

EVALUAR EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA. BUENAS PRÁCTICAS E INCLUSIÓN SOCIAL

**TO EVALUATE IN CONTEXTS OF EDUCATIONAL EXCLUSION. GOOD
PRACTICES AND SOCIAL INCLUSION**

**AVALIE EM CONTEXTOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL. BOAS PRÁTICAS E
INCLUSÃO SOCIAL**

Francisco Javier Amores Fernández y Maximiliano Ritacco Real

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2011
Fecha de dictaminación: 27 de abril de 2011
Fecha de aceptación: 05 de mayo de 2011

1. INTRODUCCIÓN: EL FRACASO ESCOLAR Y LOS RIESGOS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Lograr el “éxito educativo para todos” garantizando la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social, se ha convertido en un lema de las políticas europeas, como así lo recoge la LOE y otras leyes educativas autonómicas (Andalucía, Cataluña, Cantabria). En este sentido, los datos de fracaso escolar deben ser leídos teniendo en cuenta este gran objetivo. Al respecto, un comunicado de la Comisión Europea al parlamento apuntaba que:

“El reto al que se enfrenta la UE consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social” (Comisión Europea, 2008).

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 supuso el punto de partida de un largo camino hacia una serie de ambiciosos objetivos establecidos en el área de educación. Este Consejo estableció como objetivo estratégico *“convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”*(CC.OO., 2009).

Desde esta perspectiva, se considera que la Unión Europea necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave. “Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización requiere como objetivos, en la nueva agenda social de Unión Europea para el año 2010, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos” (Bolívar y López, 2009).

De este Consejo surge la Estrategia de Lisboa¹, en la que se concretan los objetivos europeos para el pasado año 2010 en educación y se delimitan los indicadores para mejorar los resultados educativos de los países de la Unión Europea.

Con el fin de valorar la evolución de los sistemas educativos, el Consejo Europeo de Bruselas de 2003 estableció seis puntos europeos de referencia, los benchmarks, que deberían lograrse antes de que concluya el 2010:

- Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro no superior al 10%.
- Aumentar el número total de licenciados/as en matemáticas, ciencias y tecnología al menos en un 15% y paliar el desequilibrio entre hombres y mujeres.
- Alcanzar al menos el 85% de ciudadanos/as de 22 años que hayan cursado la enseñanza secundaria superior.
- Disminuir por lo menos un 50% el porcentaje de ciudadanos/as de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura.
- Alcanzar al menos el 12,5 % de participación en la formación permanente de la población adulta en edad laboral entre los 25 y los 64 años.

¹ La Estrategia de Lisboa se puso en marcha en el Consejo Europeo celebrado en la capital portuguesa en el año 2000. El propósito de la misma era coordinar las políticas de reformas estructurales de la Unión Europea (UE) y de los Estados Miembros para incrementar el potencial de crecimiento de la economía europea a medio plazo.

- Incrementar el gasto público en educación en relación con el PIB (Gabinete de estudios de la FE de CC.OO., 2009).

Centrándonos en el primer objetivo, la Comisión Europea señalaba que “para el 2010 todos los países miembros deberían haber reducido a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa en el año 2000, para alcanzar una tasa media de la Unión Europea del 10%” (Comisión Europea, 2002). La tasa de fracaso escolar alcanzó en nuestro país un mínimo histórico en el año 2000, un 29,1%. Por lo que el objetivo de España sería reducir esta tasa hasta el 14,5 %. Sin embargo, no sólo no se ha logrado reducir la tasa de fracaso sino que ésta ha aumentado hasta el 31,9% (en el año 2009). Pero no sólo esto, España además incumple todos los objetivos que se marcó la Unión Europea para mejorar los sistemas educativos en 2010, incluso empeora en los más importantes, como las tasas de abandono escolar, o el nivel de comprensión lectora.

TABLA 1. GRADO DE CONSECUCCIÓN POR ESPAÑA DE LOS OBJETIVOS EUROPEOS

| | Objetivo UE 2010 | Europa, hoy | España, hoy |
|--|------------------|-------------|-------------|
| Abandono escolar | 10% | 15% | 31% |
| Reducir el nº de jóvenes de 15 años con dificultades para leer | 15,5% | 19,8% | 21,1% |
| Titulados Secundaria | 85% | 76,7% | 61,8% |
| Aumentar Licenciados Matemáticas, Ciencias y Tecnología | Aumentar un 15% | 27% | 16% |
| Formación continua | 12,5% | 9,9% | 5,1% |
| Inversión pública educativa | | 5,2% | 4,4% |

Fuente: *Adaptado de Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels.* Comisión de la Comunidades Europeas. (2009). Brussels. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>

A la luz de estos datos tan desalentadores, desde la década de los noventa, se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias encaminadas a disminuir o erradicar esta grave problemática. Programas de refuerzo, compensación educativa, diversificación curricular o programas de cualificación profesional inicial (antiguos programas de garantía social), forman parte de nuestro sistema educativo.

2. LA EVALUACIÓN EN LOS DISTINTOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL FRACASO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

No podemos hablar de calidad de la educación sin hablar de la evaluación. La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es ineludible (Casanova, 1999). Rigurosidad no entendida como inflexibilidad o exigencia desmedida al momento de evaluar, sino más bien como una posición crítica y reflexiva frente al papel de la evaluación en los procesos educativos y en la evaluación de los estudiantes, proceso complejo que implica una serie de factores que no sólo dependen de la propia actividad del docente, sino también de ciertos requerimientos de tipo institucional o curricular (Córdoba, 2006).

Es aun más relevante, si cabe, el proceso evaluativo en los programas encaminados a paliar el grave fenómeno del fracaso escolar, a los que nos referíamos anteriormente, ya que la evaluación se constituye en un indicador que nos posibilita determinar el grado de avance de los procesos de enseñanza aprendizaje e indirectamente, puede ser indicador para comprobar la efectividad de dichos programas, a la vez que le permite al profesor valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y

corregirla, de manera que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza en el aula y promover un mejor aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2000; Córdoba, 2006).

3. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN

El propósito de este artículo es identificar y analizar buenas prácticas en la evaluación en el ámbito de la vulnerabilidad y exclusión social. De esta forma, las buenas prácticas constituyen el núcleo fundamental sobre el que vamos a desarrollar nuestro estudio.

Las buenas prácticas se han intentado definir de muchas maneras, según los intereses de los distintos contextos. El tipo de definición más utilizado nos viene desde el ámbito empresarial, en la que las buenas prácticas se entienden como un conjunto coherente de acciones que han resultado ser beneficiosas y eficientes en un determinado contexto y del que se espera iguales resultados en contextos similares (Fernández-Ballesteros, Oliva, Vizcarro y Zamarrón, 2010). Siguiendo a estos autores, el término de *buenas prácticas (good practices)* o *las mejores prácticas (the best practices)*, aluden a la calidad de los procedimientos de cualquier tipo que se requieren para llevar adelante un proyecto y se utilizan como la expresión de un nuevo enfoque sobre los modos de hacer, o bien, como un nuevo lenguaje para describir las prácticas profesionales o sectoriales.

Aquel conjunto de prácticas definido como “bueno” o como “el mejor” suele presentarse como una guía que orienta el conjunto de los procedimientos relevantes de un ámbito determinado mediante recomendaciones fundamentalmente éticas y metodológicas.

“Las buenas prácticas se despliegan documentando las decisiones tomadas progresivamente, documentando los procedimientos y garantizando los resultados obtenidos, así como sistematizando un entorno de trabajo que facilite la replicabilidad y la contrastación, al tiempo que se garantiza el respeto a los valores y marcos legales vigentes que conciernen a los objetivos de trabajo” (Fernández Ballesteros et al., 2010).

En el ámbito educativo, y de un modo bastante general, una buena práctica es aquella que consigue que se logren los objetivos de aprendizaje planificados (Planas y Alsina, 2009). Aunque esta es una definición muy simple acerca de la idea de buena práctica, se ha venido utilizando en el ámbito de las didácticas específicas, sin que se hayan producido intentos sistemáticos de concreción.

Toda buena práctica, o la mejor práctica, es aquella que busca un aprendizaje efectivo, en el sentido de considerar tanto el aumento de las capacidades cognitivas del alumnado como las habilidades y capacidades de relación social para participar en la vida de su comunidad (Van Oers, 2003). Esta definición de buena práctica, acentúa la necesaria transferencia de aprendizajes entre el contexto escolar y el contexto real y apunta a la necesidad de incorporar contextos simulados de la vida real en el aula (Planas y Alsina, 2009).

En este sentido, Tharp, Estrada, Stoll-Dalton y Yamauchi (2002), mencionan diversos criterios y condiciones a tener en cuenta en la identificación de buenas prácticas en la enseñanza: 1) Producción conjunta de actividades por medio de la colaboración entre profesorado y alumnado. 2) Desarrollo de aspectos sociolingüísticos del lenguaje escolar, en otras palabras, una buena práctica es aquella que tiene en cuenta la importancia del aprendizaje del discurso escolar. 3) Creación de significado en entornos de conversación dialógica. 4) Planteamiento de situaciones que estimulen el pensamiento complejo, es decir,

el desarrollo de prácticas de enseñanza que requieran pensamiento, discusión y análisis. Y 5) Contextualización de la enseñanza en experiencias del alumnado.

En resumen y en estrecha relación con estos criterios, una buena práctica es una situación donde alumnos y profesores colaboran por medio de conversaciones en las que construyen puentes entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano al referirse a actividades contextualizadas que son cognitivamente estimulantes (Castellá, J., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M., 2007; Planas y Alsina, 2009)

Broomes (1989), ofrece una aproximación al término y especifica que toda buena práctica:

- Sirve como introducción y motivación para un contenido básico.
- Incluye una gradación de dificultades a partir de las posibilidades de cada uno de los alumnos según los distintos ritmos de aprendizaje, por lo que supone un reto para la mayoría.
- Es flexible, favoreciendo la relación de conocimientos y su aplicación.
- Está relacionada con el contenido curricular.
- Facilita la implicación de todos los alumnos.
- Pretende buscar respuestas de los alumnos y generar buenas preguntas.
- Permite establecer conexiones entre distintas áreas del currículo.
- Finaliza cuando el alumno es consciente de sus aprendizajes.

En los últimos años, se han convertido en una perspectiva teórica y práctica aplicada a diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas contra la exclusión. De forma singular también se ha desarrollado en relación con la vulnerabilidad y la exclusión educativa (Escudero, 2009)².

Para Bolívar y Escudero (2008) en el ámbito educativo, las buenas prácticas se vinculan con enfoques más analíticos correspondientes a la tradición sobre la eficacia, así como con un análisis más genérico del concepto de "buena enseñanza". Tal análisis ha partido desde la génesis y el surgimiento de una cultura alrededor a este concepto alentando la identificación y difusión de proyectos exitosos en el desarrollo de la provisión de una educación de calidad.

Las buenas prácticas permiten adentrarse en las interioridades de los programas extraordinarios de atención a la diversidad haciendo más visibles sus contextos, factores y dinámicas organizativas, curriculares y pedagógicas que, con frecuencia, quedan en la sombra (Escudero, 2009).

En este sentido y desde la perspectiva a la que nos adjuntamos, rechazamos aquellos enfoques de acción que se remiten a fórmulas transferibles, rígidas y estables (Escudero, 2002; Bolívar y Escudero, 2008) siendo partidarios por la identificación y difusión de proyectos que han tenido éxito en la lucha contra la exclusión educativa pretendiendo reflejar la idea de buenas prácticas como parte indispensable de las políticas inclusivas que no responden a iniciativas de corte asistencial sino a dinámicas socio-comunitarias que intentan reconstruir las relaciones desde parámetros de intervención para diseñar

² Para saber más sobre el concepto de buenas prácticas, ver el artículo de Escudero en el volumen 13.3 (2009) de esta revista. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>.

marcos organizativos implicados en la intervención en contextos complejos y de riesgo de exclusión social (Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N., 2003).

Dada la complejidad del fenómeno de la exclusión, las buenas prácticas analizadas dentro de este tipo de contextos no pueden dejar de entenderse desde una perspectiva relacional. Dicha consideración ha apoyado nuestra investigación apuntando a que las buenas prácticas en las instituciones escolares y las dinámicas de trabajo que las favorecen se relacionan entre sí constituyendo verdaderas estructuras de trabajo conjunto en pos de objetivos comunes.

En relación a ello, nuestro objetivo ha sido orientar nuestra mirada hacia las diferentes acciones y prácticas en las diferentes medidas paliativas del fracaso escolar, atendiendo especialmente a aquellas que se relacionan con el ámbito de la evaluación y que han ayudado a desplegar un funcionamiento más eficaz de tales medidas en todos los niveles dentro del centro educativo (Escudero, 2009; Luengo, Jiménez y Taberner, 2009; Luzón, Porto, Torres, Ritacco, 2009).

Desde esta perspectiva, nos aproximamos a tres centros educativos que tienen entre su oferta educativa programas paliativos del fracaso escolar intentando identificar y analizar estas buenas prácticas en clave de cómo los/as profesionales que forman parte de estos programas, y por lo tanto, están en contacto directo con el alumnado en riesgo de exclusión educativa, establecen, actúan, diagraman, planifican y programan la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando favorecer la escolaridad, el aprendizaje solidario, la formación ciudadana, etc. A continuación, presentamos el proceso metodológico que hemos seguido en nuestro estudio para la identificación, selección y el análisis de las buenas prácticas en la evaluación, objeto del mismo.

4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Apuntando a las prácticas y los resultados a los que se está llegando con el alumnado que se encuentra con dificultades para seguir el currículo y la enseñanza regular en la ESO y que están, por lo tanto, en situación extrema de riesgo de exclusión educativa y social, seleccionamos³ tres centros educativos públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la provincia de Granada (Andalucía) bajo los siguientes criterios¹: a) ubicados en contextos de déficit socioeconómico, educativo y cultural, b) con alumnado en riesgo de exclusión y c) que en dichos centros se identifiquen y describan medidas de respuesta al alumnado en situación de riesgo de fracaso escolar.

En este sentido, la distribución de la muestra seleccionada en las distintas modalidades se ha configurado como se refleja en la tabla 2.

Aunque el carácter de los programas es heterogéneo, se puede apreciar (véase el tabla 1) que las diversas medidas de apoyo y refuerzo, diversificación curricular (en tercero de la ESO) y el programa de garantía social (PGS) son las que concentran un mayor número de estudiantes.

A su vez, como se refleja en la tabla 3, la vulnerabilidad escolar en la ESO, tal y como ha sido contextualizada y definida, ha superado los límites de las anteriores medidas extraordinarias (Programas de Diversificación y Programas de Garantía Social), extendiéndose a lo largo de toda la etapa.

³ Grupo de investigación HUM 308: "Políticas y Reformas Educativas", Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR CURSO

| Cursos que realiza | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|--------------------|--|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | 1º ESO Programa Compensatoria | 5 | 7,5 | 7,5 |
| | 2º ESO Programa Apoyo a la Integración | 21 | 31 | 38,5 |
| | 3º ESO Programa Diversificación Curricular | 14 | 20,3 | 58,8 |
| | 4º ESO Programa Diversificación Curricular | 3 | 4,1 | 62,9 |
| | Programa Garantía Social (sin consignar) | 16 | 22,8 | 85,7 |
| | 1º Ciclo ESO | 3 | 4,7 | 90,4 |
| | Programa Apoyo y Refuerzo | 2 | 4 | 94,4 |
| | Programa Garantía Social (Electricidad) | 3 | 4,2 | 98,6 |
| | Programa Garantía Social (Auxiliar de Oficina) | 1 | 1,4 | 100 |

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR PROGRAMA O MEDIDA QUE ESTÁ CURSANDO

| Programa o medida que cursa | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|-----------------------------|---|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | Clases de Apoyo | 78 | 59,2 | 59,2 |
| | Programas de Diversificación Curricular | 30 | 22,4 | 81,6 |
| | Programas de Garantía Social | 27 | 18,4 | 100 |

En referencia al sexo⁴ y la edad de los sujetos, las tablas 4 y 5 ofrecen su distribución:

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR GÉNERO

| Sexo | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|---------|--------|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | Alumno | 72 | 52,7 | 52,7 |
| | Alumna | 63 | 47,3 | 100 |

La tabla 5 nos muestra la tendencia del aumento progresivo de la vulnerabilidad escolar en relación con la edad del alumnado. Aunque ya aparece en los primeros cursos de la ESO, debemos resaltar el considerable aumento que se produce en el segundo ciclo de la misma, dado que más de la mitad del alumnado en riesgo de exclusión educativa se encuentra en este tramo de la escolaridad.

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA POR INTERVALOS DE EDAD

| Intervalos de Edad | | Frecuencia | Porcentaje Válido | Porcentaje Acumulado |
|--------------------|-------------|------------|-------------------|----------------------|
| VÁLIDOS | 12- 14 años | 58 | 43,1 | 43,1 |
| | 15-17 años | 72 | 53,6 | 96,7 |
| | 18-21 años | 5 | 3,3 | 100 |

El diseño metodológico de nuestra investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1992), siguiendo una metodología cualitativa, puesto que nos permite conocer las

⁴ **Sexo:** (Del lat. *sexus*). 1. m. Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. 2. m. Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo. Sexo masculino, femenino. *Diccionario de la Real Academia Española*, disponible en: <http://buscon.rae.es/draeII>.

interpretaciones que los actores realizan acerca de la exclusión social y educativa y de las dinámicas que subyacen a generar *buenas prácticas* dentro de contextos de mayor vulnerabilidad social.

Para el análisis y la interpretación de los datos, tomamos como referencia el concepto de *buenas prácticas* y la aplicación de unos *criterios específicos de identificación y selección* de las mismas (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Badosa et al., 2003; Ballart, 2007).

Dichos criterios se refieren en concreto a las creencias, concepciones, visiones y valoraciones del profesorado y de los líderes de estas organizaciones escolares, acerca de los programas y sus contribuciones a contrarrestar el riesgo de que los alumnos salgan de la escuela sin la formación debida, por mínima que sea; selección y organización de los contenidos a trabajar, claridad respecto al tipo de objetivos o aprendizajes a lograr, con mención específica al tipo de contenidos y aprendizajes que se trabajan en las medidas extraordinarias; tareas escolares, actividades, materiales, organización de los espacios y tiempos, relaciones personales y sociales y con las familias y comunidad en general, etc.

En relación a ello, se han seleccionado y diseñado un conjunto de instrumentos en estrecha relación con los objetivos que persigue la investigación y por el método elegido. En el siguiente cuadro 1 se hace referencia a los aspectos más operativos tenidos en cuenta para la elaboración de los mismos.

Cuadro 1. Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos de recogida de información

| Aspectos considerados en la elaboración de los instrumentos | Características de análisis |
|--|--|
| Programa o medida de Atención a la Diversidad | Estrategias propias del centro en respuesta a las situaciones de los alumnos en riesgo (cuándo y cómo surgieron), Diseño de las medidas (cómo y quién/es lo realizaron), Decisiones sobre tales medidas o programas (tipos). |
| Profesorado | Características, Formación, Formación específica en relación con dicho el alumnado en situación de riesgo. |
| Alumnado | Número de alumnado en situación de riesgo y variaciones en el tiempo. |
| Recursos | En relación con las medidas (tipos, distribución, organización, planificación). |
| Centro | Imaginario colectivo respecto a las medidas y programas, Grado de integración de las medidas. |
| Contexto social y educacional | Grado de atracción educativa, Grado de intercambio de información con otros centros, Núcleos dificultad en los itinerarios hacia los programas. |
| Datos | Sobre rendimiento escolar, Repetición, Promoción, Absentismo, Deserción, Funcionamiento de los programas (índices de titulación a partir de la diversificación y de la transición u otros tipo de medidas) |

Atendiendo a ello, se acordó que los medios más idóneos para recabar información eran:

- a) Análisis de datos y documentos oficiales⁵ (de la administración autonómica y provincial; archivos de los centros- tasa de fracaso, índices de repetición, etc.-).
- b) Entrevistas en profundidad: hemos realizado 24 entrevistas en profundidad con el objeto de analizar e interpretar las relaciones que pueden existir entre las concepciones que tiene el profesorado de las distintas medidas de prevención del fracaso escolar acerca del vínculo entre su marco laboral y el reflejo práctico en su desempeño diario. Por otro lado, indagar en las estrategias y dinámicas propias de cada centro en el trabajo cotidiano con el alumnado de riesgo exclusión educativa con el objeto de identificar *buenas prácticas*. La elección de los entrevistados/as se ha llevado a cabo mediante un *muestreo por conveniencia*⁶, seleccionando a aquellas personas que realizaban tareas docentes en los ámbitos de interés para la investigación, tales como las aulas ordinarias, la dirección, la jefatura de estudios, el departamento de orientación, los programas de compensación educativa, los programas de garantía social (hoy PCPI), los programas de diversificación curricular, programas de apoyo y refuerzo, etc.
- c) Software de análisis de datos (NVIVO 8)⁷: Nos ayudó para compilar, comparar y encontrar sentido a la información de una forma más rápida y segura.

En definitiva, aquí se presentan los resultados cualitativos basados en una aproximación de índole investigativa hacia tres Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos considerados como unidades de análisis propio.

Para ello, desarrollamos un *proceso de categorización* que comenzó a partir de un cruce entre los instrumentos permitiéndonos iniciar un camino de estructuración de categorías (ámbitos). En un primer momento⁸ la utilización *esquemas de relación* fue útil para establecer *indicadores* y *pre-categorías*. Se continuó con la reducción de los datos⁹ aplicando los *criterios de identificación de buenas prácticas* (Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007). Como resultado, emergieron categorías más generales y comprensivas a las cuales establecimos un orden frecuencial individual.

Entre ellas, surge como una de las más resaltadas la categoría o ámbito de las *buenas prácticas relacionadas con el ámbito de la evaluación del alumnado*, permitiéndonos enfocar nuestro trabajo hacia su análisis individual.

Su caracterización y análisis se ha dispuesto en una serie de ejes que simbolizan algunas de las dimensiones de la evaluación educativa: su carácter continuo y procesual, la utilización de diferentes herramientas e instrumentos evaluativos, el grado de adaptabilidad y flexibilidad, entre otras.

⁵ Según Vallés (2009), esta estrategia permite un bajo coste y la obtención de una gran cantidad de material informativo y la no reactividad del mismo.

⁶ Al respecto Vallés (2009) nos comenta que las decisiones acerca de la muestra son el fruto de las "contingencias de medios y de tiempo" resultando ambas contingencias en dos criterios maestros de muestreo (CMMC): la *heterogeneidad* y la *economía*.

⁷ Más información acerca del NVIVO 8 consultar: http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx.

⁸ Destacamos dos vuelcos de información (1ºer y 2º Vuelco de Indicadores) en donde las unidades de análisis y se clasifican en las primeras pre-categorías de las que se extraen las prácticas sobresalientes.

⁹ Fase de síntesis y selección de los resultados para su posterior interpretación (Vallés, 2009).

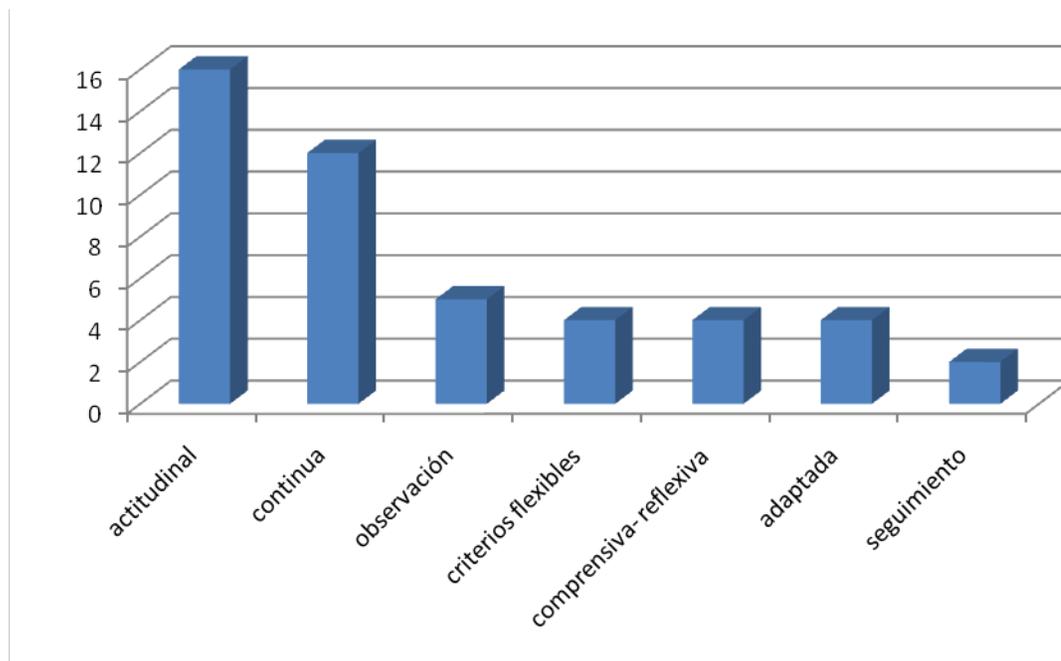
Sin más, de aquí en adelante nos apoyaremos empíricamente en los fragmentos¹⁰ que representan las opiniones de los informantes dirigiéndonos hacia la identificación y caracterización de aquellas prácticas educativas en el ámbito de la evaluación que promueven el desarrollo, en el sentido de la mejora de los aprendizajes del alumnado en riesgo de exclusión social, con el propósito de dotarlas de constancia y permanencia a la hora de diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el próximo apartado procedemos a desarrollar el ámbito de las *buenas prácticas en el ámbito de la evaluación* en los centros educativos estudiados.

5. BUENAS PRÁCTICAS EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

De forma general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva comprensiva manifestándose con fuerza el reconocimiento de su importancia a nivel social y personal (González Pérez, 2001). A su vez, al partir de este enfoque, es imposible hacer caso omiso de ciertos aspectos que conforman el proceso evaluativo. Entre ellos, el carácter formativo y educativo de la misma o la flexibilidad de sus criterios ante la creciente diversidad del alumnado, han encauzado nuestro trabajo a establecer el marco de referencia empírico (presentado a continuación) para la reflexión y toma de decisiones en sintonía con toda labor de mejora de la enseñanza.

Figura 1. Índices de frecuencia y sub-categorías de buenas prácticas identificadas en el ámbito de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa



¹⁰La identificación, análisis y selección de dichos fragmentos son el fruto de un largo proceso de categorización y se encuentran respaldados por un procedimiento metodológico contrastado por diferentes investigadores. Entre ellos, Bolívar y López (2009) y Escudero (2009) dentro del marco del Proyecto I+D+I del que procede esta investigación (referencia n°1).

El proceso metodológico que llevamos a cabo en nuestra investigación posibilitó el surgimiento de una serie de sub-categorías⁶ vinculadas cada una de ellas a una frecuencia de buenas prácticas en el ámbito de la evaluación del alumnado en riesgo de exclusión. Dentro del mismo, se recogen, entre otras cuestiones, las dimensiones que desarrollaremos a lo largo de este apartado (figura 1).

Como es posible observar en la Figura 1 el valor otorgado a la actitud y comportamiento del alumnado, el carácter continuo o procesual de la evaluación, la utilización de la observación como herramienta de recogida de datos e información, la no condicionalidad u obligatoriedad de los exámenes, el grado de adaptabilidad a las necesidades y dificultades de los estudiantes, el establecimiento de un seguimiento continuo sobre el desarrollo del alumnado, entre las más destacadas, conforman las dimensiones que prestaremos atención a lo largo de este apartado.

5.1. Evaluación que prioriza las actitudes

En nuestro contexto de investigación, la tendencia de pensamiento que afirma que en las aulas se enfatiza la evaluación de conceptos y habilidades en desmedro de la evaluación actitudinal¹¹ (Mendoza, 2000), no ha encontrado lugar. En este sentido, luego de analizar la información recogida a lo largo del proceso metodológico, pudimos identificar como abundan las prácticas evaluativas (las vinculadas al alumnado en riesgo de fracaso escolar) que hacen hincapié en valorar la calidad de las interacciones, concretadas en comportamientos espontáneos en los que se manifiestan signos de creatividad, respeto, tolerancia, generosidad, autonomía, interés, entre muchos otros. Así lo expresan tres de los docentes entrevistados:

“A la hora de evaluar a los grupos normalizados les hago exámenes, test, en cambio en estos chavales (riesgo de fracaso escolar) nos fijamos en otro tipo de cosas. Que trabajen, la actitud, la motivación... y luego exámenes adaptados” (T. 2) [...] los evalúo por el trabajo diario de clase, voy constantemente revisándoles el cuaderno y me van entregando trabajos y con la observación de la clase” (C. 1) [...] “Evalúo distintos aspectos, el hábito de trabajo, la organización de tareas, de trabajos, de prácticas, el comportamiento, la actitud que ellos tengan es mas de la mitad de la nota.” (D. 3).

Proponer un marco evaluativo en donde el peso de las actitudes cobra un valor real conduce al docente hacia un rol mediador y facilitador de diálogos, reflexiones y acuerdos conjuntos entre los alumnos que, al mismo tiempo, posibilita la mejora de los aprendizajes.

5.2. Carácter continuo y procesual

Hasta la década de los 60 del siglo pasado, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados educativos. Según diversos autores (Rosales, 2000; Morales Vallejo, 2009) esta tendencia comienza a romperse cuando en el año 1967 Scriven (1967) propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa de la evaluación. La función formativa, considerada como la parte esencial del proceso evaluativo, proporciona información continua para planificar y ayudar a los implicados desarrollarse en todas sus dimensiones. Partiendo de estos presupuestos, hemos evidenciado como muchos de los profesionales

¹¹ Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones” (Coll, 1992).

docentes entrevistados proponen el marco evaluativo de su alumnado de forma procesual y continua, considerando dicha cuestión como uno de los principios fundamentales a la hora de valorar el desarrollo del aprendizaje del estudiantado. Así es manifestado por los mismos:

“Es una evaluación continua lo que llevo, más de trabajo, de las competencias [...] lo que hago es que saco dos controles de cada tema” (JE. 2)¹² [...] “la evaluación es verlos día a día trabajar, también les pongo exámenes para que estudien.” (PGS. 1) [...] “La evaluación es a lo largo del curso [...] en mi cuaderno hago anotaciones de todos los aspectos su actitud hacia el trabajo, su comportamiento, etc. [...] cada diez días me pongo a contabilizar sobre el proceso de cada uno.” (A y R. 3).

Así pues, respaldado por la creciente autonomía pedagógica de los docentes, la evaluación se considera como un *continuum* y no como una mera rendición académica, procurando que los aprendizajes se produzcan en un clima de comprensión, orientación y ayuda por parte del profesor, en el que lo importante es la formación y el crecimiento personal junto a la adquisición de los contenidos programados.

5.3. La observación como herramienta evaluativa

Autores como Pierón (1998) o Sarmento (1998) han considerado a la observación como una técnica para obtener información de tipo cualitativa que implica una habilidad especial de captar la sensibilidad e identificar y valorar el comportamiento. En este sentido, los entrevistados han valorado la observación como un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa que será tomada en consideración dentro de la evaluación del alumnado:

“La evaluación es muy personalizada, y está en función de un montón de datos que cojo especialmente de la observación, también se hacen pruebas escritas, luego al final todo eso se valora, lo que has recogido y lo que has observado” (T. 1) [...] “Voy observando a lo largo del curso y yo tengo mi cuaderno en donde voy llevando cuenta de todo” (A y R. 3).

Como es valorado en los fragmentos, la observación resulta una técnica ventajosa dado que les permite captar de forma descriptiva y contextualizada lo que ocurre en el tiempo que comparten con el alumnado. A su vez y sobre la marcha, pueden informar al alumno de su desempeño en cualquier momento del proceso de enseñanza – aprendizaje (MEC, 1992).

5.4. Criterios de evaluación flexibles

Según Marín (1991) la flexibilidad es uno de los indicadores que se encuentran más estrechamente asociados a una “buena práctica evaluativa”. De este modo, el sentido de la misma debe implicar una serie de valores éticos y criterios dúctiles que procuren no perjudicar al alumno al tiempo que conciben al evaluador como un agente de ayuda. Así pues y como se refleja en los fragmentos, las actividades

¹² La codificación de los IES y de los/as entrevistados/as se establece de la siguiente manera: 1= Centro 1; 2= Centro2; 3= Centro 3. C= Compensatoria; AR= Apoyo y Refuerzo; PGS= Programas de Garantía Social; PDC= Programas de Diversificación Curricular; TAR= Tutorías (con alumnado en situación de riesgo de exclusión); O= Orientación; D= Directores; JE= Jefes de Estudio; OT= Otros profesionales a cargo que no se encuentren en ninguna de las anteriores (Programas, Asociaciones, etc.).

evaluativas propuestas permiten la participación y se muestran flexibles ante las dificultades del alumnado en riesgo de fracaso escolar:

“Les hago exámenes pero no son condicionantes de la nota [...] es que tengo que tener en cuenta que en este grupo cada uno tiene unas circunstancias personales muy específicas, entonces tienes que enfocar una evaluación más flexible” (PGS. 3) [...] “ si no les sale bien no los suspendo, les doy muchas oportunidades hasta que lo logran [...]no es “un examen práctico” o “no lo has hecho bien, suspendes”, no no no, pues si no te sale, lo intentamos otra vez.” (PGS. 1).

Lo manifestado es un indicativo de que los docentes poseen flexibilidad, la cual es una característica que resalta el grado de creatividad ante la circunstancia de que, si un método no da resultado, se da lugar a considerar otras opciones que puedan acercar el contenido a evaluar al alumnado.

5.5. Comprensión, análisis y relación como objetivos evaluativos

La evaluación de los aprendizajes al alumnado en riesgo de exclusión socioeducativa debe ser un proceso adaptado a la medida de cada situación en donde la búsqueda de aspectos como la comprensión, el análisis o la reflexión de los contenidos son características inherentes a un estilo evaluativo en sintonía con las buenas prácticas que buscamos identificar (Simpson, 1990). En este sentido y como lo manifiestan los docentes, el marco evaluativo, en muchas ocasiones, se basa en tareas ajustadas a las características intelectuales de los alumnos que, al mismo tiempo, demanden y se ajusten a niveles altos de pensamiento para que ellos trabajen seleccionando, integrando e interpretando ideas que les permitan formular respuestas a varios problemas y preguntas construidas:

“Les pido que me lo expliquen con sus palabras, no quiero que se lo aprendan de memoria” (PGS. 1) [...] “Las evaluaciones las hago orientadas a la aplicación y a la relación, inclusive con otras áreas para que ellos las piensen o las relacionen [...] También intento que trabajen un poco la memoria, sino llega un momento que no desarrollan esa capacidad.” (T. 3).

Así pues, la valoración auténtica por parte del profesorado de estos aspectos, si bien depende de los objetivos y propósitos de la misma, está influenciada por factores como el contexto, los conocimientos previos y la activación de las estrategias cognitivas del alumnado (Simmons, 1994).

5.6. Adaptada a la diversidad del alumnado

Las adaptaciones en la evaluación las podemos entender como un instrumento o estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan para entender las diferencias individuales de los alumnos (LOGSE, 1990; LOE, 2006). Las mismas se encuentran dentro de las medidas de flexibilización del currículo escolar y están orientadas a posibilitar que los alumnos que están por debajo (o por encima) del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza. Como lo expresan los entrevistados en los siguientes fragmentos, las adaptaciones, que en muchos casos son significativas¹³ le permite (al profesorado) tener información relevante sobre el alumno al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Debido al nivel curricular que tiene este alumnado las evaluaciones se las hacemos con arreglo a su nivel curricular [...] los exámenes los motivan mucho y se interesan mucho por la nota y

¹³ Son modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (Objetivos, Contenidos, metodologías, Evaluación).

preocupación y los resultados” (C. 2) [...] “Es una forma adaptada, no puedo evaluar unos objetivos que no se han conseguido. En función de esos objetivos esa adaptación será significativa o no significativa [...] cada uno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y sabes quién ha conseguido esos objetivos mínimos y quién se ha esforzado.” (O. 3).

En el caso de alumnos con excesivas dificultades, es necesario, a veces, poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias de evaluación, la cantidad de contenido incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al alumnado durante la realización de la evaluación.

5.7. La evaluación como herramienta de seguimiento del alumnado

El *seguimiento* es un proceso sistemático y continuo de supervisión, profundización y revisión de las actividades para comprobar que estén en línea con las metas y objetivos planteados (Domingo, 2005). El objetivo del mismo es mejorar una línea de trabajo, permitiendo además, saber cuando algo no está funcionando. En el contexto en el que desarrollamos nuestra investigación, en muchos casos el seguimiento de forma planificada ha significado una herramienta que proporciona una base para el buen desarrollo de proceso evaluativo. Así lo manifiestan los entrevistados:

“Hago primero una evaluación inicial para ver cómo están, para ver el nivel que tienen [...] a lo largo del curso les voy haciendo numerosos controles de seguimiento hasta la evaluación final” (A y R. 2) “Pues el seguimiento es diario en todos los ejercicios, entonces es un trabajo día a día [...] a ellos les resulta más significativo” (PGS. 1).

Como podemos observar, las tareas propuestas facilitan al estudiantado la incorporación de los contenidos y al profesor, el seguimiento del proceso. Desde esta perspectiva, la congruencia de esta forma de trabajo enriquece el sentido de un acompañamiento que, a lo largo del proceso, confluye en la construcción de un sentido compartido del propio aprendizaje (Arraiz y Sabirón, 2009).

5.8. Diversificación del proceso evaluativo

En la mayoría de los casos la situación en la que se encuentra el alumnado que acude a los programas y medidas de atención, así como aquellos que poseen serias dificultades de seguir el currículum regular, se caracteriza por unos niveles muy bajos de motivación e interés por el aprendizaje. Debido a ello y como forma de respuesta, en muchas ocasiones los docentes deben adoptar un enfoque de trabajo basado en el dinamismo y en la variabilidad de los instrumentos con los que cuentan, entre ellos, la evaluación:

“No puedes evaluarlos como a los que llevan el nivel de la clase normal [...] utilizo unos cuadernillos individuales [...] les llevo su proceso a lo largo del curso y además les hago como una pequeñas “pruebecillas” para que vean como lo han hecho” (A y R. 2) [...] “La evaluación no es complicada si diversificas [...] si todo lo centras en una prueba puede tenga mucho éxito o puede que fracase [...] si tu diversificas y ellos se dan cuenta que todo se valora, la actitud, el interés, su capacidad de afrontar cada reto, su persona, yo creo que te lo agradece, se sienten mejor” (T. 1).

Proponer un marco evaluativo diversificado otorga la posibilidad al alumnado de reengancharse al proceso de aprendizaje a partir de un trabajo en el que él mismo es partícipe de su desarrollo y crecimiento.

6. CONCLUSIONES

En nuestros días el discurso acerca de la calidad en la educación es muy amplio y discordante. Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto en la democratización del acceso a niveles básicos que crea oportunidades para todos. Respecto a ello, nuestra postura se refiere a que todos tengan las mismas oportunidades finales para proseguir su desarrollo personal y profesional conforme a sus capacidades y competencias en tanto que los niveles de aprendizaje de todo el alumnado se equilibren. Esto responde al sentido democrático y de equidad que impulsa a que los mejores esfuerzos se tienen que centrar en el aprendizaje, en lo que se hace en el aula, en el centro educativo, apoyando en todo momento el trabajo del profesorado.

Sin embargo, si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizado, constituirá una práctica antisocial que se enfrenta con los estamentos educativos democráticos e inclusivos.

Así pues, resulta una cierta paradoja que, al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Por ello y sin cuestionar la "bondad" de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un "tratamiento especial", pueden conducir a formas "dulces", en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canario, Rolo y Alves, 2001).

En nuestra investigación, luego de analizar la información recogida, identificamos de forma general el reconocimiento de la importancia social y personal desde un punto de vista educativo y formativo de la evaluación que se realiza, así como, el impacto que tiene el modo de realizar dicha evaluación en el aprendizaje del alumnado. No obstante, esta tendencia, que se manifiesta en la conceptualización teórica, contrasta, en muchas ocasiones, con la práctica en el interior de las aulas. El uso tradicional de la misma ejercida, a partir de una función de mero control por parte del docente, no solo confiere a los resultados todo el peso del proceso de enseñanza- aprendizaje, sino también, es considerado como un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad del evaluador sobre los evaluados. Por ello, podemos afirmar que si los diseños didácticos de aula no desarrollan planteamientos más creativos, participativos y vinculados con la realidad que circunda a los estudiantes, las políticas organizativas de los centros estarán limitadas a la hora de buscar optimizar los aprendizajes del alumnado.

Por otro lado, es un hecho que en los IES analizados la implicación en las dinámicas que se han estudiado, las relacionadas con la exclusión educativa, son planeadas por un sector amplio del centro. Esto nos hace estar atentos de la necesidad de dar luz a un enfoque pedagógico de la evaluación que, en muchas ocasiones, pasa desapercibido. Bajo este, se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que destacan funciones: como el seguimiento, la orientación, la individualización, la motivación de una formación a lo largo de la vida, etc. Dichos aspectos, contribuyen en devaluar la estandarización de los atributos del aprendizaje y a promover la consideración de lo idiosincrásico con una importante connotación metodológica en cuanto a los instrumentos y procedimientos de evaluación.

En línea con estas ideas está la defensa de una aproximación holística al propio individuo en donde el parámetro de evaluación es el propio estudiante y su desarrollo multidimensional dentro de un contexto

en constante cambio. Estas tendencias holísticas y globalizadoras, al tiempo que marcan el paso de ideas más actuales y acordes con las demandas sociales, constituyen una alternativa ante el abordaje más tradicional de corte instrumental por donde es posible que se introduzcan indicios de una mercantilización de la educación y en estrecha relación con la estandarización de los resultados evaluativos. En este sentido, pretendemos mantener posiciones fuertes en el sentido de una equidad que implique a todos y así poder hablar de calidad de la educación de forma cabal, sin ser necesario remitirnos a las formas que se ajustan a la jerarquización de los resultados y a las listas de ranking escolares.

Por estos motivos, las políticas deben apoyar formas responsables de organización que posibiliten el crecimiento profesional del profesorado y la creación de contextos de trabajo en los que la implicación de todos y todas sea un hecho. A su vez, las tendencias educativas de avanzada, que abogan por una relación educativa democrática, deben por su parte, abrir cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo.

Sin más, las transformaciones que se vislumbran por medio de las prácticas dentro del ámbito de la evaluación al alumnado en riesgo de fracaso escolar y exclusión socioeducativa están asociadas a una tendencia pedagógica que dimensiona el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas menos directivas y autoritarias entre los participantes de proceso educativo.

A "vista de pájaro" la investigación ha posibilitado una serie de opciones para seguir analizando los resultados a modo más general, existen numerosas opciones: la buena enseñanza y aprendizaje en el aula; los altos grados de diferenciación en las tareas y dinámicas internas de los centros que las crean; la descentralización en la toma de decisiones; el declive de la jerarquización y la importancia del trabajo colaborativo; el vínculo entre las relaciones personales y el apoyo constante al éxito del profesorado; y el nuevo papel del liderazgo educativo, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2009). *La evaluación como herramienta de aprendizaje: decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza- Fondo Social Europeo.
- Badosa, J., Díaz, L., Giménez, M., De Maya, S., Rosetti, N. (2003). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. Barcelona: Instituto de Gobierno y Políticas Públicas- Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ballart, X. (2007). Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- Bolívar, A. y Escudero, J.M. (2008). Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos. Universidad de Murcia.
- Bolívar, A. y López Calvo, L. (2009). *Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa*. Revista del currículum y formación del profesorado. 13(3), pp. 50- 78.

- Brommes, D. (1989). *Using goals to construct useful forms of school mathematics*. Paris. UNESCO. Colección Science and Technology Education, Document Serie, 35.
- Canario, R., Rolo, C. y Alves, N. (2001). *Escola e Exclusao Social*. Lisboa: Educa.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa* (6ª edición). Madrid: La Muralla.
- Castellá, J., Comelles, S., Cros, A., y Vilá, M. (2007). Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó.
- CC.OO. (2009). *Los objetivos educativos 2010. La situación española*. Madrid: Gabinete de Estudio de la FE de CC.OO. (octubre). Recuperado de http://www.fe.ccoo.es/estudios/11_obj_educ.pdf.
- Colas, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C., Pozo, J. I. y Bernabé, S.(1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración*. COM (92) 542 final. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0079:FIN:ES:PDF>.
- Comisión Europea (2002). *European Benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council*. Recuperado de <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>.
- Comisión Europea. (2008). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas*. Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>.
- Comisión de la Comunidades Europeas (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM (2009) 640. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>.
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39(7).
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Domingo, J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(1), pp. 33-55.
- Escudero, J. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13(3), pp.107- 143.
- Fernández-Ballesteros, R., Oliva, M., Vizcarro, C., y Zamarrón, M. D. (2010). *Buenas prácticas y competencias en evaluación psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior*. 15(1), pp. 85-96.
- Johnson, D. y Rudolph, A. (2001). Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed. Naperville: Learning Point Associates. LOE. Ley Orgánica 2/ 2006, 3 de mayo, de Educación. Recuperado de www.ncrel.org.
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Luengo, J., Jiménez, M., y Taberner, J. (2009). Exclusión Social y Exclusión Educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 13(3), pp. 11- 54.
- Luzón, A., Porto, M., Ritacco, M., y Torres, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13(3), pp. 216-238.
- Marín, R. (1991). *La Creatividad en Educación*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). Educación Física. Educación Secundaria. Madrid: M.E.C.
- Mendoza, M. (2000). ¿Evaluación de actitudes? *Revista Miscelánea Educativa*. 10(2), pp. 37-57.
- Morales Vallejo, P. (2009). La evaluación formativa. En Morales Vallejo, P. (*Ser profesor: una mirada al alumno*). pp. 41-98. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Pierón, M. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores. En A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro (Coords.), *La enseñanza de la educación física y el deporte escolar*. pp.199-224. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Planas, N., y Alsina, A. (2009). *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*. Barcelona: Editorial Graò.
- Rosales, M. (2000). *La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia*. Recuperado de <http://www.xoc.uam.mx/%7Ecuaree/no36/cinco/formativa.html>.
- San Andrés, R. (2004). *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española.
- Sarmento, P. A. (1998). La observación cualitativa en la formación en educación física y deporte. En A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro García (Coord.), *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar*. pp. 61-86. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Scriven. M. (1967): Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: AERA.
- Simmons, R. 1994 El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión. *Educational Leadership*. 51(5), 22-23. Harvard University.
- Simpson, M. (1990). *Toward an Ecological Assessment of Reading Progress*. Wisconsin State: Ed. UW Milwaukee.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., y Yamauchi, L. A. (2002). Transformar la enseñanza: Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS.

Van Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*. 11 (1), pp. 7–26.

