

Análisis Comparativo del Proceso de Evaluación en el 2º Ciclo de Educación Infantil en España

Comparative Analysis of the Evaluation Process in the Kindergarten Level in Spain

M^a Ángeles Fernández Vilar ¹
M^a del Mar Bernabé Villodre ²*

¹ Universidad de Murcia, España

² Universidad de Valencia, España

Desde la *Ley Orgánica 2/2006*, la Educación Infantil se considera una etapa importante porque se fomenta el desarrollo de la identidad del niño, los valores personales, su proceso socializador y la adquisición de los prerrequisitos para la lectoescritura. El objetivo de este trabajo consiste en analizar las posibles diferencias entre Comunidades Autónomas en el desarrollo normativo de la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil. La metodología seguida ha consistido en un análisis comparativo de los documentos normativos de cada Comunidad Autónoma, tanto del currículo como de la evaluación tomando como referentes los contenidos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia para el currículo y para la evaluación. Los resultados obtenidos señalan que existen diferencias en cuanto al número de criterios de evaluación de las áreas del currículo entre las Comunidades Autónomas, así como la inclusión de aspectos relativos al plurilingüismo en comunidades con lenguas cooficiales. En algunas Comunidades Autónomas, se matizan y también se encuentran diferencias en la concreción de algunos aspectos especialmente en la evaluación del proceso de enseñanza, la atención a la diversidad, así como de los documentos de evaluación. Como conclusión, se puede afirmar que esas diferencias, en cuanto a la importancia de otras lenguas, al mayor número de criterios y la importancia del proceso de evaluación, son importantes para garantizar la comprensión autonómica del proceso de evaluación planteado en el *Real Decreto 1630/2006*. Y ese mayor número de criterios coincide, en su mayoría, con las comunidades autónomas con mejores resultados en PISA.

Palabras clave: Educación infantil; Evaluación; Legislación; Enseñanza-aprendizaje; Orientaciones metodológicas.

In Spain, from the *Organic Law 2/2006*, Kindergarten is considered an important step for the development of the child's identity, personal values, his socializing process and the acquisition of the prerequisites for literacy is encouraged. The aim of this paper is to analyze possible differences between regions in the regulatory development of the evaluation in Kindergarten level. The methodology followed consisted in a comparative analysis of regulatory documents of each region, both the curriculum and the assessment taking as reference the minimum levels set by the MEC for the curriculum and evaluation. The results indicate that there are differences in the number of evaluation criteria curriculum areas between the regions and the inclusion of issues relating to multilingualism in official languages communities. In some Autonomous Regions there are nuances and differences are found in the concretion of some aspects, especially in the evaluation of the teaching process, the attention to diversity, as well as the evaluation documents. In conclusion, we can say that these differences in the importance of other languages, the largest number of criteria and the importance of the assessment process, are important to ensure the regional understanding of the evaluation process raised in national legislation. And that most of the criteria coincides mostly with the regions with better results in PISA.

Key words: Kindergarten; Evaluation; Legislation; Teaching and learning; Methodological guidelines.

*Contacto: maria.mar.bernabe@uv.es

1. Estado de la cuestión

1.1. Evaluación como mecanismo de control de la calidad educativa en Educación Infantil

En España, la Educación Infantil (EI, en adelante) es la etapa educativa que atiende a niños *desde el nacimiento hasta los seis años*. Se ordena en dos ciclos: el primero, hasta los tres años; el segundo, desde los tres a los seis años. Este artículo se centra en el 2º ciclo porque a pesar de ser voluntario, en los últimos años está alcanzando unos niveles de escolarización muy próximos al 100% (INE, 2015). Este período evolutivo se caracteriza por un incremento progresivo y significativo de una serie de características psicoeducativas tales como: el desarrollo socioafectivo, motor, cognitivo, así como de autonomía e identidad personal (Berger, 2007). En epígrafes siguientes, podrá comprobarse cómo han sido recogidas en las referencias legislativas generales del Estado, que son la base para poder comprender la EI en nuestro país, así como la calidad la misma que viene determinada no sólo por la variable del proceso educativo, sino por aquellas políticamente regulables (Lera, 2007).

Esta etapa educativa está destinada a garantizar la formación de un ciudadano social y personalmente competente, dando prueba de ello la legislación analizada en epígrafes posteriores. Esto es también una realidad para la EI, puesto que como señala Llorent (2013, p. 31), “una educación infantil y una atención a la infancia con un elevado nivel de calidad suponen grandes beneficios ya que sientan las bases para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social, el desarrollo personal y la capacidad de empleo”. Esto se reflejará en la comprensión de la evaluación en EI como una intervención o proceso educativo dirigido a la consecución de los objetivos formulados para dicha etapa (García, 1995). De modo que, la evaluación se convierte no sólo en ese indicador de calidad, sino en elemento necesario para “completar la evaluación global del sistema educativo, conocer en qué medida la educación de esta etapa contribuye a mejorar la calidad del mismo, y elaborar indicadores de este nivel educativo que ayudasen al desarrollo de nuevas políticas educativas” (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2005, p. 15).

A este respecto, la profesora Varona (2015) considera que una EI de calidad ayuda a prevenir el fracaso escolar y mejora los niveles de escolarización del alumnado; a nivel económico, también mejora las condiciones económicas y laborales de la población. En la consecución de la misma, tiene mucho que decir la delimitación de lo que queremos evaluar y la mejor forma de realizarlo (Lera, 2007), ya que sólo así podrá comprobarse la adecuada consecución de los objetivos planteados educativamente, así como la comprensión de los contenidos establecidos. Atendiendo a esto, Bejerano (2011) establece unas funciones de la evaluación: diagnóstica, predictiva, de orientación y de control; de manera que, los criterios establecidos en la legislación y el resto de elementos relacionados con la evaluación que ésta pueda contener, deben recoger estas funciones porque sólo así el proceso educativo podrá considerarse adecuado para la adquisición de las competencias sociales, culturales, afectivas...

Barnett, Carolan, Squires, Clarke y Horowitz (2015) recogen una definición acerca de lo que consideran una educación de calidad:

Una educación impartida por profesionales altamente cualificados (con una licenciatura o grado en educación infantil y una óptima preparación y experiencia) junto a una baja ratio

de escolares por profesor, que se traduce en 1 profesor por cada 10 niños entre 3 y 4 años, con un máximo de 20 niños por aula. Además, se aboga, por la existencia de dos figuras docentes: la figura del maestro encargado del aula y la de su ayudante. Todo ello, integrado en un programa educativo estimulante para el niño, así como la garantía de realizar revisiones médicas (vista, oído, salud) anuales y ofrecer una comida al día. (p. 24)

Lera (2007) ha considerado que la calidad de todo sistema educativo partiría del cumplimiento de unas normas estructurales y de funcionamiento, de la capacidad de respuesta del propio proceso educativo y de la consecución de los resultados esperados. De manera que, los mecanismos de evaluación, en cuanto a criterios, instrumentos y procedimientos, establecidos en la legislación vigente se convertirán en el principal instrumento de comprobación de la calidad de la EI en nuestro país. De ahí, precisamente, la importancia de la promoción y difusión del tipo de estudios comparados como el que aquí se presenta, que permitirá conocer desde una perspectiva amplia (y comparada) qué-cómo-cuándo se evalúa en EI y, por tanto, los posteriores cambios de mejora para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Con la intención de garantizar esa EI de calidad, son muchos los estudios que se han venido desarrollando a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y durante este siglo XXI, todos ellos tomando la evaluación como punto de partida: por ejemplo, Fiene y Melnick (1991) y Lebrero (2002), entre otros. Este último caso de Lebrero (2002), parte de un diagnóstico evaluativo de la EI en las distintas CCAA de España, pudiendo tomarse como un antecedente de esta propuesta, en cuanto a la importancia otorgada a la evaluación y diagnóstico educativo; si bien no en cuanto a la perspectiva comparada desde la legislación que es justo lo que se ha pretendido mostrar con la presente investigación.

1.2. Las características de la evaluación en la legislación vigente general

El desarrollo socioafectivo, motor, cognitivo, de autonomía e identidad personal que citaba Berger (2007), quedan reflejadas a nivel estatal en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (BOE, núm.4, jueves 4 enero 2007). Además, en el Anexo II de la *ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil* (BOE núm.5, sábado 5 enero 2008, p. 1036), se establece que esta etapa servirá para que comiencen “el desarrollo de las competencias básicas”.

Todo lo expuesto anteriormente lleva a considerar esta etapa como decisiva para la formación del niño y por ello, su proceso de evaluación debe serlo igualmente. Así, el citado *Real Decreto 1630/2006* (artículo 7, p. 475), señala que la evaluación será “global, continua y formativa, tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas”. Precisamente, esa intencionalidad global será la que determine el carácter de esta etapa, puesto que será la primera en la que se haga referencia a la importancia de una formación completa más allá de lo puramente cognitivo.

En su introducción insiste en el carácter formativo de la evaluación en este período, y establece unos criterios para comprobar el aprendizaje y el grado de desarrollo conseguido por los educandos. No se puede negar que la legislación vigente determina claramente cuál es el fin último de todo proceso educativo, el desarrollo personal global, de manera que la formación de los docentes siempre debe ir encaminada a lograr las herramientas que les permitan ser conscientes de la importancia de este objetivo principal.

En la *Orden ECI 3960/2007* (2007, p. 1016) en su preámbulo, se indica que la evaluación “deberá tener un carácter netamente formativo y permitirá valorar el desarrollo alcanzado,

así como identificar los aprendizajes adquiridos”, coincidiendo con la intencionalidad ya expresada en la anteriormente citada referencia legislativa. En su artículo 7, el punto 3 es de gran importancia porque aparece la figura del tutor como responsable de la recopilación de datos observados de cada alumno. De modo que, se está haciendo una clara referencia a que la evaluación durante esta etapa se llevará a cabo mediante la observación directa, procedimiento que deja a criterio de cada tutor la recopilación de las valoraciones y observaciones sobre cada alumno. Aunque, la participación de las familias en el proceso de enseñanza/aprendizaje también queda recogida en este documento legislativo y contribuye a mejorar la calidad de la evaluación de dicha etapa.

Otro importante elemento que debe evaluarse es el de la práctica educativa, junto con el proceso de enseñanza. A este respecto en el artículo 8, de la citada *Orden ECI/3960/2007* (2007, p. 1036) se señala la necesidad de la adecuación de los elementos curriculares al alumnado y la individualización en caso de necesidades educativas específicas. En el Anexo II de la misma, se desarrollan una serie de orientaciones metodológicas y para la evaluación, destacando especialmente la referencia a “la evaluación como observación de procesos”. Es decir, que todos los objetivos pretendidos, reflejados en los contenidos incluidos en la legislación, deben poder evaluarse para garantizar que se han asimilado y superado; de modo que, el proceso de evaluación debe ser individual y continuo, tal como comprende la citada referencia legislativa.

La *Orden ECI 734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil* (BOE núm. 68, miércoles 19 marzo 2008, p. 16431) comparte los mismos principios sobre la evaluación que las anteriormente citadas referencias legislativas; aunque este documento permite garantizar los instrumentos para la coordinación sobre la evaluación a lo largo de la etapa. Más allá de la necesidad de un proceso evaluador, está la coordinación de aquellos que lo llevan a cabo, y si la legislación vigente establece los documentos y mecanismos, siempre será más fácil (y efectiva) su puesta en práctica por los equipos docentes. Este documento destacaría especialmente porque comprende la evaluación como un instrumento que debe proporcionar datos para determinar, modificar y adaptar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y, considera los criterios de evaluación como referentes para “la identificación de las posibilidades y dificultades” del educando.

A partir de estas referencias nacionales, las distintas Comunidades Autónomas (CCAA, en adelante) han ido legislando su propia normativa sobre evaluación, a excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que se basan en la general del Estado ya comentada en párrafos anteriores, y del País Vasco, que no cuenta con ninguna referencia legislativa específica en materia de evaluación.

2. Objetivos

Tomando como punto de partida que en España existen 17 CCAA con las transferencias completadas en materia educativa, el objetivo general de este trabajo es analizar las semejanzas y diferencias que se han desarrollado en la normativa existente sobre la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en España. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el tipo de normativa publicado en cada CCAA para desarrollar tanto el decreto de currículo como la orden de evaluación fijados por el MEC.

2. Analizar las semejanzas y diferencias entre las CCAA en cuanto a los criterios de evaluación del currículo en el segundo ciclo de Educación Infantil.
3. Analizar el tipo de directrices para llevar a cabo la evaluación del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en cada una de las CCAA.
4. Analizar las semejanzas y diferencias, respecto a la norma establecida en el MEC, en el proceso de evaluación llevado a cabo por cada una de las CCAA.

3. Metodología

De acuerdo con los diferentes objetivos específicos planteados anteriormente, en los epígrafes siguientes se procederá a mostrar qué tipo de enfoque investigador se desarrolló para mostrar las diferencias y semejanzas en la normativa vigente sobre evaluación en el segundo ciclo de EI en España.

3.1. Criterios de selección muestral

El trabajo se encuadra en una metodología de análisis cualitativo y descriptivo de la normativa existente en España en materia de evaluación educativa, concretamente, aquella utilizada en el segundo ciclo de EI, tanto a nivel estatal como para cada una de las 17 CCAA, que tienen transferidas las competencias en materia de Educación. De manera que, la muestra utilizada, si bien concretada en la legislación referente a la evaluación para el segundo ciclo de EI, se correspondió con la totalidad de la documentación de todas las CCAA. Se optó por no seleccionar una muestra menor, precisamente porque se quería ofrecer un análisis comparado realmente exhaustivo, nunca realizado hasta la fecha, que pudiese ofrecer una panorámica sobre la importancia de la evaluación para esta etapa educativa.

Para ello, se recopiló toda la normativa publicada en materia de evaluación del segundo ciclo de EI en España, en diferentes niveles de concreción. Esto debido a que hay una normativa de mínimos, aplicable a todo el territorio español, una normativa de currículo en donde se establecen los criterios de evaluación, así como las orientaciones metodológicas pertinentes relacionadas con la evaluación y una normativa específica para el proceso de evaluación.

3.2. Procedimiento de análisis documental e instrumentos

El proceso de análisis comparativo de la documentación se dividió en tres fases. En primer lugar, se analizó la normativa existente a nivel estatal recogida en el *Real Decreto 1630/2006*, así como su desarrollo normativo recopilado en dos órdenes: la *Orden ECI 3960/2007* (orden de currículo) y la *Orden ECI 734/2008* (orden de evaluación) en las que se fija la estructura y criterios mínimos que se deben trabajar. Partiendo de ello, se elaboraron los criterios mínimos que iban a servir de base de comparación para el resto de los análisis y cuyo resumen se presenta en la Tabla 1. El instrumento para el análisis utilizado en este caso, consistió en plantear una tabla que permitiese realizar un desglose de los criterios mínimos y los procesos de evaluación, atendiendo a las distintas áreas, como herramienta base para la comparación entre cada normativa educativa autonómica; al mismo tiempo que, permitiese organizar el resto de tablas de recogida de datos planteadas para la mejor organización de la información. De manera que, se codificaron como CE (Criterios de Evaluación, en adelante) con su correspondiente numeración atendiendo al área de desarrollo (Área 1, Área 2 y Área 3); además, se resaltaron con

cursiva determinados conceptos clave vinculados claramente con el objetivo principal perseguido con cada una de las áreas de contenidos que deben trabajarse en EI, por ejemplo, del Área 1: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*: se señaló “control del cuerpo”, “destrezas manipulativas”, “emociones” y “autonomía”.

Esta organización de la información principal extraída de la normativa estatal, luego reestructurada para responder a las exigencias de cada Comunidad Autónoma, era necesario que se pudiese visualizar con conceptos clave remarcados porque así el análisis de los datos permitiría categorizar los contenidos trabajados y la importancia de los mismos en cada una de las CCAA de España. La discusión de los datos obtenidos fue mucho más clara gracias a este instrumento tan sencillamente planteado: la construcción de una tabla con los criterios codificados y con los conceptos clave en cursiva.

En segundo lugar, se recogió en cada CCAA la normativa específica respecto a los criterios de evaluación y orientaciones metodológicas relacionadas del currículo del segundo ciclo de EI, así como sobre el proceso de la evaluación en dicha etapa educativa. Se consideró necesario comprobar cuántas de esas CCAA no contaban con normativa propia, cuántas dependían de la general estatal, así como cuántas no contaban con normativa de evaluación (pero sí de currículo). Toda esta recopilación quedó registrada en otra tabla (Tabla 2) que, si bien no podría considerarse propiamente un instrumento analítico en un sentido estricto del término, sí permitió recopilar-estructurar-visualizar-comparar adecuadamente la información acerca de la normativa de las 17 CCAA.

En tercer lugar, se analizó el desarrollo normativo que las CCAA presentaban respecto a los criterios mínimos fijados en la norma de currículo y en la norma de evaluación fijada a nivel estatal para responder a cada uno de los objetivos planteados. Para ello, se recurrió a la información recogida en el Cuadro 1 y se añadió una nueva codificación (LE= Lengua Extranjera); se estructuró en tres columnas correspondientes a las tres áreas de contenido y, entonces, se procedió a incluir los códigos asociados a los CE, señalándose cuáles estaban igual, cuáles se modificaban y cuáles no estaban presentes para cada una de las áreas. Nuevamente, como puede comprobarse, la simplicidad de este instrumento para la recogida de datos de forma comparada facilitaba la interpretación de la información resultante.

Finalmente, se procedió al análisis de los datos obtenidos. Para esto, se plantearon dos tablas que permitiesen visualizar más cómodamente los resultados obtenidos. Al tratarse de la totalidad de CCAA y su respectiva normativa legislativa, se consideró más adecuado para otros investigadores relacionados con la EI que todo se plasmase en tablas sintéticas, siempre reforzadas y corroboradas por la discusión de los resultados más cualitativamente.

Cuadro 1. Criterios mínimos de evaluación fijados en la Orden ECI73960/2007 así como del proceso de la evaluación de la Orden ECI/734/2008

ORDEN ECI/3960/2007	ORDEN ECI/734/2008
Criterios de evaluación (C.E.)	Proceso de evaluación
<p>Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal C.E.1.1. Control del cuerpo global y sectorial. Esquema corporal. Confianza en sus posibilidades y respeto a los demás. C.E.1.2. Mejora destrezas manipulativas. Expresión sentimientos y emociones. C.E.1.3. Autonomía en los hábitos elementales.</p> <p>Área 2: Conocimiento del entorno C.E.2.1. Interés por el entorno físico. Discriminar y actuar. Agrupar, clasificar y ordenar elementos según semejanzas y diferencias. Comparar magnitudes y uso de la serie numérica. C.E.2.2. Interés por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas. Actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participar en actividades para conservarla C.E.2.3. Identificar los grupos sociales más significativos de su entorno, conocer algunas características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia</p> <p>Área 3: Lenguaje y Comunicación C.E.3.1. Participar en situaciones comunicativas (proto-conversaciones, turnos y juegos de interacción social). C.E.3.2. Utilizar la lengua oral para la comunicación con sus iguales y con adultos, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa. C.E.3.3. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. C.E.3.4. Expresarse y comunicarse con materiales y técnicas de los diferentes lenguajes artísticos, tecnológicos y audiovisuales (interés por explorar, disfrutar con sus producciones y por compartirlas).</p>	<p>1. Características evaluación: a. Global, continua y formativa. b. Mejora procesos e-a: individual y colectivo c. Criterios evaluación: posibilidades y dificultades d. Responsabilidad del Tutor</p> <p>2. Documentos evaluación: a. Ficha alumno b. Informes anuales evaluación c. Informe Individualizado Final Ciclo d. Resumen escolaridad</p> <p>3. Desarrollo proceso de evaluación: a. Evaluación inicial b. Evaluación continua c. Tres sesiones de evaluación</p> <p>4. Información familias: a. Tutor: informe regular progresos y dificultades a las familias. b. La evaluación continua se trasladará a familias</p>

Nota: Elaboración propia.

4. Resultados

Para responder al objetivo general de analizar las semejanzas y diferencias en el desarrollo normativo de la evaluación del segundo ciclo de la etapa de EI se irá respondiendo a cada uno de los objetivos específicos planteados. Se han recogido los resultados en cuatro tablas (Cuadros 2, 3, 4 y 5) que muestran los datos obtenidos en relación con los diferentes objetivos planteados.

Cuadro 2. Normativa de la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en España

CCAA	NORMATIVA DE CURRÍCULO (CRITERIOS DE EVALUACIÓN)	NORMATIVA DE EVALUACIÓN
Andalucía	Orden 5 de agosto de 2008 (BOJA, Núm.169, 26/08/2008)	Orden 29 de diciembre de 2008 (BOJA, Núm.15, 23/01/2009)
Aragón	Orden 28 marzo 2008 (BOA, Núm.43, 14/04/ 2008)	Orden 14 de octubre 2008 (BOA Núm. 177, 28/10/2008)
Asturias	Decreto 85/2008, de 3 de septiembre (BOPA, Núm.212, 11/11/2008)	Resolución 16 de marzo de 2009 (BOPA, Núm.77, 02/04/2009)
Baleares	Decreto 71/2008, de 27 de junio (BOIB, Núm.92EXT, 02/07/2008)	Orden de 2 de febrero de 2009 (BOIB, Núm.20, 07/02/2009)
Canarias	Decreto 183/2008, de 29 de julio (BOCA, Núm.163, 14/08/2008)	Orden 5 de febrero de 2009 (BOCA, Núm.37, 24/02/2009)
Cantabria	Decreto 79/2008, de 14 de agosto (BOC, Núm.164, 25/08/2008)	Orden EDU/105/2008, de 4 de diciembre (BOC, Núm.247, 23/12/2008)
Castilla-León	Decreto 122/2007, de 27 de diciembre (BOCyL, Núm.1, 02/01/2008)	Orden EDU 721/2008, de 5 de mayo (BOCyL,Núm.89, 12/05/2008)
Castilla La Mancha	Decreto 67/2007, de 29 mayo (DOCM, Núm. 116, 01/06/2007)	Orden 12/05/2009 (DOCM, Núm.96, 21/05/2009)
Cataluña	Decreto 181/2008 de 9 de septiembre (DOGC, Núm.5216, 16/09/2008)	Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre (DOGC, Núm.5505, 13/11/2009)
Ceuta y Melilla	Orden ECI/3960/2007 (BOE Núm.5, 5/01/2008)	Orden ECI/734/2008 (BOE Núm.68, 19/03/2008)
Comunidad Valenciana	Decreto 38/2008, de 28 de marzo (DOCV, Núm.5734, 03/04/2008)	Orden 24 de junio de 2008 (DOCV, Núm.5814, 25/07/2008)
Extremadura	Decreto 4/2008, de 11 enero (DOE Núm.12, 18/01/2008)	Orden 27 de febrero de 2009 (DOE Núm.49, 12/03/2009)
Galicia	Decreto 330/2009, de 4 junio (DOG, Núm.121, 21/06/2009)	Orden 25 de junio de 2009 (DOG, Núm.134, 10/07/2009)
La Rioja	Decreto 25/2007, de 4 de mayo (BOR, Núm.62, 08/05/2007)	Orden 13/2010, de 19 de mayo (BOR, Núm.71, 14/06/2010)
Madrid	Decreto 17/2008, de 6 de marzo (BOCM, Núm.61, 12/03/2008)	Orden 680/2009, de 19 de febrero (BOCM, Núm.90, 17/04/2009)
Murcia	Decreto 254/2008, de 1 de agosto (BORM, Núm.182, 06/08/2008)	Orden 22 de septiembre de 2008 (BORM, Núm.238, 11/10/2008)
Navarra	Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo (BON, Núm.51, 25/04/2007)	Orden Foral 47/2009, de 2 de abril (BON, Núm.52, 01/05/2009)
País Vasco	Decreto 12/2009, de 20 de enero (BOPV, Núm.21, 30/01/2009) modificado por Decreto 121/2010 de 20 de abril (BOPV, Núm.84, 07/05/2010)	No hay

Nota: Elaboración propia

En relación al *primer objetivo* que hace referencia al “Análisis global de la normativa existente” se presenta en la Tabla 2 un resumen del tipo de normativa y el año de publicación en materia de criterios de evaluación, así como del proceso de evaluación en cada CCAA, mostrándose así aquellas que no cuentan con alguno de estos elementos o que toman la normativa general del Estado para aplicarla en su territorio autonómico. Como puede observarse, sólo Ceuta y Melilla junto con Andalucía y Aragón desarrollan la normativa de currículo mediante orden, el resto de CCAA utiliza la forma del decreto. En relación al tipo de normativa de evaluación, se aprecia que mayoritariamente la forma

empleada en casi todas las CCAA es la orden, con la excepción de Asturias que utiliza la resolución.

Cuadro 3. Desarrollo de los criterios de evaluación en las 17 CCAA tomando como norma la Orden ECI/3960/2007

CCAA	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3
Andalucía	No	No	No
Aragón	Igual	Igual	CE31(<i>no</i>) y Resto Igual
Asturias	Igual	Igual	CE31(<i>no</i>) y Resto Igual
Cataluña	Igual	C.E.2.3(<i>no</i>)	CE31(<i>no</i>) y Resto Igual
Ceuta y Melilla	Igual	Igual	Igual
Extremadura	CE11(2) y Resto Igual	Igual	CE31(<i>no</i>) y Resto Igual
La Rioja	Igual	Igual	Igual
Navarra	Igual	Igual	CE31(<i>no</i>) y Resto Igual
Cantabria	CE1.1(3), Resto Igual	Igual	Igual
Castilla la Mancha	CE1.1(2), CE1.2, CE.1.3.(2)	CE2.3(2) y Resto Igual	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(2); CE3.3(2); CE3.4(2); LE (1 oral)
Comunidad Valenciana	Igual	Igual	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(2); CE3.3(2); CE3.4(4); LE (1 oral); LC (1 oral)
Islas Baleares	CE1.1(2);CE1.2 (2); CE.1.3.(2)	Fusiona CE2.1+2.2 CE2.3 =	CE31(<i>no</i>); Resto Igual + LE (1 oral)
País Vasco	CE1.1; CE1.2 (2);CE.1.3.(2)	C.E.2.1(3) y Resto Igual	CE31(<i>no</i>) y Resto Igual
Canarias	CE.1.1(4);CE.1.2(2);CE.1.3	CE2.1(6); CE2.2 (2) CE2.3 (2)	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(2 + CF) CE3.3(2); CE3.4(6); LE(4)
Castilla-León	CE.1.1(10); CE.1.2(4) CE.1.3(3)	CE2.1(11); CE2.2.(3);CE2.3 (8)	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(10+CF) CE3.3(6); CE3.4(15); LE (7)
Galicia	CE.1.1(5); CE.1.2(4) CE.1.3(3)	CE2.1(6);CE2.2.(2);CE2.3 (3)	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(1);CE3.3(4); CE3.4(3); LE(1 oral)
Madrid	CE.1.1(4); CE.1.2(5) CE.1.3(4)	CE2.1(8);CE2.2.(8);CE2.3(13)	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(6); CE3.3(8) CE3.4(11);LE (1 oral)
Murcia	CE.1.1(6) CE.1.2(3);CE.1.3(2)	CE2.1(10) CE2.2.(5);CE2.3(5)	CE3.1(<i>no</i>), CE3.2(4); CE3.3(6) CE3.4(3); LE (2 oral)

Nota: LE: Lengua Extranjera; CE: Criterio de Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la fecha de publicación de la normativa del currículo, once CCAA la desarrollaron en el año 2008, frente a cinco que las publicaron en 2007 y dos (Galicia y País Vasco) que no la desarrollaron hasta 2009. Por otra parte, se observa que la publicación de las órdenes de evaluación en todas las CCAA fue posterior a la de la normativa del currículo, siendo los años 2008 y 2009 los que concentraron casi todo el desarrollo normativo. Sólo se registran dos excepciones: La Rioja, que no publica su orden hasta 2010, y País Vasco, que no tiene normativa específica de evaluación.

Para responder al *segundo objetivo* que hace referencia al “Análisis comparativo de los criterios de evaluación” entre las CCAA se ha elaborado la Tabla 3, de acuerdo con los códigos presentados en la Tabla 1.

Como puede observarse, Andalucía es la única CCAA que no regula criterios de evaluación del contenido del currículo del segundo ciclo de EI. Las comunidades que introducen algunas matizaciones en el desarrollo normativo estatal (Cantabria, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y País Vasco), lo hacen principalmente en el Área 1 (conocimiento de sí mismo y autonomía personal) y en el Área 3 (lenguaje y comunicación), estableciéndose en esta última un criterio específico relacionado con la evaluación del uso oral de la lengua extranjera. Por otra parte, Canarias, Castilla-León, Galicia, Madrid y Murcia son las CCAA que realizan un desarrollo más exhaustivo de los criterios de evaluación respecto a la normativa estatal. Las tres áreas presentan una importante ampliación en el número de criterios de evaluación, aunque el desarrollo es mayor en el área del lenguaje y comunicación, en dónde, todas estas CCAA introducen criterios específicos para la evaluación de la lengua extranjera. Además, en esta área, Canarias y Castilla-León introducen un criterio nuevo relacionado con la conciencia fonológica para la evaluación de la lectura.

Para responder al *tercer objetivo* del análisis comparativo de las orientaciones metodológicas relacionadas con la evaluación entre las CCAA se ha elaborado el cuadro 4.

Cuadro 4. Clasificación de las CCAA respecto a las orientaciones metodológicas relacionadas con la evaluación en base a la Orden ECI/3960/2007

NO TIENEN	IGUALES AL MEC	NUEVAS	TIPO
Navarra			
Madrid			
Cataluña			
Com. Valenciana			
	Ceuta- Melilla		
	Aragón		
	Andalucía		
	La Rioja		
	Asturias		
	Canarias		
	Castilla-León		
	Murcia		
	País Vasco		
		Extremadura	Atención a las Tics.
		Islas Baleares	Papel educador; Programación; Evaluación práctica docente.
		Cantabria	Diseño de situaciones didácticas.
		Castilla la Mancha	Procesos de enseñanza-aprendizaje; Programaciones y Tutoría.
		Galicia	Competencias Básicas

Fuente: Elaboración propia.

Centrándose en las diferencias, aquellas CCAA que establecen propuestas las orientan fundamentalmente a cuestiones tecnológicas, como es el caso de Extremadura; al papel del docente del educador y su respectiva evaluación, así como a las programaciones, en el caso de las Islas Baleares y Castilla la Mancha; al diseño de situaciones didácticas, en Cantabria; los procesos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, la tutoría y la colaboración con la familia, como en Castilla la Mancha; y en el tratamiento de las Competencias Básicas, en Galicia.

El tratamiento de las tecnologías desde esta temprana etapa que persigue Extremadura es fundamental para garantizar una base que permita utilizar estas nuevas herramientas sin

miedo, y al mismo tiempo se está contribuyendo a la consecución de una de las Competencias Básicas, que persigue a su vez Galicia. Pero, nada de esto sería posible sin un proceso de enseñanza/aprendizaje adecuado (Castilla la Mancha), con un diseño de programaciones (Islas Baleares) y de unidades didácticas (Cantabria), organizado por un docente comprendido como educador (Islas Baleares). De modo que, aunque no se reflejen legislativamente dichos elementos, la inclusión de unos implica el sobreentender los anteriores. Ahora bien, de cara a la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje por parte de los padres, es absolutamente necesario que la legislación vigente sea lo más específica y completa posible, para así poder comprenderlo mejor y participar más adecuadamente en dicho proceso.

Cuadro 5. Clasificación de las CCAA respecto a la Orden ECI/734/2008

	MEC	MAYOR DESARROLLO	NUEVOS ASPECTOS
Ceuta y Melilla	Igual		
Extremadura	Igual		
Andalucía	Igual		
Navarra	Igual		
Comunidad Valenciana	Igual		
Madrid		DE	
Aragón			PE
Cantabria		DE	PE
Castilla Mancha		DE	PE
La Rioja		DE	PE, AD
Canarias		DE	AD
Galicia			PE AD PD, PEC
Murcia			PE AD PD, PEC, Tutoría
Castilla León			AD PD, PEC
Asturias			AD (Flexibilización)
Islas Baleares			AD
Cataluña			AD

Nota: AD: Atención a la Diversidad; DE: Documentos de Evaluación, PE: Proceso de enseñanza; PD: Programaciones Docentes; PEC: Proyecto Educativo de Centro.

Fuente: Elaboración propia.

En respuesta al *cuarto objetivo* que hace referencia al “Análisis comparativo de las órdenes de evaluación” entre las CCAA se ha elaborado la Tabla 5. En ella, el análisis del desarrollo normativo de las órdenes de evaluación, pone de relieve que en todas las CCAA se tratan los aspectos señalados en la orden estatal *ECI/734/2008*. En este sentido, comunidades como Extremadura, Andalucía, Navarra y la Comunidad Valenciana reproducen los contenidos de dicha orden en las suyas propias. Mientras que en otras como Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Canarias, Asturias, La Rioja, Madrid, Castilla León y Galicia se desarrollan con más precisión los documentos de evaluación. Por otra parte, aparecen contenidos nuevos que no se trataban en la orden del Ministerio como son: los elementos que debe recoger el Proyecto educativo de centro, las programaciones didácticas, así como la atención a la diversidad.

En relación con los documentos de evaluación, aunque aparecen en todas las órdenes de evaluación ya mencionadas, algunas CCAA los desarrollan con mayor precisión. Éste es el caso de: La Rioja (*Orden 13/2010*, Capítulo V, artículos 16-20), Castilla la Mancha (*Orden 12/05/2009*, Capítulo IV, artículos 12-15), Cantabria (*Orden EDU/015/2008*, artículos 9-13), Canarias (*Orden 5/02/2009*, artículos 7-10) y Madrid (*Orden 680/2009*, Anexos I, II, III, IV). No obstante, las descripciones más exhaustivas de cada uno de los

documentos proceden de La Rioja, aunque también son reseñables los modelos de informes de la orden de evaluación de Madrid, especialmente su “Informe Final de Aprendizaje” (Anexo III, p.11-12) en donde se especifican el grado de consecución de los objetivos en las áreas del segundo ciclo, así como actitudes de aprendizaje, relación social y hábitos.

Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza, es un tema que aparece sólo en las órdenes de Murcia (*Orden de 22 de septiembre de 2008*, art.13), Aragón (*Orden 14 de octubre de 2008*, art.10), Cantabria (*Orden EDU/105/2008*, art.7), Castilla la Mancha (*Orden 12/05/2009*, art. 17.3), La Rioja (*Orden 13/2010*, art. 14) y Galicia (*Orden 25 de junio de 2009*, art. 20.6) siendo bastante generalizado el acuerdo entre ellas en la consideración de los siguientes elementos básicos:

- a) La organización del aula, su clima escolar y la interacción entre el alumnado, así como la relación entre el profesorado y los niños;
- b) La contribución de la práctica docente al desarrollo de planes, programas y proyectos aprobados por el centro;
- c) La metodología utilizada, el diseño de las situaciones de aprendizaje y los materiales empleados;
- d) La coordinación entre los profesionales de un mismo ciclo y la coherencia entre los ciclos;
- e) La regularidad y calidad de la relación con los padres, madres o tutores legales y la participación de estos en el proceso de enseñanza.

Los elementos básicos del Proyecto Educativo de Centro se desarrollan en Castilla León (*Orden EDU/721/2008*, art.7, p. 8738), Murcia (*Orden 22/09/2008*, art.8) y Galicia (*Orden 25/06/2009*, art.8). Tomando como referencia Castilla-León, las líneas directrices en las que coinciden las tres CCAA son las siguientes:

- a) El análisis de las características del entorno escolar y las necesidades educativas que, en función del mismo, ha de satisfacer,
- b) La organización general del centro,
- c) La adecuación de los objetivos generales de las etapas educativas que se imparten al contexto socioeconómico y cultural del centro y las características del alumnado,
- d) La concreción del currículo y el tratamiento transversal de la educación en valores en las diferentes áreas,
- e) Los principios de la orientación educativa, las medidas de atención a la diversidad del alumnado y el plan de acción tutorial,
- f) El reglamento de régimen interior y el plan de convivencia,
- g) Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa,
- h) Las medidas de coordinación con la educación primaria,
- i) Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con otras instituciones, para la mejor consecución de los fines establecidos,

- j) Las directrices generales para elaborar el plan de evaluación de la práctica docente,
- k) Las medidas organizativas para que los alumnos cuyos padres o tutores legales no hayan optado porque cursen enseñanzas de religión, reciban la debida atención educativa.

Posteriormente, Galicia ha incorporado más elementos como: “el proyecto lingüístico; las líneas generales de planificación del período de adaptación, y las actuaciones previstas en cuanto al fomento del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, de la lectura y de la mejora de la convivencia” (p. 12.014). Además, en estas tres CCAA se han desarrollado también los contenidos básicos de las programaciones didácticas que en líneas generales giran en torno a: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, materiales y recursos, medidas de atención a la diversidad, procedimientos e instrumentos de evaluación, actividades complementarias y extraescolares, concreción del plan de convivencia y del plan de las tecnologías de la información y de la comunicación para el ciclo.

El desarrollo de la Atención a la Diversidad dentro de las órdenes de evaluación se lleva a cabo en 8 CCAA, como en todas se producen aportaciones significativas se procede a exponer lo más relevante de cada una de ellas en los párrafos siguientes.

Castilla-León, en la *Orden EDU/721/2008* (2008, p. 8738) señala que la intervención educativa “debe contemplar como principio la diversidad del alumnado”. También, indica que se deben tomar “medidas de atención a la diversidad que den respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” y se regula cómo llevar a cabo las adaptaciones curriculares individualizadas (art. 9.3).

En Murcia, en la *Orden de 22 de septiembre de 2008* (2008, p. 31238) en los artículos del 19 al 22, se regula la atención a la diversidad. Se concreta que “La intervención educativa debe facilitar el aprendizaje (...) a la vez que una atención individualizada”. También, se indica que “incorporará medidas para prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje, así como la detección precoz de dichas dificultades” y que todas “esas medidas se incorporarán en su proyecto educativo”. En el artículo 20, se articulan las medidas de apoyo ordinario que tienen un carácter organizativo y metodológico y “se dirigen a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje en los aspectos básicos e instrumentales del currículo”. En el artículo 21, las medidas de apoyo específico para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (n.e.e), entre las que se incluyen las “adaptaciones significativas previa evaluación psicopedagógica”. Finalmente, en el artículo 22 se señalan las medidas de apoyo específico para el alumnado con altas capacidades intelectuales y entre las que se contempla la posibilidad de flexibilizar su escolarización.

Canarias, en la *Orden de 5 de febrero de 2009* (2009, p. 3672) señala que “cuando en un niño o en una niña se hayan identificado n.e.a.e., se recogerán en su expediente personal los apoyos y las adaptaciones curriculares que hayan sido necesarias y una copia de la valoración psicopedagógica (art. 11.2); así como que “con carácter excepcional, el alumnado que presenta n.e.e., podrá prolongar un año más la escolarización” (art. 11.3).

Asturias en la *Resolución de 16 de marzo de 2009*, dedica el Capítulo III a la Atención a la Diversidad en donde desarrolla los siguientes aspectos: los principios y medidas de atención a la diversidad (art. 7), la atención al niño con n.e.e. o altas capacidades

intelectuales (art. 8), la flexibilización de la escolarización para alumnos con n.e.e. o altas capacidades intelectuales (art. 9) y la escolarización para niños con incorporación tardía al sistema educativo (art. 10). Además, en el artículo 17.4 se recoge que las adaptaciones curriculares significativas que se realicen se reflejarán en el Informe individualizado de final de etapa.

En Galicia, la *Orden de 25 de junio de 2009* (2009, p. 12015) en su Capítulo IV regula la Atención a la Diversidad señalando que “las propuestas educativas para atender a la diversidad se basarán en principios inclusivos, integradores y no discriminatorios (art.15.1, p. 12015). Asimismo, a través del Departamento de Orientación “se diseñarán acciones y recursos encaminados a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje” (art 15.3) y éstas “formarán parte de su proyecto educativo” (art. 15.4).

En las Islas Baleares en la *Orden de la Consejera de Educación y Cultura, de 2 de febrero de 2009* (2009: 41) se señala que las medidas de apoyo educativo deben adoptarse “en el momento del curso en que se detecten las dificultades y deberán dirigirse a garantizar la adquisición de los aprendizajes básicos e imprescindibles para continuar el proceso educativo” (art.6.1). También se especifica que la evaluación del alumnado con adaptaciones curriculares debe realizarse “según los criterios de evaluación fijados en las mismas adaptaciones, que tienen que ser el referente para valorar tanto el grado de desarrollo como el de consecución de los objetivos” (art.6.3). Por otra parte, se indica que la escolarización de los niños con altas capacidades intelectuales se puede “flexibilizar, en el sentido de anticipar un curso el inicio de su escolarización en la educación primaria si se considera que esta decisión es la más adecuada para su desarrollo personal y social (art. 6.4). Igualmente, se contempla la posibilidad de que los niños con n.e.e. puedan permanecer escolarizados un año más a lo largo de la etapa (art. 6.5).

Cataluña en la *Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre* (2009, p. 85241) recoge de forma sistematizada los aspectos más relevantes relativos a la atención a la diversidad. En este sentido, concreta que, para responder a las necesidades de todo el alumnado en el marco de la inclusión educativa, se tienen que recoger en la programación general de aula los aspectos siguientes:

- a) *Verificar la adecuación de los objetivos de la programación a las características del alumnado.*
- b) *Planificar actividades varias con diferente grado de complejidad para que todos los alumnos puedan desarrollar las capacidades de la etapa y revisar, si procede, las estrategias metodológicas, la organización del grupo y las medidas de apoyo utilizadas y los criterios de evaluación.*
- c) *Establecer criterios de evaluación que evidencien el progreso esperado del alumnado. Cuando el progreso del/de la alumno/a no sea el esperado, se tienen que establecer medidas de apoyo para facilitar la adquisición de aprendizajes básicos e imprescindibles para poder seguir el proceso educativo. (art. 5.1)*

También, se refleja que cuando las medidas generales sean insuficientes para el alumnado con n.e.e., “hay que elaborar un plan individualizado que recoja el conjunto de ayudas, apoyos y adaptaciones que pueda necesitar” (art. 5.2). Asimismo, se recoge la posibilidad de permanecer un año más en el segundo ciclo de la EI (art. 5.4.) y para los discentes con altas capacidades se plantea la opción de “flexibilizar la permanencia en el segundo ciclo de la educación infantil y cursar el ciclo en dos cursos, cuando el ritmo de aprendizaje y el grado de madurez del alumno así lo aconsejen” (art. 5.5).

La Rioja en la *Orden 13/2010, de 19 de mayo* (2010, p. 8156) dedica el Capítulo III a la Atención a la Diversidad. Con respecto a la evaluación de los alumnos con n.e.e., plantea la posibilidad de permanecer un año más en el último curso de la etapa (art. 10.3). De este modo, define “adaptación curricular significativa” como toda “modificación realizada en los elementos considerados preceptivos del currículo (los objetivos, contenidos y criterios de evaluación)” y señala que en aquellas áreas en las que el alumnado necesite adaptaciones curriculares significativas “la evaluación tomará como referencia los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en ellas establecidos” (art. 10.5) y se registrarán en su expediente (art. 11). En el artículo 12, se señala la posibilidad de flexibilización de la escolarización de los educandos con altas capacidades intelectuales, así como del procedimiento a seguir. En el artículo 13, se plantea la posibilidad de escolarizar al alumnado de integración tardía en el sistema educativo español que presenten desconocimiento de la lengua en la que se va a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje, “un curso por debajo de su edad, siempre y cuando no conlleve ser escolarizados en el último curso del primer ciclo de la etapa” (art.13.2, p. 85242).

5. Discusión

Los resultados obtenidos en el proceso de análisis realizado muestran que la evaluación en la EI presenta normativas específicas para la evaluación de los criterios y de los procesos, pero no siempre sucede esto en todas las CCAA.

En relación con el primer objetivo planteado, las discrepancias temporales en la promulgación de documentos legislativos en materia educativa, puede deberse a cuestiones de tipo político (legislaturas de un partido político y posteriores elecciones) más que a otras cuestiones de índole sociocultural. Se puede afirmar que, en todas ellas, la evaluación se convierte en el mecanismo de comprobación de la adquisición de las competencias específicas de la etapa, al tiempo que de las básicas propuestas por el Estado. Para comprobar esto, se valdrían de instrumentos como los boletines de evaluación, tal como ha señalado Sánchez Pérez (2015).

En cuanto al segundo objetivo, entre aquellas CCAA que introducen matizaciones, destaca la Comunidad Valenciana que introduce especificaciones concretas en el Área 3 (lenguaje y comunicación), siendo la única que introduce referencias específicas a la evaluación de la lengua cooficial. Esto puede deberse a que desde el gobierno autónomo se da mucha importancia a la adquisición de una buena base tanto en lengua castellana como en lengua cooficial para poder trabajar en estas dos lenguas, así como en una lengua extranjera. Esta comunidad, también desarrolla especialmente el criterio centrado en los lenguajes artísticos, probablemente debido a que cuenta con un sistema educación musical extracurricular muy arraigado, representado en sus numerosísimas bandas de música, identidad de esta comunidad (Oliver, 2013). El País Vasco mantiene en el Área 3 los mismos elementos, e incluso suprime algunos, cuando cuentan con una lengua propia y un estatuto que les permitiría desarrollar mucho más esta área.

Canarias, Castilla-León, Madrid, Murcia y Galicia, desarrollan de manera específica criterios para evaluar la expresión musical, plástica y corporal. Las causas pueden ser diversas. Por una parte, todas estas CCAA cuentan con una gran tradición en cuanto a la existencia de grupos folklóricos (Barrios, 2017; Ferrer, 2016; Estévez, 2006; Pérez Vidal, 1986; Tomás, 2016); y otras, como Castilla-León, tienen una tradición educativa y cultural

que se remonta a la fundación de la primera universidad española, además de una tradición de escuelas de música tradicional (Barrios, 2017).

En relación al tercer objetivo, no hay grandes diferencias entre las CCAA a este respecto con la excepción de Navarra, Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana, que no la desarrollan de manera específica.

Y, ya el último objetivo centrado en el desarrollo del proceso de evaluación muestra cómo Ceuta y Melilla, que se basan directamente en la citada *Orden ECI/734/2008*, y otras comunidades como Extremadura, Andalucía, Navarra y la Comunidad Valenciana respetan fielmente dicho documento, a pesar de que cuentan con normativa propia de evaluación.

En el caso de comunidades como Aragón, Cantabria, Islas Baleares, Castilla la Mancha, Cataluña, Islas Canarias y Madrid, sus órdenes de evaluación sí suponen una ampliación respecto a la normativa estatal. Por ejemplo, en Madrid se amplían los comentarios sobre los elementos propios de todo el proceso de evaluación, es decir, los informes de evaluación, el expediente, los documentos de evaluación, etc. Comunidades como Castilla-León, Asturias, La Rioja, Galicia y Murcia, realizan un desarrollo más detallado de la normativa. Si se centra la atención en Murcia, por ejemplo, se puede observar cómo propone 22 artículos frente a 5 del Estado, de forma que ofrece información sobre el alumnado que requiere medidas de atención educativa, el alumnado con alta capacidad, así como un proceso evaluativo más detallado de lo que se considera debe ser la práctica docente.

En relación con la atención a la diversidad, Islas Baleares, Cataluña, Galicia, Murcia, Castilla-León, La Rioja y Asturias, presentan mayores concreciones para atender a este colectivo, tanto por cuestiones de sensibilización hacia el proceso educativo como de atención a las necesidades educativas de la población inmigrante.

Finalmente, entre las CCAA que más desarrollan los documentos de evaluación (Cantabria, Canarias, Madrid, Castilla la Mancha y La Rioja), el caso de Madrid es muy interesante porque ofrece documentos muy detallados sobre la evaluación final del alumnado, entre otros, que la legislación estatal no recoge. Por otra parte, las que centran su ampliación en la evaluación del proceso de enseñanza (Galicia, Asturias, La Rioja, Castilla la Mancha, Aragón y Cantabria), en el caso de Aragón, se hace especial hincapié en la interacción entre el alumnado y al clima del aula, que viene a ser determinante para que los educandos se encuentren cómodos y puedan desarrollarse adecuadamente en los distintos niveles pretendidos.

6. Conclusiones y limitaciones del estudio

En primer lugar, mencionar que el análisis comparativo realizado ha permitido profundizar en la legislación vigente en cada CCAA, de modo que esto se pueda convertir en un paso previo para mejorar la evaluación de la propia práctica docente en el aula de EI y dotar al profesorado de indicadores más objetivos que beneficien al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, a la luz del trabajo tan minucioso realizado y del hecho de que, en general, las CCAA que más desarrollan sus criterios y su orden de evaluación son las que mejores resultados obtienen en PISA (excepto Murcia), podría ser muy beneficioso para

la comunidad educativa en Infantil, que se planteara a nivel estatal la realización de una normativa consensuada en la que se aglutinara las aportaciones más sobresalientes de las diferentes CCAA. Aunque esto es una realidad probada en esta investigación, son muchas las variables que pueden influir en los resultados de un proceso de evaluación como PISA. El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2005) matiza que deberían cuidarse ciertos aspectos para que la evaluación externa sea lo más objetiva y fidedigna posible: la elección de la situación más característica del objeto de aprendizaje que se evaluará, la definición de las cuestiones en las que el aplicador deberá fijarse, y el registro de la información obtenida en la escala que guarde cierta “sintonía” con lo que quiere comprobarse.

No se puede concluir sin comentar las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación, sobre todo, en cuanto a lo ingente de la normativa que debía analizarse y las modificaciones de cada uno de esos decretos, órdenes, resoluciones, etc., modificadas en muchas ocasiones en mínimos detalles. Esto suponía una vuelta a la comparación entre las normativas de evaluación de cada Comunidad Autónoma y, por tanto, una remodelación de la discusión alrededor de los objetivos del presente estudio. Este tipo de modificaciones solía responder a intentos de adaptación por parte de documentos legislativos generales del Estado, tratando de evitarse las derogaciones totales de los documentos originales o bien como una forma de cumplir con las exigencias estatales sin renunciar por ello al mayor o menor grado de libertad en competencia educativa.

Estudios comparados como el que aquí se ha recogido contribuirán a comprender la importancia de la evaluación para esta etapa educativa, a la que no siempre se ha otorgado tanta importancia como debería pero que realmente es decisiva para un adecuado desarrollo social, afectivo, cognitivo y motor.

Referencias

- Barnett, W. S., Carolan, M. E., Squires, J. H., Clarke Brown, K. y Horowitz, M. (2015). *The state of preschool 2014: State preschool yearbook*. Fredericton: National Institute for Early Education Research.
- Barrios, M. P. (2017). *Las escuelas de música tradicional en Castilla y León: Análisis comparativo*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Bejerano, F. (2011). La evaluación en Educación Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (29), 58.
- Comunidad Foral de Navarra. (2007). *Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra*. BON (25/04/2007), 51, 4506-4513.
- Consejería de Educación. (2007). *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL (02/01/2008), 1, 6-16.
- Consejería de Educación. (2008). *Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil*. BOCM (12/03/2008), 61, referencia 1054, 6-15.
- Consejería de Educación. (2008). *Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. DOE (18/01/2008), 12, referencia 2008040004, 1226-1272.

- Consejería de Educación. (2008). *Orden de 29 de diciembre de 2008*, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA (23/01/2009), 15, 12-21.
- Consejería de Educación. (2008). *Orden de 5 de agosto de 2008*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA (26/08/2008), 169, 17-53.
- Consejería de Educación. (2008). *Orden EDU/105/2008*, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC (23/12/2008), 247, 17221-17224.
- Consejería de Educación. (2008). *Orden EDU/721/2008*, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL (12/05/2008), 89, 8737-8743.
- Consejería de Educación. (2009). *Orden 680/2009*, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación. BOCM (17/04/2009), 90, referencia 1233, 5-12.
- Consejería de Educación. (2009). *Orden de 27 de febrero de 2009* por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Infantil. DOE (12/03/2009), 49, 6695-6702.
- Consejería de Educación. (2009). *Orden Foral 47/2009*, de 2 de abril, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa el segundo ciclo de Educación Infantil. BON (01/05/2009), 52, 5223-5225.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2007). *Decreto 67/2007*, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM (01/06/2007), 116(Fasc.I), 14743-14759.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2008). *Decreto 85/2008*, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. BOPA (11/09/2008), 212, 20440-20456.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2009). *Orden de 12/05/2009*, 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. DOCM (21/05/2009), 96, referencia 2009/7224, 22516-22527.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2009). *Resolución de 16 de marzo de 2009*, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de ordenación académica y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación infantil. BOPA (02/04/2009), 77, 1-13.
- Consejería de Educación y Cultura. (2009). *Orden de la Consejera de Educación y Cultura*, de 2 de febrero de 2009, sobre la evaluación de los aprendizajes del alumnado de educación infantil en las Islas Baleares. BOIB (07/02/2009), 20, 40-42.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. (2008). *Orden de 22 de septiembre de 2008*, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. BORM (11/10/2008), 238, referencia 12593, 31233-31240.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2008). *Orden de 14 de octubre de 2008*, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA (28/10/2008), 177, 21699-21715.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *Orden 13/2010*, de 19 de mayo, de la Consejería de educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del alumno escolarizado en la

- etapa de Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de La Rioja.* BOLR (14/06/2010), 71, 8152-8171.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (2007). *Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.* BOR (08/05/2007), 65, 3287-3305.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2008). *Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.* BOCA (14/08/2008), 163, referencia 1275, 15977-16008.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2009). *Orden de 5 de febrero de 2009, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa.* BOC (24/02/2009), 37, referencia 275, 3669-3683.
- Consejo de Gobierno. (2008). *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.* BOC (25/08/2008), 164, 11543-11559.
- Consejo de Gobierno. (2008). *Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* BORM (06/08/2008), 182, referencia 10595, 24960-24973.
- Conselleria d'Educació i Cultura. (2008). *Decret. 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.* BOIB (02/07/2008), 92EXT, referencia 12214, 2-14.
- Conselleria de Educació. (2008). *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.* DOGV (03/04/2008), 5734, 55018-55048.
- Conselleria de Educació (2008). *Orden de 24 de junio de 2008, de la Conselleria de Educació, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil.* DOGV (25/07/2008), 5814, referencia 2008/8788, 73430-73440.
- Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. (2009). *Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.* DOG (23/06/2009), 121, 10773-10799.
- Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. (2009). *Orden de 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.* DOG (10/07/2009), 134, 12012-12028.
- Departamento de Educación. (2008). *Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil.* DOGC (16/09/2008), 5216, 68256-68272.
- Departamento de Educación. (2009). *Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre, del procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación del segundo ciclo de la educación infantil.* DOGC (13/11/2009), 5505, 85239-85245.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2008). *Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.* BOA (14/04/2008), 43, referencia 1085, 4943-4974.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2009). *Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.* BOPV (30/01/2009), 21, referencia 469, 1-41.

- Estévez, X. (2006). *Aplicación didáctica de la música popular gallega grabada y editada en España (1975-2000)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ferrer, C. (2016). *El schottisch y el tango como géneros errantes en España. Estudio y análisis de la influencia de España en las características musicales del chotis madrileño y del tango argentino*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Fiene, R. y Melnick, S. (1991). *Quality Assessment in Early Childhood Programs. A Multi-Dimensional Approach*. Chicago, IL: American Educational Research Association.
- García, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 49-72.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Tasas de escolarización en niveles no obligatorios*. Madrid: INE.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), 106, referencia 7899, 17158-17207.
- Lebrero, M. P. (2002). *Estudio II: diagnóstico de los centros infantiles en las CCAA de España*. Madrid: Dyckinson.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Un Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58.
<https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE (04/01/2007), 4, referencia 185, 474-482.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil*. BOE (05/01/2008), 5, referencia 222, 1016-1036.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Orden ECI 734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil*. BOE (19/03/2008), 68, referencia 5267, 16431-16435.
- Oliver, J. S. (2013). Les bandes de música. Senyal d'identitat del poble valencià. *Revista valenciana d'estudis autonòmics*, 58(2), 42-71.
- Pérez Vidal, J. (1986). *Folclore infantil canario*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Sánchez Pérez, M. R. (2015). *Análisis de las competencias básicas en educación infantil desde los boletines de evaluación: implicaciones en la formación de maestros*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tomás, E. C. (2016). *El trovo murciano: historia y antigüedad del verso repentizado: propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Varona, M. (2015). Educación Infantil de Calidad en Estados Unidos. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14790>

Breve CV de las autoras

M^a Ángeles Fernández Vilar

Estudió la Licenciatura en Psicología, un Máster en Atención Temprana y se doctoró en Psicología en la Universidad de Murcia. Actualmente, se desempeña como Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. ORCID ID: 0000-0002-8250-1014. Email: mafvilar@um.es

M^a del Mar Bernabé Villodre

Estudió la Licenciatura en Historia del Arte en la Universidad de Murcia y se doctoró en Teoría e Historia de la Educación en la misma universidad. Es miembro del “Grupo de Investigación Cuerpo, Movimiento y Prácticas Curriculares” de la Universidad de Valencia. Actualmente, se desempeña como Profesora Ayudante Doctora en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. ORCID ID: 0000-0001-8983-6602. Email: maria.mar.bernabe@uv.es