

# EVALUACIONES EXTERNAS EN LA LOMCE: ¿EJERCICIO DE TRANSPARENCIA EN LA EDUCACIÓN RURAL?

/

## EXTERNAL EVALUATIONS IN LOMCE: TRANSPARENCY IN RURAL EDUCATION?

**Rogeli Santamaría Luna**

*Inspección Territorial de Educación.*

*Dirección Territorial de Educación, Cultura y Deporte.*

*Avda. Del Mar, 23.*

*12003 Castellón de la Plana*

*santamaria\_rog@gva.es*

*tel.: 34 964358568*

### **Resumen**

El propósito de este documento es reflexionar sobre algunos artículos de la [Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación](#) modificada por última vez por la [Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa](#). Se han seleccionado aquellos vinculados con evaluación externa y transparencia y se han comentado.

A su vez, la publicación de la [Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno](#), impone nuevas obligaciones a las Administraciones que deberían redundar en la accesibilidad y difusión de informes y resultados.

Ambas leyes pueden favorecer el conocimiento de la escuela rural si se modifican los modelos actuales de evaluación externa en España que no suelen atender la singularidad rural o lo hacen parcialmente. De este modo contribuyen a invisibilizar la escuela rural, o a dar una imagen negativa de la misma porque presentan resultados escasamente contextualizados

**Palabras clave:** escuela rural, transparencia, evaluaciones externas.

### **Abstract**

This document is intended to reflect on some articles of the Organic Law 2/2006 of 3 May on Education last modified by Organic Law 8/2013, of 9 December, to improve educational quality. We have selected those linked to external evaluation and transparency were discussed. In turn, the publication of Law 19/2013, of December 9, transparency, access to public information and good governance, imposes new obligations on the administrations and should result in the availability and dissemination of reports, as well as results.

Both laws can promote knowledge of rural school if current approaches to external evaluation in Spain who do not usually attend rural uniqueness or do so partially. Thus they contribute to hiding the rural school or show a negative image of it because they have poorly contextualized results.

**Key words:** rural school, external evaluation, transparency

### **1.- Introducción**

Vamos a analizar cómo se aborda la transparencia y rendición de cuentas en la LOMCE y lo relacionaremos con las evaluaciones externas. Por restricciones espaciales se han resumido artículos que se pueden consultar en las leyes o en Santamaría, R.; 2015a. Partimos de la invisibilización actual de la escuela rural en España (Bustos, 2011: 157; Santamaría, 2012: 16).

Finalmente abordaremos la ley de transparencia para destacar algunos aspectos a

considerar en educación y expondremos un ejemplo de transparencia que sirvió para evitar el cierre de escuelas en Escocia.

## **2.- Evaluaciones externas y transparencia.**

### **2.1. Transparencia y rendición de cuentas en la LOMCE**

La [Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación](#) (BOE núm. 106, de 04/05/2006), entró en vigor el 24-05-06 y es conocida como LOE; fue modificada por última vez por la [Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa](#) (BOE núm. 295, de 10/12/2013), conocida como LOMCE (otros dicen Ley Wert en alusión al ministro que la hizo posible). La LOE actualizada a 2013 contiene en su articulado 3 referencias a **transparencia** y 3 a **rendición de cuentas**.

#### **Artículo 2 bis. Sistema Educativo Español.**

3. El Sistema Educativo Español contará, entre otros, con **d) El Sistema de Información Educativa.**

4. El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, **transparencia y rendición de cuentas.**

El Sistema de Información Educativa debe tener indicadores que permitan obtener los datos suficientes en base a los principios definidos. Entre ellos, además de la transparencia y rendición de cuentas está la calidad, equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación. Pero ¿un sistema de información que oculta una parte puede ser transparente? ¿hay algún indicador de ruralidad entre los indicadores de educación? ¿hay algún elemento de contexto que permita definir con acierto si un centro educativo es rural o no?

En el marco vigente en España no lo van a encontrar, por lo que se está inviabilizando la escuela rural.

#### **Artículo 10. La difusión de datos e indicadores facilitará la transparencia,**

## **buena gestión e investigación educativa.**

El contenido de este artículo es clave para la investigación educativa, porque se citan las estadísticas, datos e indicadores educativos... pero si no los hay en relación con la ruralidad no podremos valorar su situación ni definir si hay buenos resultados o buenas prácticas en las escuelas rurales para poder difundirlos en otros entornos. **Ahora la escuela rural en España no es visible con estos indicadores y el sistema, para con ella, no es transparente.** Además, hasta ahora pocas administraciones han difundido prácticas de escuelas rurales con éxito en entornos no rurales.

⊗ **Artículo 116. Conciertos.** En el punto 4 indica que los centros concertados están sometidos a la **rendición de cuentas**.

⊗ **Artículo 122. Recursos.** En el punto 2 indica que la asignación de recursos quedará condicionada a la rendición de cuentas y justificación adecuada de dichos recursos. La dotación de recursos debe permitir una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades y se podrán asignar mayores dotaciones en función de los proyectos presentados por los centros o de las necesidades de la población escolar. La forma verbal “podrán” se refiere generalmente a los proyectos, pero no a la dotación especial “de oficio” que debieran tener algunos centros con población escolar en condiciones de especial necesidad, como pueden ser los de algunas zonas rurales.

⊗ **Artículo 122 bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.**

2. [...] La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a **rendición de cuentas** por el centro docente.

3. [...] Los resultados de las acciones se medirán, sobre todo, por las **mejoras obtenidas por cada centro en relación con su situación de partida**.

4. [...] La gestión de los recursos humanos será objeto de evaluación específica en la **rendición de cuentas**. El director dispondrá de las siguientes facultades:...

Este artículo sobre medidas destinadas a mejorar la calidad de los centros implicaría cambios positivos, si las Administraciones lo desarrollaran y **podría resultar**

**muy positiva su aplicación en zonas rurales** por varios motivos.

1) Los centros rurales podrían presentar proyectos de especialización curricular en todos los ámbitos indicados en la norma: especialización curricular rural basada en la excelencia, la participación de las familias, clima escolar, desarrollo comunitario; la formación docente, la mejora del rendimiento escolar y la reducción del abandono escolar, la inclusión educativa y la educación personalizada, uso de plataformas digitales compartidas, implicación de otros agentes socioeducativos...)

2) Se valorarán las mejoras del centro en función de su punto de partida, por lo cual, el diagnóstico inicial debe ser detallado y los indicadores adecuados para poder medir el avance, pero ambas condiciones requieren un mínimo de rigor y es posible que haya centros donde el profesorado no tenga suficiente formación sobre calidad para definirlos correctamente y la función formadora de la Administración debe hacerse notar.

3) Las medidas sobre continuidad o no del profesorado previa evaluación pueden ser positivas y en zonas rurales son una necesidad, para fomentar la estabilidad e implicación del profesorado no definitivo, así como el reconocimiento de la labor docente.

4) Todas las medidas tendentes a mejorar la calidad son positivas, pero el contenido de este artículo puede ser entendido en los centros como un trato despectivo a los centros que no entran en las dinámicas de gestión de calidad (ISO, EFQM u otras), puesto que lo indicado en el artículo 122 bis parece que sólo se aplicaría en éstos “que fomentan la calidad en un único sentido, casi empresarial”. Los que cumplen la normativa en sus proyectos institucionales (proyecto educativo de centro, plan estratégico) y planes anuales definidos por la norma (programación general anual, programaciones didácticas, plan de convivencia, de transición, de atención a la diversidad, de fomento de la lectura...) con sus correspondientes evaluaciones y memorias ya usan instrumentos de calidad.

Por este motivo las Administraciones deberían exigir criterios de calidad en los proyectos institucionales y planes anuales de todos los centros públicos, lo que permitiría aplicar los “beneficios” indicados a los centros y a su personal.

 **Se mantiene el apartado 1 del artículo 140 (finalidad de la evaluación del**

sistema educativo), con la finalidad c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.

## **2.2. Evaluaciones externas en la LOMCE**

⊗ Respecto del currículo la **LOMCE sustituye totalmente el texto del artículo 6 de la LOE** y hemos de destacar novedades sustanciales respecto de ella, porque además de objetivos, competencias, contenidos, metodología y criterios de evaluación, el currículo incluye **los estándares y resultados de aprendizaje evaluables (art. 6.e)**.

Asimismo, la LOMCE añade un artículo 6.bis de distribución de competencias entre el Gobierno, el Ministerio de Educación, las Administraciones autonómicas y los centros docentes, así como los porcentajes de contenidos básicos establecidos para todo el estado. Define asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Destacar aquí la referencia en los 3 niveles superiores a los estándares, criterios de evaluación y condiciones de las pruebas externas (final de Educación Primaria, ESO y Bachillerato). Este planteamiento es coherente con una ley que pretende potenciar este tipo de evaluaciones para que los alumnos y los centros estén más entrenados y poder acercarnos más a las medias de la OCDE (PISA, TIMSS-PIRLS...) por el hecho de tener que dar cuenta a otros agentes educativos, además del Claustro y Consejo Escolar del Centro, y poder ser comparados con resultados de alumnos y centros “medidos” con los mismos instrumentos. Con este sistema los alumnos antes de llegar a los 15 años ya han realizado 2 o más “evaluaciones externas”.

**Pero la insistencia en “resultados académicos” puede hacer olvidar otros resultados educativos y sociales citados en los principios, fines y objetivos de las leyes educativas que después no se miden en las pruebas externas** (compañerismo, clima escolar, integración, acogimiento, colaboración, arraigo al medio, innovación, no discriminación, ser buena persona...) que deben ser atendidos al valorar los alumnos y los centros, así como la evolución de cada uno de los indicadores establecidos relacionados o no con las competencias básicas. **Los maestros sí los cuentan.**

⊗ **El artículo 20 (Evaluación durante la etapa Primaria)** sustituye la evaluación diagnóstica de 4º de Primaria de la LOE por una individual en 3º y añade la evaluación

final de Educación Primaria, en 6º. Pero las Administraciones educativas pueden hacer otras, además. La evaluación debe contribuir a mejorar la atención al alumnado y la actuación de los centros, por este motivo se inicia en 3º y hay posibilidades de identificar disfunciones. Casi se da a entender que las evaluaciones ordinarias de los centros no las diagnostican y que se requiere una evaluación externa para planificar los apoyos.

⊗ **El artículo 21 de la LOE (evaluación de diagnóstico de Primaria)** modificado detalla la evaluación final de 6º que además de ser orientativa para el alumno, la familia y el centro de origen y el de destino, deberían servir para establecer planes de mejora en los centros con resultados inferiores a los valores establecidos. El cambio aquí es importante:

1) Las pruebas finales de 6º de Primaria, que serán informativas y orientativas para el alumno, la familia y el centro donde estudiaba. Se emitirá un informe final para cada alumno con indicación del nivel adquirido en cada una de las competencias citadas, así como si el nivel de logro de los objetivos de la etapa. Dicho informe deberá acompañar al alumno en su transición de Educación Primaria a Secundaria Obligatoria.

La evaluación individual se plantea aquí como un proceso para la mejora de los logros educativos del alumnado y su continuación en la etapa siguiente.

2) Por otra parte, los resultados de las evaluaciones de 6º deberían servir para establecer planes de mejora en los centros con resultados inferiores a los valores establecidos, bien por propia iniciativa o a instancia de la Administración. Esta formulación se repite en el artículo modificado 120.3, para todas las etapas.

La evaluación individual de 6º EP permitirá medir los resultados de los centros y se plantea aquí como un proceso para la mejora externa de los centros ya que se sugiere que las Administraciones actúen en los centros con resultados inferiores. **Dicha propuesta, al no ser preceptiva, puede contribuir al aumento de diferencias interautonómicas** porque unas autonomías pueden aplicar planes de mejora de oficio y recursos a los centros indicados y otras no lo harán porque no es obligatorio.

3) Las pruebas de 6º se registrarán por criterios comunes para todo el Estado, lo que **debería posibilitar la comparación de resultados entre autonomías**. El *Marco para la*

*evaluación final de 6º de Educación Primaria* debería comportar que las pruebas en todas las autonomías sean homologables y comparables.

⊗ **Artículo 29 (evaluación de diagnóstico en ESO).** Se elimina la evaluación de diagnóstico de 2º de ESO y se convierte en evaluación externa final de 4º, que deberá ser superada por todos los que quieran obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Por ello, si los alumnos de zonas rurales obtienen resultados bajos en 4º de ESO, el Gobierno y las Autonomías **deberían promover de forma coordinada un *Plan de Escuela Rural*** solicitado en varias ocasiones por el Consejo Escolar del Estado (CEE, 1997, 246; CEE, 2002, 333; CEE, 2007, 142). Este plan serviría para mejorar los resultados del medio rural en general y de algunas zonas y centros en particular, dando continuidad a lo que disponía el artículo 21.3.

No obstante, **esta medida supone un problema adicional para el medio rural** porque si los alumnos no superan la prueba no obtienen el Título de Graduado en ESO (art. 31) y se limitará su acceso a estudios posteriores pudiendo esta medida contribuir nuevamente al aumento de la brecha rural/urbano del nivel de estudios y abandono escolar que se iba reduciendo (Serrano, L.; et al, 2013: 8-10), porque en las zonas rurales no existen Centros de Formación de Personas Adultas que faciliten su recuperación para el sistema educativo y hay más dificultades para acceso a formación conducente a título .

Esta medida puede suponer un problema para los alumnos rurales, si no se dota las zonas rurales donde sea necesario con las medidas socioeducativas y con la antelación suficiente para compensar las carencias del medio que influyen claramente en los resultados (mayor pobreza media en zona rural, menor nivel educativo de los ascendientes y del grupo, código lingüístico restringido de la población rural, mayor dificultad de acceso a internet y otros bienes culturales...).

⊗ **Se añade un nuevo artículo 36 bis, que queda redactado de la siguiente manera sobre la evaluación final de Bachillerato,** que genera las mismas dudas que la Evaluación Final de ESO.

En el desarrollo de la LOMCE han surgido varios Reales Decretos pero es 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* (BOE núm. 25, 29/01/2015) donde se podría haber detallado al máximo para subsanar posibles defectos de la normativa sobre evaluación. Sin embargo, la *Orden ECD/65/2015*, no añade información sobre las evaluaciones externas que permita disipar las dudas surgidas hasta el momento.

⊗ **Se mantiene íntegro el Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.** Cabe recordar el punto 1: “Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el **carácter particular de la escuela rural** a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para **atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.**”

Durante 25 años se ha insistido en recursos personales, especialistas, dotaciones de material e instalaciones para las escuelas rurales como en las escuelas de zonas urbanas. No se ha hablado de metodología, de relaciones personales, de emociones, de interrelaciones, de pertenencia al medio, de participación social, de clima escolar, del papel de la escuela en el medio,.. porque **para la Administración, si quiere, es más fácil garantizar los recursos que se pagan con dinero (profesorado, instalaciones, material didáctico) que los recursos organizativos basados en el buen hacer de los docentes en la comunidad educativa que hacen de una escuela de pueblo su escuela** y convierten esa escuela en una escuela rural, modelo pedagógico de inclusión educativa y no en una escuela desruralizadora (Santamaría, R., 1996, 231).

Esta escuela rural exige una organización diferente que no suele enseñarse en las universidades, una capacitación personal específica, una actitud de entrega a la escuela y al pueblo, implicación... que no se pagan con dinero, sino con la satisfacción de servir a la comunidad y ver que nuestro trabajo realmente es beneficioso. Además debe acompañarse de una cierta estabilidad que posibilite la continuidad de proyectos.

**No encontrarán en los Marcos de Evaluación de 3º de Primaria o de 6º referencias que permitan identificar el carácter particular de la escuela rural** (Santamaría, R.; 2015b).

Un alumno que siga su escolarización normal y finalice 2º de Bachillerato en el transcurso de su escolarización habrá realizado pruebas externas en 3º y 6º de Primaria,

en 4º de ESO y en 2º de Bachillerato. 4 pruebas individuales censales y obligatorias para las Administraciones son una fuente de datos ingente de toda la población y se tomarán datos de todos los alumnos como mínimo en 3º y 6º de Primaria con lo que forzosamente no se debería eludir al contexto rural de estos pocos alumnos. En niveles superiores habrá más pérdidas de población (rural o no), pero también se debería considerar ese factor como se indica en el artículo 82.1 de la LOE y atender sus necesidades

Es necesario considerar los factores que determinan el Índice socioeconómico y cultural (SEC) que influye en los resultados. Se refieren en la tabla 1 algunos factores de contexto del Marco 2009 y las del Marco 2015, pero a primera vista se aprecia ya que no hay referencias específicas a escuelas rurales, ni a su contexto externo y tipologías organizativas, por lo que, nuevamente, este marco deja fuera la ruralidad, a no ser que se tomen las medidas correctoras necesarias.

**Tabla 1: Variables de contexto educativo en los marcos 2009 y 2015**

Ámbito	Marco 2009	Marco 2015
contexto:	titularidad, <b>tamaño del centro</b> , alumnado inmigrante (origen, lengua, tiempo en España) y alumnado con necesidades educativas especiales.	<b>Añade:</b> género, estatus socio-económico y cultural, Educación Compensatoria y alumnado con necesidades de apoyo educativo.
recursos:	plantilla (ratio, experiencia y formación docente), inversión en educación (gasto público educativo en relación al PIB, gasto por estudiante en relación con la renta per cápita);	<b>Elimina:</b> inversión en educación.
procesos:	interés e implicación de las familias en la educación de los hijos, tutoría, tiempo de aprendizaje, clima escolar, actividades didácticas, materiales didácticos, procedimientos de evaluación, liderazgo pedagógico,	<b>Añade:</b> clima de aula, tiempo de aprendizaje.
resultados:	Desfase, repetición	<b>No modifica</b>


Fuente: Elaboración propia a partir de IE, 2009: 22-23 y INEE, 2015: 90.

**Realmente, si se quiere estudiar y mejorar las condiciones educativas de la población rural hay que considerar factores vinculados a la ruralidad:**

**Tabla 2: Factores rurales a añadir en las evaluaciones externas**

Ámbito	Factor
a) Municipio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir su tipología rural: municipio rural, en zona rural, con zonas Natura</li> <li>- Definir la tipología de la zona rural y prioridad, <b>si pertenece a zona rural declarada</b></li> <li>- Datos demográficos: población, tendencia, crecimiento vegetativo, nivel de estudios de la población adulta, tasas de preescolarización, tasas de escolarización de los 16 a los 24, % de inmigrantes, procedencia de inmigrantes, % de población con riesgo de pobreza...</li> <li>- Nivel de renta, tasa de actividad, tasa de paro, distribución de la población activa por sectores de producción, cantidad de empresas o entidades culturales y educativas, servicios educativos en el municipio o en la zona, academias...</li> <li>- Se pueden agregar datos de los centros</li> </ul>
b) Centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantidad de núcleos de población atendidos por el centro, existencia de transposte escolar o no, organización de transporte de alumnos por otros sistemas (familias, ayuntamientos...), % de alumnado de centro en residencia escolar, relación de adscripción de CEIP o CRA con IES.</li> <li>- tipología de centro, plantilla, ratio, instalaciones,</li> <li>- tipo de organización de los grupos :               <ul style="list-style-type: none"> <li>. multigrado:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- unitaria: todo el alumnado en el mismo grupo</li> <li>- cíclica: se agrupan los alumnos de edades/niveles cercanos.</li> </ul> </li> <li>. graduada:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- un grupo para todos los alumnos del mismo nivel.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- si es multigrado indicar la distribución de alumnado:</li> <li>. unidades y cursos que componen (debería ser la agrupación de las aulas del centro.</li> <li>- % de grupos graduados del total, % de alumnos en grupos graduados sobre el total</li> <li>- Profesorado: estabilidad del profesorado, antigüedad como docente, formación del profesorado en rural o en sus ámbitos de trabajo, residencia en zona, absentismo docente.</li> <li>- Alumnado: agregar los datos de alumnos y aulas.</li> <li>- Clima escolar: conflictos, relaciones con las familias, ...</li> </ul>
c) Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si es multigrado: indicar cantidad de niveles en el aula y si hay agrupación por ciclos indicar matrícula en el ciclo superior del grupo, intermedio o en el inicial en los que se organiza.</li> <li>- % de alumnado que procede de otros núcleos de población</li> <li>- cantidad de docentes que intervienen en el grupo de alumnos</li> <li>- % de horas de dedicación del tutor al grupo</li> <li>- % de inmigrantes en el grupo, % de chicas, % de alumnos con lengua habitual de familiares diferente a la del centro, % ANEE, % ANAE.</li> <li>complejidad del grupo (varios niveles en un mismo grupo, niveles sucesivos o no...)</li> <li>- Agregar datos de sus alumnos</li> </ul>
d) Alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entidad de población de la residencia de cada alumno</li> <li>- Si el aula es multigrado:               <ul style="list-style-type: none"> <li>. indicar orden del alumno en el grupo de clase (está en el ciclo superior del grupo, medio o en el inicial.</li> <li>. indicar si hay otros alumnos del mismo nivel o ciclo.</li> </ul> </li> <li>- ISEC individual, en función del cuestionario.</li> <li>...</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

 **Se añade un nuevo artículo 111 bis con repercusiones importantes, si se desarrolla, en la investigación educativa y en la escuela rural.**

Hay tres apartados que debieran ser vigilados más de cerca por los interesados en la educación rural.

Si se considera la ruralidad, en el punto 1 se facilitará información sobre la

educación rural en todos los niveles y permitirá el estudio de los distintos indicadores de compensación educativa y su evolución, como solicitaba el Consejo Escolar del Estado en el *Informe del curso 2005-06* (CEE, 2007; 141) porque **el nuevo sistema que se debe establecer en base al artículo 111 bis. 1 debería permitir la recogida de datos de todos los centros de España para establecer indicadores, considerando la ruralidad, citada en los artículos 80-82 de la LOE.**

Realmente, si se quiere estudiar y mejorar las condiciones educativas de la población rural hay que considerar factores vinculados a la ruralidad (tipo de centro, tamaño de centro, cantidad de profesores, tipo de organización de los grupos -unitaria, cíclica, graduada, población del municipio o entidad singular o zona escolar del centro, estabilidad del profesorado, antigüedad, residencia en la zona, horas efectivamente impartidas...), así como los generales (nivel socioeconómico, de estudios, pobreza...).

Sin estos indicadores no se sabe si la compensación en el medio rural avanza o retrocede, con lo que se puede “opinar” sin datos objetivos y contextualizados.

A su vez, unos años más tarde, el mismo organismo indica que el perfil de los centros españoles muestra que cuando el estatus social, económico y cultural es medio o bajo, los centros con mejores resultados son los públicos, tanto urbanos como rurales. Sin embargo, PISA 2006 desaconseja cualquier generalización acerca de los resultados por centros públicos/privados o **rurales**/urbanos en España (CEE, 2010, 90) y es necesaria una contextualización mayor.

En el *Informe 2013* se insiste nuevamente sobre la necesidad de marcar indicadores de compensación, lo que evidencia que no se han implantado desde 2007 hasta 2013. (CEE, 2013: 599).

La plataforma que debe constituirse en cumplimiento del 111 bis.1 en **base a datos de todos los alumnos y centros puede ir incorporando datos de las propias fuentes educativas (centros, administraciones)** y obtenerlos de otras (Encuesta de Población Activa, Instituto Nacional de Estadística o autonómicos, Universidades...), pero previamente es preciso definir qué datos se quieren tener.

Si se desarrollan los puntos 111 bis.2 y 111 bis.6, los alumnos y profesorado de las

escuelas rurales y la población rural en general podrán beneficiarse, como los otros, de estas plataformas de ampliación del conocimiento.

⊗ **Se modifican los apartados 3 y 4 del artículo 120 (autonomía de los centros, disposiciones generales) quedan redactados de la siguiente manera:**

La autonomía de todos los centros se supone ampliada en el artículo 120.3, pero al mismo tiempo **se exige mayor rendición de cuentas** de los resultados obtenidos en función de los planes de trabajo elaborados por el centro. Dudas al respecto:

1) ¿Que ocurre donde no hay estabilidad suficiente del profesorado para diseñar planes de trabajo y observar su evolución durante un mínimo de años?

2) ¿Qué ocurre con los centros donde el profesorado no se implica porque no va a continuar y no presentan proyectos específicos o los diseñan para salir del paso?

Cabe recordar aquí, como hemos indicado anteriormente, que los **resultados obtenidos no son exclusivamente académicos y deben ser tenidas en cuenta las variaciones de resultados en los indicadores definidos en el plan de trabajo** (clima, relaciones, impacto en la comunidad, valor añadido...).

Por otra parte, la publicación de los resultados obtenidos por los centros docentes **debe definirse más el contenido de los resultados, así como la vinculación de los mismos a los factores contextuales** (socioeconómicos, socioculturales...) **y el modo de publicación genera dudas.**

1) ¿Se publicará un listado ordenado de centros de mejor a peor resultado?

2) ¿Se publicará un listado ordenado de centros que han evolucionado mejor en sus resultados?

3) ¿Se publicará un listado ordenado de centros con sus resultados “corregidos” en función del contexto?

4) ¿Se considera el contexto rural? ¿Y la tipología de los centros? ¿Y las condiciones de los centros? ¿Ratio? ¿Índice de extranjeros?

5) La contextualización adecuada no convierte los malos resultados en buenos, pero ayuda a valorarlos en su justa medida y saber qué centros aportan más valor añadido educativo a sus alumnos.

6) La sobreconsideración de factores contextuales puede inducir al error del buenismo educativo que considera buenos resultados los que son malos, error que perjudica gravemente las clases más desfavorecidas puesto que con esta visión se corre el peligro de ser menos exigente con los que tienen nivel de logro bajo, práctica que sólo conlleva aumentar las diferencias con los que tienen niveles altos y el fomento de la mediocridad en todos los niveles.

7) Los factores que en las investigaciones se ha considerado que actúan negativamente en los resultados deben ser computados a la hora de **calcular el valor añadido** que ofrece cada centro a su alumnado, pero no para modificar los resultados. Así, por ejemplo, un centro con malos resultados en competencias ubicado en contexto desfavorecido sigue obteniendo malos resultados aunque se maticen por los factores modificadores, pero al mismo tiempo puede haber conseguido en sus alumnos un avance mayor que otros centros con mejores resultados en la valoración de competencias, que a su vez, teniendo mejores resultados y en un contexto más favorable, consigue aportar a su alumnado menos avance.

**Si no se analiza en profundidad los distintos factores a publicar las Administraciones educativas pueden promover el rechazo a determinados centros.**

A su vez, importa destacar que las Administraciones se reservan el derecho a implantar planes de mejora en los centros con niveles no adecuados, imponiéndose sobre la autonomía del centro. Es una novedad importante, si se desarrolla, porque posibilita que en algunos centros que por distintos motivos no se alcanzan los niveles adecuados se pueda actuar de oficio, como podría ser el caso de centros (rurales o no) donde los docentes y las comunidades consideran adecuados sus resultados o no proponen planes específicos. El futuro “podrán” debería ser “actuarán” para garantizar efectivamente que se desarrollen estos planes.

**Se suprime el apartado 2 del artículo 140 (finalidad de la evaluación del sistema educativo), pero mantiene intacto el punto 1.**

La evaluación de sistema podría servir para mejorar el sistema, pero no para valorar los centros ni los alumnos. Sin embargo, la supresión del punto 2 que efectúa la LOMCE permite que las evaluaciones de sistema se utilicen a efectos de evaluación individual del alumnado y clasificación de los centros.

Esta medida podría suponer mejora porque la realización de las pruebas ahora permite aportar información del alumno, del centro y del sistema educativo en 3º y 6º de Primaria, en 4º de ESO y en 2º de Bachillerato, siempre que la información sea utilizada para su objetivo inicial, que era la evaluación y mejora del sistema, sería lógico que se informara a los participantes (alumnos y centros) para que pudieran aprovechar estos resultados externos para analizarlos y tomar las medidas oportunas, si fuera el caso.

Lo que parece peligroso es que estas pruebas instauradas inicialmente para valorar el sistema sirvan para evaluar personas y centros sin ninguna referencia a su contexto y se permita la clasificación de centros por estos resultados y la sanción académica del alumnado. Creo que es un error, pero es lo que hay legislado ahora.

#### **La LOMCE no modifica el artículo 141 de la LOE (ámbitos de evaluación).**

Entre los ámbitos de evaluación hay un paquete nuclear relacionado directamente con el centro (actividad del profesorado, procesos educativos, función directiva, funcionamiento del centro) que influye en los procesos de aprendizaje y resultados del alumnado. Se ha desarrollado mucho el sistema de evaluación de alumnos y hay disparidades entre autonomías, pero donde hay grandes diferencias autonómicas es en el desarrollo del **Plan de Evaluación del Profesorado** (art. 106 LOE: dirección, otras evaluaciones docentes) y del **Plan de Evaluación del Centro** (art. 141 LOE) porque esa ley asigna el diseño y ejecución de los Planes a cada autonomía, por lo que van a marchas diferentes y con procedimientos no homologables.

**Pero hay dos ámbitos en los que se ha avanzado muy poco desde 2006:** la evaluación de la inspección y evaluación de las propias Administraciones educativas. No son elementos nucleares de la actividad educativa, pero sí con gran poder de decisión sobre el futuro (aprobación de normas, dotación de recursos, supervisión de procesos educativos e informes...) y es aquí donde habría que indicar si atienden correctamente a la ruralidad como indica la norma (equidad, compensación, igualdad de oportunidades...)

diferenciando claramente el papel del inspector (ver, valorar, asesorar, informar) y el de la Administración (decidir, gestionar, ordenar), que son totalmente distintos.

Resulta preocupante, además, que desde el Marco 2009 de evaluaciones externas al Marco 2015 se haya detraído del contexto vinculado a recursos la variable “inversión en educación”: gasto público educativo en relación al PIB, gasto por estudiante en relación con la renta per cápita (INEE, 2015: 90). **Es como si las Administraciones no quisieran rendir cuentas al respecto.**

⊗ **El artículo 143 (Evaluación general del sistema educativa) se modifica** y cita el Sistema Estatal de Indicadores de Educación (SEIE), la posibilidad de incorporar información adicional para analizar los factores que afectan al rendimiento educativo y la comparación basada en el valor añadido.

Convendría que todas las evaluaciones externas computaran el valor añadido, no sólo porque es preceptivo para la evaluación de sistema educativo, sino porque así realmente podríamos saber qué centros aportan más a sus alumnos.

En un estudio sobre las evaluaciones diagnósticas en Aragón se pone en evidencia que el valor añadido máximo se da en los municipios más pequeños y a medida que aumenta el tamaño del municipio disminuye el valor añadido medio que los centros de ese ámbito geográfico aportan al alumnado (Santamaría, R.; en elaboración).

Es pertinente marcar este artículo porque en España el Ministerio competente en

Educación de los últimos 50 años ha considerado la escuela de maestro único era de mala calidad y una debilidad para el sistema educativo español. En los años 60 y 70, también se hablaba de escuelas incompletas. Ya en democracia, la LOGSE, la LOE y la LOMCE, parece que la consideran, pero no hay Gobierno que se ponga manos a la obra.

Muestra de ello es que el Consejo Escolar del Estado desde que elabora los informes anuales del sistema educativo español siempre tiene una referencia a la escuela rural, como subsector educativo a considerar y a compensar (¿por su debilidad, fragilidad, resultados, recursos?). Actualmente la ruralidad no es uno de los indicadores del SEIE, ni lo son los factores vinculados a la educación en el medio rural (cantidad de unidades, niveles por clase, alumnos, profesores que imparten clase, tipo de agrupación de



centros,...).

La imagen negativa es un lastre para la escuela rural española, siempre considerada atrasada respecto de la escuela urbana (Boix, R., 2011, 15) pero a finales de los 90 y mediados de 2000 se produce un movimiento que pretende destacar los aspectos positivos de la escuela rural de tal manera que casi parecen olvidarse los factores negativos (Feu, J., 2007, 72; Bustos, A.; 2011-a, 156), lo cual también puede tener efectos perniciosos.

Movimientos rurales reivindican que se mire la escuela rural para tomar algunos ejemplos de actuaciones positivas (Plataforma Rural, 2012). Coinciden algunas investigaciones en evidenciar que las escuelas rurales facilitan la aplicación de algunas metodologías favorecedoras de adquisición de competencias (Santamaría, R., 1996; Feu, J.; 1999; Bustos, A., 2010; Domingo, V., 2012; Santamaría, R., 2012; Boix, R. et. al, 2012; Buscà, F. et al., 2012; Abós, Boix y Bustos, 2014). **Es el momento de pedir su inclusión entre los factores adicionales que afectan al rendimiento educativo, sobre todo si consideramos la situación de partida de los alumnos y el valor añadido que les va dando la escuela rural.** . De lo contrario estaremos perdiendo una oportunidad de aprender y mejorar todos.

Basta con ver en la actualidad la escasa cantidad de investigaciones en España sobre rendimiento escolar diferencial rural/urbano (Bustos, A., 2011) e intentar buscar el factor rural en algunas investigaciones de envergadura para comprobar que se excluye muchas veces las pequeñas escuelas alegando escasa matrícula, costos elevados para el muestreo, error estadístico...

**Si las investigaciones no consideran la educación rural en parte se debe a que los factores específicos rurales no son considerados en el SEIE ni en las evaluaciones diagnósticas estatales ni autonómicas (salvo excepciones) , por lo que los investigadores van olvidándolos y cada vez hay menos “datos” de las escuelas rurales (ver las tablas 1 y 2).**

Y si no, intenten preguntar a las distintas Administraciones autonómicas o al Ministerio cuántas escuelas rurales hay o cuáles son sus resultados.

### ⊗ El artículo 144 queda redactado es modificado.

Este artículo, totalmente modificado, permite clasificar los centros, así como las autonomías en función de sus resultados, pero suponemos que las comparaciones equitativas citadas tendrán en consideración distintas variables de contexto que pueden mediatizar resultados.

Por otra parte la novedad más importante en estas evaluaciones externas es su aplicación y corrección por profesorado externo al centro, hecho criticado por sectores docentes como indicio de desconfianza, pero podría aportar transparencia y aprendizaje.

### ⊗ La LOMCE no modifica el artículo 145 de la LOE (evaluación de centros)

Importa destacar que este artículo se mantiene intacto, con los mismos defectos y dudas que generaba en la LOE:

a) El uso del futuro opcional “podrán” que se atribuye a las Administraciones puede contribuir al aumento de diferencias interautonómicas si unas promueven estos planes de evaluación y otras no.

b) En los planes de evaluación de los centros educativos se consideraran las situaciones de las familias y alumnos y del entorno, así como de los recursos de que disponen. La declaración, llevada a la práctica debería considerar la ruralidad, como se ha indicado en la tabla 2.

### ⊗ El apartado 2 del artículo 147 queda redactado de la siguiente manera:

Procede aquí insistir en la **duplicidad que en el mismo apartado se da a la publicación de resultados de los centros** según indicadores comunes, como si quisiera recalcar que publicar estos resultados supone mayor transparencia.

No obstante, la doble publicación a la comunidad educativa de cada centro y a la sociedad en general entraña una diferencia literal muy importante:

a) Las Administraciones educativas informarán a la comunidad educativa de cada centro y se le darán sus resultados, **previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto;**

b) El MECD, el INEE y las Autonomías, en cambio, en las publicaciones generales de resultados de los centros docentes españoles, estos se expondrán **según indicadores comunes sin esta referencia a contexto.**

O dicho de otra forma, a cada centro se le podrán matizar los resultados con otros factores de contexto que pueden intervenir en los resultados, pero cuando se comparen

con todos los centros, esos mismos factores que mediatizan los resultados no se indicarán, a no ser que se rectifique.

**La publicación de listas de los resultados de centros sin indicar los factores de contexto, tal como está redactada en el artículo 147.2, es contraria a lo dispuesto en el artículo 144.1 de esta misma ley donde se indica que las comparaciones serán equitativas.**

### **2.3. Ley de transparencia**

En esta apartado se citarán algunos artículos de la *Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno.* (BOE» núm. 295, de 10/12/2013), especialmente en lo relativo a objeto de la Ley; la información presupuestaria, económica, estadística; los principios técnicos de la Ley y el derecho al acceso a la información pública. No hay referencias al proceso de solicitud de información pública, autorización ni denegación de acceso porque ahora no aportan nada al objeto del estudio. Esta ley puede suponer un mejor acceso a datos, informes....

#### **Artículo 1. Objeto.**

Esta Ley tiene por objeto **ampliar y reforzar la transparencia de la actividad pública**, regular y **garantizar el derecho de acceso a la información relativa a aquella actividad** y establecer las obligaciones de buen gobierno que deben cumplir los responsables públicos así como las consecuencias derivadas de su incumplimiento.

#### **Artículo 8. Información económica, presupuestaria y estadística.**

1. Los sujetos incluidos en el ámbito de aplicación de este título deberán hacer pública, como mínimo, la información relativa a los actos de gestión administrativa con

repercusión económica o presupuestaria que se indican a continuación:


i) La información estadística necesaria para valorar el grado de cumplimiento y calidad de los servicios públicos que sean de su competencia, en los términos que defina cada administración competente.


Es necesario descender al nivel de los centros educativos para definir correctamente qué información estadística es necesaria para valorar estos avances y agregarlos a nivel de municipio, zona, provincia, autonomía, estado... lo cual debe estar definido en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

### **Artículo 11. Principios técnicos. Accesibilidad, Interoperabilidad, Reutilización.**

La accesibilidad, la interoperabilidad y la reutilización de la información publicada podrían fomentar la transparencia, pero su potencial va más allá: los ciudadanos podrían acceder a información estadística, informes y documentos, como indican los artículos 12 y 13, y su información se presentará en formatos reutilizables, lo que facilitará el trabajo de investigadores y estudiosos.

Estos principios deberían aplicarse ya a los Informes de evaluaciones diagnósticas, individuales o generales y a los Informes del Consejo Escolar del Estado o de las Autonomías. Cabe indicar que los últimos informes del Consejo Escolar del Estado ya presentan tablas y gráficos bastante reutilizables.

 **Artículo 12. Derecho de acceso a la información pública.** Todas las personas tienen derecho a acceder a la información pública...

 **Artículo 13. Información pública.** Se entiende por información pública los contenidos o documentos, cualquiera que sea su formato o soporte [...] que hayan sido elaborados o adquiridos en el ejercicio de sus funciones.

No obstante, hay limitaciones al trabajo de inspección o a los documentos e informes internos y borradores previos a la toma de decisiones... **lo cual puede dificultar la transparencia.**

⊗ **Artículo 14. Límites al derecho de acceso.**

⊗ **Artículo 17. Solicitud de acceso a la información.**

⊗ **Artículo 18. Causas de inadmisión.**

### **3.- Discusión de casos**

Como se ha visto hay confluencias entre la LOE y la LOMCE sobre la transparencia, que se refuerzan con la Ley de Transparencia, que podría favorecer el registro de datos y su difusión y estudio por personas o equipos distintos de los que los produjeron. Pero la lista de restricciones de acceso a la información hace presagiar que no se desarrolle suficientemente. Dudas:

- **¿se cumplirá esto en los procesos de decisión sobre educación en el medio rural?**

- **¿se podrá acceder a los datos que han servido para justificar las decisiones?**

#### ***3.1. La ley de transparencia contra el cierre de escuelas en Escocia***

Hemos encontrado antecedentes en Escocia Unido en los que las comunidades rurales exigían los datos a la administración en un proceso de clausura de escuelas rurales y en base a su normativa de transparencia pudieron acceder a los datos, que sirvieron para formular alegaciones (u otros procesos). La conclusión es que posteriormente se les dio la razón y no se cerraron escuelas. (Belmonte, E.; 2013)

Sobre este proceso se ha hecho un breve seguimiento y no hemos encontrados las fuentes, pero sí hemos accedido a la web de Scottish Rural Schools Network (SRSN) - Red de Escuelas Rurales de Escocia- y hemos comprobado que el sistema de relación de los administrados con la administración es diferente al nuestro y que un colectivo, sin ser partido político puede dirigirse al gobierno con propuestas y éste tener obligación de valorarlas y responder, como se ha comprobado. (ver <http://www.srsn.org.uk/>)

Así el Gobierno de Escocia dio 38 respuestas a 38 recomendaciones individuales sobre escuela rural, pronunciándose al respecto sobre si las aceptaba o las rechazaba y

el motivo de la decisión (ver <http://www.gov.scot/Publications/2013/06/6087/2>).

Parece que nuestra ley de transparencia no es tan potente ni los gobernantes españoles están acostumbrados a la transparencia y rendición de cuentas diarias.

### **3.2. El cierre de escuelas en Castilla-La Mancha y la vía judicial.**

Las decisiones políticas de 2012 y sucesivos de cierres de escuelas en Castilla-La Mancha pudo tener su base en una lectura parcial y descontextualizada del Informe 2005 Evaluación externa de centros de educación infantil y primaria. Evaluación diagnóstica de las competencias básicas en 3º de educación primaria.

En este informe uno de los resultados es que “los alumnos de pueblos menores de 1000 habitantes son los que obtienen peor resultado en todas las competencias, excepto en la competencia “estimar y medir con distintas unidades”, que son los que obtienen mejores resultados” (117). Se indicaban otros factores económicos, sociológicos y culturales del medio rural, además de otros educativos, externos a la escuela y a la población, como el efecto de la inestabilidad del profesorado, su itinerario o su escasa formación en el trabajo en escuela rural y multigrado, las programaciones didácticas poco adaptadas a la realidad del alumnado y poco útiles para contribuir a enriquecer sus necesidades, los libros de texto para centros graduados frente a las necesidades organizativas de las aulas multigrado... (117-118), pero para decidir no se tuvo en cuenta que parte de la responsabilidad de esos resultados fue de la Administración.

El informe se hizo durante un gobierno autonómico del PSOE pero quien lo aplicó parcialmente fue el gobierno del PP. No tenemos certeza pero sí indicios de esta afirmación aunque hemos encontrado noticias sobre la reducción de unidades escolares para aumentar la calidad e igualdad de oportunidades en zona rural porque daban malos resultados, incluso se llegó a hablar de un *Argumentario del PP para el cierre de escuelas*. (Europa Press, 14-5-12).

Recientemente, en España el Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha (TSJCM) ha estimado parcialmente un recurso contencioso-administrativo presentado por el Ayuntamiento conquense de Cañizares contra la resolución de la Consejería de Educación que obligó a cerrar la escuela rural de su pedanía de Puente Vadillo.

Interesa ver cómo el problema se agranda y modifica, según quien lo plantea y que se ha recurrido a la vía judicial, que a mi juicio debería ser posterior a la petición de información y mediación entre las partes, si fuera el caso. Algunas noticias en prensa al respecto 27-2-15

- 1) [El PSOE pide "responsabilidades políticas" por el cierre de la Escuela Rural de Vadillos](#) eldiadigital.es (Registro)
- 2) [Declaran nulo el cierre de la escuela rural de Vadillos](#) - ABC.es
- 3) [CCOO: el daño causado por el cierre de la escuela de Vadillos es irreversible](#) – ABC.es
- 4) [Junta recurrirá al Supremo la decisión de anular el cierre de una escuela rural](#) . CLM24

Es evidente que el modelo escocés de transparencia será imposible en España si no se modifica o ajusta la Ley de Transparencia. En el mismo sentido, el acceso a los datos de evaluaciones externas por parte de equipos de investigación podría ayudar a conocer mejor el sistema educativo, pero también las debilidades de las Administraciones y parece que no están dispuestas y se dilata en exceso, cuando no se niega, el acceso a los informes generales y a las bases de datos. Incluso se habla de dificultad para poder acceder a los datos de evaluaciones externas (Boix. R. et al, 2013).

**Baste con buscar en las webs autonómicas cuántas permiten el acceso abierto a las bases de datos que han servido para emitir los informes de evaluación diagnóstica, censal o muestral.**

El modelo que utiliza en Instituto Nacional de Evaluación Educativa podría ser mejorado y trasladado de oficio a otras administraciones que ni siquiera publican informes de resultados después de realizar sus evaluaciones externas.

La interoperabilidad es una necesidad en este caso, por lo cual se requiere un Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que contemple la ruralidad y sea aplicado en todas las comunidades, opciones que posibilita la legislación actual.

#### **4.- Conclusiones**

1) En la LOE versión 2013 hay algunas referencias a transparencia y rendición de cuentas, relacionadas con la presentación de resultados.

2) Hay varios artículos que contemplan las evaluaciones individuales (3º y 6º de Primaria), 4º de ESO y 2º de Bachillerato) y se pone en evidencia la gran cantidad de datos que pueden aportar estas evaluaciones todos los años para las Administraciones y para los equipos de investigación.

3) El currículo definido en la LOMCE incorpora como gran novedad los estándares de aprendizaje, comunes y homologables en España, lo que debiera facilitar la realización de pruebas unificadas de carácter estatal, o al menos que permitan la comparación de resultados. Pero puede dificultar el trabajo docente.

4) Los Marcos de evaluación de 3º de Primaria y 6º de Primaria no contemplan en su contexto la singularidad rural.

5) Las normas básicas de evaluación no han subsanado los posibles defectos de leyes y reales decretos al respecto.

6) Se ha encontrado una grave contradicción en lo que se refiere a la publicación de resultados de centros. Al centro se le da su informe contextualizado pero en la publicación general de resultados (que puede ser un listado de centros) no hay referencia a contexto, por lo que la equidad y contextualización indicadas en la LOMCE no serán tenidas en cuenta, si no se subsana.

7) Las pruebas externas permiten “medir” unos resultados concretos de competencias básicas o contenidos, pero olvidan otros resultados menos cognitivos pero importantes que la escuela sí considera (colaboración, amistad, ayuda, no rechazo, amor al entorno y a los otros...)

8) Existe una visión negativa de la escuela rural en base a muchas citas y repetición de resultados inferiores, sin tener en consideración factores de contexto socioeconómico y cultural o de organización escolar, falta de dotación o de estabilidad del profesorado.



9) La consideración exclusiva de los resultados puede vulnerar la norma si no se considera el valor añadido que aporta el centro a cada alumno, y en este proceso las escuelas rurales tienen mucho que mostrar, pudiendo ser modelo educativo.

10) En la situación actual todavía se pueden incorporar factores al Sistema Estatal de Indicadores de la Educación y es pertinente solicitar que se incluyan los vinculados a ruralidad, para visibilizar la escuela rural, tener datos actualizados y valorar la compensación educativa de que es objeto. De no hacerlo así las evaluaciones externas contribuirán a ocultar la escuela rural o dar una visión parcial de la misma, contraria a la transparencia que se pretende.

11) Las evaluaciones externas en nuestro entorno europeo son un hecho y no hay indicios de su eliminación. Por más que se critique la LOMCE o se derogue, la LOE también tenía evaluaciones externas: habría que analizar las oportunidades que la realización de evaluaciones externas aporta para el conocimiento de la educación y también de la escuela rural, como una oportunidad de conocimiento.

12) La ley de transparencia parece poco ambiciosa en comparación con la de Escocia, que permite el acceso a informes internos y borradores previos a las decisiones, opción que aquí puede ser denegada.

13) No obstante, esta ley supone una oportunidad no desdeñable al plantear la accesibilidad, interoperabilidad y reutilización de los datos e informaciones públicas, lo que parece sugerir mayor facilidad para el acceso a informaciones estadísticas, también sobre educación si se definen correctamente los indicadores y factores de contexto.

14) Habría que buscar modelos de transparencia y mediación para evitar la vía judicial a que las Administraciones fuerzan a recurrir a los usuarios por falta de acceso a los documentos de origen de las decisiones (por ejemplo en las supresiones de unidades escolares), de forma que puede haber dificultad en saber si el “error” estaba en el informe (técnico) o en la decisión final (metatécnica, en algunas ocasiones).

## 5.- Agradecimientos.

A los inspectores de educación de Teruel, que en 2012-13 desarrollaron de modo experimental una *Evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos al finalizar la Educación Primaria*. Dicha evaluación fue rechazada por algunos sectores educativos que debían beneficiarse de ella.

## 6.- Financiación.

Sin financiación expresa.

## 7.- Conflicto de Intereses

Ninguno.

## 8.- Referencias bibliográficas

Abós, P.; Boix, R. y Bustos, A (2014): Una aproximación al concepto pedagógico de aula multigrado. En *Aula* nº 229, febrero, 2014. pp. 12-16.

Belmonte, Eva (2013): [¿Para qué sirve el derecho de acceso a la información? \(I\) Cómo evitar el cierre de las escuelas rurales gracias a los datos. El blog de tu derecho a saber.es.13-5-13](#)

<http://blog.tuderechoasaber.es/2013/05/para-que-sirve-el-derecho-de-acceso-a-la-informacion-i-como-evitar-el-cierre-de-las-escuelas-rurales-gracias-a-los-datos/>  
[Consultado el 25-5-14]

Boix Tomàs, Roser (2013): La eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan a la escuela rural: ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela? en *Creando redes, estableciendo sinergias: la contribución de la investigación a la educación. I Simposio internacional REUNI+D. Barcelona, 11 de octubre, 2013.* <[som.esbrina.eu/reunid/docs/coms/COM06-GINER.pdf](http://som.esbrina.eu/reunid/docs/coms/COM06-GINER.pdf)>  
[Consultado 10-4-14]

Buscà, F; Boix, R.; Domingo, L. y Solé, I. (2012): *Incidència de les estratègies actives-participatives en l'avaluació de les competències bàsiques a l'escola rural: el cas de la competència lingüística. Informe de recerca.* OBERC-Fundació del Món Rural-Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.Barcelona.  
<[http://www.fmr.cat/web3/documentacio/ACTIVITATS/20120917%20oberc\\_informe\\_recerca1012\[1\].pdf](http://www.fmr.cat/web3/documentacio/ACTIVITATS/20120917%20oberc_informe_recerca1012[1].pdf)> [Consultada en 11-11-14]

Bustos Jiménez, A. (2011): Investigación y escuela rural ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado* vol. 15. nº 2. 155-170. Disponible en : <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART10.pdf>>

[Consultado 4-5-12]

Consejo Escolar del Estado (1997): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-1996*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. pp. 499

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=1227> [Consultado 10-5-12]

Consejo Escolar del Estado (2002): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2000/2001*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. pp. 706

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=10902> [Consultado 10-6-12]

Consejo Escolar del Estado (2007): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2005-2006*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 159 pp.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=12265> [Consultado 10-5-12]

Consejo Escolar del Estado (2011): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo Curso 2009/2010*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación. Madrid. 1112 pp.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=14567> [Consultado 10-5-12]

Consejo Escolar del Estado (2012): *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. 604 pp.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2012/i2012cee.pdf?documentId=0901e72b8145b4f2> [Consultado 10-5-12]

Consejo Escolar del Estado (2013): *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. 694 pp.

<http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/informe-anual-sistema-educativo.html> [Consultado 10-11-14]

Dirección General de Coordinación y Política Educativa (2006): *2005 Evaluación externa de centros de educación infantil y primaria. Evaluación diagnóstica de las competencias básicas en 3º de educación primaria*. Toledo. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Domingo Cebrián, Virginia (2012): "La escuela rural, modelo de escuela inclusiva". *Quaderns Digitals*, 71. <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11154](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11154)> [Consultado 10-10-12]

EUROPA PRESS/CASTILLA-LA MANCHA: "EN UN ARGUMENTARIO PP se pregunta si el coste social y político de cerrar escuelas unitarias sería asumible", 14-5-12.

<http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-pp-pregunta-argumentario-si-coste-social-politico-cerrar-escuelas-unitarias-lm-seria-asumible->

[20120514185023.html](http://20120514185023.html) [Consultado el 25-5-14]

Feu i Gelis, Jordi (1999): *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines 1970-1998*. (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía de la Universitat de Girona. <<http://hdl.handle.net/10803/7982>> [Consultado 15-3-13]

Instituto de Evaluación (2009): *Evaluación General de diagnóstico 2009. Marco de Evaluación. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Madrid.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5> [Consultado 22-1-15]

Instituto de Evaluación (2010): *Evaluación General de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Madrid.

Instituto de Evaluación (2011a): *Evaluación General de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Madrid.

Instituto de Evaluación (2011b): *Sistema estatal de indicadores de la educación Edición 2011*. Ministerio de Educación, Madrid.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015): *Marco General de la evaluación de 3er curso de Educación Primaria*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa / Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Madrid.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionterceroprimaria/marcoev3ep08012015.pdf?documentId=0901e72b81b9d47a> [Consultado 22-1-15]

Santamaría Luna, Rogeli (1996): *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa* ((Tesis Doctoral defendida el 30-10-1996) Universitat Jaume I. Castelló, (Col. Micromagna, microfichas, 1998;web 2012: <<http://hdl.handle.net/10803/84066>> [Consultada 1-3-15]

Santamaría Luna, Rogeli (2012): Inspección de Educación y Escuela Rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 17. Noviembre 2012. 1-29 <[http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17\\_mono04.pdf](http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_mono04.pdf)> [Consultada 1-3-15]

Santamaría Luna, Rogeli (2014): La Escuela Rural en La LOMCE: Oportunidades y Amenazas . *Supervisión* 21. nº 33, julio 2014. 17 pp. <[http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014\\_33/SP2021%2033%20ART\\_ESC\\_RURAL.pdf](http://www.usie.es/SUPERVISION21/2014_33/SP2021%2033%20ART_ESC_RURAL.pdf)> [Consultada 12-2-15]

Santamaría Luna, Rogeli (2015a): "Evaluaciones externas en la LOMCE ¿Ejercicio de transparencia en la educación rural? *Comunicación en las XIII Jornades Formatives i Culturals d'ADIDE-PV. La Vall d'Uixó, 4-5 de marzo de 2015*. (en vías de publicación). 16pp. (en fase de publicación en otras fuentes)

<<http://adide-pv.org/wp-content/publicfiles/EVALUACIONES-EXTERNAS-EN-LA-LOMCE-EJERCICIO-DE-TRANSPARENCIA-EN-LA-EDUCACI%C3%93N-RURAL-pres.pdf>>[Consultado 10-4-15]

Santamaría Luna, Rogeli (2015b): *Visibilización de la educación rural en las evaluaciones externas Blog Educalab*. Instituto Nacional de Evaluación

Educativa INEE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. 7-5-15  
<<http://blog.educalab.es/inee/2015/05/07/visibilizacion-de-la-educacion-rural-en-las-evaluaciones-externas/>> [Consultada 1-5-15]

Santamaría Luna, Rogeli (2015c): “La escuela rural entre la LOGSE y la LOMCE: oportunidades y amenazas” en Educa Nova, núm. 5, marzo 2015. 105-149.