

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS LOE Y LOMCE DE LOS DEPARTAMENTOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA¹

THE ASSESSMENT IN LOE AND LOMCE DIDACTIC PROGRAMMING OF GEOGRAPHY AND HISTORY DEPARTMENTS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Resumen

El objetivo principal de este estudio exploratorio es comprobar si entre la anterior ley educativa (LOE) y la actual (LOMCE) se han producido cambios respecto a la evaluación en las programaciones didácticas de los Departamentos de Geografía e Historia de tres IES de la ciudad de Cartagena. Los resultados del análisis muestran que el examen sigue siendo el principal instrumento de evaluación y que la introducción de una gran cantidad de estándares dificulta el proceso de evaluativo.

Palabras clave

Contenidos, evaluación, ciencias sociales, Educación Secundaria, programación didáctica.

Abstract

The main objective of this exploratory study is to verify if there have been changes about assessment between the previous educational law (LOE) and the current one (LOMCE) in the didactic programming of Geography and History departments in three high schools of the city of Cartagena. The results of the analysis show that the exam remains the main assessment tool and that the introduction of a large number of standards difficult the assessment process.

Keywords

Contents, assessment, social sciences, secondary education, didactic programming.

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ. Licenciado en Historia y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UMU. Profesor Contratado Doctor en la UMU. Miembro del grupo de investigación DICSO y autor de varias comunicaciones a congresos y publicaciones relacionadas con el patrimonio y la evaluación.

Elia PORTELA del REY. Licenciada en Historia y Máster en Formación del Profesorado por la UMU. Máster en Antropología Física y Forense por la Universidad de Granada.

Recepción: 15/VI/2018

Revisión: 10/I/2019

Aceptación: 04/II/2019

Publicación: 31/III/2019



LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS LOE Y LOMCE DE LOS DEPARTAMENTOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

THE ASSESSMENT IN LOE AND LOMCE DIDACTIC PROGRAMMING OF GEOGRAPHY AND HISTORY DEPARTMENTS

1. INTRODUCCIÓN

El ánimo de este estudio por comprobar las posibles modificaciones introducidas en el ámbito de la evaluación con la aprobación de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se debe a que, como señalaba Duarte (2015), esta es una reforma educativa de tipo estructural que afecta a los procedimientos y criterios de promoción y evaluación del alumnado, al sistema de itinerarios y vías formativas, y a la estructura y organización de los centros. Pero además advertía que es una reforma llevada a cabo “desde arriba” y que no ha contado con la participación de docentes y entidades relacionadas con el sistema educativo, provocando de esta manera un gran rechazo en la comunidad educativa.

Por otro lado, esta ley educativa ha traído consigo una serie de cambios, entre ellos una modificación en las competencias, que pasan de ser competencias básicas para denominarse competencias clave; además, dejan de ser ocho competencias para bajar a siete.

Pero el mayor cambio que se ha introducido ha sido la incorporación de los denominados estándares de aprendizaje evaluables en cada bloque de contenidos, que son “especificadores de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (Art.2.1 Real Decreto 126/2014). Este nuevo elemento curricular ha dado lugar a numerosas críticas, como las de Barrios y Godoy (2014), quienes afirmaban que con estos nuevos criterios se intentaba homogeneizar a todos los centros escolares, sin respetar la situación sociocultural de cada uno de ellos; pero además se introducían tal cantidad de estándares por cada bloque de contenidos que se hacía casi imposible establecer una puntuación coherente para cada alumno. A pesar de esto, y como bien puntualizaba Fuster (2015), estos estándares podrían potenciar el aprendizaje del alumnado si se diseñasen correctamente y a través de un amplio consenso docente.

En otro orden de cosas, esta nueva ley ha incorporado el uso de pruebas externas, reválidas, al final de la Educación Secundaria y del Bachillerato, sustituyendo de esta manera a la Prueba de

Acceso a la Universidad (PAU). Por ello Bolívar (2014) afirmaba que los estándares de aprendizaje no cumplen su objetivo básico, además de que dificultan en gran medida la labor docente, por lo que se hace necesario el recurrir a este tipo de pruebas externas. Como bien señalaba, el currículo acabará convirtiéndose en “enseñar para las pruebas” (“TTT: Teaching to the test”, en palabras americanas).

Muchos autores ya habían manifestado un cambio necesario sobre este concepto en relación con 2.º curso de Bachillerato, pues se tiende en exceso en este curso a enseñar para la prueba externa de la PAU; lo mismo que vaticinan que ocurrirá en 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En palabras de Barrios y Godoy (2014) este uso de las reválidas llevará a la segregación según los buenos o malos resultados de los estudiantes, los cuales se verán abocados a una enseñanza de una peor calidad. Igualmente, la distinción de itinerarios a una edad tan temprana como son los 16 años en muchos casos vendrá determinada por la situación familiar con bajos salarios, que tendrá como consecuencia la elección de un itinerario profesional, pero de una peor cualificación. Además, este tipo de alumnado tendrá muy complicado el retomar unos estudios medios debido a las pruebas externas, como puntualizaba a este respecto Pérez (2014).

Como consecuencia de toda esta contestación que ha suscitado la introducción de la LOMCE en los institutos y su adaptación progresiva en los mismos, únicamente en los cursos impares

en el momento de la realización de nuestro estudio (periodo 2015/2016), el objetivo de este trabajo se ha centrado en el análisis de cómo los centros educativos han hecho frente a esta nueva ley, llevando a cabo para ello el estudio comparativo de los contenidos e instrumentos de evaluación utilizados en las programaciones didácticas de 1.º y 3.º de ESO, y 1.º de Bachillerato con la LOMCE vigente y con la anterior ley educativa (LOE). A través de esta investigación pretendemos observar cómo el profesorado de institutos de Educación Secundaria ha introducido los nuevos estándares de aprendizaje, al tiempo que comprobaremos si existen grandes diferencias en lo que a contenidos e instrumentos de evaluación se refiere entre cursos y de una ley a otra. Además, con este estudio podremos observar si los instrumentos de evaluación tan comunes como la prueba escrita siguen teniendo un gran protagonismo en la evaluación de los contenidos, o si por el contrario se utilizan otros instrumentos complementarios que de esta forma resten el excesivo uso de este tipo de pruebas centradas en contenidos de tipo conceptual (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014).

2. MARCO TEÓRICO

Según Joaquim Prats, en el año 2001 España se encontraba en la época dorada de su educación debido a la estabilidad que trajo la introducción de la democracia en nuestro país (Prats, 2001). A pesar de esta correcta afirmación, unos meses más tarde describía la necesidad latente en la sociedad de mejorar la calidad educativa y acabar con el abandono escolar temprano, lo que

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

describió como “la reforma de la Reforma” (Prats, 2002). En este mismo año se llevó a cabo la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 (LOCE), ley que fue aprobada por las Cortes, pero no aplicada y que muchos autores llegan a considerarla como la ley antecesora de la LOMCE (Duarte, 2015).

Con el cambio de gobierno a raíz de la victoria del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones de 2004 se paralizó la puesta en marcha de la LOCE y finalmente fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo y conocida por sus siglas LOE.

Es cierto, y como bien señalaba Prats unos años antes, que se hizo necesaria una reforma del sistema educativo para atender a la alta tasa de abandono escolar temprano y el nivel insuficiente de los alumnos que cursaban la secundaria (Prats, 2002), para lo que la LOCE intentó dar una solución, pero sin embargo, y según Bernal y Lacruz (2013, p. 2) “en España se dibuja actualmente un panorama en el que existe una tendencia hacia una escuela para aventajados, para la excelencia, potenciando lo privado y dejando de lado la escuela comprensiva y pública”.

Por lo tanto, la LOE intentó actualizar a su predecesora, la LOGSE (también llevada a cabo por el gobierno socialista en 1990), al momento actual en que se encontraba y demandaba la sociedad española. Según Olga María Duarte, la LOE “venía a enderezar todos los desvíos, desajustes, fracasos y descontentos que había provocado la primera” (Duarte, 2015, p. 437). Por otro lado,

afirmaba que LOCE y LOE presentaban ciertas similitudes, como por ejemplo que en ambas se mantenía la Geografía e Historia dentro del área de Ciencias Sociales y en ambas se fomentaban las capacidades creativas y el espíritu crítico. En este sentido Duarte aseveraba que “las leyes que se han sucedido más bien han sido planes de estudio por el carácter continuista, no de la LOGSE sino de la LOCE” (Duarte, 2015, p.438), refiriéndose a que cada partido político que accede al poder establece una nueva reforma educativa más afín a su signo, como ocurrió con la creación de la LOCE y unos años más tarde de la LOE.

Refiriéndose a los criterios de evaluación de la LOE, a los ya establecidos por la LOGSE como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se le añadían unas competencias básicas con las que se intentaban un primer acercamiento a la Unión Europea. Se distinguían ocho competencias básicas cuya finalidad era integrar los distintos aprendizajes, poniéndolos a su vez en relación con distintos tipos de contenidos y que estos fueran usados de forma efectiva en diferentes situaciones y contexto (Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre). Estas competencias debían promoverse en cada una de las distintas materias de cada curso de la secundaria, por lo que están muy presentes en los sistemas de evaluación, aunque no eran obligatorias en Bachillerato. Esta evaluación de las competencias suponía una mayor atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicaba que en el diseño curricular de objetivos, contenidos y criterios de evaluación se le otorgara una

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

gran importancia a la adquisición por el alumnado de conocimientos, habilidades y actitudes (Sánchez, Trigueros, Rodríguez y Ortuño, 2011).

Por otro lado, la LOE añadía nuevos contenidos, lo que conducía a la congestión de la enseñanza sobrecargando los cursos de conocimientos de tipo conceptual y dejando un breve porcentaje al uso de diversos instrumentos de aprendizaje que favoreciesen los contenidos de tipo procedimental o actitudinal. Y como bien señalaba Duarte (2015), el desarrollo del conocimiento histórico se llenaba de contenidos de tipo conceptual que el profesor no conseguía articular, por lo que se continuaba con un método de enseñanza más tradicional y memorístico. De esta manera, el instrumento principal de evaluación continuaba siendo el examen y, como bien indicó Merchán (2001), el profesor tiende a preparar las clases de cara al próximo examen, por lo que la información, los ejercicios, los apuntes y más comúnmente el libro de texto están orientados a este tipo de pruebas, dejando a un lado así el uso del conocimiento crítico, pues el estudio se orienta más al conocimiento de un hecho histórico tras otro. De esta forma, también señalaba que esto supone un instrumento sencillo y rápido de control de la conducta de los estudiantes y de la forma de gobernar la clase, como apuntaba Gomariz (2011).

Sánchez, Trigueros, Rodríguez y Ortuño (2011) afirmaban que esta evaluación podía ser matizada a la vez que se potenciaban estas competencias si se hacía partícipe al alumnado de forma activa en este proceso no sólo siendo

evaluado, sino también adoptando responsabilidades a la hora de autoevaluación o de la coevaluación. Estos métodos, junto con el uso de diversos y variados instrumentos de evaluación, alejan a los docentes de la tradicional clase magistral y favorecen a su vez el pensamiento crítico y la creatividad del alumnado, dejando este de ser un mero agente pasivo en las aulas. A pesar de ello, fueron varios los estudios que criticaban la gran importancia que continuaban teniendo los contenidos conceptuales dentro de las programaciones didácticas.

Un ejemplo de ello lo tenemos en los estudios realizados en la Región de Murcia sobre las programaciones didácticas de diversos institutos, los cuales demostraban este abuso en la calificación de los contenidos conceptuales. Molina y Calderón (2009) establecieron que los criterios de evaluación de Geografía e Historia en el segundo ciclo de la ESO se acababan concibiendo a modo calificador y no con una función motivadora y orientadora para el estudiante y que además apenas variaban estas cuestiones de una comunidad autónoma a otra.

Monteagudo, Molina, Miralles y Belmonte (2010) indagaron sobre la importancia otorgada a los contenidos procedimentales en 4.º ESO en varios institutos y llegaron a la conclusión de que los objetivos y criterios de evaluación se centraban casi exclusivamente en conocimientos conceptuales, acabando el resto de los contenidos relegados a las actividades que complementaban los conocimientos anteriores.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Por último, Sánchez, Monteagudo et al. (2011), después de analizar los criterios e instrumentos de evaluación de varios institutos de la Región, puntualizaron el escaso peso de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Las elecciones del 20 de noviembre del 2011 dieron la victoria al Partido Popular, y como venía ocurriendo, este nuevo gobierno promovió una nueva ley educativa que finalmente dio como consecuencia la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta tendencia en nuestra democracia de cambiar la ley educativa vigente a cada cambio de gobierno resulta para Bolívar y San Fabián (2013, p. 8) “un drama para un país que la educación no forme parte de los consensos básicos de una sociedad que posibilite los “tiempos largos” que suele requerir una política educativa orientada a la mejora”. Siguiendo a estos autores, los numerosos y continuos cambios, así como las regulaciones externas desprofesionalizan el trabajo llevado a cabo por los docentes, pues se cambia parte del sistema con cada normativa nueva, limitándola, cada vez más, al juicio de la administración.

Como ya anticipaba la LOCE, y en cierto sentido la LOE, esta nueva ley está apoyada en el discurso administrativo europeo. De esta forma, España intenta modernizar su viejo y anclado sistema educativo, aunque rigiéndose por políticas educativas de otros países europeos que, si bien puede que lleguen a funcionar en ellos, no terminan de tener en cuenta el contexto socio-cultural español. En este sentido Bernal (2015)

señalaba la gran influencia del “thatcherismo” en el modelo educativo llevado a cabo con la LOMCE, así como de la política educativa norteamericana. En cuanto a esta última, Pérez (2014) indicó, tras las declaraciones de Arne Duncan (secretario de Educación en el Gobierno de Obama), que la política denominada como “Racing to the top” (la cual inundó las escuelas norteamericanas de competitividad y test externos anuales) ha llegado a “agotar el oxígeno cultural de la escuela, arruinando el placer de aprender y enseñar” (Pérez, 2014, p. 60). Tanto ha sido así que retrasaron en un año el uso de estas pruebas externas.

Siguiendo a esta necesidad de cambio en la política educativa de EE. UU., Clark (2012) estableció que los docentes deben contribuir conjuntamente a la autorregulación y el logro de los estudiantes, para lo que deben planificar cuidadosamente cómo van a cuestionar y “retroalimentar” aquello que beneficia a la autoeficiencia de sus alumnos. Por otro lado, y siguiendo a estos docentes norteamericanos, Crisp (2012), de la Universidad de Adelaide en Australia, afirmaba que los docentes deben usar simultáneamente exámenes o pruebas descriptivas con aquellas pruebas que demuestren las habilidades de los estudiantes, lo que hace que estos mejoren y se comprometan tanto en su aprendizaje actual como en el aprendizaje futuro.

De vuelta a la LOMCE, además de los cambios descritos en la introducción de este artículo, esta ley pretende dar una mayor autonomía a los centros, pero según Bolívar y San Fabián (2013, p.

8) lo que verdaderamente se pretende introducir son unos “nuevos mecanismos de desregulación y competencia entre los centros, lo que puede dar lugar a diferenciar institucionalmente la oferta pública de educación”. También se promueve la especialización de los centros (a nivel curricular, funcional o según el tipo de alumnado) que puede favorecer de esta manera a los centros privados en detrimento de los públicos, puesto que los primeros pueden hacer unas ofertas más atractivas para un tipo de clientela, perjudicando así a los que se encuentran en una peor situación o en un contexto desfavorecido, tratándose de esta manera de un “concurso de méritos”. Este incremento de la desigualdad viene acorde en un contexto de graves recortes en los centros públicos, aumentando así la importancia de los centros privados.

Bernal y Lacruz (2013) afirmaban que este proceso encubierto de privatización se produce al dejar de considerar a la educación como un bien público necesario para toda la sociedad y pasar a ser un bien privado que debe servir a los intereses de la sociedad con un buen nivel educativo, de los empresarios y de la economía (y más aún de la europea) en general. Esto continúa con la afirmación de autores, como Gimeno y Rodríguez, (2013), y de docentes que opinaban que el principal propósito de la LOMCE es el mayor control de los futuros ciudadanos. Por último, Tarabini y Montes (2015, p. 13) puntualizaban que con esta ley educativa “se han introducido unos mecanismos de mercado en los procesos de asignación de plazas escolares y de planificación educativa” que marcan la competencia entre los centros y la desigualdad de condiciones entre

los mismos. Todo ello afecta a lo relacionado con la evaluación en tanto la financiación de los centros dependerá de los resultados académicos.

3. METODOLOGÍA

El repaso de la bibliografía existente acerca de la evaluación en la legislación educativa española nos conduce hacia el problema que ha motivado la presente investigación, y al que pretendemos dar respuesta: ¿qué cambios ha introducido la nueva ley educativa LOMCE respecto a la LOE en materia de evaluación de los tres tipos de contenidos y los instrumentos que emplea el profesorado para ello?

El objetivo general de esta investigación es analizar las programaciones docentes de los departamentos didácticos de Geografía e Historia de varios IES de la ciudad de Cartagena para conocer cómo el profesorado está aplicando los cambios legislativos en materia de evaluación que trae la LOMCE con respecto a LOE.

En cuanto a los objetivos específicos, se han propuesto:

1. Conocer qué instrumentos de evaluación y qué peso tenía cada uno de ellos en las programaciones LOE de los departamentos de Ciencias Sociales, en tres institutos de la ciudad de Cartagena, de cara a averiguar cómo se evaluaban los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

2. Saber cómo los departamentos de Ciencias Sociales de los tres centros recogían los nuevos elementos curriculares LOMCE en sus programaciones didácticas, analizando qué instrumentos utilizaban para evaluar cada uno de los estándares de aprendizaje que formaban la programación y en qué porcentaje se podrían considerar como conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como si estos variaban de un curso a otro.
3. Analizar si en los departamentos de Ciencias Sociales de estos institutos el cambio de ley ha supuesto un cambio en las prácticas de evaluación del profesorado.

Esta investigación ha sido de tipo exploratorio-descriptivo, debido a que con ella se pretendía aumentar el conocimiento de un tema escasamente estudiado, en este caso cómo ha afectado la implantación de la LOMCE al proceso de evaluación; y ello a través del análisis de las programaciones docentes.

Siguiendo esta premisa se ha desarrollado una investigación a través de un enfoque propiamente cualitativo con el que se pretendía describir y comprender la realidad en base a los datos obtenidos de un número pequeño pero significativo de casos, aunque no puedan ser generalizables.

En concreto, se realizó un estudio de los contenidos e instrumentos de evaluación empleados en las programaciones didácticas con ambas legislaciones para comprobar en qué medida se desmarcaban de la enseñanza tradicionalmente

memorística. Para ello, se analizó la importancia que concedían a la típica prueba escrita, y si utilizaban instrumentos distintos y complementarios que potenciasen la actitud crítica y la competencia en aprender a aprender.

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado como método el análisis de contenido (Bardin, 1996), una técnica de interpretación de textos donde el denominador común de todos ellos es su capacidad para albergar un contenido que, leído e interpretado adecuadamente, permite el conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, el cual debe realizarse siguiendo el método científico. En este sentido la metodología es semejante a cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social (Andréu, 2001).

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Análisis de las programaciones de la LOE

En relación al primer objetivo específico, el estudio de las programaciones didácticas de la LOE de los tres centros, se concluye que para 1.º de ESO los porcentajes otorgados a los instrumentos como exámenes y controles, que suelen medir contenidos conceptuales (Tabla 1), como ya se ha descrito previamente, son mayoritarios

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

en los tres institutos, con una ligera indefinición que señalaremos más adelante. En segundo lugar, aparecen los instrumentos como el cuaderno y los pequeños trabajos de indagación, más relacionados con contenidos procedimentales, pues suponen una planificación y una toma de decisiones que ayudan al aprender a aprender, pues son el producto de una reflexión y

toma de conciencia de lo que se hace y cómo se hace (Rodríguez, 2004). Finalmente, suele utilizarse la técnica de la observación directa para evaluar los contenidos actitudinales, que en las programaciones estudiadas están relacionados con la participación en clase, la buena conducta, la puntualidad o el interés mostrado por el alumnado en las clases.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación y sus porcentajes en cada uno de los centros y en cada uno de los cursos con la LOE

	Exámenes y controles (conceptos)	Trabajos, cuadernos (procedimientos)	Observación de la puntualidad, interés, participación, conducta (actitudes)
1.º ESO LOE			
Centro 1	70%	20%	10%
Centro 2	80%		20%
Centro 3	60%	30%	10%
3.º ESO LOE			
Centro 1	70%	20%	10%
Centro 2	80%		20%
Centro 3	70%	20%	10%
1.º Bachillerato LOE			
Centro 1	70%	20%	10%
Centro 2	90%		10%
Centro 3	75%	25%	

Puede verse el porcentaje de la calificación que los docentes de cada centro asignan a cada instrumento. Se observa que existe cierta semejanza entre los centros 1 y 3, pero el centro número 2 da un valor superior a exámenes y trabajos o cua-

ernos, no especificando con exactitud qué peso específico tiene cada uno. Por último, las actitudes en este centro se puntúan con un 20% de la nota global, en el caso de los cursos de ESO, valor superior a los proporcionados por los otros dos centros.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

La tónica se mantiene de manera similar en 1.º de Bachillerato, donde el centro 2 sigue primando la nota en exámenes y producciones del alumnado de forma muy superior a los otros dos institutos, y donde el centro 3 aumenta el valor de los exámenes sobre el resto de los instrumentos, aunque no detalla el peso concreto de producciones y actitudes.

Por lo tanto, se afirma que, aunque los valores en cada centro son algo diferentes, en los tres institutos el peso de la evaluación recae sobre las pruebas escritas, unas pruebas que tienden hacia la inclusión de ejercicios que demandan mayoritariamente la memorización de contenidos conceptuales (Serrano y García, 2014; Martínez, 2008).

Se relega así a los procedimientos a valores muy bajos a pesar de su gran importancia y de su utilidad diaria. Por último, la evaluación de las actitudes también adquiere porcentajes bajos, aunque casi parecidos a los valores de los procedimientos. En este sentido también se observa que las actitudes tienen un valor muy parecido en los tres centros, algo que difiere más en los otros dos contenidos.

4.2. Análisis de las programaciones de la LOMCE

Entrando en el análisis de las programaciones de la LOMCE de cada curso y en cada centro analizado, estamos en disposición de afirmar que

con la LOMCE se introducen unos elementos curriculares homogéneos para todos los centros y obligatorios, los estándares de aprendizaje, que sustituyen a las antiguas interpretaciones que se podían hacer de los criterios y los instrumentos de evaluación establecidos por el currículo oficial. De esta manera, en el análisis sólo se han especificado concretamente cuáles son los contenidos usados en cada curso y en cada centro, pero sin el valor porcentual que se observaba en las programaciones LOE.

Para 1.º de ESO, en el primer centro objeto de análisis, los instrumentos se han dividido, de manera muy genérica, entre producciones y pruebas. De 49 estándares establecidos para este curso, 35 de ellos se evalúan a través de producciones (con un valor de 100% en cada uno de los estándares), 9 a través de pruebas (también con un 100%) y 6 de ellos se evalúan un 50% a través de pruebas y otro 50% a través de producciones (Tabla 2). Así se puede comprobar que el uso de producciones es muy mayoritario en comparación con el uso de pruebas; sin embargo, sólo para 6 de ellos se utilizan ambas. Podríamos decir que en este caso los contenidos procedimentales, tradicionalmente asociados a las producciones que realiza el alumnado (cuadernos, trabajos, etc.), aunque en este no se especifica claramente, superan con una amplia mayoría al uso de los conceptos, caso que no se había observado con la LOE.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Tabla 2. Número de estándares en 1.º de ESO de la LOMCE con los porcentajes de cada instrumento de evaluación en cada centro

Centro 1		
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	
Producciones	35 (100%)	6 (50%-50%)
Pruebas escritas	9 (100%)	
Centro 2		
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	
Prueba escrita	15 (100%)	
Trabajos/Mapas		
Cuaderno de clase		
Prueba oral	14 (100%)	
Centro 3		
INSTRUMENTOS (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	N.º de estándares evaluados con cada instrumento	
Prueba escrita (80%), otros: Mapas y trabajos (10%) y cuaderno de clase (10%).	68	
Prueba escrita (75%) y otros: mapas y trabajos (25%).	4	

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

El segundo centro de análisis utiliza más instrumentos de evaluación que el primero, pero sí que especifica en qué consiste cada tipo de instrumento: con la prueba escrita, los trabajos/mapas y el cuaderno de clase se evalúan en 15 estándares; por otro lado está la prueba oral con la que se evalúan 14 estándares. Teniendo nuevamente presente que los contenidos de las pruebas escritas y orales suelen basarse en contenidos conceptuales, en este segundo centro priman estos frente a procedimientos y actitudes, tipo de contenido este último que ni aparece mencionado.

Por último, en el tercer centro se han repetido algunos de los estándares de aprendizaje a lo largo del curso, por lo que hay un total de 72. Sin embargo, en este centro sí que se especifica el porcentaje o el valor que cada instrumento tiene en la calificación final del alumnado, a diferencia de los anteriores, por lo que ofrece una información más completa de cómo es en realidad la evaluación con la nueva legislación. Y en este sentido, dando un vistazo al porcentaje otorgado a cada instrumento, observamos cómo en este centro se ha distinguido entre prueba escrita (80%), mapas y trabajos (10%), y cuaderno de clase (10%), que aparecen en 68 estándares de aprendizaje; y prueba escrita (75%), y mapas y trabajos (25%) que aparecen en 4 estándares. De esta manera este centro ha intentado proporcionar a cada estándar una serie de instrumentos concretos, pero donde la prueba escrita es siem-

pre el instrumento predominante, una prueba escrita que, como venimos haciendo hincapié en base a investigaciones previas, está basada en el recuerdo de contenidos conceptuales.

Definitivamente, en este sentido, las formas de evaluación no han cambiado con la entrada en vigor de la LOMCE.

Para 3.º de ESO de la LOMCE el primer centro de análisis vuelve a proporcionar los mismos instrumentos de evaluación (Tabla 3), por lo que, de 28 estándares, 15 de ellos están evaluados a través de las producciones (100%), 9 a través de pruebas (100%) y 4 de ellos con un 50% de producciones y un 50% de pruebas. De esta manera, continúa con la importancia dada a las producciones que se observaba en el curso anterior.

En el segundo centro cambian los instrumentos de evaluación en este curso, estableciendo así que 11 estándares se evalúan a través de la prueba escrita (con un valor del 100% en cada uno), 2 a través de la prueba oral (100%), 3 con una escala de observación (100%), 2 con debates (también con un 100%) y 10 de ellos a través de otros instrumentos (cada uno con un valor de 100%). En este caso la prueba escrita adquiere una mayor importancia a la que tenía en el curso anterior, aunque se utilizan ahora un mayor número de instrumentos diferentes.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Tabla 3. Número de estándares en 3.º de ESO de la LOMCE con los porcentajes de cada instrumento de evaluación en cada centro

Centro 1				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Producciones	50 (100%)	14 (50%- 50%)	11 (30%)	7 (70%)
Pruebas	10 (100%)		7(30%)	11 (70%)
Centro 2				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Prueba escrita	37 (100%)			
Análisis de textos	19(100%)			
Elaboración de mapas	15(100%)			
Exposiciones	9(100%)			
Ejes cronológicos	9(100%)			
Trabajos	5(100%)			
Esquemas guiados	4(100%)			
Otros	11(100%)			
Centro 3				
INSTRUMENTOS (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	N.º de estándares evaluados con cada instrumento			
Prueba escrita (75%), otros (20%)	115			
Observación directa (5%).				

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Por último, puede verse que el tercer centro evalúa para este curso cada estándar de aprendizaje (50 en este caso) con pruebas objetivas de conocimientos (70%), cuaderno de clase (10%), observación directa (10%) y trabajos (10%), aportando de nuevo una gran importancia en exclusiva a un instrumento de base conceptual, aunque siguiendo con el ritmo marcado en el curso anterior; a pesar de ello, por primera vez en este centro se incluye un elemento válido para la evaluación de contenidos actitudinales como es la observación directa del alumnado (Monteagudo y Villa, 2011), que aunque en una proporción muy baja, es igual a la encontrada en el mismo curso pero con la anterior ley educativa.

En cuanto al último curso, para 1.º Bachillerato de la LOMCE en el primer centro se observa un cambio en los instrumentos de evaluación de los estándares, pues los porcentajes del uso de pruebas y producciones varían con respecto a los cursos anteriores, pero el uso de las producciones sigue siendo mayoritario (en 50 estándares y con un valor del 100% en cada estándar) lo que afirma la tendencia de este centro a otorgar un mayor número de estándares evaluados con instrumentos que se podrían considerar de tipo

procedimental y que no se ha observado en los otros centros (Tabla 4).

En el segundo centro también varían los instrumentos de evaluación en este curso añadiendo nuevos y eliminando algunos de ellos; sin embargo, la prueba escrita (en 37 estándares y con un valor del 100% en cada uno), análisis de textos (19, también con un 100%) y la elaboración de mapas (15 y con valor del 100%) predominan sobre el resto de instrumentos, lo que significa que los instrumentos que se podrían considerar como procedimentales aumentan su importancia en comparación con los cursos anteriores; por otro lado, no se añade ningún contenido de tipo actitudinal.

El problema en los dos anteriores casos estriba en que no se explicita el peso que cada instrumento de evaluación tiene sobre la calificación final, por lo que desconocemos la importancia real de cada uno de ellos. Cuando esa duda se disipa, como ocurre con el tercer centro, donde los instrumentos de evaluación apenas han variado con respecto al curso anterior, comprobamos que es la prueba escrita la herramienta más importante para evaluar los conocimientos de los discentes.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

Tabla 4. Número de estándares en 1.º de Bachillerato de la LOMCE con los porcentajes de cada instrumento de evaluación en cada centro

Centro 1				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Producciones	50 (100%)	14 (50%-50%)	11 (30%)	7 (70%)
Pruebas	10 (100%)		7(30%)	11 (70%)
Centro 2				
INSTRUMENTOS	N.º de estándares evaluados con cada instrumento (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)			
Prueba escrita	37 (100%)			
Análisis de textos	19(100%)			
Elaboración de mapas	15(100%)			
Exposiciones	9(100%)			
Ejes cronológicos	9(100%)			
Trabajos	5(100%)			
Esquemas guiados	4(100%)			
Otros	11(100%)			
Centro 3				
INSTRUMENTOS (Valor en % del instrumento para la calificación final de los estándares)	N.º de estándares evaluados con cada instrumento			
Prueba escrita (75%), otros (20%)	115			
Observación directa (5%).				

4.3. Síntesis de la comparativa realizada

Tras el análisis realizado, cabe discutir algunos de los resultados hallados. En primer lugar, hay que resaltar el alto porcentaje que los exámenes tienen en todos los cursos y en las tres programaciones de la LOE estudiadas, pues a pesar del uso de varios instrumentos de evaluación, la prueba escrita es predominante en cada una de estas programaciones. Se ha podido observar que este aspecto ha variado con la introducción de la LOMCE, pues en el primer centro analizado esta tendencia ha cambiado, predominando ahora los contenidos procedimentales o actitudinales en la evaluación global en cada uno de los estándares. Sin embargo, en los otros dos centros el uso de la prueba escrita continúa siendo el instrumento principal de evaluación, incluso con valores casi similares a los que observábamos en estos centros en los cursos de la LOE. El contenido más perjudicado con la introducción de esta ley ha sido el actitudinal, pues sólo en un centro se otorga un 10% a la observación directa del alumnado y en este caso obviándose por completo en 1.º de ESO. A este respecto, Fuster (2015) afirmaba que en el estudio de ciencias sociales se deben abandonar las rutinas escolares que entienden su aprendizaje como una simple memorización de contenidos e informaciones históricas de narrativas académicas.

Por otro lado, hay que señalar que la introducción de estos nuevos estándares dificulta en gran medida la labor docente, pues se hace muy complicado establecer tal cantidad de instru-

mentos en un solo curso, y más aún si tenemos en cuenta que varios de los estándares son considerados como básicos y que por lo tanto tienen una mayor puntuación. Además, en muchos casos no se especifica con claridad en qué consiste cada tipo de instrumento, por lo que la interpretación de estos por parte de los docentes puede variar considerablemente.

Asimismo, cada uno de los centros podría interpretar el currículo de la LOE según su contexto socioeconómico y la diversidad de su alumnado, pero con la introducción de estos estándares de aprendizaje homogéneos no se puede atender a esta diversidad de igual manera; únicamente se pueden realizar interpretaciones de los instrumentos establecidos por el departamento. De esta forma, y como señalaban Bolívar y San Fabián (2013), se pretende dar así una fuerte recentralización del sistema dejando a un lado la razón fundamental de la enseñanza: cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los alumnos. En este sentido, como bien indicaba Marrodán (2014, p. 6), "por un lado la LOMCE es una ley educativa que se ha quedado corta" al no introducir los cambios esperados con respecto a las anteriores leyes educativas, pero por otro es una ley "reaccionaria y recentralizadora" que ha provocado una gran oposición no sólo en el ámbito docente sino también en el ámbito parlamentario.

Finalmente, se puede concluir que, ciertamente, la LOMCE ha hecho que en los centros se introduzcan ciertos instrumentos de evaluación (como los esquemas, ejes cronológicos o mapas)

que anteriormente no se especificaban en las programaciones de la LOE, pues se describía el uso de unos instrumentos más genéricos que dejaban libertad a cada uno de los docentes a la hora de elegir los instrumentos de evaluación que más se adaptasen al tipo de alumnado.

5. CONCLUSIONES

En vista de los resultados expuestos en el apartado anterior, estamos en disposición de anunciar nuestras conclusiones.

De cara al primer objetivo específico, se puede concluir que en los cursos de la ESO los instrumentos basados en contenidos conceptuales tienen un valor muy superior a los de índole más procedimental y actitudinal, aunque estos dos últimos también tienen una importancia porcentual separada dentro del valor global de cada curso. Sin embargo, en Bachillerato la importancia de los conceptos parece aumentar, relegando todavía más a los procedimientos y a las actitudes, y actuando estos como mero apoyo de los primeros, por lo que su porcentaje dentro de la nota va disminuyendo de un curso a otro.

En relación al segundo objetivo específico, observamos que en los cursos de la LOMCE no se especifica con claridad en qué consiste cada uno de los instrumentos de evaluación de los estándares, lo que hace que no se pueda saber con exactitud si estos instrumentos son conceptuales, procedimentales o actitudinales. Por otro lado, y debido al alto número de estándares en

cada curso y a que cada uno de ellos debe de ser evaluado por uno o varios instrumentos, los centros han utilizado una serie de instrumentos diferentes según el tipo de estándar, aunque se hace muy complicado establecer una puntuación global debido a esta gran variedad de instrumentos y porcentajes. Sin embargo, si tenemos por referencia el último centro del estudio, donde sí que se especifica la importancia de cada instrumento de evaluación en la calificación final del alumnado, se comprueba que siguen siendo las pruebas escritas las que dominan la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si a ello se le añade la incorporación de gran cantidad de estándares de tipo conceptual y su amplio contenido, y como bien señalaba Fuster (2015), dada la gran demanda de trabajo que soportan los alumnos junto con la limitación del tiempo por parte de los docentes, se acaba provocando una falta de profundidad en el desarrollo de procesos cognitivos por parte de los alumnos.

Para el tercero de nuestros objetivos específicos, debido a que ambas leyes educativas son muy diferentes entre sí, la comparación entre ellas resulta muy complicada, y más aún en lo que a los contenidos se refiere.

Tras el estudio realizado se ha podido observar que, aunque los centros han intentado adaptar sus programaciones a los nuevos estándares de aprendizaje usando para ello variados instrumentos de evaluación, de forma global la herramienta principal de evaluación sigue siendo la prueba escrita. Por lo tanto, no se puede concluir que los

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

centros realmente introduzcan un gran cambio en sus evaluaciones como se pretendía con la introducción de la LOMCE; incluso puede que se haya dado un paso atrás, pues la introducción de nuevos estándares de aprendizaje y tantos y tan variados instrumentos congestiona en gran medida la labor docente, pero aún más el aprendizaje por parte de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Documento de trabajo, S2001/03, Centro de estudios andaluces. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2.ª ed.). Madrid, España: Akal.
- Barrios, M. y Godoy, M. (2014). The LOMCE will evict the classes. *Reidocrea*, 3, 69-72.
- Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación LOMCE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-21.
- Bernal, J.L. y Lacruz, J. L. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 1-29.
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *Escuela*, 68, 28.
- Bolívar, A. y San Fabián, J. L (2013). La Lomce, ¿una ley para la mejora de la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 21 (1), 7-11.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for Self- regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24 (2), 205-249.
- Crisp, G. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33- 43.
- Duarte, O. M. (2015). La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: innovación, cambio y continuidad (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la Historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, 27-47.
- Gimeno, C. y Rodríguez, J. (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla, España: Ediciones Morata.
- Gomariz, F. A. (2011). La práctica evaluadora en enseñanza Secundaria. Una propuesta de evaluación y ponderación de los aprendizajes. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 95-106). Volumen I. Murcia, España: AUPDCS.
- Marrodán, J. (2014). La LOMCE: reforma educativa o anécdota normativa. *Revista OGE*, 2, 1-7.
- Martínez, M.ª E. (2008). La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004) (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

- Merchán, F. J. (2001). El examen en la enseñanza de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 3-21.
- Molina, S. y Calderón, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales*, 23, 37-60.
- Monteagudo, J.; Miralles, P. y Villa, J.L. (2014). Evaluación en la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia. Saarbrücken: Publicia.
- Monteagudo, J. y Villa, J.L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 317-326). Volumen I. Murcia, España: AUPDCS.
- Monteagudo, J., Molina, S., Miralles, P. y Belmonte, P. (2010). La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de programaciones didácticas. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 139-150). Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sánchez, R. Monteagudo, J., Molina, J., González, M.ª C. y Plaza, M. (2011). Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de geografía. En P. Miralles, S. Molina, S. y A, Santisteban, A. (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 410-420). Volumen II. Murcia España: AUPDCS.
- Sánchez, R., Trigueros, F.J., Rodríguez, R y Ortuño, J. (2011). Los criterios de evaluación en la LOGSE, LOCE y LOE: estudio y análisis en la didáctica de las ciencias sociales. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Coords), *La Evaluación en el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 421-432). Volumen II. Murcia, España: AUPDCS.
- Pérez, A. I (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 59-71.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/ UEL*, 9, 1-25.
- Prats, J. (2002). ¿Hay que reformar la Reforma Educativa? *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Prats, J. (2001). Luces y sombras de la Reforma Educativa. *Jornadas D'Ensenyament Secundari de Fete UGT- Catalunya, La Reforma a Debat*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas

LA EVALUACIÓN EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / Elia PORTELA del REY

mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Rodríguez, F. (2004). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias Sociales. En Domínguez, M.^a C. (Coord.). *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 123-146). Madrid, España: Pearson.

Serrano, J. S., y García, C. F. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico:

las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-58.

Tarabini A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-20.

NOTAS _____

1. Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria" (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, según la resolución de 1 de septiembre de 2016 (BES-2016-078837).