al final de junio o en septiembre. En Canarias se establece en el artículo 5.3 de la Orden de evaluación que serán antes del 30 de junio. Con la L.O.G.S.E. no existían estos exámenes, se recuperaban las pendientes aprobando un trimestre de la homónima del curso siguiente, procedimiento que mantiene la L.O.C.E. o mediante el sistema que estableciera el departamento didáctico concreto, no reduciéndose nunca a un solo examen.

4º. Los criterios de promoción serán idénticos para toda España. Según la L.O.C.E. existirá un límite de dos asignaturas suspensas, como indica el artículo 29.2. Cuando el número de asignaturas no aprobadas sea superior a dos, el alumno deberá permanecer otro año en el mismo curso. En la L.O.G.S.E. era cada centro el que determinaba los criterios y, en ocasiones, variaba incluso dentro del mismo centro de un curso escolar al siguiente.

5º. Se valorará la adquisición de conocimientos por asignaturas y no la adquisición de capacidades a nivel integral o global como indicaba la L.O.G.S.E.

#### **2.4.4 En la L.O.E. de 2006**

La L.O.E. dedica el artículo 28 a la promoción y la evaluación en la E.S.O., en la C.A. Canaria la promoción se regula en el artículo 17 de la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) que regula la evaluación en las enseñanzas básicas.

Las características principales de la promoción con la L.O.E. son las siguientes:

1º. Se podrá repetir cualquier curso de la E.S.O., con la limitación de que sólo se podrá hacer dos veces en toda la etapa.

2º. Cada curso se podrá repetir una sola vez, excepto cuarto que se podrá repetir dos veces si no se ha repetido antes en la etapa.

3º Habrá pruebas extraordinarias para los alumnos que no hayan superado alguna área/materia, pero a diferencia de la LOCE en la que se realizaban en todos los cursos de la ESO, con la LOE esta prueba extraordinaria se celebrará sólo en 4º. No se especifica si será en junio o en septiembre. La Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) que regula la evaluación en las enseñanzas básicas en Canarias en su artículo 24 opta por realizarlas en septiembre y en todos los niveles de la etapa.

4º. Los criterios de promoción serán muy parecidos para toda España: con una o dos materias suspensas se promociona, con cuatro se repite y con tres decide el equipo docente, valorando si la naturaleza de sus carencias no le impide seguir con éxito el curso siguiente, si se considera que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará

su evolución académica. Estimo que cada centro matizará dentro de su proyecto curricular los procedimientos e instrumentos para aplicar en casos de alumnos con tres materias suspensas.

**Tabla 8. Características de la promoción (I)**

L.G.E.1970			L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
EGB	BUP	FP-I			
-Criterios de promoción comunes para todos los centros del Estado .	-Criterios de promoción comunes para todos los centros del Estado .	-Criterios de promoción comunes para todos los centros del Estado .	-Criterios de promoción distintos en cada centro, incluso podían variar en el mismo centro de un curso escolar al siguiente.	-Criterios de promoción comunes para todos los centros del Estado .	-Criterios de promoción comunes para todos los centros del Estado, pero que con tres materias suspensas pueden variar de un centro a otro.
-Dos asignaturas suspensas en septiembre como máximo.	-Dos asignaturas suspensas en septiembre como máximo.	-Dos asignaturas suspensas en septiembre como máximo.	-No se basa en áreas/materias sino en el logro de capacidades .	-Dos asignaturas suspensas en septiembre como máximo. Dos áreas o materias en Canarias.	-Se basa en el logro de objetivos y CCBB conseguidos, pero pone el límite con materias suspensas. Con dos materias se promociona, con 4 no y con 3 decide el equipo docente.
-La promoción se puede decidir en junio o en septiembre.	-La promoción se puede decidir en junio o en septiembre.	-La promoción se puede decidir en junio o en septiembre.	-La promoción se puede decidir sólo en junio .	-La promoción se puede decidir en junio o en septiembre. En Canarias sólo en junio.	-La promoción se puede decidir en junio o en septiembre en Canarias al decidir ubicar las pruebas extraordinarias en septiembre.
-Las pendientes se pueden recuperar en junio, o septiembre	-Las asignaturas pendientes se pueden recuperar en junio, septiembre o febrero.	-Las asignaturas pendientes se pueden recuperar en junio, septiembre o febrero	-Las asignaturas pendientes se pueden recuperar en cualquier trimestre	-Las asignaturas pendientes se pueden recuperar en cualquier trimestre	-Las materias pendientes se pueden recuperar sólo en junio o septiembre.

Tabla 9. Características de la promoción (II)

EGB	L.G.E.1970		L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
	BUP	FP-I			
-Las asignaturas pendientes se recuperan o no mediante exámenes y realización de actividades de recuperación.	-Las asignaturas pendientes se recuperan o no mediante exámenes y realización de actividades de recuperación.	-Las asignaturas pendientes se recuperan o no mediante exámenes y realización de actividades de recuperación.	-Las áreas/materias se recuperan o no mediante actividades indicadas por cada departamento didáctico o superando un trimestre de la homónima en un curso superior.	-Las asignaturas pendientes se recuperan o no mediante exámenes y mediante actividades indicadas por cada departamento didáctico o superando un trimestre de la homónima en un curso superior .	-Las asignaturas pendientes se recuperan o no mediante exámenes y mediante actividades indicadas por cada departamento didáctico; nunca superando un trimestre de la homónima en un curso superior .
-No hay límite en el número de veces que se puede repetir cada curso	-No hay límite en el número de veces que se puede repetir cada curso	-No hay límite en el número de veces que se puede repetir cada curso.	-En 2º y 3º sólo se puede repetir una vez, pero en 4º se puede llegar a repetir dos veces si no se ha repetido antes y en un Programa de Diversificación Curricular.	-Cada curso sólo se puede repetir una vez como máximo.	-Cada curso sólo se puede repetir una vez como máximo, excepto 4º. No más de dos veces en toda la etapa
-Se puede repetir cualquier nivel	-Se puede repetir cualquier nivel.	-Se puede repetir cualquier nivel	-No se puede repetir en 1º de la E.S.O.	-Sí se puede repetir en cualquier nivel.	-Se puede repetir en cualquier nivel.
-Límite de 16 años.	-No hay límite de edad.	-No hay límite de edad.	-Límite de 19 años de edad como máximo, en el año en que termina el curso, en un año extraordinario y solicitándolo al Director Territorial.	-Límite de 18 años de edad como máximo en el año en que termina el curso.	-Límite de 18 años de edad como máximo en el año en que termina el curso y 19 si repite 4º por 2ª vez.

5º. Se valora la adquisición de objetivos, lo mismo que en la LOGSE, más que la adquisición de conocimientos. Como novedad dentro del currículo están las CCBB que será de vital importancia para la promoción y la titulación.

6°. Los alumnos que promocionen con materias pendientes seguirán los programas de refuerzo correspondientes, ya no se habla de adaptaciones curriculares como en la LOGSE y en la LOCE.

7°. Los alumnos que deban permanecer un año más en el mismo curso llevarán un plan de recuperación de los aprendizajes no adquiridos con el fin de favorecer la adquisición de las CCBB.

## **2.5 La titulación al finalizar la E.S.O.**

---

### **2.5.1 En la Ley General de Educación de 1970**

La Ley General de Educación de 1970 dedica el artículo 20 a establecer los requisitos para alcanzar la titulación en la E.G.B.; la titulación obtenida se denominaba Graduado Escolar. Para obtenerlo no se mencionan las capacidades como en la L.O.G.S.E. ni las asignaturas como en la L.O.C.E., ni los objetivos y las CCBB como en la L.O.E., sino que se habla de *aprovechamiento*. En la práctica esto se traducía en que era preciso tener aprobadas todas las asignaturas, o una suspensión con un suspenso alto, para que el equipo educativo, aprobando todas las asignaturas, concediera el Graduado Escolar. Los alumnos que no se graduaban recibían el Certificado de Escolaridad. La ventaja de este Certificado era que les habilitaba para la Formación Profesional de Primer Grado.

En B.U.P. era preciso aprobar la totalidad de las asignaturas, como prescribe el artículo 29. Esta etapa tenía la particularidad de las Pruebas de Suficiencia, que consistían en un examen final, en junio para aquellos alumnos que no habían superado las asignaturas a través de las calificaciones obtenidas a lo largo del curso. Tanto en la E.G.B., FP-I como en B.U.P. se celebraban exámenes en septiembre para aquellos alumnos con alguna asignatura suspensa, de esta forma podían titular en junio o en septiembre.

### 2.5.2 En La L.O.G.S.E. de 1990

La titulación obtenida en la E.S.O. se denominaba Graduado en Secundaria y no se obtenía por el número de áreas/materias superadas, sino por el logro de capacidades como señala el artículo 22.2. En la práctica, muchos centros, seguían haciéndolo a través de áreas/materias suspensas o un sistema mixto.

La Orden de 13 de mayo de 1993 (BOC nº71 de 2 de junio de 1993) de evaluación en la E.S.O. de Canarias en su artículo 34.2 profundizaba en que se podía titular aún teniendo áreas/materias suspensas, ya que el equipo educativo podría proponer para la expedición del título a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas áreas o materias, hubieran alcanzado en términos globales los objetivos establecidos para la etapa. Dado que había dificultades en Canarias a la hora de establecer criterios de titulación, la Orden de 13 de mayo de 1999 (BOC nº72 de 7 de junio de 1999) de evaluación en Secundaria, que venía a sustituir a la anterior Orden de 13 de mayo de 1993 (BOC nº71 de 2 de junio de 1993) de evaluación en la E.S.O., aclara qué debemos entender por lograr los objetivos de la etapa en el artículo 34.3. *se considerará que el alumno ha conseguido los objetivos de la etapa cuando, a juicio del equipo educativo, haya alcanzado las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional específica de Grado Medio.* Los alumnos que no titularan recibirían una acreditación donde constaran los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas, acreditación que iría acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso sería prescriptiva y que tendría carácter confidencial.

### 2.5.3 En la L.O.C.E. de 2002

Esta normativa dedica el artículo 31 a este aspecto y en la misma se determina, concretamente en el apartado 21.2, que para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (obsérvese el cambio de denominación respecto a la LOGSE), se requerirá haber superado todas las asignaturas (con la normativa anterior denominadas áreas y materias) de la etapa, aunque deja abiertas otras opciones: en el artículo 31.2. se señala que excepcionalmente se podrá titular sin haber superado todas las asignaturas de la etapa, pero no concreta con qué condiciones; La Orden EDC/1923/2003 de 8 de julio, por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. (BOE nº 165 de 11 de julio de 2003) no lo matiza, pero sí lo hace el RD 831/2003 Real decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O. (BOE nº 158 de 3 de julio de 2003) pues en el artículo 18.3, se legisla que el equipo educativo podrá proponer para obtener el Graduado en Secundaria Obligatoria a alumnos con un máximo de dos asignaturas suspensas, siempre que no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. La Orden de evaluación Canaria de 1 de octubre de 2003, por la que se establecen criterios para la aplicación de la evaluación y promoción, y requisitos para la titulación del alumnado que curse Educación Secundaria Obligatoria. (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003) dedica a la titulación el artículo 6, donde recoge lo mismo que el M.E.C.D., pero con dos matizaciones:

1ª Habla de áreas y materias en lugar de asignaturas

2ª Especifica el procedimiento concreto para titular a alumnos con dos áreas/materias suspensas: con al menos los dos tercios del equipo educativo de acuerdo, teniendo el voto del tutor voto de calidad.

Coincide con la L.G.E.de 1970 en que los alumnos que no logren el Graduado obtendrán un Certificado de Escolaridad, mencionado en el artículo 31.4: Los alumnos que no obtengan el título en Educación Secundaria Obligatoria recibirán un Certificado de Escolaridad en el que constarán los años cursados, aunque este Certificado no les faculta para acceder a la Formación Profesional Específica.

#### **2.5.4 En la L.O.E. de 2006**

Desarrollado en el artículo 31 de la L.O.E., la titulación presenta las siguientes características:

1. No se utilizará el criterio de asignaturas suspensas, áreas o materias como en la L.O.C.E. y la L.G.E., ni el de objetivos conseguidos como en la L.O.G.S.E., sino el de haber alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa. La normativa canaria que desarrolla la evaluación de la LOE, la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) en su artículo 19 señala que podrán titular con una, dos o tres materias suspensas y en el artículo 21 establece el procedimiento para la toma de decisiones del equipo docente: para titular con una o dos materias suspensas debe votar a favor al menos la mitad del profesorado y para que titule con tres suspensas debe hacerlo al menos los dos tercios de los mismos. Esta medida, si no se hubiera concretado (como no lo hace la LOE), tendría los inconvenientes que ya aportaba la L.O.G.S.E.: inseguridad en la comunidad educativa al aplicar los criterios para obtener o no la titulación, variabilidad en el mismo centro de un curso escolar a otro, en el mismo centro entre un equipo docente y otro y entre distintos centros.

Tabla 10. Características de la titulación (I)

L.G.E. 1970			L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
E.G.B.	B.U.P.	F.P.-I			
-Se obtiene el título de Graduado Escolar.	-Título de Bachillerato Unificado y Polivalente al superar 3º.	-Título de Técnico Auxiliar.	-Título de Graduado en Secundaria.	-Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.	-Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
-Se titula si se da un aprobado en todas las asignaturas.	-Se titula al aprobar todas las asignaturas. Se suprimió el antiguo examen de grado de Bachillerato Elemental.	-Se titula al aprobar todas las asignaturas. Se suprimió la reválida..	-Se titula al desarrollar determinadas capacidades. No es preciso aprobar todas las asignaturas.	-Se titula al aprobar todas las asignaturas aunque pueden titular si suspenden un máximo de dos asignaturas siempre que no sean LCyL y Mat conjuntamente y vota favorablemente al menos los 2/3 de los miembros del Equipo de Evaluación.	-Se titula al alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa. No se especifican las materias aprobadas o no requeridas en la LOE, pero sí en la normativa canaria, donde se podrá titular hasta con tres materias suspensas.
-Criterios de titulación idénticos para toda España.	-Criterios de titulación idénticos para toda España.	-Criterios de titulación idénticos para toda España.	-Criterios de titulación propios para cada centro, que incluso varían de un curso académico a otro.	-Criterios de titulación idénticos para toda España; aunque con ligeras matizaciones en el procedimiento de la votación del equipo educativo.	-Criterios de titulación propios para cada centro, que incluso varían de un curso académico a otro, aunque en Canarias habrá un menor margen para diferenciar unos centros de otros.

2. El título alcanzado vuelve a denominarse Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, lo mismo que en la L.O.C.E. y distinto a la L.O.G.S.E. donde se denominaba Graduado en Educación Secundaria.

Tabla 11. Características de la titulación (II)

L.G.E. 1970			L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
E.G.B.	B.U.P.	F.P.-I			
-Existe la posibilidad de titular en junio o en septiembre.	-Existe la posibilidad de titular en junio o en septiembre.	-Existe la posibilidad de titular en junio o en septiembre.	-Sólo se puede titular en junio.	-Existe la posibilidad de titular en junio o septiembre; aunque dependiendo de la Comunidad Autónoma: en Canarias sólo en junio.	-No aclara la normativa si las pruebas extraordinarias de 4º de la ESO se celebrarán en junio o en septiembre. Pero en Canarias ,al ser las pruebas extraordinarias en septiembre, se podrá titular en junio o en septiembre.
-El Equipo Educativo no tiene margen de decisión fuera de las calificaciones efectuadas	-El Equipo Educativo no tiene margen de decisión fuera de las calificaciones efectuadas	-El Equipo Educativo no tiene margen de decisión fuera de las calificaciones efectuadas	-El Equipo Educativo tenía una gran libertad a la hora de aplicar los procedimientos de titulación, aunque dependía de lo aprobado en cada centro en concreto en su PCE.	-El Equipo de Evaluación (cambio de denominación) puede titular si votan a favor al menos los 2/3 del mismo, aunque hayan suspendido dos asignaturas siempre que no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.	-El Equipo Educativo tendrá una gran libertad a la hora de aplicar los procedimientos de titulación, aunque dependerá de lo aprobado en cada centro en concreto.
-El alumno que no titule recibirá un certificado escolar que habilitará para acceder a la F.P.	-No consta certificación	-No consta certificación	-El alumno que no titule recibirá una certificación académica que no habilitará para acceder a los CFGM.	-El alumno que no titule recibirá un certificado escolar que no habilitará para acceder a los CFGM.	El equipo docente en las sesiones de evaluación en Canarias votará si tienen hasta tres materias suspensas.-El alumno que no titule recibirá un certificado escolar que no habilitará para acceder a los CFGM.

3. Los alumnos que no obtengan el título de Graduado recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados, lo mismo que en la L.O.C.E. y distinto de la L.O.G.S.E.

## 2.6 Otras diferencias significativas

Tabla 12. Otras diferencias significativas (I)

L.G.E. 1970	L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
-Asignaturas.	-Se trabaja con áreas o materias. El término área conlleva un enfoque interdisciplinar.	-Se vuelve a utilizar el término asignaturas. Áreas y materias en Canarias.	-Se utiliza el término materias.
-A los estudiantes se les denomina "alumnos".	-A los discentes se les denomina "alumnos y alumnas".	-A los estudiantes se les vuelve a denominar "alumnos".	-A los estudiantes se les denomina "alumnado".
-El Certificado de Escolaridad da acceso a la Formación Profesional Específica (FP-I).	-El Certificado de Escolaridad no existe como titulación, si existe un documento de secretaría, pero no da acceso a la FP de Grado Medio.	-El Certificado de Escolaridad no da acceso a la Formación Profesional Específica (CFGM).	-El Certificado de Escolaridad no da acceso a la Formación Profesional Específica (CFGM).
-Educación activa, centrada en el alumno, democratizadora.	-Referencia al constructivismo.	-No hay referencias a ninguna teoría del aprendizaje; a menos que valoremos como tal una insistencia en el trabajo del alumno y de respeto al profesor.	-No hay referencias a ninguna teoría o modelo didáctico en concreto, los términos que definen serían calidad más equidad.
-Centralismo en la enseñanza, modelo francés.	-Referencias a la Constitución de 1978 y a la descentralización. Hay contenidos mínimos.	-Contenidos mínimos, vuelta al centralismo o a una cierta homogenización.	-Hay contenidos mínimos, reiterada referencia a dar más peso a las autonomías.
-Hay cinco sesiones de evaluación con nota	-Hay tres sesiones de evaluación con nota y tres sin nota	-Hay tres sesiones de evaluación con nota y tres sin nota	-No se especifica el número de sesiones de los equipos docentes en la LOE. La Orden canaria prescribe al menos 5 por curso.

-Había un Consejo Orientador tras cada nivel y lo proporcionaba el equipo de evaluación, aunque el que realmente se hacía era el de C.O.U.- Importancia concedida a la autoevaluación- Importancia concedida a las actividades de recuperación individualizadas tanto en EGB como BUP oP.	-El Consejo Orientador lo decide el tutor y se entregaba en 4º de la E.S.O.-Importancia dada a la autoevaluación-La recuperación era de capacidades, se hacía en los cursos sucesivos	-El Consejo Orientador lo decide el Equipo de Evaluación y se entrega en 2º, 4º de la E.S.O. y 2º de P.I.P. <sup>1</sup> -No se menciona la autoevaluación- Recuperación en cursos sucesivos y no obligatoriedad de concretar las actividades de recuperación por alumno	-No se especifica el Consejo Orientador, pero el curso último de la ESO tendrá un carácter orientador. En Canarias lo emitirá el equipo docente y el tutor lo comunicará a las familias.-No se menciona la autoevaluación- Programas específicos de refuerzo para los alumnos con pendientes donde las podrán recuperar. En Canarias Programa de Refuerzo para quien promocione con pendientes y un plan de recuperación para los repetidores.
---	---	--	--

Tabla 13. Otras diferencias significativas (II)

L.G.E. 1970	L.O.G.S.E. 1990	L.O.C.E. 2002	L.O.E. 2006
-Supresión de la Reválida en Bachillerato Superior y FP y el examen de Grado en Bachillerato Elemental	-No existen reválidas ni pruebas de estado de ningún tipo.	-Aparece la Prueba General de Bachillerato y la Prueba General de Evaluación al finalizar la E.S.O. (ésta última no será requisito para titular)	-No hay reválida ni en Bachillerato ni en F.P.
-Existencia de la figura del “coordinador” de curso: encargado de coordinar la evaluación con los tutores de su mismo nivel	-La función del “coordinador” la lleva a cabo el Dpto. de Orientación.	-La función del “coordinador” la lleva a cabo el Dpto. de Orientación..	-La función del “coordinador” la lleva a cabo el Dpto. de Orientación..
-Existe el deficiente y el muy deficiente, se puede utilizar el cero.	-No existe el muy deficiente, prohibición del cero. No aparecen calificaciones numéricas.	-No existe el “muy deficiente”, se puede utilizar el cero.	-No se concreta la escala a utilizar con la L.O.E. Canarias: no existe el muy deficiente ni se puede utilizar el cero.
-No eran necesarios los PGS ya que podían estudiar FP-I con el Certificado Escolar y el título de Técnico Auxiliar era superior al de Graduado Escolar.	-En los Programas de Garantía Social no se alcanzaba el Graduado en Secundaria	-En los PIP sí se podía titular	-En los programas de Cualificación Profesional Inicial se puede obtener el Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

## 2.7 Conclusiones

---

Estamos ante cuatro grandes leyes educativas que responden a unas tendencias económicas, sociales y políticas concretas:

La Ley General de Educación de 1970 es una normativa que deja columbrar un cierto cambio en la estructura social, económica y política del país. Ilusionada con los cambios metodológicos: paidocentrismo, influida por los movimientos de renovación pedagógica. No obstante, no deja de ser la ley de una dictadura y de un país aislado de su entorno.

La L.O.G.S.E. es la legislación educativa de la descentralización, del constructivismo, de la autonomía de los centros, de la atención a la diversidad, de la comprensividad. Supuso una ruptura con la L.G.E. de 1970 tanto en su filosofía educativa como en la estructura y extensión de las etapas educativas.

La L.O.C.E. es producto de un país que busca aumentar los resultados escolares en todas las áreas y desarrollar las nuevas tecnologías y los idiomas extranjeros. Estamos ante una normativa que pretende cierta uniformidad, sin alusiones metodológicas claras, excepto las que hacen referencia al esfuerzo y al rigor y que pretende la excelencia entendida como acumulación de conocimientos. Menos comprensiva que la LOGSE al plantear los itinerarios desde 3º de la E.S.O. Introduce las pruebas de diagnóstico de rendimiento. Homogeneiza los criterios de promoción y titulación en todos los centros del Estado. Responde a un momento de profundización en la Unión Europea y de búsqueda del desarrollo social y económico del país, de ahí su insistencia en los resultados, en la evaluación sumativa.

La L.O.E. continúa la descentralización que comenzó la LOGSE. Afirma buscar calidad pero para todos, intenta clarificar los criterios de selección del alumnado de los centros concertados, vuelve a darle más peso al claustro y al

consejo escolar de los centros. Pretende, así lo manifiesta, más una transformación que una revolución educativa. Es en algunos aspectos más realista que la LOGSE: reconoce la necesidad de iniciar la lectoescritura, el cálculo y el acercamiento a las TIC y al Inglés desde Educación Infantil, mantiene las pruebas de diagnóstico de la LOCE, aunque les cambia el nivel en el que se aplican, promulga un sistema similar a la LOCE en cuanto a la promoción en la ESO, a pesar de que vuelve al sistema LOGSE respecto a la titulación. Introduce las competencias básicas (CCBB) como elemento del currículo y como criterio para lograr la titulación en la ESO. Mantiene los objetivos educativos y las CCBB de la Unión Europea como referente.

Cada normativa contiene una serie de rasgos respecto a la evaluación de los que conviene destacar los siguientes:

La Ley General de Educación menciona el “aprovechamiento” en las asignaturas, el logro de conocimientos. La titulación y la promoción presentan criterios comunes en todo el Estado y están basados en asignaturas superadas, con un máximo de dos suspensas en septiembre para promocionar y la necesidad de que todas estén aprobadas para titular. Concede mucha importancia a la evaluación, y en especial a la evaluación continua. No hay límite en el número de veces que se puede repetir cada curso. Obtienen el título de Graduado Escolar al finalizar con éxito la E.G.B. y se crean los primeros equipos psicopedagógicos, que paulatinamente se irán dotando de más profesionales. Señala la importancia de la evaluación de la acción de los centros, incluso se concretan los criterios a utilizar por la Administración para la evaluación de los mismos, pero no se crea un organismo específico para llevarla a la práctica. No se utilizarán pruebas de Estado de rendimiento de los alumnos.

La L.O.G.S.E. se basa en el desarrollo de capacidades como criterio de promoción y titulación; la concreción de las capacidades a superar son

propias de cada centro en concreto. Algunos I.E.S. utilizan tres indicadores de evaluación, otros cinco; los hay que hacen uso de una escala numérica del uno al tres, otros del uno al cinco, o del uno al diez y otros incluso letras. Se han dado casos de titulación hasta con siete áreas/materias suspensas en unos centros y de no titular con tres suspensas en otros; con el desconcierto que esto implicaba para los padres, al alumnado y el profesorado. Los alumnos obtenían el título de Graduado en Enseñanza Secundaria al terminar la E.S.O. Sólo se podía repetir una vez en la E.S.O. y otra de forma extraordinaria con una serie de requisitos. La evaluación era continua e integradora: carácter formativo y orientador. Habría que mencionar la individualización de la enseñanza, la autoevaluación y la coevaluación por parte del alumnado, la insistencia de la autoevaluación del sistema y la flexibilidad. Creación del I.N.C.E. como organismo encargado de la evaluación del Sistema Educativo.

Con la L.O.C.E. se dejaron de aplicar los criterios comunes basados en capacidades para todas las áreas y se volvieron a valorar los conocimientos en cada asignatura. La evaluación era continua, de carácter principalmente sumativo: importancia dada a la cantidad de conocimientos. Se utilizaron de nuevo las pruebas extraordinarias, aunque unas comunidades autónomas las celebraban en junio y otras en septiembre. Dejó de ser posible la titulación con asignaturas suspensas de forma general, aunque en Canarias podrán titular si así lo aprueban al menos los 2/3 de los miembros del equipo de evaluación y las dos áreas suspensas no son simultáneamente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. Para promocionar el límite de asignaturas suspensas será de dos; al igual que en la Ley General de Educación. Se puede repetir cualquier nivel en la E.S.O., pero una vez cada curso. Se aplican los Exámenes de Estado al terminar cada etapa educativa. Los alumnos obtienen el título de Graduado en Enseñanza Secundaria

Obligatoria al terminar la etapa, lo que supone un cambio respecto a la L.O.G.S.E. al añadir el término “obligatoria” en el título logrado. Es una búsqueda de rendimiento medido en la cantidad de conocimientos adquiridos, dejando de lado a partir de 3º de la ESO la comprensividad, limitada por los itinerarios. El I.N.C.E. es sustituido por el I.N.E.C.S.E.

La L.O.E. mantiene un sistema mixto de logro de capacidades, CCBB y materias suspensas para la promoción, pero para la titulación se inclina por el logro de los objetivos de la etapa y las competencias básicas: todos los problemas de la titulación LOGSE se volverán a producir con la titulación LOE, no así en Canarias que se inclina por un sistema de materias, objetivos y CCBB. El INECSE pierde el término Nacional y se transforma en Instituto de Evaluación: más descentralización. Se aplican las pruebas de diagnóstico, pero no al final de cada etapa como con la LOCE, sino en 4º de primaria y 2º de la ESO. Desaparece la Prueba General de Bachillerato de la LOCE. Las pruebas de Suficiencia de la LGE o extraordinarias de la LOCE, se reducen ahora a 4º y no se matiza si se llevarán a cabo en junio o en septiembre; en Canarias se realizarán de 1º a 4º y en septiembre. Los profesores, de forma mayoritaria, quieren que haya pruebas extraordinarias en los cuatro cursos de la ESO y que se celebren en septiembre. Muy prometedores parecen los Programas de Refuerzo, que sustituyen al Taller de Fomento de la Autonomía del Aprendizaje, contemplados para los alumnos que promocionen con materias pendientes, así como los planes de recuperación para el alumnado repetidor.



**C**

A P Í T U L O

**3**

**La evaluación, promoción y  
titulación en las comunidades  
autónomas con la L.O.C.E.**



### 3.1 Introducción

Tras la promulgación de la L.O.C.E., *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, (B.O.E. nº 307 del martes 24 de diciembre de 2002), el *Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O.* (B.O.E. nº 158 del 3 de julio del 2003), donde se concreta la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O., y la *Orden ECD/1923/2003, de 8 de julio por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos* (BOE nº 165 de 11 de julio de 2003); donde se señalan los documentos de evaluación, las calificaciones, promoción y titulación en la E.S.O. Las Comunidades Autónomas, dado que gozan de competencias en el ámbito educativo, han adaptado esta normativa del MECED. Algunas lo hicieron de forma provisional para el curso 2003/2004 y otras lo han hecho a través de una orden al efecto, las primeras han ido publicando distintas normativas a lo largo de esos cuatro cursos que ha estado vigente la evaluación emanada de la L.O.C.E. A continuación analizaremos lo que une y separa estas normativas.

Como veremos a continuación hay mucha diferencia entre una Comunidades Autónomas y otras en los diversos aspectos de los que nos

ocupamos: promoción, margen de decisión de los equipos educativos, (equipos docentes, juntas de evaluación, ni siquiera hay unanimidad en la denominación de los mismos) nota media de cada curso, nota media de la etapa, mención honorífica, matrícula de honor, pruebas extraordinarias en junio o en septiembre, formas de recuperar las asignaturas, áreas, materias pendientes (tampoco se denominan de igual forma en las distintas C.A.), criterios de titulación en los programas de diversificación curricular y un largo etcétera. Esta heterogeneidad será aumentada probablemente al desarrollarse la L.O.E., pues esta ha sido legislado, así aparece reflejado en la misma, con un espíritu todavía más descentralizado que la L.O.C.E.

La finalidad de analizar las diversas normativas es conocer los distintos enfoques que se le pueden dar a la normativa y, en su caso, recomendar a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias su adopción parcial o total.

Con objeto de sistematizar este análisis de las diferentes normativas nos hemos centrado en los aspectos siguientes:

- Tipo de documento legislativo utilizado.
- Características de la evaluación.
- La prueba extraordinaria: fecha de celebración, contenido, utilización en su caso en los programas de diversificación curricular.
- Informe de evaluación individualizado e informe de áreas suspensas.
- Titulación en la E.S.O.: denominación, procedimiento, certificado de escolaridad y consejo orientador.
- Recuperación de las áreas y materias pendientes de años anteriores.

- Mención honorífica, nota media de la etapa, nota media del nivel cursado.
- Otros aspectos: evaluación inicial, número de sesiones de los equipos educativos, evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, evaluación de la Religión y las Actividades de Estudio.
- Conclusiones.

La aparición de la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica de la C.A. de Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007), nos obliga a introducir las aportaciones de dicha orden. Sin perder la perspectiva de que este capítulo compara las normativas LOCE de las distintas C.A. del Estado, no las normativas LOE, tarea que quedaría para trabajos posteriores. Así mismo podremos apreciar como aparecen en la normativa canarias algunas aportaciones de otras C.A. que desarrollaban la LOCE.

### **3.1.1 Tipo de documento legislativo utilizado y fecha de publicación / difusión**

Las Comunidades Autónomas han optado por desarrollar la L.O.C.E. respecto a la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. de tres formas diferentes, a través de una

- Orden: nueve Comunidades Autónomas.
- Resolución: cinco
- Instrucciones: tres

Las Comunidades Autónomas donde gobierna el Partido Popular optan por una Orden, y donde gobierna el PSOE o los Nacionalistas por Resolución o Instrucciones.

Tabla 14. Tipo de documento legislativo utilizado y fecha de publicación/difusión (I)

ANDALUCÍA	Instrucciones de 21 de noviembre de 2003 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado. Aclaraciones a las Instrucciones. Circular 1/2005, de 2 de marzo de la D.G. O. Y Evaluación Educativa, por la que se compendia la normativa vigente sobre evaluación de alumnado en E.S.O.
ARAGÓN	Resolución de 28 de noviembre de 2003, de la DGPE por la que se dictan instrucciones sobre evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. para el curso 2003/2004 y Resolución de 10 de enero de 2005 de la DG de Política Educativa, por la que se prorrogan y de modifican parcialmente las instrucciones de 28 de noviembre de 2003 sobre evaluación, promoción y titulación en la ESO, BOA nº145 de 14 de enero de 2005.
ASTURIAS	Resolución de 31 de octubre por la que se dictan instrucciones para el curso 2003/2004 sobre evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. BOPA nº 264, 14 de noviembre de 2003
BALEARES	Orden del Consejero de Educación y Cultura de 21 de octubre de 2003, sobre la evaluación en la E.S.O. B.O.I.B. nº 153 de 04 de noviembre de 2003
CANARIAS	Orden de 1 de octubre de 2003, por la que se establecen criterios para la aplicación de la evaluación y promoción y requisitos para la titulación en la E.S.O. BOC nº198 de 10 de octubre de 2003; Orden de 13 de mayo de 1999 BOC nº72 sobre evaluación en la E.S.O.; Resolución de 20 de octubre de 2004 sobre instrucciones complementarias de evaluación en la E.S.O. BOC 22 de noviembre de 2004
CANTABRIA	Resolución de 10 de noviembre de 2003 por la que se dictan instrucciones para la aplicación en el curso 2003/2004 de la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. .BOC nº 224 de 20 de noviembre de 2003
CASTILA Y LEÓN	Orden EDU/1186/2003, por la que se modifica la Orden de 29 de abril de 2002, por la que se regula la impartición de la E.S.O. B.O.C. y L. Nº 180 de 17 de septiembre de 2003
CASTILA LA MANCHA	Resolución de 17 de noviembre de 2003 .D.O.C.M. nº 167 de 28 de noviembre de 2003

Tabla 15. Tipo de documento legislativo utilizado y fecha de publicación/difusión (II)

CATALUÑA	Resolució de 20 de maig de 2003 que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per el curs 2003/04 Full de Disposicions nº 961
EXTREMADURA	Instrucciones de 17 de octubre de 2003 de la D.G.O.R.C. sobre aspectos de ordenación académica relacionados con la anticipación al curso 2003/2004 del sistema de evaluación, promoción y titulación en la E.S.O.
GALICIA	Orden do 25 de agosto de 2003 pola que se dictan instruccións para a aplicación na edeucación secundaria obrigatoria do establecido do Real decreto 827/2003. D.O.G. nº178 do 15 de setembro do 2003
C.A. DE MADRID	Orden 4997/2003 de 5 de junio del B.O.C.M. nº 213 de 8 de septiembre de .2003
MURCIA	Orden de 15 de septiembre de 2003 por la que se establecen nuevos criterios de evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. BORM nº 246, de 23 de octubre de 2003
NAVARRA	Orden Foral 452/2003 de 17 de octubre del Consejo de Educación por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la E.S.O. para el curso 2003/2004 BON nº 145 de 14 de noviembre de 2003
LA RIOJA	Orden 52/2003 por la que se dictan instrucciones para el curso 2003/2004 de los criterios de evaluación, promoción y requisitos de titulación en la E.S.O. B.O.R. nº 147 de 29 de noviembre de 2003
VALENCIA	Orden de 3 de octubre de 2003 por la que se anticipa la aplicación de la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. para el curso 2003/2004. DOGV nº 4.624 de 6 de noviembre de 2003
PAÍS VASCO	Instrucciones del Viceconsejero de Educación sobre las condiciones de evaluación, promoción y titulación en la E.S.O.. para el curso 2003/2004 de 4 de diciembre de 2003

### 3.2 Características de la evaluación

---

Todas las Comunidades Autónomas han legislado que la evaluación será *continua y diferenciada según las diferentes áreas y materias*, también tendrán en cuenta *los objetivos específicos, los conocimientos y los criterios de evaluación* de acuerdo con lo legislado por el MECD. A partir de este aspecto compartido por todas las Comunidades Autónomas, aparecen una serie de características de la evaluación que comparten determinadas Comunidades:

Tener como referente además los Objetivos Generales de Etapa. Aparece en Navarra, Cataluña (visión globalizada a lo largo de la Etapa), Cantabria, Extremadura, Castilla y León (tendrán en cuenta las capacidades generales de la Etapa), Asturias, La Rioja, Baleares. Estas comunidades se acercan a la L.O.G.S.E. y de alguna manera se adelantan a la L.O.E. al tener en cuenta las capacidades generales. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica de la C.A. de Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) en su artículo 1.2 señala que la evaluación valorará la adquisición de las CCBB y los objetivos de la etapa.

Un aspecto interesante, son las aclaraciones de qué es y cómo se debe aplicar la evaluación continua, aspecto sobre el que hay mucha confusión en la práctica docente. Lo aclaran y concretan Cataluña, Cantabria y Valencia. Se echa de menos una generalización de estas explicaciones teóricas y sus correspondientes aplicaciones prácticas en el resto de las Comunidades Autónomas. Canarias lo hace en la Orden, que desarrolla la LOE, de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) en el artículo 2.1

Algunas C.A. matizan el carácter de la evaluación, además de continua y diferenciada según las diferentes áreas y materias como prescribe la L.O.C.E.: Castilla La Mancha (carácter formativo), Andalucía (global e integradora), y será continua, formativa, en Navarra.

Algunas señalan la necesidad del apoyo educativo tras la evaluación, Asturias: adoptando medidas de refuerzo y apoyo para el alumno con dificultades, Castilla la Mancha, Valencia y Cantabria. Este apoyo viene legislado en la actualidad en la L.O.E., de esta forma estas C.A. fueron pioneras al respecto. Canarias en la Orden de 7 de noviembre de 2007, en su artículo 17.5 propone los Programas de Refuerzo para el alumnado que promociona con materias pendientes y en el 17.6 un plan de recuperación para los repetidores.

Las hay, que indican la necesidad de evaluar, además del rendimiento del alumnado, la propia práctica docente, la organización pedagógica, el P.C.C., P.A.T. etc.: Extremadura, Andalucía, País Vasco y Asturias. Este aspecto, aunque nos parezca obvio, no está de más el recordarlo dada la escasa implementación del mismo. La C.A. Canaria en la normativa que desarrolla la LOE no lo cita, tampoco lo cita en la normativa LOCE de evaluación, sí lo hacía en la Orden de 13 de mayo de 1999 que regulaba la evaluación en la ESO con la LOGSE (BOC nº 072 de 7 de junio de 1999), que dedica todo el capítulo VIII y los artículos del 37 al 44 a la misma.

Sólo hay una C.A. que indica la importancia del asesoramiento y colaboración del departamento de orientación en la evaluación: Aragón. Esto indica cómo ha cambiado la importancia que en un primer momento con la LOGSE, se daba a dicho Departamento. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica de la C.A. de Canarias con la LOE en su artículo 11.2 relativo a las sesiones de evaluación señala que el tutor contará con el apoyo

del orientador del centro ¿y el resto de los miembros del departamento de orientación?

Como en el currículo del MEC y de las C.A. no aparecen diferenciados los criterios de evaluación de 1º y 2º de la E.S.O., sino que existen criterios de evaluación para todo el primer ciclo, muchas C.A. indican la necesidad de diferenciarlos, al poderse repetir 1º de la E.S.O. a partir del curso 2003/2004: Navarra y Cantabria.

Hay C.A. que especifican que estos conocimientos que se evalúan basándose en los criterios de evaluación, se consiguen a través de contenidos de tres tipos: conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Esto viene a colación de la escasa valoración que ha hecho el M.E.C. en la LOCE a los procedimientos y actitudes respecto al currículo de la L.O.G.S.E.: Cataluña, Castilla la Mancha y Asturias. La normativa canaria que desarrolla la LOE no cita estos tres tipos de contenidos, hace hincapié en las CCBB.

Muchas C.A. insisten en la necesidad de concretar en las programaciones didácticas los instrumentos y procedimientos de evaluación, así como la obligatoriedad de exponerlos a la comunidad educativa: Canarias, Asturias, Galicia y Extremadura. Este aspecto es vital por varias razones: 1º para evitar divergencias dentro de los y las profesoras del mismo Departamento Didáctico que impartan clase en el mismo nivel, 2º para facilitar las reclamaciones a las calificaciones por parte de alumnos y padres y 3º para dar seguridad al alumnado respecto a su evaluación. La normativa canaria que desarrolla la LOE lo menciona en el artículo 32.1

Cataluña indica la importancia de la valoración global del equipo educativo, de esta forma contrarresta la importancia que el MECD da a la escala numérica del 0-10: *integración que no puede consistir en la suma o combinación numérica de diferentes cantidades de medida asignadas por las*

*diversas áreas, sino en la formulación de la opinión conjunta de todos los profesores/as.*

La participación del alumnado en la evaluación a través de la *autoevaluación* y la *evaluación conjunta* sólo aparece en Baleares. Sería interesante que se tuviera en cuenta en todas las C.A. pues la autoevaluación ayuda a la autorregulación individual y a la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la coevaluación sirve para reforzar la integración grupal y el trabajo cooperativo, tan importante para los aprendizajes significativos y para alcanzar la zona de aprendizaje próximo de los alumnos. La normativa canaria que desarrolla la LOE lo cita explícitamente en el artículo 16.5

Como puede apreciarse, las C.A. con gobiernos del P.P. se acercan más a la LOCE y las gobernadas por el PSOE y Nacionalistas siguen, aunque aplicando la L.O.C.E., con muchos rasgos de la L.O.G.S.E., estas últimas notarán menos el cambio a la L.O.E.

Tabla 16. Características de la evaluación (I)

ANDALUCÍA	La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO será continua, global, integradora y diferenciada según las distintas áreas o materias del currículo.
ARAGÓN	La evaluación será continua y diferenciada según las diferentes áreas y materias. La evaluación se realizará teniendo en cuenta los objetivos generales de la etapa, los específicos de cada una de las áreas y materias y los conocimientos adquiridos por el alumno, según los criterios de evaluación. El proceso de evaluación continua será desarrollado por el Equipo de Evaluación, coordinado por el tutor del grupo y asesorado por el Departamento de Orientación
ASTURIAS	Será continua y diferenciada según las distintas áreas y materias. Se tendrán en cuenta los objetivos generales de la etapa y los específicos de cada área y materia, estará inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se realizará mediante la observación y seguimiento sistemáticos con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen y adoptar las medidas necesarias de refuerzo y apoyo educativo. Se debe tener en cuenta que los objetivos se alcanzan mediante tres tipos de contenidos: Los criterios de evaluación se concretarán en las programaciones didácticas. Los profesores evaluarán además los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos.
BALEARES	Será continua y diferenciada según las diversas áreas y materias. El profesorado evaluará los alumnos teniendo en cuenta los objetivos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas y materias según sus criterios de evaluación. La evaluación se realizará teniendo en cuenta los objetivos generales de la etapa, los específicos de cada área y materia y los conocimientos adquiridos a través de los criterios de evaluación. Los proyectos curriculares han de especificar estrategias e instrumentos de evaluación que ayuden a valorar los objetivos conseguidos. Asimismo, han de establecer los instrumentos para la participación del alumnado en el proceso de evaluación a través de la auto evaluación y la evaluación conjunta.
CANARIAS	La evaluación será continua y diferenciada según las distintas áreas o materias del currículo. La evaluación se llevará a cabo en cada uno de los cursos de la etapa. Cada profesor evaluará al alumnado teniendo en cuenta los objetivos de la etapa, los de cada área o materia y los conocimientos adquiridos, según los criterios de evaluación determinados en el decreto 51/2002 y concretados en las programaciones didácticas.
CANTABRIA	La evaluación de los aprendizajes del alumnado será continua y diferenciada según las distintas áreas y materias del currículo. El carácter continuo de la evaluación exige que esté inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se realice mediante la observación y seguimientos sistemáticos con el fin de detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y adoptar las medidas necesarias en las actividades y en su caso de refuerzo y apoyo. Cada profesor evaluará al alumnado teniendo en cuenta los objetivos generales de la etapa, los específicos de cada área o materia y los conocimientos adquiridos, según los criterios de evaluación concretados en el Proyecto Curricular de Etapa y en las programaciones didácticas.
CASTILA Y LEÓN	La evaluación de los aprendizajes de los alumnos de E.S.O. será continua y diferenciada según las distintas áreas y materias del currículo. Tendrá la finalidad básica de analizar la correcta valoración de su aprovechamiento y deberá tener en cuenta las capacidades generales de la etapa a través de los objetivos específicos de las distintas áreas y materias del currículo.
CASTILA LA MANCHA	Continua y diferenciada según las distintas áreas, contenidos y materias del currículo. Caracter formativo, adoptando medidas de refuerzo apoyo para el alumnado con dificultades. La evaluación se realizará teniendo en cuenta los objetivos logrados, los conocimientos adquiridos a través de conceptos, procedimientos y actitudes y normas y valores del currículo.

Tabla 17. Características de la evaluación (II)

CATALUÑA	La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua, con una observación sistemática y una visión globalizada a lo largo de la Etapa. Tendrá en cuenta los objetivos terminales de cada área y que los objetivos se logran a través de diversos tipos de contenidos: hechos, conceptos y sistemas conceptuales, procedimientos, valores, normas y actitudes (Dedica un apartado especial, el 2.2.1 a la Evaluación Integradora), integración que no puede consistir en la suma o combinación numérica de diferentes cantidades de medida asignadas por las diversas áreas, sino en la formulación de la opinión conjunta de todos los profesores.
EXTREMA-DURA	La evaluación habrá de ser continua y diferenciada según las distintas áreas y materias. Tendrá en cuenta los objetivos generales de la etapa y los específicos de cada área y materia optativa, así como los conocimientos adquiridos en cada una de ellas tomando como referencia los criterios de evaluación concretados en el Proyecto Curricular de Etapa y en las programaciones didácticas. Los profesores y profesoras evaluarán además de los aprendizajes de los alumnos, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente evaluará el proyecto curricular, las programaciones didácticas y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del centro y a las características específicas del alumnado.
GALICIA	La evaluación será continua y diferenciada según las diferentes materias (no cita áreas) y llevarse a cabo teniendo en cuenta los objetivos específicos de cada una y de acuerdo con los criterios de evaluación que se establecen para cada curso y que se concretarán en las distintas programaciones didácticas.
MADRID	Continua y diferenciada según las distintas áreas y materias del currículo, teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos, según los criterios de evaluación.
MURCIA	La evaluación será continua y diferenciada según las diferentes áreas y materias del currículo. Los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos según los criterios de evaluación determinados en el Decreto 112/2002
NAVARRA	La evaluación será continua, formativa, y se hará de forma diferenciada según las diferentes áreas y materias del currículo. La evaluación se realizará teniendo en cuenta como referentes fundamentales los objetivos generales de la etapa y los específicos de cada una de las áreas y materias, según los criterios de evaluación del Decreto Foral 61/2002. A estos efectos, en las programaciones didácticas de las diferentes áreas de los cursos primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria los criterios de evaluación establecidos se adaptarán diferenciándose los propios de cada curso.
LA RIOJA	La evaluación será continua y diferenciada según las distintas áreas y materias. Se realizará teniendo en cuenta los objetivos generales de la etapa y los específicos de cada área o materia y los conocimientos adquiridos a través de los criterios de evaluación.
VALENCIA	La evaluación de los aprendizajes del alumnado será continua y diferenciada según las distintas áreas y materias del currículo. Continua, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y, por tanto, tiene como finalidad analizarlo para detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adecuar las actividades de enseñanza y aprendizaje programadas y las estrategias didácticas adoptadas. Diferenciada, en tanto que para realizarla, el profesor tendrá en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas y materias según los criterios de evaluación de cada una de las áreas y materias establecidos.
PAÍS VASCO	La evaluación será continua y diferenciada según las distintas áreas y materias. Se evaluará teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos según los criterios de evaluación de cada área o materia. el profesorado evaluará, además de los aprendizajes de los alumnos los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo.

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica de la C.A. de Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007), indica que será continua, definiendo lo que se entiende por la misma artículo 2.1 y valorará los objetivos de la etapa y la consecución de las CCBB, artículo 1.2

### **3.3 La Prueba Extraordinaria: fecha de celebración, contenido, utilización o no de la misma en los programas de diversificación curricular.**

---

Generalmente las Comunidades Autónomas gobernadas por el Partido Popular establecen que esta prueba se celebre en septiembre y las gobernadas por el PSOE o Nacionalistas en junio. En junio las realizan 8 C.A. y 9 en septiembre. Son pocas las que concretan con detalle el contenido de la prueba, a excepción de Asturias, Andalucía y Castilla la Mancha, menos aún las que establecen el tipo de calificación obtenida. En la C.A. Asturiana se entra en detalles: puede ser un trabajo, puede tratarse de la materia de todo el curso o sólo una parte, etc. En Canarias en la Orden del 1 de octubre del 2003 no se especifica ni su contenido, ni la escala a utilizar ni su extensión; hubo una nota informativa donde se hablaba de contenidos mínimos. Aspecto muy mejorado en la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) dedica la Sección 3ª a las Pruebas extraordinarias, artículos 24 a 26, se señala que el contenido de las mismas debe aparecer en la programación anual de cada materia, que en caso de varios niveles pendientes de la misma materia sólo debe presentarse al nivel más alto, la calificación podrá ser del 1 al 10, además de insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente, pero nunca inferior a la obtenida en la prueba de junio; que serán en septiembre y de 1º a 4º de la ESO (aunque este aspecto no aparece en la Orden sino que es informado por la inspección). En los Programas de Diversificación Curricular no se suele

utilizar las Pruebas Extraordinarias, sino que se decantan por la evaluación de la L.O.G.S.E., basada en el logro de capacidades, excepto la Comunidad Valenciana que es la única que regula estas pruebas para los alumnos del P.D.C. En Canarias con la normativa LOE sólo podrán hacer las pruebas extraordinarias los alumnos de un P.D.C. de las materias comunes.

La mayoría del profesorado, tal como se verá en las respuestas dadas al Cuestionario, apoya que se celebren en septiembre y en todos los niveles de la ESO, a pesar de que esto les reportaría más trabajo: 1º finalizar las clases de la ESO una semana más tarde en junio, pues no habría que suspender las clases como en la actualidad para las pruebas extraordinarias y 2º tendrían que celebrar exámenes y convocar equipos educativos en septiembre. No es fácil de entender que se insista en la evaluación continua y una semana después de haber suspendido el curso se aplique una prueba sumativa, final y en ella se demuestre una recuperación ¡en una sola semana!. De hecho el porcentaje de alumnos que superan las materias pendientes en la prueba extraordinaria es mínimo.

Tabla 18. La prueba extraordinaria (I)

ANDALUCÍA	Prueba extraordinaria en junio, especifica el contenido de la misma: sobre los aspectos básicos del currículo. No especifican si evaluará toda la materia o parte de la misma, ni la escala a utilizar, ni la evaluación en el P.D.C.
ARAGÓN	Pruebas extraordinarias en junio. Concreta su contenido, no su calificación, ni extensión, si las medidas de recuperación: desdobles, grupos flexibles, etc.
ASTURIAS	Se celebrará antes del 30 de junio. Especifican su contenido, que incluso se puede limitar a la realización de trabajos prácticos; no matiza si se puede referir su contenido a todo el curso o sólo a una parte, sino que lo dejan a criterio del departamento didáctico responsable. No especifica tampoco la escala de calificaciones aplicable tras la prueba extraordinaria. No menciona la evaluación en los programas de Diversificación Curricular.
BALEARES	Se celebrará en septiembre, pero no especifica ni su contenido ni las escalas a utilizar. No habrá prueba extraordinaria para los P.D.C.
CANARIAS	La prueba extraordinaria se celebrará en junio. No se especifica el contenido de la misma ni si será de toda la asignatura o de una parte de ella. No se aclara en la Orden del 1 de octubre de 2003 el tipo de calificación que puede alcanzar el alumno que la supere, pero sí en unas instrucciones de junio de 2003: se utilizará una escala del 0 al 5. En los P.D.C. no habrá prueba extraordinaria
CANTABRIA	Se celebrará en junio, pero no especifica ni su contenido ni las escalas a utilizar. No habrá prueba extraordinaria para los P.D.C.
CASTILA Y LEÓN	Se celebrará en septiembre, pero no especifica ni su contenido ni las escalas a utilizar. No habrá prueba extraordinaria para los P.D.C.
CASTILA LA MANCHA	Prueba extraordinaria en junio, será elaborada por los departamentos didácticos y versará sobre los contenidos mínimos, especifica que podrá versar sobre la totalidad o una parte de los contenidos del currículo, valorando las actitudes demostradas a lo largo del curso. No menciona si habrá o no prueba extraordinaria en los P.D.C.

Tabla 19. La prueba extraordinaria (I)

CATALUÑA	Las pruebas extraordinarias se celebrarán en junio. No concretan el contenido de las mismas, ni su extensión, ni el abanico de calificaciones. Los P.D.C. no tendrán prueba extraordinaria
EXTREMADURA	Prueba extraordinaria en junio. Especifica que en el PCC se concretarán las características de esta prueba: contenidos, calificación etc.; en todo caso, señala que versará sobre los contenidos mínimos. En los P.D.C. no habrá prueba extraordinaria.
GALICIA	Se celebrará en septiembre, pero no especifica ni su contenido ni las escalas a utilizar. No habrá prueba extraordinaria para los P.D.C.
C.A. DE MADRID	Prueba extraordinaria en septiembre, no concreta su contenido. Los alumnos del PDC no tendrán una prueba extraordinaria.
MURCIA	Se celebrará en septiembre, pero no especifica ni su contenido ni las escalas a utilizar. No habrá prueba extraordinaria para los P.D.C.
NAVARRA	La prueba extraordinaria se celebrará en septiembre. Es la única Comunidad Autónoma que la contempla para los P.D.C.
LA RIOJA	No concreta el contenido, extensión o calificación de la prueba extraordinaria. Como todas las Comunidades Autónomas gobernadas por el P.P. estas pruebas se celebrarán en septiembre. Los PDC no tendrán pruebas extraordinarias.
VALENCIA	Prueba extraordinaria en septiembre, no especifica el contenido ni la escala a utilizar en esta prueba extraordinaria; si utilizarán la prueba extraordinaria para los alumnos del P.D.C. que lo requieran.
PAÍS VASCO	Prueba extraordinaria en junio. Elaborada por los departamentos didácticos, no concreta su contenido ni la escala de calificación a utilizar. Los alumnos del P.D.C. no tendrán prueba extraordinaria.

### **3.4 Informe de evaluación individualizada. Informe de áreas suspensas.**

---

El Informe de evaluación individualizada se debe realizar de forma prescriptiva para cada alumno por parte del tutor, con la ayuda del equipo educativo, al finalizar cada curso de la E.S.O. o cuando un alumno cambie de centro a lo largo del curso. Generalmente debe incluir una descripción del logro de capacidades, asimilación de contenidos, medidas de atención a la diversidad aplicadas y resultados obtenidos, si promociona o no, etc. Además de estos datos, algunas Comunidades Autónomas indican las medidas de refuerzo y/o apoyo que requiere un alumno que tenga alguna asignatura pendiente, aspecto este muy loable y que adelanta de alguna forma a la L.O.E.

El Informe de áreas suspensas, no utilizado por todas las Comunidades Autónomas, lo debe entregar cada profesor de área cuando un alumno haya suspendido su área/materia al final de curso. En dicho Informe se detalla la evolución del alumno a lo largo del curso, medidas de atención a la diversidad empleadas, actitud, trabajos realizados y, sobre todo, si las carencias en su área o materia le impedirán o no proseguir en el curso siguiente con posibilidades de éxito. Esos informes de áreas suspensas se deben leer, se recomienda que así se haga en Canarias por ejemplo, ante el equipo educativo, antes de decidir si titula o no y si promociona o repite en su caso. Se trata de informes sencillos sobre los que el departamento de orientación de cada centro en concreto elabora un modelo, cuya cumplimentación es rápida al tener que elegir, generalmente, entre una serie de opciones. De ambos modelos se adjuntan modelos en esta investigación.

El Informe Individualizado sobre evaluación aparece en 10 de las Comunidades Autónomas, el Informe de áreas/materias suspensas en 5 C.A.

El caso más curioso es Andalucía donde no aparece el Individualizado y sí el de áreas suspensas.

Respecto a las medidas de recuperación y si estas están o no incluidas en los informes individualizados, tampoco hay unanimidad, pues sólo aparece en las siguientes C.A.: Andalucía, Baleares, La Rioja, Murcia, Castilla y León, Extremadura, Valencia y Cantabria.

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE dedica el artículo 9 al Informe personal, que sustituye al Informe individualizado, aunque no se especifica el contenido del mismo como hacía la normativa canaria anterior. Tampoco aparece en la orden canaria de la LOE el Informe de áreas suspensas. En el artículo 17.6 se prescribe la existencia de un plan de recuperación de los aprendizajes no adquiridos.

Tabla 20. Informe de evaluación individualizado. Informe de áreas suspensas

ANDALUCÍA	Es la única Comunidad Autónoma que no menciona el Informe de Evaluación Individualizado y, sin embargo, sí especifica el Informe de áreas suspensas: En el caso de los alumnos que no alcancen calificación positiva, el profesor de la asignatura correspondiente elaborará un breve informe sobre los objetivos no alcanzados, los contenidos que se relacionan con dichos objetivos y la propuesta de actividades de recuperación en cada caso.
ARAGÓN	No mencionan ni los informes de áreas/materias suspensas ni los informes de evaluación individualizados
ASTURIAS	Si mencionan el informe de evaluación individualizado, pero no se centran en su contenido. No menciona el informe de áreas suspensas.
BALEARES	No existe el Informe de áreas suspensas de forma explícita, aunque es preciso para elaborar el informe individualizado. Pero sí regula con mucha claridad el Informe de Evaluación Individualizado, incluso menciona en el mismo las medidas de atención a la diversidad precisas: Al finalizar cada curso, el profesor tutor, con la información recogida de los otros profesores y del departamento de orientación, ha de redactar un informe de cada alumno en el que se valore el grado de consecución de los objetivos y el desarrollo de las capacidades básicas establecidas para este curso. También constará la decisión sobre la promoción y se hará referencia a aquellos aspectos en que el alumno tiene que mejorar, así como las medidas de recuperación que precise.
CANARIAS	Existe el informe individualizado de evaluación, pero no se especifica su contenido en la Orden del 1 de octubre del 203, sino en la Orden del 13 de mayo de 1999. Si se concreta que debe figurar en el mismo las medidas de refuerzo educativo para cada alumno con suspensos. Así mismo en la Orden de 1999 deben existir los informes individualizados de áreas suspensas por cada profesor, previos al informe de evaluación individualizada.
CANTABRIA	El informe de evaluación individualizado será elaborado por el profesor tutor a partir de los datos facilitados por los profesores de las áreas y materias del curso e incluirá, al menos, los siguientes datos: medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular. No mencionan de forma explícita el informe de las áreas suspensas, pero es un requisito previo para que el tutor elabore el informe individualizado de evaluación.
CASTILA Y LEÓN	Como en la mayoría de las Comunidades, el Informe de áreas suspensas no se cita de forma explícita, pero es un requisito previo para el informe individualizado. Este último está regulado con mucho detenimiento: se realizará al final de cada curso y cuando un alumno cambie de centro a lo largo del curso; lo realiza el tutor con las aportaciones del equipo educativo y del departamento de orientación, sin olvidar las medidas correctoras, se hará referencia a aquellos aspectos en los que el alumno deberá mejorar, así como las medidas de recuperación que precise, se especificarán en el informe las medidas educativas adoptadas para contribuir a que el alumno alcance dichos objetivos.
CASTILA LA MANCHA	Menciona el informe de evaluación individualizada, pero no precisa que se deban incluir en el mismo las medidas de recuperación. No menciona el informe de áreas/materias suspensas.

Tabla 21. Informe de evaluación individualizado. Informe de áreas suspensas

Cataluña	<p>No consta que se refiera ni a los informes de evaluación individualizados ni a los informes de áreas suspensas en la Resolución de 20 de mayo de 2003, que regula la organización de los centros para el curso 2003/2004</p>
Extremadura	<p>Regula con mucho detalle el informe de las áreas suspensas, indica la obligación de incluir en el informe individualizado las medidas de atención a la diversidad: <i>Cuando, tras las pruebas extraordinarias, algún alumno no haya conseguido los objetivos establecidos para cada curso o no haya obtenido evaluación positiva en alguna área o materia, el tutor deberá especificar en el informe las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno los alcance, aunque el contenido del informe individualizado queda poco detallado. Sin embargo, centra con claridad el informe de áreas suspensas: "...Para ello contará (el tutor) con el informe de los profesores correspondientes de cada una de las áreas o materias optativas en que el alumno no haya alcanzado los objetivos programados.</i></p>
Galicia	<p>No menciona estos Informes en la Orden de 25 de agosto de 2003.</p>
C.A. DE MADRID	<p>En la Orden 4997/2003 de 3 de septiembre del Consejo de Educación, para la aplicación de la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O., no aparecen referencias a ninguno de los dos informes.</p>
Murcia	<p>Al igual que el resto de las Comunidades Autónomas, no menciona el informe de áreas suspensas, pero sí que es preciso para elaborar el individualizado de evaluación. Este último viene regulado de forma muy detallada: se realizará al finalizar el curso, el responsable será el tutor con la colaboración del resto de profesorado, indica la necesidad de precisar las medidas de atención a la diversidad: y se hará referencia a las medidas de recuperación que precise...se especificarán en el informe las medidas educativas adoptadas para contribuir a que el alumno alcance dichos objetivos. Menciona su custodia en el centro, etc</p>
Navarra	<p>No consta que existan los informes de áreas suspensas. Sí mencionan el informe de evaluación individualizado, pero no concretan su contenido, ni tampoco las medidas de refuerzo a los que no han superado materias. Estos informes indican que será obligatorio cumplimentarlos cuando el alumno cambie de centro a lo largo del curso.</p>
La Rioja	<p>No cuentan con informe de áreas/materias suspensas. El informe de evaluación individualizado especifica las medidas de recuperación entre otros aspectos: <i>Igualmente constará la decisión de promoción y se hará referencia a aquellos aspectos en los que el alumno deberá mejorar, así como a las medidas de recuperación que precise.</i></p>
Valencia	<p>No tiene informe de áreas pendientes, pero sí incluye en el informe individualizado las medidas de recuperación de los alumnos con pendientes: <i>En este caso, se indicarán en el correspondiente informe de evaluación individualizado las dificultades que presentan en cada una de dichas áreas o materias, con el objeto de que se puedan adoptar las medidas educativas que se establezcan para facilitar su superación</i></p>
País Vasco	<p>No mencionan estos informes en las Instrucciones del Viceconsejero de Educación sobre las condiciones de evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. para el curso 2003/04 y sucesivos (en vigor hasta el curso 2006/2007).</p>

### **3.5 Titulación alcanzada al terminar la E.S.O.: denominación, procedimiento para otorgarla. El Certificado de Escolaridad. El Consejo Orientador.**

---

El Graduado en Enseñanza Secundaria ha venido a ocupar el lugar que ocupaba en la sociedad el Graduado Escolar de la LGE de 1970, pero no debemos perder de vista que el primero exige dos años de escolaridad más que el primero. Esto indica el aumento de la duración de la escolaridad en todo el país como consecuencia del ingreso en la CE.

Tanto la L.O.C.E. como las disposiciones del MEC que la desarrollan se refieren a la titulación que se obtiene al finalizar la E.S.O. como Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, distinta a la de la L.O.G.S.E. en la que se adquiría el Graduado en Enseñanza Secundaria. A pesar de ello, 12 de las C.A. siguen denominando como en la L.O.G.S.E. el título que otorgarán al finalizar la E.S.O., frente a 5 que la denominan como prescribe el MEC. La mayoría de la CA que siguen con la denominación LOGSE están gobernadas por el PSOE o Nacionalistas, pero hay algunas gobernadas por el PP que tampoco siguen la normativa del MEC, y al contrario, por ejemplo, Andalucía lo denomina Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esta divergencia entre C.A. en la titulación que otorgan al superar la ESO se terminó a partir del curso 2007/2008 pues se comenzará a aplicar la L.O.E. en la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O., dado que en la L.O.E. en su artículo 31 la titulación que se obtiene en la E.S.O. coincide con la denominación que daba la L.O.C.E.: Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Algo similar se puede decir sobre el Certificado de Escolaridad, a pesar de estar regulado en la L.O.C.E. y normativas que la desarrollan, sólo aparece claramente en tres C.A. Lo mismo sucede con el consejo orientador, que es prescriptivo según la Orden ECD/1923/2003 sólo aparece en cuatro

C.A., y, en algunas como en Canarias, sólo para 4º cuando la normativa específica que sea uno en 2º y otro en 4º de la E.S.O.

Incluso hay muchas C.A., seis concretamente, que no especifican el cómo otorgar o no por parte de los equipos educativos o juntas de evaluación el Graduado, las otras 11 se dividen entre las que se otorgará por consenso y las que cumplen la LOCE: todas las materias aprobadas y una o dos suspensas como máximo y que no sean conjuntamente Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura o la Lengua oficial de la CA.

En estos aspectos se puede apreciar que las C.A. no suelen aplicar la normativa del MEC de forma estricta, ni siquiera las que son gobernadas por el mismo partido político que ostente el poder central.

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE en evaluación, promoción y titulación, dedica a la titulación el artículo 19 y a la adopción de decisiones del equipo docente el artículo 21, en este último artículo se especifica que cuando tengan una o dos materias pendientes debe votar a favor de la titulación al menos la mitad del equipo docente y si son tres las materias suspensas, debe votar a favor a menos los dos tercios, así mismo concreta otros aspectos que debe tener en cuenta el equipo educativo a la hora de decidir titular o no a alumnos con materias pendientes. La normativa canaria LOE establece una mezcla de materias superadas, capacidades y CCBB alcanzadas para titular, tal como se recomendaba en esta investigación. En Canarias el título que se obtiene es el de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se mantiene el Certificado de Escolaridad para los alumnos que no obtengan el título, concretamente en el artículo 6.2.c

Tabla 22. Titulación alcanzada al terminar la E.S.O.: denominación. Procedimiento para otorgarlo. El certificado de escolaridad. El consejo orientador (I)

ANDALUCÍA	Título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, no especifican el cómo. No menciona el Certificado de Escolaridad
ARAGÓN	Título de Graduado en Enseñanza Secundaria, se especifica el cómo cuando hay una o dos pendientes: consenso ó 2/3 . Si se menciona el Certificado de Escolaridad: acreditación del centro. El Consejo Orientador se dará en 2º y 4º de la E.S.O..
ASTURIAS	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. No especifica cómo tomará cada equipo educativo esa decisión. No se menciona el Certificado de Escolaridad. ni el Consejo Orientador
BALEARES	Graduado en Educación Secundaria. Con 1 ó 2 áreas suspensas el equipo educativo decidirá colegiadamente. Si menciona el Certificado de Escolaridad: acreditación del centro donde concluyan sus estudios. Consejo Orientador en 4º E.S.O.
CANARIAS	Título de Graduado en Educación Secundaria. En caso de pendientes se titulará con el acuerdo de al menos los 2/3 del equipo educativo. El consejo orientador se prescribe en la Orden del 96 y sólo para 4º de la E.S.O. que también cita el Certificado de Escolaridad.
CANTABRIA	Título de Graduado en Enseñanza Secundaria, el equipo educativo decidirá de manera colegiada. Los alumnos que no obtengan el Título de Graduado en Educación Secundaria recibirán un Certificado de Escolaridad. No se menciona el consejo orientador. Si cuentan con el Certificado de Escolaridad.
CASTILA Y LEÓN	Título de Graduado en Educación Secundaria. El equipo educativo decidirá colegiadamente. No se menciona el Certificado de Escolaridad. Consejo Orientador al acabar 2º y 4º de la E.S.O..
CASTILA LA MANCHA	Se tomará el acuerdo de otorgar el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria cuando haya una o dos pendientes, de forma consensuada y al menos con un acuerdo de los 2/3 del equipo educativo. No se menciona el Certificado de Escolaridad. consejo orientador al acabar 2º y 4º de la E.S.O..

Tabla 23. Titulación alcanzada al terminar la E.S.O.: denominación. Procedimiento para otorgarlo. El certificado de escolaridad. El consejo orientador (I)

CATALUÑA	Título de Graduado en Enseñanza Secundaria. Con el acuerdo de los 2/3 del equipo educativo. En caso de 1 ó 2 materias no superadas No se menciona el Certificado de Escolaridad ni el consejo orientador
EXTREMADURA	Graduado en Educación Secundaria, no especifican el cómo. No menciona el Certificado de Escolaridad ni el consejo orientador.
GALICIA	Graduado en Educación Secundaria. No especifican cómo lo otorga el equipo educativo con 1 ó 2 pendientes. No menciona el consejo orientador ni el Certificado de Escolaridad.
C.A. DE MADRID	Título de Graduado en Educación Secundaria, no especifica el cómo se otorgará o no la titulación a un alumno con una o dos materias pendientes siempre que estas no sean simultáneamente Lengua Castellana y Matemáticas No mencionan el consejo orientador ni en 2º ni en 4º de la E.S.O. No se menciona el Certificado de Escolaridad
MURCIA	Titulación de Graduado en Educación Secundaria. El equipo educativo decidirá colegiadamente, si no fuera posible por mayoría simple y en caso de empate decidirá el voto de calidad del tutor. No se menciona el consejo orientador ni para 2º ni para 4º de la E.S.O No se menciona el Certificado de Escolaridad
NAVARRA	Titulación que obtienen los alumnos: Graduado en Enseñanza Secundaria. Se obtiene cuando hay una o dos pendientes por mayoría simple, con voto de calidad del tutor en caso de empate. No se menciona el Certificado de Escolaridad ni el consejo orientador
LA RIOJA	Graduado en Enseñanza Secundaria. El equipo educativo si hay 1 ó 2 pendientes decidirá colegiadamente. No mencionan el consejo orientador ni el Certificado de Escolaridad
VALENCIA	Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. No especifican cómo conseguir el título por el alumno con 1 ó 2 pendientes. No menciona el consejo orientador ni el Certificado de Escolaridad.
PAÍS VASCO	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. No especifica el cómo lo otorgan con una o dos pendientes. No mencionan el consejo orientador ni el Certificado de Escolaridad

### **3.6 Recuperación de las áreas pendientes de años anteriores.**

La mayoría de las C.A. establecen que sea el propio profesor que imparta el área o materia en el curso siguiente quien determine si el alumno la ha superado a través de la evaluación continua. Algunas comunidades hablan de la necesidad de impartir clases de recuperación específicas: Madrid, Baleares y País Vasco, adelantándose en este sentido a la L.O.E. Otras optan por medidas más asumibles económicamente: grupos flexibles, actividades de recuperación, como Castilla la Mancha, Castilla y León, Extremadura, Cantabria y Cataluña.

Pocas C.A. afirman que puedan presentarse a las pruebas extraordinarias en caso de no superar las pendientes a través de la evaluación continua: Murcia, País Vasco, Baleares y Madrid, en todo caso se da por senado, aunque no se mencione, que los alumnos que no hayan recuperado la/s pendiente/s a través de la evaluación continua, pueden presentarse a las pruebas extraordinarias. Las C.A. más completas en este aspecto son: Baleares, País Vasco, Murcia y Canarias.

Esta falta de claridad y unanimidad en la forma de recuperar las materias/áreas pendientes, terminara con la L.O.E., ya que establece en su artículo 28.5 que quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo, en todo caso veremos cómo se desarrollan estos programas de refuerzo, en qué horario, profesorado responsable, etc.

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE, establece algunas novedades:

- No se recuperan las pendientes de los cursos anteriores al superar un trimestre de la homónima.
- Se establecen los Programas de Refuerzo, antiguos Talleres de Fomento de la Autonomía del Aprendizaje para los alumnos que promocionen con pendientes.
- Los alumnos que promocionen con pendientes llevarán además las medidas de apoyo educativo que establezcan al efecto los departamentos de coordinación didáctica correspondientes en sus planes de recuperación de materias.
- Existirá un Plan de Recuperación para los repetidores.

Tabla 24. Recuperación de las áreas y materias pendientes de años anteriores (I)

ANDALUCÍA	No lo especifica
ARAGÓN	El profesor del área o materia del curso al que promociona valorará si ha recuperado o no la pendiente. Caso de asignaturas que hayan dejado de cursar el cómo recuperarla lo determinará el departamento implicado. No especifica que haya clase de recuperación ni que se puedan presentar a los exámenes extraordinarios.
ASTURIAS	No se menciona este aspecto de forma explícita.
BALEARES	Estos alumnos han de recibir enseñanzas que faciliten su recuperación. Se les marcarán trabajos, pueden aprobar a través de la evaluación continua o acudir a la prueba extraordinaria en su caso. Los departamentos de las asignaturas suspensas y que en la actualidad no se cursen indicarán las tareas y contenidos mínimos para superarlas.
CANARIAS	El profesor del área o materia del curso al que promociona determinará si ha recuperado o no la pendiente. Caso de asignaturas que hayan dejado de cursar, el cómo recuperarla lo determinará el departamento implicado. No especifica que haya clase de recuperación. Si se podrán presentar a los exámenes extraordinarios.
CANTABRIA	Los propios profesores de la homónima determinarán si la ha recuperado o no. En caso de asignaturas que haya dejado de cursar, el departamento establecerá las medidas de recuperación precisas. No se especifica si podrá o no acudir a las pruebas extraordinarias.
CASTILA Y LEÓN	El profesor de la misma asignatura determinará cuándo la supera con los mínimos establecidos por el departamento, se establecerán medidas educativas complementarias para que el alumno consiga superar las pendientes. Menciona la necesidad de hacer equipos educativos de pendientes coordinados por el jefe de estudios.
CASTILA LA MANCHA	Redacción ambigua, señala que estos alumnos contarán con medidas de ampliación, recuperación, grupos flexibles, grupos reducidos, tareas individualizadas, etc. pero no concreta si irán o no a la prueba extraordinaria, si un profesor puede aprobar las pendientes sin aprobar la del curso actual, etc.

Tabla 25. Recuperación de las áreas y materias pendientes de años anteriores (I)

CATALUÑA	Para estos alumnos se establecerán medidas de recuperación: agrupamientos flexibles, grupos reducidos de recuperación, atención individualizada, organización de adaptaciones curriculares y otras. Su evaluación será continua. No especifica si podrán o no acudir a las pruebas extraordinarias.
EXTREMADURA	Será el propio profesor de la homónima pendiente quien determine si la ha recuperado o no. En caso de haber dejado de cursarla se establecerá un plan de recuperación por el departamento responsable. No menciona si podrán asistir o no a la prueba extraordinaria.
GALICIA	Los alumnos con pendientes deberán ser evaluados de estas en los cursos siguientes. No se aclara ni cómo ni cuándo.
C.A. DE MADRID	Los alumnos con pendientes deberán recibir enseñanzas de recuperación, podrán tener exámenes parciales a lo largo del curso para recuperarlas y de no ser así podrán presentarse a las pruebas extraordinarias.
MURCIA	Estos alumnos <i>deberán someterse a un programa de recuperación que permita la superación de las mismas</i> . Cada departamento señalará los contenidos mínimos exigibles, tendrán derecho a la evaluación continua y, en su caso, a presentarse a las pruebas extraordinarias.
NAVARRA	Establece que cuando se pase con pendientes será el propio departamento implicado el que especifique el cómo recuperarla. No habla de ningún tipo de límite ¿evaluación continua, prueba extraordinaria etc.? No distingue las de continuidad de las que no tienen continuidad.
LA RIOJA	No se menciona este aspecto de forma explícita.
VALENCIA	No menciona cómo recuperar las pendientes.
PAÍS VASCO	Estos alumnos recibirán enseñanzas de recuperación que faciliten su superación. Podrán presentarse además a las pruebas extraordinarias.

### **3.7 La Mención Honorífica. Nota media de la Etapa o nota media de cada nivel cursado.**

---

La normativa del MEC contempla la nota media para la etapa de la E.S.O. y la Mención Honorífica para aquellos alumnos que obtengan un 10 en alguna asignatura. Pero no todas las C.A. han respetado esta norma. Concretamente 8 no utilizan la nota media de etapa, de nivel, ni la Mención Honorífica, entre las que se encuentra la C.A. Canaria. La Matrícula de Honor como mención a un resultado extraordinario sólo se otorga en La Rioja y en el 4º curso de la E.S.O. Algunas C.A. indican que las Menciones Honoríficas no podrán exceder del 10%: Valencia, Murcia y Baleares. Sólo La Rioja legisla que no excedan del 5%.

Podemos de nuevo constatar cómo lo prescrito por el MEC es incumplido por muchas C.A., la mayoría del profesorado es partidario de reforzar el esfuerzo de los alumnos brillantes, es decir, de aplicar la mención Honorífica, así mismo son partidarios de que el título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria informe de la media obtenida por el alumno, como reflejo de su esfuerzo y dedicación, como estrategia para fomentar el trabajo y la aplicación entre el alumnado. No es sencillo comprender las razones de tantas C.A. para incumplir este precepto de la L.O.C.E.

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE no contempla la Mención Honorífica ni la Matrícula de Honor, pero sí la Nota Media en su artículo 20.

Tabla 26. Mención honorífica. Nota media de la etapa o nota media de cada nivel cursado (I)

ANDALUCÍA	No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.
ARAGÓN	No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.
ASTURIAS	No utilizan la nota media, ni de la etapa, ni por niveles. Sí tienen legislada la Mención Honorífica, al alumnado que en determinada área obtenga la calificación de diez.
BALEARES	No utilizan la nota media. Sí la Mención Honorífica: al alumnado que obtenga en una determinada área la calificación de 10 se le podrá otorgar una "Mención Honorífica", siempre que el resultado sea consecuencia de un excelente aprovechamiento académico y de un esfuerzo e interés por el área o materia. Añade de forma particular que el número de Menciones Honoríficas no puede superar, en ningún caso, el 10 % de los alumnos matriculados en el curso y área o materia.
CANARIAS	No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica. No obstante, el Cabildo de Gran Canaria, por ejemplo, premia a los mejores alumnos de 2º, 3º, 4º de la E.S.O. y 1º de bachillerato con una campamento y un viaje en el caso de bachillerato, así como un ordenador portátil al mejor expediente en toda la E.S.O. de cada municipio (B.O.P. de 18 de mayo de 2005).
CANTABRIA	No utilizan la nota media, ni de etapa, ni de nivel. Sí está en vigor la Mención Honorífica sin más concreciones ni de porcentajes ni de quien la otorga ni si es por nivel o por grupo-clase.
CASTILA Y LEÓN	No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.
CASTILA LA MANCHA	Sí utilizan la nota media: La nota media será la media aritmética de las calificaciones de todas las áreas cursadas por el alumno. También utilizan la Mención Honorífica: El alumno que obtenga en una determinada área la calificación de diez, se le otorgará una Mención Honorífica.

Tabla 27. Mención honorífica. Nota media de la etapa o nota media de cada nivel cursado (I)

No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.	CATALUÑA
No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.	EXTREMADURA
No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.	GALICIA
No utiliza la nota media ni de cada nivel ni de la etapa en general. Si que utilizan la Mención Honorífica: A los alumnos que obtengan en una determinada área o materia la calificación de 10 podrá otorgarse una Mención Honorífica, siempre que el resultado obtenido sea consecuencia de un excelente aprovechamiento académico unido a un esfuerzo.	C.A. DE MADRID
No utilizan la nota media, ni de la etapa, ni de cada nivel. Regulan la Mención Honorífica, añadiendo una serie de matices: 1º, siempre que sea resultado de un aprovechamiento académico unido a un esfuerzo e interés por el área o materia; 2º, serán atribuidas por el departamento didáctico correspondiente, no directamente por el profesor; 3º, no podrán ser superiores al 10% del alumnado de esa área y en ese grupo concreto.	MURCIA
No utilizan la nota media ni de etapa ni de nivel. Está en vigor la Mención Honorífica sin más concreciones ni de porcentajes ni de quien la otorga, ni si es por nivel o por grupo-clase.	NAVARRA
Es un caso curioso, no tienen Mención Honorífica ni nota media, pero tienen Matrícula de Honor para 4º de la E.S.O.: Aquellos alumnos de 4º de la E.S.O. que hayan obtenido calificación global del curso igual o superior a 9, se les podrá conceder "Matrícula de Honor"...el número de Matrículas de Honor no podrá exceder del 5 por ciento de los alumnos matriculados en 4º curso de la E.S.O.)	LA RIOJA
No utilizan la nota media ni de Etapa ni de nivel. Si utilizan la Mención Honorífica en los términos ordinarios, indican que no podrá exceder el número de ellas al 10% del alumnado matriculado en el curso y área (véase que, por ejemplo, en Murcia era por área y grupo).	VALENCIA
No utilizan ni la nota media ni la Mención Honorífica.	PAÍS VASCO

### **3.8 Otros aspectos: evaluación inicial. Número de sesiones de los equipos educativos. Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.). Evaluación de la Religión y las Actividades de Estudio.**

No en todas las normativas aparece el número de sesiones de los equipos educativos, o juntas de evaluación, y en las que lo hace no siempre hay coincidencia entre todas las Comunidades Autónomas. Sólo la C.A. Canaria establece, en su normativa LOCE, que haya al menos seis sesiones de equipos educativos y Castilla la Mancha establece cinco como mínimo, el resto no lo especifican o establecen tres al año como mínimo. Esto es claramente insuficiente para coordinar todos los aspectos que requiere una etapa tan compleja como la ESO: medidas de atención a la diversidad, problemas de convivencia, etc.

Respecto a la evaluación de los alumnos con n.e.e. la L.O.C.E. no la contempla ni en su Capítulo VII *De la atención a los alumnos con n.e.e.* ni en el Capítulo V *De la Educación Secundaria*. Tampoco se menciona en la Orden ECD/1923/2003 de 8 de julio de 2003 sobre los documentos básicos de la evaluación. Sigue sin tratar este punto el Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O. Las C.A. que tienen regulado este aspecto son: Aragón, Baleares, Canarias, Castilla la Mancha y Murcia,

*La importancia de la evaluación inicial no aparece en ninguna de las tres normativas anteriormente citadas del MEC, aunque sí lo hace en algunas Comunidades Autónomas como Andalucía, Canarias y Navarra.*

Con la L.O.G.S.E. la Religión era objeto de evaluación, pero su alternativa, las Actividades de Estudio, no. Algunas Comunidades han regulado este aspecto y otras no. Al haberse anulado la L.O.C.E., excepto en los aspectos que ya habían entrado en vigor durante el curso 2004/05, la

Religión se evalúa y la Alternativa de Estudio no. Con la L.O.C.E., existiría la asignatura de "Sociedad Cultura y Religión", con dos variantes: confesional y no confesional. Las dos serían evaluables, pero nunca se llegó a aplicar. Hay que reconocer que la propuesta de la L.O.C.E. solucionaba un problema: la dificultad de impartir clase y mantener el ambiente de estudio y orden en una asignatura como Alternativa de Estudio en la que los alumnos saben que no se evalúa y que no cuenta ni para la promoción ni la titulación.

La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE establece en su artículo 16 que las sesiones de evaluación serán como mínimo cinco cada curso escolar. Así mismo en el artículo 3.3 prescribe que las enseñanzas de Religión tendrán el mismo valor que el resto de las materias a efectos de promoción y titulación, pero que no computarán para el cálculo de la nota media de la etapa, los que cursen la alternativa a Religión no serán calificados. Respecto a los alumnos con n.e.e. diferencia entre alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que serán valorados sin asterisco pero teniendo en cuenta las dificultades derivadas de su necesidad específica, siempre que hayan sido debidamente diagnosticados y los alumnos con n.e.e. (con certificado de minusvalía o trastornos de conducta) que serán valorados con asterisco y tendrán que repetir 2º de la ESO si tienen abierto algún ciclo de Primaria.

Tabla 28. Otros aspectos: evaluación inicial, número de sesiones de los E.E., evaluación de los alumnos con N.E.E., evaluación de la religión y las actividades de estudio (I)

ANDALUCÍA	No especifican la evaluación de los alumnos con n.e.e. Habrá al menos tres sesiones de equipo educativo a lo largo del curso. Es obligatoria la evaluación inicial. Especifican que se tendrá en cuenta la calificación obtenida en Religión y no en su alternativa.
ARAGÓN	No tratan la evaluación inicial. Habrá al menos tres equipos educativos por año. Sí mencionan, la evaluación de la Religión y las Actividades de Estudio. En sus Instrucciones Adicionales tratan la evaluación de alumnos con n.e.e.
ASTURIAS	No especifican la evaluación de la Religión ni su alternativa; tampoco tratan la evaluación de los alumnos con n.e.e. Tienen tres equipos educativos como mínimo por curso escolar. No se especifica la evaluación inicial
BALEARES	No mencionan la evaluación de la Religión ni de su alternativa. Sí citan la evaluación de los alumnos con n.e.e. Tendrán como mínimo tres sesiones de evaluación a lo largo del curso. En el art. 14 de la Orden de 21 de octubre de 2003 citan la obligatoriedad de que: <i>Al inicio de la E.S.O...el profesorado llevará a cabo una evaluación inicial del alumnado.</i>
CANARIAS	La evaluación de la Religión se trató en la Resolución del 1 de octubre de 2003. En unas Instrucciones posteriores, se especificó la evaluación de los alumnos con n.e.e.; estas aclaraciones levantaron cierta polémica pues se decía que un aprobado con asterisco es, un suspenso en el nivel en el que esté matriculado el alumno en cuestión. Tratan la evaluación inicial y su obligatoriedad en el artículo 14.3 de dicha Resolución. En la Orden de 13 de agosto de 1998 y en la Orden de 10 de agosto de 2005 de funcionamiento de los Centros de secundaria, se especifica en su sección 2ª que habrá, como mínimo, dos equipos educativos por trimestre...pero en la Orden de 13 de mayo de 1999 sobre evaluación en la E.S.O., en su artículo 15, dice que habrá tres equipos educativos como mínimo al año. En la Circular nº1 del BOC de 29 de agosto de 2005 establece de forma definitiva que serán dos al trimestre.
CANTABRIA	No mencionan la evaluación inicial ni la evaluación de alumnos con n.e.e. ni la evaluación de Religión. Al menos habrá tres equipos educativos.
CASTILA Y LEÓN	No contemplan la evaluación de la Religión o su alternativa. Se remiten a la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, para la evaluación a los alumnos con n.e.e. No especifican el número de sesiones del equipo educativo ni nombran la evaluación inicial.
CASTILA LA MANCHA	No menciona la evaluación inicial. Sí aclara que la evaluación seguirá como en la L.O.G.S.E. hasta que se aplique la L.O.C.E. Si concreta la evaluación de los alumnos con n.e.e. Habrá 5 "juntas de profesores" como mínimo, una al principio del curso, una más por trimestre como mínimo y otra tras las pruebas extraordinarias.

Tabla 29. Otros aspectos: evaluación inicial, número de sesiones de los E.E., evaluación de los alumnos con n.e.e., evaluación de la Religión y las Actividades de Estudio (II)

CATALUÑA	No mencionan ni la evaluación de la Religión, ni el número de sesiones del equipo educativo, ni la evaluación inicial, ni la evaluación de alumnos con n.e.e.
EXTREMADURA	No mencionan la evaluación de alumnos con n.e.e. Sí que tratan el tema de la evaluación de la Religión. Habrá tres equipos educativos “al menos” al año. No mencionan la evaluación inicial.
GALICIA	No mencionan la evaluación inicial. No concretan los equipos educativos. No tratan de la evaluación de los alumnos con n.e.e. No se menciona la evaluación de la Religión ni su alternativa
C.A. DE MADRID	No mencionan la evaluación inicial. No se hace referencia a la evaluación de los alumnos con n.e.e. Tendrán al menos 3 equipos educativos por curso.
MURCIA	No mencionan la evaluación inicial. No se hace referencia a la evaluación de los alumnos con n.e.e. No tratan la evaluación de la Religión o las Actividades de Estudio (ACE) ni el número de equipos educativos por curso académico.
NAVARRA	Sobre la evaluación inicial trata el punto 3.1 y sus subpartados a), b) y c). Habrá tres equipos educativos al año. Sí especifican lo relativo a la evaluación de la Religión y su alternativa. No especifican la evaluación de los alumnos con n.e.e.
LA RIOJA	No menciona el tipo de evaluación a aplicar a los alumnos con n.e.e. ni la evaluación inicial. Respecto a la evaluación de la Religión sí que lo aclaran. No mencionan el número de los equipos educativos obligatorios como mínimo por curso escolar.
VALENCIA	No concretan el número de equipos educativos por curso. No mencionan la evaluación inicial. No prescriben el número mínimo de equipos educativos. Sí que legislan y de forma pormenorizada, la evaluación de la Religión y su alternativa.
PAÍS VASCO	No aparece la evaluación de los alumnos con n.e.e. Sí concretan la evaluación de la Religión. Tres sesiones de evaluación como mínimo durante cada curso escolar. No se menciona la evaluación inicial.

### 3.9 Conclusiones

Tras analizar la diversa normativa que en las distintas Comunidades Autónomas del Estado desarrolla la LOCE, apreciamos que existe disparidad entre las mismas e incluso, en algunos aspectos, incumplen la Ley orgánica. Si bien no debemos olvidar que la LOCE se publicó sin un consenso claro por el Parlamento. Quizá por ello numerosas C.A. ni siquiera han publicado en la actualidad (curso 2006/2007), cinco años tras su aplicación a efectos de evaluación, promoción y titulación, una Orden de evaluación, sino que cubren este aspecto con Resoluciones, cinco de ellas, e incluso con Instrucciones, tres CA. La educación no es ajena a la política: donde gobierna el Partido Popular se han publicado Órdenes, donde lo hacen Socialistas y Nacionalistas Resoluciones o Instrucciones.

Todas respetan las características de la evaluación que marca la LOCE: *continua y diferenciada según las diferentes áreas y materias*. La evaluación es menos formativa y más sumativa, cambio que imprime en este aspecto la LOCE sobre la LOGSE. No obstante, hay CA que, incluso siendo gobernadas por el P.P. dan un giro hacia las capacidades, tal como propugnaba la LOGSE como objeto de la evaluación, es el caso de la CA de Castilla y León, la Rioja y Baleares, además de la mayoría de las gobernadas por el PSOE o Nacionalistas.

Aunque se viene utilizando la evaluación continua desde la LGE de 1970, lo cierto es que no hay unanimidad sobre lo que este tipo de evaluación significa. Es interesante que algunas CA como Cataluña, Cantabria y Valencia lo especifiquen, otro tanto se ha hecho en Canarias con la Orden que desarrolla la LOE. Sugerimos que se extiendan estas concreciones al resto de las CA e incluso que se amplíen las aclaraciones: ¿recuperaciones trimestrales, cómo, calificación que se puede obtener en las mismas,

contenidos?, ¿obtención de las calificaciones finales de curso, media ponderada, sólo la nota del tercer trimestre?

Calificar la evaluación de formativa es un acierto, tal como hacen las CA de Navarra y Castilla La Mancha, hacerlo de global e integradora como hace la CA Andaluza tampoco es irrelevante.

Cuatro CA informan la organización del apoyo educativo con los alumnos con fracaso escolar tras la evaluación, adelantándose a la LOE. Otro aspecto del que todas deberían hacerse eco.

La evaluación de la práctica docente, los materiales, actividades, organización interna, etc, es un aspecto olvidado generalmente en las órdenes de evaluación. Mucho más en la práctica, de ahí la necesidad de generalizarlo. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE no menciona este importante aspecto.

Al aplicar la LOCE se están olvidando en parte los contenidos actitudinales e incluso en ocasiones los procedimentales, sólo hay tres CA que recuerdan su importancia al evaluar.

Un acierto claro de la CA Canarias es legislar la obligatoriedad de publicar los procedimientos de evaluación del alumnado, sólo cuatro CA lo hacen. Aspecto que ha empeorado en la normativa que desarrolla la LOE en Canarias, pues en ella sólo se indica que se informará a las familias, pero no prescribe la publicación en tabloneros informativos o en la página web del centro por ejemplo, de dichos criterios y procedimientos de evaluación.

La autoevaluación como medio para potenciar el autoaprendizaje, la autonomía y el desarrollo de los alumnos sólo la prescribe la CA Balear, lo mismo que la coevaluación, que desarrolla y potencia el trabajo en equipo.

Las pruebas extraordinarias, al no haber determinado la LOCE el momento de publicación, se celebran en junio o septiembre indistintamente. Todo parece indicar que el momento más oportuno para celebrarse las mismas sería en septiembre. Se echa en falta una mayor concreción en el contenido y calificación de las mismas.

La LOCE no especifica nada sobre el Informe Individualizado de Evaluación ni sobre el de Materias Suspensas. Tanto uno como el otro deberían potenciarse pues mejoran las medidas de atención a la diversidad y de individualización de la enseñanza.

La titulación obtenida tras la ESO debería ser la de *Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria*, pero hay 12 CA que incumplen la Ley y siguen denominándolo como con la LOGSE, ¿despiste? Lo mismo podemos decir sobre el procedimiento específico para que el equipo educativo o junta de evaluación otorgue el título, 2/3 al menos marca la LOCE en caso de una o dos áreas/materias no aprobadas y que no sean simultáneamente Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, son muy pocas las CA que cumplen la normativa.

Las medidas de recuperar las áreas/materias pendientes no están claras, pero la LOE viene a terminar con esta incertidumbre: quienes promocionen con áreas pendientes seguirán programas de refuerzo. Esperemos que los Centros tengan recursos para impartir estos apoyos.

Otro aspecto en el que se puede apreciar la falta de “disciplina” a la hora de aplicar la normativa del MEC es al tratar la Mención Honorífica y la Matrícula de Honor reguladas por la LOCE, sólo la mitad de las CA cumplen con este requisito, requisito con el que está muy de acuerdo, en general, el profesorado, como forma de potenciar el esfuerzo y la excelencia.

Hay CA donde sólo se prescriben tres equipos educativos por curso, eso es insuficiente con la ingente cantidad de aspectos a tratar: atención a la diversidad, tutorías, proyectos de innovación, determinar la promoción, titulación, selección de alumnos para los PDC, PGS, PROMECO (Programa de Mejora de la Convivencia en los Centros), Adultos, radio ECCA, etc.

Se olvida la LOCE, como lo hizo en su caso la LOGSE, de la evaluación del alumnado con n.e.e., pocas son las CA que lo contemplan, entre ellas la CA Canaria. Lo mismo se puede decir de la Evaluación Inicial, citada por la CA Canaria.

A pesar de que este Capítulo se ha dedicado a comparar las normativas de las distintas CA que desarrollan la LOCE en evaluación, por imposición de la actualidad no hemos podido dejar de comentar la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE. En general esta Orden presenta una serie de aspectos positivos y otros que pueden crear confusión o ser preocupantes.

1) Entre los aspectos positivos:

- a) Concretar que podrán titular con una, dos y hasta tres materias suspensas y establecer el sistema para que los equipos docentes en las sesiones de evaluación tomar decisiones al respecto homogéneos para toda la CA.
- b) Realizar las pruebas extraordinarias en septiembre y no en junio.
- c) Realizar las pruebas extraordinarias en todos los niveles de la etapa (aunque esto no lo menciona explícitamente la Orden, la Inspección está informando en este sentido).

- d) Prescribir los Programas de Refuerzo y las medidas de apoyo educativo que establezca cada departamento didáctico para alumnos que promocionen con materias pendientes.
  - e) Definir lo que se debe entender por evaluación continua.
  - f) Mencionar la evaluación de la materia de Religión y su alternativa.
  - g) Definir la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con necesidades específicas de apoyo educativo.
  - h) Establecer un mínimo de cinco sesiones de evaluación.
  - i) Favorecer abiertamente la presencia del alumnado en las sesiones de evaluación.
  - j) Establecer un plan de recuperación para el alumnado repetidor.
  - k) Utilizar la nota media en la ESO y legislar el procedimiento para calcularla.
  - l) Establecer que la calificación en la prueba extraordinaria no pueda ser menor que la obtenida mediante la evaluación continua.
  - m) No permitir que promocionen de 2º a 3º de la ESO si tienen ciclos abiertos en Primaria.
- 2) Entre los aspectos preocupantes o mejorables:
- a) Falta de concreción del perfil del alumnado que acudirá al Programa de Refuerzo ¿qué materias deberá tener suspensas para integrarse en el mismo, es indiferente unas que otras o serán las instrumentales?, ¿se tendrá en cuenta su actitud y comportamiento como hasta ahora en el Taller de Fomento de la Autonomía del Aprendizaje al que sustituye?
  - b) No contemplar el Informe de Materias Suspensas.

- c) Falta de concreción del Plan de Recuperación para los alumnos repetidores.
- d) No mencionar la obligación de publicar los criterios y procedimientos de calificación en cada materia.
- e) No otorgar la Mención Honorífica.
- f) No contemplar la Matrícula de Honor.
- g) Establecer que la calificación obtenida en las Pruebas Extraordinarias puedan ser del 1 al 10, si pretenden que en ellas se evalúen los contenidos mínimos la escala debería llegar sólo a un 6 ó un 7 por ejemplo.
- h) No mencionar la obligación de evaluar la propia práctica docente más que de forma somera en el artículo 16.1 de La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) relativo a las sesiones de evaluación *1.Las sesiones de evaluación son las reuniones que celebra el equipo docente para valorar tanto el aprendizaje del alumnado como el desarrollo de su práctica docente.*
- i) No tratar la evaluación inicial.
- j) No citar la coevaluación ni la autoevaluación.
- k) No permitir que recuperen las pendientes de los cursos anteriores aprobando un trimestre de la homónima o de continuidad, aunque esto es discutible y hay variedad de opiniones.
- l) Otorgar el Consejo Orientador en marzo o abril, demasiado pronto.
- m) No especificar quién es el responsable de la calificación del alumnado con n.e.e. ni establecer un procedimiento en el que se pongan de

acuerdo el profesor de apoyo a las nee y el profesor de la materia a evaluar.



**C**

APÍTULO

**4**

**La evaluación en etapas escolares  
similares a la E.S.O. en algunos  
países de la Comunidad Europea**



## 4.1 Introducción

---

En el presente capítulo trataremos de conocer cómo realizan la evaluación algunos países de la Comunidad Europea, concretamente Francia, Alemania y Reino Unido, en sus etapas educativas equivalentes a la E.S.O. Para ello celebramos una entrevista, utilizando el Cuestionario que adjuntamos en el Anexo V, con los Directores de los colegios siguientes en Gran Canaria:

- Colegio Francés de las Palmas
- Colegio Oficial Alemán de Las Palmas
- Oakley College

## 4.2 Análisis de similitudes y diferencias con la evaluación canaria y cuestiones sobre las que, a nuestro juicio, valdría la pena reflexionar en nuestra comunidad autónoma.

---

### 4.2.1 Ubicación de la enseñanza secundaria en el sistema educativo del país: duración, ciclos, etc.

Cada país tiene una estructura que responde a una larga tradición: mientras en Francia, como en España, los alumnos están escolarizados doce cursos antes de la universidad, en Alemania e Inglaterra lo hacen durante trece años; si bien están en vías de reducir la escolaridad a doce.

La duración es muy variable: cuatro años en España y Francia, cinco en Inglaterra y seis en Alemania. El sistema inglés es casi idéntico al español: seis años de primaria y dos de bachillerato, la diferencia es que en la primera parte de la secundaria España tienen cuatro años e Inglaterra cinco.

#### **4.2.2 Procedimientos de calificación en la etapa equivalente a la E.S.O.**

Las escalas que se utilizan son radicalmente diferentes: numéricas del 0 al 20 en Francia (10 o más es aprobado); Alemania escala numérica 1 al 6 (1 es la mejor); Inglaterra escala de letras A\*-A-B-C-D-E (la mejor A\*). Como se ve responden a las tradiciones de cada país y no han cambiado, excepto en España, en los últimos años. Todo parece aconsejar que se utilice en nuestro País la escala de siempre del 0 al 10: para no confundir a la comunidad educativa, algo similar señala la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE, que prescribe una escala del 1 al 10.

En ningún país se suelen utilizar otros indicadores tales como capacidades en el boletín informativo sobre las calificaciones, pero sí que introducen observaciones a las mismas. Hay que reconocer que para los padres es mejor hacer observaciones sobre las calificaciones, especialmente si son negativas, de forma escrita; pero esto no siempre se hace. Quizás la normativa canaria debería recoger la obligatoriedad de, ante una nota desfavorable, informar a los padres de las causas de esa nota y de las actividades recomendadas para superarla, esta medida siempre resultará mejor que situar indicadores de capacidades que en numerosas ocasiones han resultados enigmáticas e ininteligibles a los padres y alumnos.

Un aspecto a tener muy en cuenta es la "nota oral" alemana que valora el trabajo en clase, interés por la materia, respeto, deberes etc. en un 50% de

la calificación final; algo parecido se hace en Francia e Inglaterra (excepto en el Y11), pero no lo tienen estipulado en un porcentaje concreto.

Respecto a la nota final de curso en Inglaterra depende de cada centro el que sea evaluación continua, un solo examen etc., en Alemania se valoran los dos semestres, si bien con más fuerza y peso el segundo y la aportación más interesante la francesa: valoran la tendencia: si está mejorando o empeorando. En ningún país utilizan una fórmula matemática del tipo media ponderada o media aritmética, si bien en general el peso de la última evaluación es sumamente importante.

La autoevaluación y la coevaluación se utilizan más en el sistema francés y especialmente en el alemán que en el británico. En Canarias no se utiliza sistemáticamente en general.

Lo mismo ocurre con la evaluación individualizada, se utiliza en una mayor medida en Francia y Alemania que en Inglaterra.

Respecto a la asignatura de Religión, en Francia ni se imparte ni se evalúa, en Inglaterra se imparte y evalúa como el resto de las áreas lo mismo que en Alemania, si bien en esta no es exactamente Religión lo que cursan sino "Religión, Cultura y sociedad".

En cuanto a las evaluaciones que tienen por curso: Francia e Inglaterra coinciden con Canarias: tres por curso, Alemania tiene sólo dos, con la particularidad de que en Inglaterra depende de cada centro, quienes de hecho podrían tener una sola al año.

#### **4.2.3 Evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular**

Francia tiene un currículo para todos los centros del país y en todos es idéntico. En Alemania el currículo es el mismo para todos los centros de cada Land; en ambos casos no hay P.C.C. propio. Sólo en Inglaterra tienen el

sistema similar al español: un currículo por Estado (Comunidad Autónoma) adaptado por el profesorado a cada centro en concreto.

La evaluación de la práctica docente la efectúan los propios directores en Inglaterra y Francia; en España y Alemania son los propios profesores, con la particularidad de que en Alemania se aplica al contar con “días pedagógicos” destinados a ello y en España no se aplica con mucha regularidad por norma general.

Instrumentos y procedimientos para evaluar el PCC sólo pueden tener los ingleses y españoles, ya que son los únicos que cuentan con PCC y efectivamente disponen de ello.

Todos los países evalúan las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

#### **4.2.4 Los equipos educativos o sesiones de evaluación de los equipos docentes**

Respecto al número de equipos educativos el sistema francés es similar al español: prescribe que sean cinco como mínimo, en Canarias seis como mínimo a lo largo de un curso con la normativa LOCE y cinco como mínimo según la legislación LOE. En Alemania hay dos como mínimo y en Inglaterra no está regulado, sino que depende de cada centro en concreto.

La coordinación de estos equipos educativos la hace en Francia y Alemania el tutor, lo mismo que en España. En Inglaterra es el jefe de Estudios.

La participación de los alumnos en los equipos educativos sólo se realiza en Francia, al igual que en Canarias; no participan los alumnos ni en Alemania ni en Inglaterra.

### 4.3 Criterios de promoción

---

Se puede repetir curso en los cuatro países objeto de estudio. Si bien repetir en el sistema británico es algo extraordinario.

Los criterios de promoción alemanes tienen en común con los canarios que son fijos y por asignaturas: con más de dos asignaturas se repite. En Inglaterra depende de cada centro y en Francia hacen una media de las calificaciones de las asignaturas y debe ser como mínimo de 10 (su aprobado), en todo caso valoran la tendencia del alumno: si está mejorando o empeorando, edad etc., cada equipo educativo se adapta a cada alumno en concreto.

En España y Alemania un equipo educativo no puede incumplir los criterios de promoción, en Francia no hay criterios y en Inglaterra pueden hacerlo si tienen el beneplácito del Jefe de Estudios.

La opinión de la familia es tenida en cuenta en Francia, pero la decisión final es del director; en Inglaterra es muy tenida en cuenta; en Alemania y España la opinión de los padres es poco relevante para la promoción.

En Canarias se puede repetir una vez cada nivel con la LOCE y la LOE, lo mismo que en Alemania, pero si se repite un nivel en Alemania, no se puede repetir el nivel siguiente y en España sí. En Francia e Inglaterra no hay límite al respecto.

Los alumnos que están repitiendo suelen llevar refuerzos/apoyos en Francia e Inglaterra, aunque depende de las posibilidades del centro; no reciben ayuda extra en Alemania. Medida que se contempla en la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE.

### **4.3.1 Procedimiento de titulación**

Sólo obtienen título en Francia y en España. Tanto en Francia como en Inglaterra al terminar la Etapa los alumnos deben realizar un Examen de estado, supervisado por un Inspector; dicho examen es corregido a nivel central. Aspecto que permite al Estado conocer el nivel de eficacia de su Sistema Educativo e igualar los criterios de titulación para todos los alumnos del estado.

En Francia para obtener el "Diplôme Nationale de Brevet" deben tener al menos un 10 de media entre todas las asignaturas (sistema similar al de la promoción).

En Alemania no pueden tener más de dos asignaturas suspensas para pasar al bachillerato.

En Inglaterra deben aprobar un mínimo de 4 de las 10 asignaturas en su examen de Estado; con mucho el país más benigno para poder cursar bachillerato.

Muy interesante me parece la propuesta francesa de que además del número de asignaturas suspensas se tenga en cuenta la media obtenida. Todos valoran las asignaturas, ninguno se basa sólo en una apreciación de capacidades o CCBB, si bien las tienen en cuenta dentro de la valoración de cada una de ellas. Sólo en España, con la LOCE, se valoraba de forma especial las Matemáticas y la Lengua Castellana, peculiaridad anulada con la LOE.

Los alumnos con n.e.e. tienen los mismos procedimientos para titular o pasar a bachillerato que el resto de los alumnos en Alemania, Inglaterra y España, sólo en Francia articulan procedimientos propios. En todos los países son pocos los alumnos con n.e.e. que obtienen el título o promocionan a bachillerato. Pero en ninguno es tan difícil como en España, pues al

considerar su aprobado con asterisco\* como suspenso y ser sus A.C.I. casi siempre como mínimo en Lengua y Matemáticas, están condenados a no titular de ninguna manera haga lo que haga el alumno. Soluciones: a) Eliminar la relevancia otorgada a la Lengua y Matemáticas y tratarlas como dos áreas normales, medida que ya se adoptó con la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE. b) Tener en cuenta la nota media como en Francia, c) hacer pruebas específicas para ellos, totalmente diferentes.

Una buena solución podría ser la unión de las propuestas a) y b): que titulen, todos los alumnos, aunque tengan Lengua y Matemáticas suspensas y siempre que tengan un cinco de media aunque haya más de dos suspensas. Lo mismo podría hacerse con la promoción, pues en la actualidad es casi imposible que un alumno con n.e.e. no repita cada uno de los niveles, con lo que se desmoraliza al verse mucho mayor que sus compañeros y no tener ninguna oportunidad de titular en la E.S.O., este último aspecto no se ha solucionado con la LOE.

#### **4.3.2 Papel de la Inspección**

El colegio Francés y el Alemán tienen Inspección de su país respectivo, el *Oakley College* tiene inspección española y británica.

En general la presencia de la Inspección en Francia, Alemania e Inglaterra es mayor que en Canarias. En estos países los inspectores pasan clase por clase cada año, supervisan las pruebas finales de cada curso, asesoran y hacen seguimiento. Todo ello en Canarias se hace a un nivel mucho menor, si exceptuamos los centros sometidos al plan de evaluación del ICEC, en los cuales el control y el asesoramiento es exhaustivo. Quizás tendríamos que procurar una Inspección más próxima a cada centro educativo y con un enfoque más orientador.

### **4.3.3 Las reclamaciones a las calificaciones y a la promoción/titulación**

Siempre pueden reclamar, tanto a las calificaciones en un área concreta como a la decisión de promocionar o titular en su caso. Las reclamaciones son muy poco numerosas y suelen referirse a la coherencia entre las calificaciones obtenidas a lo largo del curso y la nota final, así como a la corrección de determinados exámenes.

Cuando la reclamación se refiere a la calificación de una asignatura concreta, en Francia y Alemania decide el propio profesor si cambia la nota o no, en Inglaterra es el Director y en España el Departamento Didáctico implicado.

Si la reclamación se refiere a la promoción o titulación en su caso En Alemania decide el Director, en Francia una comisión de profesores y el Director, en Inglaterra el Director y el Consejo Escolar y en Canarias el equipo docente en primera instancia.

### **4.3.4 El consejo escolar**

En los tres países existe un organismo similar a nuestro Consejo Escolar, lo mismo que en España y en los tres países analiza y hace sugerencias sobre los resultados de la evaluación.

### **4.3.5 El consejo orientador**

Todos los países utilizan algún tipo de consejo orientador, pero la diferencia está en que Alemania lo entrega tras el primer año de secundaria, para ver en qué tipo de centro de secundaria continúa sus estudios, mientras que en España, Francia e Inglaterra se entrega al final del último curso de la Etapa. En Francia y Alemania se entrega en Junio, en España en marzo/abril y en Inglaterra en agosto, cuando tienen los resultados del Examen de Estado.

Parece razonable que en Canarias se retrase de marzo a junio, para evitar dar un consejo sin tener en cuenta el último trimestre de 4º de la E.S.O. que en algunos casos es decisivo y testigo de un cambio importante en el rendimiento escolar del alumnado. No obstante este aplazamiento tiene consecuencias en la preinscripción de los CFGM y los bachilleratos que debería posponerse a junio/julio, con el retraso en la organización del curso siguiente que ello implicaría.

El contenido del consejo orientador lo deciden en Inglaterra Alemania el Equipo Educativo, al igual que en Canarias. En Francia lo hace el Consejo de Orientación, compuesto por el tutor, los padres y el director.

En Inglaterra y España el consejo orientador no es de obligado cumplimiento; en Alemania y Francia sí. No somos partidarios de que el consejo orientador sea de obligado cumplimiento, sin dejar por ello de reconocerle ventajas prácticas al hecho de que lo fuera.

#### **4.3.6 Recuperación de áreas materias pendientes**

Ningún país, excepto España, utiliza exámenes finales, pruebas extraordinarias de recuperación. Todos recuperan las pendientes mediante la observación de la evolución del rendimiento del alumno en la asignatura homónima/de continuidad. Si no cursan homónima las pendientes de otros cursos no se tienen en cuenta a la hora de titular o promocionar en los tres países estudiados.

Esto va en contra de la tradición española; la polémica española de exámenes de recuperación en junio o septiembre no existe en estos países europeos. En todo caso creo que deberían existir estos exámenes y, siguiendo el criterio de la mayoría de los y las profesoras de Canarias, celebrarse en septiembre, tal como prescribe la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias

(BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE, si bien junto a la entrega de unas actividades individualizadas que los complementen con un valor del 50% de la calificación por ejemplo; de forma similar a como señalaba (aunque no se cumplió) la LGE-1970.

### **4.3.7 Evaluación inicial**

En Francia e Inglaterra tienen Exámenes de estado al comienzo del *Collège*, son los únicos países que dispone de pruebas de estado al comenzar la E.S.O. Además de esto en Y9 en el sistema británico hay otra vez pruebas de estado al comenzar el curso.

En el sistema británico no suelen utilizar pruebas de evaluación inicial, sino que los y las profesoras confían y parten del resultado de las pruebas finales del curso precedente.

En todo caso en todos los países cada profesor en concreto utiliza sus propias pruebas de evaluación inicial, no como en Canarias donde cada Departamento Didáctico suele disponer de las propias y comunes para todos los profesores que impartan clase en un mismo nivel.

No es obligatoria la evaluación inicial en ningún país, aunque es recomendado.

### **4.3.8 Evaluación y atención a la diversidad**

En todos los países hay niños con n.e.e. integrados en centros ordinarios, si bien en Francia no todos los centros son de integración, tal como ocurre en determinadas Comunidades Autónomas como por ejemplo Castilla y León.

La calificación de estos alumnos la hacen de forma diferente: en Francia a lo largo del curso es el profesor de apoyo a las n.e.e., pero la nota final la hace el equipo educativo. En Alemania siempre les califica el profesor ordinario, como en teoría ocurre en Canarias. En Inglaterra son ambos, el de apoyo y el ordinario de cada materia quienes califican a los alumnos con

n.e.e. Al respecto creo que en Canarias debería aparecer más explícitamente en la normativa que es el profesor ordinario el responsable de poner la calificación, pero contando con la opinión del profesor de apoyo; ya que en la actualidad es casi siempre el profesor de apoyo el único que le califica, en todo caso en la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE no matiza quién es el responsable de esta calificación. Tienen los mismos criterios de promoción y titulación que el resto de sus compañeros, aunque en Francia pueden tener pruebas especializadas.

#### **4.3.9 Información a la familia**

Es obligatorio informar a las familias al principio de curso sobre los criterios de evaluación, promoción, titulación etc., si bien en Francia sólo es obligatorio hacerlo a los alumnos de integración y en Inglaterra sólo de forma oral. En Canarias es preciso informar a la familia de forma oral y tenerlos expuestos a su disposición, aspecto que no siempre se cumple y que no contempla la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE, a pesar de que sí era contemplada por la normativa LOCE y LOGSE.

Hay tres boletines informativos a las familias en todos los países excepto en Alemania donde son dos.

Las reuniones colectivas son dos como mínimo en Canarias y en Francia, una en Alemania y ninguna en el sistema inglés. Las reuniones individuales son nueve como mínimo en Canarias, en Francia e Inglaterra no hay mínimo, tienen que solicitar los padres la visita, en Alemania tienen un día a la semana para este tipo de visitas.

En todos los países los padres tienen que avisar al tutor de que los va a visitar, para que éste pueda recabar información de todo el equipo docente.

#### **4.4 Conclusiones**

---

Respecto a las escalas utilizadas en el boletín informativo de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, todo parece aconsejar que se utilice en nuestro País la escala tradicional del 0 al 10, para no confundir a la comunidad educativa. La escala promulgada en la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE, del 1 al 10, puede ser igualmente válida. Utilizar cualquier otra, sean letras o de cualquier otro tipo, no parece aportar las mejoras suficientes que compensen la desorientación que produce su incorporación, entre la comunidad educativa, tal como se ha apreciado en los años precedentes.

Para los padres es muy ilustrativo hacer observaciones sobre las calificaciones obtenidas por sus hijos de forma escrita, especialmente si son negativas; pero esto no siempre se realiza. Quizás la normativa canaria debería recoger la obligatoriedad de, ante una nota desfavorable, informar a los padres sobre las causas de la misma y, si cabe, de las actividades recomendadas para superarla. Siempre es mejor entregar unas observaciones con recomendaciones que utilizar indicadores de capacidades que en numerosas ocasiones han resultado enigmáticas e ininteligibles a los receptores del boletín de calificaciones.

Un aspecto a tener muy en cuenta es la "nota oral" alemana que valora el trabajo en clase, interés por la materia, respeto, deberes etc. en un 50% de la calificación final; algo parecido se hace en Francia e Inglaterra (excepto en el Y11), pero no lo tienen estipulado en un porcentaje concreto. En Canarias se podrían publicar unas recomendaciones para valorar los aspectos

integrados en la “nota oral” alemana, pues en la actualidad se hace, pero no en todos los centros ni en todos los departamentos didácticos por igual.

Respecto a la aplicación de la evaluación continua en Canarias en el momento de establecer la nota final de curso en junio, resulta muy interesante el procedimiento de Francia, que valora la tendencia y la evolución del alumno en cada área, sin necesidad de recurrir a medias ponderadas ni a utilizar exclusivamente la nota del tercer trimestre, medidas ambas cargadas de inconvenientes.

Se echa en falta una mención a la autoevaluación y a la coevaluación en la normativa canaria, como medio de desarrollo personal del alumno así como favorecedor de su integración en su proceso educativo y de la cohesión grupal, tal como se realiza en Francia. Otro tanto se podría afirmar sobre la evaluación individualizada y criterial.

En lo que atañe al número de sesiones de evaluación del alumnado, equipos educativos, creemos que el número de tres en cada curso escolar es inadecuado. Cinco sesiones de evaluación del equipo docente como indica la normativa canaria que desarrolla la LOE pueden ser suficientes.

La evaluación de la práctica docente en Canarias prácticamente no se aplica nunca. A lo sumo se desarrolla este apartado en el PCC, pero en realidad nunca se llega a poner en práctica y menos aún se hace de forma regular. Por todo ello los “días pedagógicos” alemanes serían una iniciativa interesante, jornadas dedicadas a ello en exclusividad.

Los criterios para promocionar o no en las etapas equivalentes a la ESO son muy variados, en todo caso la simbiosis del sistema alemán por asignaturas con el francés, según la tendencia de cada alumno, de alguna forma queda plasmado en la LOE al repetir si suspenden cuatro, pasar si sólo suspenden una o dos (votando a favor al menos la mitad del equipo docente)

y al estudiarse si las suspensas son tres (debiendo votar favorablemente al menos los dos tercios del equipo docente). La práctica alemana consistente en que si se repite un curso no se puede repetir el siguiente nos parece muy interesante, para evitar aglomeración de alumnos, mayores y frustrados en 1º y 2º de la ESO, con los problemas de conducta que esto implica. De aplicarse en Canarias tendríamos la ventaja de que un alumno tras repetir 1º de la ESO no podría volver a repetir hasta 3º de la ESO y evitaríamos el colapso actual en los dos primeros niveles de la etapa.

Todos los países estudiados otorgan el título en base a las asignaturas superadas, sin dejar de tener en cuenta otros aspectos, ¿realmente tiene sentido la propuesta de la LOE de titular teniendo en cuenta sólo los objetivos de la Etapa y las competencias básicas? ¿No planteará esta medida casos de agravios comparativos entre un IES y otro e incluso entre una clase y otra dependiendo del equipo docente y el tutor que les dirija, tal como ocurría con el sistema LOGSE de titulación? Proponemos un sistema para la titulación similar al legislado para la promoción, que se titule con una o dos suspensas, no se pueda hacer con cuatro y que con tres se valoren capacidades, competencias básicas, la media obtenida, etc. Evidentemente la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE se ha adelantado a nuestra propuesta en este aspecto.

Respecto a la titulación otorgada a los alumnos con n.e.e. en Canarias en la actualidad es prácticamente imposible que titulen. Dentro de las soluciones que planteamos estarían: a) quitar importancia a Lengua y Matemáticas y tratarlas como dos áreas normales, otro aspecto en el que la LOE se nos ha adelantado b) Tener en cuenta la nota media como en Francia, c) hacer pruebas específicas para ellos, totalmente diferentes.

Una buena solución podría ser la unión de las propuestas a) y b): que titulen, todos los alumnos, aunque tengan Lengua y Matemáticas suspensas, siempre que tengan un cinco de media y a juicio del equipo docente haya adquirido las CCBB y los objetivos mínimos de la etapa, aunque haya más de dos suspensas. Lo mismo podría hacerse con la promoción, pues en la actualidad es difícil que un alumno con n.e.e. no repita cada uno de los niveles, por lo que se desmoraliza al verse mucho mayor que sus compañeros y no tener ninguna oportunidad de titular en la E.S.O.

En cuanto al papel de la Inspección, en Canarias es posible que sigamos pagando algún tipo de tributo por la práctica de la misma con la LGE de 1970, donde su presencia era cercana y se vivía de forma casi amenazante por el profesorado, para compensar de esta práctica histórica en la actualidad contamos con una Inspección Educativa mucho más alejada de su trabajo de supervisión, control y asesoramiento que en el resto de Europa. En nuestra opinión ha llegado la hora de liberarnos de nuestras cargas históricas y prejuicios y atrevernos a apostar por una Inspección más cercana a cada centro educativo y con un enfoque más orientador.

El consejo orientador que se entrega en 4º de la ESO, parece razonable que en Canarias se retrase de marzo a junio, para evitar dar un consejo sin tener en cuenta el último trimestre, que en algunos casos es decisivo y testigo de un cambio importante en el rendimiento escolar del alumnado. No obstante este aplazamiento tiene consecuencias en la preinscripción de los CFGM y los bachilleratos que debería posponerse a junio/julio, con el retraso en la organización del curso siguiente que ello implicaría. No somos partidarios de que el consejo orientador sea de obligado cumplimiento, como ocurre en Francia y Alemania.

Respecto a los exámenes de recuperación de pendientes, las pruebas extraordinarias instauradas por la LOCE, no se utilizan en el resto de los

países estudiados. En todo caso creemos que deberían existir estos exámenes y, siguiendo el criterio de la mayoría de los y las profesoras de Canarias, celebrarse en septiembre y no sólo en 4º de la ESO como propugna la LOE, sino en los cuatro cursos de la etapa. Otro aspecto en el que se nos ha adelantado la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se regula la evaluación del alumnado de enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y que desarrolla la LOE. Además de las pruebas extraordinarias de septiembre, creemos que se deberían entregar unas actividades individualizadas que tuvieran un valor aproximado del 50% de la calificación; de forma similar a como prescribía (aunque no se cumplió) la LGE-1970.

En cuanto a la evaluación del alumnado con n.e.e. creemos que en Canarias debería figurar explícitamente en la normativa que sea el profesor ordinario el responsable de poner la calificación, pero contando con la opinión del profesor de apoyo a las n.e.e.; ya que en la actualidad es casi siempre el profesor de apoyo el único que califica a este alumnado.

#### **4.5 Normativa utilizada en este Capítulo**

---

##### **4.5.1 Francia**

- Décret n°87-32 du 23-1-1987 instituant le diplôme national du brevet, modifié par le décret n°2005-1010 du 22-8-2005 (JO du 25-8-2005 ; BO n°31 du 1-9-2005) qui prévoit la délivrance du diplôme avec des mentions,
- Décret n°2006-533 du 10-5-2006 (JO du 12-5-2006 ; BO n°22 du 1-6-2006) relatif à la note de vie scolaire.
- Décret n°96-465 du 29-5-1996 (JO du 31-5-1996 ; BO n°25 du 20-6-1996) relatif à l'organisation de la formation au collège (Article 6), modifié par le décret n°2005-1013 du 24-8-2005 (JO du 25-8-2005 ;

BO n°31 du 1-9-2005) relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège,

- le décret n°2006-533 du 10-5-2006 (JO du 12-5-2006 ; BO n°22 du 1-6-2006) relatif à la note de vie scolaire.
- Arrêté du 18-8-1999 (JO du 4-9-1999 ; BO n°31 du 9-9-1999) relatif au DNB, modifié par l'arrêté du 28-7-2000 (JO du 22-9-2000 ; BO n°35 du 5-10-2000),
- l'arrêté du 28-7-2005 (JO du 28-8-2005 ; BO n°31 du 1-9-2005) relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet (il définit les modalités de prise en compte des enseignements de découverte professionnelle),
- l'arrêté du 1-6-2006 (JO du 14-6-2006; BO n°26 du 29-6-2006) qui prévoit la prise en compte des résultats acquis par les élèves en classe de 3e uniquement et l'attribution d'une note de vie scolaire.
- Arrêté du 10-5-2006 (JO du 12-5-2006; BO n°22 du 1-6-2006) relatif aux conditions d'attribution d'une note de vie scolaire.
- Circulaire n°2006-105 du 23-6-2006 (BO n°26 du 29-6-2006) relative à la note de vie scolaire.
- Arrêté du 30-1-1987 (BO n°5 du 5-2-1987) relatif au formulaire d'inscription au DNB.
- Note de service n°99-123 du 6-9-1999 (BO n°31 du 9-9-1999) relative aux modalités d'attribution du DNB.
- Note de service n°2000-229 du 15-12-2000 (BO n°46 du 21-12-2000) relative aux modalités d'attribution du DNB à compter de la session 2001.

#### 4.5.2 Reino Unido

- The Education Act 2002, and in the following Regulations:
- The Education (England) Regulations 2002 (SI 2002 No.2896)
- The Education (School Information) (England) Regulations 2002 (SI 2002 No. 2897)
- The Education (England) Regulations 2002 (SI 2002 No 2898)
- The Education (England) Regulations 2002 (SI 2002 No. 2899)
- The Education (England) Regulations 2002 (SI 2002 No. 2900)
- The Education (England) Regulations 2002 (SI 2002 No. 2901)
- The Education (Co-ordination of Admission Arrangements) (Secondary Schools)(England) Regulations 2002 (SI 2002 No. 2904)

#### 4.5.3 Alemania

- Bekanntmachung vom 9. Dezember 2003, GABl. 2/2004 S.34
- Zuletzt geändert durch Bekanntmachung vom 10. November 2004, ABl. 12/2004

## *ESTUDIO EMPÍRICO*

---



**C**

A P Í T U L O

**5**

**Evaluación en la ESO: entre la  
LOGSE y la LOCE**



## 5.1 Introducción

---

En este capítulo pretendemos *Conocer en profundidad la práctica evaluativa real de los centros canarios en la Educación Secundaria Obligatoria cuando se aplicaba la normativa LOGSE y al aplicar la LOCE.*

Este objetivo general se fragmenta en los siguientes:

- Conocer los procedimientos de calificación del rendimiento de los alumnos en la ESO.
- Valorar la evaluación realizada a distintos aspectos: rendimiento escolar del alumnado, P.C.C., P.E.C., práctica docente, unidades didácticas, coordinación de los órganos docentes, colaboración con la familia, etc.
- Conocer la práctica sobre la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O.
- Investigar las reclamaciones que realizan los alumnos y sus padres, tanto las referidas a las calificaciones como a la promoción y titulación.
- Determinar quién y cuándo se hace cargo de la emisión del consejo orientador.

- Averiguar cómo se efectúa la recuperación de las áreas/materias pendientes y de los procedimientos extraordinarios de evaluación
- Conocer todo lo relativo a los informes individualizados de evaluación: de áreas/materias suspensas, individualizado de evaluación, etc.
- Analizar las prácticas sobre la evaluación inicial
- Determinar la práctica de la evaluación y atención a la diversidad: alumnos con necesidades educativas específicas y Programas de Diversificación Curricular.
- Valorar la cantidad y la calidad de la información sobre la evaluación que se ofrece a las familias

El hecho de que los encargados de aplicar la normativa sobre evaluación sean los responsables de valorarla como ocurre en este trabajo, le da un valor añadido a los datos obtenidos.

## 5.2 Método

---

El método de investigación es indudablemente descriptivo. Dentro del *paradigma orientado a la decisión y al cambio*.

*Dentro de este paradigma tienen cabida los estudios tipo encuesta, basados en la recogida de información rica y variada sobre grupos de sujetos que sirvan de base para la toma de decisiones. (Del Río Sadornil, 2003)*

El cuestionario nos pareció la forma más rápida de llegar a un número representativo de centros e indagar sobre aspectos pormenorizados de la práctica evaluativa en la ESO, aunque somos conscientes de la gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y, en definitiva, recursos técnicos que nos podrían servir para esta investigación.

### 5.2.1 Participantes

El estudio se desarrolla con una muestra de ochenta y siete Centros del Archipiélago, con representación de todas las Islas, de centros públicos, privados y concertados. Se invitó a cumplimentar el Cuestionario a la totalidad de centros que imparten la ESO en Canarias, doscientos cincuenta centros en total, no contestaron ciento sesenta y tres; esta participación la podemos considerar normal-alta dado que en toda evaluación sobre determinada práctica profesional los participantes se sienten de alguna manera incómodos. La muestra es significativa y representativa.

### 5.2.2 Instrumento

El cuestionario consta de veintitrés ítems de respuesta dicotómica "sí o no", dieciocho ítems con tres opciones "sí, no o a veces", ocho en los que debían mostrar su acuerdo con una serie de afirmaciones graduándose su respuesta del 1 al 5 y los treinta y tres restantes son de opción múltiple, variando desde dos opciones los que menos posibilidades ofrecían hasta diez opciones los más abiertos. Para seleccionar estos ítems, que en principio eran 152, recurrimos a quince expertos y expertas, que seleccionaron los cincuenta más adecuados en su opinión para detectar cómo se desarrolla la práctica de la evaluación en Canarias, (Anexo II). Entre los expertos/as contamos con dos catedráticos: uno de Filosofía y otro de Física y Química, dos directores de I.E.S., un director de C.E.P., dos asesores de C.E.P., tres orientadoras, dos inspectores y tres coordinadores/as de ámbito. Profesionales con una amplia experiencia en la E.S.O. De los 152 ítems iniciales seleccionamos 82, con el criterio de haber sido elegidos al menos por cinco expertos y elaboramos el cuestionario definitivo (Anexo III). El cuestionario consta de ochenta y dos ítems que tratan de responder a una serie de cuestiones en torno a los grandes temas relacionados con la evaluación:

- a) Procedimientos de calificación en la E.S.O.
- b) La evaluación de la práctica docente
- c) Promoción y titulación del alumnado
- d) Reclamaciones de los alumnos / padres a las calificaciones y a la promoción / titulación
- e) El consejo orientador
- f) Recuperación de las áreas/materias pendientes y procedimientos extraordinarios de evaluación
- g) Los informes de evaluación individualizados
- h) Evaluación inicial
- i) Evaluación y atención a la diversidad
- j) Información a las familias
- k) Papel de la inspección (Esta última no fue seleccionada por los expertos, aunque se realizan sugerencias al respecto producto de otros capítulos de esta investigación).

### **5.2.3 Procedimiento**

El cuestionario se envió a doscientos cincuenta centros y a todos los E.O.E.P. de zona de Canarias, lo devolvieron cumplimentado ochenta y siete centros. Utilizamos correo ordinario, en el sobre introducimos el Anexo VI (Carta de presentación a los Centros) en el caso de centros educativos y el Anexo VII (Carta de presentación a los Equipos Psicopedagógicos de zona) en el caso de los EOEP, además del Cuestionario propiamente dicho del Anexo-III, en la carta iba otro sobre con nuestra dirección y franqueo para que nos lo enviaran sin dificultad. Hubo un contacto previo telefónico con todos los centros para informales de la investigación. A los centros que se demoraban en devolverlo se les envió por segunda vez mediante el fax y e-

mail. Fue cumplimentado normalmente por miembros del departamento de orientación, de forma general el orientador/a, aunque ha habido casos de hacerlo el/la jefe de estudios, director, coordinador de ámbito, etc. En todo caso siempre algún profesor conocedor en profundidad de la realidad del centro a nivel pedagógico.

Hemos procurado combinar un método cuidadoso de recogida de información junto a la participación de los interesados y ejecutores del estudio. La participación de los propios protagonistas ha sido de vital importancia para conseguir información relevante, rigurosa y real.

### 5.3 Resultados

La interpretación se realiza de forma cuantitativa, según los porcentajes que se hayan decantado por una u otra opción y cualitativa, a través de los comentarios que nos realizan los propios profesores que han cumplimentado el cuestionario y nuestra propia experiencia en el tema.

#### 5.3.1 Características de la muestra

##### 5.3.1.1 Titularidad de los centros que han respondido al cuestionario

La mayor parte, 73, son públicos, 10 son privados concertados y 4 privados no concertados.

Tabla 30. Titularidad de los centros

TITULARIDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-Pública	73	83,9	83,9	83,9
	2-Concertada	10	11,5	11,5	95,4
	3-Privada	4	4,6	4,6	100,0
	<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

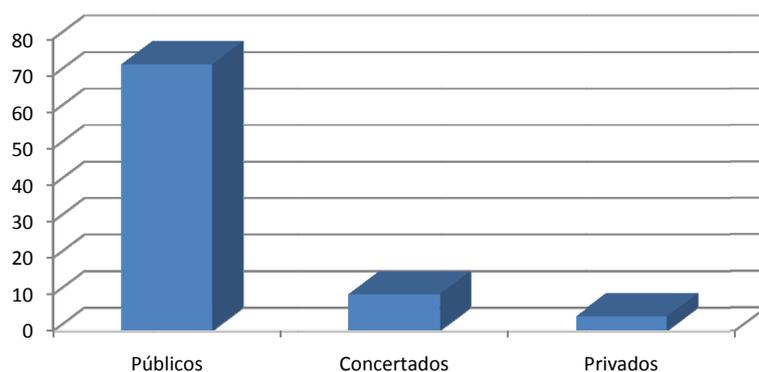


Figura 4. Titularidad de los centros

### 5.3.1.2 Participación por islas dentro del Archipiélago

Evidentemente son las islas mayores las que cuentan con un mayor número de centros y por lo tanto las que han enviado más cuestionarios cumplimentados. La participación en Gran Canaria dobla a la de Tenerife por tratarse de un trabajo de investigación de la ULPGC y contar el doctorando con más conocidos entre los orientadores de la isla de Gran Canaria en la que ejerce como orientador.

1. GRAN CANARIA 48 Centros 55,2%
2. TENERIFE 23 Centros 26,4%
3. LANZAROTE 5 Centros 5,7%
4. FUERTEVENTURA 4 Centros 4,6%
5. LA PALMA 4 Centros 4,6%
6. LA GOMERA 2 Centros 2,3%
7. EL HIERRO 1 Centro 1,1%

Tabla 31. Participación por islas

ISLA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Fuerteventura	4	4,6	4,6	4,6
	2 La Gomera	2	2,3	2,3	6,9
	3 Gran Canaria	48	55,2	55,2	62,1
	4 El Hierro	1	1,1	1,1	63,2
	5 Lanzarote	5	5,7	5,7	69,0
	6 La Palma	4	4,6	4,6	73,6
	7 Tenerife	23	26,4	26,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### 5.3.1.3 Municipios implicados en la investigación

Por cercanía, Las Palmas de Gran Canaria y Telde son los que cuentan con una mayor participación en esta investigación, seguidos por La Laguna y Santa Cruz de Tenerife.

Tabla 32. Municipios implicados en la investigación

MUNICIPIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	La Oliva-FU	1	1,1	1,1	1,1
	Puerto del Rosario-FU	2	2,3	2,3	3,4
	Tuineje-FU	1	1,1	1,1	4,6
	San Sebastián de la Gomera-GO	1	1,1	1,1	5,7
	Vallehermoso-GO	1	1,1	1,1	6,9
	Agate-GC	1	1,1	1,1	8,0
	Agüimes-GC	1	1,1	1,1	9,2
	Arucas-GC	1	1,1	1,1	10,3
	Ingenio-GC	2	2,3	2,3	12,6
	Las Palmas de GC	22	25,3	25,3	37,9
	Mogán-GC	1	1,1	1,1	39,1
	San Bartolomé de Tirajana-GC	5	5,7	5,7	44,8
	Santa Lucía de Tirajana-GC	2	2,3	2,3	47,1

Santa María de Guía-GC	2	2,3	2,3	49,4
Telde-GC	10	11,5	11,5	60,9
Valsequillo-GC	1	1,1	1,1	62,1
Frontera-HI	1	1,1	1,1	63,2
Arrecife-LZ	3	3,4	3,4	66,7
Teguise-LZ	1	1,1	1,1	67,8
Yaiza-LZ	1	1,1	1,1	69,0
Breña Baja-LP	1	1,1	1,1	70,1
Los Llanos de Aridane-LP	1	1,1	1,1	71,3
Santa Cruz de la Palma-LP	2	2,3	2,3	73,6
Candelaria-TF	1	1,1	1,1	74,7
El Rosario-TF	1	1,1	1,1	75,9
Güimar-TF	1	1,1	1,1	77,0
Icod de los Vinos-TF	1	1,1	1,1	78,2
La Laguna-TF	6	6,9	6,9	85,1
La Orotava-TF	1	1,1	1,1	86,2
La Victoria de Acentejo-TF	1	1,1	1,1	87,4
Los Realejos-TF	1	1,1	1,1	88,5
Puerto de la Cruz-TF	2	2,3	2,3	90,8
Santa Cruz de Tenerife-TF	5	5,7	5,7	96,6
Santa Úrsula-TF	1	1,1	1,1	97,7
Tacoronte-TF	1	1,1	1,1	98,9
Tegueste-TF	1	1,1	1,1	100,0
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

#### 5.3.1.4 Género de los y las docentes que han cumplimentado el cuestionario

Entre el profesorado que ha colaborado en esta Investigación, son más numerosas las mujeres que los hombres, dado que la mayor parte de los cuestionarios los han cumplimentado los orientadores/as y, como es sabido, dentro de esta profesión (licenciados/as en Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología) predominan las mujeres.

Tabla 33. Género de los y las docentes

GENERO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-Mujeres	40	46,0	58,8	58,8
	2-Hombres	28	32,2	41,2	100,0
	Total	68	78,2	100,0	
Perdidos	Sistema	19	21,8		
<b>Total</b>		<b>87</b>	<b>100,0</b>		

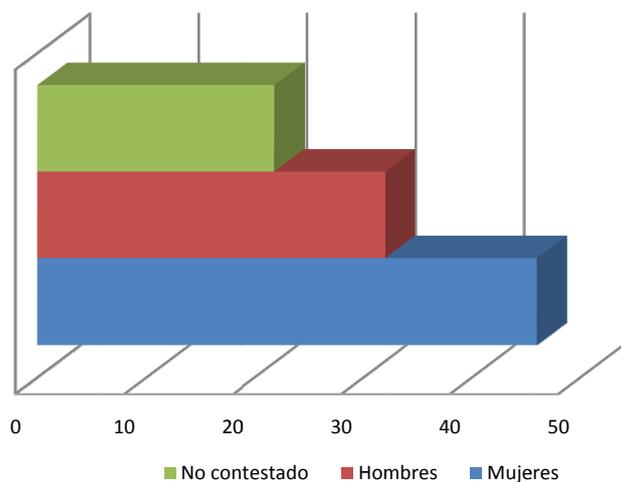


Figura 5. Género de los y las docentes

### 5.3.1.5 Edad de las personas que han respondido al cuestionario

Han colaborado profesionales de mediana edad, la mayoría tiene entre 41 y 50 años, siguiendo la franja de entre 31 y 40 años. Ambos grupos, que suman el 75,8%, constituyen la franja más fructífera en la docencia, ya que combina experiencia con juventud.

Tabla 34. Edad de los y las docentes

EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Hasta 30 años	8	9,2	9,9	9,9
	2 De 31 a 40 años	23	26,4	28,4	38,3
	3 De 41 a 50 años	43	49,4	53,1	91,4
	4 51 o más años	7	8,0	8,6	100,0
	Total	81	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	6,9		
<b>Total</b>		<b>87</b>	<b>100,0</b>		

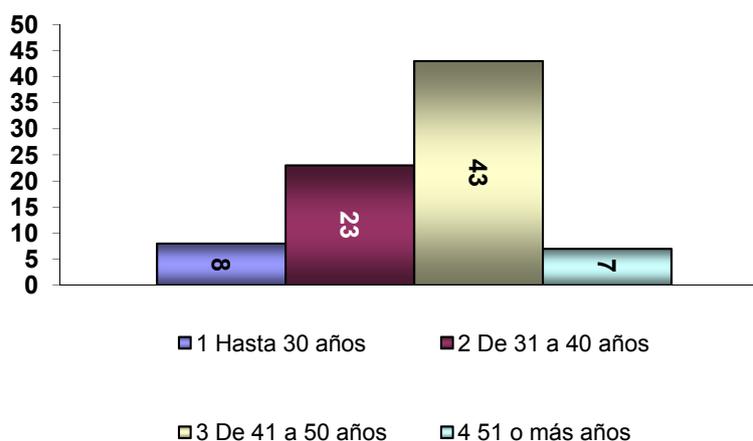


Figura 6. Edad de los y las docentes

### 5.3.1.6 Experiencia en el centro del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario

La movilidad del profesorado en general es relativamente alta, no se escapan a este hecho nuestros principales colaboradores en esta Investigación: los orientadores/as. En todo caso el 85,1% de los y las participantes en esta experiencia llevan tres años o más en el centro, llegando incluso a 25 años de experiencia en algunos casos.

Tabla 35. Experiencia de los y las docentes en el centro

EXP.CENTRO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	7	8,0	9,2	9,2
2	6	6,9	7,9	17,1
3	16	18,4	21,1	38,2
4	6	6,9	7,9	46,1
5	6	6,9	7,9	53,9
6	5	5,7	6,6	60,5
7	10	11,5	13,2	73,7
8	4	4,6	5,3	78,9
10	2	2,3	2,6	81,6
11	1	1,1	1,3	82,9
12	1	1,1	1,3	84,2
13	1	1,1	1,3	85,5
14	3	3,4	3,9	89,5
15		1,1	1,3	90,8
16	2	2,3	2,6	93,4
17	1	1,1	1,3	94,7
18	2	2,3	2,6	97,4
23	1	1,1	1,3	98,7
25	1	1,1	1,3	100,0
Total	76	87,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	12,6	
<b>Total</b>		<b>87</b>	<b>100,0</b>	

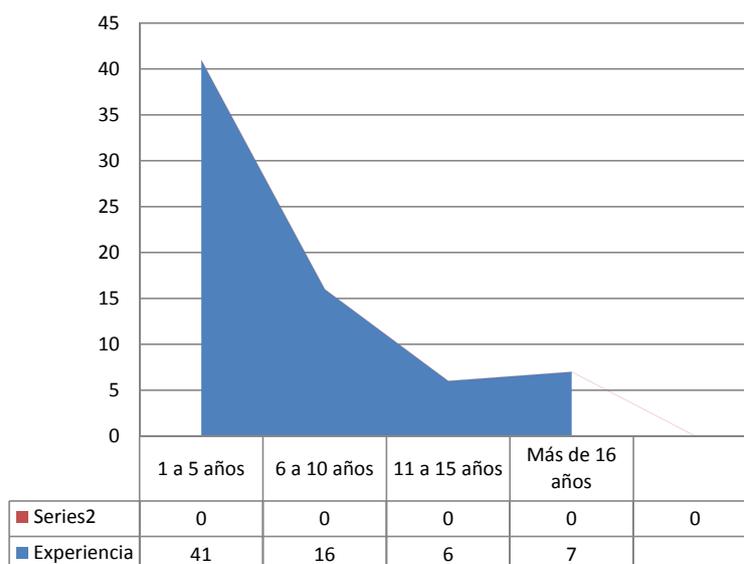


Figura 7. Experiencia de los y las docentes en el centro

### 5.3.2 Experiencia docente

La experiencia docente de las personas que han colaborado es muy alta: el 93,1% tiene más de 6 años de experiencia.

Tabla 36. Experiencia docente

EXP.DOCENTE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 a 5 años	6	6,9	8,0	8,0
	De 6 a 10 años	21	24,1	28,0	36,0
	De 11 a 15 años	10	11,5	13,3	49,3
	De 16 a 20 años	18	20,7	24,0	73,3
	21 o más años	20	23,0	26,7	100,0
	Total	75	86,2	100,0	
Perdidos	Sistema	12	13,8		
<b>Total</b>		<b>87</b>	<b>100,0</b>		

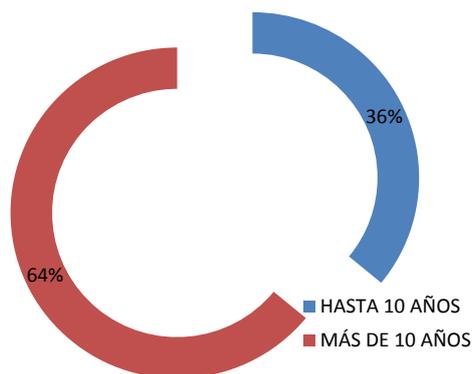
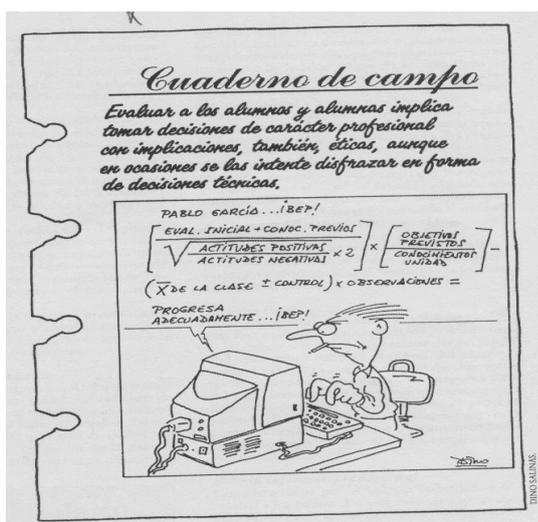


Figura 8. Experiencia de los y las docentes

### 5.3.3 Procedimientos de calificación en la E.S.O.

Este es indudablemente el apartado más intenso y quizás de mayor relevancia de esta investigación.



Cuadernos de Pedagogía nº 259 pág. 61

### 5.3.3.1 Utilización de Píncel para los boletines de calificación

El 83,9% de los centros utilizan el programa Píncel, dada su comodidad y eficacia.

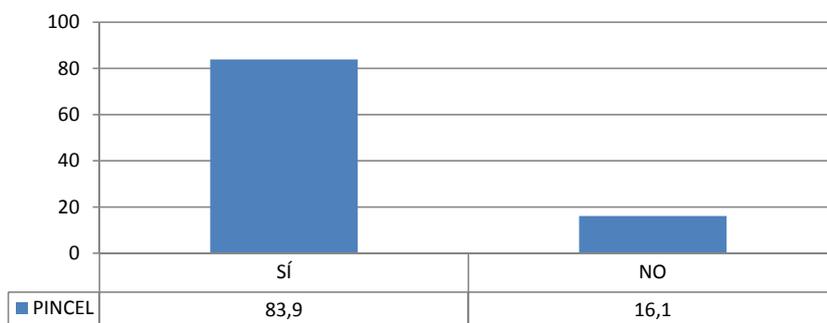


Figura 9. Utilización del programa Píncel

### 5.3.3.2 Número de veces que han cambiado de modelo

La inmensa mayoría de los centros han cambiado entre una y dos veces de modelo, concretamente el 58%; sólo un 1,1% de los mismos nunca ha modificado el modelo desde el inicio de la L.O.G.S.E. Obsérvese que un 14,9% de los centros no quisieron revelar este dato.

Tabla 37. Número de veces que han cambiado de modelo

ÍTEM_50		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ningún cambio	1	1,1	1,4	1,4
	Una vez	25	28,7	33,8	35,1
	Dos veces	33	37,9	44,6	79,7
	Tres veces	15	17,2	20,3	100,0
	Total	74	85,1	100,0	
Perdidos	Sistema	13	14,9		
<b>Total</b>		<b>87</b>	<b>100,0</b>		

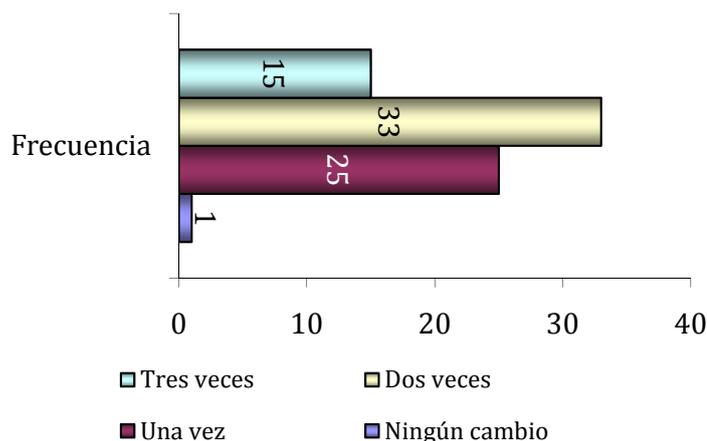


Figura 10. Número de veces que han cambiado de modelo

### 5.3.3.3 Escalas utilizadas en los indicadores de evaluación del boletín de información a las familias

En nuestro país hay tradición de utilizar la escala del 0 al 10, así como en Francia la hay del 0 al 20 o en Inglaterra las letras. Con la L.O.G.S.E. se aplicaron escalas muy variadas en los indicadores de evaluación: las más utilizadas eran del 1 al 5 (18 Centros) y sobre todo las de 5 letras (28 Centros); pasando con la L.O.C.E. a utilizarse la escala del 0 al 10 (15 Centros), pero sobre todo a no utilizar escala alguna ya que no utilizan indicadores de evaluación.

- Los indicadores de evaluación del boletín de calificaciones, utilizaban una escala durante el curso 2002/03 y anteriores (L.O.G.S.E.):
  - [1] del 1 al 3    [3] del 0 al 3
  - [18] del 1 al 5    [3] del 0 al 5
  - [6] del 1 al 10    [0] del 0 al 10
  - [7] utilizan 3 letras A-B-C

[4] utilizan 4 letras A-B-C-D

[28] utilizan 5 letras A-B-C-D-E

[6] no utilizamos indicadores de evaluación en el boletín de calificaciones

[8] son distintos a los anteriores; especifícalo por favor:

Los indicadores de evaluación del boletín de calificaciones, utilizan una escala durante el curso 2003/04 y sucesivos (L.O.C.E.):

[1] del 1 al 3 [0] del 0 al 3

[6] del 1 al 5 [1] del 0 al 5

[16] del 1 al 10 [15] del 0 al 10

[1] utilizan 3 letras A-B-C [1] utilizan 4 letras A-B-C-D [14] utilizan 5 letras A-B-C-D-E

[21] no utilizamos indicadores de evaluación en el boletín de calificaciones

[8] son distintos a los anteriores; especifícalo por favor:.....

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, el número de centros que no utilizaban ningún indicador han pasado de 6 con la L.O.G.S.E. a 21 con la L.O.C.E.; en este sentido hay muchos centros que con la L.O.C.E. sólo trasladan a los padres las calificaciones de insuficiente, suficiente, etc. sin más información. Indudablemente hemos perdido cantidad y calidad en la comunicación a las familias.

La utilización de letras en lugar de números ha pasado de 39 con la L.O.G.S.E. a 16 con la L.O.C.E. La escala más utilizada en los indicadores de calificación en la LOGSE era del 1 al 5 y en la L.O.C.E. de 0 al 10.

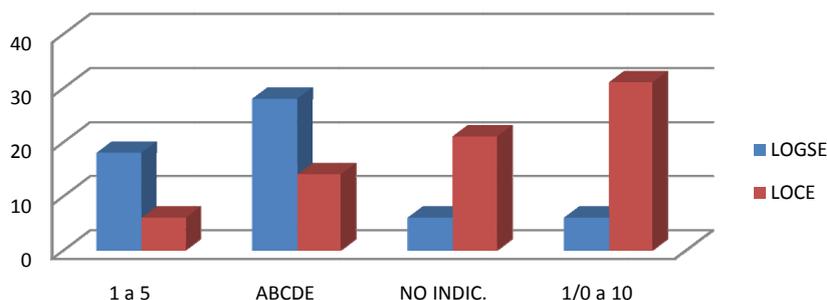


Figura 11. Escalas utilizadas en el boletín de notas

#### 5.3.3.4 Número de Indicadores de evaluación en cada área/materia que aparecía en los Boletines de calificación en la L.O.G.S.E. y que aparecen en la actualidad en la L.O.C.E.

Los centros que sólo utilizan un indicador: insuficiente, suficiente, bien, notable o sobresaliente, han pasado de ser 9 a ser 34, la información que les llega a las familias ha disminuido de forma muy significativa. Lo más común era utilizar tres indicadores. Conceptos, procedimientos y actitudes 25 centros con la L.O.G.S.E. y 15 con la L.O.C.E..

- Número de indicadores que utilizaban en el boletín de calificaciones durante el curso 2002/03 y anteriores (L.O.G.S.E.), además de la calificación de INSUFICIENTE, SUFICIENTE, BIEN, NOTABLE, SOBRESALIENTE)

[9 Centros] Ninguno [5 Centros] Dos [25 Centros] Tres [19 Centros] Cuatro [19 Centros] Cinco [8 Centros] Más de cinco [1 Centro] Dependía de cada Departamento

Número de indicadores que utilizan en el boletín de calificaciones durante el curso presente (L.O.C.E.), además de la calificación de 0-4 INSUFICIENTE, 5 SUFICIENTE, 6 BIEN, 7-8 NOTABLE, 9-10 SOBRESALIENTE

[34 Centros] Ninguno [10] Dos [15] Tres [9] Cuatro

[10] Cinco [4] Más de cinco [3] Depende de cada Departamento

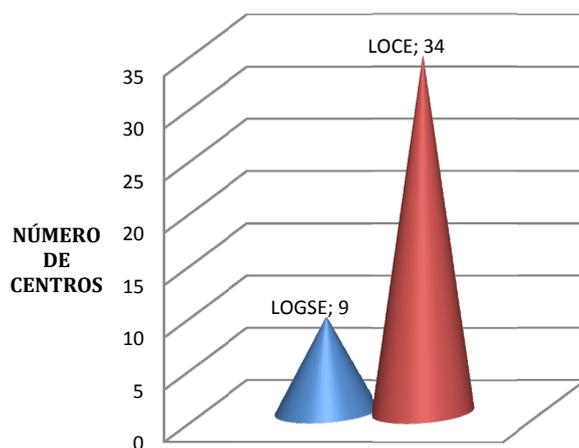


Figura 12. Número de centros que no utilizan indicadores de evaluación en la LOGSE y en la LOCE

### 5.3.3.5 Los indicadores de evaluación ¿eran conceptos procedimientos y actitudes?

Con la L.O.G.S.E. el 92% de los Centros utilizaba los conceptos, procedimientos y actitudes, con la L.O.C.E. se redujo al 55%, dado que muchos centros no utilizan indicadores. Ha disminuido la cantidad de información que se envía a los padres en el boletín de calificaciones con la L.O.C.E. respecto a la L.O.G.S.E.

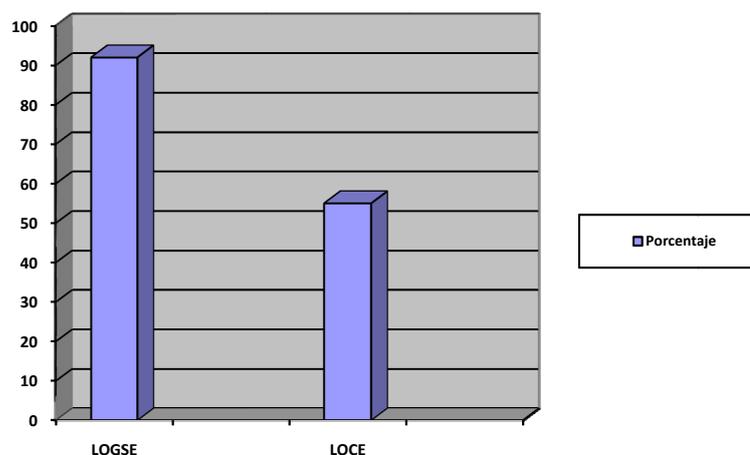
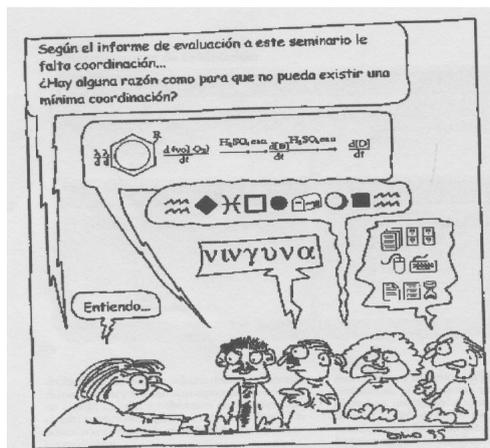


Figura 13. Porcentaje de centros que utilizan indicadores de: conceptos, procedimientos y actitudes.

#### 5.3.3.6 Peso que se concede a cada indicador en caso de utilizar los conceptos, procedimientos y actitudes

El 48% de los centros que utilizan estos tres indicadores, les conceden el mismo peso a los tres en la L.O.G.S.E.. En los centros en que utilizan los tres indicadores clásicos con la LOCE se sigue otorgando el mismo peso, en aproximadamente, la mitad de los mismos. En ningún caso le daban más importancia a los procedimientos que a los conceptos y a las actitudes; con ambas leyes en un 5,7% de los casos se le daba más peso a las actitudes y respecto a dar más peso a los conceptos se reduce al 8% respecto al 11,5% con la L.O.G.S.E., pero esa diferencia es irrelevante.

### 5.3.3.7 Coincidencia de los indicadores de evaluación entre todos los Departamentos Didácticos.



En el 60,9% de los centros, todos los departamentos didácticos utilizaban los mismos indicadores con la L.O.G.S.E., con la L.O.C.E. pasa al 43,7% los centros que utilizan los mismos indicadores en todas las áreas.

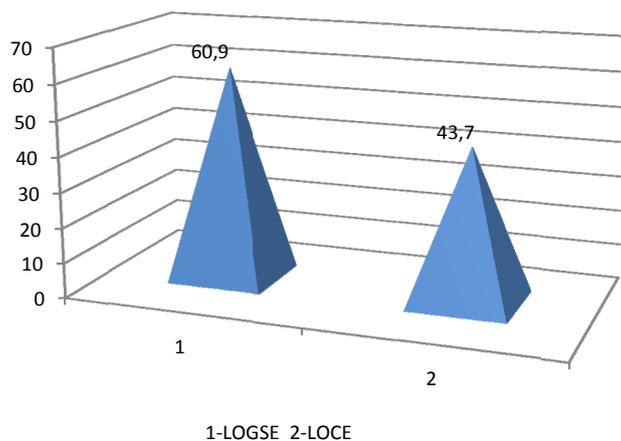


Figura 14. Porcentaje de coincidencia de los indicadores de evaluación en todos los departamentos de cada instituto

Con la L.O.C.E. disminuye drásticamente el porcentaje de centros en los que se utilizan los mismos indicadores de evaluación por todos los departamentos didácticos.

Se mantiene igual el número de centros que utilizan los mismos indicadores pero con distinto valor en cada departamento: por ejemplo en Educación Física dan más peso a los procedimientos que en Historia: 27,6% tanto en la LOGSE como en la LOCE. La L.O.C.E. no ha hecho variar este aspecto. Sólo un 4,6% utiliza indicadores diferentes según el departamento didáctico con la L.O.C.E., frente a un 0% con la L.O.G.S.E.; se aprecia una mayor libertad en la forma de calificar. La razón principal que argumentan para hacerlo así es la dificultad de integrar este diferente peso de los indicadores en cada departamento en Pínel y de hacerlo comprensible a padres y alumnos, pero reconociendo que es posible que cada área requiera unos indicadores de evaluación ligeramente diferentes o incluso un porcentaje distinto aunque se utilicen los mismos indicadores de evaluación.

#### **5.3.3.8 Existencia de documentos previos de recogida de información para apreciar las capacidades previas a la cumplimentación del boletín de notas**

Este aspecto es muy importante para que no se convierta en un "rellenar quinielas" el hecho de calificar cuando hay muchos indicadores de evaluación. El 80,5% de los centros dicen utilizar estos documentos, por lo que no podríamos menos que congratularnos si no fuera que en otro ítem reconocen que normalmente no los utilizan. Es decir, la mayoría los tiene, pero casi nadie los utiliza, tal como veremos en el apartado siguiente.

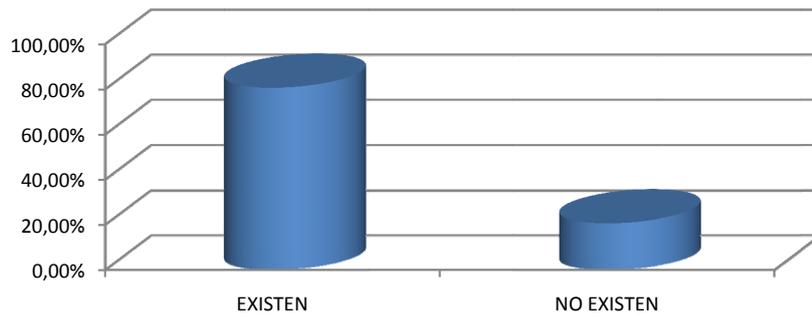
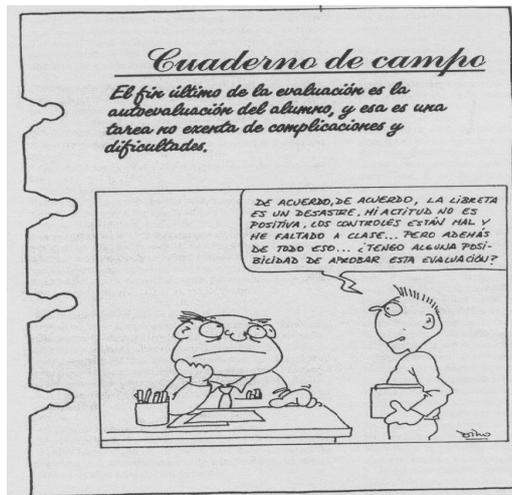


Figura 15. Porcentajes de centros en los que existen, documentos previos a la calificación para reflejar las capacidades de los alumnos

### 5.3.3.9 Utilización real por parte del profesorado de los instrumentos de evaluación aprobados por la C.C.P. e integrados en el P.C.E.

La mayor parte del profesorado sí que los aplica, pero alrededor de un 20% no los utiliza nunca (como mínimo, pues no podemos olvidar la tendencia a cumplimentar estos cuestionarios de forma "optimista").



Cuadernos de Pedagogía nº 259 pág. 55

42-Los y las profesoras utilizan todos los instrumentos aprobados en la C.C.P. para obtener la calificación que otorgan a cada alumno (registros de capacidades, hojas de seguimiento individualizado de logro de indicadores de evaluación, etc.).

Totalmente en Desacuerdo 1,1%

Poco de acuerdo 16,1%

De acuerdo 50,6%

Muy de acuerdo 16,1%

Totalmente de acuerdo 10,3%

Incluso se está dando el caso de Centros donde hay instrumentos de observación y de recogida de datos previos a la calificación, donde no se utilizan: se hacen exámenes y luego se rellenan de forma que “encajen” la valoración de las capacidades y de los instrumentos previos. Por ejemplo, un profesor pasa un examen trimestral de alguna asignatura y luego cumplimenta los indicadores de forma que haya cierta “coherencia”, falseando así el sentido de la verdadera evaluación que debería partir de una observación sistemática de muchos y variados aspectos. Como se aprecia, casi un 62% manifiesta que esto se hace así y dada la naturaleza de la pregunta nos tememos que la cifra real es incluso mayor.

43-Los profesores hacen exámenes/controles y una vez corregidos cumplimentan las plantillas de capacidades y los indicadores de evaluación.

Totalmente en Desacuerdo 4,6%

Poco de acuerdo 27,6%

De acuerdo 29,6%

Muy de acuerdo 17,2%

Totalmente de acuerdo 14,9%

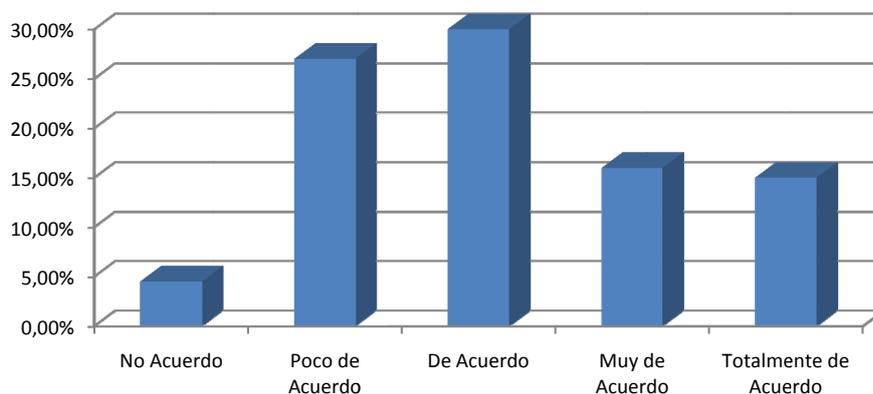


Figura 16. Porcentaje de centros en los que los profesores realizan, o no, exámenes y una vez corregidos cumplimentan las plantillas de capacidades

#### 5.3.3.10 Grado de individualización de la evaluación y de la enseñanza en suma.

El 63,1% dice individualizar la evaluación, cifra indudablemente alta, incluso teniendo en cuenta que la normativa no lo prescribe de forma clara y taxativa. La individualización de la enseñanza aparece en la Orden del 13 de mayo de 1999 (BOC nº72 de 7 de junio de 1999) en su artículo 2.-1...*atendiendo al mismo tiempo, a la singularidad de cada uno de ellos (los alumnos).*

45-La evaluación es individualizada: se tienen en cuenta las aptitudes y el punto de partida de cada alumno, así como sus circunstancias personales.

Totalmente en Desacuerdo 3,4%

Poco de acuerdo 29,9%

De acuerdo 19,5%

Muy de acuerdo 24,1%

1. Totalmente de acuerdo 19,5%

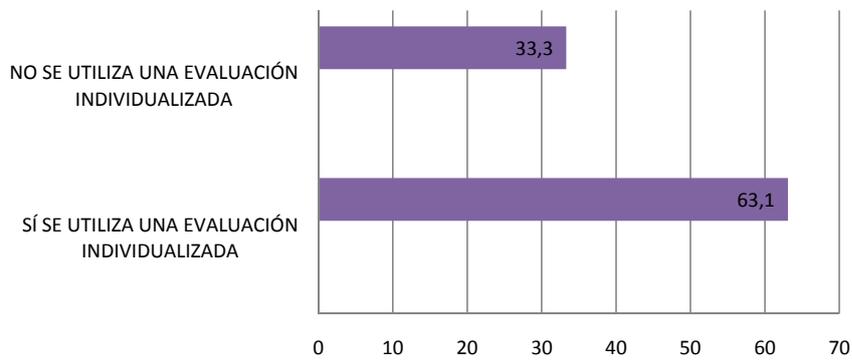
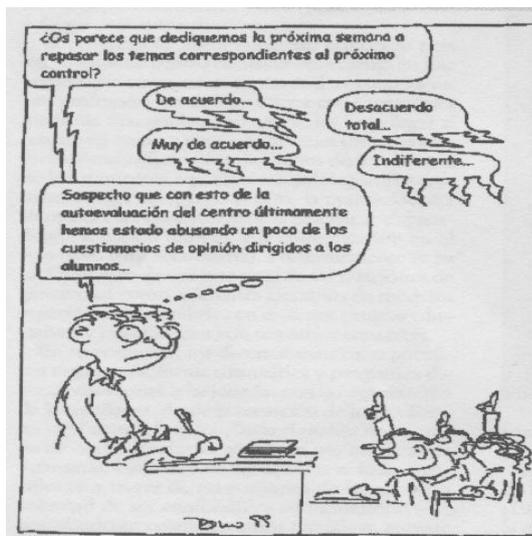


Figura 17. Porcentaje de centros en los que se practica, o no, a una evaluación individualizada

Tal como muestra el gráfico, la mayoría de los centros realizan una evaluación individualizada en alguna medida.

**5.3.3.11 Utilización de la autoevaluación y de la coevaluación**



Cuadernos de Pedagogía nº 283 pág. 50

Hay un 55,2% de los centros que confiesan que no utilizan jamás estos tipos de evaluación y sólo un 13,8% reconoce utilizarla de forma regular.

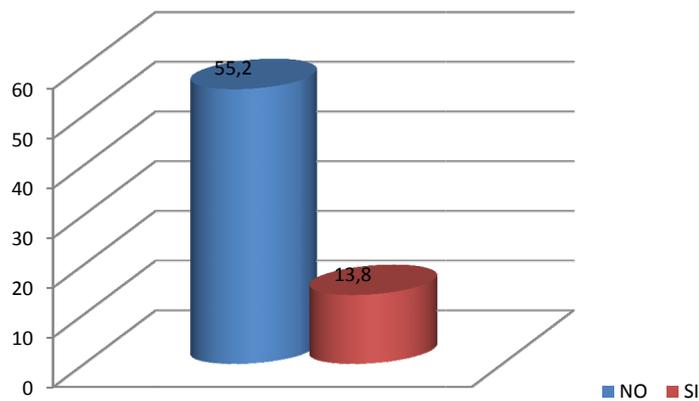


Figura 18. Porcentaje de centros que utilizan la autoevaluación y la coevaluación

#### **5.3.3.12 Calificación final de curso**

Aquí topamos con la discutible interpretación de la evaluación continua; visión diferente que se constata al demandar a los y las profesoras sus procedimientos para determinar la nota final de curso. Lo primero que nos podríamos plantear es si todos los departamentos didácticos de cada centro utilizan al menos el mismo procedimiento y nos encontramos con la primera sorpresa: casi la mitad de los centros, un 44,8% reconoce que cada departamento utiliza unos procedimientos diferentes para establecer la nota de junio (probablemente las diferencias dentro de cada departamento entre profesores diversos serán aún mayores):

5-Todos los departamentos utilizan el mismo procedimiento para obtener la nota final de curso.

Sí 54%

No 44,8%

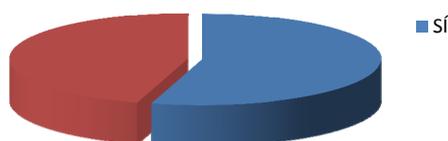


Figura 19. Porcentaje de centros en los que todos los departamentos utilizan o no, los mismos procedimientos para obtener la nota final de curso

#### **5.3.3.13 Dentro de los Centros que utilizan el mismo procedimiento de obtención de la nota final de curso nos preguntamos ¿Qué procedimiento es exactamente el que utilizan?**

Como veremos a continuación suele ser una media ponderada de la media de los tres trimestres, dándole un mayor peso a la nota del 2º trimestre que a la del 1º y más a la del 3ª trimestre que a la del 2º.

57-(Si en el ítem 5 has contestado negativamente no respondas a este por favor) La calificación final de curso se obtiene en su Centro:

[14,9%] es la nota obtenida en el tercer trimestre sin más cálculos

[6,9%] es la media aritmética de la calificación de los tres trimestres

[26,4%] es la media ponderada de la calificación de los tres trimestres (dándole más peso. a la 3ª que a la 2ª evaluación y más a la 2ª que a la 1ª)

[4,6%] se obtiene mediante un procedimiento distinto a los anteriores ( citarlo por favor

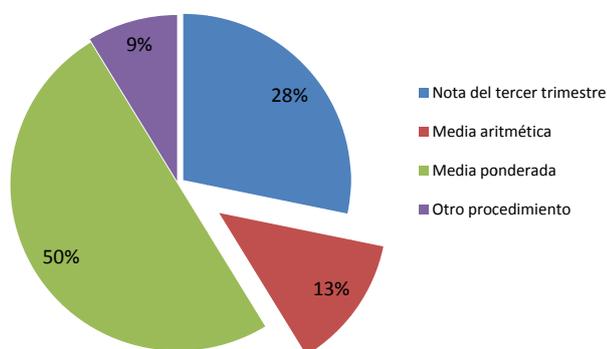


Figura 20. Procedimiento de obtención de la nota final de curso en porcentajes

#### 5.3.3.14 Las programaciones anuales de los Departamentos Didácticos ¿incluyen las decisiones sobre el proceso de evaluación?

La inmensa mayoría de los Centros, e 81,6% afirman que efectivamente contemplan este aspectos, el 11,5% que a veces y sólo el 3,4% afirma que no. Nada que objetar al respecto, aunque hay que tener en cuenta que un 3,4% no contestó a este ítem probablemente por temor a que la Universidad o la Consejería de Educación conozcan este tipo de detalles.

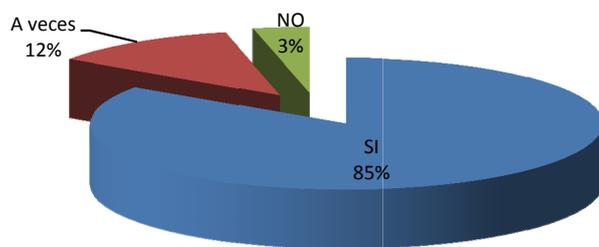


Figura 21. Porcentaje de centros que incluyen en sus programaciones largas las decisiones relativas al proceso de evaluación

**5.3.3.15 Los equipos educativos, juntas de evaluación, equipos docentes  
¿Se celebran al menos dos por trimestre como contempla la  
normativa?**

Aunque tenemos que decir que la normativa canaria se contradice, ya que la Circular de funcionamiento de curso prescribe dos reuniones por trimestre: Orden de 13 de agosto de 1998 (BOC nº 109 de 26 de Agosto 1998) y Orden de 28 de julio de 2006, por las que se aprueban las Instrucciones de organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias. Sección 2ª 4.3.

*Los Equipos educativos, que se reunirán con una frecuencia mínima de dos veces al trimestre, celebrarán, en la Educación Secundaria Obligatoria, una sesión inicial en el mes de septiembre o al comienzo de las clases. (BOC nº 161 de 18 de agosto de 2006)*

Mientras que la Orden de evaluación del 13 de mayo de 1999 en su artículo 15.2 dice:

*Para cada grupo de alumnos se realizará, al menos, tres sesiones de evaluación a lo largo del curso, sin perjuicio de lo que establezcan los respectivos proyectos curriculares.*

En todo caso la inmensa mayoría de los Centros celebran estos dos equipos educativos al trimestre; número que no suelen celebrar en la inmensa mayoría de Comunidades Autónomas donde llevan a cabo sólo uno por trimestre (ver capítulo 3 al efecto).

25-Se celebran al menos dos equipos educativos por trimestre.

Sí: 86,2% A veces: 10,3% No: 2,3% No contestan 1,1%

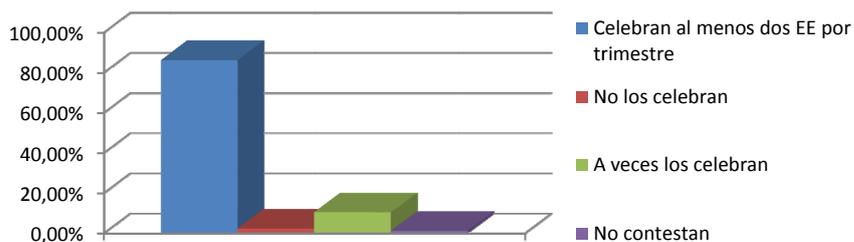


Figura 22. Porcentaje de centros que celebran, al menos dos equipos educativos por trimestre.

**5.3.3.16 En los equipos educativos ¿existe un orden del día claro, organizado por el Dpto. de Orientación o Jefatura de Estudios?**

El desarrollo de esta reunión no puede ser sólo producto de la improvisación o de la creatividad del tutor, cada momento del curso en general y la situación de un grupo en particular exigirá tratar unos temas con más o menos intensidad. Podemos ver un ejemplo del mismo en el Anexo-XII Como podemos apreciar, en la mayoría de los centros del Archipiélago sí que existe ese orden del día preciso:

*26-Existe un orden del día claro para cada equipo educativo.*

*Sí 83,9% A veces 12,6% No: 3,4%*

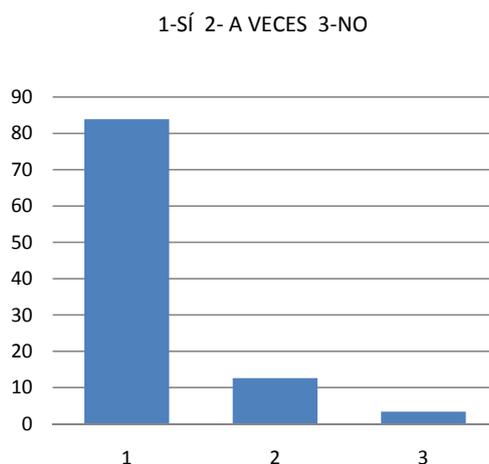


Figura 23. Porcentaje de centros en los que existe, o no, un orden del día concreto en cada equipo educativo

### 5.3.3.17 ¿El Departamento de Orientación emite un informe y hace propuestas de mejora tras cada Equipo Educativo?

Algo más de la mitad de los encuestados afirma que cumple con este precepto, pero hay alrededor de un 40% que no siempre y casi un 30% que nunca lo hace.

27-El Dpto. de Orientación a partir de los informes facilitados por los respectivos equipos educativos y por los departamentos didácticos, emite un informe global respecto a sus resultados, tanto en las conclusiones obtenidas en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como al propio proceso de evaluación, con las correspondientes propuestas de mejora, que es estudiado por la Comisión de

Coordinación Pedagógica.

Sí 59,8% No 26,4% A veces 11,5% No contestaron 2,3%

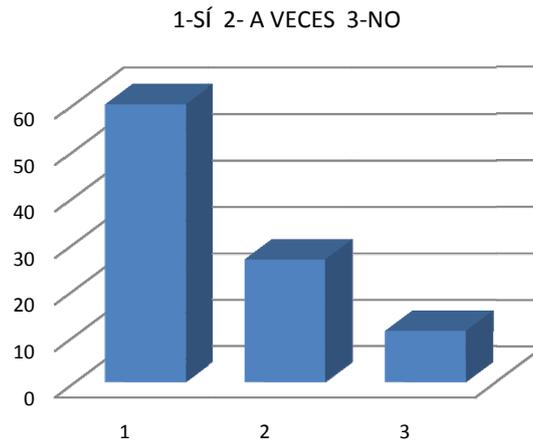


Figura 24. Porcentaje de centros en los que el dpto. de orientación emite, o no, un informe tras cada sesión de los equipos educativos

### 5.3.3.18 ¿Los alumnos/as participan en los equipos educativos?

Es importante que los alumnos informen al equipo educativo de sus impresiones sobre la marcha de las clases, sus problemas, propuestas etc. No siempre la intervención de los alumnos es bien recibida por todos los miembros de los equipos educativos y no en todos los centros, como veremos se cumple este precepto normativo y pedagógico.

28-Los alumnos participan en los equipos educativos.

Sí 32,2% No 19,5% A veces: 46% No contestaron: 2,3%

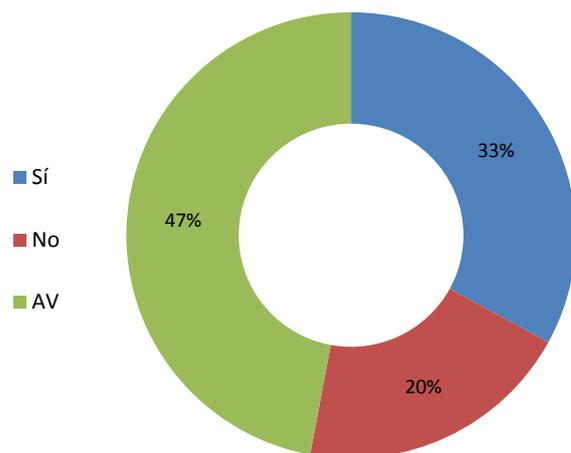


Figura 25. Porcentaje de centros donde los alumnos participan en los equipos educativos

#### **5.3.3.19 ¿Existen sesiones de tutoría encaminadas a la preparación de la intervención de los alumnos en el equipo educativo?**

20-¿Existen sesiones de tutoría específicas para preparar la participación de los alumnos en los equipos educativos?

Sí 86,2% No 12,6% No contestan 1,1%

Han contestado a este ítem la mayoría de los Centros y lo han hecho afirmativamente de forma casi generalizada.

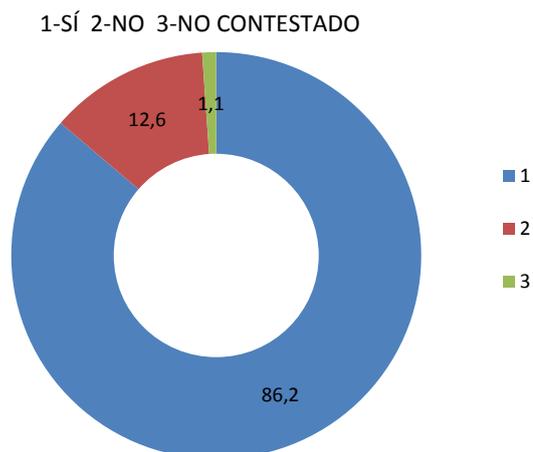


Figura 26. Porcentaje de centros en los que se desarrollan, sesiones de tutoría encaminadas a la preparación de la intervención de los alumnos en los equipos educativos

**5.3.3.20 ¿El tutor toma nota de los acuerdos adoptados por el equipo educativo y estos acuerdos y su cumplimiento es siempre el punto de partida del siguiente equipo educativo?**

El acta casi siempre la cumplimentan, pero los acuerdos, cuando se llegan a tomar, en ocasiones quedan en el capítulo de las buenas intenciones que nadie se encarga de recordar y revisar si se han cumplido y si su implementación ha dado o no los resultados esperados y deseados. En todo caso la respuesta dada por los centros colaboradores al respecto es muy positiva:

29-El tutor/a toma nota de los acuerdos adoptados en los equipos educativos y la revisión de estos acuerdos y su grado de eficacia y cumplimiento es siempre el punto de partida del siguiente equipo educativo.

Sí 65,5% No 3,4% A veces 31%

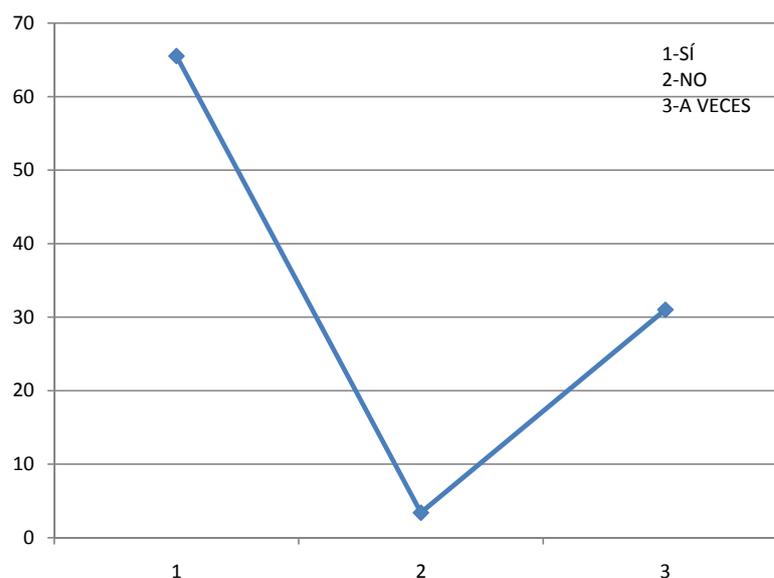


Figura 27. Porcentaje de centros donde se toma, nota en el acta de los equipos educativos los acuerdos de los mismos, y estos (su cumplimiento y resultados) son el punto de partida del siguiente equipo educativo

**5.3.3.21 El M.E.C.D. establece la “Mención Honorífica” para los alumnos que obtengan un 10 en alguna área/materia; la normativa canaria no contempla esta posibilidad ¿qué opinan al respecto los profesores?**

Muchos profesores opinan que los alumnos que se esfuerzan, deberían contar con algún tipo de reconocimiento; aunque la mayoría reconoce que la posibilidad de la “Mención Honorífica” la desconocía.

77-En tu opinión, los y las profesoras de tu Centro respecto a la decisión de la Consejería de Educación de Canarias de que no exista la “Mención Honorífica” a los alumnos de la E.S.O. que obtengan un 10 en alguna asignatura, a pesar de estar contemplada en la Orden del MECD:

[9,2%] están de acuerdo

[18,4%] no están de acuerdo

[66,7%] desconocen este hecho

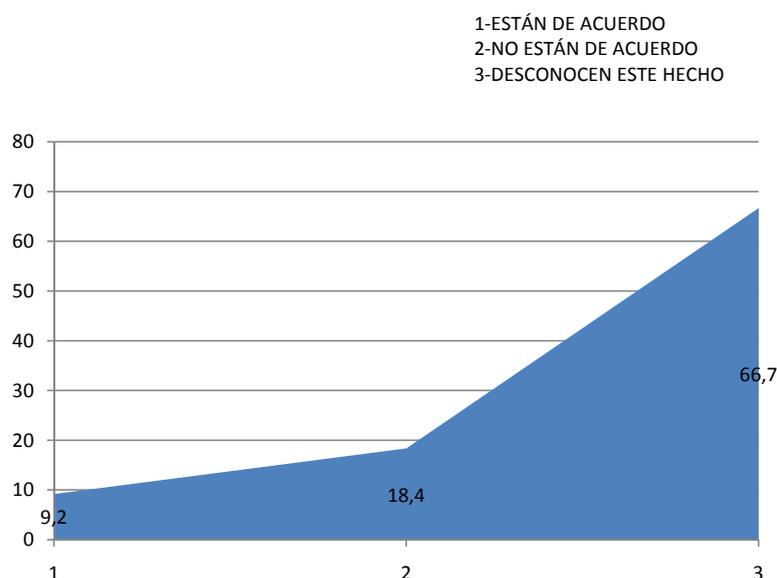


Figura 28. Opinión de los profesores sobre la inexistencia de la "Mención Honorífica" en Canarias

**5.3.3.22 En muchas comunidades autónomas con el título de Graduado en Enseñanza Secundaria aparece la nota media obtenida, en Canarias no ¿qué opinan de esto los y las profesoras canarias?**

78-En tu opinión, los y las profesoras de tu Centro respecto a la decisión de la Consejería de Educación de Canarias de que no exista la nota media de la Etapa para los alumnos de la E.S.O., a pesar de estar contemplada en la Orden del MECD:

[4,6%] están de acuerdo

[23%] no están de acuerdo

[66,7%] desconocen este hecho

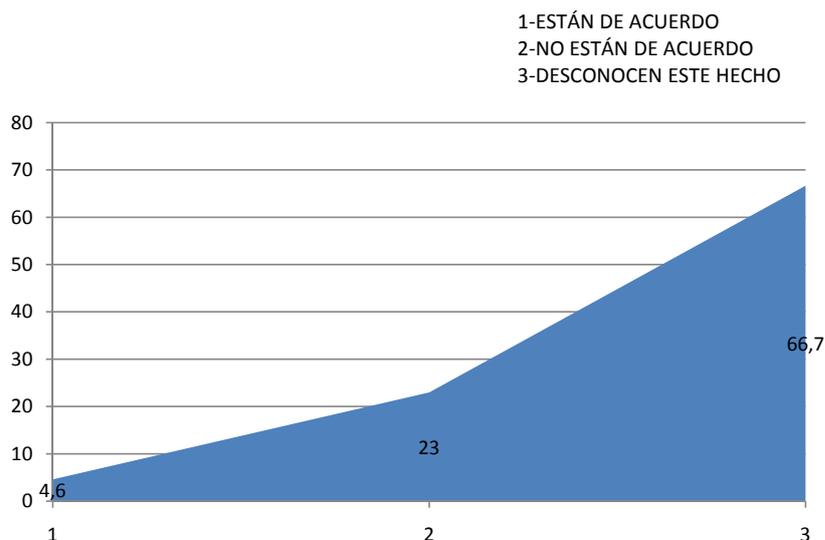


Figura 29. Opinión de los profesores, en porcentajes, sobre la inexistencia de la nota media obtenida en la E.S.O. en Canarias

### 5.3.3.23 Mientras la L.O.C.E. habla de asignaturas, la Orden de Canarias sigue mencionando áreas y materias. Esta diferencia no es inocente ¿qué opinan los profesores?

81-En tu opinión, los profesores de tu Centro respecto a la decisión de la Consejería de Educación de Canarias de seguir mencionando a las *áreas y materias* en la E.S.O., a pesar de que la Orden del MECD habla sólo de *asignaturas*:

[28,7%] están de acuerdo

[25,3] no están de acuerdo

[37,9%] desconocen este hecho

Hay división de criterios; las áreas hacen referencia a un grupo de materias y permiten una mayor flexibilidad que las asignaturas que aparecen como más cerradas y centradas en contenidos.

La LOE opta por la denominación de materias y la normativa canaria lo respeta.

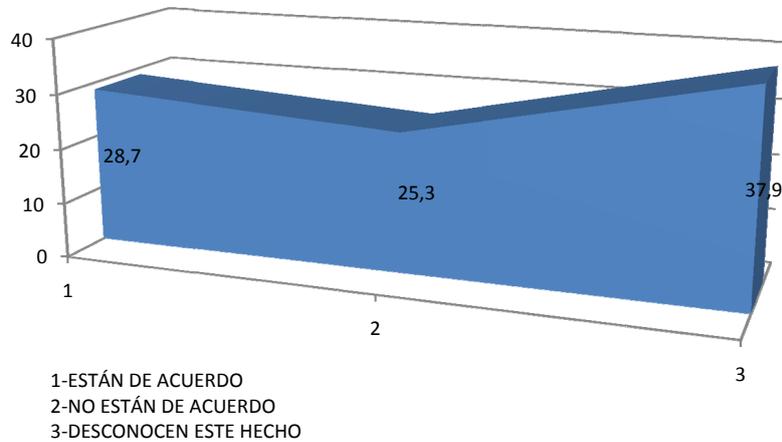


Figura 30. Porcentaje de centros que están de acuerdo, de seguir utilizando los términos de "áreas y materias" en Canarias, frente al de "asignaturas" utilizado en el B.O.E.

**5.3.3.24 En la Orden del MECD no se contemplan los objetivos de la Etapa a la hora de evaluar a los alumnos, en la Orden Canaria sí ¿qué opinan los y las profesoras?**

80-En tu opinión, los profesores de tu Centro respecto a la decisión de la Consejería de Educación de Canarias de que se tengan en cuenta los *objetivos de la etapa* a la hora de evaluar a los alumnos (además de los de cada área o materia y los conocimientos de cada una de ellas), a pesar de no estar contemplada en la Orden del MECD:

[58,6%] están de acuerdo

[17,2%] no están de acuerdo

[21,8%] desconocen este hecho

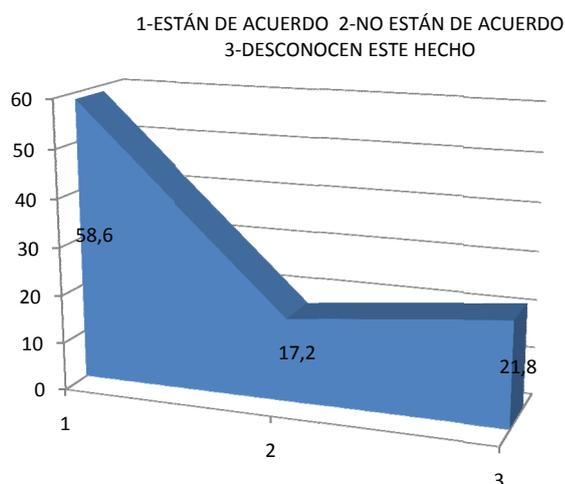


Figura 31. Porcentaje de centros que están de acuerdo en seguir utilizando los objetivos de Etapa en la evaluación

**5.3.3.25 La Circular de funcionamiento de curso prescribe que en el P.E.C. se debe indicar el porcentaje de faltas injustificadas que deben tener los alumnos para perder el derecho a ser evaluados de forma ordinaria ¿realmente los centros contemplan este porcentaje mínimo en su PEC?**

Con la normativa anterior a la L.O.G.S.E. un alumno podía perder el derecho a la evaluación continua si tenía un número determinado de faltas injustificadas; desde la Orden de 13 de mayo de 1999 lo que pierde es el derecho a las medidas ordinarias de evaluación.

21-¿Está reflejado en el RRI el porcentaje mínimo de faltas injustificadas para aplicar el procedimiento extraordinario de evaluación? (15% mínimo en Orden de Funcionamiento de Curso sección 4ª 2.4 (BOC nº 109 de 26 de agosto de 1998).

Si 86,2 %

No 10,3 %

La mayoría de los centros afirma que tienen en cuenta este porcentaje; el mismo varía según se trate de asignaturas de una, dos o tres horas semanales.

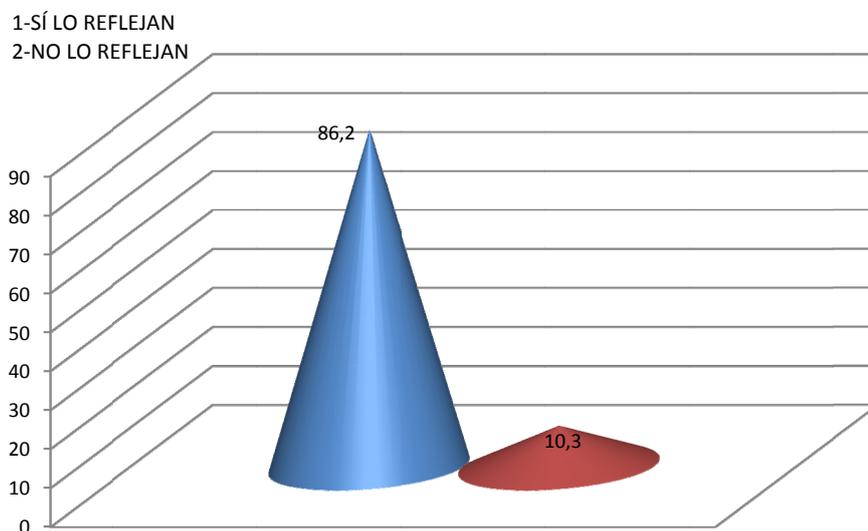


Figura 32. Porcentaje de centros que reflejan en su R.R.I. el porcentaje mínimo de faltas injustificadas precisas para que el alumnado pierda el derecho a las medidas ordinarias de evaluación

### 5.3.4 Evaluación de la práctica docente

Este es un aspecto del que indudablemente todos sospechamos que es perfectible, pero veamos qué resultado nos ha dado el Cuestionario:

#### 5.3.4.1 ¿Existe un plan de evaluación de la práctica docente y del P.C.C.? (sin valorar todavía en si se aplica o no).

6-Existe un plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular y está recogida en el P.C.C.

Sí 41,4% No 54% No contestan 4,6%

Tenemos que sospechar que los que no contestan es porque no cuentan con dicho Plan. Así obtenemos que nada menos que un 58,6% de los centros confiesa que ni siquiera tienen el plan de evaluación de la práctica docente. Lo peor es que probablemente sea muy superior incluso el número de centros que no dispongan de ese apartado prescriptivo del P.C.C. Podemos ver un ejemplo del mismo en el Anexo-X.

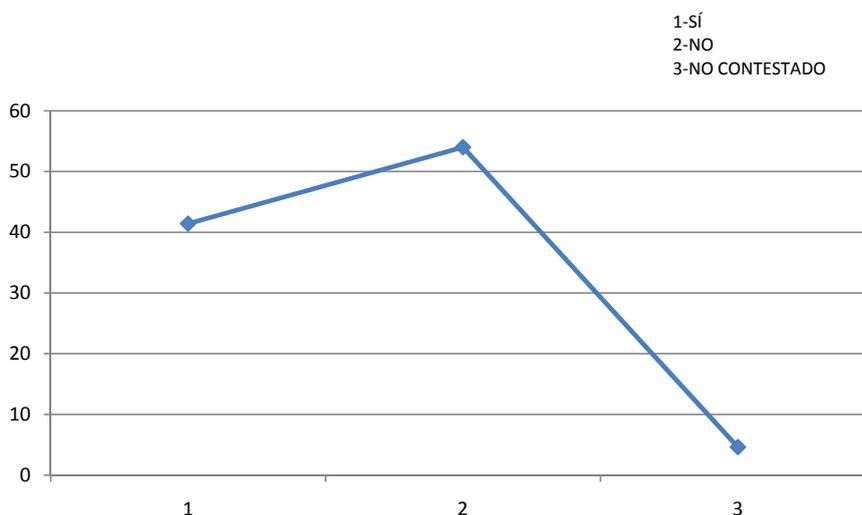
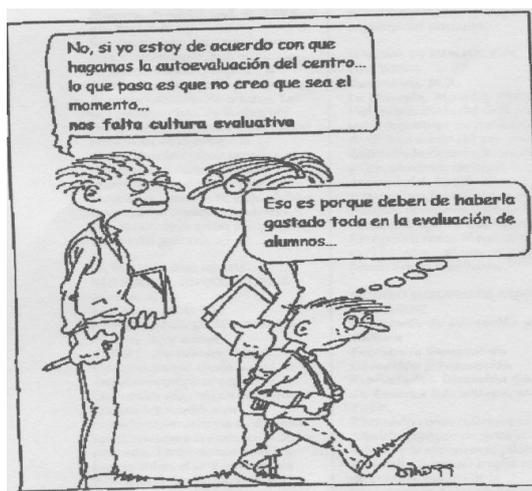


Figura 33. Porcentaje de centros que poseen, un plan de evaluación de la práctica docente y del P.C.C.

#### 5.3.4.2 ¿Se ha aplicado alguna vez el plan de evaluación de la práctica docente?

En los poco más del 40% de los centros donde afirman que existe un plan de evaluación de la práctica docente ¿alguna vez se ha aplicado?



Cuadernos de Pedagogía nº 259

7-¿Se ha aplicado alguna vez en su Centro el *plan de evaluación de la práctica docente*?

Sí 32,2% No 62,1% No contestado 5,7%

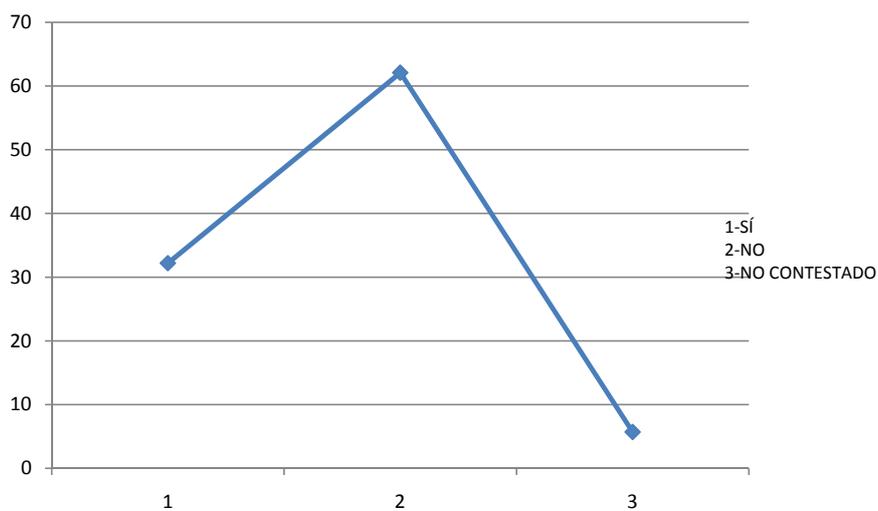


Figura 34. Porcentaje de centros que han aplicado, el plan de evaluación de la práctica docente y del P.C.C.

Es decir que, como cabía esperar, el porcentaje de centros que han aplicado el plan de evaluación de la práctica docente es menor del de los centros que cuentan con dicho plan. En realidad sólo un 32,2% de los centros encuestados que tenían un plan afirma que ha aplicado dicho plan, cifra que aunque baja, es la más optimista de las posibles en la práctica real de los centros.

#### 5.3.4.3 Valoración de la existencia de los diversos apartados del plan de evaluación de la práctica docente:

8-¿Se evalúan las relaciones entre profesorado, alumnado y padres/madres?

Sí 51,7 %                      No 46 % No contestado 2,3 %

Este es uno de los aspectos menos valorado dentro del P.C.C.

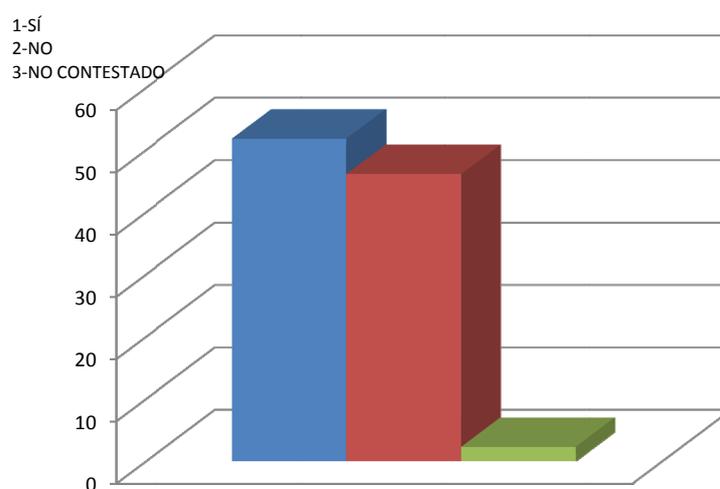
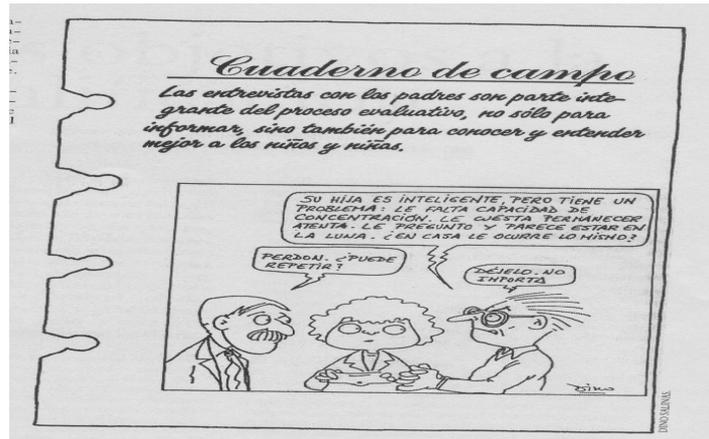


Figura 35. Porcentaje de centros que evalúan, las relaciones entre profesorado, alumnado y padres



Cuadernos de Pedagogía nº 259

9-¿Se evalúa la adecuación de los objetivos programados a las características del alumnado y al contexto sociocultural del centro?

Sí 65,5% No 31 % No contestado 3,4 %

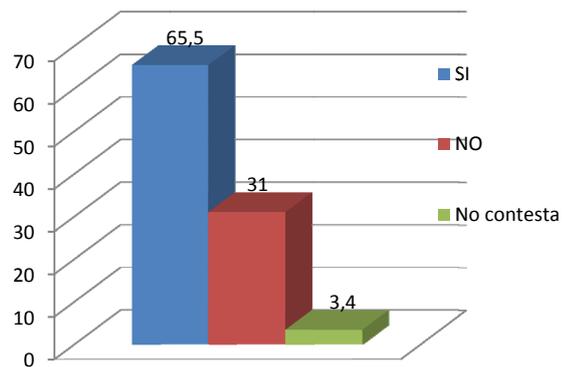


Figura 36. Adecuación de los objetivos programados a las características del alumnado y al contexto sociocultural del centro

Respuesta indiscutiblemente satisfactoria.

10-¿Se evalúa la selección, distribución y secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos y cursos?

Sí 74,7 %                      No 21,8 % No contestado 3,4 %

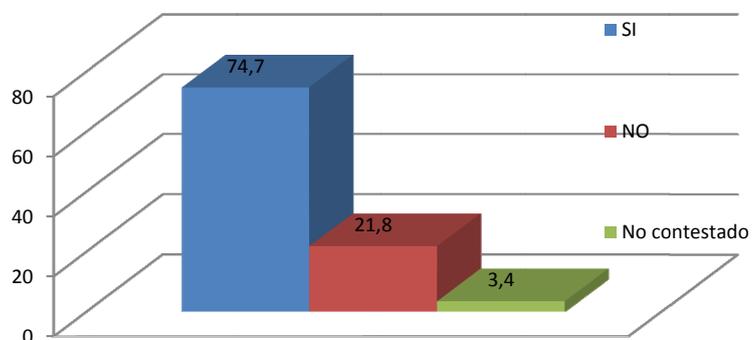


Figura 37. Porcentaje de centros que evalúan, la selección, distribución y secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos y cursos

Otro aspecto valorado muy positivamente.

11-¿Se evalúa la metodología y los materiales empleados?

Sí 58,6 %                      No 37,9 % No contestado 3,4 %

Tal como vemos este es uno de los aspectos menos analizados dentro del P.C.C.

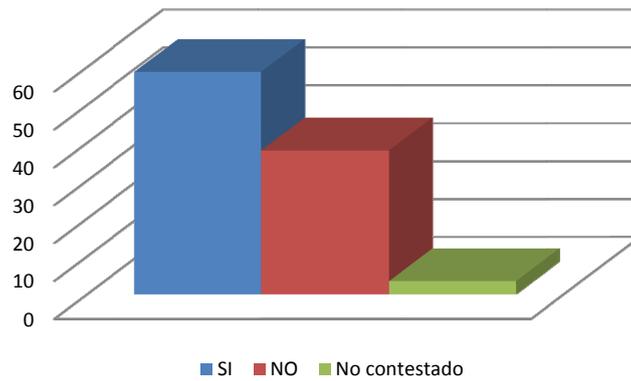


Figura 38. Porcentaje de centros que evalúan, la metodología y los materiales empleados

12-¿Se evalúan los procedimientos e instrumentos de evaluación establecidos?

Sí 69 %                      No 26,4 % No contestado 4,6 %

Este es un aspecto que siempre crea cierta polémica en los centros y suele estar sometido a revisiones periódicas.

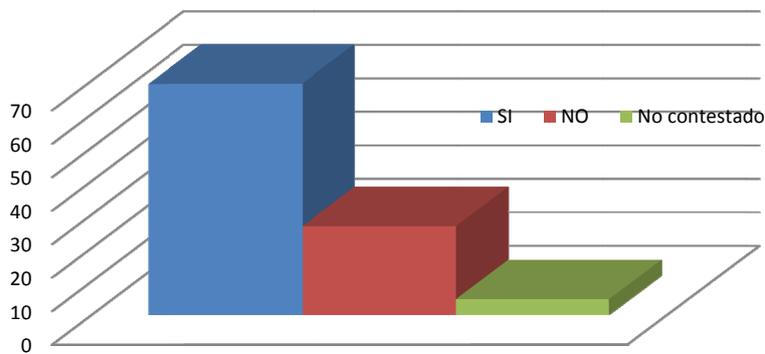


Figura 39. Porcentaje de centros que evalúan, los procedimientos e instrumentos de evaluación

Aspecto muy positivo, ciertamente se valoran los instrumentos y procedimientos de evaluación de forma regular.

13-¿Se evalúan el programa de orientación educativa y profesional?

Sí 75,9 % No 24,1 % No contestado 0%

En este apartado se nota el buen hacer de los miembros del departamento de orientación.

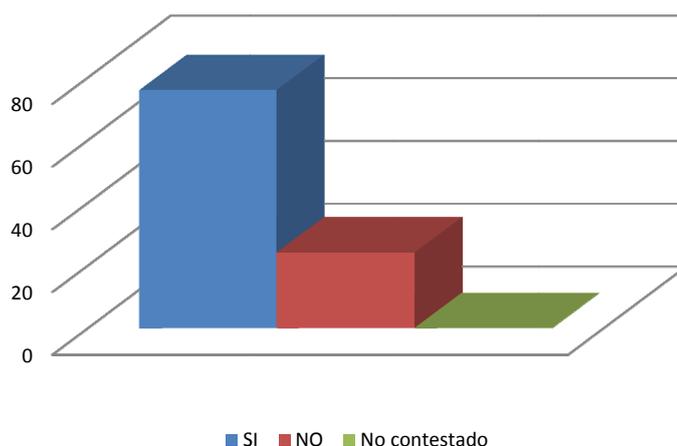


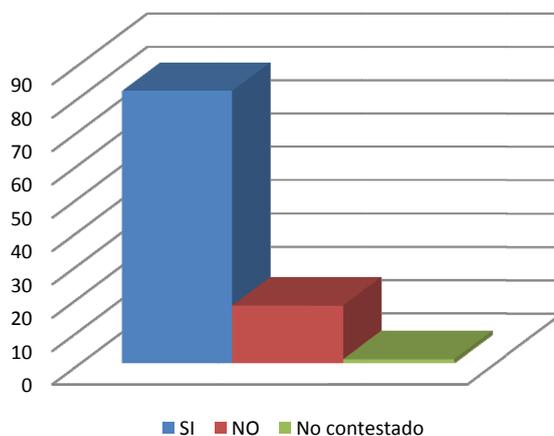
Figura 40. Porcentaje de centros que evalúan, el programa de orientación educativa y profesional

14-¿Se evalúa la adecuación de la oferta de materias optativas a las necesidades educativas de los alumnos?

Sí 81,6 % No 17,2 % No contestado 1,1 %

Este aspecto, al ser renovada la oferta educativa de los centros cada curso escolar, es sometido ¡y de qué forma! a valoración, debido a la rivalidad entre departamentos por ofertar materias optativas y de esta forma

conseguir horas; con las consecuencias que ello tiene: en el número de profesores por departamento por ejemplo.



**Figura 41. Porcentaje de centros que evalúan, la adecuación de la oferta de materias optativas a las necesidades educativas de los alumnos**

15-¿Se evalúa la eficacia de las medidas de refuerzo educativo y de adaptación curricular adoptadas para el alumnado con n.e.e.?

Sí 85,1 %      No 14,9%      No contestado 0%

Este apartado es objeto de revisión cada año, especialmente al realizar y aprobar el “plan de atención a la diversidad”. El grado de discusión entre Departamentos Didácticos depende de la Resolución de Atención a la Diversidad que se publique cada curso. Suele crear cierta polémica el reparto de horas para “otras medidas de atención a la diversidad”, que suelen utilizarse para grupos flexibles o desdobles en Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

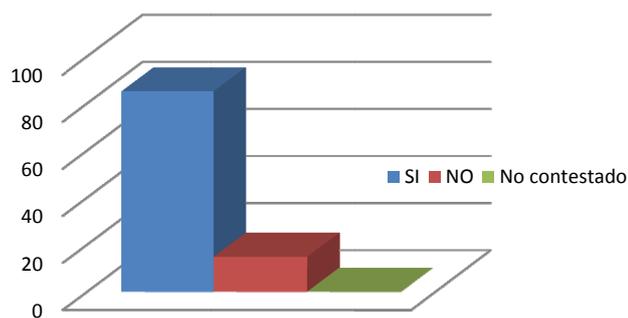


Figura 42. Porcentaje de centros que evalúan, la eficacia de las medidas de refuerzo educativo y de adaptación curricular adoptadas para el alumno con N.E.E.

16-¿Se evalúa el desarrollo de los programas de diversificación curricular?

Sí 74,7 %                      No 16,1% No contestado 6,9%

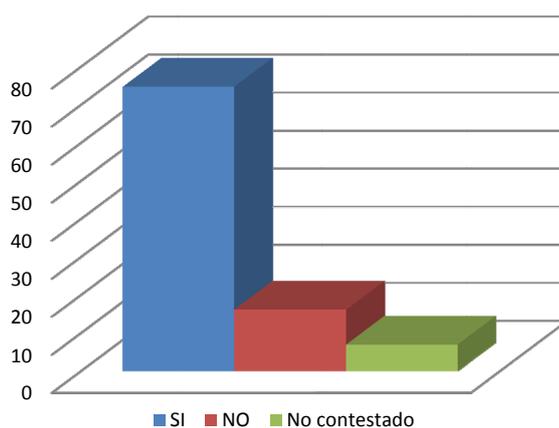
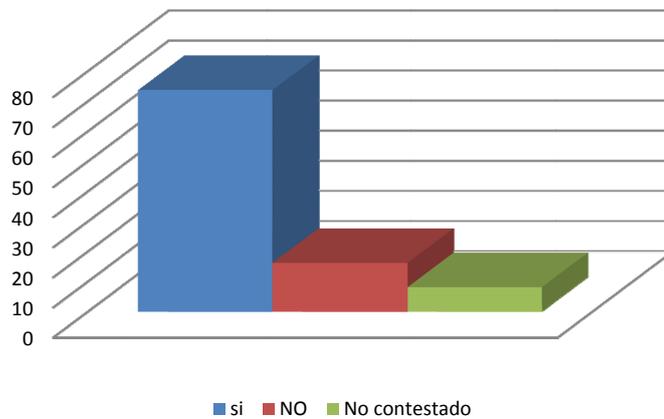


Figura 43. Porcentaje de centros que evalúan, el desarrollo de los programas de diversificación curricular

Alta incidencia en la valoración de los programas de diversificación curricular. La valoración casi nunca se centra en el currículo del programa base de diversificación curricular ni en la metodología ni en la evaluación, sino en si el perfil del alumnado seleccionado ha sido el idóneo y si los profesores que han impartido los ámbitos son los adecuados (vuelve a apreciarse en este punto rivalidad entre departamentos).

17-¿Se evalúa el desarrollo de los agrupamientos flexibles y desdobles?

Sí 73,6%                      No 16,1 % No contestado 8%



**Figura 44. Porcentaje de centros que evalúan, el desarrollo de los agrupamientos flexibles y los desdobles**

Alta valoración, aunque cabría entrar en la profundidad de la misma.

18-¿Se tienen en cuenta las valoraciones de los padres?

Sí 67,8 %                      No 29,9 % No contestado 2,3 %

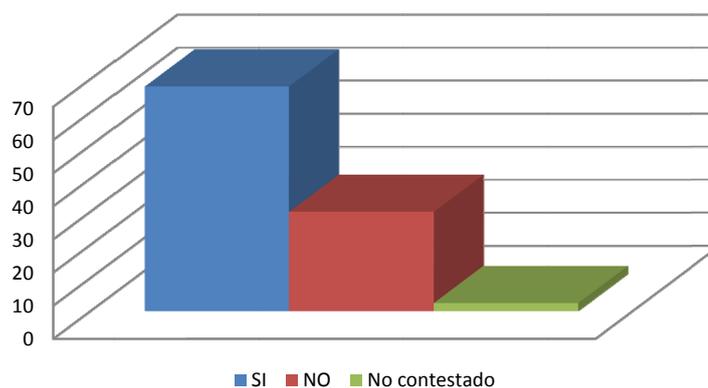


Figura 45. Porcentaje de centros en los que se tienen en cuenta, las aportaciones de los padres

En teoría se tienen muy presentes las valoraciones y sugerencias de los padres.

19-¿Se tienen en cuenta las aportaciones del alumnado?

Sí 81,6 %

No 13,8% No contestado 4,6 %

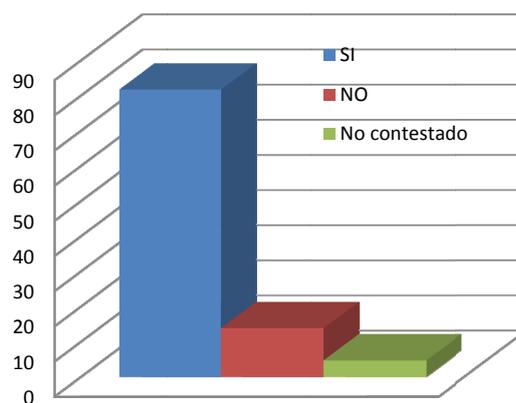


Figura 46. Porcentaje de centros en los que se tienen en cuenta, las aportaciones del alumnado

Al parecer sí que se observan las sugerencias de los alumnos.

**5.3.4.4 Todos los Departamentos Didácticos confeccionan las memorias de final de curso, con sus propuestas de mejora, pero ¿realmente se valoran estas propuestas a la hora de revisar/confeccionar sus programaciones anuales en septiembre?**

46-Los Departamentos Didácticos tienen en cuenta el resultado de la autoevaluación del profesorado plasmado en la memoria del curso anterior, a la hora de hacer sus programaciones.

Totalmente en desacuerdo 20,7%

Poco de acuerdo 21,8%

De acuerdo 32,2%

Muy de acuerdo 11,5%

Totalmente de acuerdo 5,7%

Como podemos apreciar el 42,5% afirma que de ninguna manera tienen en cuenta las aportaciones de sus memorias para revisar las programaciones anuales en el curso siguiente; sólo creen que realmente valoran estas sugerencias de las memorias anuales el 17,2%.

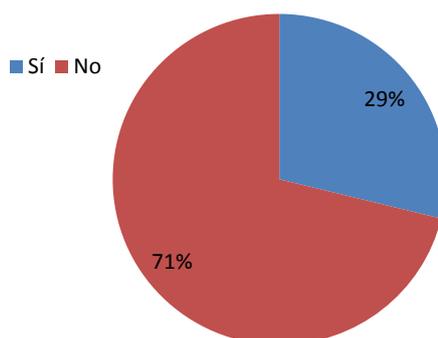


Figura 47. Porcentaje de centros en los que los departamentos tienen en cuenta, o no, la memoria del curso anterior de cada departamento a la hora de revisar sus programaciones anuales

#### 5.3.4.5 El Consejo Escolar tiene la responsabilidad de analizar los resultados escolares tras cada evaluación: ¿se hace realmente?

48-El Consejo Escolar analiza los resultados académicos obtenidos por el alumnado de los distintos grupos tras cada evaluación.

1. Totalmente en desacuerdo 3,4%
2. Poco de acuerdo 6,9%
3. De acuerdo 11,5%
4. Muy de acuerdo 20,7%
5. Totalmente de acuerdo 52,9%

Según los datos obtenidos la inmensa mayoría de los centros sí valoran los resultados académicos, mientras que sólo un 10,3% afirma que nunca lo hacen.

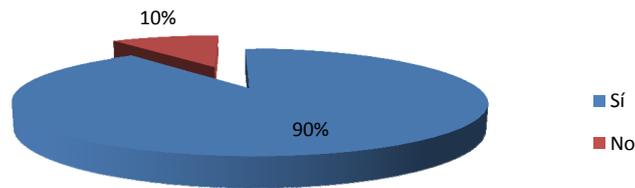


Figura 48. Porcentaje de centros en los que el consejo escolar analiza, o no, los resultados académicos tras cada evaluación

### 5.3.5 La promoción y la titulación en la E.S.O.

Este aspecto era muy interesante de analizar en la L.O.G.S.E., puesto que cada centro podía establecer, con un cierto margen, sus propios criterios de promoción. Con la L.O.C.E. y su regulación en Canarias apenas hay aspectos distintos entre unos centros y otros.

#### 5.3.5.1 Los alumnos que promocionan por haber repetido el nivel, deben llevar una ACI o medidas de refuerzo en esas áreas pendientes Art 32.2 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999). ¿Se cumple?

32-A los alumnos que promocionan por haber repetido se les hace una adaptación curricular cuando pasan con áreas/materias pendientes

*Sí 17,2% No 36,8% A veces 42,5% No contestan 3,4%*

Los datos hablan por sí mismos: sólo una minoría hace las adaptaciones curriculares, la mayoría las realiza en ocasiones o nunca.

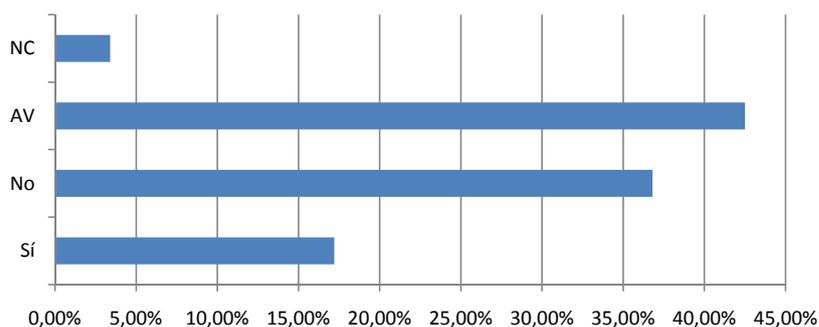


Figura 49. Porcentaje de centros en los que al promocionar por haber repetido se les aplica medidas de refuerzo

### 5.3.5.2 Los alumnos cuando están repitiendo un curso deben llevar medias de atención más individualizadas: refuerzos, apoyos, AC de aula, ACIs poco significativas o significativas en su caso, ¿se cumple este precepto normativo?

31-Cuando un alumno repite se establecen las medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados.

Sí 37,9% No 16,1% A veces: 44,8% No contestado 1,1%

Predomina el *A veces*, esto quiere decir que al final depende mucho del equipo docente concreto que imparta clase a ese alumno determinado, más que de los procedimientos establecidos en el propio centro.

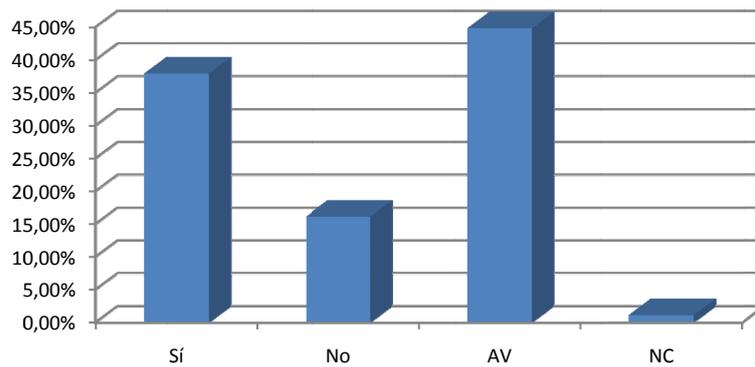


Figura 50: Porcentaje de centros que aplican, o no, medidas educativas complementarias a los alumnos que están repitiendo

### 5.3.5.3 Con la L.O.G.S.E. ¿en qué criterios se basaban para determinar la promoción?

59-Los criterios de promoción se basaban, durante los cursos 2002/03 y precedentes (L.O.G.S.E.), en:

[25,3%] el logro de determinadas capacidades

[9,2%] el número de áreas/materias superadas

[65,5%] un sistema mixto de áreas/materias superadas y capacidades.

Numerosos centros utilizaban escalas de capacidad, de todo tipo, y sólo un 9,2% usaban sólo el criterio de las áreas/materias suspensas. Si bien la mayor parte se inclinaba por un sistema mixto de capacidades y materias.

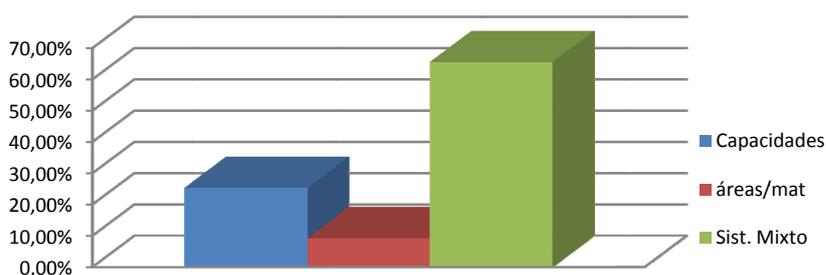


Figura 51. Aspectos en los que se basaban los criterios de promoción en la LOGSE

#### 5.3.5.4 Con la L.O.G.S.E. ¿Cuáles eran los criterios de titulación?

Ocurre lo mismo que con la promoción: si los y las profesoras pueden elegir, eligen un sistema mixto, que resulta más riguroso que sólo basado en áreas suspensas como el propuesto por la L.O.C.E

60-Los criterios de titulación se basaban, durante los cursos 2002/03 y precedentes (L.O.G.S.E.), en:

[14,9%] el logro de determinadas capacidades

[12,6%] el número de áreas/materias superadas

[72,4%] un sistema mixto de áreas/materias superadas y capacidades.

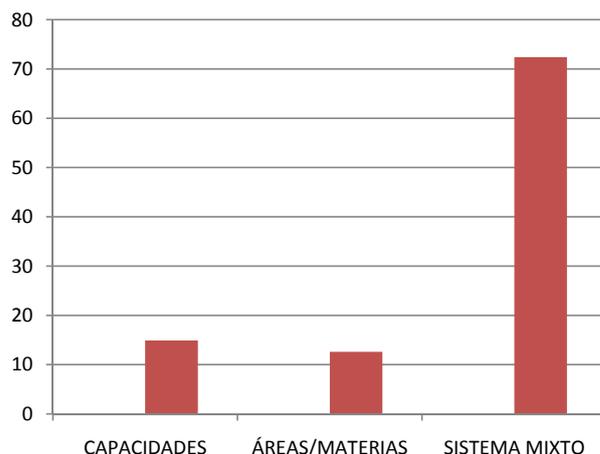


Figura 52. Criterios en los que se basaban los centros para decidir la titulación en la E.S.O. con la normativa de la LOGSE

**5.3.5.5 Con la L.O.C.E. los criterios de promoción y titulación los ha determinado la Administración Central y para todo el país; pero ¿qué prefieren los profesores, elaborar ellos los criterios de promoción y titulación en cada centro, o que vengan dados por la Administración?**

76-En tu opinión, los profesores de tu Centro prefieren:

[29,9%] que los criterios de promoción y titulación sean de libre determinación por cada centro en concreto (L.O.G.S.E., curso 2002/2003 y anteriores)

[59,8%] que los criterios de promoción y titulación sean iguales para todos los centros de España y vengan determinados por la Administración (L.O.C.E., curso 2003/04 y siguientes).

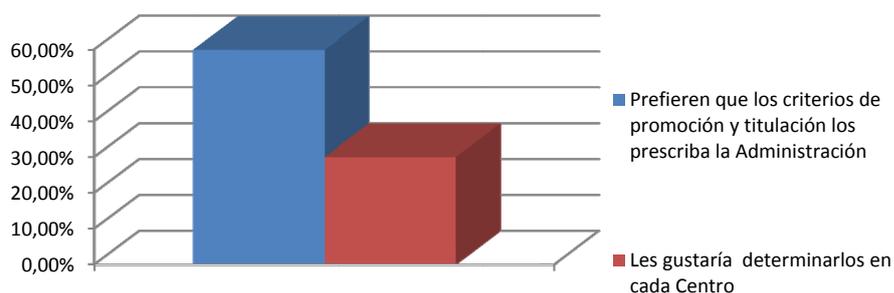


Figura 53. Preferencia de los y las profesoras respecto a los criterios de promoción y titulación en la ESO

**5.3.5.6 Con la L.O.G.S.E. sólo se podía repetir una vez en la Etapa (nunca en 1º) y una segunda de forma extraordinaria si lo aprobaba el equipo educativo, con la L.O.C.E. se puede repetir en todos los niveles ¿qué prefieren los profesores?**

82-En tu opinión, los profesores de tu Centro, respecto a la posibilidad de poder repetir en todos los niveles de la E.S.O. (L.O.C.E.):

[83,9%] están de acuerdo

[2,3%] no están de acuerdo

[11,5%] hay división de opiniones

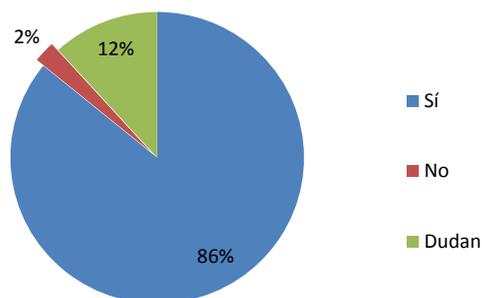


Figura 54. Preferencia de los profesores respecto a la posibilidad, o no, de poder repetir en cualquier nivel de la ESO

### **5.3.6 Las reclamaciones de los alumnos/padres a las calificaciones y a la promoción/titulación**

#### **5.3.6.1 Los alumnos y sus padres ¿suelen reclamar de forma frecuente las calificaciones y decisiones relativas a la evaluación?**

Al analizar el ítem 61, se puede apreciar que en la mayoría de los centros del Archipiélago las reclamaciones no superan las cinco por curso escolar: es una cantidad muy pequeña. Esto puede ser debido, en el mejor de los casos, a que tanto alumnos como padres conocen y están de acuerdo con los criterios, instrumentos y procedimientos de calificación; o puede ser debido a que creen que no es conveniente reclamar de cara a futuras calificaciones, o a que desconocen el procedimiento exacto de hacerlo, etc.

61-El número de reclamaciones de los alumnos, tanto a notas trimestrales como finales, promoción o titulación:

[79,3%] no exceden de 5 en cada curso escolar

[16,1%] se sitúan entre 6 y 10 en cada curso escolar

[1,1%] es superior a 10 en cada curso escolar

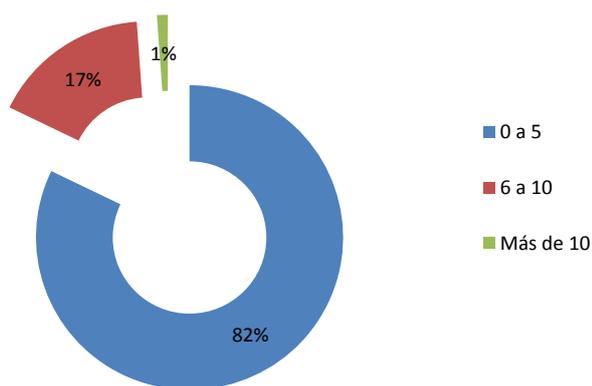


Figura 55. Número de reclamaciones de los alumnos y sus padres respecto a las calificaciones y las decisiones de promoción y titulación

### 5.3.6.2 ¿Los alumnos conocen el procedimiento de reclamación, se trate de una nota trimestral, final, o a la decisión de promoción o titulación?

De acuerdo con sus profesores la mayoría de los alumnos conocen el procedimiento de reclamación.

47-Los alumnos conocen el procedimiento de reclamación a las notas trimestrales, las finales o a la decisión de promoción o titulación en su caso.

Totalmente en desacuerdo 0%

Poco de acuerdo 9,2%

De acuerdo 19,5%

Muy de acuerdo 35,6%

Totalmente de acuerdo 31%

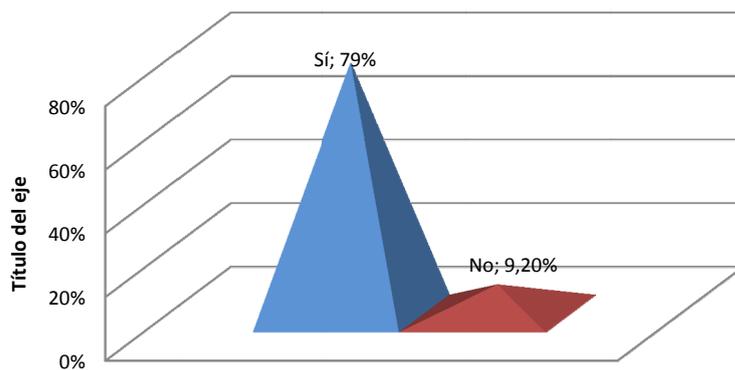


Figura 56. Los alumnos y padres conocen el procedimiento de reclamación a las calificaciones, promoción y titulación

### 5.3.6.3 Cuando los alumnos y sus padres reclaman ¿sobre qué aspectos recae generalmente esta reclamación?

En ningún caso lo hacen los padres de los alumnos con n.e.e. (necesidades educativas especiales) respecto a las características propias de la evaluación de sus hijos; ni lo hacen, como es natural, los propios alumnos de n.e.e.

La mitad exactamente reclama sobre aspectos diferentes a los recogidos por la normativa, lo que me hace pensar que lo que ocurre es que desconocen con detalle el procedimiento establecido al efecto; a pesar de que los y las profesoras estimen que sí que conocen estos procedimientos. Otra cuestión a valorar es la interpretación de la evaluación continua, tema sobre el que habría que incidir en la formación e información a los claustros.

62-Cuando los alumnos reclaman, generalmente lo hacen respecto al siguiente apartado de la Orden de evaluación:

[23%] a) *La incorrecta aplicación de los criterios e instrumentos de evaluación establecidos en el proyecto curricular del centro y su concreción,*

si existiera, para el grupo o para el alumnado con adaptaciones curriculares.

[0%] b) La inadecuación de los instrumentos de evaluación a las características del alumnado con n.e.e., establecidas por el equipo educativo, en el marco de las directrices señaladas en el PCC.

[21,8%] c) Notable discordancia entre los resultados de la evaluación final y los obtenidos en el proceso de evaluación continua desarrollada a lo largo del curso.

[2,3%] d) La incorrecta aplicación de otros aspectos contemplados en la presente Orden de evaluación.

[47,1%] e) Generalmente no se atienden a ninguno de los cuatro supuestos que contempla la orden de evaluación.

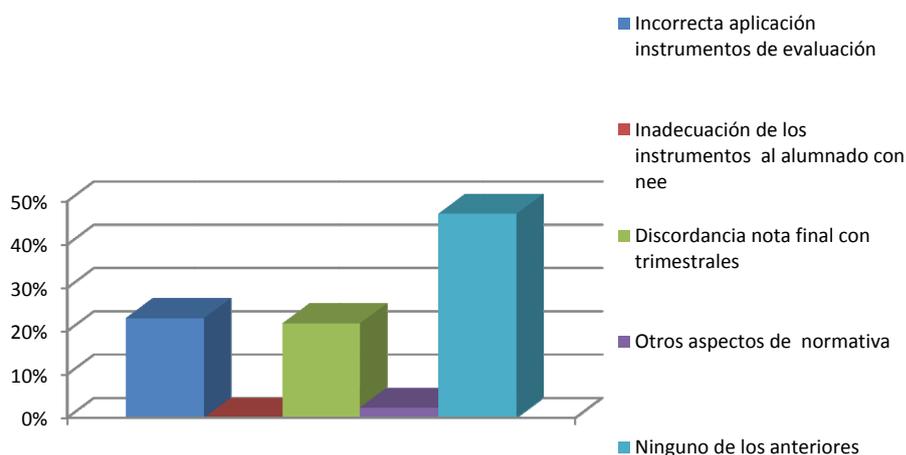


Figura 57. Causas más frecuentes de reclamación respecto a las calificaciones

#### 5.3.6.4 Cuando la reclamación se refiere a la promoción o a la titulación, la normativa estipula que se debe reunir el equipo educativo para revisar el caso. ¿Esto se hace realmente así?

33-Cuando la reclamación se refiera a la promoción o titulación se reúne el equipo educativo

1. Sí 92%
2. A Veces 3,4%
3. No 3,4%

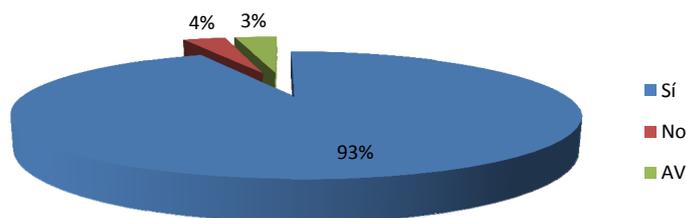


Figura 58. Porcentaje de centros en los que se reúnen, o no, los equipos educativos cuando hay una reclamación

Sí, se cumple en la inmensa mayoría de los casos, nada que objetar al respecto.

#### 5.3.7 El consejo orientador

##### 5.3.7.1 El Consejo Orientador se debe dar al finalizar 4º de la E.S.O., o en 2º de la E.S.O. si se hubiera aplicado la L.O.C.E. en el ámbito de los itinerarios educativos. Pero realmente ¿Quién da el Consejo Orientador? ¿Ha implicado algún cambio la aplicación de la L.O.C.E. en su aspecto evaluativo, respecto al Consejo Orientador?

La normativa, Orden de 13 de mayo de 1999, en su art. 35 dice: *Al término de la etapa el tutor o la tutora, con el asesoramiento del Departamento de Orientación, formulará el Consejo Orientador.*

63-¿Quién decidía el contenido del Consejo Orientador en tu Centro el curso 2002/03 y precedentes (L.O.G.S.E.)?:

[83,7%] el tutor en colaboración con el Departamento de Orientación y el equipo educativo

[0%] el tutor solo

[5,7%] el equipo educativo solo

[10,3%] el tutor con el Departamento de Orientación.

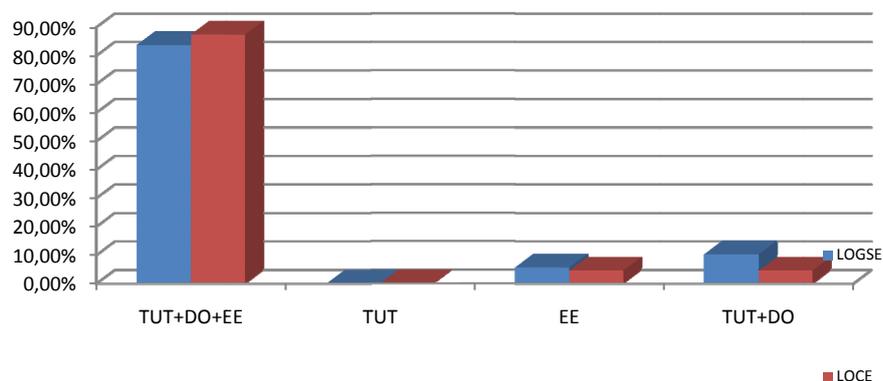
64-¿Quién decidirá el contenido del Consejo Orientador en tu Centro este curso y los siguientes (L.O.C.E.)?:

[87,4%] el tutor en colaboración con el Departamento de Orientación y el Equipo Educativo

[0%] el tutor solo

[4,6%] el equipo educativo solo

[4,6%] el tutor con el Departamento de Orientación.



**Figura 59. Evolución del procedimiento de confección del consejo orientador en la LOGSE y en la LOCE**

Tal como se observa en el gráfico, la L.O.C.E. no ha supuesto prácticamente ningún cambio en el Consejo Orientador de 4º de la E.S.O.: lo siguen decidiendo mayoritariamente el tutor con el departamento de orientación y el equipo educativo, a pesar de que la normativa señala que debe formularlo el tutor con el departamento de orientación. Pero se hace así por tradición y es lógico que el tutor contraste su opinión con todos los profesores que dan clase a los alumnos. La práctica real del profesorado se ha adelantado a lo regulado por la normativa LOE canaria en evaluación.

### **5.3.7.2 ¿Cuándo se entrega realmente ese Consejo Orientador?**

65-El Consejo Orientador de 4º de la E.S.O. se entrega en:

[52,9% ] marzo, antes del período de preinscripción

[44,8%] junio, al finalizar el curso.

Según reflejan los datos, hay división en la práctica educativa al respecto. La razón de entregarlo en marzo es que el período de preinscripción

se abre en dicho mes; por ejemplo en el curso 2004/2005 el período de preinscripción fue del 30 de marzo al 19 de abril. En este entorno tiene mucho sentido cumplir al “pie de la letra” la normativa que indica que el consejo orientador se entregue antes del período de preinscripción: *art 35 Orden 13 de mayo de 1999...los tutores anticiparán el sentido del consejo orientador antes del inicio del plazo de presentación de las instancias de petición de plaza.*

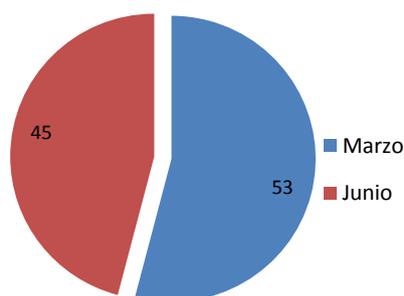


Figura 60. Momento en que se entrega el Consejo Orientador

**5.3.7.3 Cuando se pasó este Cuestionario se supone que se iba a aplicar la L.O.C.E. en su integridad, es decir, que habría itinerarios en 3º y 4º de la E.S.O.; es por ello que en el curso, el 2003/2004 tuvimos que elaborar un Programa de Orientación para 2º de la E.S.O. y había que dar un consejo orientador. ¿Cuándo tenían pensado entregarlo los centros?**

66-El Consejo Orientador de 2º de la E.S.O. se entrega en:

[18,4%] marzo.

[58,6%] junio, al finalizar el curso.

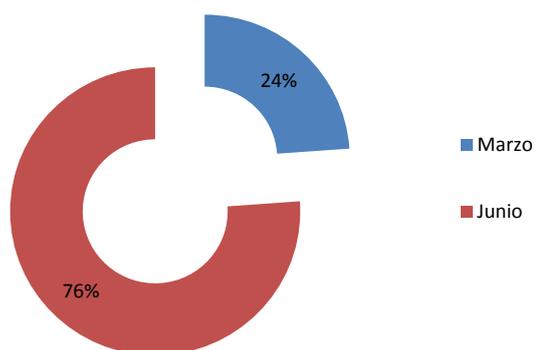


Figura 61. Momento en que se tenía pensado entregar el Consejo Orientador de 2º de la ESO

Como era de esperar, la mayoría tenía pensado entregarlo en junio, al final del curso, ya que para pasar de 2º a 3º de la E.S.O., si no se cambia de centro, no es preciso realizar la preinscripción.

**5.3.7.4 La normativa dice que el consejo orientado, artículo 35 de la Orden del 13 de mayo de 1999, lo hará llegar, el tutor, al alumno o la alumna de forma que quede garantizado su carácter confidencial. Pero ¿A quién se entrega realmente este Consejo orientador?**

71-El consejo orientador se entrega:

[55,2%] a los padres

[23%] a los alumnos.

[18,4%] a los dos: padres y alumnos.

Tal como constatamos, hay un 73,6% que no cumple estrictamente con la normativa.

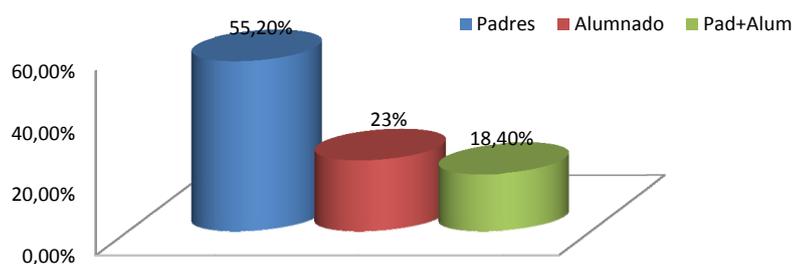


Figura 62. Persona a la que se entrega el Consejo Orientador

### 5.3.8 Recuperación de las áreas/materias pendientes y procedimientos extraordinarios de evaluación

#### 5.3.8.1 Por normativa, cuando se aprueba un solo trimestre en un área/materia, se aprueba automáticamente esa área/materia en todos los niveles anteriores. ¿Los profesores lo aplican así o buscan otras prácticas más "clásicas"?

74-Respecto a la recuperación de áreas/materias pendientes de cursos anteriores, con la homónima (misma denominación) cuando un alumno aprueba un trimestre:

[72,4%] aprueba automáticamente la pendiente de cursos anteriores

[23%] no se le pone ese aprobado en su nota hasta el tercer trimestre para no tener que aprobar la pendiente y se le "guarda la nota" hasta que se estima que merece aprobarla.

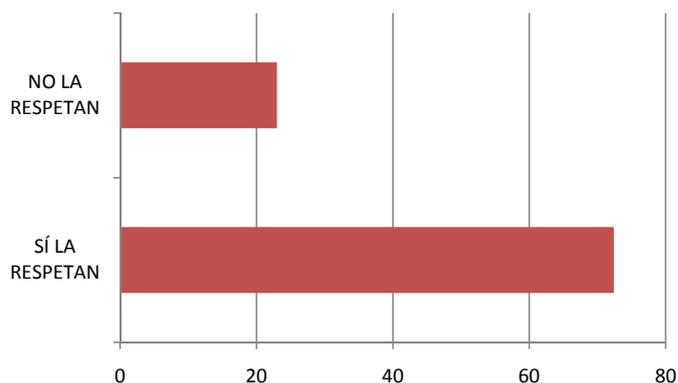


Figura 63. Respeto, o no, de la normativa respecto a que cuando se aprueba un trimestre en un área se debe recuperar automáticamente ese área si está pendiente de los cursos anteriores

Hay un 23% de los centros que afirman que no cumplen la normativa, atribuyéndose unas competencias que no les otorga la Orden de evaluación. Dejan de aprobar a un alumno un trimestre, habiendo cumplido los requisitos para aprobar prescritos por el departamento, para no tener que aprobar las homónimas de los años anteriores, señalan que les “guardan la nota” por si se merecen o no recuperar las pendientes al final del curso. La normativa canaria LOE les da la razón.

### 5.3.8.2 ¿Cómo se hace la recuperación de las áreas/materias pendientes cuando se trata de materias/áreas sin continuidad?

Las materias sin homónima en los cursos sucesivos, como puede ser Tecnología, E.P.V., etc. deben contar con un procedimiento para poder recuperarse; en este sentido la normativa es clara: deja libertad a cada departamento para establecer el cómo recuperar las pendientes. Artículo 4.2 de la Orden del 1 de octubre de 2003 (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003): *En el caso de áreas o materias optativas que el alumno haya dejado de cursar, corresponderá la determinación de su superación al departamento del área, de acuerdo con las medidas educativas complementarias o de*

*refuerzo que el departamento haya adoptado para que el alumno supere dichas áreas o materias.*

75-Cuando hay materias pendientes que no se cursan en el actual nivel, por ejemplo Tecnología o E.P.V. en su caso, la recuperación consiste:

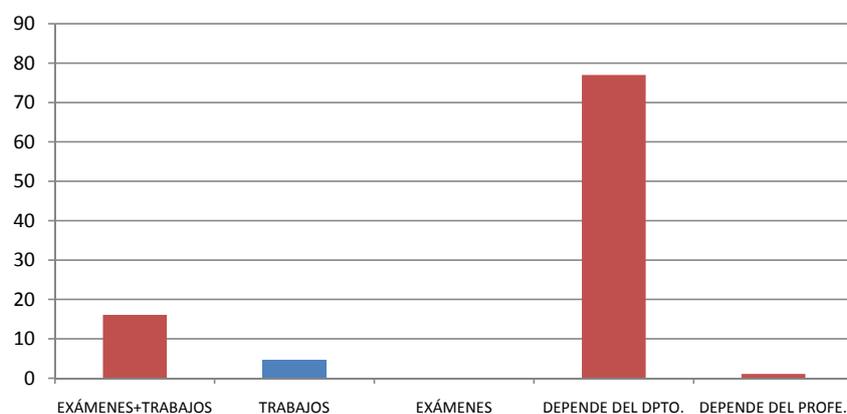
[16,1%] en un examen y realización de determinados trabajos

[4,6%] la recuperación consiste sólo en la realización de determinadas tareas

[0%] sólo en superar un examen

[77%] depende del Departamento implicado.

[1,1%] depende de cada profesor



**Figura 64. Procedimiento de recuperación de las áreas y materias pendientes de cursos anteriores cuando no tienen homónima en el curso actual**

Cada departamento y cada centro concreto determina el cómo recuperar las áreas y materias pendientes y sin continuidad; no existe una sola forma de recuperarlas.

**5.3.8.3 Para recuperar las asignaturas no superadas en junio, la Consejería de la C.A. Canaria ha optado por celebrarlas en junio. ¿Les parece bien a los profesores esta medida?**

79-En tu opinión, los profesores de tu Centro, respecto a la convocatoria extraordinaria de evaluación que el Gobierno de Canarias ha situado al final de junio, prefieren:

1. [1,1%] que los exámenes extraordinarios se celebren en junio
2. [95,4%] que los exámenes extraordinarios se celebren en septiembre
3. No contestan el 3,4%

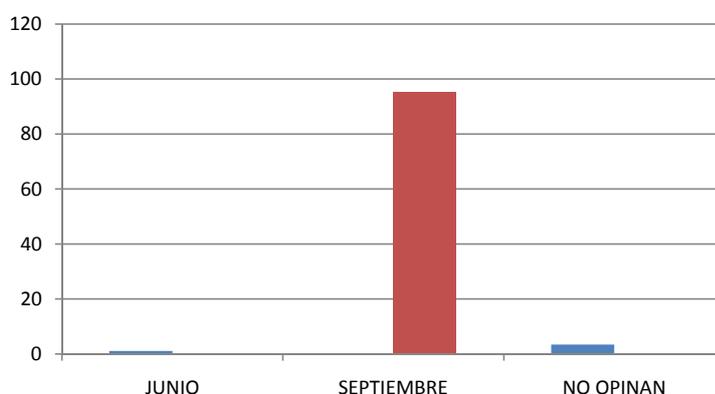


Figura 65. Momento en el que los y las profesoras creen que se deberían celebrar las pruebas extraordinarias en la E.S.O.

**5.3.9 Los informes de evaluación individualizados**

Los alumnos deben tener un informe individualizado de evaluación, Disposición adicional 2ª de la Orden del 1 de Octubre de 2003: *Cuando un alumno se traslade de un centro a otro sin haber concluido el curso, se consignará en un informe de evaluación individualizado aquella información que resulte conveniente para la continuidad del proceso de aprendizaje.*

Respecto a dicho informe nos surgen varias cuestiones:

### 5.3.9.1 Los alumnos que nos derivan desde los centros de Primaria deben traerlo en su documentación ¿En qué medida aportan este informe?

34-Respecto a los Informes individualizados de evaluación, los alumnos de 6º de Primaria llegan con este Informe.

Sí 79,3%

A Veces 13,8%

No 5,7%

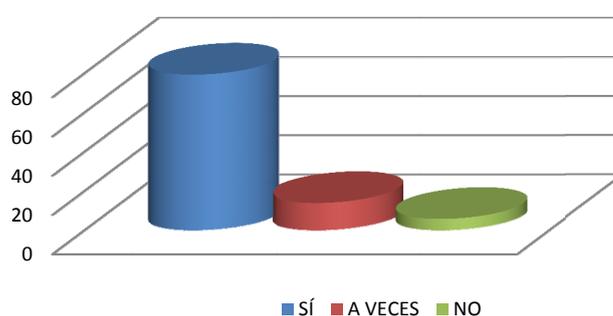


Figura 66. Porcentaje de centros en los que los alumnos que vienen de primaria aportan, o no, los informes individualizados de evaluación

Hay todavía un 20,7% que o no lo traen o lo traen a veces.

### 5.3.9.2 En 4º no es obligatorio elaborar el Informe Individualizado de Evaluación más que a los alumnos repetidores, pero ¿cuál es la práctica habitual en nuestros Institutos?

El artículo 10.4 de la Orden del 13 de mayo de 1999 indica que:

*En función de los acuerdos adoptados en cada uno de los tres primeros cursos de la etapa, el tutor elaborará los informes individualizados...estos informes deberán elaborarse, asimismo, con aquellos alumnos que deban permanecer un año más en 4º de la E.S.O. (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999)*

35-Se hace este informe individualizado de evaluación al finalizar 4º de la E.S.O. a los alumnos que titulan o se van del I.E.S.

Sí 73,6 %

A Veces 8%

No 16,1%

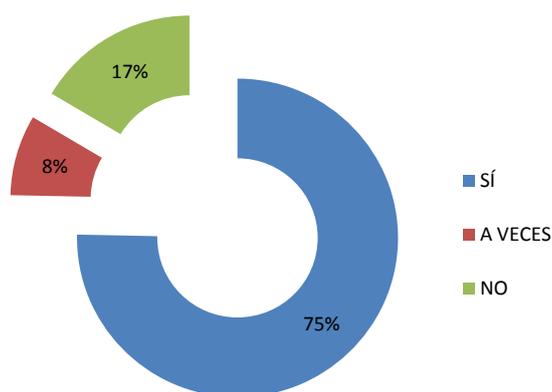


Figura 67. Porcentaje de centros que realizan, el informe individualizado de evaluación para los alumnos de 4º de la E.S.O. que no van a repetir

En este aspecto los centros trabajan por encima de lo prescrito por la normativa.

### **5.3.9.3 ¿Los profesores utilizan el mismo modelo para toda la E.S.O. o lo tienen diferenciado por niveles?**

Evidentemente el modelo de Informe de Evaluación debe ser individualizado, al menos en parte, para cada nivel de la E.S.O.

22-¿Existe un modelo diferenciado de Informe de evaluación individualizado por nivel?

Sí 60,9%

No 37,9

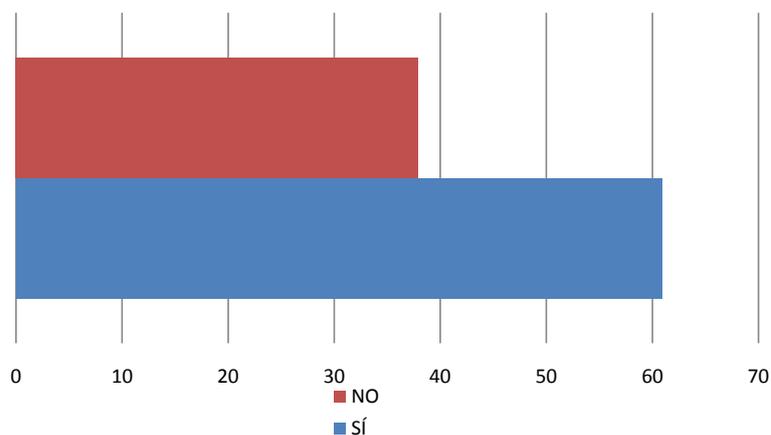


Figura 68. Porcentaje de centros en los que existe, un modelo de informe individualizado de evaluación diferenciado para cada nivel de la E.S.O.

**5.3.9.4 Este Informe de evaluación individualizado ¿lo cumplimenta el tutor solo como señala la normativa, o lo hace el tutor junto al equipo educativo?**

68-El informe de evaluación individualizado lo cumplimenta:

[71,3%] el tutor junto al equipo educativo

[25,3%] el tutor solo.

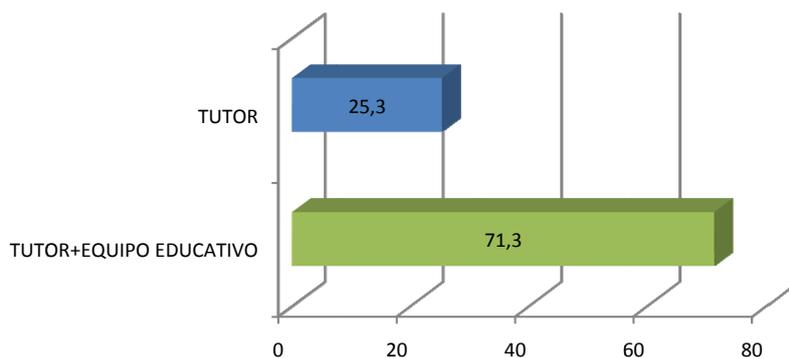


Figura 69. Persona/s que cumplimentan en la práctica real los informes individualizados de evaluación

### 5.3.9.5 ¿Los y las profesoras realmente realizan el informe previo al informe individualizado, para cada alumno que ha suspendido su área o materia al final del curso?

Para cumplimentar este Informe Individualizado de evaluación por el tutor, los profesores de las áreas suspensas deben entregar un informe previo donde justifiquen ese no aprobado, artículo 10.3 Orden de 13 de mayo de 1999:

*La tutora contará con el informe de los y las profesoras correspondientes de cada una de las áreas en las que el alumno no haya alcanzado los objetivos programados. Este informe estará referido al grado de adquisición de los objetivos del área y a la eficacia de las medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular adoptadas para ese alumnado, asimismo contendrá propuestas que ayuden a la adopción de decisiones posteriores. (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999)*

36-Los profesores elaboran el informe correspondiente a cada área suspensa al final del curso.

Sí 62,1 %      A Veces 12,6%      No 21,8 %

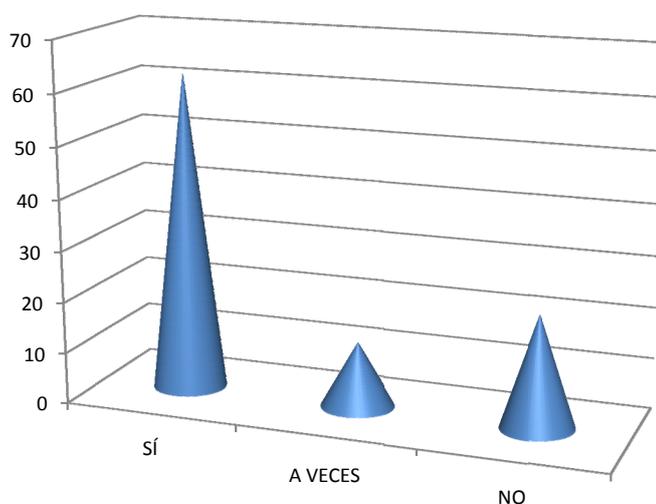


Figura 70. Porcentaje de centros que elaboran, el informe final de áreas/materias suspensas previo al último equipo educativo

**5.3.9.6 Respecto a este Informe de áreas suspensas ¿existe un modelo en los Centros o cada Departamento, o peor aún, cada profesor lo diseña a su medida?**

23-¿Existe un modelo del centro para el informe de área/materia no superada en junio?

Sí 60,9%

No 37,9%

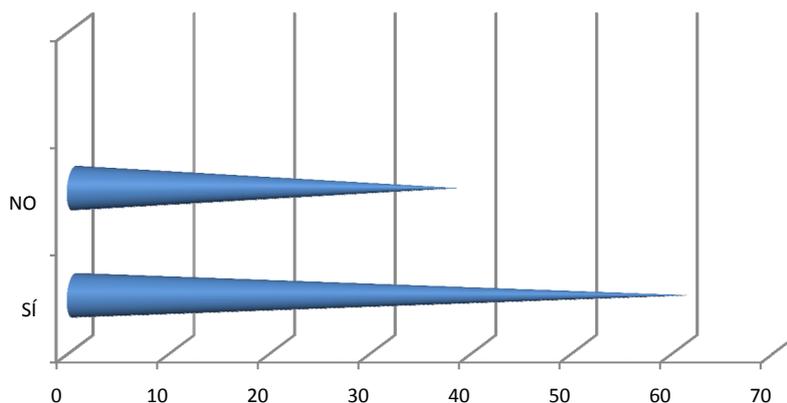


Figura 71. Porcentaje de centros donde existe, un modelo del informe final de áreas/materias suspensas previo al último equipo educativo

### 5.3.10 La evaluación inicial

La evaluación inicial, utilizada al comenzar cada período educativo: sea una etapa, un nivel o una unidad didáctica, es un requisito, según Ausubel y otros autores, para lograr un aprendizaje significativo. En la Orden del 1 de Octubre de 2003 en su artículo 14.3 se señala:

*A principio de curso, los equipos educativos evaluarán al alumnado con áreas o materias no superadas, determinando el profesor o departamento correspondiente las capacidades en las que el alumno necesita apoyo. (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003)*

Como podemos apreciar se prescribe como obligatoria para todos los alumnos con áreas pendientes. La Orden del 13 de mayo de 1999 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999) en su artículo 12 titulado *Evaluación Inicial* señala la obligatoriedad de celebrar en septiembre un equipo educativo donde se comenten los casos con n.e.e. y las características generales del grupo en

concreto, para ello cada profesor ha debido realizar una evaluación inicial como mejor forma de conocer las capacidades de ese grupo en su área/materia. Surgen varias cuestiones relativas a la Evaluación Inicial:

### 5.3.10.1 ¿Se llevan a cabo los equipos educativos de septiembre con objeto de poner en común el resultado de la evaluación inicial?

37-Se efectúa en septiembre o al comienzo del curso un equipo educativo donde el tutor informa al equipo educativo de las características del grupo.

1. Sí 85,1%
2. A veces 3,4%
3. No 11,5%

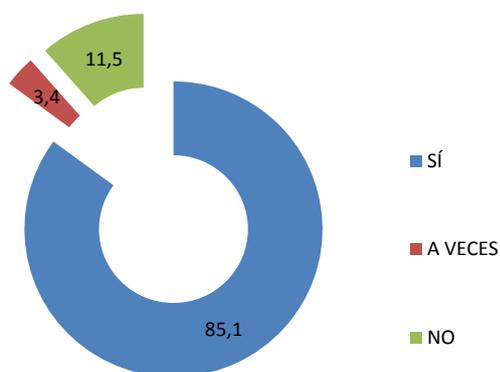


Figura 72. Porcentaje de centros donde se realiza, un equipo educativo al principio del curso

La mayoría de los Centros sí desarrollan esta sesión del equipo educativo.

**5.3.10.2 ¿Los Departamentos didácticos cuentan con pruebas de evaluación inicial adaptadas, o cada profesor aplica las pruebas que estima convenientes?**

38-Los Departamentos Didácticos están dotados de pruebas de evaluación inicial diferenciadas por niveles.

1. Sí 58,6%
2. A veces 33,3%
3. No 6,9%

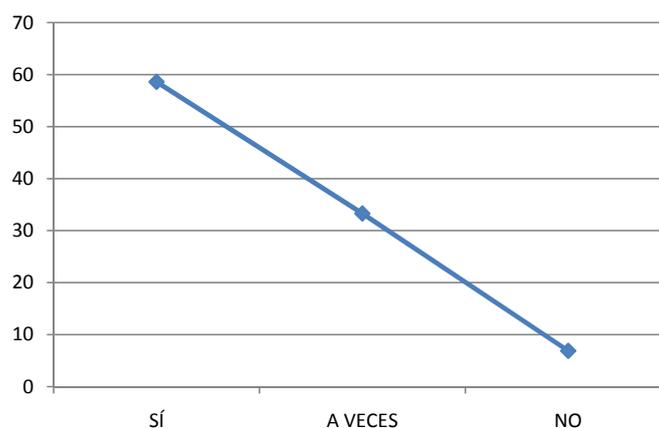


Figura 73. Porcentaje de centros donde los departamentos cuentan, con pruebas de evaluación inicial diferenciadas por niveles

**5.3.10.3 Momento en que los profesores aplican las pruebas de evaluación inicial.**

Las pruebas de evaluación inicial no es conveniente que se pasen desde el primer día de clase, sino que parece adecuado dedicar una semana, aproximadamente, al repaso; caso contrario los resultados tras tres meses sin clase no son reales, por ser especialmente pesimistas. ¿Respetan los y las profesoras estos días de repaso o por el contrario aplican las pruebas de evaluación inicial desde el primer día?

67-Las pruebas de evaluación inicial las aplican:

[46% ] al principio de curso, en la primera semana de clase

[49,4%] tras unos días de repaso previo en septiembre.

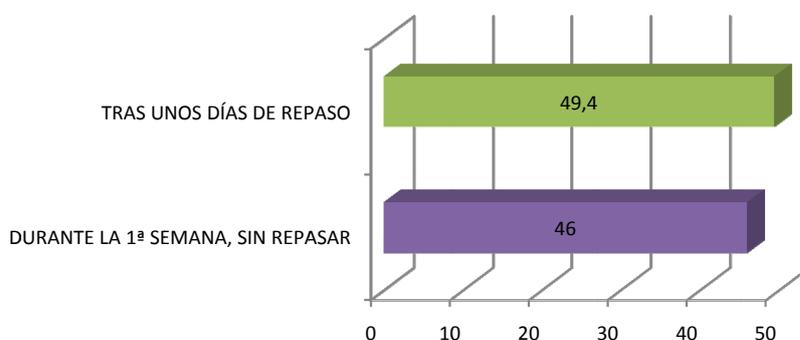


Figura 74. Momento en el que se aplican las pruebas de evaluación inicial

Hay una división similar entre una y otra práctica.

### 5.3.11 Evaluación y atención a la diversidad

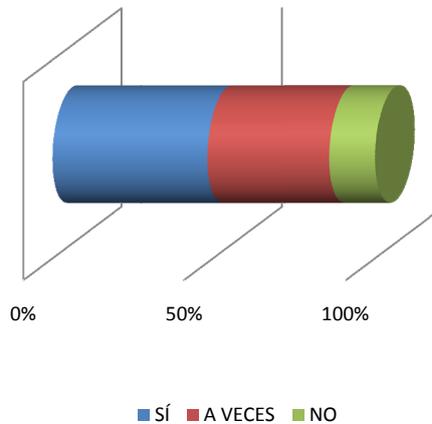
#### 5.3.11.1 ¿Quién o quiénes proponen la realización de una ACI?

La propuesta de la realización de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, sean del tipo que sean, debe ser hecha por los equipos educativos; pero en muchas ocasiones al parecer recae esta iniciativa sobre el orientador o el profesor de apoyo a las n.e.e.; lo que indicaría un escaso interés del profesorado por los alumnos con dificultades ¿cuál es la práctica real en nuestros centros?

30-Los equipos educativos proponen la realización de las A.C.I.

1. Sí 47,1%
2. A veces 36,8%

3. No 13,8%



**Figura 75. Porcentaje de centros donde los equipos educativos proponen, la realización de las adaptaciones curriculares individualizadas**

Son los equipos educativos quienes, en numerosos casos, proponen y están realmente al tanto de los problemas de retardo escolar.

**5.3.11.2 ¿Los centros utilizan el asterisco en las calificaciones que lo requieren?**

Los alumnos con una A.C.I. significativa o muy significativa llevan un asterisco con la calificación de forma obligatoria; este asterisco indica que la calificación se refiere al nivel de referencia curricular de su ACI y no del nivel del curso donde está matriculado. ¿Se utiliza este asterisco en el boletín de calificaciones y en la documentación de estos alumnos de n.e.e.?

39-Las calificaciones de áreas con ACI significativa o muy significativa se reflejan con un asterisco.

1. Sí 86,2%
2. A veces 2,3%
3. No 8%

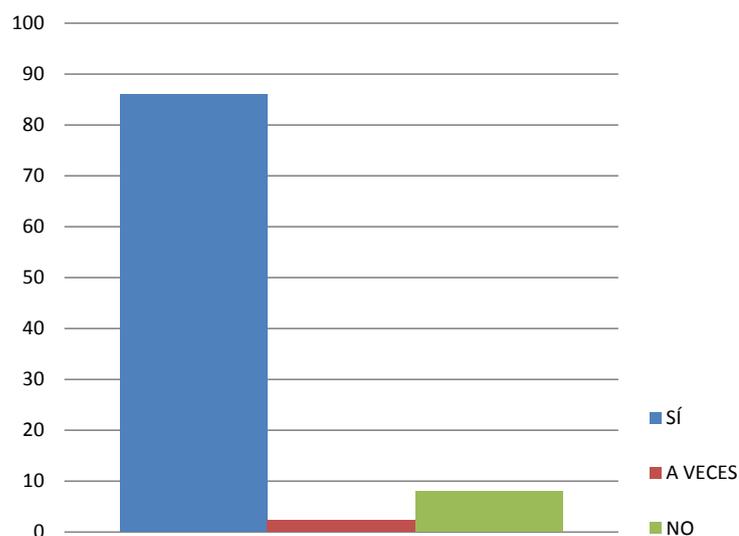


Figura 76. Porcentaje de centros donde las calificaciones de los alumnos con A.C.I. significativa o muy significativa llevan, un asterisco en su documentación

El hecho de que haya un 10,3% que no cumpla con esta normativa siempre, es preocupante.

### 5.3.11.3 Los alumnos con una ACI significativa o muy significativa deben llevar una diligencia al efecto en su libro de escolaridad ¿Se cumple la normativa?.

Cuando un alumno lleva una ACI significativa o muy significativa en un área o materia, tiene que constar en su Libro de Escolaridad con una diligencia del Secretario y del Director del centro. En dicha diligencia se indicará en qué áreas lleva ACI, si es significativa o muy significativa (las poco significativas no llevan esta diligencia) y el nivel de referencia de dicha ACI. Esta información se debe extraer de forma fidedigna del dictamen de escolarización del E.O.E.P. que ha realizado dicho Informe.

40-Las diligencias constan en el libro de escolaridad donde se refleja el tipo de ACI que se le aplica, en qué áreas y con qué ciclo de referencia.

1. Sí 78,2%
2. A veces 10,3%
3. No 8 %

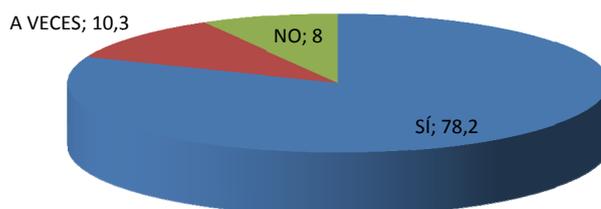


Figura 77. Porcentaje de centros en los que constan, las diligencias en los libros de escolaridad de los alumnos con ACI significativa

#### 5.3.11.4 ¿Quién decide la calificación de los niños con n.e.e.?

La calificación de los niños con n.e.e. la debe decidir el profesor del área implicada que es quien diseña y aplica la ACI y quien firma el acta de calificaciones; pero el sentido común indica que al menos en las área adaptadas, la calificación la debe consultar con el profesor de apoyo a las n.e.e. ¿Cuál es la práctica más común al respecto?

69-La calificación al alumnado con n.e.e. la decide:

1. [78,2% ] el profesor de apoyo a las n.e.e. junto con el profesor del área objeto de la A.C.I.
2. [9,2% ] sólo el profesor del área implicada
3. [ 5,7%] sólo el profesor de apoyo a las n.e.e.
4. [4,6%] No hay alumnos con n.e.e.

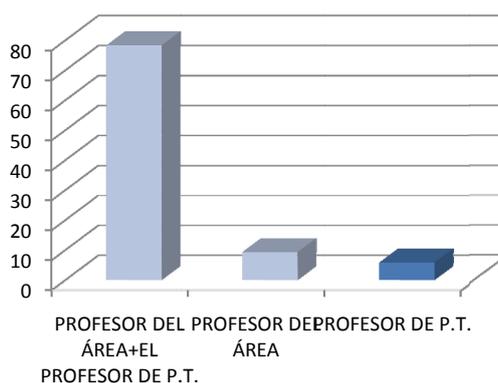


Figura 78. Persona/s que deciden las calificaciones de los alumnos con N.E.E.

### 5.3.11.5 ¿En qué equipo docente se valora a los alumnos de un programa de diversificación curricular?.

De acuerdo con la normativa vigente los alumnos integrados en un programa de diversificación curricular (P.D.C.) deberían ser valorados desde el grupo de referencia ordinario del que forman parte, pero en algunos centros nos consta que este seguimiento se lleva a cabo creando un equipo educativo propio con los profesores que imparten clases a este PDC; grupo que sólo tiene 17 horas de clase a lo sumo de forma diferenciada. ¿Cuál es la práctica real al respecto?

58-Los alumnos integrados en un programa de diversificación curricular se analizan dentro de los equipos educativos:

1. [31%] dentro de sus cursos de origen-referencia
2. [42%] en un Equipo Educativo específico para ellos.
3. [9,2%] No tienen grupos de P.D.C.

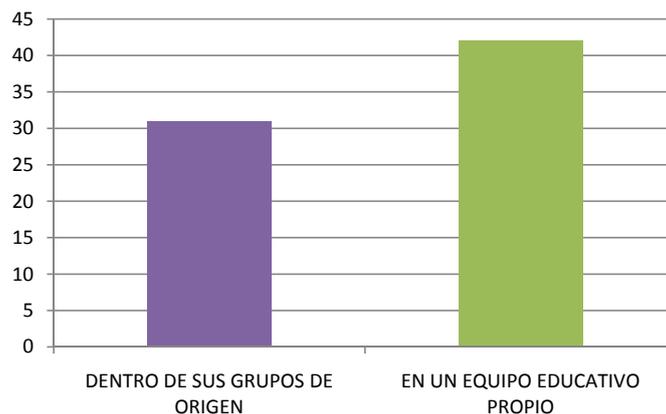


Figura 79. Tipo de equipo educativo en el que son analizados y valorados los alumnos integrados en un PDC

#### 5.3.11.6 Responsables de cumplimentar el informe previo a la incorporación a un PDC.

Los alumnos antes de incorporarse a un P.D.C. deben contar con un informe personalizado; dicho informe debe ser realizado por el departamento de orientación de acuerdo con la normativa: Orden de 7 de marzo de 2005 (BOC nº55 de 17 de marzo de 2005) sobre los P.D.C. artículo 7.1 C: *Informe del Departamento de Orientación...* pero nos consta que los departamentos de orientación no suelen cumplimentarlos por dos razones: 1ª falta de tiempo y 2ª no conocen a estos alumnos por no impartirles en la mayor parte de los casos clase o haberles realizado una exploración psicopedagógica; lo que sí suelen hacer es entregarles un modelo, (un modelo reducido lo hay en la Resolución anual de Atención a la Diversidad) y controlar que se cumplimente. ¿Quién o quiénes confeccionan realmente este informe en la práctica real?

70-¿La evaluación psicopedagógica previa a la incorporación de un P.D.C., la realiza:

1. [0 % ] el tutor solo

2. [12,6 %] el Departamento de Orientación solo
3. [40,2 %] el tutor junto al Departamento de Orientación
4. [23 %] el tutor con el equipo educativo.
5. [8 %] no hay P.D.C.
6. [9,2%] el tutor con el equipo educativo y el departamento de orientación

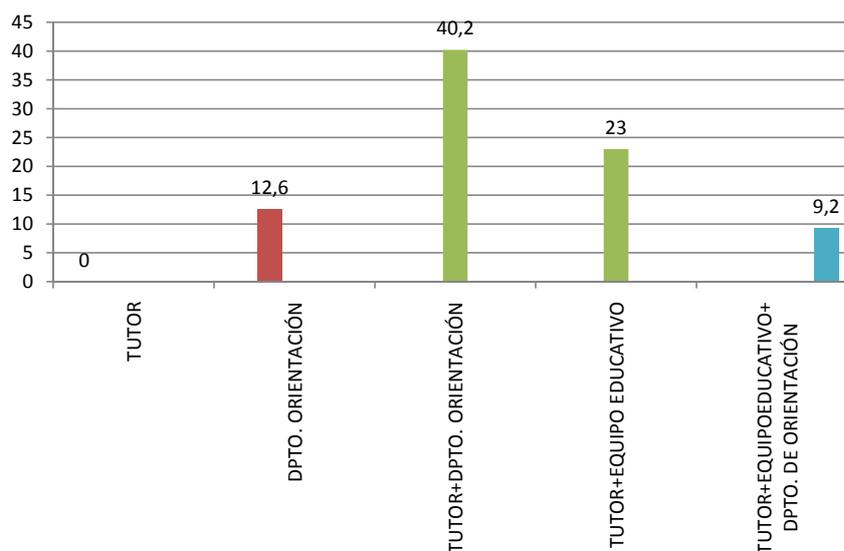


Figura 80. Persona/s que realizan el informe individualizado previo a la incorporación de un alumno a un P.D.C.

### 5.3.12 Información a las familias

#### 5.3.12.1 ¿Los tutores cuentan con un documento previo para preparar la entrevista con la familia?

Cuando un padre/madre concierta una entrevista con el tutor, este debe recabar información del resto del profesorado. Para ello no hay nada más cómodo que el departamento de orientación haya elaborado una plantilla donde cada profesor pueda anotar las cuestiones esenciales

que indique la marcha de dicho alumno en su área/materia. ¿Todos los centros tienen este cuestionario? (Ver Anexo XXIV con un modelo del mismo).

41-Los tutores tienen un documento para recabar información del resto del equipo educativo de cara a informar a los padres.

1. Sí el 64,4 %
2. A veces 17,2 %
3. No 18,4 %

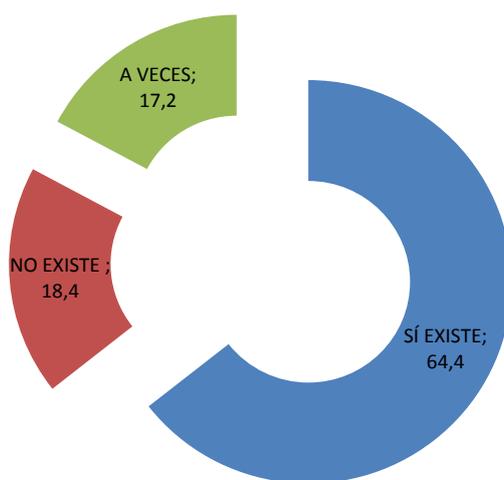


Figura 81. Porcentaje de centros en los que los tutores cuentan, con un modelo de cuestionario para recabar la información del profesorado previa a la entrevista que desarrollará con determinados padres

Realmente la mayoría de los centros utilizan este tipo de cuestionario, cuestionario que, como es natural no está regulado por la Administración. Quizá el problema esté en la dificultad que supone a los padres en general el contactar con un profesor determinado que no sea el tutor.

**5.3.12.2 Los centros tienen la obligación de dar a conocer a las familias los criterios de evaluación de cada área/materia, de promoción y de titulación en la E.S.O. desde el principio de cada curso escolar ¿se hace así en realidad?**

49-El Centro da a conocer a las familias los objetivos, criterios de evaluación, capacidades básicas exigibles para obtener una valoración positiva, criterios de calificación e instrumentos de evaluación del aprendizaje que se van a utilizar, así como los criterios de promoción y titulación en su caso.

1. Totalmente en desacuerdo 3,4 %
2. Poco de acuerdo 13,8 %
3. De acuerdo 17,2 %
4. Muy de acuerdo 34,5 %
5. Totalmente de acuerdo 28,7%

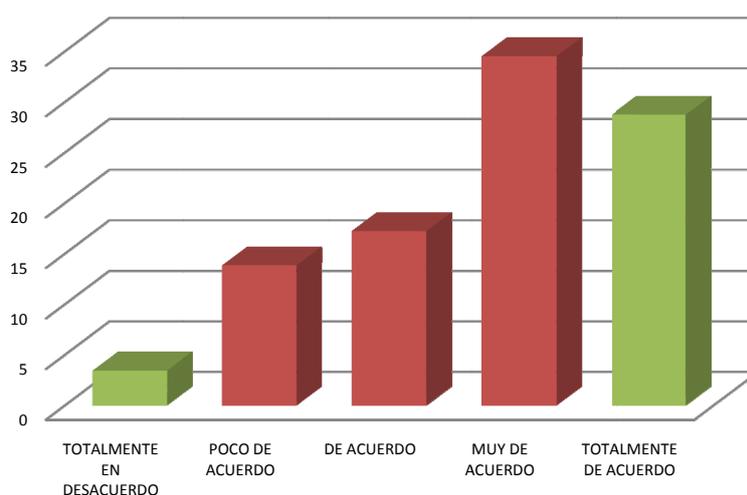


Figura 82. ¿Los centros dan a conocer a las familias los criterios y los procedimientos de evaluación, promoción y titulación?

## 5.4 Interpretación

### 5.4.1 Respeto a los procedimientos de calificación en la ESO

El programa Píncel se ha ido imponiendo cada vez con más fuerza y en la actualidad se extiende a la totalidad de los Centros de titularidad pública o concertada, no siendo así en los privados; esto es natural dado que este programa facilita la tramitación de los boletines de notas y los expedientes académicos.

Ha habido excesivas variaciones en el modelo de evaluación a todas luces, tanto en la normativa como en la realización práctica en cada centro; especialmente para hacerlos comprensibles para los padres, alumnos y profesores nuevos, que cada año deben asimilar un sistema diferente según el centro al que les destinen.

La calificación otorgada en cada materia era la siguiente: con la LOGSE, Orden de 13 de mayo de 1999 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999) insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente, con la LOCE, Orden de 1 de octubre de 2003 (BOC nº198 de 10 de octubre de 2003), además de lo anterior se añadía una calificación numérica del 0 al 10; la LOE, Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) utiliza la misma escala que la LOCE, pero excluye el cero. Además de este tipo de información que acompaña obligatoriamente la calificación otorgada, muchos centros utilizaban una serie de indicadores de evaluación complementarios, generalmente basados en las capacidades. En este aspecto se multiplicaron por cuatro los centros que dejaron de hacer uso de los mismos con la LOCE respecto a lo que hacían en la LOGSE.

Cuando se valoran indicadores, dejan de utilizarse letras para hacerlo sólo con números, y utilizar una escala más tradicional, del 0 al 10. Esta no es una cuestión irrelevante, una calificación con letras indica una mayor

utilización de las capacidades frente a una mayor utilización del resultado de los controles en las escalas numéricas. No sólo con la LOCE se dejaron de utilizar indicadores, sino que aún en los casos de seguir utilizándolos, dejaron de valorarse de una forma predominantemente cualitativa frente a otra más cuantitativa. Lo peor es que esta tendencia a simplificar indicadores y a utilizar escalas numéricas se ha ido afianzando y en la actualidad, con la LOE, son muy escasos los centros que se sirven de indicadores.

Casi la totalidad de los centros utilizaba con la LOGSE los indicadores de: conceptos, procedimientos y actitudes; con la LOCE la cifra que seguía utilizándolos pasó a la mitad: la vuelta a una evaluación más tradicional y sumativa era clara.

Los tipos de indicadores de evaluación más utilizados siempre han sido los de *conceptos, procedimientos y actitudes*; estos mismos indicadores continuaron siendo los más frecuentes con la LOCE tal y como ocurría en la LOGSE. Con la LOGSE había un 60,9% de centros cuyos departamentos utilizaban los mismos indicadores, esta cifra baja a un 43,7% con la LOCE; se observa una mayor independencia interdepartamental. Esta mayor independencia tiene el inconveniente de aumentar la incomprensión de las calificaciones por parte de padres y alumnos.

La mayoría de los centros cuentan con documentos previos a los boletines de calificación, donde se vuelca el logro de los indicadores de evaluación, generalmente a través del logro de capacidades; el problema es que en un 80% de los casos los y las profesoras califican a través de exámenes y luego rellenan los indicadores con capacidades de forma que les encajen con la calificación otorgada previamente. Esto muestra falta de seguridad por parte del profesorado a la hora de calificar realmente de una forma más cualitativa, dinámica y criterial. A nuestro juicio falta formación en técnicas de evaluación que den seguridad al profesorado en este tipo de

práctica. Evaluación que con la LOE es aún más compleja al tener que valorar además de las capacidades las CCBB.

Respecto a la individualización de la enseñanza, al definir la evaluación nos encontramos con profundas diferencias entre la Orden del 13 de mayo de 1999 que desarrolla la evaluación LOGSE en Canarias, que es claramente la que con mayor entusiasmo apoya una evaluación individualizada, en su artículo 2 la define como *continua, atendiendo al mismo tiempo, a la singularidad de cada uno de los alumnos. La evaluación así entendida permite modificar, cuando es necesario, las estrategias de actuación diseñadas por el equipo educativo, introducir mecanismos específicos de corrección en los procesos educativos, programar planes concretos de refuerzo de alumnos o grupos que lo requieran...será integradora...tendrá como referente la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos generales para la etapa..la evaluación del alumnado tiene, fundamentalmente un carácter formativo y orientador...con la consiguiente posibilidad de aplicar mecanismos correctores de las insuficiencias advertidas...es necesario que el alumnado participe activamente en ella...adecuar las técnicas e instrumentos de evaluación de acuerdo con las características del alumnado de cada grupo...para la mejora individual o colectiva*. Como se aprecia, no se puede abogar con mayor firmeza y decisión por una evaluación individualizada. Por el contrario y en el extremo opuesto, la Orden de 1 de octubre de 2003 que desarrolla la evaluación LOCE en Canarias al definir la evaluación, en su artículo 2, lo único que dice respecto a la evaluación inicial es que será *continua*. Una tímida vuelta a la LOGSE y a la evaluación individualizada, criterial y de procedimientos, se da con la Orden del 7 de noviembre del 2007 que desarrolla la evaluación LOE, concretamente en su artículo 2 señala: *la evaluación será continua adecuará el proceso de enseñanza a sus necesidades, la detección de dificultades, la*

*adecuación del proceso de enseñanza a sus necesidades, la aplicación de medidas de apoyo educativo con carácter individual o de grupo.*

Las dos terceras partes del profesorado dice individualizar de alguna manera la evaluación del rendimiento del alumnado, teniendo en cuenta sus características psicopedagógicas, este dato parece demasiado optimista. En todo caso no está mal aunque se deba mejorar en una etapa comprensiva como es la ESO.

Sólo un 13% del profesorado se atribuye la utilización de la auto y de la coevaluación; es decir que este dato tan reducido lo es incluso en el mejor de los casos, sospechamos que la realidad sea aún peor. Esto nos indica, además de la escasa formación en evaluación, las necesidades en formación respecto a la Psicología de la Instrucción: desconocen la importancia que tiene el aprendizaje entre iguales, tanto en la lectoescritura como en las Matemáticas, las Ciencias, etc. No parecen conscientes de la importancia de que el propio alumno se autoevalúe y fomentar así la reflexión sobre su propia práctica como estudiante y fortalecer sus estrategias cognitivas y especialmente metacognitivas, tales como la reflexión sobre la reflexión en la acción. Otro tanto se puede decir de la enseñanza en equipo, monitorizada y entre pares, tan útil para que mejoren por ejemplo la planificación en sus trabajos y el sentido del auditorio en sus escritos, que sus propios compañeros vayan a calificar sus trabajos les hará centrarse en la planificación, tanto de sus escritos como en la resolución de problemas aplicados a todas las materias.

Los mecanismos para obtener la calificación final de curso son de lo más heterogéneos: sólo la mitad de los centros afirman contar con los mismos para todos los departamentos. Estos diferentes criterios y procedimientos para establecer la nota final de curso entre centros y entre departamentos didácticos dentro de un centro crean, indudablemente, mucha incertidumbre

entre el alumnado y sus padres. Este aspecto debería estar regulado por normativa de una forma mucho más clara y uniforme. Será la Orden del 7 de noviembre de 2007 (BOC nº235 del 23 de noviembre de 2007) que regula la evaluación LOE en Canarias, la primera normativa que, en su artículo 2, defina lo que debe entenderse por evaluación continua, pero sin entrar en ningún tipo de propuesta o norma de obtención de la evaluación final de curso. La mayor parte de los centros utilizan una media ponderada; por ejemplo multiplicar el resultado del primer trimestre por uno, la del segundo por dos, la del tercero por tres, sumarlo todo y dividirlo entre seis. Parece razonable el sistema, en todo caso incluso dentro de la propia Inspección de enseñanza hay criterios dispares al respecto, aunque en general estiman que se debe utilizar la calificación del tercer trimestre como nota final, pero para que esto fuera así, deberían incluirse en los procedimientos de evaluación del tercer trimestre la materia de todo el curso. En áreas como la Lengua Extranjera es relativamente fácil, pero en otras como CCSS Geografía e Historia no lo es en absoluto. La decisión de los Centros de utilizar la media ponderada es, en mi opinión, muy razonable.

Lo que falta es la información de este mecanismo a padres e incluso alumnos, así como un acuerdo concreto en cada centro, incluso pensamos que sería conveniente que la Consejería de Educación lo regulara por normativa.

Hay un 20% de centros donde no se incorporan las decisiones sobre el proceso de evaluación: instrumentos, criterios, etc., a las programaciones anuales que se incorporan a la PGAC (Programación General Anual del Centro), a pesar de venir este aspecto recogido con claridad desde el ROCIES. Realmente la Inspección Educativa o los propios órganos de coordinación docente del centro como la CCP, no parece que velen con suficiente eficacia por que consten estas concreciones.

Los Equipos Docentes se reúnen en Canarias, desde hace años, con mucha mayor frecuencia que en la mayor parte del resto de las CA del Estado, dos veces por trimestre mínimo. Incluso la práctica real nos dice que este número suele ser mayor debido a las reuniones extraordinarias que se celebran: para solucionar temas de disciplina, de atención a la diversidad, etc. Estas sesiones, en la inmensa mayoría de los casos, están muy bien organizadas: llevando un orden del día claro elaborado generalmente por el departamento de orientación, donde el tutor toma nota de los acuerdos y el seguimiento de los mismos es el primer punto del orden del día de la siguiente sesión del equipo docente.

No obstante, la participación del alumnado en las mismas sigue siendo sólo del 33%, y cuando se hace en ocasiones es poco fructífero ese encuentro, dado que se puede llegar a crear tensión entre lo que comunican los delegados y algún profesor aludido. En nuestra opinión debe seguir fomentándose una cultura de participación del alumnado en este tipo de sesiones, si bien cumpliendo un papel de intervención discreta y moderada por el tutor. Es importante que la intervención de los alumnos no sea espontánea para evitar herir susceptibilidades entre los profesores y conseguir los cambios y/o reflexiones pertinentes a juicio de los alumnos y sus tutores, para ello es importante que se sigan aplicando las sesiones de tutoría previas a los equipos docentes. Para apreciar modelos al respecto ver el Anexo-XI.

Otro aspecto a mejorar es que sólo la mitad de los departamentos de orientación emite un informe global respecto a los resultados de las sesiones de evaluación de los equipos educativos. Los problemas pueden deberse a un exceso de tareas encomendadas a los departamentos de orientación y a una delimitación poco clara de las funciones de sus integrantes: por ejemplo en

Canarias no están reguladas específicamente las funciones de los coordinadores de ámbito.

En la LOCE se establecían una serie de medidas encaminadas a premiar el esfuerzo, la excelencia en el trabajo del alumnado, tales como la Mención Honorífica y la Nota Media de la Etapa. No obstante, en la normativa canaria que desarrolló la LOCE no aparece ni la una ni la otra. La inmensa mayoría de los profesores desconocían esta posibilidad, no obstante, son seis veces más numerosos los centros que preferirían que se aplicaran también a la CA Canaria para incentivar el trabajo del alumnado. La normativa canaria que desarrolla la LOE sí utiliza la Nota Media, pero sigue sin hacer uso de la Mención Honorífica ni la Matrícula de Honor. Estamos de acuerdo con el profesorado canario, en que todas las medidas que fomenten el trabajo y el esfuerzo continuado deben ser aplicadas, tales como las mencionadas en este punto u otras.

La “guerra” entre la denominación de “áreas” en la LOGSE y “asignaturas” en la LOCE al profesorado realmente le es indiferente. No habían calado las implicaciones de interdisciplinariedad y flexibilidad del concepto de área. La LOE utilizará el término intermedio de “materias”, que la LOGSE reservaba para las optativas.

La vuelta a las asignaturas, dejando en cierto modo de lado la visión general de los objetivos de Etapa que implicaba la LOCE, no gustó al profesorado canario. Este aspecto viene a desmentir, al menos en parte, a los políticos que decían que el profesorado estaba totalmente de acuerdo con la L.O.C.E... En algunos aspectos sí y en otros, como este, no. Los y las profesoras no quieren perder del todo la posibilidad de valorar el conjunto del desarrollo del alumno y sus características.

Realmente, a pesar de que existe una cierta posición de protesta y anti innovación pedagógica, esta es, en mi opinión, muy minoritaria; contamos con un profesorado abierto a las novedades y a otras formas de trabajar más interdisciplinarias y globalizadas. La utilización de las CCBB por parte de la LOE, personalmente, no creo que encuentre demasiadas resistencias. El profesorado canario está de acuerdo con que en la evaluación, además de los criterios de evaluación de cada asignatura tal como propone la LOCE, se utilicen los objetivos generales de la etapa; tal como prescribió, acertadamente en nuestra opinión, la normativa canaria.

La evaluación continua, aunque tengamos serias dudas de que realmente el profesorado la entienda y la aplique de forma sistemática y rigurosa, se puede perder por faltas reiteradas e injustificadas; los centros sí contemplan mayoritariamente esta posibilidad y establecen el número de faltas injustificadas que llevan al alumno a perder los procedimientos ordinarios de evaluación continua, según el número de horas que se imparta cada materia, en sus respectivos RRI (Reglamentos de Régimen Interno).

#### **5.4.2 Evaluación de la práctica docente**

La autoevaluación de la práctica docente por parte del profesorado es francamente un aspecto sorprendente. Sólo algo más de la tercera parte cuenta en sus PCC con este apartado diseñado. Dentro de ese tercio que lo ha diseñado, sólo otro tercio lo ha llegado a aplicar alguna vez: decepcionante.

Entre los escasos centros que cuentan con el apartado de la evaluación de la práctica docente, sólo la mitad contemplan evaluar las relaciones entre profesorado, alumnado y padres/madres; algo más de la mitad valora la adecuación de los objetivos programados a las características del alumnado, en suma individualizar la enseñanza; en un porcentaje algo más alto contemplan la selección y distribución de los objetivos y contenidos por

ciclos y niveles, este aspecto pienso que lo estiman más práctico; vuelve a bajar a la mitad los centros que evalúan la metodología y los materiales empleados, no es la metodología algo tan importante como la distribución de contenidos, aún falta camino por andar en este sentido. Los instrumentos, los procedimientos e instrumentos de evaluación se tienen en cuenta algo más que la metodología; ellos forman parte en realidad de la metodología y hay que reconocer que incluso los centros que no cuentan con este apartado del PCC sí valoran estos instrumentos de evaluación regularmente. El programa de orientación profesional sí es regularmente evaluado, en tres de cada cuatro centros, al ser los orientadores los coordinadores de dichos programas, esto hace que se apliquen con cierto rigor metodológico. Otro aspecto que se evalúa es la adecuación de las optativas; aunque dudamos que lo hagan siempre por su adecuación o no a las características del alumnado, sino por la lucha entre departamentos por las horas que tener o no optativas implica. Otro tanto podemos decir sobre las medidas de atención a la diversidad, dado que suponen horas para determinados departamentos; sin dejar de reconocer un honesto interés por las mismas. Los programas de diversificación curricular, a pesar de llevar unos quince años impartándose en Canarias, siguen evaluándose; estos programas cuentan generalmente con un profesorado especialmente innovador y motivado. Teóricamente algo más de la mitad de los centros tienen en cuenta las aportaciones de los padres, este porcentaje sube hasta un 80% respecto a las aportaciones del alumnado.

Las memorias y las programaciones de los departamentos didácticos realmente se confeccionan en numerosas ocasiones “por imperativo legal”; por ejemplo sólo un 17% de los centros parte de la memoria del curso anterior a la hora de redactar las programaciones anuales de los departamentos. Aquí se aprecia una escasa reflexión sobre su práctica

profesional, reflexión escasa y que no es respetada ni por los propios actores de la misma. Falta cultura de un análisis sereno que mejore paulatinamente la práctica; o quizás estamos pagando los “pecados” de viejas y numerosas reformas educativas que han pedido un número de cambios burocráticos excesivo y que en algún momento no se han entendido por parte del profesorado; cambios y reformas que se han quedado en el barniz de determinados documentos que se han confeccionado con la dirección de algún “francotirador o iluminado” bienintencionado, pero que no han entrado a formar parte de las tradiciones o quehaceres pedagógicos reales de los profesores.

Los consejos escolares analizan los resultados escolares tras cada trimestre, pero no acostumbran a realizar valoraciones ni sugerencias al claustro para mejorarlos. Los resultados escolares son generalmente muy mejorables, y casi nunca se escuchan sugerencias por parte del consejo escolar de ningún centro.

En realidad la práctica docente no se evalúa en Canarias: no la realiza con rigor ni la inspección educativa, ni la CCP ni los consejos escolares ni los propios miembros de cada departamento.

#### **5.4.3 La promoción y la titulación en la ESO**

Los alumnos que promocionaban por haber repetido curso con asignaturas pendientes debían llevar una ACI (Adaptación Curricular Individualizada), pero sólo una minoría de centros, un 17%, cumplían con este precepto; otro tanto se puede decir sobre los alumnos que están repitiendo curso, sobre los que la normativa exige que se tomen medidas de apoyo, refuerzos, ACI, etc., y raramente se hace según confiesan los propios profesores. Incluso las AC (Adaptaciones Curriculares) y ACUS (Adaptaciones Curriculares que se alejan significativamente del currículo ordinario) de los alumnos con neae (Necesidades Específicas de Apoyo

Educativo) en la inmensa mayoría de los casos son confeccionadas por los y las profesoras de pedagogía terapéutica y los orientadores, a pesar de que la normativa al respecto vigente desde 1997 indica que el tutor debe dirigir el proceso de diseño y ser aplicada por los profesores de las áreas implicadas en dicha adaptación curricular. Las medidas de atención a la diversidad, en nuestra opinión, se realizan sólo superficialmente y ni siquiera en los casos en que están reguladas y son prescriptivas; a no ser que se trate de programas específicos o medidas grupales tales como el Programa de Diversificación Curricular, agrupamientos flexibles, desdobles, PROMECO (Programa para la Mejora de la Convivencia, para 2º de la ESO) o Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Los y las profesoras prefieren en su mayoría que los criterios de promoción sean iguales en todos los centros del país y vengan determinados por la Administración, tal como lo estipulaba la L.O.C.E. Esto puede ser debido a múltiples razones:

- Al determinar cada centro los criterios de promoción se creaba un ambiente crispado, con discusiones de claustro, ámbitos, CCP y equipos educativos al respecto
- Había unas diferencias entre centros realmente difíciles de explicar a la sociedad, a los padres y a los propios alumnos.
- Variaban de un año a otro en muchos centros, creando incertidumbre y agravios comparativos.

Los criterios de titulación y promoción, a pesar de que la normativa LOGSE indicaba que debían basarse sólo en el logro de capacidades y la normativa LOCE en la superación de materias, mayoritariamente el profesorado utilizaban un sistema mixto de capacidades y áreas o materias suspensas. Los primeros años de implementación de la LOGSE,

especialmente en los centros experimentales, se elaboraron sofisticados sistemas de promoción y titulación basados sólo en capacidades; con el tiempo los profesores se percataron de que este método era muy subjetivo, no contaban con los instrumentos precisos y fiables y se daban agravios comparativos entre unos alumnos y otros dentro del mismo grupo-tutoría y entre grupos dependiendo del tutor y del equipo docente. Por todo ello terminaron optando mayoritariamente por un sistema mixto de capacidades y materias superadas. La propia Administración ha aprendido de errores previos y la normativa LOE, tanto en Canarias como en el resto del Estado, respecto a la promoción y titulación, prescribe la utilización de un sistema mixto de materias superadas, logro de CCBB y los Objetivos generales de la Etapa (logro de capacidades). De alguna manera la práctica y el sentido común del profesorado ha marcado el camino a los legisladores, lo que habla bien de la sensibilidad y flexibilidad de los mismos, al menos en este aspecto.

Respecto al número de repeticiones en la Etapa, con la LOGSE sólo se podía repetir una vez, nunca en primero, y una segunda de forma extraordinaria; con la LOCE se podía repetir en cualquier nivel de la Etapa con un número de repeticiones en la misma sólo limitado por la edad del alumno/a. Los profesores eran partidarios, de forma abrumadora, de que se aplicara el sistema LOCE. Estimaban que los alumnos que no habían trabajado ni tenían los suficientes conocimientos y capacidades debían repetir. Si bien, una vez que llevamos varios cursos con el sistema LOCE, y uno con el sistema LOE, en los que se puede repetir todos los cursos, el profesorado está comprobando que no es tan "perfecto" el sistema respecto al hecho de poder repetir cualquier nivel. Nos estamos encontrando con alumnos que han repetido 6º de Primaria, repitiendo 1º de la ESO, dos años mayores que el resto de sus compañeros y sumamente desmotivados; al no experimentar éxito y sentir que no tienen ninguna posibilidad de aprobar, en

ocasiones manifiestan conductas de huida: mal comportamiento, agresividad, etc. Las “medidas de segunda oportunidad” como los PCPI o los PDC sólo se pueden aplicar a niños que hayan cursado 2º de la ESO. Para muchos es demasiado tarde, no llegan escolarizados y si lo hacen han “destrozado” el ambiente académico, al menos, en tres grupos de la ESO. Quizá un buen procedimiento respecto a la promoción en Canarias, sería la aplicada en Alemania: pueden repetir cualquier nivel de la etapa, pero si lo hacen no pueden repetir más ese nivel ni el siguiente. Probablemente los chicos al verse con otros compañeros de su edad se motivaran más; requerirían medidas de atención a la diversidad tales como AC de aula, desdobles o agrupamientos flexibles, pero disminuirían los problemas de disciplina y desmotivación que se acumulan en el primer ciclo de la ESO en la actualidad y aumentaría, aunque tal vez en menor medida, el éxito escolar.

#### **5.4.4 Las reclamaciones a las calificaciones y a la promoción/titulación**

Las reclamaciones oficiales del alumnado y de sus padres sobre las calificaciones o la decisión de promocionar o titular en la Etapa, suelen ser alrededor de cinco o menos por centro y curso escolar, francamente escasas. Otra cuestión son las reclamaciones que realizan dentro del aula a cada profesor por calificaciones de exámenes, trabajos, etc., o a través del tutor, que son mucho más numerosas.

Los centros afirman que tanto el alumnado como los padres conocen el procedimiento: plazos, razones por las que se puede reclamar, etc., yo no estoy tan seguro, la prueba está en que cuando reclaman, lo suelen hacer mayoritariamente sin centrarse en ninguna de las posibilidades planteadas por la normativa. En todo caso opinamos que habría que informar a los

padres y alumnos del procedimiento exacto: causas de reclamación, fechas, procedimientos, etc.

Se cumple la normativa en la inmensa mayoría de los casos, en el sentido de que deben reunirse los equipos docentes cuando la reclamación se refiere a la promoción o la titulación; aunque hay una minoría de casos, sobre un 6%, que no lo cumplen o lo hacen sólo a veces.

#### **5.4.5 El consejo orientador**

El consejo orientador se debe entregar al finalizar 4º de la ESO, con la LOCE era preciso redactar otro al final de 2º de la ESO, para que el alumnado eligiera el itinerario a seguir; itinerarios que no se llegaron a aplicar al haber un cambio de gobierno tras las elecciones de marzo de 2004.

La normativa canaria que desarrollaba la LOGSE en evaluación, establecía que serían el tutor y el departamento de orientación los encargados de otorgar este consejo, sin embargo en la inmensa mayoría de los casos era el tutor con el equipo educativo y el departamento de orientación quienes lo formulaban. Como viene siendo habitual, el sentido común del profesorado termina realizando las tareas de la mejor de las maneras. La normativa canaria que desarrolla la LOE en evaluación, Orden de 7 de noviembre (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007), en su artículo 16.8, indica que el consejo orientador lo emitirá el equipo docente; no estamos de acuerdo; de esta forma le quita legitimidad al Programa de Orientación Profesional que llevan aplicando como mínimo todo el curso escolar entre el tutor y el departamento de orientación. Sin olvidar que hay información confidencial y producto de muchas pruebas, de aptitudes, de intereses profesionales, etc., que sólo conocen el tutor y el departamento de orientación. Deberían ser el tutor, el departamento de orientación y el equipo educativo los responsables de redactar este consejo según la

normativa, tal como, con buen criterio, vienen haciendo la mayoría de los centros.

Respecto al momento idóneo para entregar este consejo orientador, las normativas LOGSE, LOCE y LOE indican que se deberá hacer antes del período de preinscripción; actualmente esto no es problemático, pues el período de preinscripción se abre entre mayo y junio, pero hasta el curso 2005/06 el período de preinscripción era entre marzo-abril, demasiado pronto para decirle a un alumnos, por ejemplo, que se le aconseja repetir. Es por ello que muchos centros, un 40%, incumplían con la normativa y en lugar de marzo lo entregaban en junio; en todo caso en junio era inoperante, pues si habían entregado la preinscripción en marzo no lo podían hacer en junio y no les servía para nada. Actualmente todo es mucho más razonable, se han subsanado estos problemas al retrasar el período de preinscripción.

La normativa LOGSE y LOCE prescribía que el consejo orientador se diera al alumnado; no obstante los profesores volvieron a adelantarse a la LOE y lo entregaban mayoritariamente a los padres. La normativa LOE les dio en parte la razón, con buen criterio en nuestra opinión, y señala que sea a la familia a quien se entregue dicho documento. Lo ideal es que se ofreciera conjuntamente a los alumnos y a los padres, antes que se entregue sólo a los padres.

#### **5.4.6 Recuperación de las áreas-materias pendientes**

Por normativa LOGSE y LOCE, cuando un alumno aprueba un trimestre de una materia que tiene pendiente de cursos anteriores, se le debe aprobar en ese momento la materia suspensa y reflejarlo así en su Libro Escolar. Pero los y las profesoras no siempre cumplían este punto, al parecerles excesivamente generoso y en uno de cada cuatro casos le suspendían el trimestre, a pesar de haber aprobado, y le guardaban el aprobado en su caso para fin de curso. La normativa canaria LOE les ha dado la razón y sólo

pueden aprobar la pendiente si superan la actual en junio o si así lo determinan los profesores de la misma, pero sólo en junio. Realmente, sin ser un asunto grave, creemos que estaba bien en la normativa LOCE-LOGSE, dado que así se motivaba al alumno al ver de forma inmediata compensados, de alguna manera, sus esfuerzos, sin olvidar que la evaluación era más “continua”.

Cuando la materia a recuperar no tiene continuidad, cada departamento y centro en concreto determinan el cómo recuperarlas; no existe una sola forma de hacerlo, pero en general, lo realizan a través de una serie de trabajos prácticos más un control. La normativa LOE ha vuelto a dejar libertad a los centros en este sentido; estamos de acuerdo, lo que podemos subrayar es la necesidad de que los departamentos informen con tiempo y claridad de los procedimientos para recuperar las materias suspensas a la comunidad educativa.

Las pruebas extraordinarias se celebraban en Canarias en junio, sólo un 1,1% de los centros eran partidarios de esta ubicación; el 95,4% se manifestaba a favor de celebrarlas en septiembre. A pesar de que ello complica mucho el calendario de principio de curso y retrasa casi en una semana la terminación de las clases en junio. De nuevo el profesorado ha vuelto a adelantarse y la normativa canaria LOE ha puesto estas pruebas en septiembre. Hay que reconocer la responsabilidad de los profesores y profesoras dado que, aún sabiendo que les supone más trabajo y trastornos de organización, apuestan por que estas pruebas se celebren cuando siempre se han celebrado en nuestro país: tras el verano. Entendemos que hacerlas en junio, una semana después de terminar el curso, no daba oportunidad real de recuperación de ningún tipo de conocimiento, ni capacidad ni CCBB.

### 5.4.7 Los informes de evaluación individualizados

Los alumnos y alumnas deben tener un informe individualizado de evaluación, Disposición adicional 2ª de la Orden del 1 de Octubre de 2003 (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003): *Cuando un alumno se traslade de un centro a otro sin haber concluido el curso, se consignará en un informe de evaluación individualizado aquella información que resulte conveniente para la continuidad del proceso de aprendizaje.* Este Informe se mantiene con la LOE si bien pasa a denominarse *Informe personal*.

Se debe cumplimentar cuando el alumno cambia de centro y al final de cada curso escolar; cuando acceden al IES desde 6º de Primaria deben aportarlo en su documentación; generalmente es así, en un 80% de los casos, pero aún son demasiados los alumnos que, o bien no lo traen, o lo hacen sólo en ocasiones. Esto es sólo una muestra de la coordinación escasa y mejorable, que se suele dar entre los centros de Primaria y los institutos de Secundaria. Por ejemplo, organizar la coordinación entre los profesores de 1º y 2º de la ESO y los maestros de 5º y 6º de Primaria, es sumamente difícil de realizar, porque surgen constantemente susceptibilidades y celos profesionales: los maestros de Primaria hacen su exclusiva los martes por la tarde, los y las profesoras de secundaria tienen sus horas complementarias por las mañanas y cada uno a unas horas y días diferentes, no suelen querer los profesores de secundaria reunirse un día por la tarde. Otro problema se da con el contenido de la reunión ¿quién marca qué se precisa impartir en Primaria?, por ejemplo.

Este informe de evaluación individualizado sólo era obligado cumplimentarlo en 4º de la ESO a aquellos alumnos que fueran a repetir, sin embargo las dos terceras partes de los centros lo confeccionaban a la totalidad de los alumnos de 4º. ¿Por qué?, en nuestra opinión sólo y simplemente por desconocimiento de la normativa; realmente este

desconocimiento se da en muchos aspectos. En la normativa canaria LOE no se contempla la posibilidad de confeccionarlo en 4º sólo a los posibles repetidores, sino a todos los alumnos; de nuevo el profesorado se ha anticipado con su práctica cotidiana a aspectos contemplados y recogidos posteriormente por la normativa canaria LOE.

La Administración no ha dado ningún modelo para este informe, cada centro ha diseñado el suyo y además lo ha hecho diferenciándolo por niveles; en el Anexo IX presentamos un ejemplo de informes personalizados de evaluación con la LOCE diferenciándolo por niveles, dado que casi el 40% de los centros utilizan el mismo para toda la etapa.

La normativa LOGSE y LOCE indicaba que este Informe debía ser cumplimentado sólo por el tutor; sin embargo, en la práctica cotidiana de la inmensa mayoría de los centros lo cumplimentaba el tutor junto con el equipo educativo. Otra vez la práctica habitual del profesorado incumple la normativa y la Administración educativa canaria legisla, sensatamente, en la línea de la práctica habitual, dado que en la Orden del 7 de noviembre de 2007 se prescribe que será el tutor junto con el equipo docente quienes cumplimentarán el informe personalizado.

Para cumplimentar este Informe Individualizado de evaluación por el tutor, los profesores de las áreas suspensas deben entregar un informe previo (popularmente conocido como informe de áreas suspensas) donde justifiquen ese no aprobado, artículo 10.3 Orden de 13 de mayo de 1999 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999), *el tutor contará con el informe de los y las profesoras correspondientes de cada una de las áreas en las que el alumno no haya alcanzado los objetivos programados*. Este informe estará referido al grado de adquisición de los objetivos del área y a la eficacia de las medidas de refuerzo educativo o adaptación curricular aplicadas al mismo, asimismo contendrá propuestas que ayuden a la adopción de decisiones posteriores.

Este informe de áreas suspensas se cumplimenta sólo en algo más de la mitad de los centros; hemos constatado que numerosos profesores, incluso orientadores, no saben que es obligatorio confeccionarlo. La normativa canaria LOE no contempla este informe de áreas suspensas, pero sí un *plan de recuperación de los aprendizajes no adquiridos*. En el Anexo VIII presentamos un modelo de informe de áreas suspensas; algo más de la mitad de los centros tienen un modelo al respecto.

#### **5.4.8 La evaluación inicial**

La evaluación inicial, utilizada al comenzar cada período educativo: sea una etapa, un nivel o una unidad didáctica, es fundamental para lograr una enseñanza individualizada y un aprendizaje significativo. En la Orden del 1 de Octubre de 2003 (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003) en su artículo 14.3 se señala: *A principio de curso, los equipos educativos evaluarán al alumnado con áreas o materias no superadas, determinando el profesor o departamento correspondiente las capacidades en las que el alumno necesita apoyo ...* como podemos apreciar se prescribe como obligatoria para todos los alumnos con áreas pendientes. La Orden del 13 de mayo de 1999 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999) en su artículo 12 titulado *Evaluación Inicial* señala la obligatoriedad de celebrar en septiembre un equipo educativo donde se comenten los casos con n.e.e. y las características generales del grupo en concreto; para ello cada profesor ha debido realizar una evaluación inicial como mejor forma de conocer las capacidades de ese grupo en su área/materia. La orden de 7 de noviembre que regula la evaluación en la enseñanza obligatoria en Canarias LOE (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007), en su artículo 11.3 viene a señalar la obligación de celebrar una sesión del equipo docente para informar de las características del alumnado de cada grupo. La inmensa mayoría de los centros llevan a cabo esta sesión, pero aún existe un 11,5%, según nuestro estudio, que reconoce no desarrollarla nunca,

sorprendente. Conocemos esta reticencia, hay parte del profesorado que se demanda ¿para qué hacer este equipo educativo si todavía no tenemos notas ni conocemos a los alumnos?; como se puede apreciar el error está en valorar las sesiones del equipo docente como una reunión para volcar el resultado de una heteroevaluación exclusivamente del rendimiento del alumnado, del producto del aprendizaje, no de su proceso. Aquí apreciamos así mismo cierto alejamiento de la evaluación individualizada y criterial.

Algo más de la mitad de los centros cuentan con pruebas específicas de evaluación inicial para aplicar al principio de curso; esto es indudablemente muy positivo. La cuestión es que en ninguna parte de la normativa que rige la docencia: Circular de funcionamiento de curso, R.O.I.E.S., Órdenes de evaluación, etc., se recoge la necesidad y la obligatoriedad de que existan estas pruebas de evaluación inicial en cada departamento. Este tipo de pruebas se aplicaban especialmente en la EGB y en Primaria, siendo pruebas exhaustivas elaboradas por el SOEV-STOEP y su uso, de alguna manera, se está extendiendo a la ESO. Sigue existiendo otro 50% que no las utiliza o utiliza pruebas someras elaboradas por cada profesor en particular. Estas pruebas de cada profesor suelen ser poco extensas, no recogen lo fundamental del currículo sino una parte seleccionada de forma muy particular, no cuentan con claros criterios de aplicación y corrección, ni con una plantilla para volcar los resultados que te facilite una interpretación de cada sujeto ni del grupo en general y su seguimiento personalizado a lo largo del curso, requisitos que sí tienen las pruebas elaboradas por el STOEP-EOEP.

Hay unanimidad en reconocer que las pruebas de evaluación inicial no es conveniente aplicarlas desde el primer día de clase, sino que parece adecuado dedicar una semana, aproximadamente, al repaso; de otra forma los resultados tras las vacaciones veraniegas no son reales. Hay un equilibrio

entre los profesores que las aplican desde el primer día y aquéllos que repasan una semana; la experiencia parece recomendar que se repase someramente, para tener un conocimiento más preciso del nivel exacto de los alumnos, sin que el efecto de las vacaciones distorsione a la baja sus resultados y dé por ello una visión equivocada y negativa.

#### **5.4.9 Evaluación y atención a la diversidad**

La iniciativa para la realización de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, debe partir de los equipos docentes; pero en muchas ocasiones recae esta iniciativa sobre el orientador o el profesor de apoyo a las n.e.a.e.; al preguntar al respecto hemos constatado que en la mitad de las ocasiones es el propio equipo docente quien hace la propuesta para el diseño de las AC y en el otro 50% es el propio orientador. Esto indica que hay una cierta relajación en el profesorado en general respecto a este alumnado; probablemente sea debido a un desconocimiento de sus características, escasa preparación metodológica para atenderlos adecuadamente, falta de tiempo, etc. El alumnado con nee, actualmente denominado neae con la LOE, debe llevar junto a su calificación y en todos los documentos en que aparezca, un asterisco; el mismo indica que la calificación otorgada se refiere al nivel curricular indicado en su AC o ACUS (cuando se aleja significativamente del currículo ordinario); todavía hay un 18% que no lo pone o lo coloca a veces, y este dato es así respecto a los profesores que han cumplimentado el cuestionario, la práctica real es que este asterisco falta en muchas más ocasiones que ese 10%. Lo cierto es que en numerosas ocasiones, llega el final de curso y el profesor del área implicada no sabe si el chico tiene o no un asterisco, ni el nivel de referencia de la AC, etc.

El problema viene de atrás, desde la propia elaboración de las AC: no existe un horario en los centros de coordinación entre los miembros del departamento de orientación y los y las profesoras para realizarlas. Según

prescribe la normativa al efecto, la Orden de 7 de abril de 1997 en la que se regula el procedimiento de realización de las ACI (BOC nº53 de 25 de abril de 1997) en su artículo 21 y la Orden del 30 de enero de 2008 que regula la atención al alumnado con neae, el profesor tutor debe coordinar tanto su diseño como su seguimiento; en la práctica, o realizan un borrador de la misma entre el profesor de apoyo a las neae y el orientador, para que el tutor y el profesorado de las áreas implicadas hagan sus aportaciones (que no acostumbran a hacer ninguna), o no se realizan en absoluto. Lo mismo indicado sobre el asterisco se puede aplicar respecto a la diligencia que debe ir en el expediente del alumnado con una ACI significativa o muy significativa (actualmente denominadas ACUS); hay un 20% que no cumple la normativa y no hace dicha diligencia. En cuanto a la calificación del alumnado con n.e.e. sólo un 9,2% cumple estrictamente con la normativa que prescribe que la evaluación es responsabilidad de los profesores de las áreas adaptadas y no del profesor de Pedagogía Terapéutica; en este caso nos parece adecuado incumplirla, pues el sentido común indica que esa calificación debe ser consensuada entre el tutor ordinario del área y el profesor de apoyo a las n.e.e., que en muchos casos le imparte más horas de docencia.

Respecto a los alumnos de un programa de diversificación curricular, la normativa LOGSE y LOE, Orden de 3 de junio de 1996 que regula los Programas de Diversificación Curricular (BOC nº70 de 10 de junio de 1996), señala que se debe realizar el equipo educativo en los grupos de referencia de los que salen los alumnos (un mínimo de dos), pero en la práctica real, la mitad de los centros encuestados indican que realizan un equipo docente aparte para el programa de diversificación; otra vez el profesorado ha vuelto a adelantarse a la normativa, la Orden de 7 de marzo de 2005 que regula los PDC (BOC nº55 de 17 de marzo de 2005), contempla

la realización de un equipo docente aparte para cada grupo de diversificación curricular. La Administración educativa canaria ha tenido, de nuevo, el acierto de conocer y aceptar la práctica real en los centros y ha legislado en esa misma línea.

Antes de incorporarse a un P.D.C. los alumnos deben contar con un informe personal; el mismo debe ser realizado por el departamento de orientación: Orden de 7 de marzo de 2005 (BOC nº55 de 17 de marzo de 2005) sobre los P.D.C. artículo 7.1 C: *Informe del Departamento de Orientación...* la práctica real de los centros informa de que son el departamento de orientación con el tutor del grupo quienes cumplimentan dicho informe. Es lógico que sea así, dado que en ocasiones el orientador no conoce o no imparte clase al alumnado seleccionado.

#### **5.4.10 Información a las familias**

Cuando un padre/madre concierta una entrevista con el tutor, este debe recabar información del resto del profesorado. Para ello es práctico que el departamento de orientación haya elaborado una plantilla donde cada profesor pueda anotar las cuestiones esenciales que indique la marcha de dicho alumno en su área/materia, esta plantilla la utilizan algo más de la mitad de los centros. (Ver Anexo XXIV con un modelo del mismo). En el 40% de los IES que no cuentan con esta herramienta, la información requerida por los tutores la recaban mediante charlas precipitadas en los pasillos, sala de profesores, etc.

Contactar con el tutor no es problemático para los padres de forma general, dado que existe un horario para ello, por las mañanas y por las tardes, la agenda escolar con la que cuentan numerosos IES donde los padre y profesores se pueden mandar mensajes por escrito, además de la página web del centro donde cada padre puede entrar, con una clave, en los retrasos, amonestaciones, felicitaciones, faltas justificadas e injustificadas

obtenidas a través de la PDA individual de cada profesor con la que cuentan la mayoría de los centros en Canarias, en algunos centros el e-mail del profesor y de los padres, etc. El problema radica en la dificultad que supone a los padres en general el contactar con un profesor determinado que no sea el tutor; para ello en algunos centros tienen el acuerdo en el PEC de que cuando haya entrega de notas todo el profesorado esté disponible para entrevistarse con los padres e intercambiar información.

Respecto a la información a los padres y a la comunidad educativa sobre los criterios de evaluación, promoción y titulación, hay un 17,2 % que afirman que no cumplen con la misma; nosotros diríamos incluso que los criterios de evaluación o calificación de cada área/materia no los difunde prácticamente ningún centro, a lo sumo en la primera reunión colectiva con padres se les informa de los procedimientos y criterios de promoción y titulación (acción muy necesaria, por otra parte, dada la constante variabilidad legal al respecto). Son escasos los centros que cuentan con un tablón de anuncios, por ejemplo, en el que consten los criterios de evaluación y los procedimientos de calificación de cada área/materia; otros los publican en la página web del centro.



**C**APÍTULO

**6**

**Conclusiones**



Estas propuestas son fruto del análisis del Cuestionario enviado a los centros, pero también del estudio diferencial con los sistemas educativos Francés, Alemán e Inglés, del análisis de las normativas del resto de las C.A. del Estado, del estudio comparativo de la LGE de 1970, la LOGSE, la LOCE y la LOE, así como de nuestras propias reflexiones y observaciones sobre la evaluación en la E.S.O.

Las observaciones realizadas entre la LOGSE y la LOCE son producto de esta Investigación, cuando nombramos prácticas respecto a la LOE nos basamos en nuestra experiencia y el análisis subjetivo de la aplicación de esta reciente normativa. Queda abierto un análisis empírico que analice en profundidad y con rigor la aplicación de la LOE en Canarias, al final de este Capítulo sugerimos algunas líneas de investigación.

Siguiendo a Dopico (2000) podemos decir que indudablemente la evaluación es conveniente para tareas de diagnóstico, como base para la toma de decisiones, la investigación y para la prospectiva. Es por eso que en la literatura al respecto se hace referencia a la "utilización instrumental" de los resultados de la evaluación como la concepción predominante durante las primeras etapas de su desarrollo histórico y que sirve ante todo para proporcionar información rigurosa, válida y fiable, así como elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones, como es el caso de esta Trabajo y concretamente este Capítulo.

Es difícil hacer propuestas que estén al margen de consideraciones o influencias políticas, hay muchos teóricos que incluso han abandonado esta intención, algunos evaluadores dejaron de creer que su disciplina era una disciplina neutra, y asumieron que su práctica implicaba promover los valores e intereses de unos grupos sobre otros, como señala House (1992). No obstante en este trabajo, nuestro empeño, quizás utópico, ha ido en la dirección de hacer aportaciones sólo fruto del análisis de los datos obtenidos y de nuestra propia experiencia.

Al fundamentar el auge actual de la evaluación Tiana (1996) plantea que entendidos como instrumentos del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos son objeto de demandas múltiples y cada vez más exigentes; más tarde afirma que la rendición de cuentas apunta a la naturaleza de la responsabilidad que se supone incumbe a quienes gestionan esa administración. Por consiguiente se trata de algo mucho más amplio y complejo que el simple examen de los procesos y los productos educativos, que es lo que nosotros pretendemos, de forma especial los procesos pues cuestiona, en última instancia, quién debe determinar sobre qué debe rendirse cuentas, de qué modo, quién debe hacerlo y ante quién. Estas reflexiones de Tiana (1996) nos sirven para plantearnos la trascendencia real de nuestra investigación en el sentido de que no ha sido demandado por la Administración Educativa.

Nos surge la duda ¿cuál será la repercusión de esta investigación, cuáles serán sus consideraciones respecto a la normativa evaluativa en Canarias?, Dopico (2000) trata este aspecto, de la utilidad de una evaluación, indica que la utilidad de una evaluación es en buena medida la que de ella extraigan sus audiencias. La conciencia de que una evaluación puede producir efectos que sobrepasan su utilización directa en términos de toma de decisiones ha llevado a algunos autores a plantearse y estudiar la cuestión del impacto real

que esta actividad es capaz de producir (Alquekin, Daillak y White, 1979). Por impacto se entiende la influencia perceptible que la evaluación ejerce sobre las actividades o actitudes de individuos o grupos, lo que amplía considerablemente el concepto más estrecho de utilidad. Una de las principales implicaciones de tal ampliación es que permite distinguir entre los efectos esperados, deseados y voluntarios de una actividad evaluadora de los inesperados no deseados e involuntarios.



*Cuadernos de Pedagogía* nº 283 pág. 63

Nos surge la duda ¿cuál será la repercusión de esta investigación, cuáles serán sus consideraciones respecto a la normativa evaluativa en Canarias?, Dopico (2000) trata este aspecto, de la utilidad de una evaluación, indica que la utilidad de una evaluación es en buena medida la que de ella extraigan

sus audiencias. La conciencia de que una evaluación puede producir efectos que sobrepasan su utilización directa en términos de toma de decisiones ha llevado a algunos autores a plantearse y estudiar la cuestión del impacto real que esta actividad es capaz de producir (Alquekin, Daillak y White, 1979). Por impacto se entiende la influencia perceptible que la evaluación ejerce sobre las actividades o actitudes de individuos o grupos, lo que amplía considerablemente el concepto más estrecho de utilidad. Una de las principales implicaciones de tal ampliación es que permite distinguir entre los efectos esperados, deseados y voluntarios de una actividad evaluadora de los inesperados no deseados e involuntarios.

### **6.1 Procedimientos de calificación en la E.S.O.**

---

- En nuestra opinión deberíamos a seguir en este aspecto a la Ley General de Educación de 1970 que daba importancia a los datos psicopedagógicos (nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación, Tabla 4), para la totalidad de la población escolar, aspecto este que no volverá a aparecer tan nítidamente ni en la L.O.G.S.E., L.O.C.E. ni en la L.O.E.
- La mayoría de los centros han cambiado entre dos y tres veces de modelo de evaluación, tal como veíamos en la Tabla 37. Estos cambios han sido y son excesivos, produciendo cansancio y frustración entre la comunidad educativa. No es soportable que haya más cambios al respecto cada vez que un partido político gane unas elecciones, los mismos tienen que negociar de forma inmediata y legislar consensuadamente una normativa educativa que dure al menos diez o quince años, para darle estabilidad al sistema y no desorientar a la comunidad educativa.
- Dado que es la que mejor entiende la comunidad educativa y la más utilizada por los centros, tal como vemos en la Figura 11, aconsejamos

mantener la actual obligatoriedad de que la escala que se utilice en las calificaciones sea del 0 al 10, ¿por qué?, por tradición, mientras en Alemania es del 1 al 6 siendo 1 la mejor, en Francia del 0 al 20 siendo 20 la mejor y en Gran Bretaña letras A-B-C-D-E siendo A la mejor. En España la escala del 0 al 10 es la más comprensible para los padres, alumnos y profesores por tradición. En todo caso se debería legislar para unificar este aspecto entre todos los centros españoles y evitar así las dificultades de interpretación de las normas de calificación por parte de los miembros de la comunidad escolar al cambiar de centro; o peor aún: al cambiar de curso escolar en el mismo centro. La escala establecida por la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) del 1 al 10 sin 0, es a nuestro juicio válida, podemos comprender y compartir que el 0 no es ni justo ni motivador pedagógicamente.

- Tal como veíamos en el Capítulo 5 de esta Investigación, Figura 12, el número de indicadores de evaluación que se utiliza ha bajado considerablemente con la LOCE respecto a la LOGSE. Estimamos conveniente legislar la obligatoriedad de utilizar entre tres y cinco indicadores de evaluación en el boletín de calificaciones que se entrega a las familias, además de la calificación global trimestral; dado que con la L.O.C.E. y nos atreveríamos a afirmar que con la L.O.E., al contrario de lo que ocurría con la L.O.G.S.E., la inmensa mayoría de los centros sólo utilizan una calificación única sin aportar más información a los padres. Hay que reconocer que en el resto de países europeos no se utilizan estos indicadores de capacidades o CCBB, pero sí hacen observaciones exhaustivas, especialmente cuando un alumno o alumna ha suspendido una asignatura; no estaría de más incentivar que en el PCC de la E.S.O. existiera el compromiso por parte de los claustros de añadir información

en “notas a la calificación” que ofrece el programa Píncel; especialmente para el alumnado con una calificación negativa. Otra opción sería añadir una información sobre el logro de las CCBB divididas en tres grandes grupos: saber, saber hacer y querer hacer, por ejemplo, tal como están haciendo desde el curso 2007/2008 en Canarias algunos centros.

- En nuestra normativa actual no hay ninguna referencia explícita a las actitudes como objeto de evaluación, tal como se hacía en el artículo 20 de la L.O.G.S.E. donde se entra a definir el tipo de evaluación promulgada: la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria será *continua e integradora*, haciendo sus criterios de evaluación referencia siempre a capacidades y contenidos actitudinales, además de procedimentales y conceptuales (Tabla 6). En Alemania, ver el capítulo IV de esta Investigación, la “nota oral” supone un 50% de la calificación; incluyendo en este concepto: participación en clase, tareas, actitudes de interés y solidaridad hacia los compañeros, etc. En nuestra opinión debería incluirse en los PCC y en las programaciones anuales este aspecto y valorarse con aproximadamente un tercio de la calificación, como se hacía con la LOGSE. Hay que reconocer que la mayor parte de los centros siguen valorando este apartado, pero al haber descendido el número de centros que utilizan los indicadores de conceptos procedimientos y actitudes de un 92% a un 55%, ver Figura 13, la utilización de las actitudes ha descendido notablemente. Este descenso se mantiene, en nuestra opinión con la LOE, aunque habría que comprobarlo de forma empírica, dado que las CCBB insisten mucho en los procedimientos y el enfoque de resolución de problemas.
- Como se aprecia en la Figura 14, la coincidencia en los indicadores utilizados por los departamentos didácticos dentro de cada centro, ha descendido casi un 20% entre la LOGSE y la LOE. Esto tiene el

inconveniente de que los padres y alumnado en general no interpreten correctamente las calificaciones obtenidas.

- Dinamizar en los claustros, a través de la C.C.P. y los departamentos didácticos la utilización real de los instrumentos previos de evaluación aprobados en el PCE, ya que en la actualidad apenas se utilizan, tal como podemos apreciar en la Figura 16. Cabría plantearse asimismo la posibilidad de que esos instrumentos previos se adapten más a las características de cada área/materia, aunque tengan elementos comunes a todo el centro.
- Tal como apreciamos en la Figura 17, es preciso fomentar y recordar a los Claustros la obligatoriedad de individualizar la evaluación, aspecto propugnado ya desde el siglo XVI en España por Juan Luis Vives y March (Sebastián Ramos, 2003), sin olvidar a la LGE de 1970 artículo 19.1 donde la propugnaba (Tabla 4), pues hoy día todavía se da la evaluación referida a la norma y no adaptada en modo alguno a cada alumno en concreto, oyéndose frases al respecto como *ese niño en el grupo del año pasado tendría un aprobado, pero este año tiene un suspenso porque el nivel es más alto al ser mejor el grupo*. Este tipo de evaluación individualizada se utiliza tradicionalmente en Francia y Alemania.
- En nuestra opinión se debería insistir en el carácter formativo de la evaluación, tal como hacen las C.A. de Castilla la Mancha y Navarra (Tabla 16) y como se hacía en la LOGSE (Capítulo II).
- Es preciso dinamizar la utilización de la autoevaluación y de la coevaluación, pues sólo un 13% de los centros reconoce utilizarlas de forma regular, como instrumentos de reflexión de cada alumno/a y de cada grupo de trabajo respectivamente. Estos tipos de evaluación resultan vitales para estimular la madurez personal, la autorregulación en el aprendizaje y la responsabilidad, además de fomentar el aprendizaje

cooperativo. Su práctica resulta habitual en el sistema francés y especialmente el alemán, como apreciamos en el Capítulo IV de esta investigación.

- Dado que aproximadamente la mitad de los centros utilizan procedimientos diferentes para calcular la nota final de curso, ver Figura 19, creemos que habría que vigilar para que en el P.C.E. de cada IES apareciera el procedimiento exacto para determinar esta nota y para que el procedimiento fuera similar en todos los departamentos didácticos, así como que se difundiera entre los padres/madres y alumnos/as desde principio de curso (a través de la página web del centro, tablón de anuncios, charla en la tutoría colectiva de octubre, etc.). De acuerdo con el R.O.C.I.E.S. Art. 67.5 dentro del PCE deberán aparecer las:

*Decisiones sobre el proceso de evaluación que comprenderán los procedimientos para evaluar la progresión en el aprendizaje de los alumnos y los criterios de promoción de ciclo o curso. (BOC nº107 de 24 de agosto de 1998)*

Suele ocurrir que no está establecido en el PCE, ni acostumbra a haber acuerdo dentro de cada departamento didáctico, sino que cada profesor lo aplica según su propio criterio. En el Anexo XXI de este trabajo hay un modelo para calcularlo, dentro de la normativa actual L.O.E.

- Aconsejamos definir por normativa que los equipos docentes en la E.S.O. han de ser como mínimo dos por trimestre. Dado que en la actualidad la Circular de funcionamiento de curso (BOC nº109 del 26 de agosto de 1998) prescribe que *serán dos por trimestre*, lo mismo que la Orden de 10 de agosto de 2005, por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria:

*4.3. Los Equipos educativos, que se reunirán con una frecuencia mínima de dos veces al trimestre, celebrarán, en la Educación Secundaria Obligatoria,*

*una sesión inicial en el mes de septiembre o al comienzo de las clases. (BOC nº169 de 29 de agosto de 2005)*

En la misma línea insiste la Orden de funcionamiento para el curso 2006/2007 (BOC nº161 de 18 de agosto de 2006); no obstante, y aquí reside la confusión, la Orden de evaluación en la E.S.O. (BOC nº72 de 7 de junio de 1999) señala que *serán tres como mínimo en el curso*. Simplemente es preciso legislar que han de ser dos como mínimo por trimestre, dado que en la Orden del 1 de octubre de 2003 (BOC nº198 de 10 de octubre de 2003) y en las aclaraciones a la evaluación de la E.S.O. Resolución de 20 de octubre (BOC nº227 del 22 de noviembre de 2004) no vuelven a citar el número de equipos educativos prescritos. En Francia, ver capítulo IV, donde son cinco o más si fueran precisos por curso escolar. En este sentido la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) en su artículo 16 se nos ha vuelto a adelantar, al prescribir cinco como mínimo en cada curso escolar: uno al principio de curso, uno más en cada trimestre y otro en septiembre. En este aspecto Canarias va más allá que el resto de las C.A. del Estado, dado que sólo Castilla la Mancha prescribe que serán 5 como mínimo en el curso, el resto o no indica el número mínimo o se refiere sólo a tres/curso escolar como mínimo (Tabla 28).

- Alrededor de un 80% de los centros cuentan con un orden del día para celebrar los equipos docentes, ver Figura 23; sugerimos que se legisle sobre la obligatoriedad de los mismos, de no hacerlo así cada equipo docente puede llevar una organización distinta y en algunas ocasiones asistemática o incompleta dependiendo del momento del curso en que nos encontremos.

- Recordar a los departamentos de orientación la obligatoriedad de emitir un informe global respecto a los resultados tras cada equipo educativo con las consiguientes propuestas de mejora. Sólo reconocen hacerlo un 59,8%, Figura 24, y esto en el mejor de los casos, pues estamos ante un ítem que en nuestra opinión no responde a toda la verdad sino que es ligeramente optimista. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) no contempla esta obligación del departamento de orientación, aunque sí lo hace la Orden de funcionamiento de curso. Otra cuestión es que deban revisarse las funciones de los departamentos de orientación, demasiadas a todas luces en la actualidad; así como establecer en el ROCIES la distribución de las tareas dentro de los componentes de dicho departamento, tal como se hace desde el MECD en la Orden del 27 de abril de 1992 que regula las funciones y tareas de los profesores miembros del departamento de orientación (BOE nº 123 del 8 de mayo de 1992) y recientemente en la Resolución de 29 de abril de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares sobre la Organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (BOE nº 132 de 31 de mayo de 1996), donde se detallan las funciones de cada uno de los miembros del departamento y se dictan normas sobre el establecimiento de horarios.
- Los alumnos sólo intervienen de forma regular en los equipos educativos en un 32,2% de los centros, ver Figura 25, a pesar de lo que marca la normativa: Orden de 13 de mayo de 1999 de evaluación en la E.S.O. art. 15.3:

*En el marco del proyecto educativo del centro se arbitrarán medidas para favorecer la presencia del alumnado en las sesiones de evaluación y las*

*condiciones con las que dicha participación deberá llevarse a cabo. (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999)*

Es un aspecto que se debe dinamizar, pues resulta interesante para su desarrollo personal y para su integración en el centro educativo que sientan que su opinión es escuchada y valorada. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) en el artículo 16.5 insiste, acertadamente a nuestro juicio, sobre la conveniencia de fomentar la participación del alumnado en las sesiones de evaluación de los equipos docentes. De todas formas, en todo el Estado, sólo Baleares y Canarias citan la participación del alumnado en los equipos docentes (Tabla 16).

- El orden del día de las sesiones de evaluación de los equipos docentes debe comenzar siempre, por normativa tal como señala el artículo 15.4 de la Orden de 13 de mayo de 1999 que regula la evaluación en la ESO (BOC nº72 de 7 de junio de 1999) y en el artículo 11.5 de la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y por sentido común, revisando el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos en el anterior equipo y esto sólo ocurre, en el mejor de los casos, en el 65,5% de las sesiones de evaluación de los equipos docentes.
- Según la Figura 27, en casi la mitad de los equipos docentes el tutor o tutora no toma nota de los acuerdos ni hace seguimiento de la aplicación de los mismos ni de los resultados obtenidos. Sin este rigor por parte del tutor o tutora, el resto del equipo docente deja de creer en la efectividad de los mismos y pueden terminar convirtiéndose en unas reuniones asistemáticas, donde se mantienen varias conversaciones al unísono, se

habla de temas intrascendentes mezclados con otros graves y donde los profesores se sienten cada vez más impotentes por su inoperancia y falta de capacidad de afrontar las dificultades que, con toda certeza, surgirán.

- No aparece mención a la nota media, ni a la matrícula de honor, ni a la mención honorífica en la LOE, pero la mención a la nota media sí aparece en la Orden de 7 de noviembre de 2007 (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) que regula la evaluación en la ESO en el artículo 20, no se trata la mención honorífica en las normativas que desarrollan la LOCE ni la LOE en Canarias (Tabla 6). La inmensa mayoría de los y las profesoras que conocen la posibilidad de otorgar la *Mención Honorífica* a los alumnos que obtengan un 10 en alguna asignatura, ver Figura 28, tal como legisló el MECD, creen que se debería aplicar en Canarias. Nuestra opinión coincide con la suya plenamente; en la E.S.O. se echa en falta la excelencia, la dedicación, el esfuerzo, las cosas bien hechas y todas las medidas que nos alejen de la apatía, la mediocridad y la "igualdad por debajo" merecen ser tenidas en cuenta, la LOCE insistía en este aspecto (Tabla 4). Hay otras 7 C.A. que no contemplan la Mención Honorífica, a pesar de estar prescrita con la LOCE (Tabla 25).
- Los profesores demandan que en el título de Graduado en Secundaria aparezca la nota media obtenida por el alumno, Figura 29, como medida para fomentar el esfuerzo y el trabajo. En 8 C.A., incluida la canaria, no se utilizaba esta nota media de la etapa, a pesar de estar regulada en la LOCE. Se nos ha vuelto a adelantar la normativa canaria que desarrolla la LOE, donde queda regulada la misma (Tabla 25).
- Somos partidarios de otorgar una Matrícula de Honor cuando algún alumno o alumna obtiene una calificación de un 10 en alguna asignatura/área incluso en la ESO; esta medida estaba contemplada por la LOCE para el Bachillerato, no para la ESO, en la ESO la aplicaron las

C.A. de Valencia, Baleares y La Rioja (Tabla 25). Insistimos en la necesidad de reforzar positivamente el esfuerzo y el trabajo riguroso del alumnado.

- A pesar de que el profesorado está dividido en este aspecto, ver Figura 30, somos partidarios de seguir con la denominación de áreas y materias y no pasar a la de asignaturas en la E.S.O., para hacer hincapié en la capacidad de individualizar la enseñanza y atender a la diversidad, así como de un enfoque más interdisciplinar de las áreas frente a las asignaturas. La LOE y la normativa canaria, el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº113 de 7 de junio de 2007) se refieren sólo a materias.
- Seguir reforzando la idea de tener en cuenta el logro de los objetivos generales de la Etapa a la hora de evaluar el rendimiento académico del alumnado, además de los objetivos y conocimientos propios de cada área. Hay un claro apoyo del profesorado, Figura 31, a la Orden de evaluación de la Consejería de Educación de Canarias LOCE en este aspecto. Esta visión globalizada de toda la etapa ya estaba presente en Cataluña con la LOCE, en Andalucía van más allá y hablan de una evaluación *global e integradora* (Tabla 16). La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) y la LOE no sólo mencionan las capacidades generales de la etapa, sino las CCBB para conseguir la titulación en la etapa.
- Aclarar a los profesores y a toda la comunidad educativa la forma exacta de interpretar la evaluación continua, tal como han hecho las C.A. de Cataluña, Cantabria y Valencia (Tabla 16) y como hacía la LGE de 1970 donde se especifica que se debe tener en cuenta el trabajo a lo largo de

todo el curso y valorar aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, la LGE define lo que entiende por *evaluación continua* de una forma reiterada y exhaustiva, aspecto tratado con rigor en esta Ley y la normativa que la desarrolla, por ejemplo en la Orden del 12 de mayo de 1971 (B.O.E. nº127 de 28 de mayo de 1971), donde se explica que *esta evaluación sustituye a los exámenes y que no es sólo un medio de calificación del aprovechamiento de los alumnos sino un medio pedagógico destinado a individualizar y personalizar la enseñanza* (Tabla 4). Así mismo la normativa canaria que desarrolla la L.O.G.S.E. , la Orden del 13 de mayo de 1999 sobre evaluación en la E.S.O. (BOC de 7 de junio de 1999) donde se concreta y desarrolla lo preestablecido en la L.O.G.S.E. *artículo 2.1 La evaluación del alumnado que curse la E.S.O. será continua, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo;* incluso, se entra en detalles sobre lo que se debe entender por evaluación continua, (aspecto muy útil pues no hay unanimidad en lo que se entiende por evaluación continua entre el profesorado) a la que considera un elemento inseparable del proceso educativo, mediante la cual el profesorado recoge la información de manera permanente acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje de sus alumnos, atendiendo, al mismo tiempo, a la singularidad de cada uno de ellos (Tabla 6). En áreas como el Inglés es relativamente fácil de aplicar, pero ¿en Historia?, ¿Geografía?, ¿Biología?, ¿Geología?, etc. Una forma correcta de desarrollarla, a nuestro juicio, sería la que utilizan la mayoría de los centros: media ponderada, con mayor peso de la 2ª que de la 1ª evaluación y más fuerza en la nota final del 3er trimestre que del 2º; tal como se hace en Alemania (Capítulo IV) donde se valoran los dos cuatrimestres dándole un mayor peso al 2º que al 1º; algo similar hacen en Franca donde lo que aprecian es la tendencia: si el alumno está

empeorando o mejorando, pero sin dejar de tener en cuenta la marcha a lo largo de todo el curso escolar.

## 6.2 La evaluación de la práctica docente

- Habría que revisar por parte de la Inspección los PCC de los centros; dado que el 58,6%, Figura 33, reconoce que no ha elaborado el apartado del *plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular* que figura como punto del PCC en el ROCIES y el ROCCEOS. En la Tabla 16 podemos comprobar que la evaluación de la práctica docente, la organización pedagógica, el P.C.C., y el Plan de Acción Tutorial están reguladas en la normativa LOCE de Extremadura, Andalucía, País Vasco y Asturias; en Canarias sólo aparece en la normativa LOGSE, no aparece ni en la normativa LOCE ni siquiera LOE, a pesar de que en la Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre *la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos* (BOE nº 282 de 25 de noviembre de 1970) se define a la evaluación haciendo hincapié en que *es continua y pretende ser individualizada así como en la importancia de evaluar todo el sistema educativo* (Tabla 4).
- Velar porque el “Plan de Evaluación de la práctica docente” no sólo exista, sino que se aplique; dado que en la actualidad sólo el 32,2%, Figura 34, de los centros que cuentan con dicho “Plan” afirman haberlo aplicado alguna vez. En realidad sólo un 15% del total ha aplicado alguna vez, en el mejor de los casos, este aspecto del PCC. En Gran Bretaña y Francia, tal como vimos en el capítulo IV de este trabajo, son los propios directores los que la efectúan de forma anual; quizá nosotros preferiríamos un sistema similar al alemán donde cuentan con “días pedagógicos” para que todos los profesores dediquen estos días a la valoración de su práctica docente. En las

Comisiones de Coordinación Pedagógica siempre surgen aspectos prioritarios que impiden que se diseñe éste, y si se diseña, como señalamos anteriormente, no se aplica prácticamente nunca.

- En el plan de autoevaluación de la práctica docente y el proyecto curricular los aspectos más necesitados de fomentar son:
  1. Valoración de la metodología y los materiales empleados (Figura 38).
  2. Las relaciones entre padres, alumnos y profesores, tal como hacen los tres países europeos estudiados. (Figura 45)
  3. Procedimientos e instrumentos de evaluación (Figura 39)
- Sólo el 17,2% de los centros afirma que se tienen en cuenta las sugerencias realizadas en las memorias de finales de curso en las programaciones anuales del curso siguiente, Figura 47). Es un aspecto responsabilidad del propio centro: CCP, departamentos didácticos, Jefatura de estudios, departamento de orientación e Inspección indudablemente. El seguimiento de las programaciones anuales (no digamos nada de las unidades didácticas, casi inexistentes en la E.S.O.) muestra aspectos perfeccionables: que estén al día, que sigan el currículo oficial, que se basen en el PCC del centro y no sólo en las editoriales, que cuenten con el currículo mínimo propio de las pruebas extraordinarias y de las ACI poco significativas, etc.
- A pesar de que los Consejos escolares suelen analizar los resultados escolares, Figura 48), prácticamente nunca hacen sugerencias para mejorarlos.

### 6.3 Promoción y titulación del alumnado

- El alumnado que promociona de curso tras haber repetido con áreas/materias pendientes, debe llevar una adaptación curricular en las mismas; esto sólo se cumple en un 17,2% de los casos, (Figura 49). Realmente la realización de las ACI, de todo tipo, sigue siendo una “asignatura pendiente” de los centros educativos en Canarias. En este sentido la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) prescribe en su artículo 17.5 que estos alumnos se incorporarán al Programa de Refuerzo y llevarán planes de recuperación de cada área concreta no superada, habrá que velar por el cumplimiento de estos planes y la calidad de los mismos si queremos evitar que ocurra lo que pasó con las ACI en la normativa LOGSE y LOCE.
- Es preciso mantener la denominación del título prescrito por la LOCE y la LOE: *Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria*, pues con la LOCE sólo 5 C.A. cumplen con la normativa estatal (Tabla 22). Hay numerosas C.A. que omiten el adjetivo de *Obligatoria*; nosotros somos partidarios de mantenerlo dado que la enseñanza secundaria no acaba con la ESO, sino que integra la Formación Profesional específica de los Ciclos Formativos de Grado Medio y el Bachillerato.
- Los alumnos que están repitiendo tienen que llevar, por normativa y por sentido común, medidas de refuerzo, apoyo, adaptación curricular y un *plan de refuerzo* según el artículo 16 de la Orden del 13 de mayo de 1999 (BOC nº72 de 7 de junio de 1999) y el artículo 17.6 de la Orden canaria que desarrolla la LOE...que les haga obtener unos resultados más positivos, pero sólo se cumple en algo más de la tercera parte de los casos (Figura 50). Este tipo de refuerzos y apoyos son

muy comunes en Francia e Inglaterra tal como vimos en el Capítulo IV de esta Investigación.

- La promoción debería volver a basarse si no sólo en capacidades y CCBB (siempre algo subjetivas a la hora de cuantificarlas), si al menos en un sistema mixto de capacidades, CCBB y asignaturas. Este sistema mixto es el que eligieron voluntariamente la mayoría de los centros, 65,5%,(Figura 51) cuando eran libres para decidir el procedimiento (L.O.G.S.E.) y permitía, en nuestra opinión, hacer una evaluación más individualizada y rigurosa. Este sistema mixto de asignaturas superadas y capacidades y otras circunstancias es el utilizado mayoritariamente en el resto de Europa, ver Capítulo IV de esta Investigación.
- Lo dicho para la promoción sirve igualmente para la titulación (Figura 52), donde la mayor parte de los centros optaron, incluso con la LOGSE que se refería sólo a capacidades, por un sistema mixto de capacidades y áreas/materias superadas.
- Los profesores se sienten mayoritariamente satisfechos de que la Administración les haya retirado la “libertad” de determinar los criterios de promoción y titulación y haya legislado unos comunes para todo el país, tal como se hace en Alemania (Figura 53). Incluso alguno está agradecido de que ya no se utilicen las capacidades sino las calificaciones en las áreas (menos trabajo entre otras ventajas). Nuestra propuesta es que efectivamente la Administración legisle para todos unas normas idénticas y de aplicación en todos los centros del Archipiélago, pero que estas se basen en capacidades, CCBB y en calificaciones y no sólo en calificaciones de las diversas asignaturas. Otra vez y con buen criterio, se nos ha vuelto a adelantar la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la

enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007).

- Los y las profesoras prefieren claramente que se pueda repetir en todos los cursos de la Etapa, tal como legisla la L.O.C.E. (Figura 54). Personalmente nosotros nos atrevemos a proponer el sistema alemán (Capítulo IV): se puede repetir cualquier curso, pero si se repite ya no se puede repetir el siguiente. ¿Por qué?, para evitar que los alumnos que ya han repetido en Primaria y en 1º de la E.S.O. vuelvan a hacerlo en 2º. Nos estamos encontrando alumnos en 2º de la E.S.O. con tres cursos de retraso, ninguna posibilidad de titular y con una actitud sumamente negativa, cuando no intimidatoria hacia sus compañeros tres años menores. Es un aspecto para la reflexión. Tal como legisla la promoción la Orden canaria que desarrolla la LOE seguiremos con un “tapón” de alumnos y alumnas en el primer ciclo de la ESO que hace que las clases tengan un ambiente muy negativo en algunas ocasiones: desmotivación, problemas de actitud y comportamiento, resultados escolares sumamente mejorables, etc.
- No estaría mal que contáramos con algún tipo de examen de estado al finalizar la E.S.O., tal como hacen en Francia y Gran Bretaña (Capítulo IV). Si bien nos parece excesivamente centralista el que el Graduado se otorgue o no en relación a los resultados de esas pruebas (en Francia para obtener el “Diplôme Nationale de Brevet” deben tener al menos un 10 de media entre todas las asignaturas en esta prueba externa). Este examen de Estado debería servir al menos para conocer el nivel desarrollado en cuanto a la instrucción en determinados centros y determinadas materias; tal como ocurre en la actualidad con la P.A.U. La LOCE lo contemplaba al terminar 4º y la LOE en 2º de la ESO ¿no estaba mejor en 4º para conocer los

resultados obtenidos en la etapa?, o al menos en 2º y en 4º, pero reemplazar el de 4º por el de 2º es más discutible.

- La práctica francesa (Capítulo IV) de titular a los alumnos cuya media sea de 10 como mínimo (recuerden que su escala varía del 0 al 20), puede ser un criterio más a tener en cuenta, cuando el equipo docente tenga que decidir la titulación, además de otros como las características psicopedagógicas del alumno o alumna concreto, sus circunstancias personales, su evolución esfuerzo y actitud, etc.
- Canarias debe continuar manteniendo el Certificado de Escolaridad para el alumnado que no consigue el título de Graduado; sólo 3 C.A. lo mantienen (Tabla 22). No aparece en la normativa canaria sobre evaluación LOE, a pesar de sí hacerlo en la LOE en su artículo 31.3

*Los alumnos que cursen la educación secundaria obligatoria y no obtengan el título al que se refiere este artículo, recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años cursados. (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).*

#### **6.4 Las reclamaciones de los alumnos/padres a las calificaciones y a la promoción/titulación**

---

- A pesar de que los profesores que colaboraron con este trabajo señalan que, en general, el alumnado y sus padres/madres conocen el procedimiento de reclamación (Figura 56), creemos que habría que difundir entre la comunidad educativa, especialmente padres y alumnos, los procedimientos y los posibles casos por los que se puede reclamar sobre el resultado de una evaluación/promoción/titulación. La impresión es que desconocen este apartado, dado que el 47,1% reclama sobre cuestiones diferentes a las contempladas en la normativa al respecto (Figura 57).

## 6.5 El consejo orientador

- Tal como apreciábamos en el Capítulo V de esta Investigación, el consejo orientador lo determina el tutor junto al equipo docente y al departamento de orientación, desobedeciendo acertadamente en nuestra opinión, a la normativa LOGSE y LOCE que prescribían que fuera el tutor quien determinara dicho consejo. Con casi total seguridad, volverán a desobedecer la normativa LOE, artículo 16.8 (BOC nº 235 de 23 de noviembre de 2007) que establece que sea el equipo docente el encargado de la redacción de dicho consejo. Ciertamente deben participar los tres que en el práctica real lo hacen: tutor, departamento de orientación y ser escuchado al menos el equipo educativo. Hay que reconocer que en este aspecto la práctica real del profesorado va por delante de las tres normativas.
- Es preciso hacer cumplir lo legislado de una forma clara: que el consejo orientador se debe entregar justo antes de la apertura del período de preinscripción: con la entrega de calificaciones del 2º trimestre aproximadamente. Entregarlo en junio, como confiesa hacer el 44,8% de los centros, (Figura 60) es un acto prácticamente inútil, dado que la preinscripción es en marzo-abril. En todo caso proponemos que el período de preinscripción en bachillerato y los C.F.G.M., y por lo tanto el consejo orientador, pase de abril como mínimo a mayo/junio, para permitir al equipo educativo conocer toda la evolución escolar del alumno y no sólo los dos primeros trimestres que no son siempre definitivos. Recordemos al respecto que en Francia y Alemania, Capítulo IV de esta Investigación) el consejo orientador se da en Junio, en España en marzo y en Inglaterra en agosto, cuando tienen los resultados del Examen de Estado.
- Hay un 55,2% de centros que entrega el consejo orientador sólo a los padres (Figura 62). Cuando la normativa dice claramente que se debe

entregar a los alumnos. Opino que se debería hacer llegar a los dos conjuntamente, ya que hay que hacer partícipe al alumno de su propio futuro y de una forma activa, como medio para su desarrollo personal a través de la asunción de responsabilidades. Pero sin olvidar que estamos ante un alumnado de 15/16 años y que sus padres también tienen mucho que decir. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) en el artículo 16.7 se nos ha vuelto a adelantar y señala que *el tutor o la tutora comunicará a las familias este consejo orientador*.

### **6.6 Recuperación de las áreas/materias pendientes y procedimientos extraordinarios de evaluación**

---

- Habría que hacer cumplir la norma LOCE que indica que cuando se aprueba un trimestre de un área se debe superar ese área en los cursos anteriores. Hay un 23% de los centros que confiesan que si un alumno aprueba un trimestre, se lo suspenden, para no tener que aprobar la asignatura en los cursos anteriores (Figura 63). Este aspecto debería ser vigilado más de cerca por la Administración, por lo que tiene de desmotivador para el alumnado y de ruptura de la evaluación continua. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) no contempla esta forma de recuperar materias pendientes, creemos que debería seguir en vigor.
- En la LGE de 1970 la promoción en la 2ª Etapa de la E.G.B., equivalente a 1º y 2º de la ESO), se hacía tras superar unos exámenes finales que preparaba el equipo de profesores: *artículo 19.2. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción, preparadas por un Equipo de Profesores del propio Centro* pero, además de estos exámenes, se debía

valorar la marcha del alumno a lo largo del curso, evaluación continua. Si no superaban las asignaturas en junio, tendrían que realizar unas actividades de recuperación marcadas al efecto y superar unas pruebas en septiembre como indica la *Resolución de la D.G.O.E. por la que se dan instrucciones para la realización de pruebas flexibles de promoción en la segunda etapa de E.G.B.* (BOE nº 113 de 11 de mayo de 1973) Tabla 8. Tal como apreciamos en la Figura 64, el 77% de los centros pone de relieve que la recuperación de las áreas y materias sin continuidad se hace de forma libre por cada departamento. Esto puede crear incertidumbre entre el alumnado y sus familias. Creemos que deberíamos intentar recuperar un sistema similar al de la LGE-1970 mencionado anteriormente: un paquete de actividades individualizadas sobre los aspectos concretos de la materia que el alumno/a no haya superado; (esto no es tan difícil con los apoyos informáticos actuales) y un control que otorgue el 50% de la calificación y se base en algunos de los ejercicios o actividades similares a las marcadas en el paquete de actividades prescrito individualmente, para evitar que alguien se las haga sin que el alumno las comprenda.

- Algunas C.A.: Madrid, Baleares y País Vasco establecen que haya clases de recuperación para el alumnado con materias pendientes, otras 5 C.A. citan los grupos flexibles o actividades de recuperación (Tabla 25); en Canarias faltaría concretar estas medidas para alumnado con pendientes de forma más precisa.
- Las pruebas de recuperación, pruebas extraordinarias, deben pasar de forma inmediata a septiembre: así lo piden el 95,4% frente al 1,1% de los centros tal como se aprecia en la Figura 65. Con la LOCE 8 C.A. las celebraban en junio, entre ellas Canarias, y 9 C.A. en septiembre (Tabla 19). Lo mismo que en la recuperación de las pendientes sin continuidad,

pensamos que los alumnos y alumnas suspensos en junio deberían tener unas actividades individualizadas más un examen sobre dichas actividades que contara el 50% de la calificación de septiembre cada una de ellas tal como comentamos en el punto anterior; de esta forma lo tenía legislado la C.A. de Asturias con la LOCE (Tabla 19), también en Asturias se establece que la prueba de septiembre no tiene porqué ser sobre toda la asignatura, sino sobre el/los trimestres suspensos, otro aspecto que se debería adoptar en Canarias a nuestro juicio. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) se nos ha adelantado nuevamente en el primer aspecto señalado en este punto y sitúa las pruebas extraordinarias en septiembre.

- El contenido y la escala que se podía aplicar de las pruebas extraordinarias no estaba establecido con la LOCE (Tabla 19), la LOE sí lo establece. Estamos de acuerdo en que figuren en la programación anual los mínimos a aplicar en la prueba extraordinaria, pero hay una contradicción: si el contenido de dicha prueba son los mínimos ¿es justo que la escala a aplicar sea del 1 al 10?. Teniendo en cuenta que la nota media de la etapa sirve, por ejemplo, para determinar qué alumnado ingresa en determinados ciclos formativos, no parece justo que sólo con los mínimo y en septiembre se coloque por delante a otro alumno o alumna que haya aprobado con la totalidad del currículo de la asignatura en junio. Proponemos una escala en la prueba extraordinaria de septiembre del 1 al 7 por ejemplo para paliar este problema.
- Los programas de diversificación curricular no tienen en Canarias la opción de las pruebas extraordinarias en septiembre en los ámbitos y las materias propias; la C.A. de Valencia sí lo permite de forma acertada a nuestro juicio (Tabla 19). Para complicar aún más la posibilidad de

titulación, la normativa canaria que desarrolla la LOE especifica que si ha suspendido un solo ámbito, socio-lingüístico o científico-tecnológico, el alumno o la alumna no podrá titular. Con lo que una medida, los PDC, que se había revelado como la más eficaz de las establecidas por la LOGSE para atender a la diversidad, queda muy mermada en su efectividad, al dejar en la práctica la posibilidad de titular a través de ella, más complicada que cursando un 4º de la ESO ordinario.

### **6.7 Los informes de evaluación individualizados**

Se denomina *informe personal*, según el artículo 9 de la normativa canaria que desarrolla la LOE.

- En Canarias se establecía el contenido del informe individualizado de evaluación con la normativa LOGSE, no consta ni con la LOCE ni con la LOE; en este sentido creemos que debería volver a especificarse el contenido del mismo e incluir las medidas de recuperación aconsejadas al alumnado con áreas pendientes, como hacen 8 C.A. (Tabla 20).
- Es preciso velar porque los alumnos y alumnas provenientes de Primaria aporten siempre en su documentación el informe individualizado de evaluación, pues todavía hay un 20,7% que o no lo traen o lo traen a veces (ver Figura 66).
- Existe un 73,6% de los centros que los cumplimentan en 4º de la E.S.O. al alumnado que no van a repetir curso (Figura 67), cuando la Orden de evaluación del 13 de mayo de 1999 dice que no es preciso hacerlo. En todo caso los alumnos y alumnas cuando van a Bachillerato, a un Ciclo Formativo o a un Programa de Garantía Social (PCPI en la actual LOE) sí que deben llevar, a nuestro juicio, la mayor información posible para poder personalizar en estas etapas postobligatorias, la enseñanza. Creemos que se debería extender este

Informe Individualizado de Evaluación a todos los alumnos de 4º de la E.S.O., titulen o no. De nuevo la normativa canaria LOE nos ha tomado la delantera.

- Sólo un 60% de los centros cuenta con modelos diferenciados por niveles para confeccionar estos informes de evaluación (Figura 68), en nuestra opinión la Administración podría hacer llegar modelos al efecto a los centros educativos.
- Estos informes individualizados de evaluación, deben cumplimentados por el tutor de acuerdo con la normativa, pero la práctica real (Figura 69), nos indica que lo hacen los tutores con los equipos docentes, tal práctica nos parece más coherente. Nuevamente desobedecen la legislación para mejorar la práctica.
- Con la LOCE, sólo 5 C.A., Canarias entre ellas, contemplan el informe de áreas suspensas, previo al informe individualizado de evaluación (Tabla 20). Sólo el 62,1% de los centro reconoce que entrega el informe de áreas suspensas al tutor para que este elabore el informe individualizado de evaluación (ver Figura 70). Realmente la calidad de estos documentos sin los informes previos de las áreas/materias suspensas ha de ser baja. La Administración debe velar de forma decidida por que se hagan estos informes donde se justifiquen las medidas previas de refuerzo adoptadas antes de suspender a cada alumno/a, los resultados obtenidos y las propuestas de refuerzo para los próximos años, entre otros aspectos. Estos informes de áreas suspensas desaparecen, injustificadamente en nuestra opinión, en la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007).

- Sólo un 60,9% de los centros afirman tener un modelo de informe para las áreas/materias suspensas (Figura 71). Hay que reconocer que un profesor de la ESO que tiene en torno a 180 alumnos/as si suspende a 1/3, son 60 informes que tiene que cumplimentar. Por ello se debería dar un modelo desde el Departamento de Orientación, o mejor aún desde la Administración tal como se ha hecho para los Programas de Diversificación, de cumplimentación mediante elección múltiple por ejemplo, para facilitar esta labor ardua pero necesaria a final de curso. Así aseguramos que se realice este importantísimo informe y que el mismo cumpla con un mínimo de requisitos. Este tiene, entre otros méritos, la particularidad de que obliga al profesor a reflexionar sobre las medidas de refuerzo adoptadas antes de suspender a un determinado alumno/a...¿se les ocurre mejor forma de hacer que esas medidas de refuerzo e individualización de la enseñanza se lleven a cabo en los cursos venideros que prescribir que se cumplimente este informe?. La Administración debe rehabilitar este dossier de áreas suspensas y hacer que se entregue en junio, serviría para que los padres supieran qué ha de trabajar especialmente su hijo en verano para superar la prueba extraordinaria y para ayudar al equipo docente a tomar decisiones en septiembre en su caso.

## 6.8 Evaluación inicial

Canarias es una de las 3 C.A. que contemplan la evaluación inicial (Tabla 28), a pesar de ello hay algunos aspectos que podrían mejorar y que trataremos a continuación.

- En Francia e Inglaterra cuentan con exámenes de estado al comienzo del *Collège* (Capítulo IV). Además de esto en Y9 en el sistema británico hay otra vez pruebas de estado al comenzar el curso, recordemos que la secundaria obligatoria en el sistema británico va

desde Y7 a Y11. Parece muy interesante que existan pruebas de diagnóstico al comenzar la E.S.O., entre otras cosas para comparar el avance en cada centro a lo largo de la Etapa; pero tal como vimos anteriormente la LOE pasó las pruebas LOCE de 6º de Primaria a 4º y de 4º de la ESO a 2º.

- Alrededor de un 15% (un 14,9% para ser más exactos) de los centros no llevan a cabo la sesión del equipo educativo para poner en común los resultados de la evaluación inicial e intercambiar información sobre el grupo (Figura 72). Aunque hay que reconocer que la mayor parte de los centros sí que desarrollan esta sesión de equipo educativo, se debería velar para que ese 15% se incorporara a esta práctica tan necesaria.
- Sólo un 58,6% de los Centros reconoce que tiene pruebas de evaluación inicial por departamento y niveles en la E.S.O. (Figura 73). Esto es así, entre otras razones, porque en ninguna normativa educativa se prescribe su obligatoriedad. Creemos que es vital que aparezca, podría ser en la Orden de evaluación, la conveniencia o mejor aún, la obligatoriedad de contar con esas pruebas por departamento y nivel, así como su obligada utilización al principio de curso. Se podría gestionar esta iniciativa a través de la ampliación de las funciones de los jefes de departamento didácticos en el ROCIES, o en las órdenes de principio de curso.
- Sólo la mitad de los centros dedican una semana al repaso antes de aplicar las pruebas de evaluación inicial (Figura 74). Este es un aspecto que no se menciona en ninguna normativa y quizá debería plantearse la necesidad de hacerlo ¿en la circular de funcionamiento de curso así mismo?

## 6.9 Evaluación y atención a la diversidad

- Sólo en la mitad de los casos (Figura 75) son los miembros del equipo docente quiénes proponen la realización de una adaptación curricular; en la otra mitad de los casos son los miembros del departamento de orientación con toda certeza. Esto indica la escasa implicación en general de los equipos docentes con el alumnado con NEAE, dieciocho años después de promulgarse la LOGSE.
- Es sorprendente, pero hay todavía un 10,3% que no cumple con la normativa (Figura 76), dejan sin poner un asterisco en el boletín de calificaciones a los alumnos y alumnas en las áreas con una A.C.I. significativa o muy significativa; lo que produce una terrible desinformación a los alumnos/as y especialmente a sus padres/madres con las consiguientes reclamaciones a la promoción o titulación, pues como es sabido las áreas/materias aprobadas con asterisco a efectos de la promoción o titulación se cuentan como suspensas, a no ser que se trate de alumnos con minusvalía sensorial y su ACI no afecte a los objetivos principales del área adaptada. Creemos que debería enviarse una circular a los Secretarios de los Centros para que velen por esta cuestión.
- Los alumnos con ACI significativa o muy significativa deben llevar una diligencia en su Libro de Escolaridad que indique el tipo de ACI que les corresponde, en qué áreas y con qué nivel de referencia. Si esto no se tiene en cuenta puede pasar, como de hecho ocurre, que haya alumnos y alumnas a los que les hacen una ACI significativa en todas las áreas cuando quizá sólo la precisa en dos de ellas; o se le aplica una ACI en el nivel de escolaridad inapropiado por no tener en cuenta el último dictamen de escolarización y al no constar su contenido en el libro de escolaridad. Pues bien, hay un 18,3% de los centros que o no hace la diligencia o la hace a veces (Figura 77), que no aplica la normativa en

este punto de forma regular. Aspecto que se debería recordar a los secretarios de los centros.

- Canarias es una de las 5 C.A. que establece, tanto en su normativa LOCE como LOE la evaluación del alumnado con n.e.e. (Tabla 28), a pesar de ello hay aspectos a mejorar, como el comentado a continuación. Sólo un 9,2% cumple estrictamente con la normativa en el sentido de que el profesor o profesora que imparte el área adaptada es el responsable de decidir la calificación en la misma (Figura 78); en este caso nos parece adecuado que no se cumpla, pues la práctica habitual indica que esa calificación debe ser consensuada entre el profesor ordinario del área y el profesor o profesora de apoyo a las n.e.e., que en muchos casos dedica más horas de docencia. Así lo hace el 78,2% de los centros (de esta forma se califica en el Reino Unido a los alumnos con n.e.e., ver Capítulo IV de esta Investigación). Convendría que la Administración regulara este aspecto que suele crear malentendidos en los centros a la hora de otorgar las calificaciones; al respecto hay que mencionar que la Administración persiste en el error, dado que incluso en la Orden del 30 de enero de 2008 que regula a los alumnos con NEAE (no se publicó en el BOC) sigue sin contemplarse la participación del profesor/a de apoyo en la calificación de dicho alumnado.
- Los alumnos con n.e.e. y ACI significativa deben llevar una información más detallada en cada boletín informativo a los padres, indicando que la calificación no se refiere a su nivel de matrícula sino al nivel de la ACI y el avance y las dificultades que se están encontrando, tal como señala el artículo 16.3 de la Orden de 13 de mayo de 1999, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999). No aparece como obligatorio en la Orden de 7 de noviembre de 2007 por la

que se establece la evaluación de la enseñanza básica en Canarias LOE (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007).

- Acertadamente en nuestra opinión sólo un tercio de los centros cumplían con la normativa LOGSE y LOCE de que se analizara a los alumnos/as de un programa de diversificación curricular dentro de sus grupos de origen (Figura 79); la mayoría optaban por celebrar equipos docentes específicos, adelantándose de nuevo a la normativa canaria de evaluación y PDC que desarrolla la LOE que prescribirán que se haga como grupos a parte. De esta forma se les puede dedicar más tiempo y centrarse más en ellos, hacerlo en el grupo de origen complicaba mucho dicho equipo docente y bajaba la calidad en la atención a este alumnado
- Sólo un 12,6 % de los centros cumple estrictamente con lo legislado, en este caso la Orden de 7 de marzo de 2005, por la que se establece la regulación de programas de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 055 del 17 de marzo de 2005), respecto a que sea el departamento de orientación quien confeccione los informes previos a la incorporación de un alumno a dicho programa (Figura 80). En la mayoría de los centros confeccionan este informe el departamento de orientación junto al equipo educativo y al tutor, que es lo más razonable. Sostenemos que la Administración debería cambiar el artículo 7.1 C de la Orden de los P.D.C. en el sentido de implicar en la confección de dicho informe tanto a los tutores como al equipo docente, con el asesoramiento del departamento de orientación.
- Los alumnos y alumnas con n.e.e. cuentan con los mismos procedimientos para titular o pasar a Bachillerato que el resto de los alumnos en Alemania, Inglaterra y España, sólo en Francia articulan procedimientos propios (ver Capítulo IV de esta Investigación). En ninguna C.A. del Estado se especifican condiciones especiales para el

alumnado con n.e.e. (Tabla 22). En todos los países son pocos los alumnos con n.e.e. que obtienen el título o promocionan a Bachillerato. Pero en ninguno es tan difícil como en España, pues al considerar su aprobado con asterisco (\*) como suspenso y ser sus A.C.I. casi siempre como mínimo en las áreas de Lengua y Matemáticas, están condenados a no titular de ninguna manera hagan lo que hagan los alumnos/as en la normativa LOCE. Soluciones: a) restar importancia a la Lengua y Matemáticas y tratarlas como dos áreas normales; en este punto se nos adelantó de nuevo la Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) eliminando esta relevancia de las materias instrumentales, b) tener en cuenta la nota media como en Francia, c) hacer pruebas específicas para ellos, totalmente diferentes.

Una buena solución podría ser la unión de las propuestas a) y b): que titulen todos los alumnos/as, aunque tengan Lengua y Matemáticas suspensas, siempre que tengan un cinco de media aunque haya más de dos suspensas. Lo mismo podría hacerse con la promoción, pues en la actualidad es casi imposible que un alumno con n.e.e. no repita cada uno de los niveles, con lo que se desmoraliza al verse mucho mayor que sus compañeros/as y no tener ninguna oportunidad de titular en la E.S.O. La Orden canaria que desarrolla la LOE en evaluación contempla una solución que puede ser válida, al poder titular hasta con tres materias suspensas, si el equipo docente estima que han conseguido las CCBB y los objetivos de la etapa, independientemente de cuáles sean éstas. Esta misma Orden permite que los alumnos con neae y nee promocionen de 1º a 2º y de 3º a 4º al considerar el aprobado con asterisco como válido en estos niveles y a estos efectos.

### 6.10 Información a las familias

- Todos los centros deberían contar con documentos que facilitaran la recogida de información por parte del tutor o tutora, previa a una entrevista de este con la familia. En la Figura 81 podemos comprobar que sólo un 64% cuenta con este documento valiosísimo. Mostramos un modelo del mismo en el Anexo XXIV.
- Un 17,2 % (Figura 82) de los centros reconoce que no difunde los criterios de promoción y titulación (a pesar de los medios actuales que facilitan la tarea tales como: página web del centro, tablones, tutorías colectivas, etc.) tal como ordena el artículo 20.1 de la Orden de 13 de mayo de 1999, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999); este aspecto debería ser reforzado por los servicios de Inspección de la Consejería de Educación. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007) no menciona este aspecto.
- La difusión de los criterios de evaluación de cada área/materia es prácticamente inexistente en la mayoría de los centros. Debería velarse para que se utilizaran determinadas medidas que aclararan a los padres realmente lo que se les va a exigir a sus hijos para superar una área/materia concreta. Al igual que en el punto anterior (Figura 82 igualmente), esta obligatoriedad estaba clara con la normativa LOGSE y LOCE (en este aspecto la normativa LOCE remite a la LOGSE a la que no sustituyó plenamente en Canarias) y no aparece en la Orden LOE sobre evaluación.

### **6.11 Papel de la inspección**

---

Este apartado no aparece en el capítulo: “Vaciado del Cuestionario”, pues el Grupo de Expertos desestimó los ítems que hacían referencia al mismo. No obstante, estimamos que es de suma importancia tratarlo, aunque sea sólo de forma superficial.

En general la presencia de la Inspección en Francia, Alemania e Inglaterra (Capítulo IV) es mayor que en Canarias. En estos países los inspectores visitan clase por clase cada año, supervisan las pruebas finales de cada curso, asesoran y hacen seguimiento. Todo ello en Canarias se hace a un nivel mucho menor, si exceptuamos los centros sometidos al plan de evaluación del I.C.E.C., en los cuales el control y el asesoramiento es mayor. Quizás tendríamos que procurar una Inspección más próxima a cada centro educativo, tal como propugnaba la LOGSE, aunque en nuestra opinión no se cumplió, en cuyo Preámbulo se menciona el papel de la Inspección, primando su función de asesoramiento pero sin olvidar la de control para mejorar el sistema (Tabla 4).

### **6.12 Algunas cuestiones a explorar en futuros trabajos respecto a la evaluación en la ESO con la LOE**

---

La aplicación de la Orden de 7 de noviembre de 2007, que regula la evaluación en la enseñanza básica en Canarias LOE (BOC nº235 de 23 de noviembre de 2007), plantea una serie de interrogantes sobre aspectos que, en nuestra opinión, merecerían un seguimiento por parte de trabajos posteriores:

- Que se utilicen los criterios de evaluación como indica el artículo 1.2 para evaluar las CCBB tanto en los procedimientos de evaluación de cada materia como en los procedimientos de promoción y titulación. El curso escolar 2007/2008 que ha sido el primero en aplicar la normativa LOE, apenas se han utilizado las CCBB en la evaluación. En todo caso, siendo

las CCBB un elemento curricular que implica un cambio metodológico ilusionante, actualmente faltan instrumentos de aplicación práctica a todos los niveles, PEC, PCC, evaluación, metodológicos, etc.

- Estudiar los procedimientos de obtención de la calificación final de curso; deben ser homogéneos dentro de cada centro y responder a las exigencias de una evaluación continua, como señala el artículo 2.1 de la Orden.
- A pesar de que en el artículo 3.2 se establece que la escala a utilizar será del 1 al 10, hay centros que están utilizando el cero; habría que comprobar en qué casos es así.
- Analizar que se esté cumplimentando el Informe Personal, que sustituye al Informe de Evaluación Individualizado de la LOCE-LOGSE, nos consta que hay IES que no lo están haciendo.
- Observar que en el Expediente académico aparezca el logro de las CCBB, art 6.1 c) Grado de desarrollo y adquisición de las competencias básicas.
- Ídem del anterior respecto a la aplicación y seguimiento de medidas de atención a la diversidad y, en su caso, las adaptaciones curriculares y los programas educativos personalizados (PEP) realizados.
- Valorar si consta el consejo orientador en la documentación del alumnado.
- Comprobar que los Informes Personales sean el punto de partida para el desarrollo de las sesiones de evaluación inicial de los equipos docentes, artículo 9.3.
- Analizar si en caso de traslado se envía este Informe Personalizado.
- La evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) debe ser realizada teniendo en cuenta sus

características psicopedagógicas debidamente diagnosticadas, artículos 13.2 y 22.2.

- La evaluación del alumnado con NEE se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en su ACUS (Adaptación Curricular que se aleja significativamente del currículo ordinario).
- Comprobar si en las programaciones anuales de los departamentos didácticos contemplan, dentro de sus medidas de atención a la diversidad, las medidas de apoyo educativo para el alumnado que no progresa satisfactoriamente en la materia a lo largo del curso, artículo 15.3.
- Estudiar si se cumple la sesión inicial del equipo educativo de octubre y las otras cuatro a lo largo del curso como mínimo, artículo 16.2.
- Analizar los PEC para comprobar que cuenten con las medidas para favorecer la presencia del alumnado en las sesiones de evaluación y que consten las condiciones en las que dicha participación deberá llevarse a cabo, artículo 16.5.
- El consejo orientador se entregará en la familia en el plazo de preinscripción para los bachilleratos y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), quedando una copia en el expediente del alumnado; esto no siempre es así.
- La promoción podrá realizarse con tres materias suspensas, a diferencia de la LOCE donde había un máximo de dos; pero sólo cuando el alumno o alumna pueda seguir con éxito el curso siguiente, que tenga expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica, artículo 17.3. Creemos que habrá centros donde el 100% del alumnado con tres materias suspensas promocionen, independientemente de las circunstancias indicadas en la Orden; el

profesorado cuando tiene que votar, mayoritariamente lo hace a favor de la promoción.

- Los alumnos que promocionen de curso con materias pendientes podrán ser propuestos para el Programa de Refuerzo, la alternativa a la 2ª Lengua Extranjera y denominado con la LOCE Taller de Fomento de la Autonomía del Aprendizaje; comprobar hasta qué punto los criterios de selección del alumnado para integrarse en el Programa de Refuerzo son estos u otros confeccionados por cada centro. Puede ser incluso que no haya criterios, sino que el equipo directivo en julio, determine quiénes forman parte de esta materia de atención a la diversidad, con criterios aleatorios y variables.
- Deberá entregarse un Plan de Recuperación de los aprendizajes no adquiridos por materia para los alumnos repetidores; este Plan será desarrollado por el equipo docente del curso siguiente. Habría que comprobar hasta qué punto se van a realizar estos planes de recuperación. Nos consta que hay centros en Canarias que no lo están realizando.
- Comprobar que existen los planes de recuperación de materias pendientes sin continuidad, artículo 18.3.
- Analizar si se cumplen los criterios establecidos en el artículo 21, relativos a la toma de decisiones de los equipos docentes.
- Comprobar que repitan curso los alumnos con nee que al finalizar 2º de la ESO no hayan alcanzado las CCBB propias de Primaria, artículo 23.3
- En las programaciones anuales de los departamentos didácticos deberán aparecer los contenidos mínimos; estos contenidos mínimos servirán para las adaptaciones curriculares que no se alejen significativamente del currículo y para las pruebas extraordinarias. Comprobar que se

contemplan en las programaciones y que, efectivamente, en las pruebas extraordinarias de septiembre el contenido de las mismas se ciñe a estos contenidos mínimos y no a la totalidad de la materia. Esto lo señalamos porque en el artículo 25.1 se estipula que podrán obtener una puntuación del 1 al 10, lo mismo que en junio donde se califica la totalidad del currículo impartido; hay profesores que manifiestan que no les parece justo que en septiembre y sólo con los contenidos mínimos puedan obtener incluso más nota que los “buenos estudiantes” que se han examinado de la totalidad de lo impartido a lo largo del curso en junio. Su argumentación no carece de sentido, dado que, por ejemplo, para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio la nota media obtenida en la Etapa es un criterio de selección decisivo.

- Sería interesante comprobar que en todos los centros y departamentos didácticos, se emplea la escala del 1 al 10 en las pruebas extraordinarias de septiembre; es probable que algunos utilicen la escala del 1 al 5 por parecerles más justa, tal como señalábamos en el apartado anterior.
- Lo señalado en el artículo 25.3 merece ser analizado: Cuando la calificación obtenida en la prueba extraordinaria sea inferior a la alcanzada en la sesión de evaluación ordinaria, será esta última la que figure en el acta correspondiente. Es posible que este punto se incumpla en ciertas ocasiones especialmente por desconocimiento de la normativa.
- Los programas de diversificación curricular han sido la medida de atención a la diversidad más eficaz desde el inicio de la Reforma; esto es la opinión unánime de todo el profesorado, asesores de CEP, orientadores, etc. La Orden de evaluación LOE en su Sección 4ª establece unas normas que pueden estropear en buena medida la efectividad de esta medida. Las materias propias del programa de diversificación: los dos ámbitos: sociolingüístico y científico-tecnológico, y el Inglés para

diversificación no tienen prueba extraordinaria; además, si suspenden un solo ámbito ya no pueden titular aunque hayan aprobado el resto de materias y el otro ámbito con la calificación que sea, artículo 28. Tienen, pues, una doble desventaja: no tienen pruebas extraordinarias en las materias propias y además con suspender un solo ámbito no podrán titular; a diferencia del alumnado de los 4º ordinarios que pueden suspender hasta tres materias y en la mayoría de los casos el equipo docente votará a favor de su titulación, suele ocurrir así cuando el profesorado debe votar sobre promoción o titulación.

- Velar porque en los casos en que haya medidas de atención a la diversidad, se informe con la entrega del boletín de notas de forma específica sobre la marcha en las mismas, artículo 32.2. Hay centros donde esta medida se generaliza y se informa a la totalidad del alumnado: con el boletín de notas del 1er y del 2º trimestre entregan a la familia una información exhaustiva de actitud, materiales, comportamiento, medidas de atención a la diversidad, etc., en el tercer trimestre se entregan los planes individualizados de recuperación de áreas pendientes en caso de haberlas, en lugar de hacerlo en septiembre como es preceptivo; de esta forma orientan al alumnado, a sus padres y a los posible profesores particulares de verano en su caso, sobre qué aspectos debe trabajar cada alumno en concreto para superar la materia en septiembre. En este caso el profesorado está trabajando muy por encima de lo señalado en la Orden del 7 de noviembre. En general, cuando los y las profesoras ven la utilidad y necesidad de una medida, la aplican incluso por encima de lo ordenado, como en este caso.





# I B L I O G R A F Í A

---



## 7.1 Referencias

---

- [1] ABRAIRA FERNÁNDEZ, C.F. (1995). *¿La evaluación formativa ayuda a los alumnos a aprender?* Madrid: Bordón, 47, 1, pp. 53-66.
- [2] AISCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G., y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.
- [3] AISCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G., y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- [4] AGUADO ODIA, M. T. (1988). *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros docentes*. Secretariado de publicaciones. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- [5] ALCALDE, I.; RUÉ J. (199). *La autoevaluación. Procedimientos y metodología desarrollados en Cataluña*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía nº 283, pp. 50-70.
- [6] ALKIN, M.C. (1985). *A Guide for evaluation Decisions Makers*. Beverly Hills: CA: Sage.
- [7] ALONSO HINOJAL, L. (1979). *Investigación educativa en España: elementos para una evaluación de la realizada por la red INCIE-ICE*. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, Investigaciones educativas de la red INCIE-ICE 1974-1978, Madrid: MEC.
- [8] ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, vol. II. Madrid: Morata.
- [9] ÁLVAREZ MÉNDEZ, JOSÉ MANUEL (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

- [10] ÁLVARO, M; CERDÁN, J.(1987). *De la evaluación externa de la reforma de las enseñanzas medias a la evaluación permanente del sistema educativo*. Madrid: Revista de Educación, pp. 181-229.
- [11] ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- [12] ANTÚNEZ, S. (1996). *Pautas para la evaluación del sistema relacional en los centros escolares*. En ICE de la universidad de Deusto (ed.): Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Deusto: ICE pp. 349-360.
- [13] ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996). *Las Escuelas son para todos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, *Siglo Cero*, 27(2), pp. 25-34.
- [14] AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- [15] AVOLIO DE GOLS, S. (1987). *Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar.
- [16] BANCO MUNDIAL (1996). *Designing Project Monitoring and Evaluation, Lessons and Practices*, núm. 8.
- [17] BARBERÁ ALALAT, V. (1990). *Método para la evaluación de un centro: MEOPA-90*, dirigido a profesores y asociaciones de padres. Madrid: Escuela española.
- [18] BEGGS, D.L.; LEWIS, E.L. (1979). *Evaluación del proceso educativo*. Madrid: TEA.
- [19] BELMONTE, M. (1993). *La práctica de la evaluación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: aplicación al área de Ciencias Experimentales*. Bilbao: Mensajero.
- [20] BELTRÁN DE TEMA, R. (1991). *Como diseñar la evaluación en un proyecto de Centro*. Madrid: Escuela Española.
- [21] BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Baeelona: Ariel.
- [22] BLANCO FELIP, L. (1983). *Autoevaluación modular de un Centro educativo*. Barcelona: P.P.U., Universitas 41.
- [23] BLANCO PRIETO, Francisco (1996). *La evaluación en Educación Secundaria*. Salamanca: Ediciones Amarís.

- [24] BOLÍVAR BOTIA, A. (1997). *Evaluación en la Educación secundaria: algunas consideraciones en torno a la diversidad*. En N. ILLÁN Y A. GARCÍA (Coords.). La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XX. Archidona (Málaga): Aljibe.
- [25] BOLÍVAR BOTIA, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- [26] BOLLEN, R.; HOPKINS, D. (1988). *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*. Paris: Económica.
- [27] BRIGHOUSE, T. Y WOODS, D. (1999). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- [28] BUJANDA, M.E , CARMENA, G.; ARIZA, A.;. (2000). *El Sistema de Investigación Educativa en España*. Madrid: MEC.
- [29] CABRERA, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- [30] CANDELA, A. (2005). *Efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos*. México: Avance y Perspectiva, 24-45.
- [31] CARDONA ANDUJAR, J.; TARTÍN-MORENO, Q. (1991). *La evaluación del Centro Educativo*. Madrid: UNE-DEP-PFP.
- [32] CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- [33] CARMENA, G., ARIZA, A. y BUJANDA, M.E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- [34] CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- [35] CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1992). *La evaluación educativa a debate*. Madrid: ICE Comunidad Educativa, n<sup>o</sup> 155, pp. 23-26.
- [36] CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1993). *La evaluación del sistema educativo en la filosofía de la L.O.G.S.E*. Madrid: Bordón, vol. N<sup>o</sup> 45, n<sup>o</sup> 3, pp. 271-282.
- [37] CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

- [38] CASANOVA, M<sup>a</sup>. A. (1998). *Por el camino de la calidad: la evaluación en el centro educativo*. Madrid: Universidad Complutense, Aula de Innovación Educativa nº 69, febrero, pp. 47-50.
- [39] CASANOVA, M<sup>a</sup>. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- [40] CASTILLEJO BRULL, J.L. (1988). *Modelo integral de evaluación de la calidad del sistema educativo: el estado actual de una investigación, en la calidad de los centros educativos*, Actas del IX Congreso. Nacional de Pedagogía, Alicante, 27 de septiembre- 1 de octubre de 1988, Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 1989.
- [41] CENTRO DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y EVALUACIÓN (CIDE) (1992). *El Sistema Educativo Español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- [42] CERDÁN, J.; SAUQUILLO, L. Y otros. (1992). *La evaluación externa de los centros*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid ,Aula, nº 6, pp. 65-68.
- [43] COLL, CÉSAR; BARBERÁ, ELENA; ONRUBIA, JAVIER (2000). *Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad*. En Infancia y Aprendizaje nº 90, pp. 120-132.
- [44] COLL, CÉSAR; MARTÍN, ELENA (1996). *La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto*. Gijón: Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 18, pp. 64-77.
- [45] COLL, CÉSAR y ONRUBIA, JAVIER (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía nº 318, pp. 50-54.
- [46] COLL, CÉSAR; MARTÍN, ELENA; ONRUBIA, JAVIER (2001). *La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales*. En COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (coords.). Desarrollo psicológico y educación.2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- [47] COLOMINA, ROSA; ROCHERA M<sup>a</sup> JOSÉ (2002). *Evaluar para ajustar la ayuda Educativa*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía nº 318, pp. 56-62.

- [48] COMISIÓN EUROPEA (2000). Good Practice Guidelines for the Management of the Commission's Evaluation Function. [http://europa.eu.int/comm/budget/evaluation/goodpractice\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/budget/evaluation/goodpractice_en.htm)
- [49] COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- [50] COOKSY, L.J. y CARACELLI, V.J. (2005). *Quality, context, and use: Issues in achieving the goals of metaevaluation*. Michigan: American Journal of Evaluation, volume 26, Issue 1, March 2005, pp. 31-42.
- [51] COUSINS, J. B. (2003). *Utilization effects of participatory evaluation*. En International Handbook of Educational Evaluation, pp. 245-266.
- [52] CROMBACH, L.J. (1980): *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, Josey-Bass
- [53] DE LA ORDEN, A.; MARTÍNEZ DE TODA, M<sup>a</sup> J. (1992). *Metaevaluación educativa*. Madrid: *Bordón*, vol. 43, nº4, pp. 517-527.
- [54] DE MIGUEL, M. (1989). *Modelo de evaluación sobre organizaciones educativas: Evaluación del cambio institucional*. Actas del IX Congreso. Nacional de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- [55] DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J.; RODRÍGUEZ, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de segunda enseñanza*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- [56] DE PABLOS, J. (1991). *La evaluación educativa de los medios instruccionales*. Barcelona: Enseñanza nº 8, pp.7-17.
- [57] DEL RINCÓN, D.; SANTOLARIA, F. (1989). *Evaluación de Centros de la Reforma*. México: Universidad Autónoma de la Baja California, *Revista de Investigación Educativa*, nº 13, pp. 209-228.
- [58] DOPICO MATEO, I. (2000). *La Guía de evaluación del sistema de evaluación y Acreditación de maestrías. Algunas consideraciones*. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. Cuba: Universidad de La Habana.
- [59] EISNER, E.I. (1979). *The Educational imagination. On the desing and Evaluation of school programs*. New York: McMillan.

- [60] EISNER, E.W. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University.
- [61] EISNER, E.W. (1985). *The Art of Educational Evaluation. A personal view*. London: The Falmer Press.
- [62] ELLIOT, J. (1986). *Investigación en el aula*. Generalitat de Valencia.
- [63] ESCUDERO ESCORZA, T. (1997) *Enfoques Modélicos y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol 3 nº1. <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1.htm>
- [64] ESCUDERO ESCORZA, T. (2003) *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol 9 nº1. <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1.htm>
- [65] ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1980). *La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales*. En el Congreso. Nacional de Pedagogía, Sobre Investigación Pedagógica y Formación del profesorado. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid: Instituto San José de Calasanz.
- [66] ESTEBAN, S.; BUENO, J. (1988). *Claves para transformar y Evaluar los Centros*. Madrid: Popular.
- [67] ESTEBAN, S. (1995). *Evaluación de Centros*. Barcelona: En *Organización y Gestión Educativa*. nº 2, mayo, pp. 12-20 y 29-44.
- [68] ESTÉBANEZ, A. y BOLÍVAR, A. (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- [69] FARLAND, D.S.; GULLICKSON, A.R. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado: una meta manual*. Colección Recursos e Instrumentos Psico-Pedagógicos. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- [70] FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1982). *Evaluación de contextos*. I Reunión Nacional de Intervención Psicológica. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

- [71] FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (1997). *Evaluación de Centros Educativos*. México: Universidad Autónoma de la Baja California, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3 nº1.
- [72] FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- [73] FETTERMAN, D.M. (1984). *Ethnography in Educational valuation*. Beverly Hills: CA:Sage.
- [74] FIRESTONE, W.A. y HERRIOT, R.E. (1984). *Multisite Qualitative Policy Research: Some Design and Implementation Issues*, en D.M. FETERMAN. *Ethnography in Educational valuation*. Beverly Hills: CA: Sage.
- [75] FORTES RAMÍREZ, A. (1992). *Una evaluación externa e independiente del impacto de las políticas públicas sobre necesidades educativas especiales en una comunidad educativa*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga: Universidad de Málaga (no publicada).
- [76] FORTES RAMÍREZ, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites del éxito*. Málaga: Aljibe.
- [77] FORTES RAMÍREZ, A. (1997). *Evaluación de Programas de Integración Escolar*. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. Y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1997). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- [78] FRADES, E. Y otros (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros*. Madrid: Popular.
- [79] FROMEL ANDRADE, J.E. (1990). *Modelos de evaluación y evaluación de Programas*. Chile: U.C.V.
- [80] FUENTES, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela: Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- [81] FUENTES, A. (1988). *Eficacia del centro escolar*. Madrid: Narcea.
- [82] FUEYO GUTIÉRREZ, A.; FERNÁNDEZ RAIGOSO, M. (1989). *Análisis de la Documentación sobre la evaluación de Centros en España*. México: Universidad Autónoma de la Baja California, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 7, nº 13, pp. 183-198.

- [83] GARCÍA GARRIDO, J.L. (1984). *Sistemas Educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- [84] GARCÍA PÉREZ, E. M. (1998). *Instrumentos de evaluación general: cuestionarios, inventarios, escalas y registros de observación: niños y adolescentes*. Baracaldo: Albor.
- [85] GARCÍA PASCUAL, E. (1994). *Apuntes de evaluación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- [86] GARCÍA RAMOS, J.M. (1992). *Recursos metodológicos en la evaluación de programas escolares*. Madrid: Bordón nº 43, 4, pp. 461-476.
- [87] GARCÍA VIDAL, J., GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993). *Cómo enseñar en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.
- [88] GARCÍA SÁNCHEZ, ESTHER (2004): *La evaluación de programas de reforma educativa en España: tres estudios de caso desde un enfoque de metaevaluación*. Madrid: Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid.
- [89] GARZA VIZCAYA, EDUARDO DE LA (2004). *La evaluación educativa*. México: *Revista mexicana de Investigación Educativa*, nº 9, 23 pp. 807-816.
- [90] GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998). *Avaluació interna de centres docents*. Barcelona.
- [91] GENTO, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- [92] GIL ESCUDERO, G. (2005). *Datos sobre el INECSE y el INCE*. Madrid, página web del INECSE.
- [93] GOBIERNO DE CANARIAS (1992). *Fundamentos de los diseños en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife.
- [94] GOBIERNO DE CANARIAS, M.E.C. (1993). *Documentos de apoyo a la evaluación en Educación Secundaria*. Santa Cruz de Tenerife.
- [95] GÓMEZ CASTRO, José Luis (1998). *La Evaluación en la E.S.O.* Madrid: Edit: CCS.

- [96] GÓMEZ CASTRO, José Luis (1999). *La Evaluación en Bachillerato*. Madrid: CCS.
- [97] GONZÁLEZ ARMESTO, A. (1991). *La evaluación de centros (Experiencia)*. Madrid: *Bordón*, Vol. 43, nº 2.
- [98] GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- [99] GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- [100] GUBA, E. Y LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass.
- [101] GUBA, E. Y LINCOLN, Y.S. (1985). *Types of Inquiry*, Bloomington, Indiana University.
- [102] GUBA, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akai.
- [103] GUBA, E. Y LINCOLN, Y.S. (1989). *Judging the quality of fourth generation evaluation*. In E.G. Guba and Y. Lincoln. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 228-51.
- [104] GOBANTES OLLERO, J.M. (2000). *Calidad y evaluación de programas: usos y diseño de la evaluación*, en T. González Ramírez (coord..) *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe, pp. 83-125.
- [105] GUILLÉN, F. (1992). *La evaluación del profesor por los alumnos, según diferentes niveles de enseñanza*. Madrid: *Bordón*, vol. 44, nº 3, pp. 289-297.
- [106] HENRY, G.T. (2003). *Influential evaluations*. Michigan: American Journal of Evaluation, 24 pp. 293-314.
- [107] HERNÁNDEZ, J. M<sup>a</sup>; RUBIO, V.J. (1992). *El análisis de la evaluabilidad, paso previo a la evaluación de programas*. Madrid: *Bordón*, vol. 43, nº 4, pp. 397-405.
- [108] HOPKINS, D. (1996). *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos*. Bilbao: II Congreso. Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. I.C.E. de la Universidad de Deusto, pp. 377-402.

- [109] HOUSE, E.R. (1973). *The conscience of educational evaluation*. En E.R. HOUSE (Ed.): *School Evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- [110] HOUSE, E.R. (1980). *Evaluating with Validity*. London: Sage.
- [111] HOUSE, E.R. (1990). *Trends in Evaluation*. Washington: *Educational Reseacher*, vol. 19, nº1, April, pp. 24-28.
- [112] HOUSE, E.R. (1992). *Tendencias en evaluación*. Madrid: *Revista de Educación*, nº299, septiembre-diciembre.
- [113] IBAR, M. G. (1996). *Evaluación Sistemática de una institución educativaa, criterios de clasificación*. IIº Congreso. Internacional sobre Dirección de centros Docentes. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- [114] IBAR ALBIÑANA, MARIANO G. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro UEB.
- [115] INECSE (1998). *Diagnóstico general del Sistema Educativo Español*. Madrid.
- [116] INECSE (1999). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 1997. 1 Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid.
- [117] INECSE (2004). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001*. Madrid.
- [118] INECSE (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Datos Básicos*. Madrid.
- [119] INECSE (2002). *Evaluación De la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid.
- [120] ISAACS, D. (1979). *Cómo evaluar los Centros Educativos: Instrumentos y Procedimientos*. Pamplona: EUNUSA.
- [121] JIMÉNEZ YUSTE, J.; MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, R. M. (1997). *Tarea a tres bandas la evaluación*. Barcelona: *Cuadernos de pedagogía* nº 259, pp. 64-67.
- [122] JOINT COMITÉ ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks:Sage.

- [123] KIRKHART, K.E. (2004). *Culture, Evaluation, and Metaevaluation: A Question of Validity*. (june). Washington, DC, Plenary address presented at the Howard University Training Institute.
- [124] KUHN, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Americana.
- [125] KUSHNER, S. (2000). *Personalizing Evaluation*. Londres: Sage.
- [126] LAFOURCADE, P.D. (1985). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- [127] LISSABET RIVERO, J.L. (1998). *La utilización del método de evaluación de expertos en la valoración de los resultados de las investigaciones educativas*. Manzanillo Cuba: Universidad Pedagógica "Blas Roca Calderío".
- [128] LÓPEZ-HERRERÍAS, J. A. (1976). *Evaluación de Centros*, I y II. En *Vida Escolar*, mayo-junio, pp. 179-1980.
- [129] LÓPEZ MOJARRO, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: *Escuela Española*.
- [130] LUJÁN, J.; PUENTE, J. (1993). *El plan de Evaluación de Centros docentes: Plan EVA*. Madrid: *Bordón*, vol. 45, nº 3, pp. 307-320.
- [131] LUJÁN, J.; PUENTE, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid: MEC, Secretaría de Estado de Educación.
- [132] LUKAS, J. F. Y SANTIAGO, K. M. (2004). *Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. Guipúzcoa: Revista Universidad del País Vasco*.
- [133] MacCORMICK, R. (1995). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- [134] MacDONALD, B. (1974). *Evaluation and the control of education*. En B. MacDONALD y WALKER (Ed.), SAFARI. *Innovation, Research and the Problem of control*, Care, Norwich: University of East Anglia.
- [135] MacDONALD, B. (1983): *La evaluación y el control de la educación*. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akai Universitaria.

- [136] MADDAUS, G.F. y otros (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- [137] MARTÍNEZ ALCOLEA, A. y CALVO RODRÍGUEZ, A.R. (1996). *Técnicas para evaluar la competencia curricular*. Madrid: Escuela Española.
- [138] MARTÍNEZ ARAGÓN, L.; PÉREZ JUSTE, R. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- [139] MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (1992). *De la evaluación del alumno a la evaluación del centro*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, *Aula de Innovación Educativa*, sept. 1992, pp. 52-59.
- [140] MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- [141] MARTÍNEZ RIZO, FELIPE (2004). *¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en la educación básica*. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 23 pp. 817-839.
- [142] MARRERO, H.; ESPINO, O. (1988). *Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas y pruebas objetivas*. Madrid: *Revista de Educación*, nº 287, pp. 97-112.
- [143] MASSIP, M.; MUÑOS, E. (1999). *¿Y ahora encima a autoevaluarnos?*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía* nº 283, pp. 63-67.
- [144] MATEO, J. Y otros (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- [145] MATEO, J. (1996). *La evaluación de los profesores. Marco teórico*. En: *Evaluación del profesorado de Secundaria*, MATEO, J. Y otros. Barcelona: CEDECS.
- [146] MAURI, T.; MIRAS, M. (1996). *La evaluación en el centro educativo*. Barcelona: Graó/ICE,
- [147] MAURI MAJÓS, TERESA (1996). *Criterios de Evaluación*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía* nº 250, pp. 60-64.
- [148] MAXWELL, J.A. et al. (1985). *Combining Ethnographic and Experimental Methods in Educational Research: A case Study* en M.D. FETTERMAN y M.A. PITMAN, eds., *Beyond the Status Quo: Theory,*

- Politics and Practice in Ethnographic Evaluation*, Washington, DC: Cato Institute.
- [149] MEDINA, A.; VILLAR, L. M. (coord.) (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas.
- [150] MEDINA REVILLA, A. (coord.) (1991). *Teoría y Métodos de Evaluación*. Madrid: Cincel.
- [151] MEDINA REVILLA, A.; VILLAR ANGULO, L. M. (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- [152] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Centros Educativos (1997). *Modelo europeo de Gestión de Calidad*. Madrid.
- [153] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1998). *Funcionamiento de los centros*, en: *Diagnóstico general del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- [154] MONEDERO MOYA, J.J. (1998). *Bases técnicas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- [155] MORALES, P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- [156] MUÑOZ-REPISO, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- [157] MUÑOZ, Milagros; SARASÚA, Avelina (2004). *Día a día en los centros. Evaluación de alumnos. Gestión económica*. Madrid: Praxis.
- [158] NASCIMENTO MASCAREÑAS, S. (2003). *Evaluación de los procesos, estilos y enfoques de aprendizaje de los alumnos de enseñanza media del estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Biblioteca Universitaria.
- [159] NEVO, D. (1997). *Evaluación Basada en el Centro*. Bilbao: Mensajero.
- [160] NORIEGA, J.; MUÑOZ, A. (1996). *Indicadores de evaluación del centro docente*. Madrid: Escuela Española.

- [161] NORRIS, N. (1986). *Actino-research and Evaluation as theories of change: a debate*. Seminar. CARE. Norwich, University of East Anglia.
- [162] NUNZIATI, G. (1990). *Por construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage*. París: *Cahiers Pédagogiques*, nº 280, pp. 47-64.
- [163] PARLETT M. Y HAMILTON, D. (1977). *Evaluation as Illumination: A new approach to the study of innovatory programmes*. Londres: Beyond McMillan.
- [164] PASTORA, JOSÉ FRANCISCO (1996). *Evaluación en Primaria y Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- [165] PATTON, M.Q. (1982). *Practical Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- [166] PATTON, M.Q. (2000). *A vision of Evaluation that Strengthens Democracy*. Lausana: Ponencia presentada en la IV Conferencia de la Sociedad Europea de Evaluación, 12-14 de octubre.
- [167] PELETEIRO, M. (1997). *Las estructuras del poder y los procesos de evaluación*. Madrid: *Revista Española de Pedagogía*, año LV, núm. 208, septiembre-diciembre 1997, pp. 459-470.
- [168] PÉREZ COLLERA, A. (1993). *El plan de evaluación de centros S.T.E. de Asturias*. Madrid: *Bordón*, vol. 45, nº 3, pp.321-330.
- [169] PÉREZ GALÁN, Rafael (2003). *Educación Especial, atención a la Diversidad y L.O.C.E.: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- [170] PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983). *Modelos contemporáneos de evaluación*. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- [171] PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). *Vitae y enseñanza: análisis de componentes*. EAC-21. Málaga: Universidad de Málaga.
- [172] PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- [173] PÉREZ ZORRILLA (2001). *Evaluación de la educación primaria 1999*. Madrid: Subdirección general de Información y Publicaciones del MECD.
- [174] POPHAM, W.J. (1975). *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. New Jersey. En PÉREZ GALÁN, R. (2003). *Educación*

*Especial, Atención a la Diversidad y L.O.C.E.: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- [175] POPHAM, W.J. (1980). *Educational Measurement for the Improvement of Instruction*. Phi Delta Kappan, Vol. 61, abril, pp. 531-534. En PÉREZ GALÁN, R. (2003). *Educación Especial, Atención a la Diversidad y L.O.C.E.: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- [176] PROVUS, M.N. (1971). *Discrepancy evaluation*. California, Berkeley.
- [177] RAMÍREZ MONTOYA, M<sup>a</sup> S. (1999). *Metaevaluación de las prácticas de evaluación del docente universitario*. Sevilla: Ponencia presentada en EDUTEC Nuevas tecnologías en la Formación flexible y a distancia, organizada por la Universidad de Sevilla, del 14 al 17 de septiembre de 1999.
- [178] REICHARDT, C.S. y COOK, T.D. (1979). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills: CA:Sage.
- [179] REQUENA, A. T. (1995). *Un modelo de evaluación para centros no universitarios*. Madrid: *Comunidad Educativa*, nº 226, septiembre/octubre, pp. 25-29.
- [180] DEL RÍO SARDONIL, D. (2003). *Modelos de Investigación en Educación. Vol I*. Madrid. UNED.
- [181] RIBAS I SEIX, TERESA (2002). *Paso a paso la evaluación*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía nº 330, monográfico.
- [182] ROCHERA, M<sup>a</sup> JOSÉ; COLOMINA, ROSA; BARBERÁ, ELENA (2001). *Utilizando los resultados de la evaluación en matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos*. Sevilla: Universidad de Sevilla, *Investigación en la Escuela*, nº 45, pp. 33-44.
- [183] RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, B. (1992). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los Centros: guía práctica*. Madrid: Ediciones Júcar.
- [184] RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). *Proceso de evaluación institucional*. Madrid: INECSE, *Revista de Educación*, nº 315, pp. 45-65.
- [185] ROJAS FIGUEROA, ALFREDO (2005). *El justo valor de las evaluaciones estandarizadas*. OEI: *Educación: Calidad y Equidad*, 29 de marzo de 2005.

- [186] RUÉ, J. (1999). *La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela*. Jaisco: Educarnº 24.
- [187] RUIZ, J.M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- [188] SABIRÓN, F. (1990). *Evaluación de los Centros docentes*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- [189] SÁEZ BREZMES, M.J. (1995). *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- [190] SALMERÓN PÉREZ, H. (1997). *Evaluación educativa: actas, comunicaciones*. Granada: Universidad de Granada.
- [191] SALINAS, D. (1997). *La evaluación no es un callejón sin salida*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía nº 259, pp. 44-48.
- [192] SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación, entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Grao.
- [193] SALVADOR, L. (1992). *Proyecto docente*. Universidad de Cantabria.
- [194] SÁNCHEZ SÁNCHEZ-MÁRMOL, CARMEN (1997). *De los objetivos a la calificación*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía nº 259, pp. 58-63.
- [195] SANCHO GIL, JUANA Mª (1998). *De la Evaluación a las Evaluaciones*, e Cuadernos de Pedagogía nº 185 pp. 8-11. Barcelona.
- [196] SANTANA BONILLA, P.J. y PADRÓN FRAGOSO, J. (2001). *La colaboración entre el profesorado de primaria: resultados de dos estudios descriptivos*, Revista de Educación, 326 (sept.-dic.), pp. 241-260.
- [197] SANTANA BONILLA, P.J. (2001-2002). *La evaluación de centros de educación secundaria: de la teoría a la práctica*, *Curriculum*, 15, 55-89.
- [198] SANTANA BONILLA, P.J. (2004)- *El plan de evaluación de centros docentes de Canarias (PECCAN): una iniciativa institucional de evaluación externa orientada a la mejora, contribución al Simposio "Evaluación de centros, mejora escolar y asesoramiento pedagógico"*, en J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.), *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp., 508-518.

- [199] SANTANA BONILLA, P.J.; VEGA NAVARRO, A.; HERNÁNDEZ RIVERO, V.; PADRÓN GRAGOSO, J.; GOBANTES OLLERO, J.M. y ORMAS LUIS, J:A. (2004) -*El impacto de la evaluación en la mejora de los centros escolares: aproximación a la metaevaluación del Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN)*, en J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.), *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla. CD con ISBN: 84-688-9326-9.
- [200] SANTOS GUERRA, M.A. (1987). *Patología general de la evaluación educativa*. Málaga: *Puerta Nueva*, nº 11, pp.14-21.
- [201] SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros docentes*. Madrid: Akal.
- [202] SANTOS GUERRA, M.A. (1992): *Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad*. Madrid: *Aula*, nº 2, pp. 42-46.
- [203] SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *El triángulo del cambio o cómo mejorar la evaluación*. Difusión universitaria, no publicado.
- [204] SANTOS GUERRA, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- [205] SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Evaluación de los cambios organizativos en la Reforma española de 1990*. Madrid: *Revista de Educación*, nº 305, pp. 81-101.
- [206] SANTOS GUERRA, M.A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.
- [207] SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *Causas que dificultan la evaluación en los Centros educativos*. Madrid: ICE *Comunidad Educativa*, nº 226, pp. 5-9.
- [208] SANTOS GUERRA, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- [209] SANTOS GUERRA, MIGUEL ANGEL y MORENO OLIVOS, TIBURCIO (2004). *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, *Revista Mexicana de Evaluación Educativa*, 9, 23: 913-931.

- [210] SCHREERENS, J. (1992). *Les indicateurs de processus du fonctionnement de l' école*, en *L' OCDE et les indicateurs internationaux de l' enseignement. Un cadre d' analice*, OCDE, 1992.
- [211] SCRIVEN, M. (1974). *Evaluation perspectives and procedures*. En W.J. POPHAM (Ed.): *Evaluation en Education: Current applications*. McCutchan. Berkeley, C.A.
- [212] SCRIVEN, M. (1980). *Evaluation, Thesaurus*. California: Edgepress, Inverness.
- [213] SCRIVEN, M. (1986). New Frontiers valuation. In *Evaluation Practice*, Vol.7, nº1.
- [214] SEBASTIÁN RAMOS, A y col. (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid, Dykinson.
- [215] SCRIVEN, M (2001). *Evaluation: Future tense*. Michigan: American Journal of Evaluation, 22 pp. 301-307.
- [216] SIMONS, H. (1995). *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del PROFESORADO. En apoyo a las escuelas democráticas*. En: *Volver a pensar la Educación*. Madrid: Morata, Vol. II, pp. 220-242.
- [217] SIMONS, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. Reino Unido, en PÉREZ GALÁN, R. (2003). *Educación Especial, Atención a la Diversidad y L.O.C.E.: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- [218] SIMONS, H.(1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- [219] STAKE, R.E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Record, 68, pp. 23-40.
- [220] STAKE, R.E. (1975). *Program evaluation, particularly responsive evaluation Occasional paper Series, nº5*. Evaluation Centre. Michigan: University of Western.
- [221] STAKE, R.E. (1980). *Programm evaluation, particularly responsive evaluation*. En DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (Eds.). *Rethinking educatinal research (72-87)*. Hodder and Stoughton. Londres.

- (Traducido al Castellano 1982). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea).
- [222] STAKE, R.E. y TRUMBULL, D.J. (1982). *Naturalist generations*. USA: *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, (1-12).
- [223] STAKE, R.E. (1983). *La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica*. En DOCKRELL, W.B. y HAMILTON, D. (Eds.) (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- [224] STAKE, R.E. (1988). *Case Study Methods in Educational Research*. Seeknig. Sweet.
- [225] STAKE, R.E. (1988). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona. Editorial Graó.
- [226] STUFFLEBEAM, D.L. et al. (1971). *Educational Evaluation a Decision Making*. F.E. Peacock Public. Inc. Itasca. Illinois. En PÉREZ GALÁN, R. (2003). *Educación Especial, Atención a la Diversidad y L.O.C.E.: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- [227] STUFFLEBEAM, D. L. (1981). *Metaevaluation: Concepts, Standards and Uses*, en R. berk, ed., *Educational Evaluation: The State of the Art*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- [228] STUFFLEBEAM, D. L. (1996). *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*, en VILLA, A. (coord.) *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- [229] STUFFLEBEAM, D.L. (2001). *The metaevaluation imperative*. Michigan: *American Journal of Evaluation*, 22 pp. 183-209.
- [230] STUFFLEBEAM, D.L. (2001). *Evaluation Models*. New Directions for Program, nº89, pp. 7-98. San Francisco: Jossey-Bass.
- [231] STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- [232] STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- [233] TIANA FERRER, A. (1996). *Evaluación de los Sistemas Educativos*. OEI: Revista Iberoamericana de Educación nº10.

- [234] TIANA FERRER, A. (1999). *Tratamiento y usos de la información en evaluación. Programa de Evaluación de la calidad de la Evaluación*. Madrid: UNED.
- [235] TORO, M.; LÓPEZ, R. (1995). *La participación y la evaluación en la gestión de los centros educativos*. Granada: Forum Europeo de Administradores de la Educación de Andalucía.
- [236] TYLER, R. W. (1949). *Principios básicos del currículo*. Barcelona: Troquel, B.A.
- [237] VARIOS AUTORES (1997). *Evaluar, mejor que dar notas*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 259, pp: 50-56.
- [238] VARIOS AUTORES (1999). *Evaluar la realidad del centro*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 283, pp: 45-49.
- [239] VARIOS AUTORES (2000). *Diversos documentos fundamentales sobre evaluación del rendimiento educativo*. México: Disponibles en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de México.
- [240] VILLAR, L. M. (coord..) (2001). *Metaevaluación: un inquietante modelo*. Sevilla: *Revista de enseñanza* nº17, junio, 43-76, Universidad de Sevilla.
- [241] WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

## 7.2 Legislación

---

- [1] LEY 14/1970, de 4 de agosto, General De Educación y Financiamiento De La Reforma Educativa (BOE nº 187 de 6 de agosto de 1970).
- [2] Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, sobre sustitución de las actuales pruebas del grado de bachiller elemental y establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (BOE nº 225 de 19 de septiembre de 1970).
- [3] Orden de 16 de noviembre 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (BOE nº 282 de 25 de noviembre de 1970).

- [4] Resolución de 17 de noviembre de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional por la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los centros de Enseñanza Media. (BOE nº 282 de 25 de noviembre de 1970)
- [5] Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se dan instrucciones sobre evaluación continua en la Educación General Básica. (BOE nº 289 de 3 de diciembre de 1970).
- [6] Orden de 12 de mayo de 1971 por la que se regula la homologación del acta final en la evaluación continua (BOE nº 127 de 28 de mayo de 1971).
- [7] Orden de 12 de mayo de 1971 por la que se regulan las pruebas de conjunto que sustituyen a las de grado del Bachillerato Elemental para los alumnos no sometidos al régimen de evaluación continua (BOE nº 127 de 28 de mayo de 1971).
- [8] Orden de 14 de febrero de 1972bpor la que se dictan normas para la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos de Formación Profesional. (BOE nº 59 de 9 de marzo de 1972).
- [9] Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan instrucciones para la realización de pruebas flexibles de promoción en la segunda etapa de educación General Básica. (BOE nº 113 de 11 de mayo de 1973).
- [10] Orden de 2 de julio de 1974 por la que se complementa la de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. (BOE nº 158 de 3 de julio de 1974)
- [11] LOGSE Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990).
- [12] Orden de 13 de mayo de 1993, sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Canarias ( BOC nº71 de 2 de junio de 1993).
- [13] Orden de 3 de abril de 1995 sobre Evaluación en Bachillerato (BOC nº 143 del 21 de abril de 1995). (matizada en la Orden de 1 de Junio de 1999 en el BOC del 7 de junio de 1999).
- [14] LOPEG Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE nº 278 de 21 de noviembre de 1995).

- [15] Resolución de 29 de abril de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares sobre la Organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (BOE nº 132 de 31 de mayo de 1996).
- [16] Orden de 7 de abril de 1997 por la que se regula el procedimiento de realización de las ACI (BOC nº 45 de 25 de abril de 1997).
- [17] Orden de 9 de abril de 1997 sobre la escolarización y recursos para alumnos con n.e.e. (BOC nº 45 de 25 de abril de 1997).
- [18] Orden de 13 de agosto de 1998, por la que se aprueban las Instrucciones de organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC nº 109 de 26 de agosto de 1998).
- [19] Orden de 8 de marzo de 1999 que regula la escolarización (B.O.C. nº 44 de 17 de marzo de 1999).
- [20] Orden de 13 de mayo de 1999, sobre evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999).
- [21] Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2002).
- [22] Resolución de 20 de maig de 2003, que dóna instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres d'educació secundària de catalunya per el curs 2003-2004 (Diario Oficial de Cataluña nº 961 de 21 de junio de 2003) .
- [23] Real decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la E.S.O. (BOE nº 158 de 3 de julio de 2003).
- [24] Orden EDC/1923/2003 de 8 de julio, por la que se establecen los elementos básicos de los documentos de evaluación, de las enseñanzas escolares de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso. de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. (BOE nº 165 de 11 de julio de 2003).
- [25] Orden ECD 2286/2003, de 31 de julio (B.O.E. nº 192 de 12 de agosto).

- [26] Orden do 25 de agosto de 2003 (Diario Oficial de Galicia nº 178 de 15 de setembre nº 178).
- [27] Orden 4997/2003, de 3 de septiembre, del Consejero de Educación para la aplicación en el curso académico 2003-2004, de la evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. reguladas en la Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid BOCM nº 213 de 8 de septiembre de 2003).
- [28] Orden de 13 de septiembre de 2003, por la que se establecen nuevos criterios de evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. (BORM nº 246 de 23 de octubre de 2003), (C.A. de Murcia).
- [29] Orden EDU/1186/2003, de 15 de septiembre, por la que se modifica la Orden de 29 de abril de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la impartición de la E.S.O. en Castilla y León. (BOC y L nº 180 de 17 de septiembre de 2003).
- [30] Orden de 1 de octubre de 2003, por la que se establecen criterios para la aplicación de la evaluación y promoción, y requisitos para la titulación del alumnado que curse Educación Secundaria Obligatoria. (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003).
- [31] Orden de 3 de Octubre de 2003 (DOGV nº 4.624 de 6 noviembre, C.A. de Valencia).
- [32] Instrucciones del director general de ordenación, Renovación y Centros de 17 de octubre de 2003 (No publicadas en el DOE, Extremadura).
- [33] Orden Foral 452/2003, de 17 de octubre (BON nº 145 de 14 de noviembre de 2003), (Navarra).
- [34] Orden de 21 de octubre de 2003 (BOIB nº 153 de 4 noviembre de 2003), (C. A. de Baleares).
- [35] Resolución de 31 de octubre de 2003 por la que se dictan instrucciones sobre evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. (B.O.P.A.N. nº 264 de 14 de noviembre de 2003), (C. A. de Asturias).
- [36] Instrucciones del 4 de noviembre de 2003 del Viceconsejero de Educación sobre las condiciones de evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. para el curso 2003-2004 (País Vasco).

- [37] Resolución de 10 de noviembre de 2003, por la que se dictan instrucciones para la aplicación en el curso académico 2003-2004 de la Evaluación, Promoción y Titulación en la E.S.O. reguladas en la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (BOC nº 224 de 20 de diciembre de 2003), (C.A. de Cantabria).
- [38] Resolución de 17 de noviembre de 2003, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional en la que se dan instrucciones sobre la evaluación, promoción y de los requisitos para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2003-2004 ( DOCM nº 167 de 28 de noviembre de 2003), (C.A. de Castilla La Mancha).
- [39] Instrucciones de 21 de noviembre de 2003, de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del profesorado, por las que se dictan normas para la aplicación de lo establecido en los artículos 28, 29 y 31.2 de la Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (C.A. de Andalucía)
- [40] Orden 52/2003 de 27 de noviembre (Boletín Oficial de la Rioja nº 147 de 29 de noviembre de 2003).
- [41] Resolución de 28 de noviembre de 2003, de la Dirección general de Política Educativa por la que se dictan instrucciones sobre evaluación, promoción y titulación en la E.S.O. para el curso 2003/2004 (BOA nº 34 de 5 de diciembre de 2003). (C.A. de Aragón).
- [42] Resolución de 20 de octubre de 2004, por la que se dictan instrucciones complementarias del contenido de la Orden de 1 de octubre de 2003, que establece criterios para la aplicación de la evaluación y promoción, y requisitos para la titulación del alumnado que curso Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 227 de 22 de noviembre de 2004).
- [43] Circular 1/2005, de 2 de marzo de la D.G. O. Y Evaluación Educativa, por la que se compendia la normativa vigente sobre evaluación de alumnado en E.S.O. (C.A. de Andalucía, matiza las Instrucciones de 21 de noviembre de 2003)
- [44] Resolución de 10 de enero de 2005, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se prorrogan y modifican parcialmente las instrucciones de 28 de noviembre de 2003 sobre evaluación, promoción y

titulación en la ESO. (BOA nº145 de 14 de enero de 2005) (CA de Aragón).

- [45] Orden de 7 de marzo de 2005, por la que se establece la regulación de programas de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 055 del 17 de marzo de 2005).
- [46] Orden de 10 de agosto de 2005, por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria dependientes de la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº 169 de 29 de agosto de 2005).
- [47] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.. (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- [48] Orden de 28 de julio de 2006, por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (BOC nº161 de 18 de agosto de 2006).
- [49] Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC nº113 de 7 de junio de 2007).
- [50] Orden de 7 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la enseñanza básica y se establecen los requisitos para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (BOC nº 235 del 23 de noviembre de 2007)

### **7.3 Revistas sobre evaluación educativa**

- [1] American Educational Research Journal AERJ. [www.jstor.org/journals/00028312.html](http://www.jstor.org/journals/00028312.html)
- [2] American Journal of Evaluation. Robin L. Miller, Editor Michigan State University, Psychology Building Department. [www.eval.org/americasn-journal-of-evaluation.htm](http://www.eval.org/americasn-journal-of-evaluation.htm)
- [3] Aula de Innovación Educativa. Madrid. [www.ucm.es/BUCM/compludoc/S/10501/1131995X\\_1.htm](http://www.ucm.es/BUCM/compludoc/S/10501/1131995X_1.htm)
- [4] Bordón. Revista de orientación pedagógica que publica la Sociedad Española de Pedagogía. Calle Vitruvio, 8; 28006-Madrid, [sep2000@teleline.es](mailto:sep2000@teleline.es). [www.uv.es/soespe/bordon.htm](http://www.uv.es/soespe/bordon.htm)

- [5] CAEVE Grupo de Calidad y Evaluación Educativa. Revista de Enseñanza Universitaria. ICE U. Sevilla. [www.ub.es/doe/recerca/gad/caeve.htm](http://www.ub.es/doe/recerca/gad/caeve.htm)
- [6] Cahiers Pédagogiques. Paris. [www.cahiers-pedagogiques.com/](http://www.cahiers-pedagogiques.com/)
- [7] CENDES. Venezuela.  
[www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaorendizajes\\_\\_nota\\_\\_evaluacion\\_\\_educacion\\_\\_casassus.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaorendizajes__nota__evaluacion__educacion__casassus.pdf)
- [8] CIBERDOCENCIA.GOB.PE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. [www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?cat=32](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?cat=32)
- [9] Ciencia y Deporte. Evaluación Educativa. [www.cienciaydeporte.net/](http://www.cienciaydeporte.net/)
- [10] Comunidad Educativa. ICE Madrid. [www.campus-oei.org/na1409.htm](http://www.campus-oei.org/na1409.htm)
- [11] Comunidad Escolar. Periódico digital del MECD. [www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/](http://www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/)
- [12] Cuadernos de Pedagogía. Avda. Príncipe de Asturias, 61, 7ª planta, 08012, Barcelona, Praxis. <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- [13] Educational Reseacher. American Educational Research Association  
1230 17th Street NW, Washington, DC.
- [14] Educational Technology. George Washington University-Online.  
[www.gwu.edu/~etlinfo@gwu.edu](http://www.gwu.edu/~etlinfo@gwu.edu)
- [15] Electronic Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation.  
Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.  
[www.usergioarboleda.edu.co/biblioteca/portales\\_\\_revistas\\_\\_electronicas\\_\\_educacion.htm](http://www.usergioarboleda.edu.co/biblioteca/portales__revistas__electronicas__educacion.htm)
- [16] European Journal of Education. Published on behalf of the European  
institute of Education and Social Policy. Paris. Edited by: Jean Gordon  
and Jean-Pierre Jallade.  
[www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211](http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211)
- [17] Infancia y Aprendizaje. Facultad de Psicología. Universidad de  
Barcelona. [www.ub.es/psicolog/infancia/inf\\_apr.html](http://www.ub.es/psicolog/infancia/inf_apr.html)
- [18] International Handbook of Educational Evaluation Kellaghan, T.;  
Stufflebeam, D.L. (Eds.). Hardcover.  
[www.springer.com/sgw/cda/frontpage](http://www.springer.com/sgw/cda/frontpage)

- [19] International Journal of Educational Research. [www.inf.aber.ac.uk/tpl/ejlib/ijedresearch.asp](http://www.inf.aber.ac.uk/tpl/ejlib/ijedresearch.asp)
- [20] Investigación en la Escuela. Universidad de Sevilla. [www.redires.net/historia.htm](http://www.redires.net/historia.htm)
- [21] Journal of Personnel Evaluation in Education. Springer. 101 Philip Drive. Assinippi Park. Norwell, MA 02061. USA. [www.kluweronlinr.com/issn/0920-525X/dontents](http://www.kluweronlinr.com/issn/0920-525X/dontents)
- [22] Octeto. Revista Electrónica de Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca. [www.cent.uji.es/octeto/](http://www.cent.uji.es/octeto/)
- [23] Organización y Gestión Educativa. Barcelona. [www.oge.net/](http://www.oge.net/)
- [24] Puerta Nueva. Málaga. [www.ieev.uma.es/psicoev/Profesores/Angela/Angela.htm](http://www.ieev.uma.es/psicoev/Profesores/Angela/Angela.htm)
- [25] REDIE: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. [www.ebiguatemala.org/link/category/66/](http://www.ebiguatemala.org/link/category/66/)
- [26] REEDI Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. [www.uned.es/catedraunesco-ead/reveduccion.htm](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/reveduccion.htm)
- [27] RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, [www.uv.es/RELIEVE](http://www.uv.es/RELIEVE), [relieve@uv.es](mailto:relieve@uv.es)
- [28] Review Journal of Philosophy and Social Science. [www.blackwellpublishing.com/journal](http://www.blackwellpublishing.com/journal)
- [29] Revista Campo abierto. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, Badajoz. <http://www.campus-oei.org/n6124.htm>
- [30] Revista Complutense de Educación. Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense. E-mail: [felixdid@edu.ucm.es](mailto:felixdid@edu.ucm.es). <http://www.ucm.es/BUCM/portal/modules.php>
- [31] Revista de Ciencias de la Educación. nº153 la evaluación. [www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/evaluación/](http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/evaluación/)
- [32] Revista de Educación. Madrid: Publicaciones de la Secretaría General de Educación. [www.ince.mec.es/revedu/revind.htm](http://www.ince.mec.es/revedu/revind.htm)
- [33] Revista de Enseñanza de las Ciencias. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. [www.blues.uab.es/rev-ens-ciencias/](http://www.blues.uab.es/rev-ens-ciencias/)

- [34] Revista de la Sociedad Académica. Instituto tecnológico de Sonora.  
<http://www.itson.mx/sr/SociedadAcademica/Guia>
- [35] Revista Educación: Calidad y Equidad. OEI Organización de Estados Iberoamericanos. [www.campus-oei.org/revista/rie22a10.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie22a10.htm)
- [36] Revista Educar. Jalisco.  
[www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirseed.html](http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirseed.html)
- [37] Revista Española de Pedagogía. C/ Vitruvio 8, 28006, Madrid.  
<http://www.revistadepedagogia.org/>
- [38] Revista de Investigación Educativa. [www.um.es/-depmed/RIE/contenido/](http://www.um.es/-depmed/RIE/contenido/)
- [39] Revista Educar en Castilla La Mancha.  
[www.jccm.es/educacion/educar/num\\_26/10](http://www.jccm.es/educacion/educar/num_26/10)
- [40] Revista Electrónica Educare. Universidad de Costa Rica.  
[www.una.ac.cr/educare/autores.htm](http://www.una.ac.cr/educare/autores.htm)
- [41] Revista Enfoques Educativos. Chile. Universidad de Santiago.  
[www.grade.org.pe/ime/sit2letra.asp?letra=R](http://www.grade.org.pe/ime/sit2letra.asp?letra=R)
- [42] Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. (nº 20 dedicado a la evaluación) nº20 Evaluación de la calidad de la educación. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores.htm>. [www.revista.inie.ucr.ac.cr](http://www.revista.inie.ucr.ac.cr)
- [43] Revista de Tecnología Educativa. Venezuela.  
[www.saber.ula.ve/.../db/saber/Edocs/pubelectronicas/](http://www.saber.ula.ve/.../db/saber/Edocs/pubelectronicas/)
- [44] Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Universidad de Valencia. Revista Digital de Humanidades (UOC).  
[www.cesga.es/ga/Teleensino/ligazons.html](http://www.cesga.es/ga/Teleensino/ligazons.html)
- [45] Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.  
[www.aufop.org/publica/rifp\\_16.asp](http://www.aufop.org/publica/rifp_16.asp)
- [46] Revista la Tarea. [www.latarea.com.mx/articu/separa/inee.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/separa/inee.htm).
- [47] Revista Mexicana de Evaluación Educativa. Universidad Autónoma Metropolitana [www.comie.org.mx/revista/](http://www.comie.org.mx/revista/)
- [48] Revista Mexicana de Investigación Educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Revista Académica Arbitrada. Publicada por el

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC,  
[www.comie.org.mx/revista.htm](http://www.comie.org.mx/revista.htm)

- [49] Revista Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México.  
[www.cesu.unam.mx/iresie/revistas](http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas)
- [50] Revista Universitaria. Universidad de Málaga.  
[www.uma.es/doe/miembros/curriculum/curricula-html/curarrebol.htm](http://www.uma.es/doe/miembros/curriculum/curricula-html/curarrebol.htm)
- [51] RIE Revista de Investigación Educativa. Universidad de Murcia.  
[www.um.es/universidad/publicaciones-umu/revistas/](http://www.um.es/universidad/publicaciones-umu/revistas/)
- [52] RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa.  
[www.comie.org.mx/revista/](http://www.comie.org.mx/revista/)
- [53] Siglo Cero. Revista de Ciencias Sociales: psicología, antropología, etc  
Universidad de Salamanca. [www.ec3.ugr.es/in-recs/detalles/Siglo\\_Cero-Educacion.htm](http://www.ec3.ugr.es/in-recs/detalles/Siglo_Cero-Educacion.htm)
- [54] Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Gijón.  
[www.educastur.princast.es/cpr/gijon/entrada/signos.htm](http://www.educastur.princast.es/cpr/gijon/entrada/signos.htm)

#### **7.4 Algunas direcciones de internet sobre evaluación educativa**

- [1] *Advances in Physiology Education*. Stanford University Libraries.  
[www.advan.physiology.org/](http://www.advan.physiology.org/)
- [2] American Psychological Association, Washington, DC: APA.  
<http://www.apa.org/>
- [3] Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. California. [www.aera.net/annualmeeting/?id=694](http://www.aera.net/annualmeeting/?id=694)
- [4] *Assessment and Evaluation in Higher Education*.  
[www.tandf.co.uk/journals/titles/0202938.asp](http://www.tandf.co.uk/journals/titles/0202938.asp)
- [5] Buscador SCOPUS. [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- [6] Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. University of Illinois. [www.ed.uiuc.edu/circe/](http://www.ed.uiuc.edu/circe/)
- [7] Comisión Europea.  
[http://europa.eu.int/comm/budget/evaluation/goodpractice\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/budget/evaluation/goodpractice_en.htm)
- [8] Educational Studies-Basingstoke. [www.source.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/cs/journals](http://www.source.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/cs/journals)

- [9] Evaluation Center. Western Michigan University, Kalamazoo, United States, daniel.stufflebeam@wmich.edu
- [10] García Sánchez, Esther . (Universidad Carlos III de Madrid): Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Metaevaluación. [www.terminog.htm](http://www.terminog.htm)
- [11] INECSE. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema. [www.ince.es/](http://www.ince.es/)
- [12] Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. New York: MacGraw-Hill, [dlstfbm@aol.com](mailto:dlstfbm@aol.com)
- [13] National Assessment Governing Board. Washington, D.C. 20006, USA, [nces.ed.gov/nationsreportcard/about/nagb/](http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/nagb/) -
- [14] Racaño Delma, G. N.; Benvenuti Oledia. (Universidad Veiga de Almeida, R-J Brasil): Metaevaluation: a reconsideration of Universidade Veiga de Almeida's evaluative proposal (en inglés). [www.cse.cl/inqahev.html](http://www.cse.cl/inqahev.html).
- [15] Scriven, M.S. en la Universidad de Michigan. [www.wmich.edu/evalctr/checklists/](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/)