

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS NORMATIVO

M.^a Ángeles Hernández Prados

José Santiago Álvarez Muñoz

Anabel Aranda Martínez

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo aborda la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos de España desde una perspectiva normativa. Para ello se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de análisis de contenido de las principales leyes educativas. Concretamente se efectúa una revisión de la normativa educativa española desde 1970 hasta nuestra actualidad, abarcando así las cuatro últimas décadas y contabilizando una muestra de análisis de 5 leyes. Para facilitar el análisis se ha elaborado una parrilla de volcado de información en la que se han registrado las frases referidas a evaluación atendiendo a nueve dimensiones: criterios de promoción; pruebas estandarizadas; elementos curriculares implicados; finalidad, concepto y tipología de la evaluación; criterios de calificación; documentos e informes de evaluación; evaluación atendiendo a la diversidad del alumnado; evaluación de la enseñanza y práctica docente; por último, menciones o distinciones académicas. Tras la exposición de los resultados obtenidos, se concluye aportando una serie de reflexiones acerca de la evaluación en los centros escolares y del impacto que la normativa sobre la misma.

Palabras clave: *evaluación, educación primaria, leyes educativas, impacto, comunidad escolar*

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación ha acompañado a la educación escolar desde sus inicios como uno de los rasgos esenciales que la enmarcan en el ámbito formal de la educación, junto con la planificación y la certificación oficial de los estudios conseguidos. Este interés por medir el logro adquirido por el alumnado ha sido constante, aunque se ha visto agudizado en los últimos años con el incremento de pruebas de evaluación transnacionales (PISA, TYMMS, entre otros) cuya finalidad se ha reducido al establecimiento de unos rankings de rendimiento y aprovechamiento educativo por centros a nivel regional, por comunidades a nivel nacional y por países a nivel internacional.

Según Acevedo (2005) estas pruebas transnacionales valoran la capacidad de los profesionales y los elementos que influyen en el aprendizaje de los contenidos, así como el rendimiento de las escuelas y el sistema educativo de un país, lo que sirve como punto de referencia para orientar la práctica educativa, optimizar el desarrollo del currículo, la motivación del alumnado, la eficacia de la enseñanza y mejorar la educación, sin olvidar la gran influencia que ejerce el contexto y sus características en el que se encuentra el centro y el alumnado. Sin embargo, continua señalando el autor, cuando estas evaluaciones están incorrectamente planteadas, son un obstáculo para llevar a cabo innovaciones en el currículo, entre otras cosas, por la gran variedad de factores que indican en la evaluación, como el contexto o la diversidad de currículos, que pueden incidir en los resultados y en la elaboración de las pruebas externas quedándose estas bastante limitadas en algunos aspectos. Según Acevedo (2005, p. 295), “las evaluaciones transnacionales comparativas han recibido muchas críticas por sus marcos teóricos y diversos aspectos de la metodología empleada, los cuales condicionan sus resultados y pueden producir algunos efectos indeseables.”

También se producen ciertas dificultades en la comparación de diversos países por culpa de la falta de calidad de las pruebas utilizadas o la metodología aplicada para recoger información que dan lugar al condicionamiento de los resultados obtenidos, asimismo la carencia de una prueba al profesorado limita de manera negativa el análisis en profundidad que debería hacerse mediante este tipo de evaluación para mejorar las prácticas didácticas (Acevedo, 2007).

Algunos se niegan a considerar estas críticas, y las catalogan de lecturas superfluas de los informes transnacionales, cegando el verdadero interés de los mismos, la posibilidad de unir evaluación y educación de modo que los resultados obtenidos en la primera reviertan en la reforma y mejora de la segunda. En este mismo sentido Vilches y Gil (2010) realiza un análisis crítico de las concepciones y prácticas espontáneas acerca de la evaluación, ampliamente difundidas y compartidas socialmente, incluso por los docentes y los responsables políticos de la educación, que pueden estar dificultando la mejora de la enseñanza, con la intención de fundamentar otra orientación de la evaluación y mostrar que PISA constituye un programa que responde a la concepción de la evaluación como instrumento de aprendizaje y de mejora de la enseñanza. En definitiva, se entiende la evaluación no como la clausura, el punto final o cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un nuevo punto de partida que guie y oriente la reflexión y reconstrucción de la intervención educativa, no solo en cuanto a los contenidos, sino también, y quizás en mayor medida, debido a las reticencias docentes a cambiar en lo referente a los procedimientos.

Estas diferencias en la percepción de la utilidad de la evaluación transnacional es una pequeña muestra de la complejidad del tema que nos ocupa. Cada docente la utiliza de forma diferente según la convicción teórico-práctica que tiene y al servicio de qué o de quién la pone, dicen taxativamente Pérez Galán, Cebrián Robles y Rueda Galiano (2014, p. 439).

Pero, a pesar de estar en continuo debate, a pesar de la complejidad señalada, consideramos esencial la proliferación de estudios sobre evaluación, ya que permiten aportar comprensión a un tema siempre polémico. Con este interés, iniciamos este trabajo cuestionándonos ¿cómo ha sido concebida la evaluación en el trascurso de las principales leyes educativas de nuestro país? ¿Qué rasgos se contempla? Así pues, nos adentramos en primer lugar a definir los principales modelos y conceptos que giran en torno a la evaluación, para pasar posteriormente a recoger los aspectos metodológicos del estudio realizado, así como los principales resultados obtenidos. Por último, se somete a discusión algunos aspectos de la evaluación en la actualidad.

2. MARCO CONCEPTUAL

Antes de adentrarnos en el análisis normativo sobre la evaluación en la educación primaria, consideramos esencial centrar la fundamentación teórica de este trabajo en el análisis de los términos principales que se asocian al concepto de evaluación. La imprecisión del lenguaje junto a la riqueza de términos empleados en los contextos educativos, nos exige el espacio y esfuerzo de clarificar los aspectos a tratar en este trabajo. Toda red de términos se encuentran interconectados los unos con los otros, presentando aspectos comunes y diferenciadores a la vez, dado lugar al efecto visual de una red de araña o encaje de bolillo. Centrándonos en el tema que nos ocupa, podemos afirmar que existe una gran variedad de concepciones acerca de la evaluación, lo que para algunos puede suponer un obstáculo para abordarla y llevarla a cabo eficientemente. De ahí que comencemos a analizar por el epicentro de la red de araña en la que situamos el concepto principal de este trabajo: evaluación.

En ocasiones, la evaluación no es vista con buenos ojos, según Casanova (1998, p. 6), “la interpretación que se viene haciendo de sus funciones se limitan a entenderla como instrumento sancionador o como arma de poder para quien evalúa”, aunque “en las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 2), principalmente consecuencia de la evolución de la sociedad que a su vez influye significativamente en el concepto de evaluación adaptándose a las necesidades de la colectividad. Según Vilches y Gil (2010, p. 125), “evaluar es visto de forma habitual, tanto por profesores como por estudiantes y la ciudadanía en general, casi como sinónimo de calificar”, pero las diversas concepciones de evaluación abren “el camino a un replanteamiento global de la evaluación, que pasa a ser considerada un instrumento de intervención y no de simple constatación” (Peña y Pérez, 2010, p. 128). Para Alonso, Gil y Martínez Torregrosa (1992, p. 128), “el papel central de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite concebir que una reconsideración en profundidad de evaluación realice aportaciones de interés al propio modelo.”

Se considera la evaluación como un proceso objetivo, continuo, medible y cuantificable, que posee una gran variedad de instrumentos de recogida de información que permite medir todos aquellos objetivos en base al currículo que se quieren valorar. Cuando se han obtenido buenos resultados a través de estos instrumentos, la evaluación habrá sido favorable, sin embargo, si no lo ha sido y no se han alcanzado los objetivos, se deberá revisar la práctica educativa para determinar los puntos débiles y llevar a cabo las soluciones posibles para alcanzar los objetivos (Tyler, 1973). De otra manera, la evaluación es para Casanova (1998, p. 5):

Una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.

Dado el carácter renovador de la evaluación, hemos focalizado tres momentos de cambios relevantes en los modelos de evaluación. Así pues se establece en primer lugar el *modelo de evaluación centrado en la enseñanza*. Se trata de un modelo más tradicional y conservador que ha permanecido instaurado en sistema escolar durante décadas, cuyo rasgo más significativo es el establecimiento de objetivos en las planificaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos objetivos constituyen metas a alcanzar que orientan la enseñanza del profesor y permiten evaluar el nivel de logro de los mismos por parte de los alumnos. Inicialmente la evaluación por objetivos se realizaba por bloques temáticos trimestrales, considerados como calificaciones sumativas del alumno a lo largo del curso académico y a partir de las cuales se calcula la media aritmética (evaluación sumativa), de ahí que los objetivos pasaran a referirse al aprendizaje que deben ser alcanzados por los alumnos para pasar de nivel educativo. Además de los aspectos metodológicos a contemplar en la evaluación por objetivos (recogida de información, criterios de evaluación) el profesorado debe reflexionar sobre su práctica educativa, incluyendo la autoevaluación de sus propias acciones, y enfrentarse a una realidad educativa en la que en su mano posee el gran poder de incorporar aspectos positivos o negativos que favorecerán o no a la consecución de los objetivos por parte de los alumnos (Casanova, 1998).

Respecto a este modelo algunas leyes, en su empeño por marcar el currículo que debe especificarse para las distintas etapas escolares, han favorecido la formulación de objetivos centrados netamente en contenidos sin valorar otros aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje relaciones con las habilidades no cognitivas. Esto ha llevado la

confusión de considerar que en el currículo de primaria lo que se ha de evaluar son los contenidos, en vez de la consecución de los objetivos y competencias, tanto por parte de las familias como del profesorado, estableciendo una relación entre los contenidos y los criterios de evaluación no es del todo adecuada (García-Carmona, Criado y Cañal, 2014).

A partir del proceso de convergencia europea iniciado en Europa y enfocado en primer lugar en la educación superior (Espacio Europeo de Educación Superior- EEES), pero al que se vio arrastrado todo el sistema educativo, se comienza a introducir el enfoque de *evaluación por competencias*, hasta este momento empleado exclusivamente en contextos empresariales. Concretamente, es en 2006 cuando se introduce por primera vez en el sistema educativo español el término *competencias básicas* con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Real Decreto 1631/2006), convirtiéndose en el eje central del currículo de la ESO (García y Martínez, 2011).

Según Pérez Galán et al. (2014) en este modelo el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la evaluación va a estar centrada en él, derivando el papel del docente a aquella persona encargada de transmitir conocimientos (fuente de información) y guiar al alumnado para que trate de aplicar dichos conocimientos en situaciones reales. Este protagonismo del discente, implica la autonomía en diversos aspectos como la toma de decisiones sobre las estrategias de aprendizaje y el uso de herramientas adecuadas. Sin embargo, en muchas ocasiones la evaluación para el aprendizaje se basa más en su insistencia en el proceso de aprendizaje, que en las capacidades y disposiciones de los discentes (Stobart, 2010). De ahí, que el logro de las competencias establecidas en el currículum que dan lugar a que el alumno autorregule su aprendizaje sea objeto continuo de reflexión y debate, siendo necesario introducir la realización de la autoevaluación como técnica que favorece la reflexión del proceso continuo de aprendizaje. De esta manera, Bordas y Cabrera (2001, p. 4) ven necesario:

que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida, es preciso que conozca técnicas que puedan ser transferidas o adaptadas en distintas situaciones de aprendizaje -directo o indirecto-, es necesario que las aprenda incluso a través de su propia vivencia y a través de ello sea consecuente en su aprendizaje.

Aunque son múltiples los instrumentos de evaluación, consideramos que la e-rúbrica es una herramienta que ofrece a los estudiantes información acerca de las competencias que se esperan de ellos, junto con los "indicadores", criterios o evidencias que le informan de lo que tienen que hacer para lograr estas competencias (Cebrián M., Raposo, M Y Accino, J.; 2007, citado en Pérez Galán et al. 2014).

Actualmente, nos encontramos en pleno tránsito del modelo de competencias al modelo de *evaluación por estándares* que se han introducido en los currículos de la LOMCE, comenzando paulatinamente por los cursos impares, quedando definidos en el artículo 2.2., como:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (Real Decreto 1105/2014).

Ahora bien, coincidimos con Bolívar (2014) que para mantener los niveles exigencia que establecen los estándares y su pertenencia y adecuación a la realidad escolar, esto es imposible si se establece exclusivamente desde un gabinete, por ello se ha implantado en

algunos cursos y grados, en un proceso –sujeto a revisión– que durará mucho tiempo para comprobar su validación práctica y ver empíricamente que son alcanzables y en qué grado por la población respectiva. Los resultados conseguidos por medio de los estándares de aprendizaje establecidos por la LOMCE, pueden ser positivos o negativos en función del cómo se usan, según Fuster García (2015, p. 27):

El potencial que pueden adoptar los estándares de aprendizaje está relacionado con la forma y el uso que se haga de ellos, pudiendo mejorar la evaluación educativa, o por el contrario, creando modelos de aprendizaje donde se enseñe aquello que solo es evaluable, condicionando los conocimientos a aprender.

No cabe duda de que la evaluación se encuentra en continua transformación, tal y como se ha mostrado en los párrafos que nos preceden. En un intento de conocer como se ha reflejado esta evolución en el transcurso de las principales leyes educativas de España, nos hemos adentrado en el estudio cualitativo que pasamos a describir a continuación.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El estudio planteado conlleva un análisis de las normativas legislativas educativas, prestando especial atención a lo que acontece respecto a la evaluación dentro de la etapa de Educación Primaria. De esta forma, de cara a llevar a cabo este estudio analítico, contemplamos los siguientes objetivos:

- Determinar el valor que se le ha dado a la evaluación a lo largo de las diferentes normativas generadas con el transcurrir del tiempo.
- Detectar las carencias respecto a la evaluación que son una constante o han estado presentes.
- Prestar atención a la atención a la diversidad que se va a otorgar desde la tarea de la evaluación.
- Adentrarse en los aspectos burocráticos y organizativos de la evaluación determinando su funcionalidad.
- Apreciar los diferentes elementos que se asocian y se suprimen en la evaluación.

De cara a dar respuesta a toda la cobertura de información que rodean los objetivos planteados se utilizará como instrumento una hoja de control que sirva como medio de registro de información relativa a los siguientes aspectos de la evaluación:

- Criterios de promoción-
- Pruebas estandarizadas
- Elementos curriculares implicados
- Tipo, finalidad y concepto de evaluación
- Menciones o distinciones académicas
- Criterios de Calificación
- Documentos/informes de evaluación
- Evaluación para el Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Evaluación de la enseñanza y la práctica docente.

La legislación que será analizada será la siguiente:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

De esta forma, se realiza una triangulación de datos donde se ven implicados tres profesionales de la educación en la recogida de los extractos de la legislación educativa, todo ello respecto a los ítems planteados. Así, tras la recogida de la información se llevará a cabo una puesta en común de la información recogida para la construcción final de conclusiones. Por medio de este estudio analítico, la acción se representa como un medio para realizar un análisis panorámico del recorrido crítico de la evaluación de acuerdo al marco legislativo.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS NORMATIVO

1. Criterios de promoción

En relación con este ítem, vemos una gran diferencia entre la Ley General de Educación de 1970 y las demás leyes posteriores. Con la LGE, aquellos que no alcanzaran satisfactoriamente los objetivos podían pasar de curso con la única opción de además seguir unas enseñanzas complementarias de recuperación, es decir, se realizaba una promoción automática en la que el alumno no repetía curso a pesar de no alcanzar los objetivos.

Sin embargo, con la entrada de la LOGSE en 1990, se estableció el concepto de repetir curso, donde el alumno que no haya alcanzado los objetivos que quedan establecidos durante una etapa concreta, podrá permanecer un año más en el mismo ciclo, al igual que en la LOCE del 2002. Esta medida solo podría aplicarse una sola vez a lo largo de toda la Educación Primaria.

Por último, con la LOE en el 2006, aparecen por primera vez las competencias básicas y que permanecen en la LOMCE de 2013, pero pasan a llamarse competencias clave, y cuando estas no son superadas, el alumno debe repetir curso permaneciendo un año más en el ciclo como dicta la LOE, o tramo, como dicta la LOMCE. Además, cuando este hecho se produce, en estas dos últimas leyes se realiza un plan específico de refuerzo o recuperación y apoyo. En los casos del alumnado con necesidades educativas especiales se puede repetir en dos ocasiones.

2. Pruebas estandarizadas

Con la Ley General de Educación de 1970 se realizaban pruebas flexibles de promoción elaboradas por el propio profesorado del centro, éstas determinaban la promoción. Tras ello, aparece posteriormente, la evaluación general de diagnóstico que tiene como fin proporcionar información sobre la situación del alumnado en relación a la adquisición de las competencias básicas y que se realiza con la LOCE, varía muy poco de la que se establece en la LOE, pues la única novedad es que, en esta última, dicha evaluación se produce al finalizar el segundo ciclo de esta etapa.

Por otra parte, con la LOMCE se realizan evaluaciones individualizadas en el tercer curso de Educación Primaria y al final de Educación Primaria. En la prueba realizada en sexto curso, los resultados del alumno son expresados en niveles y son recogidos en unos informes de carácter formativo y orientador para el centro en el que se encuentran los alumnos y al que van a ir posteriormente, documentos de referencia para la comprobación de su correcto paso a la siguiente etapa o tramo.

3. Elementos curriculares implicados

Dentro de la primera legislación analizada no se aprecia ningún elemento o procedimiento que utilice los elementos del currículo como referente en la tarea de la

evaluación. Posteriormente, desde la LOGSE a la LOCE se aprecia que el principal medidor será la adquisición de los objetivos generales de etapa y los objetivos de área por medio de la valoración de los criterios de evaluación. Seguirá así hasta que con la LOE aparezcan dentro del marco legislativo educativo la figura de las competencias básicas, las cuales deben ser adquiridas y son medidas por medio de los criterios de evaluación.

Ante la última legislación, la LOMCE, modifica las competencias básicas que pasan a ser denominadas como competencias clave, además, aparece, junto a otros, un nuevo elemento que son los estándares de aprendizaje los cuales suponen una especificación de los criterios de evaluación. Éstos permiten medir el grado de adquisición de los aprendizajes por medio de la inclusión de los indicadores de logro, elemento novedoso que permite situar el aprendizaje del estándar dentro de una escala.

4. Finalidad, concepto y tipología de la evaluación

Dentro de la ley General de Educación de 1970 se mencionan varios aspectos, no obstante, se deja encubierto varios de los aspectos de mayor importancia de cara a llevar a cabo la evaluación, los cuales son: definición, finalidad y concepto de evaluación. Posteriormente, con la LOGSE, pasa a ser entendida como un proceso que considera la inclusión de una evaluación continua y que tiene en cuenta el progreso. De esta manera se sigue denominando igual hasta la implementación de la LOE donde se incluye a lo anterior un carácter global que entiende la evaluación como un resultado. Con la LOMCE se mantiene de la misma forma.

5. Criterios de calificación

Hasta la configuración de la última legislación vigente, es decir, la LOMCE, en ninguna de las legislaciones nacionales se ha especificado nada respecto al procedimiento de materializar la evaluación en una determinada calificación puesto que dicha acción era determinada por las administraciones autonómicas. En dicha normativa se especifica que la calificación se plasmará con una expresión numérica que se puede asociar dentro de unas valoraciones cualitativas. Dentro de dichas expresiones cualitativas sólo hay una que se relacione con una calificación negativa la cual es el insuficiente (0 a 4), siendo el resto calificaciones positivas: suficiente (5), bien (6), notable (7 y 8) y sobresaliente (9 y 10).

6. Documentos o Informes de evaluación

Con la Ley General de Educación de 1970 únicamente se expone la utilización de un informe de evaluación por cada docente que imparte en el grupo-clase, material que servirá de referencia para decidir la promoción por parte del tutor. Posteriormente, desde la LOGSE hasta la legislación actual, a modo de expediente, se contempla la aparición de un documento oficial de evaluación de etapa donde se contemplan todas las actas de evaluación de etapa y las medidas y adaptaciones llevadas a cabo. Éste también servirá como medio para asegurar la continuidad cuando se cambie de centro educativo por traslado o continuidad académica. Por último, destacar que con la LOMCE se incluyen dos informes individualizados asociados a cada prueba estandarizada llevada a cabo a lo largo de la etapa, indicando el grado de consecución respecto a las competencias.

7. Evaluación en relación a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad no fue contemplada en relación a la evaluación dentro de la modalidad ordinaria hasta la implementación de la LOGSE manteniendo la misma idea hasta la actualidad. En la normativa se refleja así la evaluación de alumnado con necesidades específicas con apoyo educativo como un procedimiento que se llevará a cabo a partir de la

valoración inicial llevada a cabo al inicio del curso o en el momento oportuno, evaluando así a partir de las adaptaciones llevadas a cabo que afectan de manera directa o indirecta a los elementos curriculares. Además, también se contemplaba esta evaluación como medio orientador de cara a ofrecer mejores recursos y una eficaz orientación a dicho alumnado en pro de su construcción personal e intelectual. Por último, destacar que dentro de la LOMCE se atiende a la adaptación del procedimiento de la evaluación de manera que pueda realizarse de la misma forma que el resto del grupo.

8. Evaluación de la enseñanza y práctica docente

A diferencia del resto de ítems, la evaluación de la enseñanza y la práctica ha sido una constante dentro de la legislación educativa española, aunque no siempre desde una visión homogénea. Dentro de la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE se contempla dicha evaluación como algo realizado desde medios externos como la Inspección Educativa. Dentro de la LOCE y la LOE se siguen realizando desde medios externos, pero incluye un carácter voluntario a la evaluación del profesorado. Por último, dentro de la LOMCE se da un paso más integrador y ético al incluir la evaluación de la enseñanza y la práctica docente como función del profesorado por medio de acciones como la inclusión de indicadores de logro en las programaciones didácticas con el fin de mejorar y reforzar su práctica docente desde un proceso de reflexión de la propia acción.

9. Menciones o distinciones académicas

A pesar de que la LOCE y la LOE tengan en cuenta además de los alumnos, a los educadores y centros docentes a los que se les obsequian por su esfuerzo y calidad con premios, la LOMCE se centra más en el alumnado, a quien se les podrá otorgar una Mención Honorífica o Matrícula de Honor a aquellos que obtengan un Sobresaliente en algún área al final de la Educación Primaria, concedido por las Administraciones Educativas.

5. CONCLUSIONES

Cerramos esta trabajo haciéndonos eco de los desafíos que los docentes deben afrontar según Picaroni (2011, p. 5) para cumplir la función de evaluación y que se encuentran relacionados con la comprensión del sentido de las *propuestas de evaluación* que presentan; con la *comunicación*, ya que es necesario que los actores educativos se comuniquen en forma fluida en relación a lo que está sucediendo, tanto durante el desarrollo de la tarea como al finalizarla; y con el uso de los resultados para reorientar los procesos de enseñanza, organizando nuevas oportunidades de aprendizaje a través de actividades que den la posibilidad a los niños de superar errores y avanzar hacia nuevos conocimientos y capacidades. Esta forma de usar los resultados de las evaluaciones, continua diciendo la autora, implica atender de manera diferenciada a estudiantes con distinto tipo de dificultades o con diferentes grados de dominio de los conocimientos que están siendo tratados, por lo tanto requiere del docente de un importante grado de flexibilidad y de una perspectiva centrada en los aprendizajes de los estudiantes más que en los temas que deben ser “dados”.

De esta forma, la evaluación se debe personificar como un soporte y recurso de apoyo en el recorrido educativo de nuestro alumnado en pro de conseguir potenciar y orientar las capacidades y logros de acuerdo a las peculiaridades y ritmos de aprendizaje de éstos. No obstante, en ocasiones se aprecia la presencia un modelo elitista que destierra el carácter pedagógico y orientador de este proceso dado que en el ejercicio de la educación hablamos de personas no meros resultados donde clasificar o ubicar en una escala un centro o alumnado en concreto. Por lo tanto se debe actuar desde las administraciones para transferir al aula la idea

de la evaluación como medio orientador y formativo dejando atrás la idea de la educación como una competición y representación, asentando los principios de equidad e inclusión que sostienen nuestro sistema educativo (Muñoz y Espiñeira, 2010).

REFERENCIAS

- Acevedo, J. A. (2007). Las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estudio PISA 2006.
- Acevedo, J. A. (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 2, Nº 3, pp. 282-301
- Alonso Sánchez, M., Gil, D., y Martínez Torregrosa, J. (1992). Los exámenes de Física en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 127-138.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C., y Cañizal, A. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *ESCUELA*, (68), 28. Recuperado de http://www.stecyl.es/opinion/2014/140122_analisis_curriculo_LOMCE.pdf
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218(25-48).
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *La evaluación educativa* (pp.67-102). México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro). Recuperado de http://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf
- Fuster García, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la historia? *Didácticas Específicas*, (12), 27-48.
- García-Carmona, A., Criado, A. M., y Cañal, P. (2014). ¿Qué educación científica se promueve para la etapa de primaria en España? Un análisis de las prescripciones oficiales de la LOE. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 139-157.
- García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2011). La estrategia de enseñanza por investigación: actividades y secuenciación. En P. Cañal (Ed.), *Didáctica de la Biología y la Geología*, 109-128. Barcelona: Editorial Graó
- Muñoz, J. M., y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.
- Peña, A. V., y Pérez, D. G. (2010). El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (53), 121-154
- Pérez Galán, R., Cebrián Robles, D., y Rueda Galiano, A. B. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 437-456.
- Picaroni, B. (2011). Prácticas de evaluación en las aulas de primaria en ocho países de América latina. Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de la SAECE. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/autores4.php>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyler, R. W., y de Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo* (No. 370.1523 T9). Buenos Aires: Troquel.
- Vilches Peña, A. y Gil Pérez, D. (2010). El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (53), 121-154.

Normativas empleadas:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.