



PROPUESTA Y ANÁLISIS DE UN MODELO PARA LA SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN CENTROS EDUCATIVOS "MOSUPEV": UN ESTUDIO DE CASO

Esteban Vázquez

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art8.pdf>

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 12 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 27 de septiembre de 2012



Este artículo describe y analiza un modelo para la supervisión e inspección de los procesos, procedimientos e instrumentos de evaluación del alumnado denominado: MOSUPEV (MOdelo de SUPervisión de la EValuación) de aplicación en el Servicio de Inspección de Educación de la provincia de Toledo e inspirado en el modelo desarrollado por la Inspección General de Castilla-La Mancha. La calidad de la educación depende, en buena medida, del modo en el que se desarrolla el diseño curricular y la evaluación del alumnado. El rigor del proceso por el que el profesorado obtiene información sobre su alumnado es la mejor garantía para que mejore su aprendizaje, garantizando sus derechos y posicionando al profesorado ante la necesidad de objetivar la observación y registro del rendimiento del alumnado. (Wiles y Bondi, 2000; Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011). Asimismo, el interés social que suscitan los resultados académicos del alumnado exige que el profesorado tome conciencia de ello e intente adoptar medidas para mejorarlos. La actividad de la Inspección de Educación en los centros docentes viene poniendo en evidencia la necesidad de supervisar e inspeccionar los procesos de evaluación del alumnado desde técnicas y modelos más científicos y comprensivos para garantizar el derecho que asiste al alumnado a una evaluación objetiva (Soler, 1993; English y Hill, 1995; Dean, 1997; Gairín, 2006). Derivada de esta necesidad, presentamos una investigación de los procesos supervisores que consideramos más eficaces en el desarrollo del control, asesoramiento, inspección y supervisión de los procesos de evaluación después de haberlos aplicado y analizado en diferentes contextos socioeducativos.

Como puntualiza Casanova (2011:4) la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque los padres lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y los padres valoran solo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela. Por algún lado hay que romper el círculo vicioso, para convertirlo en virtuoso. Y, desde mi punto de vista, debe romperse por la parte profesional, que es la que sabe cómo educar y cómo evaluar, para llevar a buen término su tarea. Desde la educación institucional hay que marcar las pautas para comenzar a trabajar bien en evaluación. Las familias quedan convencidas en cuanto ven los resultados. Lo afirmo categóricamente por experiencia personal.

El modelo de supervisión de la evaluación "MOSUPEV" que aquí presentamos y analizamos sirve a un doble propósito; por un lado, proporcionar un instrumento nuevo y validado para el desarrollo de la función inspectora en el ámbito de la supervisión de los procesos de evaluación del alumnado y, por otro, proporcionar claves a la comunidad escolar de cómo orientar de forma eficaz los nuevos procesos evaluadores a los que impele el diseño curricular y el entorno nacional e internacional.

1. EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Una buena evaluación permite identificar las variables que inciden en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así, poder adoptar las medidas educativas necesarias dependiendo de los resultados obtenidos. La Inspección de Educación, en el ejercicio de sus funciones, debe contribuir a que la evaluación del alumnado se efectúe en las mejores condiciones, de acuerdo a lo previsto en la normativa, y prestar especial atención a los procesos de análisis de los resultados académicos. Asesorará y supervisará el desarrollo del proceso de evaluación, dedicando, en sus actuaciones en los centros, especial atención a la valoración y análisis del proceso de evaluación del alumnado. Las funciones de la inspección educativa vienen reguladas en la actual ley educativa (LOE, 2006) en el capítulo II-Artículo 151 y podemos encontrar siete funciones prioritarias (Tabla 1). Los procesos de evaluación del alumnado son un

elemento clave del sistema educativo que aparece de forma implícita en todas las funciones inspectoras. A continuación, mostramos en la siguiente tabla cómo la supervisión e inspección de los procesos de evaluación en los centros educativos es una actividad fundamental del inspector/a que afecta al desarrollo efectivo de sus funciones. (Reseñamos en negrita la relación entre supervisión e inspección de procesos de evaluación del alumnado y las funciones inspectoras).

TABLA 1. FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA (LOE, 2006-ART. 151)

- | |
|---|
| <p>a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.</p> <p>b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.</p> <p>c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.</p> <p>d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.</p> <p>e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.</p> <p>f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.</p> <p>g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.</p> |
|---|

Cualquier juicio que se derive de la actuación evaluadora del inspector/a y afecte al desempeño profesional de los docentes o la organización de los procesos por parte de los responsables de los equipos directivos de los centros escolares carece de valor sin la fundamentación oportuna (Glickman, 1985; Joyce, 1990; Tracy, 1993; Sergiovanni y Starratt, 1998). Los procesos de evaluación de la inspección educativa deben entenderse como procesos sistemáticos de obtención de información sobre acciones educativas, que permite obtener datos válidos y confiables para formar juicios de valor acerca de una situación y poder corregir y asesorar sobre la realidad observada (Anderson y Karolyn, 1998; Daresh y Playko, 1995; Beach y Reinhartz, 2000). Estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente, con objeto de mejorar la actividad educativa valorada. Por lo tanto, está en el deber de la inspección educativa emitir juicios informados como paso previo a la toma de decisiones. Esta opinión o argumento se construye a partir del análisis y de la reflexión de datos obtenidos mediante un proceso planeado de seguimiento o monitoreo. Parece obvio, como manifiesta Casanova (2004) que cualquier decisión de mejora en el sistema educativo debe fundamentarse en datos fiables y válidos, que sólo se obtienen a través de la evaluación sistemática y permanente, tanto del aprendizaje de los alumnos como del funcionamiento institucional de la escuela. Esto requiere como manifiesta Kisnerman (1999:25) que la supervisión debe entenderse como una asesoría, un seguimiento, un apoyo profesional que se construye con los supervisores en la práctica. El sistema *administración-inspección-centro educativo* posiciona al servicio de inspección de educación como un elemento clave para que los dos extremos de la esfera educativa —administración y centro educativo— se retroalimenten y se adecue su funcionamiento a la normativa y a los requerimientos de la sociedad (Hoy y Forsyth, 1986; Pawlas, 1995; Glanz y Neville, 1997). En definitiva, la supervisión garantiza el ajuste del sistema educativo y su aplicación rápida y apropiada. Como asegura la ya tradicional afirmación de Gil de Zárate (1855:301), refiriéndose a los supervisores: "Si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción pública es indispensable. Sin ellos la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar".

El derecho a una evaluación objetiva y que los procesos y procedimientos para alcanzarla hayan sido los adecuados es una necesidad y obligación del sistema educativo que viene garantizada en la Ley Orgánica

8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE), y que establece el derecho del alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad. Por su parte, el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros, además de reconocer de nuevo el derecho a la evaluación objetiva, prevé la posibilidad de reclamar contra las decisiones y calificaciones que, como resultado del proceso de evaluación, se adopten al finalizar un ciclo o curso y señala que estas reclamaciones se formularán y tramitarán de acuerdo con las normas que al efecto se establezcan. Asimismo, todas las comunidades autónomas con competencias en educación han regulado este derecho y los mismos procedimientos de evaluación con órdenes o decretos que normalizan estos procesos con la pretensión de homogeneizarlos y objetivarlos dentro de la individualidad de cada alumno/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Comunidad de Castilla-La Mancha ha desarrollado normativa al efecto específica para regular la evaluación en las diferentes etapas educativas (segundo ciclo de Educación Infantil: Orden de 12/05/2009; Educación Primaria y Secundaria: Orden de 04/06/2007). Muestra también de la importancia otorgada a la evaluación es la creación de la *Oficina de Evaluación*, donde se organiza la evaluación de diagnóstico y se orienta al profesorado en el desarrollo de los procesos de evaluación. El papel de la inspección en la evaluación escolar es garantizar que el procedimiento sea objetivo, normalizado, garantista de los derechos del alumnado y que contribuya a su mejora detectando fallas, ausencias y, así poder proponer y asesorar para la mejora y el cambio (Tanner y Tanner, 1987; Snyder, 1997; Wiles y Bondi, 2000). Uno de los instrumentos y estrategias fundamentales de las que dispone la inspección de educación para garantizar la objetividad de los procesos evaluadores es la propia evaluación mediante la aplicación de un modelo de supervisión de los procesos evaluadores completo, eficiente, validado, que favorezca el ajuste y la innovación permanente, y que aparezca inserto en los protocolos de actuación de todos los inspectores/as. El seguimiento sistemático de las acciones evaluadoras llevadas a cabo de forma general en el centro educativo y de forma particular por cada docente constituye el insumo principal para tomar decisiones encaminadas a la mejora continua (Neagley y Evans, 1980; Oliva, 2001). La información obtenida en este momento del proceso contribuye a retroalimentar a los supervisores con información y con evidencias que les permiten actuar asesorando, informando, rectificando, reconociendo o censurando las prácticas evaluadoras, y de esta manera, contribuir a la mejora constante de la institución educativa.

2. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El tema de la evaluación ha sido uno de los más tratados en la bibliografía pedagógica española, si bien no siempre se han dado planteamientos conceptuales uniformes. Entre otros, destacamos los siguientes: Nevo (1989:15) considera que la evaluación es: *el proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones*. Lafourcade (1972:21) considera *la evaluación como una etapa del proceso educativo que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieron especificado con antelación*. Rodríguez (1980:119) afirma que *la evaluación está regida por unas especificaciones determinadas previamente, es decir, con una situación inicial, pero prevista como final*. Rosales (1990:85), establece que *es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica y para ello, es importante que la evaluación se base más en la práctica, en lo que realmente acontece y se da en el alumno y en la escuela a diario y que dicha reflexión y todo lo que ella conlleva (recogida de datos, análisis y evaluación de los mismos) se haga procesal y sistemáticamente. Progresiva y con criterio y no de forma puntual y desorganizada*. Casanova (1995:55) considera que es *un proceso*

sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente y Santos (1993:39) considera que *la evaluación es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa*.

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

Finalmente, abordaremos este estudio tomando como referencia los estudios mencionados desde el principio fundamental de que la evaluación es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesorado y alumnado reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso, las correcciones necesarias. Es un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. La evaluación necesita obtener todos los datos necesarios sobre el proceso que se sigue en la enseñanza y en el aprendizaje para regular los ritmos y para determinar lo positivo del proceso y corregir lo negativo (Vázquez, Sevillano y Méndez, 2011:208-210). Tradicionalmente —y todavía en muchos centros educativos es así— la evaluación, o la práctica de la evaluación, se reduce al *examen tradicional* de una hora de duración, donde se pone a prueba al alumno y se comprueba si ha adquirido o no unos contenidos impartidos. Sin embargo, en el sistema educativo actual español y europeo se propone que se evalúe todo el proceso educativo de forma objetiva a través de la concreción de los criterios de evaluación por medio de indicadores observables y medibles por tareas: acciones en clase, actitud, trabajo realizado en el día a día tanto en el aula como en casa, etc. y que el examen sea un elemento más a tener en cuenta en la calificación final.

2.1. La evaluación dentro del marco normativo estatal

La evaluación en las etapas de primaria y secundaria se regula en los actuales Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas; respectivamente 1513/2006 para primaria (Artículos 9 y 10) y para secundaria 1631/2006 (Artículos 10 y 11). En ambas etapas se adjetiva con términos como: *continua y global y aparecen los criterios de evaluación de evaluación de las áreas como el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y la superación de los objetivos; a lo que se añade que la superación de las competencias básicas es el referente fundamental para promocionar en ambas etapas*.

El desarrollo de esta tipología de la evaluación en la normativa básica actual implica, en primer lugar, que cualquier práctica de evaluación debe estar ligada necesariamente a la adopción de distintos tipos de medidas que permitan a los estudiantes avanzar en su aprendizaje. Es decir, "la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular". Simultáneamente a

este seguimiento, se deben trasladar las observaciones a los propios alumnos para que la evaluación cumpla su función formativa, de corrección o refuerzo, de modo inmediato. Es necesario que el alumno participe en todo este proceso a través de la autoevaluación y la coevaluación, en unas etapas en las que se pretende impulsar la autonomía del alumnado y su implicación responsable y en la que la elaboración de juicios y criterios personales sobre distintos aspectos es una intención educativa preferente.

El actual sistema de evaluación debe ir cambiando progresivamente y con la mayor celeridad posible hacia un sistema en el que el eje de la evaluación sea la observación real y práctica de los criterios de evaluación. Estos criterios de evaluación establecen de alguna manera el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos con respecto a las capacidades implícitas en los objetivos. El modelo de evaluación a partir de criterios secuenciados en indicadores permite —tanto al alumno como al profesor— determinar los avances o retrocesos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado debe reflexionar y orientar la práctica docente a una revisión que responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿Se imparten los contenidos de todos los bloques de contenido del currículo?
- b) ¿Se aplican para la evaluación del alumnado durante un curso académico todos los criterios de evaluación?
- c) ¿Se aplican variados procedimientos de evaluación? O se suele evaluar con exámenes y trabajos.
- d) ¿Se evalúan de forma efectiva y continuada las competencias básicas y, para ello, se utilizan los criterios de evaluación del decreto de currículo correspondiente?
- e) ¿Se informa adecuadamente y de forma completa a alumnado y familias sobre el proceso de evaluación; orientando eficazmente su mejora?

La respuesta a las anteriores preguntas debe hacer reflexionar sobre la posibilidad de impartir clase atendiendo a los contenidos de los decretos de currículo en toda su variedad y aplicar variados procedimientos de evaluación que reflejen los diferentes estilos de aprendizaje. [No sólo centrados en comprobar la memorización de determinados contenidos y enfocar la práctica educativa hacia una vertiente más práctica y funcional (competencia)].

3. “MOSUPEV” UN MODELO CONSENSUADO, PROTOCOLIZADO Y OBJETIVO COMO INSTRUMENTO DE SUPERVISIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

El modelo que aquí presentamos ha sido desarrollado, validado y analizado en los servicios de inspección de educación de la provincia de Toledo (Castilla-La Mancha) y aplicado en una actuación prioritaria en 2010/11 en más 23 Institutos de Enseñanza Secundaria. Este modelo se basa en el principio de intervención de la inspección mediante visita al centro educativo y supervisión de los procesos de evaluación por medio de una actuación supervisora fundamentada en las siguientes actuaciones:

- Asistencia a sesiones de evaluación.
- Reunión con el equipo directivo y los responsables de orientación.
- Entrevista a profesores, tutores, jefes/as de departamento, alumnos, familias y equipo directivo.

- Consulta y análisis de actas de departamento y sesiones de evaluación.
- Recopilación, análisis y evaluación de: cuadernos de clase del docente, muestras de trabajo del alumnado, desarrollo de unidades y programación didáctica.
- Observación del desarrollo de las sesiones de evaluación y la documentación asociada a estas sesiones.

3.1. Objetivos de la propuesta

Los objetivos de desarrollar este instrumento de supervisión de los procesos de evaluación en los centros escolares han sido los siguientes:

1. Conocer cómo se desarrollan los procesos de evaluación del alumnado en los centros de educación secundaria.
2. Controlar su adecuación a la normativa estatal y autonómica.
3. Analizar el procedimiento seguido por los órganos de gobierno y de coordinación didáctica para valorar el rendimiento escolar y aplicar medidas para su mejora.
4. Asesorar a los equipos directivos y de coordinación docente.
5. Obtener información por los Servicios de Inspección para mejorar su actuación en los centros docentes.
6. Proporcionar información a la Administración educativa.

3.2. La importancia de las fuentes y los instrumentos en la supervisión de los procesos de evaluación

El proceso de supervisión de los procesos de evaluación en los centros docentes tiene como piedra angular para su éxito la selección adecuada de las fuentes de información y los instrumentos de recogida y análisis de la información. Las tres fuentes que nos parecen fundamentales en el proceso de supervisión de los procesos de evaluación son:

1. Planificación del proceso de evaluación.
2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación.
3. Resultados académicos.

Los instrumentos de recogida y análisis de los procesos de evaluación más significativos son: recogida y análisis de documentación, entrevistas, asistencia a las sesiones de evaluación, observación del aula y reuniones. A continuación, presentamos tres tablas que sintetizan las fuentes, instrumentos y dimensiones con expresión de los indicadores de cada una de ellas propuestos en el modelo "MOSUPEV":

TABLA 2. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN: DIMENSIONES E INSTRUMENTOS

FUENTE 1. Planificación del proceso de evaluación	INTRUMENTOS			
	Actas	Entrevistas	Visita	Análisis Doc.
Dimensiones				
1.1. La comisión de coordinación pedagógica propone al claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación.	CCP	Jefes/as Departamento		
1.2. La comisión de coordinación pedagógica propone al claustro el plan para evaluar la evolución del rendimiento escolar del centro.	CCP	Jefes/as Departamento		
1.3. El claustro aprueba la planificación general de las sesiones de evaluación y los criterios para la evaluación y recuperación de los alumnos.	Claustro	Profesorado		
1.4. El claustro define el contenido y formato del informe de evaluación que se entrega a las familias (con los elementos previstos en la normativa).	Claustro	Profesorado	x	x

TABLA 3. COORDINACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN: DIMENSIONES E INSTRUMENTOS

FUENTE 2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación	INTRUMENTOS			
	Actas	Entrev.	Visita	Doc.
2.1. La jefatura de estudios prevé un tiempo suficiente para el desarrollo de las sesiones de evaluación.		Jefes de Est. Profesores. Tutores		x
2.2. La sesión de evaluación del inicio del curso tiene incidencia en la planificación las distintas acciones educativas en el grupo (agrupamientos, adecuación y priorización de objetivos, adecuación de estrategias metodológicas, normas de aula...).	Ev. inicial	Jefes de Est.		
2.3. Se celebran, al menos, cinco para evaluar al grupo y al alumnado y elaborar la información a las familias.	Sesión Ev.	Tutor/a		
2.4. El tutor dispone de las calificaciones de las distintas materias con tiempo suficiente para analizarlas.				
2.5. El tutor presenta una valoración global de los resultados a la Junta de profesores, analiza casos específicos de alumnos y dirige el desarrollo de la sesión.	Sesión Ev.	Jefes de Est. Profesores		x
2.6. La junta de profesores lleva a cabo el seguimiento global de los alumnos del grupo establece las medidas necesarias para mejorar el aprendizaje.		Profesores. Tutor/a		x
2.7. La valoración de los acuerdos y decisiones adoptados en la sesión de evaluación es el punto de partida de la siguiente.	Sesión Ev.	Profesores	Sesión Ev.	
2.8. La jefatura de estudios asiste a las sesiones de evaluación.	Sesión Ev.	Profesores. Tutores	Sesión Ev.	
2.9. La persona responsable de la orientación asiste a las sesiones de evaluación.		Directivos. Profesores	Sesión Ev.	
2.10. La persona responsable de la orientación, cuando asiste a las sesiones de evaluación, participa en la valoración de resultados, efectúa propuestas y asesora al profesorado en la toma de decisiones.	Sesión Ev.	Directivos. Orientación		
2.11. La junta de profesores toma las decisiones de promoción y titulación de manera colegiada y, cuando no es posible el acuerdo, por mayoría cualificada de dos tercios con el voto nominal de cada uno de sus componentes que imparte docencia al alumno sobre el que se toma la decisión.	Sesión Ev.	Directivos. Orientación Profesores. Tutores		
2.12. En la evaluación del alumnado que ha promocionado al curso actual con materias insuficientes del curso anterior, el referente de evaluación son los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se encuentran en el PTI.	Ev. final	Profesores. Tutores		
2.13. En la evaluación del alumnado que repite curso, el referente de evaluación son los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se encuentran en el PTI.	Ev.	Profesores. Tutores Alumnado. Orientación		PTI
2.14. En la evaluación y promoción del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el referente de evaluación son los objetivos, competencias básicas y criterios de evaluación que se encuentran en el PTI.	Ev.	Profesores. Tutores Alumnos. Orientación		PTI
2.15. Se adoptan acuerdos para que las familias colaboren en las medidas de apoyo y refuerzo que adopten los centros para facilitar el progreso educativo de los alumnos.	Ev.	Profesores. Tutores Alumnos. Orientación		PTI
2.16. El tutor, al final de cada trimestre, entrega a las familias un informe de evaluación permite a las familias conocer el desarrollo del proceso de aprendizaje de su hijo o hija.		Tutores. Orientación		x
2.17. El tutor/a y los profesores atienden las reclamaciones que se formulan por los alumnos y sus familias y les informan sobre las decisiones adoptadas.		Tutores. Orientación- Alumnos		x
2.18. El Jefe de Departamento vela por la correcta aplicación de los criterios de evaluación.	Ev.	Tutores. Orientación- Alumnos. Profesores. Jefes dpto.		

TABLA 4. RESULTADOS ACADÉMICOS: DIMENSIONES E INSTRUMENTOS

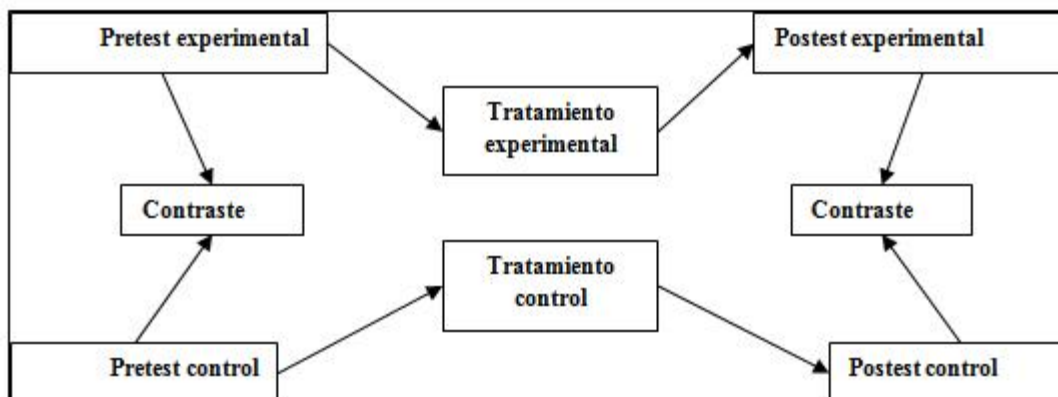
FUENTE 3. Resultados académicos	INTRUMENTOS				
	Dimensiones	Actas	Entrev.	Visita	Doc.
3.1. La junta de profesores ha establecido criterios para analizar los resultados globales e individuales del grupo en cada materia.		Junta de Ev.	Junta de profesores	Junta de Prof.	
3.2. La junta de profesores analiza los resultados globales del grupo en cada evaluación.		Junta de Ev.	Junta de profesores	Junta de Prof.	x
3.3. La junta de profesores analiza los resultados de los alumnos con mayores dificultades.		Junta de Ev.	Junta de profesores	Junta de Prof.	
3.4. La junta de profesores adopta acuerdos para mejorar los resultados globales y de los alumnos que lo precisen.		Junta de Ev.	Junta de profesores	Junta de Prof.	
3.5. La junta de profesores hace el seguimiento de las medidas previstas.		Junta de Ev.	Junta de profesores	Junta de Prof.	
3.6. Los profesores, a partir del análisis de resultados, orientan el proceso de aprendizaje.		Dpto.	Jefes de Dpto. y Prof.		
3.7. El departamento didáctico ha establecido criterios para analizar los resultados globales de los grupos en cada materia.		Dpto.	Jefes de Dpto.		
3.8. El departamento didáctico ha analizado los resultados globales obtenidos de los grupos en cada materia.		Dpto.	Jefes de Dpto.		
3.9. El departamento didáctico adopta acuerdos para mejorar los resultados.		Dpto.	Jefes de Dpto.		
3.10. El departamento didáctico orienta el proceso de aprendizaje a partir del análisis de resultados de la evaluación del alumnado.		Dpto.	Jefes de Dpto.		
3.11. El departamento didáctico ha hecho el seguimiento de las medidas previstas.		Dpto.	Jefes de Dpto.		
3.12. Los docentes evalúan su propia práctica docente teniendo como indicador para el análisis los resultados obtenidos por los alumnos.		Dpto.			Plan Ev.
3.13. El equipo directivo recoge, organiza y presenta los datos al claustro para su estudio.		Claustro	Equipo directivo		
3.14. El claustro de profesores analiza los datos, recoge conclusiones y establece propuestas de mejora.		Claustro	Profesores		
3.15. El equipo directivo recoge, organiza y presenta los datos al consejo escolar para su estudio.		Consj. escolar	Equipo directivo		
3.16. El consejo escolar analiza y valora los resultados académicos.		Consj. escolar	Familias, alumnos y profesores		
3.17. Las valoraciones efectuadas por el claustro y consejo escolar se incorporan a la memoria anual y sirven para efectuar propuestas en la PGA.					PGA y Mem.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación que nos ocupa, podría denominarse "cuasiexperimental con grupo de control". Se ha estudiado de forma comparativa en cuatro centros de enseñanza secundaria (dos control y dos experimental) la aplicación y seguimiento del modelo "MOSUPEV" para comprobar su fiabilidad en el control de los procesos de evaluación del alumnado. Se considera cuasi-experimental porque en él se persigue evaluar el efecto de la variable independiente sin recurrir a la aleatorización en la asignación de los centros educativos que componen la muestra. Los centros estudiados se han establecido sin introducir criterios de selección complementarios. En estas condiciones, al contrario que en el verdadero experimento, no es posible establecer un control riguroso y en consecuencia, es necesaria una labor de identificación de posibles causas de sesgo ajenas a la propia variable independiente, de manera que sean tenidas en cuenta y/o neutralizadas en la medida de lo posible. En este sentido, cobra especial

importancia la utilización de los dos centros control (en los que no se realiza el seguimiento del modelo), aunque no garantiza la ausencia de amenazas a la validez interna, y un conocimiento exhaustivo de la muestra. En cuanto a los procedimientos de obtención de datos procedentes de distintos períodos (inicial y final), la investigación quedaría encuadrada como longitudinal dentro de un modelo comúnmente conocido como pretest-postest, ya que las medidas se realizan con anterioridad y posterioridad al tratamiento (Anguera *et al.*, 1995).

GRÁFICO 1. ESQUEMA EXPERIMENTACIÓN PARA CURSOS Y PARA BLOQUES



4.1. La variable independiente: Modelo de supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado (MOSUPEV)

El programa de supervisión e inspección de los procesos de evaluación que hemos denominado con el acrónimo "MOSUPEV" tiene su fundamento en el principio de intervención del inspector/a en el centro educativo mediante la visita programada para el análisis exhaustivo de documentos, asistencia a las clases y sesiones de evaluación y entrevistas selectivas a todos los intervinientes en el proceso de evaluación. En el desarrollo de este modelo de supervisión de la evaluación se pueden considerar las etapas siguientes:

4.1.1. Dimensiones del compromiso

1. Antes de iniciar la actuación.

- Selección del centro y análisis de actas de sesiones de evaluación.
- A la vista de los resultados académicos de los grupos y de las materias, se procede a la selección de los grupos, al menos tres, y de los Jefes/as de Departamento, al menos tres; se procurará que la muestra refleje distintas situaciones.
- Análisis de las Programaciones Didácticas, la Memoria del curso anterior y el Plan de Evaluación Interna en sus aspectos organizativos con respecto a la gestión académica y los procesos de evaluación e información a familias.

2. Primer día en el centro educativo.

- Presentación de la actuación y recogida de información.
- Presentación y entrevista al Equipo directivo y recogida de documentación oficial (Actas de CCP, Claustro, Departamento y Consejo escolar). En todo este proceso inicial, se evitará comentar documentación o plantear cuestiones que puedan indicar a que

sesiones de evaluación se asistirá. No se comunicará al centro la decisión que se adopte en este sentido.

3. *Segundo día en el centro.*

- Asistencia a sesiones de evaluación (una por grupo). Planificación de reuniones con las familias, alumnos, tutores y profesores de la Junta de evaluación. Para la selección de muestra en estas reuniones, es importante que responda a criterios de representatividad en el centro educativo (familias y alumnado con diferentes resultados académicos).

4. *Tercer y cuarto día en el centro.*

- Reuniones diferenciadas con: Jefes/as de Departamento, responsable de Orientación, tutores, profesores, alumnos y familias. Análisis de la información recibida.

5. *Quinto día en los servicios de inspección de educación.*

- Análisis de los resultados y copias de la información relevante.

6. *Sexto día en el centro.*

- Devolución de la documentación recabada.
- Proporcionar información del calendario de información derivado de la actuación de la inspección al equipo directivo.

4.2. Variables dependientes: los procesos, instrumentos y resultados de la evaluación del alumnado

Dado que, en esencia, el objetivo de nuestra investigación es conocer la validez de un modelo de supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado en diferentes dimensiones, es precisamente el grado de asunción de los procedimientos y resultados de la evaluación lo que consideraremos variables dependientes.

4.3. Fiabilidad del instrumento y muestra

La validación fue medida a través de dos atributos fundamentales: la *fiabilidad* y la *validez*. Para ello, se ha contado con las opiniones de 15 inspectores/as de educación y dos profesores universitarios del ámbito de las ciencias de la educación e implicados en la investigación. El método seguido para conocer la fiabilidad de la escala ha sido el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, en el que se ha obtenido un valor de 0,919 para la totalidad de los ítems del modelo y el método de las dos mitades, cuyos resultados han sido 0,813 para ambas partes y 0,892 y 0,822 para la primera y la segunda, respectivamente. Para determinar la validez, se ha recurrido al análisis cuantitativo y cualitativo a través del panel de expertos. La realización de una investigación de este tipo se ha realizado tomando dos centros educativos de enseñanza secundaria como *muestra-control* y otros dos centros como *muestra-experimental* con similares características y zona educativa. La muestra final queda conformada como se puede observar en la siguiente tabla:

TABLA 5. MUESTRA DE POBLACIÓN INTERVINIENTE EN CENTROS CONTROL Y EXPERIMENTAL

	IES 1 Cont.		IES 2 Cont.		IES 3 Exp.		IES 4 Exp.	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Equipo Directivo	2	2	3	1	3	1	4	0
Profesores/as	9	8	10	9	10	10	9	10
Tutores/as	3	2	4	1	3	2	2	3
Jefes/a Depto.	5	11	6	10	8	8	10	6
Orientadores/as	0	1	1	0	0	1	0	1
Padres y Madres	5	7	6	6	7	7	8	7
Alumnado	4	5	5	5	4	5	5	5

5. RESULTADOS

5.1. Resultados obtenidos a partir de datos comparados

Los resultados obtenidos se estructuran a partir de los datos comparados pretest y postest.

5.1.1. Aplicación del MOSUPEV en situación pretest

Durante el curso 2009/10, se realizó los pretest en los cuatro centros educativos (control y experimental). El procedimiento se realizó de igual manera en los cuatro centros, pero en los dos centros control se desarrolló la actuación sin derivar de ella informe ni cumplimiento de las deficiencias encontradas y en los dos centros experimentales se derivó informe vinculante. En los cuatro centros educativos se estableció un plan de seguimiento del proceso de evaluación durante el curso 2010/11.

5.1.2. Aplicación del MOSUPEV en situación postest

Durante el curso 2010/11, se realizó los postest mediante seguimiento y aplicación del modelo en los dos centros experimentales y de control.

5.1.3. Codificación de datos y análisis estadístico

Una vez terminados los dos ciclos pretest-tratamiento-postest, se procedió a codificar los datos y a realizar los análisis estadísticos con el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versión 15.0 para Windows. En primer lugar, se efectuaron los análisis descriptivos de cada una de las tres tablas (dimensiones) de datos obtenidas (pretest y postest del grupo experimental, y pretest y postest del grupo control) a través del cálculo de parámetros como la media, moda, desviación típica, frecuencias, y porcentajes. Para el contraste de hipótesis, se optó por realizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon, a fin de comprobar si hubo diferencias significativas en los grupos control y experimental, en sus respectivas situaciones pretest-postest. Elegimos este tipo de prueba no paramétrica, ya que nos permitía trabajar con un número relativamente moderado de intervinientes, y se podía utilizar tanto con datos ordinales como nominales. A continuación, detallamos los datos obtenidos en grupos control y experimental agrupados por centro haciendo referencia al número de indicador de dimensión presentado en las tablas 2, 3 y 4.

TABLA 6. MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Fuente 1. Planificación del proceso de evaluación				
Dimensiones	Pretest		Postest	
	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.
1.1.	3,52	3,48	3,56	3,87
1.2.	1,8	1,9	1,9	2,1
1.3.	2,11	2,02	2,1	2,3
1.4.	3,12	3,01	3,11	3,53

TABLA 7. MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA COORDINACIÓN Y DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Fuente 2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación				
Dimensiones	Pretest		Postest	
	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.
2.1.	3,42	3,43	3,51	3,67
2.2.	2,1	1,9	1,9	2,3
2.3.	1,99	2,01	2,12	2,31
2.4.	2,99	3,01	3,10	3,51
2.5.	2,53	2,48	2,56	2,57
2.6.	1,9	1,9	2,1	2,15
2.7.	2,01	2,02	2,11	2,23
2.8.	2,89	3,01	3,21	3,45
2.9.	2,82	2,88	2,86	2,97
2.10.	1,9	1,9	1,9	2,1
2.11.	2,01	2,02	2,11	2,31
2.12.	3,01	3,05	3,13	3,33
2.13.	3,42	3,48	3,51	3,63
2.14.	1,81	1,92	1,95	2,14
2.15.	2,04	2,08	2,12	2,31
2.16.	3,02	3,01	3,23	3,48
2.17.	3,42	3,43	3,51	3,67
2.18.	2,1	1,9	1,9	2,3
2.19.	1,99	2,01	2,12	2,31

TABLA 8. MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

Fuente 3. Resultados académicos				
Dimensiones	Pretest		Postest	
	Cont.	Exp.	Cont.	Exp.
3.1.	3,22	3,23	3,31	3,41
3.2.	2,13	1,9	2,01	2,31
3.3.	1,97	2,02	2,22	2,33
3.4.	2,91	3,01	3,10	3,51
3.5.	2,51	2,49	2,51	2,49
3.6.	2,1	1,9	2,01	2,25
3.7.	2,03	2,02	2,01	2,33
3.8.	2,70	3,01	3,23	3,42
3.9.	2,72	2,78	2,85	2,91
3.10.	2,1	1,9	1,85	2,13
3.11.	2,11	2,12	2,21	2,41
3.12.	3,12	3,15	3,23	3,48
3.13.	3,41	3,48	3,53	3,54
3.14.	1,91	1,92	1,95	2,21
3.15.	2,13	2,18	2,22	2,41
3.16.	3,12	3,13	3,23	3,41
3.17.	2,01	2,11	2,17	2,29

Ahora bien, la constatación de la existencia o no de homogeneidad, debe ser puesta de manifiesto mediante pruebas estadísticas adecuadas que avalen la significatividad de las diferencias que encontramos entre los datos, contando así con un criterio objetivo y de común aceptación, para decidir entre ambas posibilidades. En nuestro caso, el análisis comparativo pertinente es la prueba de Wilcoxon, una prueba no paramétrica para dos grupos con sujetos relacionados (Jiménez, López-Barajas y Pérez, 1998). El estadístico de la prueba de Wilcoxon se representa por T, y se define como "*la menor suma de los rangos, positivos o negativos, asignados a las diferencias entre las puntuaciones de las parejas*" (Jiménez *et al.*, 1998:192). El nivel crítico (significatividad asintótica bilateral) nos indicará homogeneidad en la muestra si su valor es mayor que el habitual nivel de significación ($\alpha=0,05$); pondrá de manifiesto la existencia de diferencias significativas en el caso contrario. Como es sabido, un nivel de significación de 0,05 refleja un nivel de confianza del 95 %.

El análisis comparativo, entre los tres grupos de resultados, se ha realizado agrupando los ítems por dimensiones, de acuerdo con la formulación de los parámetros de observación de los procesos de evaluación del alumnado. Por tanto, para los grupos control y experimental pretest el estadístico de contraste z (basado en los rangos negativos) es en la dimensión I de "-1,202", en la dimensión II nos da un valor de "-1,057" y para la dimensión III "-1,123". Los resultados obtenidos en la significatividad asintótica (bilateral) han sido de 0,229 para la dimensión I y de 0,291 para las dimensiones II y III respectivamente, y de 0,481 para la totalidad.

Como se puede apreciar, el nivel crítico (significatividad asintótica bilateral) supera el nivel de significación establecido ($\alpha=0,05$), de lo cual se infiere la existencia de homogeneidad en la totalidad de las dimensiones propuestas. Estos resultados tienen un interés especial, ya que nos informan de que no existían diferencias significativas, en los parámetros estimados, entre los grupos control y experimental al inicio de la investigación. Para los grupos control y experimental posttest, el estadístico de contraste (basado en los rangos positivos) es en la dimensión I de "-0,674," y en la dimensiones II y III nos da un valor de "-1,721" y para la totalidad "-1,106". Los resultados obtenidos en la significatividad asintótica (bilateral) han sido de 0,500 para la dimensión I, y de 0,085 para las dimensiones II y III respectivamente, y de 0,269 para la totalidad.

El nivel crítico (significatividad asintótica bilateral) supera el nivel de significación establecido ($\alpha =0,05$), de lo cual se infiere, al igual que en el caso anterior, la existencia de homogeneidad. Por tanto, no se observa una evolución significativa en cuanto a las actitudes medidas con las dimensiones del modelo. Para el grupo experimental en el análisis pretest y posttest el estadístico de contraste z (basado en los rangos positivos) es en la dimensión I de "- 2,924," en las dimensiones II y III nos da un valor de "-1,991" y para la totalidad "-2,768". Los resultados obtenidos en la significatividad asintótica (bilateral) han sido de 0,003, de 0,046 y 0,034 para las dimensiones I, II y III respectivamente, y de 0,006 para la totalidad. En este caso, los valores del nivel crítico son inferiores a 0,05 en la totalidad de las dimensiones del modelo; por lo que podemos afirmar que las diferencias son significativas, es decir, se pone de manifiesto que hay cambios significativos en los procesos, procedimiento e instrumentos de evaluación del alumnado antes y después de la aplicación del programa "MOSUPEV".

Es lícito pensar, y sobre todo si se tienen en cuenta las características de la prueba de Wilcoxon, que la aceptación de los resultados obtenidos no está exenta de un examen más detallado de los ítems que consideramos representativos; dicho de otro modo, se puede realizar una síntesis de estos resultados con los procedentes del análisis descriptivo, con la finalidad de profundizar en nuestras conclusiones y de matizarlas, en la medida de lo posible.

Los resultados de los alumnos/as, en parte derivado de la aplicación del "MOSUPEV", han mejorado sensiblemente en los centros experimentales. Ha sido especialmente relevante la mejora en los cuatro grupos de la ESO con un incremento de mejora medio en los centros analizados de 21% para el alumnado de 1º ESO, un 20% para el alumnado de 2º de ESO y el 18% y 25 % respectivamente para el alumnado de 3º y 4º de ESO.

5.2. Discusión de resultados

Como se puede observar la aplicación del modelo MOSUPEV, ha supuesto una mejora de los resultados en la gestión y organización de los procesos de evaluación en los centros experimentales. Podemos constatar, a la luz de los resultados, que la aplicación del modelo ha supuesto una mejora de las tres dimensiones analizadas; especialmente en los siguientes parámetros en los centros experimentales:

5.2.1. Fuente 1. Planificación del proceso de evaluación

El claustro se ha implicado en la planificación de las sesiones de evaluación desde parámetros más pedagógicos relacionados con el cómputo de horas acumuladas por evaluación y el desarrollo del currículo. El informe que se entrega a familias se ha mejorado incluyendo aspectos antes no contemplados, como el informe por competencias y la inclusión de los criterios de evaluación no adquiridos por el alumnado. La comisión de coordinación pedagógica ha mejorado la planificación curricular de las sesiones de evaluación y realiza un mejor seguimiento de la evolución del rendimiento escolar del alumnado como se ha podido constatar en el cotejo de actas de las mencionadas sesiones.

5.2.2. Fuente 2. Coordinación y desarrollo del proceso de evaluación

El funcionamiento de las sesiones de evaluación ha mejorado sensiblemente. La evaluación inicial ha incluido un plan de seguimiento del alumnado en las tres sesiones de evaluación ordinarias del curso académico. La valoración y acuerdos adoptados en la sesión de evaluación han conllevado la implantación de medidas grupales y el fomento de reuniones de equipo docente para un mejor seguimiento del alumnado. Las funciones del tutor se han mejorado con respecto a la planificación de las sesiones de evaluación y la transmisión de resultados y propuestas realizadas en ellas. La jefatura de estudios ha incrementado su asistencia y seguimiento de los acuerdos adoptados en la sesión de evaluación en coordinación con el departamento de orientación. La persona responsable de orientación ha desarrollado fichas de seguimiento del alumnado con las que poder diagnosticar problemas de aprendizaje y poner en común las propuestas para su debate en la sesión de evaluación. Los planes de trabajo individualizado del alumno se han mejorado; reseñando solo aquellos criterios de evaluación e indicadores que el alumnado no ha superado. De esa manera, el alumno/a que repite curso o promociona con la materia pendiente ha obtenido información sobre el proceso de evaluación más precisa y concreta que ha permitido reorientar su desarrollo académico e implicar más activamente a las familias. Asimismo, el proceso de reclamación de notas se ha optimizado y rebajado el índice de reclamaciones en un 90% en los dos centros experimentales como resultado de un proceso más abierto e informativo que el anterior.

5.2.3. Fuente 3. Resultados académicos

Los resultados académicos han sido analizados con mayor rigor y con instrumentos consensuados en el seno de la junta de profesores. Estos instrumentos se han desarrollado en las reuniones de los departamentos didácticos y han sido coordinados y validados desde la Comisión de Coordinación Pedagógica lo que ha proporcionado instrumentos de consenso en la identificación y seguimiento de las medidas previstas. El profesorado ha reflejado en las actas de las reuniones de los departamentos

didácticos un sistema de evaluación de los resultados de los alumnos que permite identificar criterios de evaluación no conseguidos y proponer un sistema de recuperación y de mejora del que es informada la jefatura de estudios y el claustro con posterioridad para el conocimiento global y adopción de medidas comunes de recuperación y ampliación. El equipo directivo ha arbitrado un nuevo sistema de presentación de la información de los resultados académicos en el claustro y en el consejo escolar. Este sistema incluye una presentación interactiva clara y concisa con las propuestas de mejora a través de la comparación de resultados y la implicación de todos los actores activos presentes en el proceso de evaluación del alumnado (familias, alumnado y profesorado). Esto ha supuesto que en las memorias finales de los departamentos didácticos se ha incorporado un cuestionario de autoevaluación docente en el que entre otros aspectos se autoevalúa por parte del docente su actuación en los procesos de evaluación del alumnado. La Programación General Anual también ha incorporado un ítem para la evaluación de los propios procesos de evaluación en el seno de cada centro educativo.

En este modelo, el proceso de supervisión de los procesos de evaluación tiene como colofón la realización de un informe técnico sólidamente fundamentado y argumentado (Entregado en los centros experimentales al acabar el curso académico 2009/10). Este informe se presentó e informó en primer lugar al equipo directivo del centro y con posterioridad a la Comisión de Coordinación Pedagógica, para poder aclarar las dudas originadas y diseñar un plan de seguimiento conjunto para subsanar las deficiencias observadas e impulsar nuevos planes de desarrollo durante el curso 2010/11.

Las conclusiones se arbitraron diferenciando entre sugerencias y obligaciones y se informó del mecanismo para que las obligaciones se cumplieran durante el diseño curricular de comienzos del curso 2010/11 sujeto a la visita y análisis de nuevo de la inspección de educación. Las sugerencias de mejora se adoptaron en consenso con el equipo directivo y quedaron reflejadas en la Programación General Anual del centro educativo y en las programaciones didácticas de los departamentos.

Este modelo de supervisión de la evaluación requiere un seguimiento constante, por lo que las futuras actuaciones de la inspección deben reflejar en sus visitas el seguimiento de las obligaciones y requerimientos y el de las propuestas de mejora. Asimismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden ser muy útiles en el seguimiento virtual de los acuerdos o sugerencias adoptados. Los portafolios digitales son un instrumento muy eficaz para la labor inspectora. Un portafolio digital en nube compartido por el centro y el servicio de inspección es una estrategia de coste reducido para la administración y de gran beneficio para el seguimiento de las actuaciones inspectoras. El asesoramiento al centro educativo que mejor resultado ha dado ha sido la promoción de grupos y seminarios de trabajo intra e inter centros en los que se ha puesto en común las mejores prácticas en relación a los procesos de evaluación de forma práctica y real.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de las funciones docentes reguladas en el artículo 91 de la LOE establecen como unas de las funciones prioritarias: *b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.* Esta función representa uno de los elementos esenciales del actual sistema educativo ya que precisa de un cambio metodológico sustancial en el que el docente debe superar el tradicional sistema de examen teórico cada cierto tiempo, para pasar a desarrollar una evaluación mucho más rica en instrumentos y técnicas que permita la comprobación de la superación del alumnado de los criterios de evaluación y de las competencias básicas como elementos fundamentales del actual diseño

curricular. Y, en caso negativo, arbitrar las medidas más convenientes para su recuperación, mejora o ampliación.

En este paradigma evaluativo, la inspección de educación debe adoptar un papel mucho más proactivo en los instrumentos y modelos de supervisión de los procesos de evaluación del alumnado. La supervisión de los procesos de evaluación debe garantizar el derecho del alumnado a una evaluación objetiva (LODE: Art.6b y RD 732/1995 Art. 13.1) y, asimismo, garantizar que los procesos se adecuan a la normativa vigente y que cumplen con los requisitos y finalidades de la normativa en vigor. Para el desarrollo eficaz de la supervisión de estos procesos, se precisa de nuevos instrumentos consensuados y validados que proporcionen información más exhaustiva para conocer de forma profunda y analítica las funciones y actuaciones de todos los intervinientes en el proceso evaluador del alumno; para sí poder informar, asesorar e incidir en la mejora de dichos procesos y, por ende, de la calidad de todo el sistema educativo. El modelo de supervisión e inspección de los procesos de evaluación "MOSUPEV", que hemos descrito y analizado en esta investigación, proporciona un instrumento eficaz para el desarrollo de las funciones inspectoras y sirve de referencia a docentes y centros educativos para optimizar sus procesos evaluadores, y por extensión, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA

La investigación por su carácter complejo y exhaustivo se ha podido realizar en una muestra reducida de centros educativos. En futuras investigaciones se debería extender longitudinalmente esta muestra para obtener resultados extrapolables en diferentes comunidades educativas. La investigación en modelos e instrumentos de supervisión de los procesos de evaluación del alumnado debería afrontarse desde una perspectiva general implicando al mayor número de comunidades autónomas; ya que estos modelos son extrapolables y aplicables en cualquier contexto educativo. No se busca con ellos la homogeneidad de los procesos de evaluación, sino la identificación de fallas y ausencias para su mejora, aspecto al que la normativa básica nos insta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, M. (2009). General education assessment. Texas A and M assessment Conference, San Antonio.
- Anderson, R. H. y Snyder, K. J. (1998). Functions of School Supervision. In Gerald R. Firth and Edward F. Pajak, eds., *Handbook of research on school supervision*, pp. 341–73. New York: Macmillan.
- Anguera, M. T. Arnau, J., Ato, M., Martínez-Arias, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Association of American Colleges and Universities. (2010). Engaging departments: Assessing Student Learning. *Peer Review: Emerging trends and key debates in undergraduate education*, 12(1).
- Banta, T. (Ed.). (2007). *Assessing student learning in the disciplines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beach, D. M. y Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership: Focus on Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brownell, J. E. y Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion, and quality*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.

- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla; 9ª edición: 2007.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla; 2ª edición: 2007.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 78-89.
- Dareesh, J. C. and Playko, M. A. (1995). *Supervision as a Proactive Process*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- English, F. W. y Hill, J. C. (1995). *Calidad total en educación. Transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje. Aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. México: Edamex.
- Fleischman, H. L., Hopstock, P. J., Pelczar, M. P. y Shelley, B. E. (2010). Highlights From PISA 2009: Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Reading, Mathematics, and Science Literacy in an International Context (NCES 2011-004). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Gairín, J. (dir.) (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España. Tomo I*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos.
- Glanz, J. y Neville, R. F. (eds.) (1997). *Educational Supervision: Perspectives, Issues, and Controversies*. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon Publishers.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoy, W. K. y Forsyth, P. B. (1986). *Effective Supervision: Theory into Practice*. New York: Random House.
- Jiménez, C., López-Barajas, E. y Pérez, R. (1998). *Pedagogía Experimental II. Tomo 2*. Madrid: UNED.
- Joyce, B. (Ed.). (1990). *Changing school culture through staff decisions development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kisnerman, N. (1999). *Reunión de Conjurados. Conversaciones sobre Supervisión*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Lumen-Humanistas.
- Lafourcade, P. D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- Maki, P. (2010). *Assessing for learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Neagley, Ross L. y Evans, H. D. (1980). *Handbook for Effective Supervision of Instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E.R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*, pp.15-29. London: The Falmer Press.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the Curriculum*. New York: Longman.

- Pawlas, G. E. (1995). *Administrator's Guide to School-Community Relations*. Princeton, N.J.: Eye on Education.
- Polo Martínez, I. (2012). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa*, 15.
- Rhodes, T. L. (2010). *Assessing outcomes and improving achievement: Tips and tools for using rubrics*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Rodríguez, J. L. (1980). *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- Rosales, C. (1989). *Perspectivas sobre evaluación educativa*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rul, J. (2002). Inspección de educación: profesionalización versus politización. *Organización y gestión educativa*. Forum Europeo de Administradores de la Educación.,3, pp. 50-53. Ed. Praxis.
- Santos, M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Snyder, K.J. (1997). What Is the New Supervisory Role in an Age of Complexity? En Jeffrey Glanz y Richard F. Neville, eds., *Educational supervision: perspectives, issues, and controversies*, pp. 299–314. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon Publishers.
- Sergiovanni, T. J. y Starratt, R.J. (1998). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Soler, E. (coord.) (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Soler, E. (2001). *La visita de inspección*. Madrid: La Muralla.
- Sternberg, R. J. y Williams, W. M. (Eds.). (2009). *Intelligence, Instruction, and Assessment*. US N.J: Routledge.
- Tanner, D. y Tanner, L. N. (1987). *Supervision in Education: Problems and Practices*. New York: Macmillan.
- Tracy, S. J. (1993). Restructuring Instructional Supervision. *Contemporary Education*, 64, pp.128-131.
- Vázquez, E., Sevillano, M.^a L. y Méndez, M. A. (2011). *Programar en Primaria y Secundaria*. Madrid: Pearson.
- Wiles, J. y Bondi, J. (2000). *Supervision: A Guide to Practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

REFERENCIAS NORMATIVAS

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 12/05/2009, de 21 de mayo de 2009 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado del segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden de 04/06/2007, de 20 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación primaria.

Orden de 04/06/2007, de 20 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en Educación secundaria obligatoria.

