

ISSN: 0213-0610, pp. 133-144

## RECUPERACIÓN DE MATERIAS PENDIENTES EN LA ESO: ENTRE LA LOGSE Y LA LOCE

*Ángel José Rodríguez Fernández*

*José Juan Castro Sánchez*

*José Mario Hernández Pérez*

*Elías Rodríguez Sarmiento*

Fecha de aceptación: 20 de junio de 2012

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es dar a conocer la situación actual de la evaluación del rendimiento del alumnado, concretamente del procedimiento de recuperación de las materias pendientes al pasar de curso, en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Centros de Enseñanza Obligatoria (CEOS) de las Islas Canarias en España. Como instrumento de recogida de datos, se diseñó un cuestionario con 82 preguntas; se administró en 87 centros repartidos en las siete islas que conforman el archipiélago. Los institutos fueron seleccionados mediante una técnica de muestreo aleatorio estratificado. Los cuestionarios fueron cumplimentados por los miembros del departamento de orientación y, en su defecto, por los del equipo directivo. Al analizar los resultados obtenidos, pudo observarse entre otras cuestiones, que existen muchos aspectos que deben mejorarse para garantizar una eficaz recuperación del logro de capacidades y CCBB, cuando se promociona con materias y áreas pendientes de cursos anteriores.

*Palabras clave: recuperación, materias/ áreas pendientes, ESO, Canarias.*

### ABSTRACT

The aim of this article is to inform about the current situation regarding the assessment of pupils' performance, specifically about the resit procedure of failed subjects when promoting to the next academic year, in Secondary Schools (ESO) and Schools of Obligatory Education (CEOS) of the Canary Islands, Spain. As a tool to obtain data, an 82 item questionnaire was created. This questionnaire was

run in 87 schools distributed in the seven Canary Islands. The schools were selected using a random layered sampling. The questionnaires were completed by the members of each Orientation Department or Directing Board. When analyzing the results, it could be perceived that many aspects should be improved in order to guarantee an efficient resit of the general students' capacities and their key competences when promoting to the next academic year with failed subjects from previous years.

*Key words: resit, failed subjects, Obligatory Secondary Education (ESO), Canary Islands.*

## INTRODUCCIÓN

Trabajar sobre atención a la diversidad se ha convertido en una práctica imprescindible dado que España tiene una de las tasas de fracaso escolar más altas de la Unión Europea en la Enseñanza Secundaria. Roca (2010) afirma que, a comienzos de este siglo, la tasa de abandono temprano de los estudios en España se situaba ya muy próxima al 30% mientras que en la Unión Europea la cifra rondaba el 17%. Estos últimos años los porcentajes de la UE han experimentado un ligero descenso (15%), mientras que en España y concretamente en Canarias han permanecido invariables. La ESO se caracteriza por la sectorización curricular en Departamentos didácticos (González, Méndez y Rodríguez, 2009), la metodología transmisora tradicional apoyada en la exposición y en el libro de texto, la falta de respuestas eficaces e inclusivas a la diversidad, la uniformidad de horarios y escenarios de aprendizaje; este desenganche escolar puede ser el primer paso para el fracaso social (Rué, 2006).

Garantizar que los niños, jóvenes y adultos estén recibiendo una educación de calidad requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que ello se desenvuelve (Murillo y Román, 2008).

Obvia comentar la importancia de evaluar los sistemas educativos, para evitar su desgaste y mejorar su eficiencia (Fernández Pérez, 2000). La evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos (Tiana, 1996). La mejora de los centros puede y debe ser un objetivo de todo modelo de evaluación de un centro que se precie de tal (Torres, 2008), sin perder la perspectiva de que para evaluar en educación, debemos tener claro qué educación debe ser considerada imprescindible, debe garantizarse a todas las personas como uno de sus derechos básicos y, en consecuencia, debe ser adquirida por todo estudiante para su integración en la sociedad, para servirnos de modelo (Escudero, 2005), con independencia de que se enfatice el análisis de los resultados o de los procesos internos (Escudero, 1997). En esta perspectiva, aumen-

ta la relevancia de los procesos de autoevaluación, de los de participación y de reflexión de los agentes del centro y del uso responsable y colegiado de la autonomía del centro (Sabirón, 1993; Sancho, 1993; Santos, 1993; Borrell, 1995). Parece claro que la evaluación basada en el centro, orientada para mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una evaluación colaborativa (De Miguel y otros, 1994) y esta evaluación externa apenas está presente en los centros de Canarias.

Más allá de los factores predictivos clásicos del reducido éxito escolar como la renta baja, la pertenencia a una minoría, la ubicación geográfica, la falta de apoyo social y otros, habría que tener en cuenta, como señalan Serna, Yubero y Larrañaga (2008), que los factores socioculturales y las variables de motivación de logro y expectativas del estudiante junto a las medidas metodológicas y de atención a la diversidad adoptadas por el profesorado influyen claramente en el rendimiento académico.

En este artículo pretendemos Conocer la práctica evaluativa cotidiana de los centros canarios en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), respecto a la recuperación de materias no superadas de cursos precedentes, cuando se aplicaba la normativa LOGSE-1990, con la LOCE-2002 y con referencias a la práctica actual con la LOE-2006. En la actualidad no hay apenas investigaciones relevantes sobre la evaluación en la ESO y la atención a la diversidad; Lukas y Santiago se plantean una evaluación institucional de la evaluación en la ESO en el País Vasco, pero sin centrarse especialmente en el tema que nos ocupa (Lukas y Santiago, 2004). Aramendi y colb. hacen un estudio sobre la perspectiva del alumnado de ESO en los Programas de Cualificación Profesional (PCP) y los Programas de Diversificación Curricular (PDC), (Aramendi, Vega y Santiago, 2011).

Los objetivos que pretendemos alcanzar son:

- Conocer si se aplican las medias de atención individualizadas prescriptivas para el alumnado que ha promocionado con materias pendientes: refuerzos, apoyos, Adaptaciones Curriculares de aula, Adaptaciones Curriculares Individualizadas (Rodríguez y Castro, 2009).
- Comprobar si cuando se aprueba un solo trimestre en un área/materia, se aprueba automáticamente esa área/materia en todos los niveles anteriores tal como señala la normativa; o si los profesores buscan otras prácticas más “tradicionales” como mantener el suspenso hasta que supere la materia completa en junio.
- Concretar cómo se hace la recuperación de las áreas/materias pendientes cuando se trata de materias/áreas sin continuidad, por ejemplo Ciencias Naturales de 3º ESO que no se cursen en 4º.

- Averiguar si el profesorado canario prefiere que las pruebas extraordinarias se celebren en junio como en la LOCE, o en septiembre como en la LOE.
- Hacer sugerencias de mejora a la Administración sobre dicha práctica evaluativa.

La evaluación no solo ha tenido cambios conceptuales y metodológicos en las últimas décadas, sino también un cambio en el lugar y status en la sociedad, desde una función asociada directamente a quienes diseñan y toman decisiones se pasa a otra en la cual es una herramienta para actores diferentes y que inciden en el diseño, ejecución y rendición de cuentas de las políticas (Martinic, 2010); en este sentido, el hecho de que los encargados de aplicar la normativa sobre evaluación sean los responsables de valorarla, tal como ocurre en este trabajo, le da un valor añadido a los datos obtenidos.

## 1. MÉTODO

El método de investigación es indudablemente descriptivo. Dentro del paradigma orientado a la decisión y al cambio. “Dentro de este paradigma tienen cabida los estudios tipo encuesta, basados en la recogida de información rica y variada sobre grupos de sujetos que sirvan de base para la toma de decisiones.” (Del Río Sadornil, 2003:112).

El cuestionario nos pareció la forma más rápida de llegar a un número representativo de centros para indagar sobre aspectos pormenorizados de la práctica evaluativa en la ESO, aunque somos conscientes de la gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y recursos técnicos que nos podrían servir para esta investigación. Las propuestas señaladas en este artículo son fruto del análisis de este Cuestionario, dado que no hay evaluación sin medición y recogida de información (Stiggins y FairesCouklin, 1992). Dentro de los inconvenientes encontrados, cabe destacar que se está consolidando la percepción de que las acciones de evaluación de la docencia están más encaminadas a cumplir funciones de control y fiscalización, gubernamental y social, que a procurar una mejora de las condiciones profesionales y reflejada en la formación de los estudiantes (Rueda, 2008).

Utilizamos las normas del JointCommittee (1981), en las cuatro categorías clásicas. Normas de utilidad (U), que aseguran que la evaluación sirve para cubrir las necesidades informativas de las distintas audiencias; normas de factibilidad (F2), que aseguran que una evaluación es realista; normas de legitimidad (P), que aseguran que se lleva a cabo de manera legal, ética y con el debido respeto a los

implicados; y normas de precisión (A), relacionadas con la adecuación técnica de la evaluación para determinar el mérito y el valor de lo evaluado.

## 2. PARTICIPANTES

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

## 3. INSTRUMENTO

El cuestionario consta de veintitrés ítems de respuesta dicotómica “sí o no”, dieciocho ítems con tres opciones “sí, no o a veces”, ocho en los que debían mostrar su acuerdo con una serie de afirmaciones graduándose su respuesta del 1 al 5 y los treinta y tres restantes son de opción múltiple, variando desde dos opciones los que menos posibilidades ofrecían, hasta diez opciones los más abiertos. Para seleccionar estos ítems, que en principio eran 152, recurrimos a quince expertos y expertas, que seleccionaron los cincuenta más adecuados en su opinión para detectar cómo se desarrolla la práctica de la evaluación en Canarias. De los 152 ítems iniciales seleccionamos 82, con el criterio de haber sido elegidos al menos por cinco expertos y elaboramos el cuestionario definitivo. El mismo puede consultarse en (ver Anexo-I en: [https://docs.google.com/document/d/1mSgImEBsP0-mzKbwfYnXnifMcaHdDM0fn6\\_K9bMY20/edit?hl=en&authkey=CMTAnLAI](https://docs.google.com/document/d/1mSgImEBsP0-mzKbwfYnXnifMcaHdDM0fn6_K9bMY20/edit?hl=en&authkey=CMTAnLAI)).

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

## 4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se envió a doscientos cincuenta centros y a todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de zona de Canarias, lo devolvieron ochenta y siete centros. Fue cumplimentado normalmente por miembros del departamento de orientación, de forma general el orientador/a, aunque ha habido casos de hacerlo el/la jefe de estudios, director, coordinador de ámbito, etc. Encontramos algunos problemas y resistencias a la evaluación

procedieron quizás de las diferentes concepciones que de las evaluaciones tienen los profesores, a veces erróneas (Nevo y Goldblat, 1988); se necesitó crear un clima de franca y abierta comunicación, sobre la base de conceptos y concepciones claros para todos, (Stake, 1967; Guba y Lincoln, 1981; Nevo, 1983), para ello se telefoneó y envió fax y e-mails personalmente a cada centro implicado.

## 5. RESULTADOS

La interpretación se realiza de forma cuantitativa y cualitativa, a través de los resultados obtenidos del vaciado del Cuestionario, los comentarios que nos realizan los profesores y nuestra experiencia docente en el tema.

## 6. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

*Titularidad de los centros que han colaborado con la investigación.*

La mayor parte, 73, son públicos, 10 son privados concertados y 4 privados no concertados.

*Participación por islas dentro del Archipiélago.*

Evidentemente son las islas mayores las que cuentan con un mayor número de centros y, por lo tanto, las que han enviado más cuestionarios cumplimentados.

*Municipios implicados en la investigación.*

Por cercanía y tamaño, Las Palmas de Gran Canaria y Telde son los que cuentan con una mayor participación en esta investigación, seguidos por La Laguna y Santa Cruz de Tenerife.

*Género de los y las docentes que han cumplimentado el cuestionario.*

Entre el profesorado que ha colaborado en esta Investigación, son más numerosas las mujeres que los hombres, como es natural dada su distribución en la enseñanza en esta etapa.

*Edad de las personas que han respondido al cuestionario.*

Han colaborado profesionales de mediana edad, la mayoría tiene entre 41 y 50 años, siguiendo la franja de entre 31 y 40 años. Ambos grupos suman el 75,8%.

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

El 85,1% de los y las participantes en esta experiencia llevan tres años o más en el centro, llegando incluso a 25 años de experiencia en algunos casos.

*Experiencia docente.*

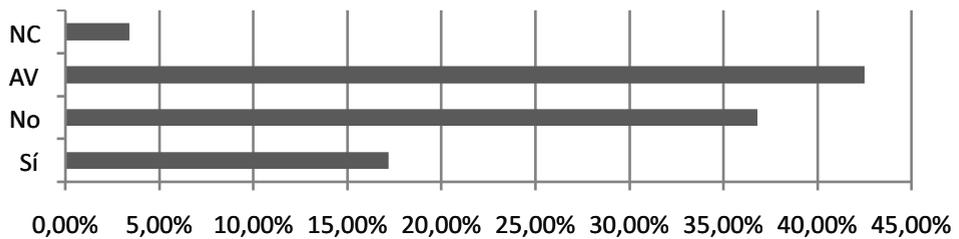
La experiencia docente de las personas que han colaborado es alta: el 93,1% tiene más de 6 años de experiencia.

*Recuperación de materias pendientes de los cursos precedentes.*

Los alumnos que promocionan por haber repetido el nivel, deben llevar una adaptación curricular individualizada (ACI) o medidas de refuerzo en esas áreas pendientes Art 32.2 (BOC nº 72 de 7 de junio de 1999). ¿Se cumple?

Los datos hablan por sí mismos: sólo una minoría hace las adaptaciones curriculares, la mayoría las realiza en ocasiones o nunca.

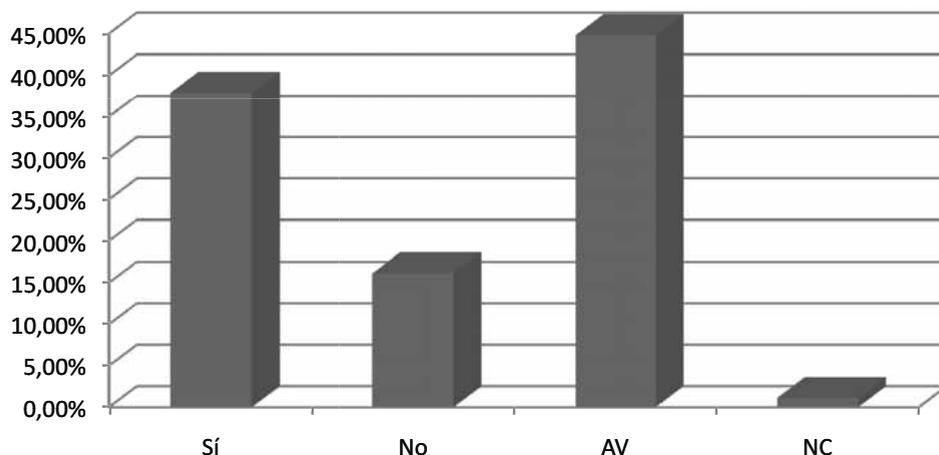
**Figura 1. Porcentaje de centros en los que al promocionar por haber repetido se les aplica medidas de refuerzo**



Los alumnos cuando están repitiendo un curso deben llevar medias de atención más individualizadas: refuerzos, apoyos, AC de aula, ACI poco significativas o significativas en su caso, ¿se cumple este precepto normativo?

Predomina el A veces, esto quiere decir que al final depende mucho de cada equipo docente, más que de los procedimientos establecidos en el propio centro.

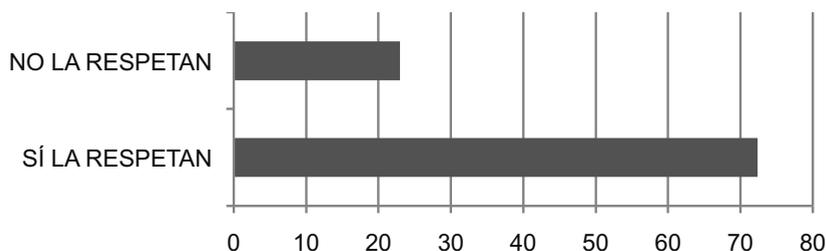
**Figura 2. Porcentaje de centros que aplican, o no, medidas educativas complementarias a los alumnos que están repitiendo**



*Recuperación de las áreas/materias pendientes y procedimientos extraordinarios de evaluación.*

Por normativa, cuando se aprueba un solo trimestre en un área/materia, se aprueba automáticamente esa área/materia en todos los niveles anteriores. ¿Los profesores lo aplican así o buscan otras prácticas más “clásicas”?

**Figura 3. Respeto de la normativa respecto a que cuando se aprueba un trimestre en un área se debe recuperar automáticamente esa área si está pendiente de los cursos anteriores**



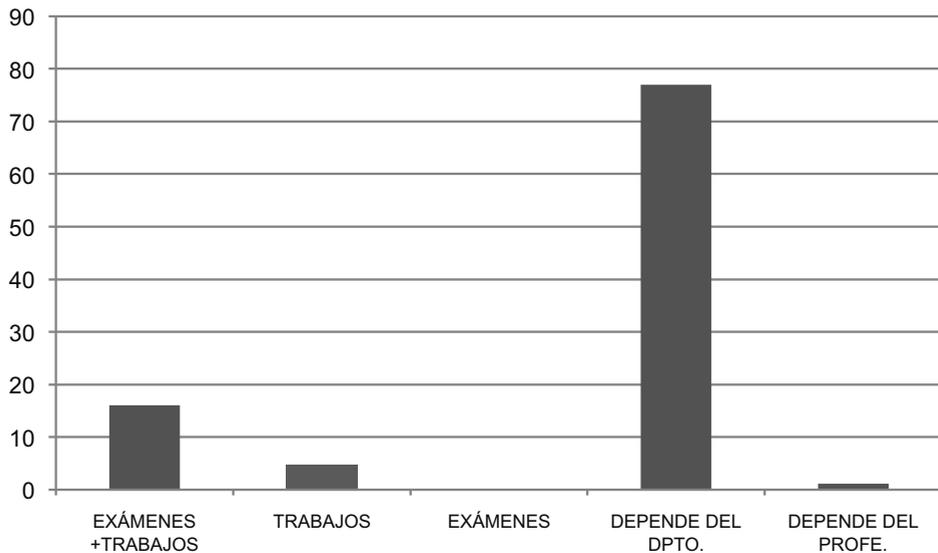
Hay un 23% de los centros que afirman que no cumplen la normativa, atribuyéndose unas competencias que no les otorga la Orden de evaluación. Dejan de aprobar a un alumno un trimestre, habiendo cumplido los requisitos prescritos por el departamento, para no tener que aprobar las homónimas de los años

anteriores. Señalan que les “guardan la nota” por si se merecen o no recuperar las pendientes al final del curso. La normativa canaria LOE-2006 les da la razón.

*¿Cómo se hace la recuperación de las áreas/materias pendientes cuando se trata de materias/áreas sin continuidad?*

Las materias sin homónima en los cursos sucesivos, como puede ser Tecnología, E.P.V., etc. deben contar con un procedimiento para poder recuperarse; en este sentido la normativa es clara: deja libertad a cada departamento para establecer el cómo recuperar las pendientes. Artículo 4.2 de la Orden del 1 de octubre de 2003 (BOC nº 198 de 10 de octubre de 2003): En el caso de áreas o materias optativas que el alumno haya dejado de cursar, corresponderá la determinación de su superación al departamento del área, de acuerdo con las medidas educativas complementarias o de refuerzo que el departamento haya adoptado para que el alumno supere dichas áreas o materias.

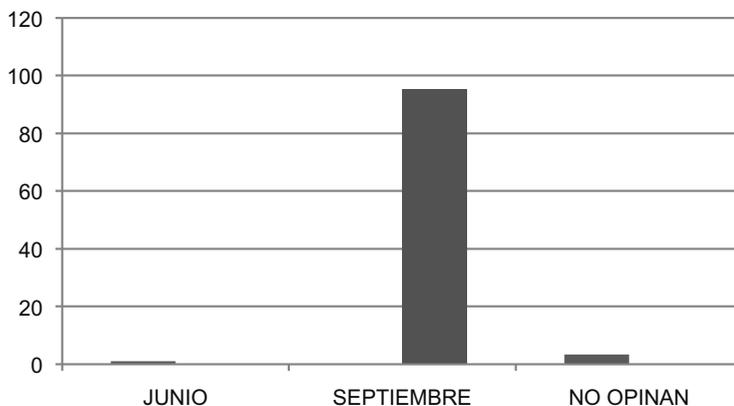
**Figura 4. Procedimiento de recuperación de las áreas y materias pendientes de cursos anteriores cuando no tienen homónima en el curso actual**



*Cada departamento y cada centro concreto determina el cómo recuperar las áreas y materias pendientes y sin continuidad.*

Para recuperar las asignaturas no superadas en junio, la Consejería de la C.A. Canaria ha optado por celebrarlas en junio. ¿Les parece bien a los profesores esta medida?

**Figura 5. Momento en el que los y las profesoras creen que se deberían celebrar las pruebas extraordinarias en la E.S.O.**



## 7. INTERPRETACIÓN

El alumnado que promociona por haber repetido, debe llevar una ACI o medidas de refuerzo, sólo lo aplican en un 17% de los casos; este problema se mantiene con la LOE. Lo mismo podemos decir sobre los alumnos y alumnas que se encuentra repitiendo curso. Es preciso fomentar y recordar a los Claustros la obligatoriedad de individualizar la evaluación, aspecto propugnado ya desde el siglo XVI en España por Juan Luis Vives y March.

Por normativa LOGSE y LOCE, cuando un alumno superaba un trimestre de una materia que tenía pendiente de cursos anteriores, se le debía aprobar en ese momento la materia suspensa y reflejarlo así en su Libro Escolar. Pero los y las profesoras no siempre cumplían este punto, al parecerles excesivamente generoso y en uno de cada cuatro casos le suspendían el trimestre, a pesar de haber aprobado, y le reservaban el aprobado en su caso para fin de curso. La normativa canaria LOE les ha dado la razón y los alumnos sólo pueden aprobar la pendiente si superan la materia en junio/septiembre o si así lo determinan los profesores de la misma. Creemos que la postura correcta era la propugnada por la LOCE-LOGSE, dado que de esa forma se motivaba al alumnado al ver de forma inmediata recompensados, de alguna manera, sus esfuerzos; sin olvidar que la evaluación era netamente “continua”.

Cuando la materia a recuperar no tiene continuidad, cada departamento y centro en concreto determinan el cómo recuperarlas; no existe una sola forma de hacerlo, pero en general, lo realizan a través de una serie de trabajos prácticos más un control/examen. La normativa LOE ha vuelto a dejar libertad a los

centros en este sentido. Estamos de acuerdo; apuntamos al efecto la necesidad de que los departamentos informen con tiempo y claridad de los procedimientos para recuperar las materias suspensas a la comunidad educativa.

Las pruebas extraordinarias se celebraban en Canarias en junio, en el resto de España dependía del partido político que gobernara cada C.A.: si era el PSOE o Nacionalistas, en junio, si era el PP en septiembre. Sólo un 1,1% de los centros eran partidarios de esta ubicación; el 95,4% se manifestaba a favor de celebrarse en septiembre. A pesar de que ello complica mucho el calendario de principio de curso y retrasa casi en una semana la terminación de las clases en verano. De nuevo el profesorado ha vuelto a adelantarse y la normativa canaria LOE ha puesto estas pruebas en septiembre. Hay que reconocer la responsabilidad de los profesores y profesoras dado que, aún sabiendo que les supone más trabajo y trastornos de organización, apuestan porque estas pruebas se celebren cuando siempre se han celebrado en nuestro país: tras el verano. Entendemos que hacerlas en junio, una semana después de terminar el curso, no daba oportunidad real de recuperación de ningún tipo de conocimiento, ni capacidad ni CCBB.

A modo de conclusión podemos afirmar que hay numerosos aspectos prescritos por normativa que no se cumplen y que falta iniciativa y espontaneidad, en general, para atender a la diversidad con fórmulas nuevas y más inclusivas, que coadyuve a superar ese aparentemente inamovible 30% de fracaso escolar en la ESO al que parecemos condenados de forma irremediable en España.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAMENDI, P., VEGA, A. y SANTIAGO, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 185-209.
- BORRELL, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. En Medina, A. y Villar, L. M. (Eds), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 211-233.
- CARDONA, J. (1995). Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria. En Medina, A. y Villar, L. M. (Coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 275-302.
- DE MIGUEL, M. y otros (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*, Madrid: Escuela Española.
- Del Río, D. (2003). *Modelos de Investigación en Educación*. Vol I. Madrid, UNED.
- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Volumen 3, 11.
- ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), pp.1-24.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2000). *Evaluación y cambio educativo el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. T., MÉNDEZ, R. y RODRÍGUEZ, M. J. (2009). Programas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), pp. 79-104.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. M. (2004). *Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco*. Guipúzcoa: Revista Universidad del País Vasco.
- MARTINIC, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* Vol. 3, N° 3, pp. 30-43.
- MURILLO, F. J. y ROMÁN M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, N° 1, pp. 1-5.
- NEVO, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature, *Review of Educational Research*, 53, pp. 117-128.
- NEVO, D. y GOLDBLAT, E. (1988). *Evaluation perceptions and school assessment in schools of active learning*, School of Education, Tel-Aviv University.
- ROCA, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. En *Revista de Educación*. Extraordinario 2010, pp. 31-62.
- RODRÍGUEZ A. J. y CASTRO J (2009). *Metaevaluación de la ESO en Canarias: análisis y propuestas*. Las Palmas de GC, Tesis de la ULPGC.
- RODRÍGUEZ A. J. y HERNÁNDEZ J. M. (2011). *Evaluación de las CCB en la enseñanza obligatoria*. Bragança ieTIC, IPB y Universidad de Salamanca.
- RUÉ, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- RUEDA, M (2008). IV Coloquio Internacional sobre evaluación de la docencia. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. I, n°3 pp. 4.
- SABIRÓN, F. (1993). La evaluación del centro docente. En M. Lorenzo y O. Saenz, *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pp. 449-477.
- SANCHO, J. (1993). Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional. En *Aula de Innovación Educativa*, (6), pp. 47-51.
- SANTOS, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: MA: Aljibe.
- SERNA, C., YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. En *Bits: Boletín informativo de trabajo social*, 13, pp. 12-23.
- STAKE, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Records, (68), pp. 523-540.
- STIGGINS, R. J. y FAIRES CONKLIN, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practice of classroom assessment*. Nueva York: SUNY Press.
- TIANA, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. En *Revista iberoamericana de educación*, 10 (Ejemplar dedicado a: Evaluación de la Calidad de la Educación), pp. 37-62.
- TORRES, P. (2008). ¿Qué Estamos Haciendo en Cuba en Evaluación Educativa? En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, 1, p. 110-123.

## NORMATIVA

<<https://docs.google.com/document/d/1PfsIqNsg53g2IJr5CtL6NK6J1K5EB8BkVrnkH734USg/edit>>