

META-EVALUACIÓN DE LA ESO EN CANARIAS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI: PROPUESTAS

Ángel José Rodríguez Fernández

Profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC),
Departamento de Educación

José Mario Hernández Pérez

Profesor de la ULPGC, Departamento de Educación Física

Elías Rodríguez Sarmiento

Profesor de Idiomas extranjeros en Enseñanza Secundaria

RESUMEN

El Departamento de Psicología y Sociología de la ULPGC ha llevado a cabo recientemente la investigación titulada: «Metaevaluación de la ESO en Canarias: análisis y propuestas», en este artículo se muestran algunas conclusiones. El objetivo principal fue conocer la práctica real de la evaluación en un sentido amplio: del rendimiento del alumnado, de la práctica docente, de la evaluación, la atención a la diversidad, etc. El diseño es el de una investigación descriptiva; como herramienta principal utilizamos un Cuestionario que se envió a los 250 centros del Archipiélago que imparten dicha etapa, además de entrevistas a expertos y usuarios de dicha evaluación. Asimismo analizamos la evaluación en tres países de la CE a través de entrevistas con sus Equipos Directivos, seleccionamos tres centros extranjeros en Gran Canaria: inglés, francés y alemán.

PALABRAS CLAVE: metaevaluación, evaluación, ESO, España, Canarias.

ABSTRACT

«Meta-evaluation of ESO in the Canary Islands in early XXI century: proposals». The Psychology and Sociology Department of the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) has recently developed an investigation named: «Meta-evaluation of ESO in the Canary Islands: analysis and proposals», herein we include the conclusions of this investigation. The main aim of this investigation was to discover the assessment in its broad meaning: pupils' performance, teaching, attention to diversity, etc. Its design is from a descriptive investigation and as a main tool we used a questionnaire sent to the 250 schools that teach ESO in the archipelago. Also interviewed experts and users of this assessment method. Besides, we analysed the assessment in three countries of the European Union as we interviewed the headmaster and chief of studies of three foreign schools: an English school, a French school and a German school.

KEY WORDS: meta-evaluation, assessment, Spanish Obligatory Secondary Education (ESO), Spain, Canary Islands.



INTRODUCCIÓN

Para evaluar en educación, debemos tener claro qué educación debe ser considerada imprescindible, debe garantizarse a todas las personas como uno de sus derechos básicos y, en consecuencia, debe ser adquirida por todo estudiante para su integración en la sociedad, para servirnos de modelo (Escudero, 2005). La evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos (Tiana, 1996); garantizar que los niños, jóvenes y adultos estén recibiendo una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que ello se desenvuelve (Murillo y Román, 2008). La evaluación no solo ha tenido cambios conceptuales y metodológicos en las últimas décadas (Torres, 2008), sino también un cambio en el lugar y status en la sociedad, desde una función asociada directamente a quienes diseñan y toman decisiones se pasa a otra en la cual es una herramienta para actores diferentes y que inciden en el diseño, ejecución y rendición de cuentas de las políticas (Martinic, 2010).

Investigar sobre evaluación, como proceso central del acto didáctico, se ha convertido en una práctica ineludible dado que España tiene una de las tasas de fracaso escolar más altas de la Unión Europea en la Enseñanza secundaria. Roca (2010) señala que, a comienzos de este siglo XXI, la tasa de abandono temprano de los estudios en España sin el Graduado en la ESO se situaba ya en torno al 30%, mientras que en nuestro entorno europeo la cifra rondaba el 17%. Este desenganche escolar puede ser el primer paso para el fracaso social (Rué, 2006). La ESO se caracteriza por la sectorización curricular en Departamentos didácticos (González, Méndez y Rodríguez, 2009), la metodología transmisora tradicional apoyada en la exposición y en el libro de texto, la falta de respuestas eficaces e inclusivas a la diversidad, la uniformidad de horarios y escenarios de aprendizaje.

En este artículo, basado en el modelo evaluativo de Escudero, (1997) «de los que enfatizan los procesos internos a la propia organización y de la evaluación para el cambio», nos planteamos los objetivos siguientes:

- 1º Difundir entre la comunidad científica un resumen de las conclusiones sobre el estudio (Rodríguez y Castro, 2009) hecho sobre la práctica evaluativa cotidiana de los centros canarios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cuando se aplicaba la normativa LOGSE-1990, con la LOCE-2002 y con referencias a la práctica actual LOE-2006.
- 2º Hacer sugerencias de mejora a la Administración sobre dicha práctica evaluativa. La mejora de los centros puede y debe ser un objetivo de todo modelo de evaluación de un centro que se precie como tal, con independencia de que se enfatice el análisis de los resultados o de los procesos internos (Escudero, 1997). En esta perspectiva, aumenta la relevancia de los procesos de *auto-evaluación*, de los de *participación* y de *reflexión* de los agentes del centro y del uso responsable y colegiado de la *autonomía del centro* (Sabirón, 1993; Sancho, 1993; Santos, 1993; Borrell, 1995).



Estas propuestas son fruto del análisis de un cuestionario, dado que no hay evaluación sin medición y recogida de información (Stiggins y Faires Couklin, 1992), enviado a los centros y a los EOEP de zona de la CA de Canarias, pero también del estudio diferencial con los sistemas educativos Francés, Alemán e Inglés, del análisis de las normativas del resto de las CA del Estado, del estudio comparado 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 ESO.

Siguiendo a Dopico (Dopico, 2000), podemos decir que indudablemente la evaluación es conveniente como base para la toma de decisiones 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, que debería servir ante todo para proporcionar información rigurosa, válida y fiable, así como elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones. 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 (House, 1992). No obstante, en este artículo 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. Estas reflexiones de Tiana 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? 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. En este sentido nuestra responsabilidad queda saldada con la difusión de los resultados de nuestras investigaciones.

Se utilizan en este trabajo las normas del Joint Committee (1981), en las cuatro categorías clásicas. Normas de *utilidad* (U) que aseguran que la evaluación sirve para cubrir las necesidades informativas de las distintas audiencias, normas de *factibilidad* (F2) que aseguran que una evaluación es realista, normas de *legitimidad* (P), que aseguran que se lleva a cabo de manera legal, ética y con el debido respeto a los implicados y normas de *precisión* (A), relacionadas con la adecuación técnica de la evaluación para determinar el mérito y el valor de lo evaluado.

El hecho de que los encargados de aplicar la normativa sobre evaluación sean los responsables de valorarla, tal como ocurre en este artículo donde son los propios profesores los que cumplimentan el Cuestionario, le da un valor añadido a los datos obtenidos; además debe coadyuvar a mantener la calidad del producto evaluado y evitar su «devaluación» (Fernández Pérez, 2000).



Quedarían para posteriores investigaciones los cambios que están introduciendo en la evaluación, tanto del rendimiento del alumnado como de la propia práctica docente y la organización de los centros, la evaluación competencial, uso de rúbricas generales y específicas, trabajo a través de situaciones de aprendizaje, etc. Así mismo deberemos estudiar los efectos de la LOMCE 2013 de reciente aprobación, que supondrá novedades en la promoción y, muy especialmente, en la titulación del alumnado en la ESO al utilizar, al igual que Francia, Alemania e Inglaterra, entre otros países, un Examen de Estado (reválida) para obtener el título de Graduado en ESO.

MÉTODO

El método de investigación es indudablemente descriptivo, basado principalmente en una encuesta, entrevistas y revisión de normativa. Dentro del paradigma positivista y concretamente del subtipo: 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, la revisión de la normativa sobre evaluación en la ESO en las 17 CA del Estado y la entrevista a los directores de los centros extranjeros, nos parecieron las formas más eficientes para indagar sobre los aspectos señalados; aunque somos conscientes de la gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y recursos técnicos que nos podrían servir para esta investigación.

1.1. PARTICIPANTES

El estudio se desarrolla con una muestra de ochenta y siete centros del Archipiélago Canario, con representación de todas las islas, de centros públicos, privados y concertados. La muestra es significativa y representativa.

1.2. INSTRUMENTO

El cuestionario (ver Anexo-1 en: https://docs.google.com/document/d/1mSgImEBsP0-mztKhwfYNXnifMcaHdDM0fn6_K9bMY2o/edit?hl=en&authkey=CMTAnLAI) 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, que seleccionaron los cincuenta más adecuados en su opinión para detectar cómo se desarrolla la práctica de la evaluación en la ESO. De los 152 ítems iniciales seleccionamos 82, con el criterio



de haber sido elegidos al menos por cinco expertos y elaboramos el Cuestionario definitivo. Cardona (1995) analiza una serie de instrumentos elaborados en España, diferenciando los que tienen una *perspectiva global*, esto es, que intentan evaluar los diferentes aspectos del centro, como es el caso del Cuestionario utilizado en este trabajo, de los que la tienen *específica* y se centran en determinados aspectos de la vida o características del centro.

Hemos revisado la normativa de evaluación de todas las CA. También hemos utilizado un cuestionario para realizar una entrevista semiestructurada a los directores y jefes de Estudios de los siguientes centros extranjeros seleccionados en Gran Canaria.

1.3. PROCEDIMIENTO

El Cuestionario se envió a los 250 centros que imparten la ESO y a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de zona de Canarias; lo devolvieron ochenta y siete centros. 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. Los colegios extranjeros seleccionados fueron: Colegio Alemán de Gran Canaria, Collège René Verneau y el Oakley Collège. Algunos problemas y resistencias a la evaluación proceden de las diferentes concepciones que de las evaluaciones de centros tienen los profesores, a veces erróneas (Nevo y Goldblat, 1988). Precisamos crear un clima de franca y abierta comunicación, sobre la base de conceptos y concepciones claros para todos (Stake, 1967; Guba y Lincoln, 1981; Nevo, 1983), para ello se telefoneó personalmente a cada centro implicado. Se está consolidando la percepción de que las acciones de evaluación de la docencia están más encaminadas a cumplir funciones de control y fiscalización, gubernamental y social, que a procurar una mejora de las condiciones profesionales y reflejada en la formación de los estudiantes (Rueda, 2008).

1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

1.4.1. *Titularidad de los centros que han respondido al cuestionario*

La mayor parte, 73, son públicos; 10 son privados concertados y 4 privados no concertados. Como se puede apreciar, hay una representación proporcional de cada tipo de centro, muestra estratificada.

1.4.2. *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.



Gran Canaria 48 centros 55,2%	Tenerife 23 centros 26,4%
Lanzarote 5 centros 5,7%	Fuerteventura 4 centros 4,6%
La Palma 4 centros 4,6%	La Gomera 2 centros 2,3%
El Hierro 1 centro 1,1%	

1.4.3. *Municipios implicados en la investigación*

Por cercanía y tamaño, 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.

1.4.4. *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.

1.4.5. *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 suman el 75,8%.

1.4.6. *Experiencia en el centro, del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario*

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.

1.4.7. *Experiencia docente*

La experiencia docente de las personas que han colaborado es alta: el 93,1% tiene más de 6 años de experiencia.

2. RESULTADOS

2.1. PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACIÓN EN LA ESO

La mayoría de los centros han cambiado entre dos y tres veces de modelo de evaluación.



La escala de calificación más utilizada es la que va del 1 al 10, especialmente con la LOCE, con la LOGSE se utilizaba ésta junto a una otras basadas en letras, del 1-5, etc.

El número de indicadores de evaluación que se utiliza ha bajado considerablemente con la LOCE respecto a la LOGSE.

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 LOGSE. En Alemania, 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.

La coincidencia en los indicadores utilizados por los departamentos didácticos dentro de cada centro ha descendido casi un 20% entre la LOGSE y la LOCE. Esto tiene el inconveniente de que los padres y alumnado en general no interpreten correctamente las calificaciones obtenidas.

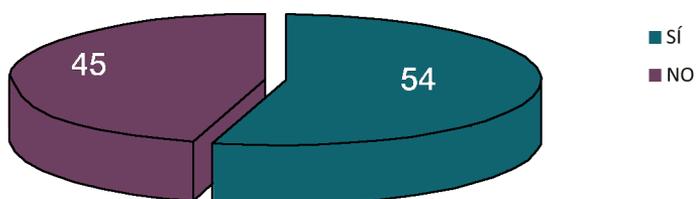


Figura 1. Porcentaje de centros en los que todos los departamentos utilizan los mismos procedimientos para obtener la nota final de curso.

Ha habido normativa contradictoria respecto al número de equipos docentes a celebrar cada curso escolar en la CA Canaria. 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* núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) en su artículo 16 prescribe que sean 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 CA 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.

Alrededor de un 80% de los centros cuentan con un orden del día para celebrar los equipos docentes

Sólo reconocen hacer el informe sobre el resultado de las evaluaciones un 59,8% de los Departamentos de Orientación, y esto en el mejor de los casos, pues estamos ante un ítem que en nuestra opinión no responde a toda la verdad.

Los alumnos sólo intervienen de forma regular en los equipos educativos en un 32,2% de los centros, a pesar de lo señalado en la normativa.



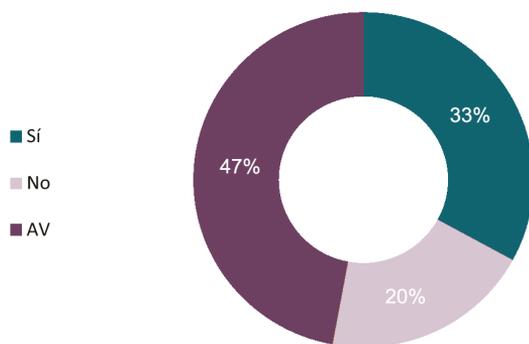


Figura 2. Porcentaje de centros donde los alumnos participan en los equipos educativos.

Sólo en el 65,5% de las sesiones de evaluación de los equipos docentes se comienza revisando los acuerdos tomados en la última reunión.

No aparece mención a la nota media, ni a la matrícula de honor, ni a la mención honorífica en la LOE. 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, tal como legisló el MECD, creen que se debería aplicar en Canarias. Hay otras 7 CA que no contemplaban la Mención Honorífica, a pesar de estar prescrita con la LOCE.

2.2. LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El 58,6% de los centros reconoce que no han elaborado el apartado de «plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular» que figura como punto del PE LOE.

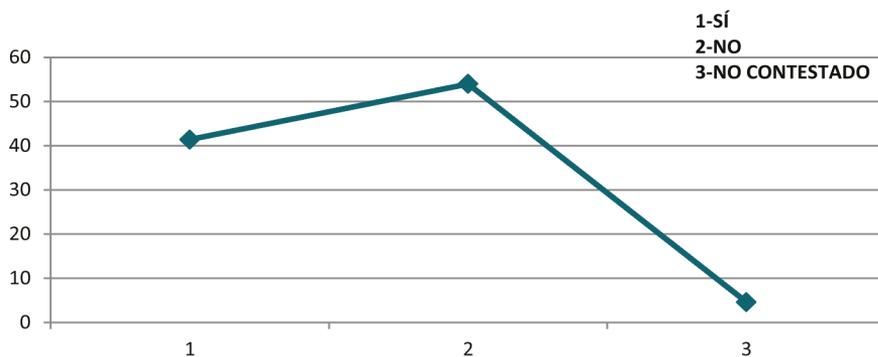


Figura 3. Porcentaje de centros que poseen un plan de evaluación de la práctica docente y del PCC.

Sobre el «Plan de Evaluación de la práctica docente» en la actualidad, sólo el 32,2% de los centros que cuentan con dicho «Plan» afirma haberlo aplicado alguna vez. En realidad sólo un 15% del total lo ha aplicado alguna vez, en el mejor de los casos. 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:

- Valoración de la metodología y los materiales empleados.
- Las relaciones entre padres, alumnos y profesores, tal como hacen los tres países europeos estudiados.
- Procedimientos e instrumentos de evaluación.

Sólo el 17,2% de los centros afirma que se tienen en cuenta las sugerencias realizadas en las memorias finales de curso, en las programaciones anuales del curso siguiente. Es un aspecto responsabilidad del propio centro: CCP, departamentos didácticos, Jefatura de estudios, departamento de orientación e Inspección indudablemente.

A pesar de que los Consejos escolares suelen analizar los resultados escolares, prácticamente nunca hacen sugerencias para mejorarlos.

2.3. PROMOCIÓN Y TITULACIÓN DEL ALUMNADO

El alumnado que promociona de curso tras haber repetido con áreas/materias pendientes, debe llevar una adaptación curricular (AC) en las mismas; esto sólo se cumple en un 17,2% de los casos. Realmente la realización de las AC, 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* núm. 235 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.

Los alumnos que están repitiendo tienen que llevar, por normativa, medidas de refuerzo, apoyo, adaptación curricular y un «plan de refuerzo» según 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. Este tipo de refuerzos y apoyos son muy comunes en Francia e Inglaterra.

La promoción debería volver a basarse si no sólo en capacidades y CCBB, siempre algo subjetivas a la hora de cuantificarlas como señalan Rodríguez y Hernández (2011), sí al menos en un sistema mixto de capacidades, CCBB y materias. Este sistema es el que eligieron voluntariamente la mayoría de los centros, 65,5%, cuando eran libres para decidir el procedimiento (LOGSE) y permitía, en nuestra



opinión, hacer una evaluación más individualizada y rigurosa. Este sistema mixto de asignaturas superadas y capacidades/CCBB, junto a otras circunstancias psicopedagógicas, es el utilizado mayoritariamente en el resto de Europa.

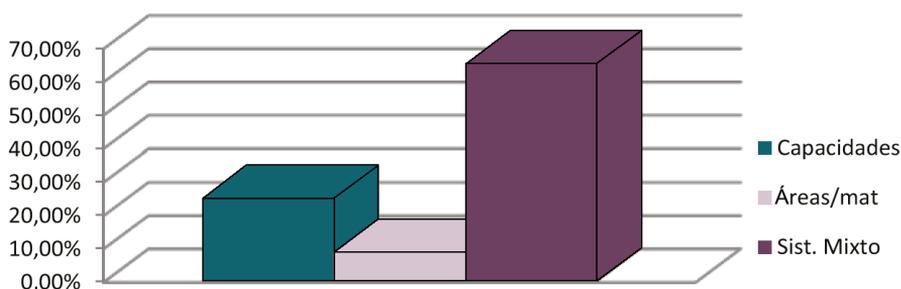


Figura 4. Aspectos en los que se basaban los criterios de promoción en la LOGSE.

Lo dicho para la promoción sirve igualmente para la titulación, 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.

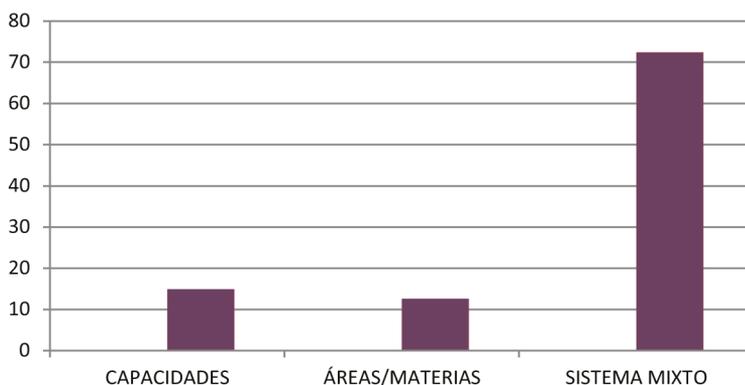


Figura 5. Criterios en los que se basaban los centros para decidir la titulación en la ESO con la normativa de la LOGSE.

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. Incluso alguno estaba agradecido, con la LOCE, de que ya no se utilizaran las capacidades sino las calificaciones en las asignaturas (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, pero que estas se basen en capacidades, CCBB y en calificaciones, y no sólo en calificaciones de las diversas materias.

Los profesores prefieren claramente que se pueda repetir en todos los cursos de la Etapa, tal como legisla la LOCE. Personalmente nosotros nos atrevemos a proponer el sistema alemán: se puede repetir cualquier curso, pero si se repite ya no se puede hacer en el siguiente. ¿Por qué?, para evitar que los alumnos que ya han repetido en Primaria y en 1º de la ESO vuelvan a hacerlo en 2º. Nos estamos encontrando alumnos en 2º de la ESO 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 serio 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, comportamiento y resultados escolares sumamente mejorables.

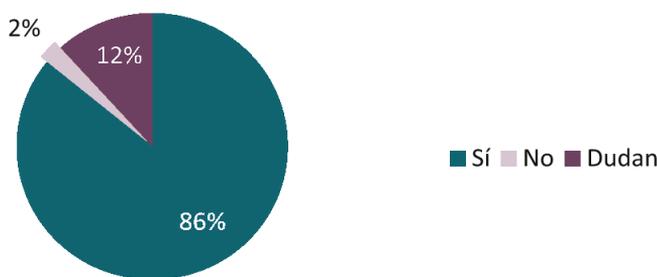


Figura 6. Preferencia de los profesores respecto a la posibilidad de poder repetir en cualquier nivel de la ESO.

No estaría mal que contáramos con algún tipo de examen de estado al finalizar la ESO, tal como hacen en Francia y Gran Bretaña. Si bien nos parece excesivamente centralista el que el Graduado se otorgue o no sólo en relación a los resultados de esas pruebas (en Francia para obtener el «Diplôme National 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 materias y de ayuda a los equipos docentes con dudas sobre la titulación de algunos alumnos. Las Pruebas de Diagnóstico LOE que se aplican en 2º de la ESO no cubren esta necesidad.

La práctica francesa 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.



2.4. LAS RECLAMACIONES DE LOS ALUMNOS/PADRES A LAS CALIFICACIONES Y A LA PROMOCIÓN/TITULACIÓN

A pesar de que los profesores que colaboraron con este artículo señalan que, en general, el alumnado y sus padres/madres conocen el procedimiento de reclamación, 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.

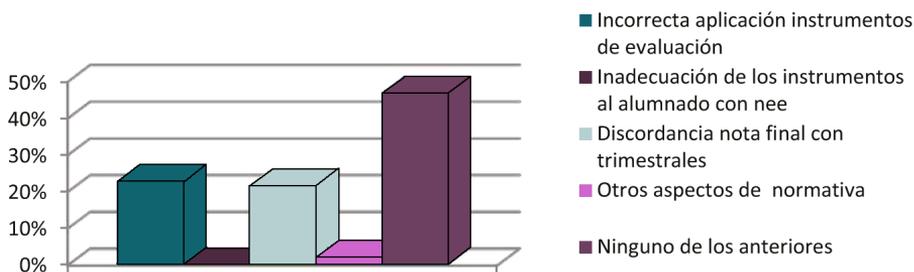


Figura 7. Causas más frecuentes de reclamación respecto a las calificaciones.

2.5. EL CONSEJO ORIENTADOR

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 decidiera dicho consejo. Con casi total seguridad, volverán a desobedecer la normativa LOE, artículo 16.8 (BOC núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) que establece que sea el equipo docente el encargado de su redacción. Ciertamente deben participar los tres que en la práctica real lo hacen: tutor, departamento de orientación y el equipo docente. En este aspecto la práctica 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 facilitar 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, 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 CFGM, y por lo tanto el consejo orientador, pase de abril como mínimo a mayo/junio. En Francia y Alemania, 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. Cuando la normativa dice claramente que se debe entregar a los alumnos. Creemos que se debería hacer llegar a los dos conjuntamente. La Orden de 7 de noviembre de 2007, en Canarias 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».

2.6. RECUPERACIÓN DE LAS ÁREAS/MATERIAS PENDIENTES Y PROCEDIMIENTOS EXTRAORDINARIOS DE EVALUACIÓN

Con la LOGSE y la LOCE, cuando se aprobaba un trimestre de un área, se recuperaba la homónima de los cursos anteriores. La LOE no contempla esta forma de recuperar materias pendientes; creemos que debería seguir en vigor.

Para las pruebas extraordinarias de septiembre, creemos que deberíamos intentar recuperar un sistema similar al de la LGE-1970: 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) más un control que otorgue el 50% de la calificación y se base en algunos de los ejercicios o actividades similares a las marcadas en ese paquete de actividades, para evitar que alguien se las realice sin que el alumno las comprenda.

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.

Algunas CA: Madrid, Baleares y País Vasco establecen que haya clases de recuperación para el alumnado con materias pendientes, otras 5 CA citan los grupos flexibles o actividades de recuperación; en Canarias faltaría concretar estas medidas para alumnado con pendientes de forma más precisa.

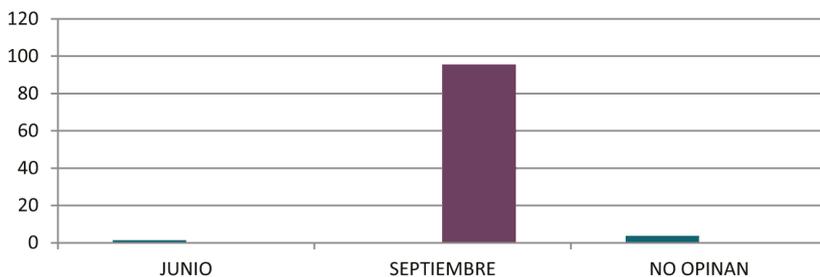


Figura 8. Momento en el que los y las profesoras creen que se deberían celebrar las pruebas extraordinarias en la ESO.

Las pruebas de recuperación, pruebas extraordinarias, deben seguir celebrándose en septiembre: así lo piden el 95,4% frente al 1,1% de los centros. Con la LOCE 8 CA las celebraban en junio, entre ellas Canarias, y 9 CA en septiembre.



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 CA de Asturias con la LOCE, también en Asturias se establece que la prueba de septiembre no tiene por qué ser sobre toda la asignatura, sino sobre el/los trimestres suspensos, otro aspecto que se debería adoptar en Canarias.

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 CA de Valencia sí lo permite. 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 no podrá titular. Con lo que una medida, los PDC, que se había revelado como la más eficaz de las establecidas 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.

2.7. 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, como hacen 8 CA.

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 trae o lo trae a veces.

Sólo un 60% de los centros cuenta con modelos diferenciados por niveles para confeccionar estos informes de evaluación, la Administración podría hacer llegar modelos al efecto a los centros educativos.

Estos informes individualizados de evaluación deben ser cumplimentados por el tutor de acuerdo con la normativa, pero la práctica nos indica que lo hacen los tutores con los equipos docentes. Nuevamente los centros desobedecen la legislación para mejorar la práctica.

Con la LOCE, sólo 5 CA, Canarias entre ellas, contemplan el informe de áreas suspensas, previo al informe individualizado de evaluación. Sólo el 62,1% de los centros reconoce que entrega el informe de áreas suspensas al tutor para que este elabore el informe individualizado de evaluación. 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 la LOE.



2.8. EVALUACIÓN INICIAL

Canarias es una de las 3 CA que contemplan la evaluación inicial, 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*. Parece muy interesante que existan pruebas de diagnóstico al comenzar la ESO, entre otras cosas para comparar el avance en cada centro a lo largo de la Etapa.

Alrededor de un 15% de los centros canarios 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.

Sólo un 58,6% de los centros reconoce que tienen pruebas de evaluación inicial por departamento y niveles en la ESO. 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 ROC, o en las órdenes de principio de curso.

2.9. EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Sólo en la mitad de los casos son los miembros del equipo docente quienes proponen la realización de una adaptación curricular; en la otra mitad de los casos lo hacen los miembros del departamento de orientación. Esto indica la escasa implicación en general de los equipos docentes con el alumnado con NEAE, veintiún 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 AC/ACUS; 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.

Los alumnos y alumnas con NEAE 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. En ninguna CA del Estado se especifica condiciones especiales para este alumnado. En todos los países son pocos los alumnos con NEAE 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, están condenados a no titular prácticamente de ninguna manera. Soluciones: a) tener en cuenta la nota media como en Francia, b) hacer pruebas específicas para ellos, totalmente diferentes.

Lo mismo podría hacerse con la promoción, pues en la actualidad es casi imposible que un alumno con NEAE 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 ESO, además de no pasar casi en ningún caso de 2º nivel.

2.10. 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. Sólo un 64% cuenta con este documento.

Un 17,2 % de los centros reconocen 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, *Blogs*, tableros, tutorías colectivas, etc.)

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.

2.11. PAPEL DE LA INSPECCIÓN

En general la presencia de la Inspección en Francia, Alemania e Inglaterra es mayor que en España. 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 ICEC. 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.

2.12. 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* núm. 235 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 para evaluar las CCBB tanto en los procedimientos de evaluación de cada materia como en los procedimientos de promoción y titulación. 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, PE, Concreción Curricular, unidades didácticas, 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.

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.

Velar por que se esté cumplimentando el Informe Personal, nos consta que hay IES que no lo están haciendo.

Observar que en el Expediente académico aparezca el logro de las CCBB. En la concreción curricular debe aparecer el mecanismo que una a los criterios de evaluación con dichas CCBB.

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.

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.

La evaluación del alumnado con NEAE se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en su AC/ACUS.

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 progrese satisfactoriamente en la materia a lo largo del curso.

Estudiar si se cumple la sesión inicial del equipo educativo de octubre y las otras cuatro a lo largo del curso como mínimo.

Analizar los PE 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.

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.

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.

Analizar si se cumplen los criterios establecidos en el artículo 21, relativos a la toma de decisiones de los equipos docentes.

En las programaciones anuales de los departamentos didácticos deberán aparecer los contenidos mínimos.

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 al evaluarse sólo contenidos mínimos.

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.

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. 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 profesores ven la utilidad y necesidad de una medida, la aplican incluso por encima de lo ordenado, como en este caso.

3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS A LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

3.1. PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACIÓN EN LA ESO

No es tolerable que haya tantos cambios en la evaluación cada vez que un partido político gana las elecciones; deben negociar y legislar una normativa educativa consensuada que dure al menos diez o quince años, para darle estabilidad al sistema.

Debería incluirse en los PE y en las programaciones anuales la evaluación de las competencias y contenidos actitudinales, valorándose con aproximadamente un tercio de la calificación, como se hacía generalmente con la LOGSE. Hay que reconocer que la mayor parte de los centros siguen haciéndolo, pero al haber descendido



el número de centros que utilizan los indicadores de conceptos procedimientos y actitudes de un 92% a un 55%, la utilización de las actitudes ha descendido notablemente. Este descenso se mantiene con la LOE, aunque habría que comprobarlo de forma empírica.

Dado que es la que mejor entiende la comunidad educativa y la más utilizada por los centros cuando podían elegir (LOGSE), aconsejamos mantener la actual obligatoriedad de que la escala que se utilice en las calificaciones sea del 0 al 10.

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 LOCE y nos atreveríamos a afirmar que con la LOE, al contrario de lo que ocurría con la LOGSE, 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 apenas estos indicadores de capacidades o Competencias Básicas (CCBB), Rodríguez y Castro (2009), pero sí hacen observaciones exhaustivas, especialmente cuando un alumno o alumna ha suspendido una materia; no estaría de más incentivar que en el proyecto educativo (PE) de la ESO 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-ser, por ejemplo, tal como están haciendo desde el curso 2007/08 en Canarias algunos centros. El programa Píncel Ekade permite añadir al boletín de calificaciones la apreciación del logro de las CCBB, su utilización nos parece muy interesante.

Recomendamos dinamizar en los claustros, a través de la comisión de coordinación pedagógica (CCP) y los departamentos didácticos la utilización real de los instrumentos previos de evaluación aprobados en el PE basados en CCBB e indicadores de evaluación, ya que en la actualidad apenas se utilizan. 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. Puede elaborarse un documento que cuente con algunos indicadores de CCBB comunes y alguno propio de cada materia y nivel.

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, sin olvidar a la LGE de 1970 artículo 19.1 donde la propugnaba; pues actualmente 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.

Se debería insistir en el carácter formativo de la evaluación, tal como hacen las CA de Castilla la Mancha y Navarra y como se potenciaba en la LOGSE.

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 respectiva-



mente. 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.

Dado que aproximadamente la mitad de los centros utilizan procedimientos diferentes para calcular la nota final de curso, creemos que habría que vigilar para que en el PE, especialmente en la concreción curricular 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.). Suele ocurrir que no está establecido, ni acostumbra a haber acuerdo dentro de cada departamento didáctico, sino que cada profesor lo aplica según su propio criterio.

Aconsejamos definir por normativa que los equipos docentes en la ESO han de ser como mínimo dos por trimestre, para poder tratar la ingente cantidad de cuestiones precisas en esta etapa.

Proponemos que se legisle sobre la obligatoriedad de que existan guiones para los equipos docentes, elaborados por los tutores, departamento de orientación y equipo directivo. 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.

Los alumnos deben intervenir en los equipos docentes. Es un aspecto que se debe dinamizar, resulta interesante para su desarrollo personal y para su integración en el centro educativo. La Orden de 7 de noviembre de 2007, por la que se establece la evaluación en la enseñanza básica en Canarias (*BOC* núm. 235 de 23 de noviembre de 2007) en el artículo 16.5 insiste, acertadamente, sobre la conveniencia de fomentar la participación del alumnado en las sesiones de evaluación de los equipos docentes.

El orden del día de las sesiones de evaluación de los equipos docentes debe comenzar siempre, por normativa y por sentido común, revisando el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos en el anterior equipo.

Se debería poder entregar la nota media, la matrícula de honor y la mención honorífica, tal como señala el profesorado. Nuestra opinión coincide con la suya plenamente; en la ESO se echa en falta la excelencia, la dedicación, el esfuerzo.

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, CCBB y conocimientos propios de cada área.

Clarificar con los profesores y la comunidad educativa en general la forma exacta de interpretar la evaluación continua, tal como han hecho las CA de Cataluña, Cantabria y Valencia y como hacía la LGE de 1970, donde se especifica que se debía tener en cuenta el trabajo a lo largo de todo el curso y valorar aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, aspecto tratado con rigor en la misma y la normativa que la desarrollaba; por ejemplo en la Orden del 12 de mayo de 1971 (*BOE*



núm. 127 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».

3.2. LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Habría que revisar por parte de la Inspección las Concreciones Curriculares de los centros (antiguos PCC); prestando especial atención al apartado del «plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular» que figura como punto del PE LOE. Parece claro que la evaluación basada en el centro, orientada para mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una *evaluación colaborativa* (De Miguel y otros, 1994) y esta evaluación externa apenas está presente en los centros de Canarias.

Velar porque el «Plan de Evaluación de la práctica docente» no sólo exista, sino que se aplique. En Gran Bretaña y Francia, 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.

Fecha de recepción: febrero de 2012; fecha de aprobación: julio de 2013.

BIBLIOGRAFÍA

- BORRELL, N. (1995). *Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes*, en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 211-233.
- CARDONA, J. (1995). *Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria*, en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 275-302.
- DE MIGUEL, M. y otros (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DEL RÍO, D. (2003). *Modelos de Investigación en Educación*, vol. I. Madrid: UNED.
- DOPICO MATEO, I. (2000). *La Guía de evaluación del sistema de evaluación y Acreditación de maestrías. Algunas consideraciones*. Cuba, Universidad de La Habana: Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación.
- ESCUADERO, T. (1997). «Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. (3), pp.11.
- ESCUADERO, J.M. (2005). «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado». *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. (1), pp. 1-24.



- HOUSE, E.R. (1992). «Tendencias en evaluación». *Revista de Educación*, vol. (299), septiembre-diciembre.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- FERNÁNDEZ, M. (2000). *Evaluación y cambio educativo el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.T., MÉNDEZ, R. y RODRÍGUEZ, M.J. (2009). «Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. (3), pp.79-104.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTINIC, S. (2010). «La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. (3) p. 30-43.
- MURILLO, F.J. y ROMÁN, M. (2008). «La Evaluación Educativa como Derecho Humano». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. (1), pp. 1-5.
- NEVO, D. (1983). «The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature». *Review of Educational Research*, vol. (53), pp.117-128.
- NEVO, D. y GOLDBLAT, E. (1988). *Evaluation perceptions and school assessment in schools of active learning*, School of Education. Tel-Aviv University.
- ROCA, E. (2010). «El abandono temprano de la educación y la formación en España», *Revista de Educación*, vol. Extraordinario 2010, pp. 31-62.
- RODRÍGUEZ, A.J. y CASTRO, J. (2009). *Metaevaluación de la ESO en Canarias: análisis y propuestas*. Las Palmas de G.C.: Tesis de la ULPGC.
- RODRÍGUEZ, A.J. y HERNÁNDEZ, J.M. (2011). *Evaluación de las CCBB en la enseñanza obligatoria*. Bragança: iETIC, IPB y Universidad de Salamanca.
- RUÉ, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- RUEDA, M (2008). «IV Coloquio Internacional sobre evaluación de la docencia». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, (3), p. 4.
- SABIRÓN, F. (1993). *La evaluación del centro docente*. En M. LORENZO y O. SAENZ, *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pp. 449-477.
- SANCHO, J. (1993). «Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional». *Aula de Innovación Educativa*, vol. (6), pp. 47-51.
- SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: MA: Aljibe.
- STAKE, R.E. (1967). «The countenance of educational evaluation». *Teachers College Records*, vol. (68), pp. 523-540.
- STIGGINS, R.J. y FAIRES, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practice of classroom assessment*. Nueva York: SUNY Press.
- TIANA, A (1996). «La evaluación de los sistemas educativos». *Revista iberoamericana de educación*, vol. (10) (Ejemplar dedicado a: Evaluación de la Calidad de la Educación), pp. 37-62.
- (1999). *Tratamiento y usos de la información en evaluación. Programa de Evaluación de la calidad de la Evaluación*. Madrid: UNED.
- TORRES, P. (2008). «¿Qué Estamos Haciendo en Cuba en Evaluación Educativa?». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. (1), pp. 110-123.

