

EL DERECHO CONCLUCADO DEL ALUMNO A UNA EVALUACIÓN OBJETIVA EN LA LOMCE

ESTEBAN VÁZQUEZ-CANO
Profesor de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Educación
evazquez@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen: Este artículo presenta un análisis del sistema de evaluación arbitrado en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) desde una perspectiva crítica con base en aspectos técnicos y didácticos del desarrollo normativo. El desarrollo de la evaluación en la actual ley educativa se afronta desde un sistema complejo de criterios y estándares de aprendizaje evaluables que sirven de referencia para la evaluación de contenidos y competencias del currículo. Este sistema ha adoptado un alto grado de complejidad técnica que posiciona al docente ante la “casi” imposibilidad de cumplirlo tal y como viene expresado en la normativa al efecto (Orden ECD/65/2015). En un sistema de evaluación mundial (PISA, PRILS, TIMSS, etc.) cada vez más preocupado por una evaluación más cualitativa y competencial, el nuevo sistema propuesto parece chocar de frente con las corrientes pedagógicas actuales además de que su gran complejidad puede conculcar el derecho del alumno a una evaluación objetiva.

Abstract: This paper presents an analysis of the assessment system developed in LOMCE (2013) from a critical perspective based on technical and didactic aspects of policy development. The development of the assessment in the current education law is approached from a complex system of assessment criteria and measurable learning standards that serve as reference for the

REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa
Núm.13, enero 2016, pp. 75 - 92
[En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>

Entrada 24.11.2015 - Aceptación 11.01.2016

evaluation of curriculum content and competencies. This system has adopted a high degree of technical complexity that places the teacher at the "almost" impossibility to fulfill it as it is expressed in the regulation (Order ECD / 65/2015). In a system of global assessment (PISA PRILS, TIMSS, etc.) increasingly concerned by a more qualitative and competency evaluation, the new system proposed seems to clash head-on with the current educational trends, furthermore, its high complexity could violate the student's right to an objective assessment.

Palabras clave: evaluación, normativa escolar, objetividad, LOMCE, derechos fundamentales.

Keywords: assessment, education laws, objectivity, LOMCE, fundamental rights.

Sumario: 1. Introducción. 2. La evaluación educativa. 2.1. La normativa española sobre evaluación en perspectiva. 3. Los procesos de evaluación en la LOMCE. 3.1. La "casi" imposibilidad de evaluar de forma objetiva en la LOMCE. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía de referencia.

1. Introducción

La objetividad en la evaluación viene determinada por la creencia del docente de estar evaluando conforme a criterios claros y consecuentes; principalmente a través de la valoración de los trabajos de clase/casa, la actividad y actitud del alumno/a dentro y fuera de clase y la realización de exámenes. Este tipo de evaluación -aparentemente objetiva- no se basa en principios rigurosos y objetivos que tomen como referencia el desarrollo normativo, sino en la intuición y percepción que tenga cada docente. Este alejamiento de la normativa a la hora de evaluar ha caracterizado la actuación docente de forma mayoritaria en los últimos años (Vázquez-Cano, 2012). La razón para ello es diversa

y puede encontrarse en una normativa no del todo clara y directiva, en un relajamiento del profesorado a la hora de programar y poner en práctica lo que se escribe en una programación didáctica y en entender que lo que un alumno/a sabe viene reflejado, principalmente, en la nota de sus exámenes y no en la superación de los criterios de evaluación del decreto correspondiente (Actuación prioritaria del Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha, 2011).

Ante este panorama arbitrario, poco científico y carente en muchos casos de rigurosidad normativa, empezaron a saltar las alarmas por el incremento en el número de reclamaciones de notas en los servicios de inspección sobre la conculcación del derecho del alumnado a una evaluación objetiva (LODE, 1985). Por esta razón, en los últimos años, diferentes comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Aragón y Andalucía, principalmente) a través de sus Servicios de Inspección Educativa han promovido actuaciones prioritarias para incidir en la necesidad de articular una programación didáctica y una actuación docente dentro del aula que respondiera a los preceptos evaluativos presentes en la normativa vigente. Especialmente, se instó a los centros educativos y a los profesores a que las programaciones didácticas reflejaran con claridad que la evaluación tenía como referencia la superación de los criterios de evaluación, unos criterios que se expresaban y se concretaban en indicadores de evaluación más objetivables y observables en el aula. Cuando este sistema parecía empezar a asumirse y a percibirse por el profesorado como una necesidad normativa y una práctica necesaria para proporcionar más calidad técnica y objetividad a los procesos evaluativos, el nuevo marco normativo de la LOMCE (2013) ha cambiado sustancialmente este sistema.

La evaluación y su desarrollo normativo en la actual LOMCE se afronta desde un sistema complejo de criterios y estándares de aprendizaje evaluables que sirven de referencia para la evaluación de contenidos y competencias del currículo. Este sistema ha

adoptado un alto grado de complejidad técnica que posiciona al docente por primera vez en una ley educativa ante la “casi” imposibilidad de cumplirlo tal y como viene expresado en la normativa al efecto (Orden ECD/65/2015). Como ejemplo de la dificultad que entraña el nuevo sistema, un docente que imparta clases en primero de Educación Primaria en la asignatura de “Lengua castellana” tiene que tener en cuenta que tiene que evaluar 69 criterios de evaluación a través de 130 estándares de evaluación. Si esto lo multiplicamos por 30 alumnos/as durante un curso escolar, el docente pasaría más de la mitad del tiempo de clase anotando en un complejo cuaderno o diario de clase el rendimiento de los alumnos/as en cada uno de esos estándares. Este sistema generaría al final de un curso académico una media de 4000 anotaciones por clase. En un sistema mundial (PISA, PRILS, TIMSS, etc.) cada vez más preocupado por una evaluación más cualitativa y competencial, el nuevo sistema propuesto parece chocar de frente con las corrientes pedagógicas actuales.

Por primera vez, el diseño de una ley educativa pone en peligro que ante la “casi” imposibilidad de cumplir el sistema de evaluación propuesto se conculque uno de los derechos fundamentales del alumnado a ser evaluado de forma objetiva.

2. La evaluación educativa

El tema de la evaluación ha sido uno de los más tratados en la bibliografía pedagógica española, si bien no siempre se han dado planteamientos conceptuales uniformes. Entre otros, destacamos los siguientes: Nevo (1989, p.15) considera que la evaluación es: *el proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones*. Lafourcade (1972, p.21) considera *la evaluación como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieron especificado con*

antelación. Rodríguez (1980, p.119) afirma que la evaluación está regida por unas especificaciones determinadas previamente, es decir, con una situación inicial, pero prevista como final. Rosales (1990, p.85), establece que es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica y para ello, es importante que la evaluación se base más en la práctica, en lo que realmente acontece y se da en el alumno y en la escuela a diario y que dicha reflexión y todo lo que ella conlleva (recogida de datos, análisis y evaluación de los mismos) se haga procesal y sistemáticamente. Progresiva y con criterio y no de forma puntual y desorganizada. Casanova (1995, p.55) considera que es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente y Santos (1993, p.39) considera que la evaluación es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa.

Los posicionamientos teóricos a nivel internacional se aproximan a la evaluación desde diferentes marcos teóricos. Un grupo de estudiosos orientan los estudios hacia entender la evaluación como elemento criterial que soporta todo el sistema educativo (Banta, 2007; Allen, 2009; Browell y Swaner, 2010). Otro grupo contextualiza la importancia de la evaluación en el aspecto competencial de los resultados (Marzano y Kendall, 2008; Fleischman, Hopstock, Pelczar y Shelley, 2010; Maki, 2010). Y, una última tendencia, desarrolla principios evaluativos directamente asociados al desarrollo de las inteligencias y de los instrumentos de evaluación (Sternberg y Williams, 2009; Rhodes, 2010).

Finalmente, abordaremos este estudio tomando como referencia los estudios mencionados desde el principio fundamental de que la evaluación es un conjunto de actividades programadas para

recoger información sobre la que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso, las correcciones necesarias. Todo ello desde el principio de que cualquier tipo de evaluación adoptada debe cumplir el principio de objetividad a través de proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permita obtener información válida y fiable para formar juicios de valor objetivos acerca de una situación. La evaluación necesita obtener todos los datos necesarios sobre el proceso que se sigue en la enseñanza y en el aprendizaje para regular los ritmos y para determinar lo positivo del proceso y corregir lo negativo (Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011, pp. 208-210).

Tradicionalmente —y todavía en muchos centros educativos es así— la metodología de evaluación es la del *examen*, donde se pone a prueba al alumno y se comprueba si ha adquirido o no unos contenidos impartidos. Sin embargo, en el sistema educativo actual español y europeo se propone que se evalúe todo el proceso educativo de forma objetiva a través de la concreción de los criterios de evaluación por medio de indicadores observables y medibles por tareas: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día tanto en el aula como en casa, etc. y que el examen sea un elemento más a tener en cuenta en la calificación final.

2.1. La normativa española sobre evaluación en perspectiva

El derecho a una evaluación objetiva del alumnado viene recogido en el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, donde en el “apartado c” se reconoce para el alumnado que “su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”. La materialización de esta objetividad en las aulas españolas se ha realizado en diferentes leyes educativas conforme al cumplimiento y superación de los criterios de evaluación. De este modo, en el marco normativo de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE,1990), el Real decreto 1345/1991, de

6 de septiembre (currículo de la Educación Secundaria Obligatoria) establecía que para el desarrollo de una evaluación objetiva era preciso concretar dentro del proyecto curricular las formas, instrumentos y situaciones más adecuadas para realizar este tipo de evaluación. En él, los equipos docentes además de contextualizar los objetivos generales y criterios de evaluación de etapa, debían especificar los objetivos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos, incluyendo en estos otros los aprendizajes relacionados con el correspondiente proyecto curricular.

Posteriormente, el desarrollo en materia de evaluación en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se concretó en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el artículo 10.3 de este Real Decreto se hacía referencia a que los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos. La legislación curricular refiere que los criterios de evaluación de las materias serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes materias que conforman el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este aspecto, partiendo de la LOE (2006), ha sido descrito y argumentado en diferentes estudios Atlántida (2010), Vázquez-Cano (2012), Vázquez-Cano, Sevillano y Méndez (2012), entre otros, que ya remarcaban la necesidad de realizar una evaluación más objetiva por medio de la expresión de los criterios de evaluación en indicadores concisos y breves que orientaran la práctica del docente en el aula y sirvieran para medir el grado de adquisición de las competencias básicas/claves.

3. Los procesos de evaluación en la LOMCE

En el contexto de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad educativa (LOMCE, 2013) y en su desarrollo normativo la evaluación ha adoptado un nuevo enfoque mucho más complejo que pone en peligro su viabilidad y el derecho del alumnado a ser evaluado desde parámetros justos y objetivos en cumplimiento de la normativa vigente.

El desarrollo de la evaluación al amparo de la actual ley educativa se ha materializado en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En esta Orden, se apuesta por la necesidad de un cambio en los enfoques metodológicos, que deben basarse en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje. Esto conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza. Una necesidad con la que están de acuerdo muchos docentes y administradores de la educación dentro y fuera de España.

La materialización de estas intenciones empieza a verse afectadas cuando, al amparo del artículo 5.5. de la mencionada orden, se establece que los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas. Asimismo, el artículo 7 recomienda tres aspectos

fundamentales para una correcta evaluación:

- Han de establecerse las relaciones de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias a las que contribuyen, para lograr la evaluación de los niveles de desempeño competenciales alcanzados por el alumnado.
- La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos.
- Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación. Estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.
- El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación. Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación.
- Las evaluaciones externas de fin de etapa previstas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tendrán en cuenta, tanto en su diseño como en su evaluación los estándares de aprendizaje evaluable del currículo.

En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente.

La materialización de esta “compleja” Orden Ministerial en las diferentes Comunidades autónomas está generando no pocos

problemas. En el siguiente epígrafe analizamos de forma crítica y con base tecno-didáctica la materialización de la normativa evaluativa en la LOMCE con un ejemplo práctico en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

3.1. La “casi” imposibilidad de evaluar de forma objetiva en la LOMCE

La “casi” imposibilidad de realizar una evaluación objetiva en la LOMCE parte del principio de arquitectura pedagógica en la que se basa la evaluación. Queriendo imitar un sistema de evaluación criterial y muy específico como el de las pruebas PISA, se ha arbitrado un sistema excesivamente específico al introducir una gran número de estándares de evaluación con el afán de observar minuciosamente la actividad del alumnado. Unos estándares que son el referente fundamental para la evaluación del alumnado y para el diseño de las pruebas que medirán el conocimiento del alumnado para obtener el título oficial en Graduado en Secundaria.

Si tomamos como ejemplo el currículo del primer curso de Educación Primaria (alumnos/as de seis años) en Castilla-La Mancha, comprobamos (Resolución 11/03/2015) que los estándares de aprendizaje evaluables se han estructurado en tres categorías: básicos, intermedios y avanzados, bajo los criterios de complejidad y significatividad de los mismos en el marco general del currículo, con la finalidad de orientar el contenido de las programaciones didácticas y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Los estándares categorizados como básicos son considerados imprescindibles para garantizar un adecuado progreso del alumnado en la etapa y, por tanto, gozarán de una mayor consideración en las programaciones didácticas, sin perjuicio de la unicidad e integridad del currículo, que supone la obligatoriedad de incluir en las programaciones didácticas y trabajar con el alumnado la totalidad de los estándares de aprendizaje evaluables. Con el objeto de facilitar la evaluación del

grado de adquisición de las competencias clave, se ha establecido la asociación de cada estándar con la competencia clave con la que guarda una relación más directa, tal como se refleja en el anexo de la presente resolución. Esta asociación tiene carácter orientativo para los centros docentes y, en el ámbito de su autonomía, podrá ser modificada o complementada por los mismos, vinculando los estándares a una o varias competencias clave.

A pesar de que el currículo de Lengua castellana para la etapa y curso en cuestión persigue crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida; lo que exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica, teniendo en cuenta que un proceso de alfabetización cultural es siempre de larga duración. La materialización de la evaluación del currículo se ha realizado conforme al desarrollo de un gran número de estándares de evaluación (130) que desarrollan 69 criterios de evaluación muy específicos que no permiten observar ni medir aspectos más cualitativos como los implicados en la competencia lingüística. Como contraposición, uno de los mejores países en PISA (Finlandia) sólo tiene 11 criterios de evaluación para el mismo curso y materia y da libertad a los centros educativos para que concreten los indicadores o estándares en sus programaciones. Esta organización ha generado un sistema tan complejo como el siguiente:

Perfil de Área - Primero		
Lengua Castellana y Literatura		
LC01.01.01	Participa en situaciones comunicativas dirigidas, respondiendo, con coherencia a las preguntas formuladas.	B CL
LC01.01.02	Elabora preguntas coherentes.	B CL
LC01.01.03	Expresa con coherencia de forma oral hechos, vivencias y opiniones.	B CL
LC01.02.01	Participa en situaciones espontáneas de intercambio comunicativo (buscando empatizar con sus interlocutores).	I CS
LC01.02.02	Realiza una escucha activa, comprende, resume y reinterpreta instrucciones orales.	A CL
LC01.02.03	Es responsable, cuidadoso, ordenado y organizado pidiendo ayuda para la realización de tareas, cuando la necesita.	B AA
LC01.02.04	Asocia el discurso oral a imágenes y sonidos.	I CL
LC01.03.01	Emplea formulas orales habituales de saludo y despedida.	I CS
LC01.03.02	Adecua la entonación a la situación comunicativa.	I CL
LC01.03.03	Solicita la repetición de lo no comprendido.	I SI
LC01.03.04	Respeto los turnos de palabra, mantiene la atención cuando no es su turno, mira a la cara de su interlocutor, respetando al interlocutor.	B CS
LC01.03.05	Comunica verbalmente, con coherencia, sentimientos y vivencias personales, imitando, en fondo y forma, los modelos presentados por el profesor.	A CL
LC01.03.06	Pronuncia con la claridad y entonación adecuada a su edad, imitando los modelos presentados por el profesor.	B CL
LC01.04.01	Comprende el sentido global de textos orales de la vida cotidiana.	B CL
LC01.04.02	Mantiene la atención alrededor de 10 minutos en la reproducción de textos orales.	B CL
LC01.05.01	Identifica la idea principal en textos narrativos orales (cuentos y anécdotas).	B CL
LC01.05.02	Identifica las ideas generales en reportajes audiovisuales sobre temas del interés del alumno (con una duración de entre 5 y 15 minutos).	A CD
LC01.05.03	Resume oralmente, de forma adecuada el texto.	B CL
LC01.06.01	Utiliza un léxico adecuado en situaciones informales.	B CL
LC01.06.02	Pregunta el significado de las palabras que no conoce.	I SI
LC01.06.03	Utiliza en el lenguaje dirigido y en el espontáneo las palabras nuevas.	I CL
LC01.07.01	Narra cuentos y vivencias personales, imitando el modelo ofrecido por el profesor.	A CL
LC01.08.01	Describe personas, animales, objetos y lugares, imitando de forma correcta el modelo ofrecido por el profesor.	A CL
LC01.08.02	Expresa adecuadamente la situación de objetos, personas, manifestando dominio de los conceptos básicos de espacio: izquierda-derecha, arriba-abajo, dentro-fuera, lejos-cerca.	B CM
LC01.09.01	Utiliza con propiedad expresiones temporales para situar y ordenar rutinas: antes, después; por la mañana, por la tarde, por la noche...	B CM
LC01.10.01	Escucha, con atención, diferentes tipos de textos, realizando en el momento y de forma adecuada, preguntas sobre el texto y respondiendo a cuestiones sobre el mismo.	B CL
LC01.11.01	Canta canciones con ritmos y melodías adecuadas a su edad y cuenta cuentos.	I CC
LC01.11.02	Recita poemas. Imita de forma adecuada los modelos ofrecidos por el profesor y con su propio modelo.	I CC
LC01.11.03	Recita, utilizando los recursos extralingüísticos convenientes, adivinanzas, retahílas y poemas.	B CC
LC01.11.04	Disfruta de la recitación.	I AA
LC01.12.01	Adecua el lenguaje en entonación, ritmo y volumen a la representación dramática.	I CC
LC01.12.02	Disfruta participando en las dramatizaciones que se realizan en el aula.	I CC
LC02.01.01	Codifica y descodifica todos los fonemas y grafías de la lengua castellana.	B CL
LC02.01.02	Descodifica signo de puntuación.	I CL
LC02.02.01	Reconoce la funcionalidad de determinados textos (carteles, anuncios, cuentos,...). Interroga textos, con la sola observación de un texto sabe si es un anuncio, un cuento, una entrada de cine.	I CC

Figura 1. Propuesta de categorización de estándares en básicos, intermedios y avanzados y su relación con las competencias clave (sólo un extracto de los 130)

Este sistema se estructura posteriormente en el desarrollo curricular en tres aspectos fundamentales: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Presentamos, a continuación como queda organizado para uno solo de los bloques de contenido de Lengua castellana para el primer curso de Educación Primaria.

1º curso de Educación Primaria		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1: Comunicación oral: Escuchar, hablar y conversar (6 CONTENIDOS/12 CRITERIOS DE EVALUACIÓN/32 ESTÁNDARES (BÁSICOS/INTERMEDIOS/AVANZADOS))		
<ul style="list-style-type: none"> Interacción en situaciones comunicativas. Interacción en la comunicación espontánea y dirigida. Participación activa en el intercambio verbal. Comprensión de mensajes en diferentes situaciones de comunicación oral. Expresión y producción de textos orales. Escucha y reproducción de textos breves y sencillos que estimulen la curiosidad e imaginación del alumno. Dramatización de textos adaptados, desarrollando el gusto por participar en dinámicas de grupos. 	1. Participar activamente en situaciones comunicativas de la vida escolar.	1.1. Participa en situaciones comunicativas dirigidas, respondiendo, con coherencia, a las preguntas formuladas. 1.2. Elabora preguntas coherentes. 1.3. Expresa con coherencia de forma oral hechos, vivencias y opiniones.
	2. Participar activamente, sin preparación previa, en conversaciones que traten temas cotidianos.	2.1. Participa en situaciones espontáneas de intercambio comunicativo (buscando empatizar con sus interlocutores). 2.2. Realiza una escucha activa, comprende, resume y reinterpreta instrucciones orales. 2.3. Es responsable, cuidadoso, ordenado y organizado pidiendo ayuda para la realización de tareas, cuando la necesita. 2.4. Asocia el discurso oral a imágenes y sonidos.
	3. Utilizar estrategias y normas en la interacción y comunicación con los demás.	3.1. Emplea fórmulas orales habituales de saludo y despedida. 3.2. Adecua la entonación a la situación comunicativa. 3.3. Solicita la repetición de lo no comprendido. 3.4. Respeta los turnos de palabra, mantiene la atención cuando no es su turno, mira a la cara de su interlocutor, respetando al interlocutor. 3.5. Comunica verbalmente, con coherencia, sentimientos y vivencias personales, imitando, en fondo y forma, los modelos presentados por el profesor. 3.6. Pronuncia con claridad y entonación adecuada a su edad, imitando los modelos presentados por el profesor.
	4. Comprender del sentido global de texto.	4.1. Comprende el sentido global de textos orales de la vida cotidiana. 4.2. Mantiene la atención alrededor de 10 minutos en la reproducción de textos orales.
	5. Identificar información relevante.	5.1. Identifica la idea principal en textos narrativos orales (cuentos y anécdotas). 5.2. Identifica las ideas generales en reportajes audiovisuales sobre temas del interés del alumno (con una duración de entre 5 y 15 minutos). 5.3. Resume oralmente, de forma adecuada el texto.
	6. Adquirir vocabulario.	6.1. Utiliza un léxico adecuado en situaciones informales. 6.2. Pregunta el significado de las palabras que no conoce. 6.3. Utiliza en el lenguaje dirigido y en el espontáneo las palabras nuevas.
	7. Narrar situaciones o experiencias personales.	7.1. Narra cuentos y vivencias personales, imitando el modelo ofrecido por el profesor.
	8. Realizar descripciones sencillas de personas, animales, objetos y lugares.	8.1. Describe personas, animales, objetos y lugares, imitando de forma correcta el modelo ofrecido por el profesor. 8.2. Expresa adecuadamente la situación de objetos, personas, manifestando dominio de los conceptos básicos de espacio: izquierda-derecha, arriba-abajo, dentro-fuera, lejos-cerca.
	9. Realizar peticiones y enumeraciones.	9.1. Utiliza con propiedad expresiones temporales para situar y ordenar rutinas: antes,

Figura 2. Organización curricular del primer curso de Educación Primaria para Lengua castellana (Boque 1 de contenidos de Castilla-La Mancha)

Esta estructuración (Figura 2) obliga por normativa a los docentes a evaluar en un curso los 130 estándares de evaluación en complejos cuadernos y diarios de clase informatizados. Si analizamos de forma práctica la situación en una clase normal con 30 alumnos/as de ratio y 130 estándares de evaluación. Si cada docente dedicara únicamente un minuto de media por anotación a cada alumno/a (observación/corrección de actividad o tarea) pasaría un tiempo medio del 45-50% de la clase anotando, lo que representa unas 80 horas de anotaciones al año, es decir la mitad de los días lectivos de un curso escolar se dedicarían a reflejar una nota en cada uno de los estándares. Si la mitad del tiempo de una clase se ha dedicado a anotar es porque previamente el profesor/a ha pasado lista, impartido contenidos, organizado actividades de

clase, agrupado a los estudiantes, etc. Si el tiempo medio de una clase son 50 minutos y 25 se han dedicado a anotar, de qué tiempo dispone el docente para lo que es propiamente “enseñar” y “atender” los diferentes ritmos de aprendizaje en el aula.

Además, en una reciente investigación realizada en 10 centros educativos españoles de Enseñanza Secundaria y Primaria a 157 docentes (Vázquez-Cano, 2012), mostró que el sistema de anotación por parte del profesor sigue siendo en una gran mayoría (83%) un cuaderno de notas “a mano” (Figura 3); donde el reflejo de 4000 anotaciones es algo más que utópico. En la misma investigación, el promedio de anotación por alumno/a en un curso escolar oscilaba de media en 35 anotaciones, lo que sin duda queda muy lejos de las anotaciones necesarias en el sistema de estándares de aprendizajes de la LOMCE.

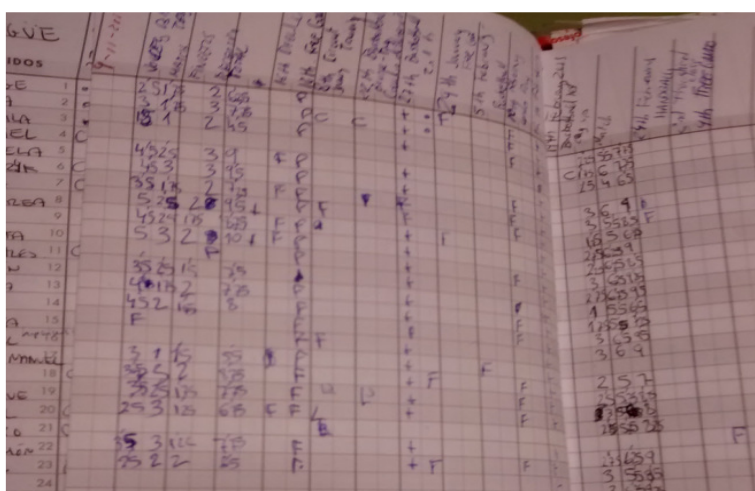


Figura 3. Cuaderno de notas tipo mayoritario entre el profesorado

El sistema de evaluación LOMCE se convierte “casi” en inviable técnica y didácticamente. Y entonces, ¿qué opción debe tomar el docente? Aplicar la norma aún sabiendo que es “casi” imposible cumplir la normativa según se ha propuesto, interpretar la norma y ver qué es lo que pueda aplicar en la clase, obviar esa norma... Los

padres y madres, ¿reclamarán un suspenso aduciendo que su hijo/a no ha sido evaluado conforme a todos los estándares y que, por lo tanto, se ha conculcado su derecho a una evaluación objetiva?

Son interrogantes que nos atrevemos a responder, después de nuestra propia experiencia como docente en etapas educativas previas a la Universidad y como inspector en los servicios de Inspección de Educación. Pero, sí podemos formular otra pregunta: ¿está siendo evaluado de forma objetiva el alumnado con esta normativa? La respuesta es “no” desde el momento en el que su aplicación desvirtúa la propia filosofía pedagógica enunciada en el currículum oficial y “no” también en el momento en el que su desarrollo es muy improbable que se materialice por un docente normal en una clase normal. Por lo tanto, si se regula desde preceptos normativos muy poco probables de ser cumplidos, el sistema está facilitando incluso promoviendo la arbitrariedad de la aplicación de la norma y, por lo tanto, quebrantando y conculcando el principio de objetividad al que todo alumno/a tiene derecho.

4. Conclusiones

El sistema de evaluación propuesto en la normativa que regula la LOMCE se puede calificar de inviable, poco realista y técnicamente “casi” imposible de cumplir. La práctica real en las aulas así lo está atestiguando durante el presente curso escolar 2014/15 por el comentario de muchos docentes que ven imposible su materialización. Ante un sistema que no permite una aplicación equitativa y justa por parte del profesorado el único miembro de la comunidad educativa que ve lesionado sus derechos es el propio alumno/a sometido a un sistema que por inviable se convierte en arbitrario y, por extensión, en injusto pudiendo conculcar su legítimo derecho a ser evaluado conforme a criterios objetivos.

Asimismo, este continuo cambio de orientación en la normativa

sólo ayuda a un cada vez mayor desconcierto de buena parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general que asiste con estupor a la falta de rigor, capacidad y acuerdo para establecer un marco regulatorio consensuado, comprensivo y estable que permita a todos/as un “posible” y “justo” cumplimiento de la norma para que el rendimiento del estudiante sí pueda realizarse desde la ansiada objetividad.

5. Bibliografía de referencia

- ACTUACIÓN PRIORITARIA DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN DE CASTILLA-LA MANCHA (2011). Documento inédito.
- ALLEN, M. (2009). General education assessment. Texas A&M assessment Conference, San Antonio (Texas).
- ATLÁNTIDA, PROYECTO (2010). Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar. Ministerio de Educación. Madrid (IFIIE).
- BANTA, T. (Ed.). (2007). *Assessing student learning in the disciplines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BROWNELL, J.E., y SWANER, L.E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- CASANOVA, A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- FLEISCHMAN, H.L., HOPSTOCK, P.J., PELCZAR, M.P., y SHELLEY, B.E. (2010). *Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context (NCES 2011-004)*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- LAFOURCADE, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

- MAKI, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling, VA: Stylus.
- MARZANO, R.J., y KENDALL, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- NEVO, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 15-29). London: The Falmer Press.
- RHODES, T.L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- ROSALES, C. (1989). *Perspectivas sobre evaluación educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- SANTOS, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- STERNBERG, R.J., y WILLIAMS, W.M. (Eds.). (2009). *Intelligence, Instruction, and Assessment*. US N.J: Routledge.
- VÁZQUEZ-CANO, E., SEVILLANO, M.^aL., y MÉNDEZ, M.A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid. Pearson.
- VÁZQUEZ-CANO, E. (2012). “La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación”. *Espiral, Cuadernos del profesorado*, núm. 5, vol. 10, pp. 30-41.

Normativa

- LODE (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación*.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.

- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- RESOLUCIÓN DE 11/03/2015, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se concreta la categorización, la ponderación y la asociación con las competencias clave, por áreas de conocimiento y cursos, de los estándares de aprendizaje evaluables, publicados en el Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.