

¿MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD?

Ignacio Polo Martínez

*Doctor en Ciencias de la Educación
Inspector de Educación del Gobierno de Aragón*

ipoloma@aragon.es

RESUMEN¹:

El docente de una determinada área-materia ¿es capaz de programar y justificar el plan de refuerzo-apoyo que está aplicando a un alumno que ha suspendido la primera evaluación? El 84% del rendimiento académico que logran los países de la OCDE, según Mackinsy & Company (2012), revela que depende, entre otros factores, del nivel de formación del cuerpo docente y de la calidad de los procesos educativos. La clave para conseguir una mejora del sistema educativo pasa por seleccionar cuidadosamente aquellas medidas educativas que resulten apropiadas para el nivel de rendimiento de nuestro alumnado e implantarlas con constancia y disciplina en la práctica docente individualizada. Una de esas medidas a desarrollar debería ser **la mejora de la atención a la diversidad ordinaria de nuestro alumnado**.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarcará a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. La LOE 2/2006 de 3 de mayo² trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

Este principio, no siempre está presente en los centros educativos de Primaria y Secundaria. El actual sistema educativo propone una serie de programas educativos e intervenciones de especialistas orientados a la atención a la diversidad que, siendo imprescindibles, encubren, en algunos casos, una falta de responsabilidad individual y de preparación pedagógica del docente en determinar y aplicar las medidas de apoyo y refuerzo ordinarias ante las primeras carencias detectadas en los aprendizajes imprescindibles del alumnado.

A través de este artículo se pretende facilitar al docente algunas claves a tener en cuenta para, desde los aprendizajes imprescindibles (contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles), determinar planes de refuerzo-apoyo individualizados para aquellos alumnos que comienzan a presentar dificultades en su proceso de aprendizaje.

¹ En este documento se utiliza la forma del masculino genérico para referirse a las personas y debe entenderse aplicable indistintamente a hombres y mujeres.

² LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006).

Desarrollo del artículo:

Según el profesor George Malaty (2013)³, España sale mal en PISA porque no atiende a los alumnos con dificultades. Este mismo autor asegura que uno de los éxitos del modelo educativo finlandés está asociado a las medidas a la atención a la diversidad: “la razón principal es que no deja a ningún estudiante de un grupo, de un aula, con una mínima dificultad sin intervención”. En Finlandia se trabaja individualmente con los alumnos desde el primer momento en que presentan retrasos en el aprendizaje, ya desde la Educación Primaria.

Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas. Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Y hacerlo desde una perspectiva “bidireccional”. Es decir, atendiendo al alumnado con dificultades de aprendizaje (objeto de este documento), pero también a aquellos que pueden dar lugar a propuestas de ampliación del currículo con el objetivo de desarrollar más sus capacidades.

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (LOE 2/2006 de 3 de mayo).

En el contexto del proceso de una evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se deben establecer las medidas de refuerzo y apoyo educativo que se consideren más adecuadas. Dichas medidas deberán ir asociadas a la adquisición de capacidades y competencias básicas. En este último caso, se deberá atender a la evaluación compartida⁴ de las competencias básicas, y por lo tanto, a los planes de refuerzo y apoyo compartidos entre aquellas áreas-materias que han participado del proceso de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, en la evaluación.

Tal y como plantean Boix, Gil, Martín y Vázquez (2005)⁵, si bien es verdad que en muchas ocasiones “refuerzo y apoyo” educativos están estrechamente vinculados o se utilizan indistintamente, es conveniente aclarar a nivel conceptual los dos términos, ya que, aunque ambos se consideran medidas de atención a la diversidad, tienen matices diferentes en cuanto al tipo de alumnado al que se dirigen, responsables, objetivos, etc., situándose en el continuo que va de lo ordinario a lo extraordinario. Tanto refuerzos como apoyos suponen recursos, estrategias curriculares, metodológicas y organizativas que

³ George Malaty es profesor de la educación matemática. Durante los últimos 25 años ha trabajado en el desarrollo de la educación matemática de la Universidad de Joensuu, la Universidad del Este de Finlandia. Conferencia impartida en el CEP de Las Palmas de Gran Canaria el 9 de abril de 2013. Gobierno de Canarias.

⁴ Polo, I. (2012). El valor de las diferentes áreas en la evaluación compartida de las competencias básicas. Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Mayo, nº 16.

⁵ Boix, Gil, Martín y Vázquez (2005). Medidas de refuerzo y apoyo educativos en la enseñanza obligatoria. Guía práctica. En http://www.esuelascatolicas.es/publicaciones/GRATUITAS/Medidas_de_refuerzo.pdf

persiguen promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal del alumnado para mejorar su funcionamiento individual e inserción social.

Hablaremos de refuerzo educativo cuando nos refiramos a una medida educativa ordinaria de atención a la diversidad destinada a uno o varios alumnos que presentan dificultades leves de aprendizaje en las áreas instrumentales básicas (Lengua Castellana, Lengua oficial de la Comunidad Autónoma, Lengua Extranjera y Matemáticas), y un desfase curricular de no más de dos años en las mismas. La finalidad de la medida es que los alumnos alcancen los aprendizajes imprescindibles del currículo correspondiente a su nivel educativo.

El apoyo educativo⁶ suele ser complementario o alternativo a la medida de refuerzo educativo aplicada a alumnos con necesidades educativas de carácter transitorio que necesitan ser atendidas con medios educativos más específicos que los provistos para el refuerzo educativo. Se considera una medida, inicialmente, de carácter ordinario, aunque podría llegar a ser extraordinario.

Tanto en la etapa de primaria como en la secundaria, se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje, actuando **tan pronto como éstas se detecten**. La actual legislación permite a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las necesidades de su alumnado. Dichas medidas tienen un carácter flexible y respetan la autonomía pedagógica.

Estas medidas de refuerzo-apoyo (dentro del ciclo⁷ y/o curso⁸) estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo. Quien promocione sin haber superado todas las áreas-materias, o no promocione (repita curso), seguirá un programa de refuerzo-apoyo (fundamentado en el plan de atención a la diversidad del centro) destinado a recuperar los aprendizajes no adquiridos y deberá superar la evaluación correspondiente a dicho programa.

El 84% del rendimiento académico que logran los países de la OCDE, según Mackinsy & Company (2012), revela que depende, entre otros factores, del **nivel de formación** del cuerpo **docente** y de la **calidad de los procesos educativos planteados al alumnado**. La clave para conseguir una mejora del sistema educativo pasa por seleccionar cuidadosamente aquellas medidas que resulten apropiadas para su nivel de rendimiento e implantarlas con constancia y disciplina en la práctica docente individualizada. Una de esas medidas a desarrollar debería ser **la mejora de la atención a la diversidad ordinaria** de nuestro alumnado. Dicha medida tiene implicaciones para el alumnado (posibilidad de recibir una mejora de la calidad de los apoyos a sus dificultades iniciales de aprendizaje), y para el profesorado (necesidad de mejorar la calidad técnica de la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación).

⁶ RESOLUCION de 26 de octubre de 2010, de la Dir. Gral. de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los Centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

⁷ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria

⁸ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria

Pero ¿qué entendemos por medidas de atención a la diversidad ordinarias?

Se podría entender por medidas de atención a la diversidad ordinarias aquellas que “constituyen las estrategias de organización y las modificaciones que debe realizar cada centro respecto a los agrupamientos, métodos, técnicas, actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, con el fin de atender a la diversidad sin modificar los elementos prescriptivos del currículo como son los objetivos, contenidos y, especialmente, los criterios de evaluación”⁹.

En esencia podría tratarse de una adaptación curricular NO significativa ante dificultades leves de aprendizaje, en las que el docente podría proponer, entre otras medidas, una adecuación de los procedimientos de evaluación, una adecuación de las condiciones metodológicas y organizativas de las actividades, y/o una priorización de contenidos¹⁰.

En algunos casos, las medidas de atención a la diversidad ordinarias que se proponen al alumnado con dificultades leves en el proceso de aprendizaje se reducen a (1) las recuperaciones (normalmente asociadas al típico instrumento de evaluación referido a una prueba objetiva escrita), (2) si tras sucesivas recuperaciones el alumno sigue mostrando un fracaso escolar en varias áreas-materias se propone, previo acuerdo de la junta de evaluación final, la repetición¹¹, y (3) si aún así no obtiene los resultados satisfactorios se le propone, previo **informe razonado** del equipo docente, cursar alguno de los **programas educativos** que la normativa contempla (por ejemplo, los programas de aprendizaje básico, de cualificación profesional inicial y de diversificación curricular).

En dicho informe razonado se deben especificar los motivos por los que considera que esta medida, inclusión en un programa educativo paralelo al ordinario, es más adecuada que las previstas con carácter general (planes de refuerzo-apoyo referidos a la materia pendiente). Además, el equipo docente debe indicar, asimismo, el grado de competencia curricular alcanzado por el alumno en las distintas áreas o materias cursadas, así como cuantas sugerencias (orientaciones académicas) se consideren oportunas para facilitar al alumnado el éxito en el programa. El objetivo final que pretenden estos programas es que los alumnos, mediante una metodología apropiada y una disposición de los contenidos adaptada a sus características y necesidades, desarrollen las competencias básicas necesarias para su incorporación con garantía de éxito a la escolarización ordinaria de la etapa. Por ejemplo, el objetivo del programa de aprendizaje básico es que el alumnado se incorpore, al finalizar el 2º curso del programa (2º de la ESO), y teniendo en cuenta los criterios de promoción, a 3º de la ESO.

Cuando se concluye en un informe que “las medidas ordinarias aplicadas a un alumno han sido insuficientes” ¿realmente se conocen, se han puesto en práctica y se han agotado

⁹En http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/atencion_diversidad/pad/anexo1_pad.pdf (Consultado el 1 de agosto de 2013).

¹⁰ **Resolución de 7 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten la etapa de educación infantil, educación primaria, educación secundaria, y educación permanente de adultos.**

¹¹ En el caso de Aragón, desde 3º de la ESO no superado se puede acceder al primer curso del programa de diversificación curricular. Resolución de 4 de junio de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dispone la organización del programa de diversificación curricular para su aplicación en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad autónoma Aragón

dichas medidas? Es decir, ¿se puede llegar a razonar, demostrar y certificar esa información desde criterios técnicos propios de la docencia¹²?

En este documento se pretende focalizar la atención no tanto en aquellas medidas ordinarias que dependen de la estructura y recursos con los que cuenta un centro (generalmente previa asignación de la Administración) y que son gestionadas desde la Dirección del mismo (por ejemplo el número de docentes con los que cuenta un centro, el número de especialistas (AL-PT) de que dispone un centro, agrupamientos que el centro puede establecer de su alumnado, la ratio, el horario del centro, gestión de los espacios y recursos del centro, etc.), sino en aquellas otras que dependen, casi exclusivamente, de la responsabilidad individual del docente en su proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje y evaluación de su alumnado (la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje, la colaboración con las familias y, especialmente, el apoyo temprano en su proceso educativo ante posibles dificultades de aprendizaje).

Aunque sin duda las primeras pueden favorecer una mejora de la calidad de las segundas (así lo demuestran los estudios realizados para valorar las causas del éxito del sistema educativo en Finlandia¹³), en ningún caso la existencia de las primeras debería suponer la ausencia de medidas explícitas del docente en lo referido a la atención a la diversidad ordinaria de su alumnado.

En alguna circunstancia, se podría caer en la tentación de supeditar el éxito de la intervención docente a la inversión que la administración realice en el sistema educativo, por ejemplo, en cuanto al número de profesores que hay en un centro para atender la diversidad del alumnado. Está demostrado que un mayor nivel de gasto público, a partir de un nivel mínimo, que España ha superado ya, no impacta en mejor rendimiento educativo (Mackinsy & Company, 2012¹⁴). Desde este documento se desea poner el acento en la calidad de la intervención técnica de cada docente, sin que por ello se menosprecie la necesidad de que los centros accedan a los recursos necesarios para el desarrollo óptimo de su intervención educativa (mejorar los resultados académicos del alumnado, disminuir el fracaso escolar y disminuir el abandono escolar prematuro).

El **plan de mejora** de la atención a la diversidad en un centro no parece estar tanto en el tipo de programa al que derivamos al alumnado, la estructura que tenga, su duración, el número de docentes que intervengan, o la cantidad de informes necesarios para que la propuesta sea aceptada, sino en el proceso seguido por el equipo docente (y por lo tanto, por cada docente) para objetivar las dificultades que ha tenido un alumno/a, las medidas de refuerzo y apoyo adoptadas, y los resultados obtenidos hasta ese momento. Es entonces cuando el equipo docente, partiendo de la responsabilidad individual de cada uno de sus miembros, propone al alumnado y su familia el máximo rigor técnico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

¹² Según las instrucciones para los centros de educación Infantil y primaria y centros de educación especial de la comunidad autónoma de Aragón (en relación con el curso 2013-2014), se entiende como docencia directa la atención de un maestro a un grupo de alumnos completo (curso/nivel) o a pequeños grupos con los que se llevan a cabo **tareas docentes ordinarias y sistemáticas, incluidas las actividades de apoyo/refuerzo**.

¹³ *Melgarejo Draper, J. (2008). La clave del éxito en Finlandia. Cuadernos de Pedagogía, Nº 381, págs. 30-33.*

¹⁴ **Mackinsey&Company, (2012). Educación en España: Motivos para la esperanza. En http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/spain/es/latest_thinking (consultado el 12 de agosto de 2013.)**

A partir de la normativa específica asociada al desarrollo del currículo y la evaluación, el diseño de la programación didáctica y dentro de la concreción que supone la programación de aula, aparecen dos aspectos que pueden considerarse claves en el tratamiento de la atención a la diversidad desde la responsabilidad individual del docente: **la metodología** (fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto al alumnado) y **la evaluación** (condicionada por la primera, continua, formativa y garantía de objetividad).

El diseño de los procedimientos e instrumentos de evaluación debería ir en consonancia con la metodología asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto al alumnado. Sin embargo, se ha evidenciado que algunos docentes proponen un proceso de enseñanza-aprendizaje metodológicamente integrador, diverso y significativo y, posteriormente, plantean una evaluación descontextualizada de dicho proceso de enseñanza y, en ocasiones, de la propia normativa curricular.

No es tan habitual, sin embargo, que propuestas de evaluación correctas (planteadas desde el intento de averiguar el grado de adquisición del alumno de capacidades y competencias básicas), se alejen de un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en propuestas metodológicas coherentes con la adquisición de dichas capacidades y competencias básicas.

Hay autores como Santos (2003)¹⁵ que se atreven a asegurar que “Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...”. Sin pretender llegar al extremo de considerarla como evidencia de los “pensamientos más profundos del docente”, sí que es cierto que el docente tiende a plantear en la evaluación el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto al alumnado, y que ese proceso de enseñanza-aprendizaje podría estar influido por su formación inicial, su formación permanente, su motivación, etc.

Aunque todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una autoevaluación del docente sobre su praxis (la enseñanza asociada a los resultados de aprendizaje), en ocasiones, los resultados obtenidos por el alumno en la evaluación vienen a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce, o se ponen de manifiesto dificultades, se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende. No es muy común escuchar a un docente en una junta de evaluación realizar, como consecuencia de un número elevado de suspensos en su materia, una propuesta de mejora de su propia actuación que intente mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación propuesto a su alumnado.

Quizás suenen más habituales algunas de estas afirmaciones que en algunos momentos se pueden emitir por docentes en el transcurso de una junta de evaluación (reunión técnica), para argumentar el “fracaso escolar” de un determinado alumno: “que estudie más, se esfuerza...pero no llega, es torpe, no trabaja lo suficiente, se ha enamorado, es vago, está mal preparado, ¡ya vino mal de la Primaria!, tiene pocos medios, tiene malas compañías, no tiene ayudas, no está motivado, no sabe estudiar, se pone nervioso al realizar las pruebas, si lo apuntan a una academia...igual mejoraría, habla mucho en clase, no se entera de nada, etc. “.

¹⁵ Santos, M.A. (2003). Revista Enfoques Educativos 5 (1): 01 – 15. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. En: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf (Consultado el 16 de agosto de 2013).

En algunos casos, este tipo de afirmaciones inundan las juntas de evaluación trimestre tras trimestre, proponiendo al alumnado y su familia un déficit de información técnica relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo, la evaluación que se le ha propuesto, las dificultades evidenciadas, las medidas de apoyo-refuerzo que se le plantean, y en qué se fundamentarán las recuperaciones que se dispongan. Esta situación se agrava si se tiene en cuenta que esa es la información que igualmente utiliza el tutor del alumno, y el orientador del centro, para “intentar” argumentar técnicamente en un informe decisiones sobre la promoción o no del alumnado, y en su caso, la propuesta de incorporación a determinados programas educativos de atención a la diversidad.

Atendiendo a la información que dispone la Inspección de Educación en su proceso de supervisión y asesoramiento sobre la evaluación ejercida al alumnado de la etapa de Primaria y Secundaria, no parece que sea una cuestión generalizada el que el docente aporte informes individualizados del nivel desarrollo curricular alcanzado por un determinado alumno en un área-materia, y complementariamente, muestre los planes de apoyo-refuerzo que se han implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje ante las posibles dificultades encontradas por dicho alumno.

Los informes técnicos con los que el alumnado viaja por el sistema educativo ordinario, y en su caso, con los que accede a los programas educativos dirigidos a la atención a la diversidad, se antojan insuficientes en algunos casos, y en ocasiones, poco profesional.

Plantear la atención a la diversidad ordinaria desde el punto de vista de la evaluación y los planes de apoyo, refuerzo y recuperación, supone, además de un derecho del alumno y una obligación del docente, orientar la evaluación-calificación del alumnado desde un punto de vista formativo y continuo.

De la misma forma, dentro de nuestro sistema educativo trabajan docentes que integran en su ejercicio profesional buenas prácticas en lo referido a la atención a la diversidad de sus alumnos. Buenas prácticas no sólo en el sentido de una intervención puntual y aislada (válida igualmente), sino desde el punto de vista de la intervención global, habitual, cotidiana con su alumnado. Han sido esas prácticas docentes las que han permitido identificar y describir tres aspectos que tienen como objetivo la mejora de la atención a la diversidad ordinaria del alumnado (desde el punto de vista de la evaluación y los planes de apoyo-refuerzo-recuperación). Dichos aspectos son:

1. Análisis de los aprendizajes imprescindibles¹⁶ determinados por el ciclo-departamento a partir de la relación entre los contenidos y los criterios de evaluación.
2. Identificación de los aprendizajes imprescindibles en la evaluación continua del alumnado a través de los instrumentos de evaluación.
3. Elaboración de los planes de apoyo y refuerzo propuestos al alumnado para la adquisición de los aprendizajes imprescindibles no superados.

A continuación analizaremos un poco más detalladamente algunas posibles claves del desarrollo de cada uno de los tres apartados:

¹⁶ El concepto “aprendizajes imprescindibles” será utilizado en este documento como sinónimo de contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles, y el de aprendizaje básico. Los tres conceptos son utilizados por las diferentes Comunidades Autónomas en sus concreciones legislativas curriculares y de evaluación de manera indistinta.

1. Análisis de los aprendizajes imprescindibles determinados por el ciclo-departamento a partir de la relación entre los contenidos y los criterios de evaluación¹⁷:

El docente, en la labor de concreción de los criterios de evaluación¹⁸ y su vinculación con algunos de los elementos descritos en los bloques de contenidos, fijará y hará públicos los mínimos exigibles para superar la materia (aprendizajes imprescindibles). El docente deberá tener en cuenta todos los criterios de evaluación. Por lo tanto, no puede haber un criterio sin su correspondiente mínimo exigible. Hay que recordar que el referente para evaluar al alumnado es el criterio de evaluación. Los contenidos deben ser considerados como un medio y no un fin en sí mismos. Sin duda es la labor más compleja en la fase de concreción del currículo, y su definición se encuadraría dentro de la autonomía docente delimitada por el departamento didáctico (Secundaria) o el ciclo (Primaria). Es un proceso en el que necesariamente se debería tener en cuenta, sin perder de vista los objetivos de etapa, el contexto educativo en el que se van a focalizar dichos aprendizajes. Siendo un aspecto que está determinado por la autonomía docente y el contexto, podemos encontrar, a pesar de estar definidos desde los reales decretos de enseñanzas mínimas (y sus concreciones normativas de las diferentes Comunidades Autónomas), diferencias, en algún caso significativas, entre los aprendizajes imprescindibles definidos por un centro u otro.

Es evidente que las evaluaciones externas que actualmente se desarrollan en nuestro sistema educativo pueden suponer otra fuente de información para perfilar en algunos ciclos-cursos, y por extensión al resto de niveles educativos, los aprendizajes imprescindibles a proponer al alumnado. Teniendo en cuenta que no parece probable que estos aprendizajes vengan determinados por una norma de ámbito nacional, las evaluaciones externas en los diferentes niveles educativos pueden suponer una vía de información indirecta para determinar “lo mínimo-imprescindible” que debe saber un alumno en un determinado curso-ciclo.

Debiera ser una labor coordinada, no sólo dentro del propio ciclo-departamento, sino también entre los centros que estén adscritos. Por ejemplo, a la hora de plantear los mínimos exigibles de 3er ciclo de Primaria de Matemáticas (en un centro de educación infantil y primaria) y los de 1º de la ESO (del centro de Secundaria al que está adscrito), parece fundamental la realización de reuniones de coordinación e intercambios de documentación entre los responsables de ciclo-departamento afectados, para evitar posibles solapamientos o excesiva distancia entre los aprendizajes imprescindibles solicitados.

Como veremos más adelante, la definición precisa y explícita de los mínimos exigibles adquiere gran importancia en el diseño de los procesos de apoyo refuerzo y recuperación al alumnado. Si el docente, y especialmente el alumnado, no conocen los mínimos exigibles difícilmente podrán definir un proceso de recuperación adaptado a las necesidades y carencias precisas y explícitas del alumnado. Más aún, el diseño de las pruebas extraordinarias (en Secundaria) debiera hacerse teniendo como referente fundamental los mínimos exigibles.

No menos importante debiera tener la vinculación entre la definición precisa y explícita de los aprendizajes imprescindibles, y las evaluaciones iniciales realizadas al comienzo de cada curso-ciclo (o ante la incorporación de alumnado desde otros sistemas educativos).

¹⁷ Polo, I. (2012). La Evaluación Objetiva del Alumnado de Primaria y Secundaria. Avances Supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (revista nº 16-mayo).

¹⁸ Polo, I. (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente. Revista Educadores Octubre - Diciembre 2012.

La definición de los aprendizajes imprescindibles y su transferencia a uno o varios instrumentos de evaluación, puede permitir la definición de evaluaciones iniciales de curso-ciclo basadas en los mínimos exigibles determinados en el curso-ciclo anterior. Es decir, aquellos aprendizajes considerados como imprescindibles para superar un curso (por ejemplo, 1º de ESO), debieran ser aquellos que en la evaluación inicial del siguiente curso (2º de la ESO) deberíamos comprobar para, en función de su adquisición, proponer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la hora de plasmarlos en la programación NO debería caerse en el error de definir en apartados diferentes y sin ningún tipo de vinculación (1) Criterios de evaluación mínimos, y (2) contenidos mínimos. La Inspección de Educación en Aragón, a través de la sucesiva supervisión de programaciones, ha podido comprobar que la no vinculación de ambos aspectos puede conllevar la definición de “contenidos mínimos” sin referente, es decir, sin criterio de evaluación. Esta situación sería posible debido a que, si bien todos los criterios de evaluación se refieren a contenidos curriculares, no todos los aspectos enumerados en cada uno de los bloques de contenidos están relacionados con alguno de los criterios de evaluación. Se recomienda que los mínimos exigibles vengán siempre precedidos de un código que permita identificar, no sólo de qué criterio de evaluación-bloque de contenidos surge, sino también, su traslado a los diferentes instrumentos de evaluación.

Finalmente, no debemos olvidar que los contenidos y criterios de evaluación de los ámbitos propios de programas educativos de atención a la diversidad como, por ejemplo, el de Diversificación Curricular (ESO), serán seleccionados tomando como referencia los mínimos exigibles de las materias que los componen.

2. Identificación de los aprendizajes imprescindibles en la evaluación continua del alumnado a través de los instrumentos de evaluación.

Desde la Inspección de Educación en Aragón, y en el marco de las actuaciones prioritarias, se ha podido evidenciar que, en algunos casos, el docente, tras la definición de los mínimos exigibles, no controla los momentos del curso (unidades didácticas, temas, proyectos realizados trimestralmente) en los que evalúa la adquisición de cada uno de dichos mínimos por parte del alumnado.

Normalmente, el docente tiene una percepción general de la presencia de dichos mínimos a lo largo del curso, pero no una evidencia controlada en la que poder identificar con nitidez con qué instrumentos de evaluación, asociados a unidades didácticas, temas, proyectos, dentro de un trimestre, se están solicitando.

A partir de la tabla 1, se pretende ayudar al docente a que, dentro de su autonomía, y atendiendo a lo planificado en su programación didáctica (y en el proyecto curricular), ejerza una evaluación continua de los aprendizajes imprescindibles previamente definidos. Los objetivos que persigue la tabla 1 son:

1. Programar los **momentos del curso** (por trimestre) en los que se evalúa cada uno de los mínimos exigibles.
2. Determinar los **tipos de instrumentos** de evaluación con los que se pretende comprobar el grado de adquisición “suficiente-apto-aceptable” de cada uno de los mínimos exigibles.
3. Indicar el **número de instrumentos** de evaluación con los que se pretende comprobar el grado de adquisición “suficiente-apto-aceptable” de cada uno de los mínimos exigibles.
4. Señalar en **qué unidades didácticas-temas-proyectos**, se encuadran los diferentes mínimos exigibles.

Los objetivos 2 y 3 adquieren gran relevancia, ya que se ha podido comprobar como, en algunos casos, al realizar este análisis, el docente (departamento-ciclo) comprueba cómo hay mínimos exigibles que no han sido evaluados durante todo el curso a través de ningún instrumento de evaluación o, aun habiéndose comprobado todos los mínimos, siempre se ha realizado con el mismo tipo de instrumento de evaluación (por ejemplo a través de pruebas objetivas escritas). Este último aspecto parecería irrelevante si se pasa por alto que dentro de los criterios de evaluación de las distintas áreas-materias aparecen indicadores que necesitan determinados tipos de instrumentos de evaluación. Dichos indicadores (de tipo actitudinal o procedimental) suscitan otros tipos de instrumentos de evaluación diferentes a la prueba objetiva escrita (por ejemplo: listas de control, rúbricas, etc.).

Tabla 1. Seguimiento de la evaluación de los mínimos exigibles (aprendizajes imprescindibles) en un curso.								
APRENDIZAJE IMPRESCINDIBLE (nº y redacción literal)	TRIMESTRES						CALIFICACIÓN (apto/no apto)	
	1 ^{ER} TRIMESTRE	2º TRIMESTRE			3 ^{ER} TRIMESTRE			
	TIPOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							
	Rúbr ¹⁹ /Lc/Pof/Tr (ind-colev)/Cc/Prb (1-2-3-...)							
	NÚMERO de U.D-TEMA-PROYECTO							
	UD1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-(...)							
1-	Rúbr-1	Prb-4	Prb-6	Rubr-1	Prb-8	Rúbr-1	APTO	
	UD2	UD5	UD6	UD6	UD9	UD9		
2-								
3-								
(...)								

Al finalizar el curso-ciclo, el docente, a partir de la información explicitada en la tabla, debería poder determinar el grado de adquisición (suficiente-aceptable-apto) o no, de cada uno de los mínimos exigibles. Evidentemente, no todos los mínimos exigibles tendrán el mismo grado de protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto al alumnado. Se trataría de emitir un juicio de valor fundamentado en la evaluación continua propuesta al alumnado.

¹⁹ Leyenda de los instrumentos de evaluación: Rúbr (rúbrica de observación)-Lc (lista de control)-Tr (trabajo individual o colectivo)-Cc (cuaderno de clase)-Prb (Prueba objetiva escrita)-(1-2-3-...) Número del instrumento del mismo tipo. Por ejemplo, si hay varias pruebas escritas a lo largo del curso, se deben enumerar para que se identifique claramente en que número de prueba aparece el aprendizaje imprescindible, ya que podría darse el caso que en una prueba no hubiera mínimos exigibles y en otra sí.

No tendría una fundamentación normativa, ni pedagógica, proponer al alumnado una calificación de insuficiente porque uno de los mínimos no hubiera sido alcanzado en un único instrumento de evaluación (bien porque sólo se haya evaluado con ese instrumento, o bien porque aun haciéndolo en varios instrumentos, en una ocasión no lo hubiera alcanzado).

Conviene recordar que los aprendizajes imprescindibles se deben alcanzar al finalizar el ciclo (Primaria), o curso (Secundaria). Es en ese momento, y no antes, cuando, tras el proceso planificado de enseñanza-aprendizaje, puede afirmarse con ciertas garantías de objetividad que el alumnado ha superado un área-materia.

El docente, a través de sucesivas UD-temas-proyectos y sus correspondientes instrumentos de evaluación, deberá recabar, a lo largo del curso-ciclo, suficientes pruebas como para poder concluir con garantías de objetividad que un determinado alumno ha adquirido o no los aprendizajes imprescindibles de un área-materia.

3. Elaboración de los planes de apoyo y refuerzo propuestos al alumnado para la adquisición de los aprendizajes imprescindibles no superados.

Tal y como se ha argumentado anteriormente, aunque la legislación curricular y de evaluación prevén la evidencia de planes de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presentan algún tipo de dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje (ordinario o extraordinario)²⁰, la realidad es que no siempre se encuentran dichos planes asociados a la individualidad del alumnado y vinculados a la programación didáctica en lo referido a los aprendizajes imprescindibles.

Todo ciclo-departamento debería tener en su programación didáctica (apartado referido a la atención a la diversidad), un banco de recursos de ejercicios, actividades y tareas²¹ (elaborado por los propios docentes del ciclo-departamento y/o de alguna editorial), que posibilite al alumnado ser apoyado o reforzado en las dificultades detectadas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto debería tenerse en cuenta en, al menos, las siguientes situaciones educativas:

1. A lo largo del curso-ciclo (dentro de la evaluación continua). Al finalizar cada evaluación, y atendiendo a las calificaciones obtenidas por el alumnado, el docente deberá facilitar a aquellos alumnos que presenten dificultades en los mínimos exigibles trabajados hasta el momento, un plan de apoyo vinculado a dichos mínimos exigibles. No tiene ningún sentido pedagógico, ni cobertura normativa, que el docente espere a final de curso para concluir, sin haber intervenido, que el alumno no supera un área-materia.
2. En el caso de la etapa de Secundaria, y tras la evaluación final ordinaria, el docente facilitará al alumnado con la materia no superada (por lo tanto con uno o varios mínimos exigibles no alcanzados), un plan de orientación y apoyo encaminado a la superación de la prueba extraordinaria. En este caso convendría elaborar un

²⁰ ORDEN de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón (art. 13.3).

²¹ Concepto defendido por el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas (COMBAS, 2013) elaborado por el MEC-CNIIIE, para determinar aquellas propuestas de aprendizaje que contemplan las competencias básicas. Es decir, al alumnado se le propone el saber y el saber-hacer.

modelo de informe de centro (acordado en la Comisión de Coordinación Pedagógica e incluido en el proyecto curricular y las respectivas programaciones didácticas), en el que se explicita por materias, al menos la siguiente información: (1) de qué criterio de evaluación/bloque de contenido surgen los diferentes mínimos exigibles (referencia explícita a la normativa curricular), (2) los aprendizajes imprescindibles no superados por el alumnado en cada materia, (3) el plan de refuerzo-apoyo que se facilita al alumnado referido a los mínimos exigibles no superados, (4) las orientaciones al estudio que se sugieren, y (5) fecha y hora de la prueba extraordinaria de las diferentes materias. Esta información podría ser igualmente válida para la etapa de Primaria (aun no existiendo la prueba extraordinaria), como forma de establecer una labor tutorial continuada entre los diferentes cursos de cada ciclo, o entre el centro de Primaria y su centro de Secundaria al que esté adscrito (paso de 6º de Primaria a 1º de la ESO).

3. Como elemento detonante del proceso de apoyo-refuerzo a un alumno que repite un curso. La repetición no puede ser considerada como una medida educativa en la que el alumno simplemente “repita todo lo hecho”. Sería necesario evidenciar de manera precisa y explícita en un informe (1) cuáles son los aprendizajes imprescindibles de las diferentes áreas-materias que no superó, (2) las medidas de apoyo-refuerzo que en su momento se implementaron pero que no surgieron el efecto deseado, y (3) las revisión y puesta en práctica de una nueva propuesta de medidas de apoyo-refuerzo y orientaciones educativas, que procuren la superación de las dificultades que han supuesto la repetición. En definitiva, un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas. Si este tipo de medidas no se acometen, existen altas probabilidades de que un determinado alumno repita y vuelva a obtener los mismos malos resultados, o incluso peores (González, 2002²²). En el peor de los casos, la desmotivación del alumnado ante la reiteración de sus resultados académicos adversos, podría derivar en el abandono escolar prematuro. Es en este momento cuando la “propuesta de incorporación a un programa educativo de atención a la diversidad” se muestra como la opción a ofrecer al alumno y su familia por parte de un equipo docente. Dicha opción, debería venir acompañada de los correspondientes informes técnicos de los miembros del equipo docente (no sólo del tutor y del orientador del centro), en el que quede de manifiesto el trabajo de apoyo y refuerzo realizado con el alumno hasta el momento y la necesidad de incorporarse al programa como forma de optar a una nueva situación de atención a la diversidad ordinaria²³.

²² González, D. (2002). *Las dificultades de aprendizaje en el aula*. Edeve, colección INNOVA.

²³ En la Resolución de 5 de junio de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza la aplicación experimental en centros de Educación secundaria del Programa de aprendizaje básico establecido en la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria, dice:

Tercero. Criterios y procedimiento de acceso:

2. Cada Tutor, con la colaboración del Equipo de profesores de su curso de procedencia o, en su caso, de referencia, propondrá la incorporación de un alumno determinado al Programa de aprendizaje básico. **Dado el carácter de medida extraordinaria de atención a la diversidad** que tiene este programa, especificará en un informe los motivos por los que considera que esta medida es más adecuada que las previstas con carácter general.

En esencia, y bajo el criterio subjetivo del autor de este documento, es una contradicción ya que las medidas extraordinarias suponen modificación significativa de los elementos del currículo (especialmente de los criterios de evaluación), y sin embargo, el currículo del PAB, dice:

Sexto. Estructura del Programa de aprendizaje básico

Las características de este programa implican una selección y organización de los contenidos que se vayan a desarrollar en el grupo específico, tomando como referencia las competencias básicas, **las enseñanzas mínimas de cada una de las materias** para los cursos correspondientes y la relación entre ellas.

Conclusiones:

A pesar de que la OCDE (2009)²⁴ reconoce que una media de tres cuartas partes de los profesores de todos los países TALIS (entre los que se encuentra España) comunicó que el aumento de la calidad de su trabajo no recibía ningún reconocimiento, de momento y ante la ausencia de la tan reclamada carrera profesional docente (Mackinsey&Company, 2012), tan sólo se puede apelar a la profesionalidad de todo aquel que decide dedicar una vida a la enseñanza.

Uno de los aspectos que debiera atender todo profesional de la docencia sería la autoevaluación de su propio ejercicio profesional. Tal y como aseguran Bolance, Cuadrado, Ruiz y Sánchez (2013)²⁵, la autoevaluación de la práctica docente ha de partir de la premisa de que la misma es siempre mejorable, que exige una actitud del profesorado favorable a este cambio y centra la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito donde estos han de producirse, en el aula. Esto implicaría abarcar tanto los procesos de planificación docente, como la evaluación de los resultados, por ser ambos aspectos partes inseparables de la actuación docente.

Asociado a dicha profesionalidad se encuentra, igualmente, el cumplimiento escrupuloso de la norma y, a su vez, de desarrollo coherente de la autonomía docente y del Centro. Es en esa normativa, tal y como se ha evidenciado en el inicio de este documento, en donde queda suficientemente clara la responsabilidad del docente en lo referente a las medidas de atención a la diversidad ordinarias y extraordinarias del alumnado.

El mismo informe de la OCDE (2009), reconoce que “más de uno de cada tres profesores trabaja en un centro que, en opinión de su director, sufre la falta de profesores cualificados”. Quizás no sea oportuno centrar la atención en ese tercio de profesionales que pueda tener graves carencias formativas que condicionen el ejercicio de su docencia y, por lo tanto, la atención a la diversidad del alumnado. Dicho profesorado deberá, por propia iniciativa y/o por requerimiento de la Administración, adecuar su desfase profesional. Parece más oportuno, y así se ha tenido en cuenta a la hora de presentar esta pequeña propuesta de mejora de la calidad de la intervención docente en materia de atención a la diversidad, focalizar la atención en los dos tercios del profesorado de nuestros centros que, según el mismo estudio, podría ser un referente de buenas prácticas educativas.

Lo que parece evidente, a partir de lo vivido curso tras curso en los centros educativos, es que:

1. El desarrollo normativo y de funcionamiento asociado a la intervención con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad y/o trastorno grave

Es decir, el programa educativo se plantearía desde los aprendizajes imprescindibles (mínimos exigibles) definidos para 1º y 2º de la ESO en todas las materias. En ningún caso se plantea una modificación sustancial de los criterios de evaluación (por ejemplo que se apliquen en 2º PAB los correspondientes a 3er ciclo de Primaria). Al menos en teoría.

²⁴ OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados

²⁵ Bolance, Cuadrado, Ruiz y Sánchez (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Mayo, nº 18.

de conducta, está convenientemente pautado y asentado en la vida de los centros educativos.

2. Igualmente, el procedimiento de propuesta de determinado alumnado a los programas de atención a la diversidad (PAB-PCPI-PDC-PIM²⁶), está igualmente recogido en la normativa vigente y es desarrollado por los centros en su funcionamiento habitual.

Sin embargo, el proceder ordinario del docente individual para atender a la diversidad del alumnado desde sus propios recursos técnicos-pedagógicos-metodológicos está, en algunos casos, insuficientemente justificado. En otros casos, se ha evidenciado su ausencia. Cabe recordar que son estas medidas ordinarias el detonante de futuras propuestas de atención a la diversidad ordinaria y extraordinaria. Si bien todos los docentes que forman parte de un equipo docente tienen responsabilidad en la atención a la diversidad del alumnado, serán aquellas áreas-materias llamadas instrumentales (Lengua, Matemáticas, Ciencias), las que deberán proponer un mayor cuidado en las apreciaciones que se realizan en este documento.

Plantear los programas educativos como una medida de atención a la diversidad extraordinaria, y a su vez, conducentes a la misma titulación que a la que se opta por la vía ordinaria, podría sugerir que nuestro sistema educativo está proponiendo una vía educativa paralela (modificada significativamente), para la obtención de la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Los recursos humanos específicos con los que pueda contar un centro educativo asociados a las medidas de atención a la diversidad (trabajadores sociales, maestro especialista en Audición y Lenguaje, maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, maestro de Educación Compensatoria, Psicólogos, y/o Psicopedagogos), realizan funciones específicas con determinado alumnado, en ocasiones, con necesidades educativas especiales que conllevan adaptaciones curriculares significativas. Además, proponen situaciones de asesoramiento, apoyo, cooperación y colaboración con el resto del equipo docente. Su trabajo especializado no debería suponer la inhibición del docente en lo referido a la atención a la diversidad ordinaria. Es precisamente desde dicha atención educativa ordinaria desde donde parte el trabajo especializado de dichos especialistas. La posible mejora en el rendimiento académico de un determinado alumno deriva de la coordinación técnica de las medidas ordinarias y extraordinarias.

La entrada de las competencias básicas como elemento curricular a tener en cuenta desde todas las áreas-materias de las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, abre nuevas vías de responsabilidad para el docente en lo referido a los planes de refuerzo y apoyo compartidos entre aquellas áreas-materias que contribuyen al desarrollo de una determinada competencia básica y, especialmente, aquellas que pudieran estar vinculadas a la evaluación y emisión de una calificación.

Sabiendo de la complejidad del proceso sugerido, de la multitud de variables (curriculares y no curriculares) que condicionan la enseñanza y el aprendizaje, y sin pretender reducir la atención a la diversidad del alumnado a la concreción de un listado de indicadores y el diseño de planes teóricos, sí que parece oportuno incidir en que si no quedan suficientemente justificados (1) los aprendizajes imprescindibles que debe alcanzar el alumnado, (2) la metodología más idónea para su consecución, (3) las dificultades educativas planteadas por el alumnado, (4) los planes de refuerzo-apoyo en el proceso de aprendizaje, y (5) los resultados obtenidos por el alumnado en relación a los aprendizajes

²⁶ Programa Intensivo de Mejora (implantado en Cataluña en el curso 13-14 para los Institutos de Secundaria).

imprescindibles, se corre el riesgo de cometer una negligencia profesional con consecuencias, a veces, irreparables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, su orientación académica y, probablemente, en su futuro laboral.

Fuentes bibliográficas consultadas para la elaboración de este documento:

1. Boix, Gil, Martín y Vázquez (2005). Medidas de refuerzo y apoyo educativos en la enseñanza obligatoria. Guía práctica. En http://www.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/Medidas_de_refuerzo.pdf
2. Bolance, Cuadrado, Ruiz y Sánchez (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para La mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Mayo, nº 18.
3. González, D. (2002). Las dificultades de aprendizaje en el aula. Edeve, colección INNOVA.
4. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006).
5. Mackinsey&Company, (2012). Educación en España: Motivos para la esperanza. En http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/spain/es/latest_thinking (consultado el 12 de agosto de 2013)
6. Melgarejo Draper, J (2008). La clave del éxito en Finlandia. Cuadernos de pedagogía, Nº 381, págs. 30-33
7. OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados
8. Polo, I. (2012). El valor de las diferentes áreas en la evaluación compartida de las competencias básicas. Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Mayo, nº 16.
9. Polo, I. (2012). La Evaluación Objetiva del Alumnado de Primaria y Secundaria. Avances Supervisión educativa- Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (revista nº 16-mayo).
10. Polo, I. (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente. Revista Educadores Octubre - Diciembre 2012.
11. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria
12. REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria
13. Resolución de 5 de junio de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza la aplicación experimental en centros de Educación secundaria del Programa de aprendizaje básico establecido en la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria
14. Resolución de 7 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Política Educativa y educación permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten la etapa de educación infantil, educación primaria, educación secundaria, y educación permanente de adultos.
15. RESOLUCION de 26 de octubre de 2010, de la Dir. Gral. de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los Centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

16. Santos, M.A. (2003). Revista Enfoques Educativos 5 (1): 01 – 15. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. En: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf (Consultado el 16 de agosto de 2013).