



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

Actitudes del Profesorado de Secundaria
Obligatoria hacia la Evaluación de los
Aprendizajes de los Alumnos

TESIS DOCTORAL

JOSEP Ma ZARAGOZA RADUÀ

Bellaterra, 2003



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INVESTIGACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Actitudes del Profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos

TESIS DOCTORAL

Realizada por: Josep Ma Zaragoza Raduà

Directores: Dr. José Tejada Fernández
Dr. Justo Arnal Agustín

Bellaterra, 2003

*A mis padres, Pere y Joaquina;
él, una persona educada,
ella, una persona abnegada.*

*A Bernat, mi hijo,
con el que he compartido
vivencias y he aprendido cosas
que no se hallan en los textos.*

*“Dejádme solo con el día ...
pido permiso para nacer,
todo el paisaje en agonía
huele a esa flor que no pudo ser”.*

(Rosa León cantando a Pablo Neruda)

Agradecimientos

Suele ser habitual que el lector de una tesis doctoral, cuando empieza a leerla, se encuentre con un apartado dedicado a agradecer a las personas que han ayudado al doctorando. Que sea una costumbre de uso frecuente, no significa obligatoriedad por mi parte, puesto que en este caso, nace de un profundo reconocimiento hacia las personas sin las cuales, la presente tesis no hubiese llegado a ver la luz.

Esta obra no sería lo que es sin la colaboración de muchas personas, conocidas o anónimas. No puedo privarme del placer de agradecer a todos aquellos con quienes estoy en deuda. La ayuda más cercana la ha constituido el inestimable tutelaje ejercido por los doctores José Tejada Fernández y Justo Arnal Agustín, los directores de la tesis. A ellos dos mi especial agradecimiento por contribuir, con su estímulo y crítica constructiva, a la realización de esta tesis; gracias a su entrega generosa y gratuita he aprehendido cosas que se prolongan más allá de lo académico, que han allanado y permitido concluir el viaje en ocasiones azaroso pero siempre enriquecedor.

A los profesores universitarios y de secundaria obligatoria que se prestaron gustosos para actuar de jueces en la validación de la escala y a los docentes que me permitieron la realización de las entrevistas.

Al profesor Toni Navío por su preciada ayuda en la confección de la carátula del CD-ROM con los anexos. A Joan Saiz por el tiempo empleado en su paciente, laboriosa y certera lectura del texto; a sabiendas de que el tiempo robado es la única cosa que nunca le podremos devolver. No puedo olvidar a Neus Cauyola por sus acertadas anotaciones y observaciones realizadas en toda la obra.

Debo recordar además la generosa colaboración de los y las enseñantes de Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya, que cumplimentaron la encuesta y la escala en formato digital; sin duda sin ellos no hubiera sido posible la realización del presente estudio.

Como no, a los distinguidos miembros del tribunal que han tenido a bien aceptar el encargo de valorar la presente tesis.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN GENERAL	1
1.1. Justificación	3
1.2. Planteamiento de la investigación	9
1.3. Objetivos de la investigación	11
1.4. Estructura	12
 PARTE I: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA	
II. CARACTERÍSTICAS, DIMENSIONES Y EJES DEFINITORIOS DE LA EVALUACIÓN	19
2.1. Introducción	21
2.2. La evaluación educativa	21
2.3. Características de la evaluación	23
2.3.1. Concepto abarcante y extensivo	23
2.3.2. Concepto contextualizado histórica y socialmente	23
2.3.3. Concepto polisémico	24
2.4. Dimensiones que definen la evaluación	25
2.4.1. Dimensión político-ideológica	26
2.4.2. Dimensión técnico-pedagógica	29
 III. EVOLUCIÓN SOCIOCULTURAL Y SU INFLUENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO	35
3.1. Introducción	37
3.2. La aceleración de los cambios sociales	37
3.2.1. Caracterización	37
3.2.2. Significación para el sistema educativo	38
3.3. Avances producidos con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	40
3.3.1. Caracterización	41
3.3.2. Significación para el sistema educativo	43
3.4. Cambios en la organización familiar	45
3.4.1. Caracterización	45
3.4.2. Significación para el sistema educativo	49
3.5. El pluralismo cultural e ideológico	51
3.5.1. Caracterización	51
3.5.2. Significación para el sistema educativo	52
3.6. Nuevos agentes de socialización	54
3.6.1. Caracterización	54
3.6.2. Significación para el sistema educativo	57
 IV. LOS ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA HISTÓRICA	63
4.1. Introducción	65
4.2. El Franquismo	66
4.2.1. Rasgos definitorios	66
4.2.2. Legislación educativa	68
4.3. El Gobierno de la UCD: transición democrática	71
4.4. El Gobierno del PSOE: La Reforma Educativa	72
4.4.1. Factores propiciatorios	72
4.4.2. Legislación educativa de este período	73
4.4.3. La problemática en torno a la LOGSE	84
4.5. El Gobierno del PP: La Calidad	88
4.5.1. Factores propiciatorios	88
4.5.2. Legislación educativa de este período	95

V. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: EVOLUCIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN	107
5.1. Introducción	109
5.2. Perspectiva històrica de la evaluación	110
5.2.1. La primera generación: <<generación de la medida>>..	113
5.2.2. La segunda generación: perspectiva dinámica de la Evaluación	115
5.2.3. Desarrollo de la evaluación en la década de 1960	116
5.2.4. La tercera generación evaluativa: eclosión de los modelos evaluativos	118
5.2.5. La cuarta generación evaluativa	120
5.3. Categorización de la evaluación según el aspecto que se Enfatiza	123
5.3.1. La evaluación centrada en la consecución de los objetivos	123
5.3.2. La evaluación centrada en la precisión del mérito o valor	123
5.3.3. La evaluación centrada en el acopio de información para la toma de decisiones	124
5.3.4. La evaluación como sintetizadora e integradora de las anteriores	125
5.4. Conceptualización de la evaluación	125
5.5. Carácter multidimensional de la evaluación	128
5.5.1. Objeto de la evaluación	129
5.5.2. Finalidades de la evaluación	129
5.5.3. Temporización de la evaluación	132
5.5.4. Instrumentalización de la evaluación	133
5.5.5. Modelos de evaluación	146
5.5.6. Agentes de la evaluación	149
5.5.7. Referentes de la evaluación	151
VI. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	157
6.1. Introducción	159
6.2. Características de la Educación Secundaria Obligatoria	160
6.3. Finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria	161
6.4. Principios de la Educación Secundaria Obligatoria	162
6.4.1. Principio de la comprensividad	162
6.4.2. Enseñanza diversificada	163
6.5. El currículo	164
6.5.1. Currículo abierto <i>versus</i> currículo cerrado	170
6.5.2. Fuentes del currículo. Fundamentación Psicopedagógica	172
6.5.3. La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria	186
6.5.4. Áreas curriculares: estructura en créditos	194
6.5.5. Contenidos	196
6.6. Sombras sobre el Diseño Curricular	198
6.6.1. El Diseño Curricular adoptado	198
6.6.2. El marco de referencia constructivista	199
6.6.3. La evaluación desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje	201
6.6.4. Las competencias básicas	201

VII. LAS ACTITUDES Y SU EVALUACIÓN	205
7.1. Introducción	207
7.2. Concepto de actitud	207
7.3. Componentes de las actitudes	209
7.3.1. Componente cognitivo	209
7.3.2. Componente afectivo	210
7.3.3. Componente conativo o conductual	210
7.4. Funciones de las actitudes	211
7.5. Formación y educación de las actitudes	212
7.6. Cambio de actitudes	214
7.7. Evaluación de las actitudes	217
7.7.1. Entidad de la actitud	217
7.7.2. Especificidad de la evaluación de las actitudes	217
7.7.3. Técnicas para evaluar actitudes	219
VIII. ESTILOS EVALUADORES. MANIFESTACIONES DE LOS DOCENTES HACIA LA EVALUACIÓN	225
8.1. Introducción	227
8.2. Representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos	228
8.2.1. Origen de las representaciones mutuas	229
8.2.2. Expectativas de los profesores y rendimiento escolar	230
8.3. Estilo evaluador	233
8.3.1. Cultura evaluativa	234
8.3.2. Características personales	236
8.4. Manifestaciones de los docentes hacia la evaluación	240
8.4.1. Evaluación como sinónimo de examen	243
8.4.2. Evaluación diferenciada por áreas o el problema de las <<marías>>.....	245
8.4.3. Evaluación como ejercicio de poder coercitivo	245
8.4.4. Sentimientos que suscita la evaluación	246
8.4.5. Funciones de la evaluación	247
8.4.6. Temporización de la evaluación	249
8.4.7. Técnicas e instrumentos de evaluación	249
8.4.8. Contenidos objeto de evaluación	251
8.4.9. La junta de evaluación. Coordinación de la evaluación	252
PARTE II: MARCO APLICADO	
IX. METODOLOGÍA, DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	257
9.1. Introducción	259
9.2. Hipótesis de la investigación	260
9.3. Metodología	262
9.4. Población y muestra	266
9.5. Técnica de recogida de información e instrumentalización	268
9.5.1. Cuestionario	268
9.5.2. Escala de actitudes hacia la evaluación	273
9.5.3. Entrevista	295
X. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	299
10.1. Introducción	301
10.2. Caracterización de la muestra	303
10.2.1. Variables personales	303
10.2.2. Variables profesionales	306
10.2.3. Variables contextuales	319

10.2.4. Variables estructurales	322
10.2.5. Síntesis de la muestra	326
10.3. Resultados descriptivos de la escala de actitudes	328
10.3.1. Análisis global de la escala	328
10.3.2. Porcentajes de respuestas por ítem	331
10.3.3. Análisis de los factores de la escala	333
10.4. Análisis correlacional	352
10.5. Análisis inferencial	354
10.5.1. Análisis de las actitudes en función de variables personales	355
10.5.2. Análisis de las actitudes en función de variables profesionales	356
10.5.3. Análisis de las actitudes en función de variables contextuales	366
10.5.4. Análisis de las actitudes en función de variables estructurales	367

PARTE III: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

XI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	377
11.1. Introducción	379
11.2. La escala de actitudes elaborada	380
11.3. Factores de la escala	382
11.3.1. Componentes de la actitud	383
11.3.2. Dimensiones de la evaluación	384
11.4. Hipótesis de la investigación	394
XII. LÍMITES Y PROPUESTAS DE FUTURO	403
12.1. Introducción	405
12.2. Límites de la investigación	405
12.3. Propuestas de futuro	408
12.3.1. Líneas de investigación.	409
12.3.2. Líneas de actuación	410

PARTE IV: BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN	421
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	421

PARTE V: ANEXOS

PRESENTACIÓN	435
ESTRUCTURACIÓN Y CONTENIDO	435

Índice de cuadros
I. Introducción general

Cuadro 1.1.: Fases seguidas en la investigación	14
---	----

II. Características, dimensiones y ejes definitorios de la evaluación

Cuadro 2.1.: Dimensiones y ejes del sistema educativo	26
Cuadro 2.2.: Demandas que la dimensión político-ideológica formula al sistema educativo	29
Cuadro 2.3.: Respuesta del sistema educativo a las demandas de la dimensión político-ideológica	34

**IV. Los acontecimientos políticos y la legislación educativa:
perspectiva histórica**

Cuadro 4.1.: Características del sistema escolar y legislación educativa en los periodos 1940-1950 y 1950-1960	67
Cuadro 4.2.: Estructura del sistema educativo no universitario en la la LGE y la LOGSE	75
Cuadro 4.3.: Comparación entre la LGE y la LOGSE	78
Cuadro 4.4.: Estructura del sistema educativo no universitario en la la LOGSE y en la LOCE	97
Cuadro 4.5.: Comparación entre la LOGSE y la LOCE	101
Cuadro 4.6.: Modelos de ordenación de la Educación Secundaria (adaptado de Rul, 2002, 336-337)	102

V. La evaluación educativa: evolución, conceptualización y caracterización

Cuadro 5.1.: Síntesis de las etapas evaluativas	111
Cuadro 5.2.: Períodos en la historia de la evaluación	112
Cuadro 5.3.: Épocas en la historia de la evaluación	122
Cuadro 5.4.: Definiciones de la evaluación alrededor de la consecución de objetivos	123
Cuadro 5.5.: Definiciones de la evaluación alrededor de la precisión del mérito o valor	124
Cuadro 5.6.: Definiciones de la evaluación como proceso que suministra información para la toma de decisiones	124
Cuadro 5.7.: Definiciones de la evaluación que sintetizan e integran las anteriores	125
Cuadro 5.8.: Técnicas e instrumentos empleados en el rendimiento de los alumnos	135
Cuadro 5.9.: Técnicas de evaluación	136
Cuadro 5.10.: Clasificación de las principales técnicas e instrumentos de recogida de datos y medida (García Ramos, 1994, 65)	137
Cuadro 5.11.: Criterios de puntuación de los mapas conceptuales (adaptado de Novak y Gowin, 1988, 56)	143
Cuadro 5.12.: Utilidad de los cuestionarios KPSI	144
Cuadro 5.13.: Características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa	145
Cuadro 5.14.: Síntesis de las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo (adaptado de Arnal y otros, 1992, 43)	147
Cuadro 5.15.: Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1997, 270-271)	148

VI. La Educación Secundaria Obligatoria

Cuadro 6.1.: Niveles de gradación del currículo	167
Cuadro 6.2.: Sistemas educativos abiertos y cerrados	171
Cuadro 6.3.: Enfoques y teorías psicoeducativos	175
Cuadro 6.4.: Caracterización de los conocimientos previos	177
Cuadro 6.5.: Principios del aprendizaje significativo	180
Cuadro 6.6.: Utilidad de la evaluación	186
Cuadro 6.7.: Características de la evaluación	187
Cuadro 6.8.: Cuestiones alrededor de la evaluación inicial (<i>Departament d'Ensenyament</i> , 1996, 21)	188
Cuadro 6.9.: Cuestiones alrededor de la evaluación formativa (<i>Departament d'Ensenyament</i> , 1996, 22)	189
Cuadro 6.10.: Cuestiones alrededor de la evaluación formadora	190
Cuadro 6.11.: Cuestiones alrededor de la evaluación sumativa	190
Cuadro 6.12.: Funciones y características de la evaluación (MEC, 1996, 23)	191
Cuadro 6.13.: Diferencias entre calificación y evaluación (MEC, 1996, 56)	192
Cuadro 6.14.: Clasificación de los contenidos	197

VII. Las actitudes y su evaluación

Cuadro 7.1.: Principios acerca de la formación y educación de las actitudes (Tomados de Campillo, 1973, 271-273)	214
Cuadro 7.2.: Técnicas e instrumentos para la evaluación de las actitudes	220
Cuadro 7.3.: Tipos de observación	221
Cuadro 7.4.: Instrumentos para la observación	222
Cuadro 7.5.: Tipos de escalas de actitudes	223

VIII. Estilos evaluadores. Manifestaciones de los docentes hacia la evaluación

Cuadro 8.1.: Componentes del estilo evaluador	234
Cuadro 8.2.: Concepciones educativas y evaluación (adaptado de Mauri y Miras, 1996)	235
Cuadro 8.3.: Estilos de evaluación según las variables personales	239
Cuadro 8.4.: Investigaciones sobre profesores y la evaluación de los aprendizajes	243

IX. Metodología, diseño y desarrollo de la investigación

Cuadro 9.1.: Criterios regulativos de rigurosidad y científicidad	264
Cuadro 9.2.: Codificación de las variables del cuestionario	271
Cuadro 9.3.: Criterios de decisión para la univocidad y la relevancia	281
Cuadro 9.4.: Codificación de las variables de la escala de actitudes	287
Cuadro 9.5.: Guión de entrevista empleado en la investigación	297

X. Análisis de datos y resultados de la investigación

Cuadro 10.1.: Análisis de las variables implicadas en la investigación ...	302
--	-----

Índice de figuras
IV. Los acontecimientos políticos y la legislación educativa: perspectiva histórica

- Figura 4.1.: Representación tridimensional del fracaso escolar y contextos de análisis 92
- Figura 4.2.: Diversificación curricular de la ESO contemplada en la LOCE 100

V. La evaluación educativa: evolución, conceptualización y caracterización

- Figura 5.1.: Paralelismo entre el proceso industrial y el instruccional 115
- Figura 5.2.: Elementos en la conceptualización de la evaluación (Ferrández, 1993, 10) 126
- Figura 5.3.: Componentes y funciones de la evaluación educativa (De la Torre, 1994, 321) 127
- Figura 5.4.: Dimensiones básicas de la evaluación educativa (Tejada, 1991, 88) 128
- Figura 5.5.: Tipología de la evaluación según su finalidad 131
- Figura 5.6.: Interconexiones entre las dimensiones temporal y funcional de la evaluación 133
- Figura 5.7.: Tipos de pruebas (Monedero, 1998, 69) 138
- Figura 5.8.: Elementos y características de un mapa conceptual 142
- Figura 5.9.: Tipos de evaluación según el referente 152
- Figura 5.10.: Ejes para la conceptualización de la evaluación (Rodríguez Diéguez, 1998, 147) 155

VI. La Educación Secundaria Obligatoria

- Figura 6.1.: Doble pertenencia de la Educación Secundaria Obligatoria .. 160
- Figura 6.2.: Diversificación curricular 164
- Figura 6.3.: Currículo planificado, aprendido y oculto 167
- Figura 6.4.: El currículo según la LOGSE: fuentes, características y elementos 169
- Figura 6.5.: Fundamentaciones del currículo (Sarramona, 2000, 128) 173
- Figura 6.6.: Continuos distintos del aprendizaje receptivo y por descubrimiento y de los aprendizajes memorístico y significativo (Novak, 1988, 27) 179
- Figura 6.7.: Aprendizaje significativo de Ausubel 180
- Figura 6.8.: Jerarquías conceptuales (Novak, 1982, 118) 181
- Figura 6.9.: Las diferentes zonas de desarrollo de Vygotsky 183
- Figura 6.10.: Relación entre las propuestas de desarrollo de las habilidades cognitivas de Vygotsky y Piaget (Clariana, 1994, 81) 184
- Figura 6.11.: Representación del proceso de aprendizaje según el procesamiento de la información (a partir de Clariana, 1994) 185
- Figura 6.12.: Funciones y modalidades de la evaluación 193
- Figura 6.13.: Opciones de la evaluación en la reforma educativa (Rodríguez Diéguez, 1998, 149) 194
- Figura 6.14.: Componentes de un crédito 195
- Figura 6.15.: Tipología de créditos 196

VII. Las actitudes y su evaluación

Figura 7.1.: Conceptualización de actitud	208
---	-----

IX. Metodología, diseño y desarrollo de la investigación

Figura 9.1.: Metodología, técnicas e instrumentos de la investigación ...	263
Figura 9.2.: Fases seguidas en la construcción de la escala	275

Índice de tablas

III. Evolución sociocultural y su influencia en el sistema educativo

Tabla 3.1.: Alumnos extranjeros en la ESO según la zona de origen. Evolución desde el curso 1999-2000 al 2002-2003	53
Tabla 3.2.: Porcentaje de centros que disponen de recursos TIC	59
Tabla 3.3.: Porcentaje de centros según el tiempo de utilización de las TIC en las áreas curriculares de Ed. Secundaria	60

IV. Los acontecimientos políticos y la legislación educativa: perspectiva histórica

Tabla 4.1.: Cronología de acontecimientos políticos y legislación educativa en España	66
--	----

IX. Metodología, diseño y desarrollo de la investigación

Tabla 9.1.: Profesorado, grupos de ESO y ratio. Curso 2001-02	267
Tabla 9.2.: Polaridad de los ítems de la reserva inicial	279
Tabla 9.3.: Decisiones sobre la univocidad y relevancia de los ítems	282
Tabla 9.4.: Consecuencias de la validación sobre la reserva inicial de ítems	285
Tabla 9.5.: Polaridad de los ítems de la escala piloto de actitudes	286
Tabla 9.6.: Puntuación según la polaridad de los ítems de la escala de actitudes	287
Tabla 9.7.: Ítems con correlación negativa	288
Tabla 9.8.: Correlación de cada uno de los ítems de la escala con el total	289
Tabla 9.9.: Numeración de los ítems de la escala final	290
Tabla 9.10.: Polaridad de los ítems de la escala final de actitudes	291
Tabla 9.11.: Factores de la escala según los componentes de la actitud	291
Tabla 9.12.: Ítems del factor cognitivo de la escala de actitudes	291
Tabla 9.13.: Ítems del factor afectivo de la escala de actitudes	292
Tabla 9.14.: Ítems del factor conductual de la escala de actitudes	292
Tabla 9.15.: Factores de la escala según las dimensiones de la evaluación	293
Tabla 9.16.: Ítems del factor funciones de la evaluación	293
Tabla 9.17.: Ítems del factor formas de evaluar	293
Tabla 9.18.: Ítems del factor coordinación de la evaluación	294
Tabla 9.19.: Ítems del factor evaluación y rendimiento	294
Tabla 9.20.: Ítems del factor imagen de la evaluación	294

X. Análisis de datos y resultados de la investigación

Tabla 10.1.: Edad de los docentes de la muestra	304
Tabla 10.2.: Estudios y titulación de los profesores de la muestra	307
Tabla 10.3.: Experiencia profesional de los docentes de la muestra	308
Tabla 10.4.: Antigüedad en el centro de los docentes de la muestra	309

Tabla 10.5.: Años de docencia en la ESO de los profesores de la muestra	310
Tabla 10.6.: Ciclos de la ESO que imparten docencia los profesores de la muestra	311
Tabla 10.7.: Ámbitos y áreas de docencia de los profesores de la muestra	312
Tabla 10.8.: Asistencia a actividades de formación sobre evaluación de los docentes de la muestra	313
Tabla 10.9.: Satisfacción de la formación recibida en evaluación de los profesores de la muestra	314
Tabla 10.10.: Ejercicio de un cargo de gobierno o de coordinación didáctica de los docentes de la muestra	318
Tabla 10.11.: Ejercicio de un cargo de gobierno o de coordinación didáctica y género de los docentes de la muestra	319
Tabla 10.12.: Titularidad y tipología del centro de trabajo de los docentes de la muestra	320
Tabla 10.13.: Provincia de ubicación de los centros de trabajo de los docentes de la muestra	321
Tabla 10.14.: Comarca de ubicación de los centros de trabajo de los docentes de la muestra	322
Tabla 10.15.: Descripción general de la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	328
Tabla 10.16.: Percentiles correspondientes a las puntuaciones en la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	329
Tabla 10.17.: Porcentajes de respuestas por ítem a la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	331
Tabla 10.18.: Descripción de los componentes actitudinales de la escala	333
Tabla 10.19.: Composición del componente cognitivo de la escala de actitudes. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	335
Tabla 10.20.: Composición del componente afectivo de la escala de actitudes. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	337
Tabla 10.21.: Composición del componente conductual de la escala de actitudes. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem ..	339
Tabla 10.22.: Descripción de las dimensiones de la evaluación de la escala	342
Tabla 10.23.: Composición de la dimensión funciones de la evaluación. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	343
Tabla 10.24.: Composición de la dimensión formas de evaluar. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	345
Tabla 10.25.: Composición de la dimensión coordinación de la evaluación. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	347
Tabla 10.26.: Composición de la dimensión evaluación y rendimiento. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	349
Tabla 10.27.: Composición de la dimensión imagen de la evaluación. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem	350
Tabla 10.28.: Matriz de correlaciones entre los componentes actitudinales de la escala	352
Tabla 10.29.: Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la evaluación de la escala	352
Tabla 10.30.: Matriz de correlaciones entre todos los factores (componentes y dimensiones) de la escala	353

Tabla 10.31.: Diferencias en los factores de la escala en función del género (1: Hombre; 2: Mujer)	355
Tabla 10.32.: Diferencias en los factores de la escala en función de la experiencia docente (Grupo 1: Poca; Grupo 2: Media; Grupo 3: Alta)	357
Tabla 10.33.: Diferencias en los factores de la escala en función de la antigüedad en el centro (Grupo 1: Poca; Grupo 2: Media; Grupo 3: Alta)	358
Tabla 10.34.: Diferencias en los factores de la escala en función del ciclo en que se imparte docencia (Grupo 1: 1er ciclo; Grupo 2: 2º ciclo)	359
Tabla 10.35.: Diferencias en los factores de la escala en función de la etapa en que se imparte docencia (Grupo 1: ESO; Grupo 2: ESO y Bachillerato)	360
Tabla 10.36.: Diferencias en los factores de la escala en función de la asistencia a actividades de formación (Grupo 1: No; Grupo 2: Sí)	361
Tabla 10.37.: Diferencias en los factores de la escala en función de la satisfacción de la formación recibida sobre evaluación (Grupo 1: Nada; Grupo 2: Poco; Grupo 3: Bastante; Grupo 4: Mucho)	362
Tabla 10.38.: Diferencias en los factores de la escala en función del ejercicio de un cargo (Grupo 1: No; Grupo 2: Sí)	363
Tabla 10.39.: Diferencias en los factores de la escala en función del ejercicio de un cargo (Grupo 1: Director/a; Grupo 2: Jefe de Estudios; Grupo 3: Coord. Pedagógico/a; Grupo 4: Jefe de Departamento; Grupo 5: Jefe de Seminario)	365
Tabla 10.40.: Diferencias en los factores de la escala en función de la titularidad del centro (1: Pública; 2: Privada)	366
Tabla 10.41.: Diferencias en los factores de la escala en función de las etapas del centro (1: ESO; 2: EP y ESO)	368
Tabla 10.42.: Diferencias en los factores de la escala en función de las etapas del centro (1: ESO; 2: ESO y Bachillerato o Ciclos Formativos)	369
Tabla 10.43.: Diferencias en los factores de la escala en función del centro (1: No experimentador; 2: Sí experimentador)	370
Tabla 10.44.: Diferencias en los factores de la escala en función del nivel de aprendizaje de los alumnos (Grupo 1: Bajo; Grupo 2: Normal; Grupo 3: Alto)	371
Tabla 10.45.: Diferencias significativas en las actitudes debidas a las variables estudiadas	373

Índice de gráficos

III. Evolución sociocultural y su influencia en el sistema educativo

Gráfico 3.1.: Usuarios de ordenador. Evolución 2000-2002, por frecuencia de uso	40
Gráfico 3.2.: Usuarios de Internet. Evolución 2000-2002, por frecuencia de uso	41
Gráfico 3.3.: Alumnos extranjeros en la ESO. Curso 2002-2003	53
Gráfico 3.4.: Equipamientos TIC en las viviendas	54
Gráfico 3.5.: Utilización de Internet, evolución 2001-2002	58
Gráfico 3.6.: Nivel de conocimiento de informática de los profesores ...	61

X. Análisis de datos y resultados de la investigación

Gráfico 10.1.: Distribución de la muestra por género	303
Gráfico 10.2.: Distribución de la muestra por grupos de edad	304
Gráfico 10.3.: Distribución de la muestra por grupos de edad y género	305
Gráfico 10.4.: Distribución de la muestra por estudios	307
Gráfico 10.5.: Distribución de la muestra por experiencia docente	308
Gráfico 10.6.: Distribución de la muestra por antigüedad en el centro .	309
Gráfico 10.7.: Distribución de la muestra por años de docencia en la ESO	310
Gráfico 10.8.: Distribución de la muestra por etapas de docencia	311
Gráfico 10.9.: Distribución de la muestra por ciclos de docencia	311
Gráfico 10.10.: Distribución de la muestra por ámbitos de docencia	312
Gráfico 10.11.: Distribución de la muestra por modalidad de formación sobre evaluación	313
Gráfico 10.12.: Distribución de la muestra por nivel de satisfacción de la formación en evaluación	314
Gráfico 10.13.: Distribución de la muestra por satisfacción de la formación en evaluación y tipología del centro	315
Gráfico 10.14.: Distribución de la muestra por satisfacción de la formación en evaluación y género de los docentes	315
Gráfico 10.15.: Distribución de la muestra por profesores experimentadores de la LOGSE	316
Gráfico 10.16.: Distribución de la muestra por asistencia a actividades de formación y profesores experimentadores de la LOGSE	316
Gráfico 10.17.: Distribución de la muestra por tutores	317
Gráfico 10.18.: Distribución de la muestra por cargos de gobierno o de coordinación didáctica	318
Gráfico 10.19.: Distribución de la muestra por cargos de gobierno o de coordinación didáctica y género	319
Gráfico 10.20.: Distribución de la muestra por titularidad del centro ...	320
Gráfico 10.21.: Distribución de la muestra por cargo y titularidad del centro	321
Gráfico 10.22.: Distribución de la muestra por etapas educativas de los centros	323
Gráfico 10.23.: Distribución de la muestra por nº de líneas de los centros	324
Gráfico 10.24.: Distribución de la muestra por centros que experimentaron la LOGSE	324
Gráfico 10.25.: Distribución de la muestra por nivel de aprendizaje de los alumnos	325
Gráfico 10.26.: Distribución de la muestra por nivel de los aprendizajes de los alumnos y titularidad del centro	326
Gráfico 10.27.: Puntuación total de los profesores en la escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	329
Gráfico 10.28.: Puntuaciones medias en cada uno de los ítems de la escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	330
Gráfico 10.29.: Puntuaciones medias en cada uno de los componentes de la escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	334
Gráfico 10.30.: Perfil del componente cognitivo	335
Gráfico 10.31.: Perfil del componente afectivo	337
Gráfico 10.32.: Perfil del componente conductual	340

Gráfico 10.33.: Puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de la evaluación de la escala hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos	342
Gráfico 10.34.: Perfil de la dimensión funciones de la evaluación	343
Gráfico 10.35.: Perfil de la dimensión formas de evaluar	345
Gráfico 10.36.: Perfil de la dimensión coordinación de la evaluación	347
Gráfico 10.37.: Perfil de la dimensión evaluación y rendimiento	349
Gráfico 10.38.: Perfil de la dimensión imagen de la evaluación	350
Gráfico 10.39.: Perfil diferencial de los factores en función del género ...	355
Gráfico 10.40.: Perfil diferencial de los factores en función de la experiencia docente	357
Gráfico 10.41.: Perfil diferencial de los factores en función de la antigüedad en el centro	358
Gráfico 10.42.: Perfil diferencial de los factores en función del ciclo de docencia en la ESO.....	359
Gráfico 10.43.: Perfil diferencial de los factores en función de las etapas de docencia	360
Gráfico 10.44.: Perfil diferencial de los factores en función de la asistencia a actividades de formación sobre evaluación ...	361
Gráfico 10.45.: Perfil diferencial de los factores en función del nivel de satisfacción de la formación recibida sobre evaluación	362
Gráfico 10.46.: Perfil diferencial de los factores en función del ejercicio de un cargo	363
Gráfico 10.47.: Perfil diferencial de los factores en función del tipo de cargo	365
Gráfico 10.48.: Perfil diferencial de los factores en función de la titularidad del centro	366
Gráfico 10.49.: Perfil diferencial de los factores en función de las etapas obligatorias que tiene el centro	368
Gráfico 10.50.: Perfil diferencial de los factores en función de las etapas postobligatorias que tiene el centro	369
Gráfico 10.51.: Perfil diferencial de los factores en función del centro (experimentador o no)	370
Gráfico 10.52.: Perfil diferencial de los factores en función del nivel de aprendizaje de los alumnos	371

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. Justificación	3
1.2. Planteamiento de la investigación.....	9
1.3. Objetivos de la investigación.....	11
1.4. Estructura	12

1. 1. Justificación

Los sistemas educativos han sido situados en un eje sobre el que gravitan las expectativas que la sociedad deposita en la educación por el reconocimiento de la importancia de los procesos educativos, la diversificación de destinatarios de la educación fruto de la incorporación de sectores sociales con bases culturales diferentes, la especificidad de los contenidos que responden a unos patrones culturales, históricos y sociales que tienen que ver con una realidad concreta, de un país en concreto y en un momento determinado.

Una vez conseguida la plena escolarización de todos los ciudadanos como destinatarios de los bienes culturales de la educación, lo cual acarreó a la esfera política tener que tomar decisiones sobre la cantidad (incrementar el número de docentes, construir más aulas y más centros docentes), ahora se evidencia un planteamiento que precisa de esfuerzos orientados hacia su dimensión cualitativa.

Así, en nuestro contexto más próximo, se acometió un proceso de reforma profunda del sistema educativo en España que conllevó implícitamente cambios en múltiples aspectos del mismo. De entre toda esta multiplicidad de aspectos, creemos que uno de ellos destaca de manera relevante desde la perspectiva pedagógica: el proceso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación es la piedra angular donde descansa en buena parte todo cambio y toda innovación educativa, de cualquier modelo pedagógico, de cualquier metodología. Y, al mismo tiempo, tenemos que convenir que sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continúa generando. Con la Ley General de Educación de 1970 se inició un proceso de reflexión que orientase sobre los fines de la evaluación y sus métodos para intentar superar el <<sistema de exámenes>>, habitual en la época.

La preocupación por <<pasar el examen>> condicionaba el quehacer de profesores y alumnos a la vez que deformaba el acto educativo: el <<pasar el examen>> se convertía en la primera finalidad de muchas enseñanzas. Ya en aquella época llegó a afirmarse que *"un tema sintetiza no sólo la didáctica general,*

sino también toda la pedagogía, y es el tema, no en vano objeto de controversias, de la evaluación" (Perucci, 1971, 47).

Un tercio de siglo más tarde, la evaluación sigue cobrando entidad propia con la LOGSE cuando la sitúa como pilar primordial del currículo del sistema educativo.

Por ello, y con la finalidad de aportar elementos para la reflexión, se promueven y se llevan a la práctica estudios e investigaciones que permitan conocer mejor los procesos educativos y mejorar su práctica. La evaluación del sistema educativo desde una perspectiva externa es un proceso relativamente reciente en la historia de la educación, por ello lógico es también que sea joven la existencia de centros de evaluación.

En el contexto de la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con una dilatada experiencia en el cálculo de indicadores en el ámbito económico, lleva desarrollando desde mediados de 1980 proyectos para estudiar la viabilidad de la obtención de indicadores internacionales de calidad en el campo educativo, así como de la utilidad que éstos podrían tener para los países. En esta época empieza a tomar cuerpo la idea de que la economía de los países está en íntima relación con el nivel de formación y de cualificación de sus ciudadanos. La OCDE cuenta con el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI), que forma parte de su División de Estadística e Indicadores de la Educación y Política Social y del Empleo.

En España, para desarrollar lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el 18 de junio de 1993 se aprobó el Real Decreto 928/1993, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). En el articulado de dicho decreto se especifican con detalle las funciones, composición y atribución de sus órganos de gobierno y los principios rectores de su organización. En la explicitación de la naturaleza del INCE se alude a la necesidad de prestar atención sobre los procesos evaluativos que se llevan a cabo en el interior del sistema educativo con una finalidad fundamentalmente individual y con unos efectos singulares (la evaluación para la promoción, la acreditación y la

certificación de los alumnos), así como de aquéllos que tienen un carácter de evaluación general del sistema educativo (que persiguen la finalidad de obtener indicadores del funcionamiento del mismo en su conjunto).

En nuestro contexto más próximo, Catalunya, se creó por el Decreto 305/1993 de 9 de diciembre, casi al mismo tiempo que el INCE, el *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*. El sentido y finalidad de este centro de evaluación coincide con los del INCE, correspondiéndole, pues, desarrollar la competencia evaluadora del sistema educativo y colaborar en la evaluación estatal de acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la LOGSE.

Podemos incluir las consideraciones expuestas hasta el momento en un conjunto de ejes que denominaremos dimensión político-ideológica, de carácter exógeno, puesto que en este nivel consideramos los requerimientos concretos que los diferentes subsistemas social, cultural, político y económico de la sociedad hacen a la educación. En esta óptica también se sitúa Monedero (1998) cuando describe la funcionalidad de la evaluación como instrumento reproductor, concretándola en los aspectos político-económicos de la evaluación. Desde este ámbito la obligada adaptación a las medidas legisladas sobre evaluación puede considerarse en un doble sentido: como igualdad horizontal, entendiéndolo por ello que con su debido cumplimiento se está ayudando a la consecución de la igualdad de todos a través de su generalización, o como igualdad vertical que sirve de refugio de privilegios de los grupos sociales con la capacidad para legislar.

El mismo autor ve como injerencias las incursiones que realiza el poder político –sea cual sea la ideología en la que se sustenten– en el ámbito de la evaluación educativa y les otorga una doble finalidad: Por una parte la de controlar el sistema educativo, que conduce a vigilar y mantener el orden social establecido. Por otra la búsqueda de su eficacia para incrementar su rendimiento, importando para ello patrones de otros campos al ámbito de la evaluación.

Además de la justificación a la que hemos aludido, la presente investigación surge también de la consideración de un conjunto de experiencias y preocupaciones personales y profesionales. A nivel personal porque con este

estudio no pretendemos saber más, sino saber mejor (en palabras de Séneca). A nivel profesional, por la condición de enseñante de secundaria inmerso en la práctica pedagógica con nuestros alumnos en el aula; los espacios de encuentro con otros docentes con motivo de asistir e impartir actividades de formación, seminarios, másters... en los cuales también hemos compartido preocupaciones similares movidos por un afán de optimizar la eficacia de la evaluación; la falta de acuerdo entre los aspectos teóricos de la evaluación y los planteamientos derivados de los hábitos que manifiestan los profesores en la praxis de la misma.

Desde esta visión, que coincide con nuestra posición, que llamaremos dimensión técnico-pedagógica, que es de tipo fenoménico (lo que se ve materialmente) y permite alcanzar o no las definiciones de la otra dimensión, la político-ideológica, contemplamos el rol que desempeñan los docentes cuando evalúan a los alumnos así como el papel que confieren a la evaluación.

El surgimiento de los modelos técnicos sobre los que descansa la evaluación educativa ha evolucionado y se ha perfeccionado tanto que, en la actualidad, podemos hablar de una teoría de la evaluación con entidad propia. El conocimiento de esta <<tecnología evaluativa>> no está reservado a los políticos o evaluadores profesionales sino que concierne, y mucho, a los docentes que son los responsables de llevar a cabo la evaluación.

Podemos constatar cómo desde distintos actores y sectores implicados en el proceso educativo se formulan opiniones alrededor de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

- Así, la *Associació de Catedràtics d'Ensenyaments Secundaris de Catalunya* (ACESC-ANCABA) en su boletín nº 4 de mayo del 2001 publicaba un documento titulado "La Evaluación final de la ESO en la enseñanza pública: el alcance del fracaso escolar". En dicho documento se presentan los datos correspondientes a la evaluación de una muestra constituida por 6167 alumnos matriculados en 4º de ESO en el curso 1999-2000 en el sector de la enseñanza pública de Catalunya. De su análisis se desprende que:

Un 5,08% de los alumnos matriculados no son evaluados (alumnos que abandonan la ESO sin finalizar el curso); un 36,93% del alumnado evaluado no obtiene el título de Graduado en Secundaria. La consideración de los dos porcentajes lleva a establecer un índice del 42,01% de fracaso escolar.

Para este colectivo los datos de fracaso escolar son una muestra del fracaso del modelo de escuela comprensiva y de la promoción automática de curso establecidos por la LOGSE.

- La *Acció per a la Millora de l'Ensenyament Secundari* (AMES) también se suma a las opiniones críticas que se vierten sobre la ESO. Por medio de su presidente, en septiembre de 2001, manifestaba que se están dando unos aprobados que no reflejan la realidad y también sitúa el énfasis en criticar la visión pedagógica oficial en el sentido de que un gobierno no puede comprometerse con el constructivismo como única óptica pedagógica y practicar el hábito de descalificar a los que sostienen que la realidad no se parece a la teoría.

Desde este sector se reclama la necesidad de reformar la LOGSE de modo que signifique el punto y final de la promoción automática de curso y del itinerario único.

- El sindicato independiente de enseñanza (ANPE), con presencia en toda España y en relación con las revelaciones que se realizaban de la futura Ley de Calidad, difundió en marzo de 2002 los resultados de 4331 encuestas tabuladas realizadas entre los profesionales de la enseñanza. En ella se resalta la negativa rotunda (93,7%) del profesorado respecto a la promoción automática de los alumnos; la manifestación (84,8%) a favor de la reinstauración de exámenes en septiembre y la necesidad (70,6%) de establecer algún tipo de prueba de madurez, la reválida.

En todas estas manifestaciones realizadas desde sectores diferenciados y endógenos al sistema educativo, se hace mención explícita o implícita de la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Como muestra de la realimentación que puede proporcionar una dimensión a la otra, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) presentó el 11 de marzo de 2002 el Documento de Bases de la Ley de Calidad. Las Cortes Generales aprobaron la Ley Orgánica de Calidad de la Educación el 19 de diciembre de 2002 y apareció publicada en el BOE del 24 de diciembre como Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

En dicho documento se establecen, entre otras, las siguientes medidas:

- “- Se pretende reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos y fomentar la cultura del esfuerzo.*
- En 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, y con el fin de atender la pluralidad de necesidades e intereses de los alumnos, se organizarán distintos itinerarios formativos.*
- Se acaba con la promoción automática. Los alumnos con tres o más asignaturas suspendidas repetirán curso. Se establecen pruebas extraordinarias de recuperación en Secundaria”.*

Además,

- “- La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), para el mejor desarrollo de sus funciones”.*

Entre dichas funciones se especifica que:

- “- El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través del INECSE realizará evaluaciones de diagnóstico sobre áreas y asignaturas.*
- Estas evaluaciones serán de carácter general y se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo”.*

<<Fracaso escolar>>, <<nivel educativo>> son expresiones al uso bastante extendidas en el contexto educativo y social. Tradicionalmente se ha relacionado la concepción que se mantiene sobre el <<nivel>> de formación de los alumnos con la aceptación de una visión conservadora y negativa del mismo, como nos recuerdan Baudelot y Establet, (1990, 141):

“La metáfora de la caída y la connotación desdeñosa gravitan desde hace dos siglos sobre la palabra. Para mantener es preciso medir y regularizar; la preocupación por el nivel toma cuerpo en la organización de un sistema burocrático de examen con el que acaba por confundirse” .

Y es que creemos que la escuela y, por tanto, el profesor, antes de evaluar, enseña.

Así pues, desde la consideración de ambas dimensiones, la político-ideológica y la técnico-pedagógica, configuramos este trabajo.

1.2. Planteamiento de la investigación

Lo expuesto en la justificación quedaría incompleto sin la consideración del otro agente del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente; y con él, las actitudes que muestra hacia la evaluación de los aprendizajes.

La referencia a las actitudes ha sido uno de los aspectos psicológicos objeto de estudio que más difusión ha tenido tanto en el campo de la psicología social, como en el ámbito de la educación, focalizándolas en el discente, ya sea contemplando los factores exógenos (los estudios centrados en estos factores son mayoritarios) como los endógenos (en menor medida) al alumno. El currículo educativo diseñado por la LOGSE introdujo las actitudes como un contenido que, junto con los procedimientos y los conceptos, forma parte de todas las áreas objeto de enseñanza-aprendizaje, no constituyendo una área por separado y que será evaluado de forma conjunta con los otros tipos de contenidos.

Una serie de dificultades se plantean para su investigación: la mayor facilidad de caracterización que de conceptualización que presentan las actitudes,

la característica multidimensional y la comprensión del contexto en el cual actúa la persona.

Expuesta la problemática que presentan las actitudes, ¿tenemos que renunciar al estudio de las mismas? Puesto que estas cuestiones son las que demandan un mayor esfuerzo de investigación y de reflexión y al mismo tiempo pueden proporcionarnos más enriquecimiento, nuestra respuesta es que no.

De la importancia que juegan las actitudes nos habla el hecho de que éstas se forman a partir de la experiencia; así, la interiorización que ha hecho el profesorado sobre cómo ha conceptualizado la evaluación se basa en las ideas implícitas surgidas de la experiencia de su época como alumnos.

Como las actitudes también presentan un componente cognitivo, si éste se configura sobre escasos conocimientos o incertidumbres, encontramos que la calidad de la formación inicial recibida influye en la configuración actitudinal de la finalidad que se otorgue a la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relación actitudes-evaluación no la podemos considerar unidireccional, sino bidireccional: las actitudes influyen en la formación y en la práctica de la evaluación y, a su vez, estas últimas pueden ejercer su influencia sobre las actitudes del profesorado hacia la evaluación.

Una primera aproximación y punto de partida a la problemática que nos interesa la hicimos con motivo del *treball de recerca* desarrollado dentro de los estudios correspondientes al tercer ciclo de doctorado.

En aquella época, la Educación Secundaria Obligatoria se había implementado en su primer ciclo (algunos centros la habían adelantado hasta el 4º curso). La LOGSE había acuñado una terminología referente al proceso de enseñanza-aprendizaje como comprensividad, constructivismo, evaluación continua, inicial, formativa y sumativa, etc. que pronto encontró su reflejo en una abundante producción de literatura pedagógica; y los docentes se entregaron con mayor o menor entusiasmo para apropiarse de ellos e incorporarlos a la práctica.

En la actualidad, esta etapa, considerada clave desde todos los sectores, está ya totalmente implementada: cuatro promociones de alumnos han cursado enteramente la Educación Secundaria Obligatoria. Como acabamos de exponer, las voces que se han levantado desde sectores extensos manifestando su crítica y desacuerdo son evidentes. Y la evaluación sigue siendo una cuestión nuclear alrededor de la cual siguen suscitándose opiniones diversas y encontradas, tanto en su conceptualización como en su práctica en el aula.

Todo ello nos puede dar idea de la pertinencia y relevancia de la investigación.

1.3. Objetivos de la investigación

La consideración del problema sobre el que queremos investigar nos lleva a precisar el qué, el cómo y el para qué. Pretendemos detectar las actitudes que manifiestan los profesores de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. También nos proporcionará la opinión que mantienen los docentes respecto al modelo de evaluación existente actualmente en dicha etapa. No se trata, en consecuencia, de una evaluación del profesorado sino de recurrir a la propia opinión de los mismos puesto que son los agentes más implicados en el proceso evaluativo.

Las intenciones generales encuentran su concreción en los objetivos de esta investigación:

- 1.- Analizar las actitudes que muestra el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- 2.- Proporcionar elementos para la reflexión de la propia praxis evaluativa.
- 3.- Formular propuestas de mejora en referencia a la formación sobre evaluación basadas en el contexto actual.

Además, como resultado del desarrollo de la investigación seguido, deben surgir unos objetivos específicos :

- 1.- Explorar si diferentes aspectos estructurales de los centros marcan diferencias en las actitudes que se tienen hacia la evaluación.
- 2.- Analizar si diferentes aspectos personales influyen en las actitudes hacia la evaluación.
- 3.- Detectar si diferentes aspectos profesionales ejercen su influencia en las actitudes que se tienen hacia la evaluación.
- 4.- Analizar si la formación inicial marca diferencias en las actitudes hacia la evaluación.
- 5.- Analizar si la asistencia a actividades de formación sobre evaluación marca diferencias en las actitudes hacia la evaluación.

1.4. Estructura

Una vez concretado lo que pretendemos llevar a cabo con este estudio, procede ahora presentar cómo lo hemos estructurado. El trabajo que presentamos está subdividido en tres apartados.

La **primera parte** arranca con una reflexión del marco teórico y contextual en el que se halla inmersa la temática objeto de nuestro estudio. En el capítulo segundo exponemos las características de la evaluación, incidiendo sobre el carácter extensivo, la contextualización histórica y social y la polisemia del mismo. Establecemos también las dimensiones y ejes del sistema educativo. En el capítulo tercero recurrimos a la sociología de la educación para ocuparnos de los rasgos que configuran la sociedad actual y la significación para la educación. En el cuarto capítulo recogemos las aportaciones que, desde la historia de los sistemas educativos y de la política educativa, nos permiten abordar los acontecimientos que se han sucedido en nuestro país; así como los hitos normativos que han establecido las líneas definitorias de nuestro sistema educativo, con especial atención a la evaluación de los alumnos. En el capítulo quinto fijamos exclusivamente nuestra atención sobre la evaluación desde el punto de vista de la literatura pedagógica. El recorrido por los diferentes períodos nos permitirá, tras analizar las sucesivas transformaciones por las que ha pasado la evaluación, establecer la conceptualización actual que se sustenta sobre la misma. Dedicamos el capítulo sexto a exponer el modelo de Educación Secundaria Obligatoria diseñado con la LOGSE y la especificidad que en él tiene la evaluación de los aprendizajes de los

alumnos. En el capítulo séptimo desarrollamos las actitudes y las técnicas para su evaluación. Con el octavo capítulo, con el que finalizamos esta parte, entramos en cómo viven los docentes la práctica de la evaluación en el aula, de acuerdo con su propia idiosincrasia.

La **segunda parte** plantea el marco aplicado que ha guiado el componente práctico de nuestra investigación. En el capítulo noveno exponemos la estructura metodológica seguida; constituyen los aspectos básicos de este apartado: el planteamiento de los objetivos del trabajo, la técnica de recogida de información, las fases en la elaboración de los instrumentos empleados (cuestionario, escala de actitudes y entrevista) y las técnicas de análisis empleadas. En el capítulo décimo ofrecemos una descripción detallada de los resultados obtenidos. El vaciado de la información recogida se ha realizado desde varias ópticas: una primera, orientada a efectuar los aspectos descriptivos de los datos obtenidos para cada una de las variables que se incluyen en el cuestionario y la escala; otra la constituye el establecimiento de los análisis pertinentes para estimar las posibles relaciones entre las hipótesis planteadas.

La **tercera parte** se ocupa de ofrecer las conclusiones, las limitaciones y las propuestas. En el undécimo capítulo, partiendo de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, exponemos y discutimos las conclusiones que nos parecen más importantes de nuestro trabajo. El duodécimo capítulo se aborda desde una doble perspectiva: por una parte, la enumeración de las limitaciones que, según nuestro juicio, han afectado la investigación debe de orientar la reflexión actual y futura que sobre ella pueda hacerse; por otra, planteamos unas propuestas que, a la luz de las conclusiones que se deducen de los hallazgos obtenidos, se deberían considerar respecto al tema de la evaluación.

De una manera sintética, las fases de que consta nuestra investigación pueden concretarse en los siguientes pasos:

FASE	OBJETIVOS	ACCIONES
Exploratoria (Documental bibliográfica)	- Explorar diferentes fuentes de información.	- Análisis bibliográfico de la literatura pedagógica sobre la evaluación.
		- Análisis documental de la legislación sobre la evaluación.
	- Estimar las opiniones de los expertos y de los interesados sobre la evaluación.	- Recogida de opiniones a partir de la literatura, de la legislación y de los afectados.
	- Revisar estudios sobre evaluación de los alumnos.	- Exploración de las tendencias, actitudes y opiniones que manifiestan los profesores en la evaluación de los alumnos.
Descriptiva (Analítica)	- Decidir el método y las técnicas de recogida de información.	- Elaboración de la instrumentalización necesaria: cuestionario, escala de actitudes y entrevista.
		- Valoración del instrumento confeccionado a partir de un sistema de jueces y/o expertos.
		- Realización de una prueba piloto.
	- Solicitar la información al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.	- Determinación de aspectos relacionados con la aplicación de los instrumentos.
		- Aplicación del cuestionario y de la escala.
		- Realización de entrevistas individuales en profundidad.
- Analizar los datos y la información recogidos.	- Vaciado, codificación y análisis de los datos y de la información obtenidos.	
Interpretativa (Evaluativa)	- Valorar los resultados obtenidos.	- Evaluación de los resultados por parte del investigador.
	- Elaborar conclusiones.	- Redacción de las conclusiones, explicitación de los límites y elaboración de propuestas con las líneas de investigación y de acción.
	- Indicar posibles líneas de investigaciones y propuestas de futuro.	

Cuadro 1.1.: Fases seguidas en la investigación

Creemos que es necesario clarificar algunas cuestiones:

1. Los pasos enumerados en el cuadro anterior se han seguido en el mismo orden en que aparecen expuestos. Hemos otorgado, durante el desarrollo de la investigación, una atención preferente al rigor científico que se ha materializado en: el diseño de investigación seguido, las técnicas empleadas y los instrumentos utilizados, pretendiéndose así garantizar la fiabilidad de los resultados. Ello se ha concretado, también, en que no

hemos formulado conclusiones *a priori* ni establecido hipótesis *a posteriori*.

2. La documentación bibliográfica que hemos situado en la etapa inicial no ha quedado ceñida solamente a dicha fase, sino que se ha llevado a cabo durante toda la investigación. Una actitud consciente de que a medida que desarrollábamos el trabajo se producían nuevos acontecimientos, se generaban nuevas informaciones y aparecían nuevas obras, aconsejaba mantener abierta la búsqueda de información para incorporarla a nuestra investigación. De este modo, la elaboración de conclusiones y la redacción de propuestas también se han beneficiado de la actualización de la información.

PARTE I:
MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

2. CARACTERÍSTICAS, DIMENSIONES Y EJES DEFINITORIOS DE LA EVALUACIÓN

2.1. Introducción	21
2.2. La evaluación educativa	21
2.3. Características de la evaluación educativa	23
2.3.1. Concepto abarcante y extensivo	23
2.3.2. Concepto contextualizado histórica y socialmente ...	23
2.3.3. Concepto polisémico	24
2.4. Dimensiones que definen la evaluación	25
2.4.1. Dimensión político-ideológica	26
2.4.2. Dimensión técnico-pedagógica	29

2.1. Introducción

La evaluación se muestra como un componente esencial de la actividad humana, realizada por personas y que afecta a personas, mas no de manera genérica en nuestro caso, sino en el marco específico de la educación. En el contexto educativo, el elemento clave es la persona, siendo precisamente ella y la concepción que se sustente sobre ella factores que inciden sobre cómo se entiende, planifica, desarrolla y evalúa la educación.

Por ello y a partir de esta consideración, el reparar, entonces, en la naturaleza polisémica, en la extensividad conceptual y en la contextualización histórica y social que caracterizan la evaluación nos permite atender a la complejidad que la rodea y entender la pluralidad teórica y práctica educativa de nuestro objeto de estudio.

De acuerdo con la teoría sistémica, por la consideración que hacemos del sistema educativo, éste no es tratado de modo sectorial o parcelado, sino como parte de un sistema complejo que forma un todo organizado en que cada una de las partes y el todo interaccionan, reaccionan y se autoorganizan. Como la evaluación se desarrolla en el seno de la institución escolar que, como sistema, no es independiente de las demandas y necesidades a las que tiene que ofrecer respuesta y son formuladas desde los otros sistemas. A continuación establecemos y abordamos las dimensiones que configuran el sistema educativo. Una primera dimensión recoge las formulaciones que se realizan desde el exterior; una segunda, interna e inherente al sistema educativo, explicita cómo considerar los conocimientos necesarios, cómo comunicarlos y cómo organizarse para satisfacerlos.

2.2. La evaluación educativa

El hombre es un animal ético, que forma y emite juicios acerca del propio comportamiento y del ajeno.

“¿Acaso podemos arbitrar qué sea evaluación sin referencia al hombre, que es precisamente lo evaluado en alguna de sus manifestaciones, sean éstas, económicas, psíquicas o bien directamente educativas?

El cómo evaluar pertenece a la esfera de lo técnico, pero la evaluación, ella, es asunto antropológico, y considerable por cierto. No es sombra, sino bulto humano” (Fullat, 1997, 47).

Puesto que nuestro objeto de análisis, estudio y reflexión es la evaluación, parece lógico que empecemos por fijarnos en la substantividad de la misma.

Etimológicamente el vocablo evaluación está relacionado con el verbo de origen latino *valeo*, que significa ser fuerte, ser potente, ser vigoroso. La *e* de *e-valoración* le confiere el sentido *desde*. A partir de aquello que vale, que tiene un valor determinado, es posible pronunciar un juicio acerca de algún que otro fenómeno humano con el fin de saber hasta qué punto lo observado se separa o se acerca a aquello que vale, y que deviene punto de referencia, sin el cual no contamos con evaluación alguna.

Si bien la evaluación es inherente a toda actividad humana, presentándose la actividad evaluadora en el devenir cotidiano, ya sea de forma espontánea y sin o con poca planificación (De la Orden, 1997), nosotros abordamos su vertiente intencional y sistemática, que forma parte constituyente de una práctica profesional, tecnológica, que es la que realiza el docente.

Cabe destacar que la evaluación se apoya en la comparación de la manifestación de un fenómeno (objeto de evaluación) con un modelo (que se toma como referente). Ello confiere a la persona o agencia que evalúa la posesión de un patrón (criterio) con el cual asignar valor al fenómeno y, siguiendo a Fullat, incidimos en su carácter antropológico, que nos lleva a considerar que la ideología es inherente a la evaluación porque lo es también del ser humano; esto es, en la idea que se tenga del hombre y de la sociedad, no existiendo una concepción ideológicamente neutra del papel que se otorga a la evaluación.

Por ello, y según nuestro entender, la evaluación conlleva unas potencialidades que nos parece interesante explicitar.

2.3. Características de la evaluación educativa

2.3.1. Concepto abarcante y extensivo

Cualquiera que sea la conceptualización que se haga de la evaluación, siempre hallamos una referencia al objeto evaluado. Por ser todos los elementos que intervienen en el sistema educativo susceptibles de ser evaluados, se confiere a este concepto la característica de abarcante y extensivo.

La LOGSE, en su artículo 62, recoge las intenciones de la evaluación de manera muy clara: *"la evaluación del sistema educativo se aplicará sobre alumnos, profesorado, centros, procesos educativos y administración"*. Así lo han significado también, entre otros autores, Coll (1980), Pérez Juste y García Ramos (1989), De la Torre (1994), Villar (1994) y Andújar (2001) al enumerar e identificar diversos elementos pertenecientes al campo educativo que son susceptibles de ser objeto de evaluación: los profesores y la eficacia docente; los equipos directivos; los planteamientos institucionales, programas y proyectos; los materiales curriculares y los medios audiovisuales; los centros escolares, organizaciones educativas e instituciones escolares; el clima escolar y de aula.

Evidentemente, el orden en que se han presentado no les confiere prioridad alguna ni el listado se agota con ellos. Uno de estos focos, objetos de evaluación, aunque no única ni exclusivamente, como estamos viendo, es el aprendizaje de los alumnos. La consideración de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos no es nueva, ni en la vasta literatura pedagógica existente sobre el tema, ni en la política legislativa en materia educativa.

2.3.2. Concepto contextualizado histórica y socialmente

En el concepto de evaluación también se hallan los criterios de referencia con los que se evalúa el objeto. Los criterios que se adoptan como referentes expresan la naturaleza de la acción que persigue el sistema social mediante la educación y escolarización de sus miembros. Esta acción educativa, que es institucional e intencional, tiene un carácter social y socializador, proponiéndose capacitar a los miembros para que se incorporen de pleno en la sociedad. Ello lo

demuestra la lectura que se ha hecho de la evaluación, realizada de acuerdo con unos patrones históricos, sociales y culturales que guardan una estrecha relación con un país en concreto y en un momento concreto (Rodríguez Diéguez, 1980; Mateo, 1992).

Esta especificidad de la realidad confiere a la evaluación la característica de estar social e históricamente determinada, con lo cual se pone de manifiesto que la evaluación no puede considerarse exclusivamente como una cuestión de tipo técnico. Decantarse por una u otra opción concreta de evaluación depende de los objetivos sociales que se persiguen, que suelen ser subsidiarios de una determinada perspectiva socioeducativa.

2.3.3. Concepto polisémico

La representación que los distintos agentes se hacen de la evaluación, desde una perspectiva analítica, le confieren una multiplicidad de aspectos, facetas o atributos que contribuyen a dotarla de un carácter polifacético y polimórfico.

Sin pretender ser exhaustivos, la medición como evaluación es una de las significaciones que se le da al concepto. Popham (1980 b) utiliza el término apreciación como sinónimo de evaluación; otro vocablo cercano es el de estimación. Cronbach (1963) emplea la evaluación como un concepto inclusor de la toma de decisiones encaminada a mejorar los procesos y los programas. Coll (1983) opina que una característica relevante de la evaluación es el acopio de información sistemática, más que de datos, para, en base a la interpretación de dicha información, poder emitir juicios que faciliten la toma de decisiones. Norris (1992), Elliot (1992) y otros autores incorporan en el campo de la evaluación el uso de indicadores. Según Stufflebeam (1988, 197) la evaluación coincidiría con "*la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto*".

A ello hay que añadir la sinonimia que se ha establecido entre evaluación y calificaciones, puntuaciones o notas y con la identificación de la práctica evaluativa con exámenes, pruebas o controles. Concepción muy difundida, especialmente, entre los alumnos tal como lo recoge muy acertadamente Coll (1983, 14):

"Poco importa que deje de hablarse de notas o exámenes y que se adopte el término más neutro de evaluaciones; o que se abandone el sistema de calificaciones numéricas (de 0 a 10) en favor de otras más cualitativas (insuficientes, suficientes, bien,...); en todos los casos, la idea que predomina es que (...) la evaluación es considerada, de forma unidimensional, como evaluación del aprendizaje del alumno".

Popham (1980 b) reconoce que ha sido así durante mucho tiempo pero los diferencia, porque el profesor antes de puntuar tiene que valorar al alumno y éste como persona está configurado por unas capacidades, actitudes, experiencias personales en las que influyen los factores culturales, económicos y sociales.

Si el tema está impuesto en cuanto a uso del vocablo, lejos está de conseguirse lo mismo referente al qué es, al cómo llevarla a la práctica y a sus finalidades (el para qué, *anthropos*).

El estudio diacrónico del proceso de transformación sufrido por la evaluación revela una elevada pluralidad teórica y diversidad metodológica del concepto. Sobre este aspecto incidiremos más adelante.

2.4. Dimensiones que definen la evaluación

Considerando la óptica que nos brinda la emergencia de la Teoría General de Sistemas y coincidiendo con Andújar (2001), si conceptualizamos el sistema educativo como un sistema social, podemos aplicarle los presupuestos de que participa éste último.

El sistema educativo, como sistema social, es un todo conformado por una serie de elementos personales, materiales, funcionales, etc. con una relación de interactividad y dependencia con su interior y exterior. De esta conceptualización se desprende la asunción de naturaleza abierta del sistema educativo y, al entender el sistema educativo como una organización que es un sistema abierto, estamos admitiendo el protagonismo que el contexto o el entorno tiene en el desarrollo del mismo. En consecuencia, en la definición de un sistema educativo se debe tener en cuenta el contexto en que se halla ubicado. En su percepción

tampoco debe excluirse la consideración de los elementos o subsistemas contenidos en su universo interior.

El establecimiento de que el sistema educativo recibe influencias del exterior y, al mismo tiempo, es o debe ser sensible a las demandas originadas en los subsistemas de su interior nos lleva a contemplar la interactividad, entendida de acuerdo a entradas (*inputs*) y salidas (*output*), que constituye un diálogo permanente del sistema educativo con el entorno, afectando e influyendo el resultado de dicho diálogo a los elementos internos del sistema.

Hemos agrupado los elementos que contribuyen a la definición de la estructura básica del sistema educativo alrededor de dos grandes dimensiones, que denominaremos político-ideológica y técnico-pedagógica. Estas dos dimensiones ejercen el papel de principios vertebradores para poder definir la evaluación en el campo educativo.

DIMENSIONES	EJES O NIVELES
Político-ideológica	Sistema social.
	Sistemas cultural, político y económico.
Técnico-pedagógica	Epistemológico.
	Pedagógico.
	Organizativo-administrativo.

Cuadro 2.1.: Dimensiones y ejes del sistema educativo

2.4.1. Dimensión político-ideológica

En torno a esta dimensión se agrupan unas definiciones exógenas al propio sistema educativo que, provenientes de diferentes subsistemas existentes en la sociedad, manifiestan los requerimientos concretos que se hacen a la educación.

Estas demandas y requerimientos se pueden situar para su análisis en dos niveles: En el primero de ellos se encuentran los que hace el **sistema social** a la educación. De manera general, la petición que se formula desde la capa social consiste en la responsabilidad para generar y distribuir conocimiento por parte del sistema educativo; en este caso la evaluación se orienta a comprobar que la transmisión del conocimiento sea socialmente válido. En un segundo nivel, se

localizan aquellos requerimientos, de tipología más específica, surgidos de la interacción del sistema educativo con otros subsistemas de la sociedad como son el sistema cultural, el político y el económico.

El **sistema cultural** requiere del sistema educativo la transmisión de ciertos valores funcionales para ayudar a la adquisición de una identidad nacional, a la integración social, que permitan asegurar la reproducción de la sociedad en la cual está imbricado.

De acuerdo con Marchesi (1995), la defensa de los signos de identidad y rasgos peculiares que propugna el sistema cultural debe ir acompañada de una actitud receptiva hacia los cambios culturales generados por la incorporación de ciudadanos que, llegados de otros países, presentan su propio sistema de creencias, valores y actitudes.

El **sistema político** también demanda unos valores y comportamientos específicos que deben ser suministrados por el sistema educativo de acuerdo con el tipo de sociedad que hay. En nuestro contexto, una sociedad democrática, participativa, solidaria y tolerante, necesita y reclama una educación que proporcione el aprendizaje de las actitudes que hagan posible asumir los objetivos propuestos.

Los requerimientos que se hacen desde el **sistema económico** podemos concretarlos en dos grandes áreas: la formación para el mundo laboral y la aportación científico-tecnológica para el desarrollo.

En la actualidad, y en relación con la primera demanda, las necesidades no van tanto en el sentido de formar para un puesto de trabajo concreto, como las de suministrar aquellas capacidades o competencias básicas que permitan adaptarse adecuadamente al proceso laboral. Los conocimientos útiles que se requieren hoy difieren de los que se precisaban tiempo atrás y serán, también, distintos de los que hagan falta en el futuro.

La evolución experimentada en la estructura del mundo laboral se traduce en que la cuestión no consiste en preparar a los alumnos para que al terminar sus estudios tengan una formación específica para desarrollar un puesto de trabajo concreto. El aspecto dinámico de estos estudios requiere una flexibilidad y pluralidad en la preparación de los alumnos que facilite su adaptación a entornos laborales muy diversos.

Esto debe concretarse en un modelo de educación que conciba a ésta como una cuestión holística que se desarrolla durante todo el ciclo vital de la persona, frente a un modelo que prioriza la adquisición de conocimientos y de carácter limitado a un período concreto de la vida. Lo que se acaba de exponer también es válido, evidentemente, para el docente; no se puede enseñar al amparo de rememorar su época de estudiante, ni esperar que lo aprendido sirva para siempre. La visión de ser alumno durante una época determinada para pasar a ser enseñante deja paso a una concepción en la que se es aprendiz y trabajador simultáneamente, *"la educación es un camino en el que somos aprendices permanentes de acuerdo con nuestra propia experiencia"* (Mayor Zaragoza, 2000).

Sin embargo hay que rehuir de entender el principio de aprendizaje para toda la vida como una mercantilización de la educación que se ofrece al individuo como medio de mantener la competitividad para poder sobrevivir.

La segunda, la **aportación científica y tecnológica para el desarrollo**, es de importancia capital y requiere una determinada conceptualización epistemológica del conocimiento que se pretende que ofrezca el sistema educativo. Los avances de tipo científico y tecnológico han hecho emerger nuevos estilos de vida, nuevos hábitos de convivencia y nuevas formas de trabajo. Todo ello queda muy bien reflejado en el Informe Delors (1998), donde sienta las premisas en la necesidad, cada vez mayor, de adquirir competencias personales, como la actitud de trabajar en grupo, saber tomar decisiones, la capacidad de relacionarse, crear sinergias, etc. más que una cualificación personal. A ello hay que sumarle la transformación habida en la transmisión de la comunicación y el auge de la sociedad de la información con su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Las definiciones que se expresan en los ejes de la dimensión político-ideológica son las que vertebran la estructura del sistema educativo. En la medida que están reguladas, no dejan margen de libertad a las demás instancias, sino que las ordenan y prescriben. Debido a su carácter evolutivo, son cambiantes y por ello también son las que dotan de mayor o menor significación social a la manera concreta de organizar el sistema educativo, la institución escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la evaluación.

El cuadro siguiente recoge las demandas que desde los diferentes niveles correspondientes a la dimensión político-ideológica se formulan al sistema educativo:

DIMENSIÓN	EJES O NIVELES	DEMANDAS QUE SE FORMULAN AL SISTEMA EDUCATIVO
Político-ideológica (definiciones exógenas)	Sistema social	- Generar y distribuir conocimiento.
	Sistema cultural	- Transmitir los valores funcionales que ayuden a adquirir una identidad nacional, a la integración social, que permitan asegurar la reproducción de la sociedad en la cual está imbricado.
	Sistema político	- Suministrar valores y comportamientos específicos de acuerdo con el tipo de sociedad democrática que hay: participación, solidaridad, tolerancia.
	Sistema económico	- Formar para el mundo laboral. - Suministrar capacidades que permitan adaptarse al proceso laboral en continua evolución. - Proporcionar la aportación científico-tecnológica necesaria para el desarrollo

Cuadro 2.2.: Demandas que la dimensión político-ideológica formula al sistema educativo

2.4.2. Dimensión técnico-pedagógica

Si ya tenemos definidas las demandas generales y específicas en la dimensión político-ideológica, cabe ahora plasmarlas en un modelo que concrete de qué forma se organiza y cómo es el sistema educativo. Ello le corresponde a la dimensión técnico-pedagógica, la cual con la explicitación de modos fenoménicos concretos, intenta dar respuesta a las peticiones de los demás sectores de la sociedad.

La dimensión técnico-pedagógica describe un conjunto de opciones que podemos agrupar en tres grandes ejes.

Un primer eje es **de carácter epistemológico**. Éste define el tipo de conocimiento que requiere una sociedad en el contexto actual, de acuerdo con los requerimientos formulados desde el sistema social y económico.

La primera cuestión que debe abordarse se centra en el debate epistemológico entre la preponderancia de la cultura humanista *versus* la cultura tecnológica, o viceversa. De la misma manera que el contexto histórico en que surgieron los sistemas escolares, la modernidad, explica la supremacía de lo humanístico en sus contenidos, con un modelo científico de conocimiento, entendiendo por conocimiento científico que conocer era describir y explicar, acentuándose para superar la fuerte cosmovisión teológica. Por otra parte, el contexto de aquí y ahora está enmarcado por la cultura tecnológica, que añade, al describir y explicar del conocimiento anterior, la necesidad de conocer para operar, para transformar, o lo que es lo mismo investigación y desarrollo (I+D).

Es interesante la aportación de Morin (2001) cuando reflexiona sobre el reencuentro de las perspectivas multidimensionales, globalizadoras y complejas en un intento de integrar tantos conocimientos construidos separadamente, constituyendo las ciencias sistémicas como la cibernética, la geografía, la historia, la ecología y las ciencias de la Tierra. Los pasos para avanzar en la dirección de las concentraciones pluridisciplinarias y poliscópicas como forma de organización de los conocimientos son lentos, y el objetivo aparece en la lejanía. En numerosos sectores todavía ni ha empezado, sobre todo porque se refiere al estudio del ser humano, víctima siempre de la fuerte polarización que lo presenta como una escisión entre la naturaleza del ser vivo estudiada por la biología y la naturaleza psíquica y cultural estudiada por las ciencias humanas y sociales.

A continuación, y siguiendo con el eje epistemológico, se consideran qué **áreas del conocimiento** se incluyen en el sistema educativo. La consideración de cuáles son éstas, se hace a partir de la adecuación al conocimiento que define y precisa el sistema social.

El paso siguiente es la **definición de los contenidos** que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje debiendo clarificar la funcionalidad que queremos que cumpla la enseñanza en relación con el discente, con la cultura de la que somos deudores, con el contexto social e histórico en el que estamos y con el que aspiramos conseguir (Gimeno Sacristán, 1999). La inclusión de los contenidos en cada una de las áreas se hace para seleccionar aquéllos que son culturalmente relevantes en el contexto actual, siendo esta selección de los contenidos que se consideran apropiados una decisión que depende de las corrientes dominantes en cada momento las cuales determinan la pertinencia y valía de los mismos. Esta concepción es la defendida por las teorías ambientalistas, las cuales remarcan que la escolarización debe permitir al alumno asimilar el conjunto de conocimientos que caracterizan a un sistema cultural determinado. Bajo esta óptica, lo que importa son las capacidades específicas, las que son propias de la cultura concreta, más que las capacidades generales.

La concreción de las distintas áreas del conocimiento en contenidos como consecuencia de la contextualización aludida responde al saber, saber hacer y saber ser y estar. Su concreción en el currículo se traduce, respectivamente, en una diferente tipología de los mismos: hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; actitudes, valores y normas (Coll 1987). El ya citado informe Delors, explicita los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes.

La selección de contenidos permite dar respuesta a la función social que se otorga a la educación. Al realizar la selección de contenidos, surge una primera cuestión a considerar: bajo qué criterios hacerlo y por qué (Tejada, 2000). Puede abordarse bajo la concepción curricular que se sostenga (fundamentándose en fuentes epistemológicas, pedagógicas, psicológicas o sociológicas) o también utilizar como fuente de selección los criterios logocéntrico (selección de los contenidos según la sistematización de la ciencia, técnica o saber; todas las disciplinas estructuran sus contenidos de igual manera), psicocéntrico (el criterio es seleccionar los contenidos para adecuarse a las necesidades del alumno, de acuerdo con sus actitudes, expectativas, intereses, personalidad) y sociocéntrico (en este caso las necesidades sociales son el criterio determinante).

La determinación de qué contenidos tiene que aprender el discente en referencia a aquello enseñado por el docente marca la evaluación que se realiza del proceso de aprendizaje de los alumnos.

El segundo eje que consideramos en esta dimensión es el **eje pedagógico**. Desde él se consideran las cuestiones que afectan a los dos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el discente y el docente, y a la organización de la comunicación entre ambos.

Las consideraciones acerca del **sujeto de aprendizaje** se efectúan desde una doble vertiente: cuáles son las **características** que definen al discente y de qué **manera aprende**. Para responder a estas cuestiones se recurre a la psicología, convirtiéndose así, la concepción psicológica que se sustente (conductismo, constructivismo, etc.), en la clave para adoptar la aplicación de unos criterios u otros. Para abordar de qué manera aprende el discente, se recurre a ver qué teorías del aprendizaje lo explican satisfactoriamente (ensayo-error, el modelo de estímulo-respuesta que propone el conductismo, el aprendizaje significativo de acuerdo con el constructivismo, etc.). Ello proporciona, además, información sobre cómo tiene que ser y para qué se va a utilizar la evaluación.

Con respecto al **docente**, cabe considerar cuáles son las **características definitorias** del rol que se le atribuye (transmisor de conocimientos, organizador de espacios y situaciones de aprendizaje, etc.). Estas definiciones se reflejan tanto en un modelo de organización escolar determinado como en la elaboración de los planes sobre formación inicial y formación continuada del profesorado.

La **relación comunicativa que establecen los dos agentes** o, lo que es lo mismo, cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje es el objetivo nuclear de la didáctica. La organización de la propuesta de enseñanza encuentra su traducción en cómo llevar a cabo la intervención en el aula y en la toma de decisiones sobre los procesos pedagógicos, como por ejemplo, los modelos de evaluación y los criterios de acreditación, promoción y superación. En este apartado cobra también relevancia el cuándo o dimensión temporal, remitiéndonos al calendario y horario escolar. Siendo fijados por la administración mediante la

normativa legal son fuente de reflexión y motivo de debate por la distribución de las actividades lectivas en jornada única o no y por la concentración de los períodos vacacionales en el verano (en el transcurso del 1er. trimestre del curso 2002-03, el *Departament d'Ensenyament* ha trabajado en una propuesta para modificar el calendario escolar). En la confección del horario escolar deben considerarse los principios que aporta la cronobiología con el estudio de los ciclos de actividad biológica (Asensio, 1993). Ésta plantea sus exigencias a la cronopedagogía (Gairín, 1993), sugiriendo la ubicación y alternancia de las actividades intelectuales y físicas en función de su dificultad y hemisferio cerebral involucrados en las tareas de aprendizaje.

La dimensión que estamos analizando quedaría incompleta sin una referencia a los aspectos gestores, lo cual nos conduce al eje que denominamos **gestión organizativo-administrativa**.

Formando parte de este eje consideramos los aspectos que estructuran el sistema académico. Para la **estructuración académica** del sistema educativo hay que dar respuesta a dos cuestiones: La duración o extensión del período que abarca la escolarización obligatoria y la determinación de las etapas (con sus ciclos y niveles) que incluye.

Ni el cuánto debe prolongarse la escolarización obligatoria para todos los individuos de la sociedad, ni las funciones que cumplen cada etapa del sistema educativo ha tenido la misma respuesta en todas las épocas ni en todos los contextos. Como veremos más adelante, éste es uno de los aspectos que más controversia levanta en nuestro sistema educativo actual. La decisión sobre qué etapas educativas se contemplan, su duración temporal y cuáles forman parte de la educación obligatoria se toma a partir del análisis de las necesidades del sistema social; la conveniencia de incluir ciclos que compongan cada una de las etapas responde a la contemplación de las diferentes etapas cognitivas por las que pasa el educando.

Al centro escolar le corresponde la planificación y concreción del calendario y horario curricular en consonancia con los principios de la cronobiología y las

propuestas de la cronopedagogía. Cada una de las decisiones que se adoptan en el nivel técnico-pedagógico son las articulaciones en la instancia del aula de los principios políticos-ideológicos y facilitan el que se cumplan o no las demandas formuladas desde la dimensión político-ideológica.

DIMENSIÓN	EJES O NIVELES	ACCIONES QUE SE REALIZAN DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO
Técnico-pedagógica	Epistemo-lógico	- Definir el tipo de conocimiento que requiere una sociedad en el contexto actual, de acuerdo con los requerimientos formulados desde el sistema social y económico: cultura humanística, cultura tecnológica.
		- Considerar las materias que integrarán el conocimiento a partir de la adecuación del mismo a lo que precisa el sistema social.
		- Definir los contenidos de cada materia que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con su relevancia y pertinencia contextual .
		- Adoptar criterios para la selección de los contenidos: fuentes epistemológicas, pedagógicas, psicológicas o sociológicas o planteamientos logocéntrico, psicocéntrico o sociocéntrico.
	Psico-pedagógico	- Considerar las características psicológicas del discente y cómo aprende: conductismo, constructivismo y teorías del aprendizaje que lo explican satisfactoriamente (ensayo-error, el modelo de estímulo-respuesta del conductismo, el aprendizaje significativo de acuerdo con el constructivismo.
		- Definir el rol que se le atribuye al docente: transmisor de conocimientos, organizador de espacios y situaciones de aprendizaje, facilitador, motivador.
		- Organizar la relación de enseñanza-aprendizaje. - Considerar los principios de la cronobiología y las propuestas que se hacen desde la cronopedagogía.
Organizativo-administrativo	- Estructurar el sistema académico (establecer la duración de la escolarización y definir las etapas educativas). - Considerar, para cada etapa, la estructuración por ciclos o por niveles.	

Cuadro 2.3.: Respuesta del sistema educativo a las demandas de la dimensión político-ideológica

3. EVOLUCIÓN SOCIOCULTURAL Y SU INFLUENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

3.1. Introducción	37
3.2. La aceleración de los cambios sociales	37
3.2.1. Caracterización	37
3.2.2. Significación para el sistema educativo	38
3.3. Avances producidos con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	40
3.3.1. Caracterización	41
3.3.2. Significación para el sistema educativo	43
3.4. Cambios en la organización familiar	45
3.4.1. Caracterización	45
3.4.2. Significación para el sistema educativo	49
3.5. El pluralismo cultural e ideológico	51
3.5.1. Caracterización	51
3.5.2. Significación para el sistema educativo	52
3.6. Nuevos agentes de socialización	54
3.6.1. Caracterización	54
3.6.2. Significación para el sistema educativo	57

3.1. Introducción

En la exposición del capítulo anterior hemos querido apuntar la influencia que ejercen los diferentes sistemas (social, cultural, económico y político) sobre el sistema educativo; con ello, la educación se ve afectada por la realidad de la sociedad que la envuelve.

Para analizar esta cuestión, en el presente capítulo, abordaremos algunos rasgos que configuran la sociedad actual y su influencia sobre los sistemas que dentro de ella se encuentran. De cada una de las características que se enumeran, se incide en las repercusiones que tienen sobre la educación.

3.2. La aceleración de los cambios sociales

Si hay algún rasgo que caracteriza el escenario social, en el cual nos encontramos inmersos, es el que hace referencia a la aceleración de los cambios. Transformaciones que en épocas pasadas precisaron de siglos, ahora se están produciendo en pocos años.

3.2.1. Caracterización

La Edad de Piedra duró trescientos mil años; la del Metal, cinco mil años; la Revolución Industrial, doscientos años; la Era de la electricidad, cuarenta años; la Era de la Electrónica, veinticinco años; y la de la Información y Comunicación ya lleva veinte años. Los cambios habidos en el último siglo ponen de manifiesto una aceleración sin precedentes.

Como hace notar el grupo TIDOC-Proyecto (1990), si condensásemos en un super-mes el tiempo total de la humanidad y repartiésemos en él las sucesivas etapas por las que ha pasado, obtendríamos una representación como la siguiente: 29 días y 22 horas y media del último día corresponden al tiempo en que el hombre fue cazador, recolector y nómada; la última hora y media sería para la época en la que el hombre era agricultor y miembro de comunidades sedentarias; en los últimos cuatro minutos de este tiempo aparece el Renacimiento; y en el último

minuto y medio de estos cuatro minutos, la Revolución Industrial; y dentro de este minuto y medio, en los doce segundos finales, aparece la Era de la Electrónica, del Espacio y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, que se corresponden con las tres décadas de final del siglo XX.

3.2.2. Significación para el sistema educativo

Esta aceleración con la que se suceden los cambios sociales encuentra su reflejo en la promulgación de leyes por las que se legisla al sistema educativo. La Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano (año 1857) perdura hasta que se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (año 1970), ley que regula y estructura, ciento trece años más tarde, todo el sistema educativo español. Si entre la Ley Moyano y la LGE transcurre el largo período de tiempo apuntado, no pasará lo mismo entre la LGE y la LOGSE que se promulga en 1990. Los cambios habidos en nuestro país, sometido a un rápido e inexorable avance social, económico y cultural que ya se había producido en nuestro contexto más próximo, aconsejan reformar el sistema educativo.

Si la LGE estuvo vigente veinte años, hasta que fue aprobada la LOGSE, a esta última, con tan solo diez años de vigencia, ya se le cuestiona la eficacia y validez de los planteamientos que defiende.

La magnitud de esta aceleración de los cambios sociales opera sobre el conocimiento, afectando tanto a la generación de nuevos conocimientos como a su permanencia y validez (Sarramona, 1990; Tejada, 2000). La concepción de la ciencia como un conocimiento provisional es una visión ampliamente compartida. En virtud de esta provisionalidad es factible el avance científico, puesto que si alguna postura es contraria a la ciencia es el dogmatismo.

Es verdad que en algunos casos el saber científico se presenta como el dogma de nuestros tiempos, pero cabe atribuirlo a factores extrínsecos (modo como lo presentan los propios científicos) y no a la naturaleza intrínseca del mismo.

Admitida y advertidos sobre la provisionalidad del conocimiento científico, no resulta extraño que se sometan los contenidos y las aplicaciones que se hacen del

saber científico a revisión periódica. De otra manera la ciencia avanzaría en el vacío, dejando de ser un elemento al servicio de la sociedad.

El conocimiento instalado en la sociedad deja de ser constante, inmutable y estable para pasar a tener fecha de caducidad. La producción de conocimiento ya no es escasa y perenne en el tiempo; por el contrario, la aparición continua de nuevos conocimientos nos lleva a considerar, tal como hemos señalado en el capítulo anterior, su actualidad, pertinencia y relevancia en el contexto social y su integración, coexistencia o renovación en el qué enseñar del currículo.

Majó (2002) nos recuerda que tradicionalmente la sociedad ha resuelto la renovación de los conocimientos recurriendo al sistema educativo, gracias a la sincronización del ciclo de renovación de los conocimientos con el ciclo biológico, que hacía que el período de vida laboral de las personas produjese la renovación necesaria. Actualmente, debido a la aceleración que estamos comentando, los ciclos de renovación de los conocimientos se producen en un período de tiempo notablemente inferior. De ello se deduce que no es posible renovar los conocimientos cambiando las personas, lo que nos conduce a tener que cambiar continuamente los conocimientos de las personas.

Una vez vista la vertiginosidad con que se suceden los cambios sociales, pasamos a concretar los aspectos que caracterizan la sociedad actual y en la que se van a desarrollar en un futuro inmediato, puesto que parece muy probable que se intensifiquen los rasgos que se esbozan fuertemente ya en la actualidad y que, en sintonía con Marchesi (1995; 2000) y Tejada (2000), los podemos cifrar en: la globalización con el aumento imparable de la información y las comunicaciones; el incremento de la movilidad y nuevas y crecientes exigencias en el ámbito laboral; la emergencia de nuevas formas de organización familiar y nuevos modos en el establecimiento de las relaciones interpersonales; el pluralismo cultural e ideológico con la universalización de los flujos migratorios y los nuevos agentes de socialización.

3.3. Avances producidos con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Este elemento se está introduciendo en la sociedad con un carácter de verdadera revolución al ir transformando sustancialmente los estilos de vida, hábitos de convivencia y las relaciones humanas y sociales; y tendrá también su significación en el proceso de aprendizaje de las personas.

El Observatorio de la *Secretaria de Telecomunicacions i Societat de la Informació* (STSI) del *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* (DURSI), conjuntamente con el *Institut d'Estadística de Catalunya* (IDESCAT), son los órganos responsables de elaborar las estadísticas oficiales en materia de las TIC en Catalunya. El gráfico siguiente muestra el incremento de frecuencia en el uso de las TIC:

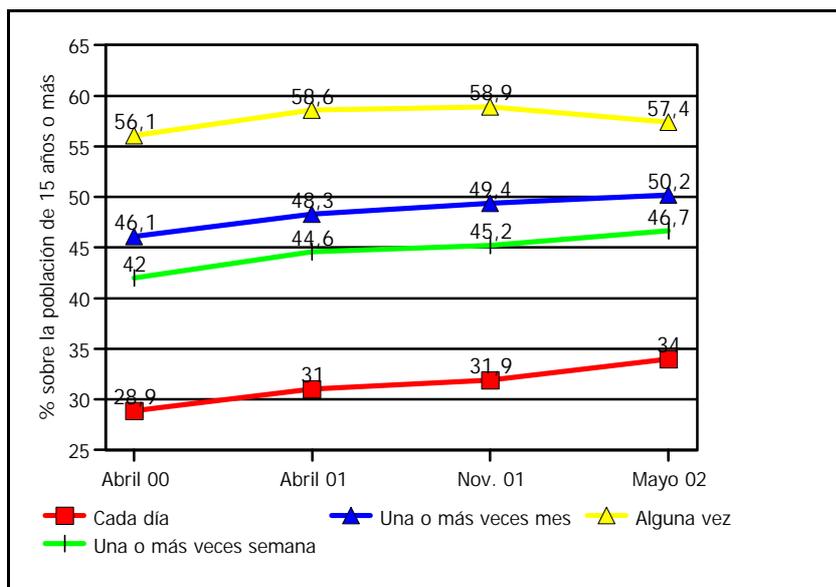


Gráfico 3.1.: Usuarios de ordenador. Evolución 2000-2002, por frecuencia de uso.
(Fuente: DURSI e IDESCAT, mayo 2002)

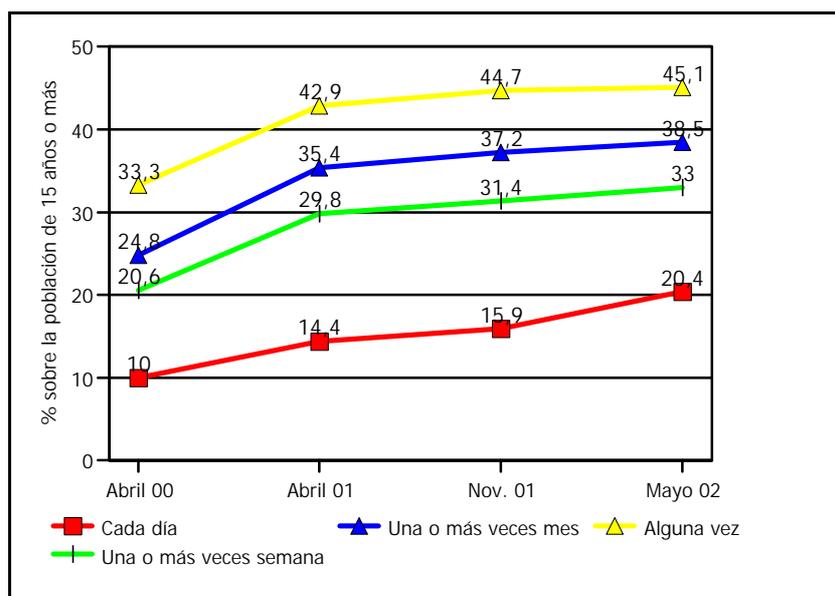


Gráfico 3.2.: Usuarios de Internet. Evolución 2000-2002, por frecuencia de uso.
(Fuente: DURSI e IDESCAT, mayo 2002)

Nota: los valores presentados en el gráfico son acumulativos.

La globalización o universalización acompañada de las TIC, que están irrumpiendo fuertemente, muestra grandes potencialidades pero no está exenta de conllevar aparejada ciertos riesgos.

3.3.1. Caracterización

Si hasta hace poco, por analfabetismo funcional se describía al individuo que no sabía leer, escribir, ni contar, lo que en la literatura anglosajona se conoce como las tres Rs (*Reading, wRiting y Reckoning*); ahora hay que incluir también en dicho concepto el no saber desenvolverse de manera óptima en la nueva sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación mediante el manejo de las tecnologías que lo posibilitan.

Al mismo tiempo, se observa una mayor incertidumbre (Marchesi, 2000) en uno de los campos que contribuyen al desarrollo humano y al progreso social: la equidad en el acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos disponibles. Los cambios apuntados anteriormente permiten vislumbrar grandes posibilidades pero suscitan, paralelamente, no menos dudas con sus consecuentes riesgos para los sectores más desfavorecidos socialmente, pudiendo ser causa y

origen de acrecentar las desigualdades. Aquellas personas que disponen de mayores recursos siguen siendo las que gozan de mayores facilidades para aumentar su cultura y, por lo tanto, de estar más y mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad; mientras que, al contrario, aquéllas con menores recursos y formación tendrán más dificultades y corren el riesgo de verse desplazadas, marginadas y excluidas socialmente. Se erige una barrera entre los que más y menos tienen, distanciando a los unos de los otros. El esbozo que estamos realizando nos sitúa en conexión con Tejada (2000) cuando reflexiona sobre el papel progresista de la revolución tecnológica y si éste es un proceso incluyente o excluyente, con la significación de la segmentación y exclusión como fenómenos sociales.

Esto es, cuanto menos, más evidente en el caso de la disponibilidad de acceso a las redes informáticas. En la actualidad, el 20% de las personas más ricas hace un uso del 93% de *Internet*, constituyendo una muestra evidente de la brecha digital que se ha abierto y siendo ilustrativo del principio formulado por Pareto sobre la inmutabilidad de la distribución desigual de la riqueza, también conocida como ley del 20/80: el 20% de los elementos de un grupo constituyen el 80% del total ponderado, es decir, unos pocos elementos pueden controlar un porcentaje elevado del resultado.

Una de las máximas de la sociedad tecnológica, como es la importancia suprema de poseer la información para ostentar el poder, se encuentra resumida en la frase <<*quien tiene la información tiene el poder*>>, y se ha actualizado por la de quien tiene el poder posee la información. Este cambio de sentido pone el acento en el hecho de que lo que interesa hoy es el dónde está la información, el cómo llegar a ella y el qué seleccionar de toda la información de la cual se dispone:

"Hoy en lugar de tener la información (que para eso están ya las mediatecas/antes bibliotecas e internet), lo que interesa, suele decirse, son tres metainformaciones : a) saber dónde está la información (no tenerla); b) saber cómo llegar (vía de acceso) a la misma; c) saber qué información, de la ingente cantidad de información disponible, es pertinente/relevante/útil para resolver el problema/asunto/interrogante que me interesa"
(Fernández Pérez, 1998, 101).

Y es aquí donde el sistema educativo puede jugar un papel importante.

3.3.2. Significación para el sistema educativo

Al hablar de las tecnologías que caracterizan a la sociedad actual se utiliza el genérico TIC. Para unos, éste acrónimo tiene la traducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación; otros lo interpretan como Tecnologías de la Información y el Conocimiento.

Para nosotros, no es del todo irrelevante decantarse por una u otra interpretación. Sabemos con seguridad que las nuevas tecnologías favorecen la transmisión de la información y, en consecuencia, de la comunicación. Lo que no parece que sea tan evidente es que favorezcan que las personas acaben teniendo mejor información ni que tengan mejor conocimiento y que puedan formarse juicios más reflexivos. Así nos lo hace notar Fuentes (citado por Tejada, 2000, 4) cuando expone: *"Demasiadas veces, la educación sólo sirve de base a la información, sin que medie el conocimiento que es garantía de solidez científica, imaginación artística, inteligencia moral"*. Para este autor, el recibir mucha información no es sinónimo de estar bien y mejor informados; la cantidad no significa calidad.

Ahora, con el crecimiento exponencial de recursos e informaciones incluidas en las redes informáticas, hay una ingente cantidad de fuentes de información, constituyendo precisamente dicha sobreabundancia de información a la cuestión de cómo cribarla. Para ello disponemos ya de programas buscadores y de los portales de información, donde la misma aparece organizada temáticamente y por centros de interés. El problema ahora no es el de falta de información sino el exceso, y la dificultad de moverse por las redes sin perderse.

Sumergidos cada vez más en un volumen creciente de informaciones y saberes, Morin (2001) reclama nuestra atención sobre la necesidad de tener una cabeza clara ante el aumento de los aspectos cognitivos y sobre todo con:

“l'evolució generalitzada i múltiple del sistema neurocerebral artificial, anomenat impròpiament informàtica, que s'introdueix a totes les nostres activitats. Per tant cada vegada més:

- la informació és una primera matèria que el coneixement ha de digerir i integrar;*
- el coneixement ha de ser permanentment qüestionat i revisat pel pensament;*
- el pensament és, més que mai, el capital més preciós de l'individu i de la societat” (Morin, 2001, 19).*

En todo este encantamiento tecnológico de la sociedad de la información y la comunicación, lo educativo no solamente consiste en proveer de información. Debido a que nuestro cerebro solamente es capaz de captar cantidades limitadas de información (motivado porque hasta ahora nos hemos movido en un mundo de escasa información), la educación debe inducir al desarrollo de las habilidades necesarias para seleccionar, valorar, ordenar y asimilar la información para poder convertirla en conocimiento, útil, en sentido crítico, y proporcionar la capacidad de interpretar, discernir y decidir, produciéndose así la comunicación intrapersonal.

Paralelamente al problema del exceso de información surge el del acceso. Una parte considerable de la población no goza de acceso a las redes de distribución de información, por una serie de factores: desequilibrio territorial, desigualdad social y cultural, falta de habilidades para acceder. La educación puede actuar corrigiendo alguno de los factores que impiden el acceso a la información.

Consustancialmente unida a la educación está también la capacidad de transmitir unos valores a unos ciudadanos que sepan ser y estar en convivencia en el escenario social. En este sentido cabe advertir que la codificación que se haga del mensaje (incluyendo en el mismo, además de la información, modelos de acción y valores) puede afectar los significados connotativos que dicho mensaje puede tener para determinados grupos o sujetos, en razón del contexto social o personalidad del sujeto receptor, provocando la aparición de unas u otras actitudes (Sarramona, 2000).

No tiene mucho sentido hablar de tecnología sin hacer referencia a los conocimientos científicos que la fundamentan. La tecnología se nos presenta como una disciplina en la que se unen el saber hacer, fruto de la práctica, de una experiencia personal acumulada, con el saber como justificación teórica de dicho saber hacer. De este modo la tecnología participa de las características de competencia y capacitación.

3.4. Cambios en la organización familiar

La familia es un sistema social universal, se halla presente en todas las sociedades aunque su estructura es diferente en cada sociedad y, además, es cambiante a lo largo del tiempo. El movimiento de adaptación de la familia a los nuevos tiempos y a las nuevas circunstancias derivadas de los cambios económicos, políticos y legislativos es una constante de esta institución social.

3.4.1. Caracterización

La institución familiar de nuestro país ha seguido las tendencias del contexto en que se encuentra ubicada y sobre ella ha confluído un variado conjunto de acontecimientos que ha presenciado la sociedad industrial:

- La emancipación de la mujer debido a su incorporación a la educación y al mercado de trabajo en condiciones de igualdad con el hombre, al menos de manera formal.
- Las luchas y reivindicaciones de los movimientos feministas en pro de la equidad de las mujeres en la sociedad.
- La planificación familiar y el uso generalizado de los métodos anticonceptivos.
- Los cambios en la legislación familiar.
- El aumento del individualismo y la secularización de la sociedad.
- El desarrollo y la consolidación del estado del bienestar.

La confluencia parcial o total de estos factores habidos en el último tercio del siglo pasado ha comportado una transformación radical en la estructura familiar y una crisis profunda del modelo de familia existente.

Todos estos acontecimientos explican la evolución experimentada por el núcleo doméstico y dibujan una tipología familiar que, en mayor o menor porcentaje, presenta actualmente nuestra sociedad: de una familia extensa se ha pasado a una familia nuclear; la emergencia de las familias monoparentales; la aparición de familias reconstituidas (cuyos miembros adultos aportan hijos de anteriores uniones); la cohabitación o parejas de hecho y el surgimiento de nuevas formas como la convivencia a distancia (*living apart together*) en la que cada miembro de la pareja habita en un domicilio diferente.

La enumeración que se acaba de hacer de los diferentes tipos nos lleva a hablar de familias en plural, no pudiéndose hablar de familia en singular; la diversificación de las formas o modalidades que presenta la institución familiar así lo aconseja. Hoy en día, un individuo puede experimentar diferentes modalidades familiares a lo largo de su ciclo vital.

Cabe explicitar que los cambios experimentados en el modelo familiar no han supuesto una crisis de dicha institución que, de hecho, continúa siendo la forma de convivencia más escogida. Además de ser el grupo primario más descollante, la familia asume el rol de ser la agencia socializadora más importante, al menos en un gran número de sociedades. Lo apuntado anteriormente ha conducido a considerar por parte de algunos observadores un decremento en el volumen de las funciones de transmisión de valores sociales y educativos que se ejercían tradicionalmente en el seno de los hogares familiares a través de la socialización primaria.

Como consecuencia de la debilitación de la acción socializadora que ejerce la familia, se ha introducido el llamado <<estado benefactor>> que asume funciones que tradicionalmente se llevaban a cabo en el hogar, como la socialización primaria de los hijos. La socialización es particularmente intensa durante los primeros años

de vida de la persona, siendo durante la primera etapa del ciclo vital, la infancia, cuando más diáfana se ve la naturaleza de la misma.

Tradicionalmente los estudios realizados desde la sociología de la familia sobre la evolución del núcleo doméstico confirman la hipótesis de que la presencia de la familia –por lo menos la nuclear, esté compuesta o no por una pareja legalmente casada– se convierte en una institución necesaria para que la persona pueda desarrollarse con plenitud psicológica sin desequilibrios emocionales y sin problemas en la socialización, ofreciendo con su presencia la función modeladora que ambos géneros ejercen en cuanto a la personalidad y consideración del rol social (Sarramona, 2000). La modificabilidad experimentada por los roles en la actualidad y la adquisición de la socialización en nuevos espacios externos al ámbito familiar tienden a relativizar la presencia de ambos progenitores, no deduciéndose de ello que su influencia sea insignificante (Rojas Marcos, 1994). Otros estudios apuntan al hecho de que el tiempo de permanencia en el sistema educativo de los hijos de padres separados o divorciados es inferior respecto a los que no lo están y presentan mayores índices de fracaso escolar, aunque también cabe precisar que no se puede equiparar sin más una familia desestructurada a una familia monoparental.

Para que la familia ejerza eficazmente su función educativa y contribuya a la formación de la conciencia moral y social de los miembros más jóvenes, precisa de la presencia activa de los adultos de la misma. La familia, en tanto institución educadora que es, debe compartir y participar de los requisitos de la educación en general, manteniendo las funciones propias de los agentes educadores y no obviándolas bajo un supuesto pretexto de igualdad paterno-filial, que no es otra cosa que un autoengaño respecto a la asunción del rol que corresponde a unos y otros:

“El sueño del padre-colega puede deteriorarse, no porque regañemos al hijo que reivindica el más trivial de los caprichos o que no ha cumplido sus compromisos, sino porque nosotros mismos, entusiastas de semejante modelo igualitario, nos sentimos incapaces de decir que <<no>>, nos convertimos en tolerantes sin límites y ocultamos tras este sueño nuestra dependencia afectiva, a veces consecuencia de la falta de afecto de pareja,

relegamos nuestro sentimiento de culpa, por abandonarlos en manos de tantos cuidadores, ante nuestro cansancio, después de una dura jornada de trabajo" (Gimeno, 1999, 206).

La consideración del papel funcional que juegan los miembros adultos de la familia y sus repercusiones sobre la socialización de los más pequeños proporcionan, así, otra vía de acercamiento al tema cuyo análisis estamos efectuando, propuesta por filósofos y sociólogos como Savater, Gil Calvo y Cardús, para abordar el asunto que nos ocupa bajo una óptica de corte más psicológica o moral que sociológica.

El primero de ellos se refiere al *"fanatismo por lo juvenil en los modelos contemporáneos de comportamiento"* (Savater, 2000, 60). Para que una familia funcione educativamente es necesario que alguien en ella se resigne a asumir el rol de adulto. Las tendencias observadas en las relaciones paterno-filiales que se reflejan en comportamientos tales como *"el padre que no quiere figurar sino como el mejor amigo de sus hijos"* o *"la madre cuya única vanidad profesional es que la tomen por hermana ligeramente mayor de su hija"* (Savater, 2000, 63) contribuyen muy pobremente a la consecución de la acción socializadora.

Profundizando en esta misma línea se manifiesta Gil Calvo (1997) al hablar del padre como una figura ausente o en fuga. Y ello no solamente desde una perspectiva física, sino también desde una falta de presencia moral. Aunque el padre esté físicamente presente, tradicionalmente ha habido una delegación de una gran parte de responsabilidades educativas para con los hijos: acompañarlos al colegio, entrevistarse con los profesores o asistir a las reuniones familia-colegio son solamente algunas de las tareas que han recaído sobre la madre.

Este absentismo paterno en el campo de lo cívico y moral ha conducido a un declinamiento de la autoridad paterna y a su sustitución por inhibición, tolerancia y permisividad: *"Los nuevos padres [...] consienten con tolerante complicidad cualquier desorden educativo: todo con tal de fingirse los colegas de sus hijos para parecer sus amigos"* (Gil Calvo, 1997, 46).

3.4.2. Significación para el sistema educativo

Las consecuencias de este cambio, favorecido por el eclipse del padre, en términos de ganancia positiva están por demostrar; en cambio, la opinión que sostiene la perversidad de sus efectos negativos plasmados en términos de fracaso educativo se está asentando fuertemente en nuestro contexto, sobretodo en ciertos círculos pedagógicos y terapéuticos.

En la medida que éstos, padre y madre, renuncian a ejercer su función hay un traspase de responsabilidad hacia el Estado: *"Cuanto menos padres quieren ser los padres, más paternalista se exige que sea el Estado"* (Savater, 2000, 63). Cada vez está más extendida la idea cautiva y obligada de que los hombres son individuos desprotegidos, huérfanos de voluntad, que tienen que buscar cobijo en estructuras que suplan su falta de responsabilidad. A la dimisión de su voluntad se le otorga cobertura jurídica.

En el análisis que estamos realizando, cabe considerar otro factor que para Cardús (2000) se evidencia actualmente: el hecho de que los niños acceden al mundo escolar a edades muy tempranas y, frecuentemente, contactan con él al cabo de pocos meses de nacer.

Si hasta no hace pocos años la socialización primaria se llevaba a cabo en el núcleo familiar y cuando el niño se incorporaba a la escuela se daba casi por completada; ahora, para dar paso a la socialización secundaria, en virtud de la incorporación cada vez más temprana, se observa que hay una asunción de competencias socializadoras básicas por parte de la escuela, intensificándose la interacción entre las dos instituciones: familia y escuela. Para Cardús el hecho de haberse incrementado la relación entre padres y maestros no ha generado una confianza mutua, observándose, más bien, una relación inversamente proporcional.

Los enseñantes coinciden en atribuir a este bagaje insuficiente, por lo que a socialización básica se refiere, la causa para poder encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Por decirlo con otras palabras, cuando la familia socializaba, la escuela

podía centrarse en enseñar. Si la familia no cubre su papel socializador, la escuela no solamente encuentra dificultades para llevar a cabo la tarea específica de la enseñanza, sino que empieza a ser objeto de la formulación de nuevas demandas para las cuales faltan preparación y recursos.

En este estado de cosas, hay una confusión de ámbitos y de competencias. La cuestión estriba en responder quién enseña qué: *"Interessa assenyalar el procés de traspàs de competències que hi ha hagut, especialment de la família cap a l'escola i, excepcionalment, a la inversa"* (Cardús, 2000, 79).

Véase, además, las numerosas actividades, nuevas y emergentes, que han ido incrementando su presencia en el contexto escolar y ante las cuales la escuela debe hacer frente: la educación vial; la educación para la salud, drogodependencia y sexualidad; la educación para un consumo responsable y el crecimiento sostenible; la educación para la paz y valores democráticos como la solidaridad, tolerancia, atención a la diversidad; la educación para la prevención y la resolución de conflictos; la dinamización del tiempo de ocio e higienista practicante de los hábitos de ocio del alumnado.

Ante esa situación, Trepát (2002), que la caracteriza por exigir al profesorado un nuevo perfil con un listado de competencias que se extiende a todos los campos y por querer abrir la escuela a la vida o a la calle con la celebración de castañadas, carnavales o semanas mal llamadas culturales, recupera un artículo de Julien Juillard publicado en el núm 1.630, 1 a 7 de febrero de 1996, de *Le Nouvel Observateur*:

"S'ha volgut obrir l'escola a la vida, cosa que no vol dir res, però és la vida allò que s'hauria d'haver obert als valors de l'escola. S'ha pretès obrir l'escola als valors de la vida i només se l'ha obert als valors de la tele: calés, droga, corrupció, extorsió, violència, estupidesa i aquesta obertura ha donat els resultats que tothom coneix. Si l'escola ha de ser la imatge de la vida, llavors cal preferir el model a la còpia i anar fins al final d'aquesta lògica inepta: tancar les escoles i deixar els nois al carrer" (Trepát, 2002, 146).

Y hablando sobre cuál debe ser la función más importante del profesorado de Secundaria, Trepát (2002) nos recuerda una evidencia: a la escuela se va a aprender. ¿Y qué se va a aprender? Aquello que no se puede aprender en la calle y que tampoco se puede aprender solamente en la televisión.

De estas causas se deducen dos consecuencias. En primer lugar, que con frecuencia la clase se desarrolla bajo el signo de la discontinuidad y, en segundo lugar, afecta a la atención y capacidad de alumnos y profesores, que son unas y determinadas. La dispersión de las muchas tareas a realizar lleva a dedicarles poca atención y a efectuar cada una de ellas con poca capacidad.

3.5. El pluralismo cultural e ideológico

En un mundo cada vez más globalizado, las nuevas formas de movilidad humana se han convertido en una cuestión de primer orden en nuestro país y, en general, en toda la Unión Europea.

3.5.1. Caracterización

Las razones por las cuales las personas deciden incorporarse a estos movimientos de población responden a causas diversas y guardan relación con el marco individual de decisiones, el proceso sociofamiliar y el contexto económico, social y político-nacional. A su vez, todos estos elementos están condicionados por la globalización de los procesos económicos y culturales.

Las principales transformaciones del sistema de movilidad humana o migraciones contemporáneas presentan las siguientes características: la aceleración de los movimientos, hecho que desde los años 70 ha sido una constante en la intensificación de las migraciones, aunque en la actualidad se observa un cierto ralentizamiento; la mundialización de los movimientos, siendo cada vez más los países y las regiones del mundo que se hallan implicados en los movimientos demográficos, traduciéndose en un proceso de diversificación creciente de las regiones de partida y de llegada; la diferenciación entre los diferentes tipos de colectivos migradores, siendo esta diferenciación en un doble

sentido: por razón de sexo y por el lugar de destino. Cabe observar la tendencia a la feminización de la emigración en servicios tales como los domésticos, atención sanitaria, cuidado de niños y personas mayores y asimismo la metropolización de los flujos migratorios, puesto que un elevado porcentaje de emigrantes se concentra en las áreas de las grandes urbes, aunque en Catalunya todavía sigue siendo relevante el destino a zonas rurales para ocuparse en trabajos agrícolas.

La presencia de estos nuevos ciudadanos procedentes de otros países, que incorporan sus propios sistemas de creencias, valores y actitudes, configurando una sociedad pluricultural, conlleva una demanda de cada uno de los sectores culturales implicados que quieren apoyar con más ahínco sus propios rasgos.

Tejada (2000) expone con clarividencia que la pérdida de significado del Estado-Nación en aras del reconocimiento de la multiculturalidad deriva en la emergencia o rescate de nacionalismos asociados a parámetros lingüísticos, étnicos, religiosos, territoriales y folklóricos. Frente a la globalización económica y a la uniformidad cultural y política, Castells (citado por Tejada, 2000) apunta una creciente demanda para legitimar la recuperación de la propia identidad cultural y tribal de los pueblos. La defensa de las señas de identidad tendrá que hacerse compatible con el fomento de una actitud receptiva y respetuosa con esas demandas que hasta hace poco no existían, huyendo de los movimientos intolerantes e hipernacionalistas.

3.5.2. Significación para el sistema educativo

Estos cambios en el escenario sociocultural han influido y propiciado también un cambio en el contexto escolar: de tener una clase bastante o muy homogénea con unos alumnos de culturas, de nivel social, de modelo familiar, de expectativas laborales parecidas, se ha pasado a un paisaje de diversidad de culturas, de valores y confrontación de intereses. La diversificación de clientelas originada en la incorporación de sectores sociales con bases culturales diferentes no confiere otorgarle a la cuestión solamente un trato cuantitativo, sino que plantea y precisa también de una orientación cualitativa que invita a pensar cómo conducir el aula, cómo organizarse el centro, hacia dónde debe ir el sistema educativo.

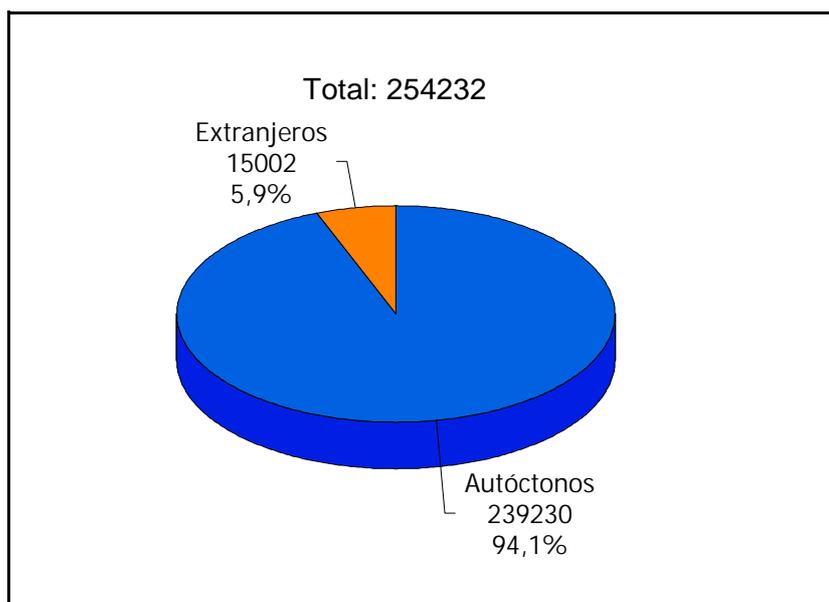


Gráfico 3.3.: Alumnos extranjeros en la ESO. Curso 2002-2003.
(Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'ensenyament.)

La procedencia de alumnos extranjeros considerando su zona de origen se muestra en la tabla siguiente:

ZONA DE ORIGEN DE LOS ALUMNOS	CURSO	
	1999-2000	2002-2003
Unión Europea	580	854
Resto de Europa	297	1.289
Magreb	3.093	4.903
Resto de África	149	309
América del Norte	40	62
América Central y del Sur	1.647	6.594
Asia y Oceanía	532	991
Total	6.338	15.002

Tabla 3.1.: Alumnos extranjeros en la ESO según la zona de origen. Evolución desde el curso 1999-2000 al 2002-2003.
(Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació. Estadística de l'ensenyament.)

La aceleración y la variedad de los flujos migratorios se refleja en que el número de alumnos de cada procedencia ha experimentado grandes variaciones; mientras que algunos colectivos han crecido poco, el procedente de la Europa no comunitaria casi se ha quintuplicado y el procedente de la América Central y del Sur, que en el curso 2001-2002 ya había superado ligeramente al de Magreb –que

era el más numeroso—, en el 2002-2003 lo ha superado significativamente —de 1.647 alumnos en el curso 1999-2000 a los 6.594 en la actualidad—.

3.6. Nuevos agentes de socialización

3.6.1. Caracterización

Si en los apartados anteriores hemos señalado la relevancia de los cambios habidos en la función socializadora de familia y escuela, en éste queremos significar otra característica como es la entrada en la escena social de novedosos medios de socialización que operan en abierta competencia con las agencias socializadoras y educativas tradicionales —la escuela y la familia—. Se trata de la cultura popular de masas, en concreto la transmitida mediante la televisión y, más específicamente, por la publicidad que se exhibe (Cardús, 2000), y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tejada, 2000), representadas por los continuos avances tecnológicos, especialmente el fenómeno Internet.

En la encuesta de mayo del 2002, la penetración de aparatos tecnológicos en los hogares catalanes era la siguiente:

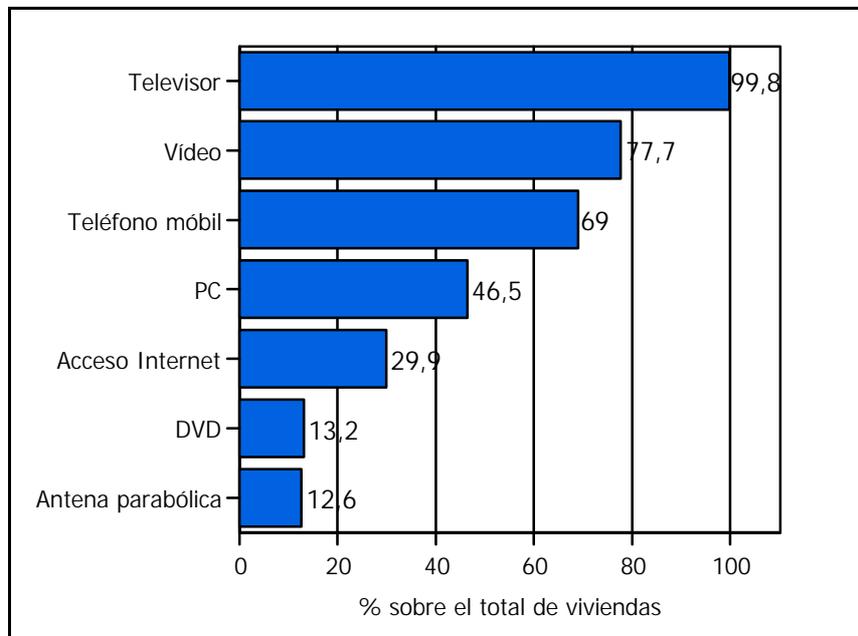


Gráfico 3.4.: Equipamientos TIC en las viviendas.
(Fuente: DURSI e IDESCAT, mayo 2002)

Estos nuevos actores presentan un aspecto que es causa y efecto de su originalidad y fuerza: no son ajenos al sistema, se han instalado en él, ofreciendo modelos de vida alternativos y seductores –a veces edulcorados, a veces esclavizadores– al margen de los establecidos por la familia y la escuela. Ser joven parece suponer que se disponga de información y de dinero para ejercer un notable consumo de objetos, físicos y sobre todo simbólicos, que configuran el emporio global de la cultura joven. ¿Cuáles han sido las reacciones frente a la aparición en escena de estos agentes? El discurso entre la cultura de la palabra y la cultura de los media ha sido fecundo. Tal como nos destaca Cardús (2000), el debate se ha centrado en las siguientes líneas relevantes:

1. Ajuste de cuentas: Ésta es la perspectiva que ha adoptado el mundo académico y de la palabra escrita que utiliza el papel y el lápiz como instrumentos fundamentales para acceder, describir y apropiarse la realidad.

Se enfrenta una supuesta elevada cultura escrita con la cultura audiovisual popular, concretamente la televisiva, que es considerada como medio de adoctrinamiento de masas propagando <<cultura basura>>. Para el mundo del papel y el lápiz –la escuela– los medios audiovisuales son los que extienden el virus de la banalización cultural, sosteniendo la opinión que la televisión transmite una <<cultura basura>> contraria a la <<seria>> cultura escolar.

Frente a ello se generan movimientos de apropiación de los nuevos medios didácticos para integrarlos adecuadamente en el acto educativo.

2. Competencia desleal: En esta óptica se integran aquellos educadores –padres, profesores– que suelen considerar la televisión y las nuevas tecnologías como competidoras. Se manifiesta la irritación por hallarse ante la presencia de nuevos agentes educadores que ofrecen unos comportamientos mediáticamente convertidos en seductores rituales de socialización que compiten de forma desleal con la acción educativa convencional.

Entre ciertos educadores se ha desatado y predomina una verdadera tecnofobia (que no oculta la incompetencia), manifestada por el hecho de que los enseñantes no utilizan los ordenadores porque les tienen miedo y, también, porque los alumnos con su tecnofilia se manejan de manera natural y con solvencia con las nuevas tecnologías, con lo cual parecería que ellos son los profesores. Con los matices de cada caso, la tecnofobia del profesor y la tecnofilia del alumno, tenemos uno de los síntomas más evidentes de lo que está sucediendo y de las nuevas necesidades que están emergiendo en el proceso de formación.

Estos dos puntos de vista que se acaban de exponer y de los cuales participa la escuela, suponen para Cardús (2000) abordar la influencia que ejercen los medios de masas y tecnológicos desde un punto de partida parcial y sesgado: al vivir la realidad desde dentro y no desde fuera, la reflexión que se lleva a cabo está cargada de intencionalidad, con unos intereses y preocupaciones precisos. Ello conlleva que el punto de vista adoptado no se distancia del fenómeno observado, perdiéndose la perspectiva y favoreciéndose la parcialidad.

3. Criminalización del adversario culpable: En este paisaje de relaciones ambivalentes producidas por la intromisión en la vida privada y la vida escolar, las nuevas herramientas, sobre las que no se tiene el control, aparecen como adversarios. La cuestión no estriba en los medios, sino en su control y la finalidad con que se utilizarán.

La irritación contra los recién llegados se incrementa porque ocupan el lugar central de las casas –modificando la distribución de los espacios comunes, redefiniendo la decoración y usos de los espacios específicos y evidenciando nuevas formas de comunicación– y cuestionan el papel del docente alterando las condiciones estables en que hasta ahora desarrollaba su labor.

Los alumnos están en casa y en la escuela, pero son afamiliares y aescolares. Aunque permanezcan físicamente una gran parte de su tiempo en estas

dos instituciones, la mayoría de los estímulos e informaciones significativas que reciben son externas a ellas.

3.6.2. Significación para el sistema educativo

El tema de la educación merece ser actualizado a la luz de las tecnologías de la información y la comunicación. Los diferentes significados que operan en el campo educativo como consecuencia de lo expuesto anteriormente guardan relación con algunas de las aportaciones de Tejada (2000):

1. La institución educativa deja de ser el único medio y lugar que propicia el contacto con el conocimiento y la información. Los lugares y momentos de encuentro que surgen con las TIC para acceder a la información y a las fuentes de conocimiento revisten una importancia primordial. Los alumnos ya no aprenden hoy formalmente solamente en la escuela. Las nuevas tecnologías proyectan el aprendizaje mucho más allá de las cuatro paredes de las aulas; éstas caen y los espacios de aprendizaje se expanden. Los espacios de enseñanza-aprendizaje concebidos como colectivos, formales y únicos, coexisten con las características de ser individuales, informales y variados. Surge un nuevo marco de relación que se caracteriza por la no presencialidad –en el sentido de no coincidencia física entre docente y discente– y el asincronismo –la no coincidencia temporal de profesor y alumno–, o si se quiere, la desaparición del sincronismo espacio-temporal.

Ante la múltiple presencia de agencias socializadoras y fuentes de información diversas que propician las TIC, es interesante reparar en la dualidad de **mass media** y **self media** que recoge Sarramona (2000), característica que se encuentra subyacente en estos medios. Los primeros, entre los cuales la televisión goza de una **imago** preponderante, son medios de comunicación masivos que transmiten un mensaje unificado que llega a la totalidad de los sujetos receptores, ejerciendo una fuerte presión sobre los hábitos y actitudes del conjunto de las personas; mientras que los segundos, representados por los

recursos informáticos, facilitan el empleo personalizado por parte del usuario, siendo éste el que decide cuándo, dónde, con qué frecuencia y finalidad los utiliza:

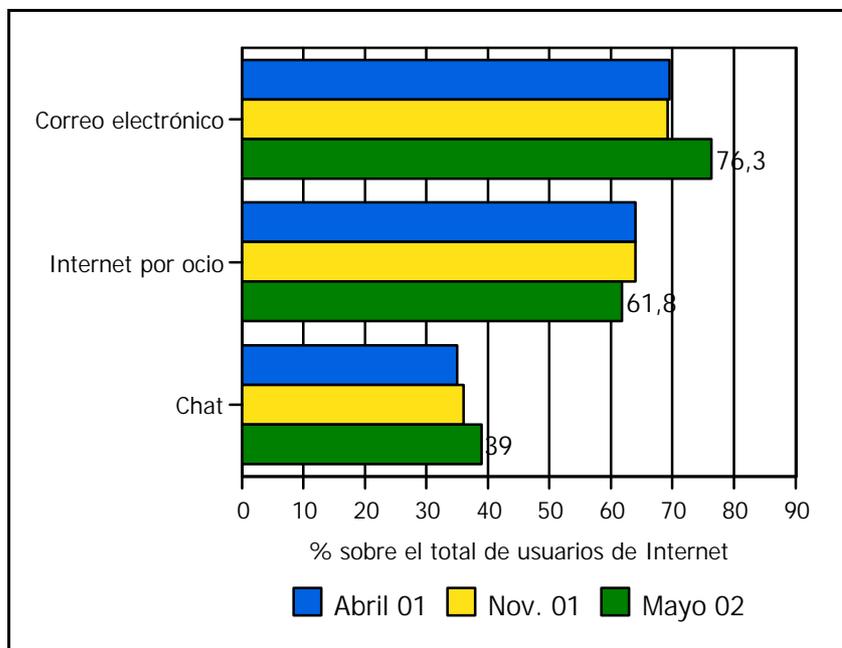


Gráfico 3.5.: Utilización de Internet, evolución 2001-2002.
(Fuente: DURSI e IDESCAT, mayo 2002)

2. La palabra del profesor y el texto escrito pierden la exclusividad como soporte de la comunicación educacional. Ante esta realidad <<real>>, que no virtual, observamos que las instituciones escolares se basan en un conjunto de prácticas didácticas que derivan de su origen: el uso del medio impreso como recurso fundamental para almacenar y difundir el conocimiento, constituyendo una práctica para controlar el acceso a las fuentes del mismo. La relación comunicacional, de tipo unidireccional, entre docente y discente parte del primero, que es el depositario del saber y que controla y racionaliza el acceso al mismo por parte del segundo.

La comunicación verbal también ha mostrado su preponderancia en la educación, al menos en la educación formal, conjuntamente con la escrita; ahora, la emergencia de otros medios o canales ha conducido a replantearse su uso. Los medios tecnológicos de que se sirve la

educación se pueden clasificar en tres generaciones: la primera generación es la formada por materiales impresos: manuales, textos, documentos; la segunda generación es la constituida por materiales registrados en soporte analógico como cintas de vídeo, programas de TV; y la tercera generación, la digital, es la que incluye las redes, Intranet e Internet, las videoconferencias, etc.

TIPO DE RECURSO TIC	CENTROS (%)
Aulas de informática	90,8
Acceso a Internet	98,5
Acceso a Internet para alumnos	94,5
Página web	51,3
Redes de área local	83,4
Biblioteca informatizada	28,9
Escáner	84,2
Impresora	96,9
Plóter	6,2
Cañon de proyección / Pantalla de plasma	10,2
Lector DVD	52,4
Videoconferencia	19,6

Tabla 3.2.: Porcentaje de centros que disponen de recursos TIC.

(Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.

Estadística de la societat de la informació i la comunicació als centres educatius. Curs 2000-01)

La realidad del escenario educacional actual muestra una mezcla de medios que son ingredientes de las tres generaciones: además del libro de texto, asistimos a la penetrabilidad de recursos multimedia e hipermedia, iniciándose así una coexistencia entre ellos que debe ir acompañada de cambios en el formar y comunicar, aspectos nucleares de la actividad educativa, con replanteamiento del modelo pedagógico para dar respuesta a las nuevas formas y herramientas de enseñanza-aprendizaje. Y si aparecen nuevos intereses, al cambiar las cosas en las que pensamos, si cambian las herramientas con las que nos comunicamos y cambia la naturaleza de los contenidos, debe cambiar la evaluación.

Los programas **eLearning** y **eEurope** desarrollan importantes planes de actuación en la educación dentro del ámbito de las TIC. Los grandes objetivos que pretendían alcanzar eran: que todos los centros escolares tuvieran acceso a Internet y a los recursos informáticos antes de acabar

el año 2001; que todos los docentes estuvieran equipados y capacitados para utilizar Internet y los recursos multimedia antes de finalizar el año 2002; y que todos los alumnos tengan una información digital en el momento de dejar las aulas antes de acabar el 2003. Asimismo, se recomienda que todas las áreas se impartan aprovechando los recursos de las TIC, lo cual implica un cambio organizativo y formativo de los docentes. En Catalunya, desde la XTEC (*Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*) y el portal educativo **Edu365** con 80.000 alumnos y padres usuarios, se crean y distribuyen contenidos interactivos para muchas áreas curriculares.

ÁREAS	NUNCA	POCAS VECES	BASTANTES VECES	SIEMPRE
Ciencias de la naturaleza	12,2	49,2	29,8	1,8
Ciencias sociales, geografía e historia	14,6	47,8	30	1
Ed. Artística, plástica y visual	25,2	36,8	26,6	3,2
Educación física	64,4	19,6	1,6	0,6
Lengua	12,6	47,6	33,2	2
Lenguas extranjeras	12,2	39,2	40,8	3,6
Matemáticas	11	49	35,2	1,4
Tecnología	4,4	25,8	61,8	8,8

Tabla 3.3.: Porcentaje de centros según el tiempo de utilización de las TIC en las áreas curriculares de Ed. Secundaria.

(Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.

Estadística de la societat de la informació i la comunicació als centres educatius. Curs 2000-01)

Según datos del Departament d'Ensenyament, la práctica totalidad del profesorado dispone de identificador para acceder a la XTEC, el 63% de los profesores han recibido algún tipo de formación en el ámbito de las TIC y el 69% tienen cuenta de acceso a Internet y/o correo electrónico. El gráfico siguiente muestra el nivel de conocimientos de estos profesores:

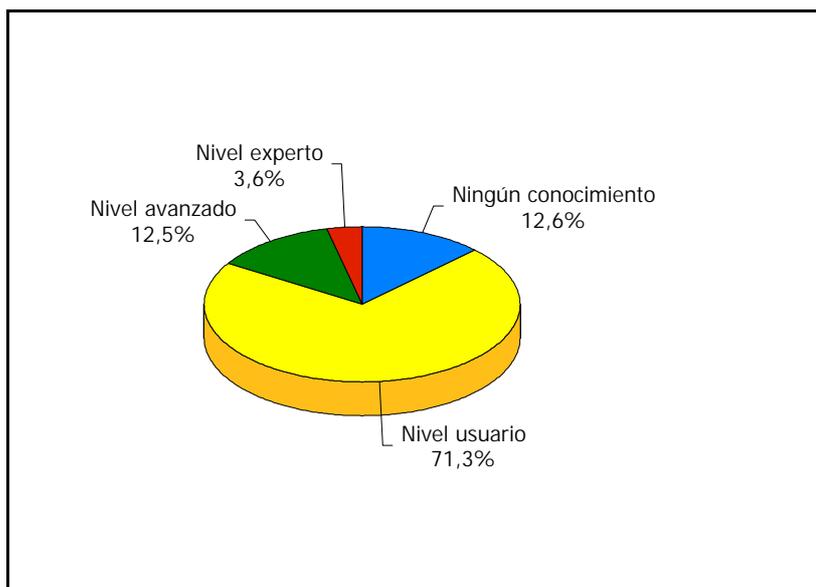


Gráfico 3.6.: Nivel de conocimiento de informática de los profesores.

(Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació.

Estadística de la societat de la informació i la comunicació als centres educatius. Curs 2000-01)

Los datos anteriores reflejan la incorporación de las TIC en las distintas áreas del currículo (aunque de manera desigual). Más allá de perseguir una familiarización de los alumnos con la tecnología consistente en utilizar ordenadores y conectarse a Internet, lo que importa es entender que las nuevas herramientas no se tienen que enseñar sino que tienen que ayudar a conseguir el objetivo de la enseñanza: aprender.

Como muy bien indica Mateo (2000), se ha abierto una brecha entre la realidad que vive el alumno en su contexto habitual y el contexto escolar, debido a la diversidad familiar, social y cultural en la que el sujeto está inmerso; ello se traduce en que la acción educativa sea percibida como distante por parte del alumno y en la dificultad de construir en el espacio escolar un discurso aglutinador de las aspiraciones de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que avanzar en la línea que supera una visión posicionada en la perversidad de los medios tecnológicos –ésta pudo presentar dos realidades separadas: por un lado el mundo enciclopédico y cerrado con el que se identificó la institución escolar y, por otro, el de fuera de la escuela–, para reconvertirlos en herramientas de trabajo, incorporándolos como medios estimuladores y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. LOS ACONTECIMIENTOS POLÍTICOS Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

4.1. Introducción	65
4.2. El Franquismo	66
4.2.1. Rasgos definitorios	66
4.2.2. Legislación educativa	68
4.3. El Gobierno de la UCD: transición democrática	71
4.4. El Gobierno del PSOE: La Reforma Educativa	72
4.4.1. Factores propiciatorios	72
4.4.2. Legislación educativa de este período	73
4.4.3. La problemática en torno a la LOGSE	84
4.5. El Gobierno del PP: La LOCE	88
4.5.1. Factores propiciatorios	88
4.5.2. Legislación educativa de este período	95

4.1. Introducción

La consideración de qué objetivos educativos plantearse para que sirvan de guía a un proceso de reforma educativa, al entremezclarse inevitable e invariablemente con demandas sociales y con opciones políticas concretas que los legislan, hace que ello no sea ideológicamente una cuestión neutra. Las concepciones ideológicas que operan en cada período histórico suelen influir en los argumentos que se eligen para matizar una respuesta mediante la legislación educativa.

Para analizar esta cuestión abordaremos una perspectiva histórica de los sistemas políticos que se han sucedido en nuestro país, así como del sistema educativo español, a partir del cuarto decenio del siglo XX, haciendo especial énfasis en los hitos normativos que han establecido sus líneas definitorias. Para su necesaria contextualización se ofrece una visión panorámica de los acontecimientos políticos, en relación a la normativa de carácter educativo, que serán desarrollados.

Las leyes constituyen un instrumento imprescindible y decisivo para las reformas, garantizando que sea posible llevarlas a cabo en los elementos esenciales. Pero no son ni el principio ni el final de las mismas; los cambios introducidos en los años que preceden a la promulgación de una ley contribuyen no solamente a prepararla, sino que forman parte de ella. La reforma de la educación es continua y supone un esfuerzo de permanente observación de la realidad social para conocer sus necesidades y que los agentes implicados en llevarla a la práctica perciban la proximidad de sus planteamientos.

Las estructuras íntimas necesitan algo más que leyes para transformarse, pero también es cierto que se liberan fuerzas para el cambio y éste es asumido por los destinatarios, convirtiéndose en irreversible.

Las relaciones educativas evidencian las reacciones y tensiones de los agentes que intervienen en ellas, cuyas visiones diferentes, intercambio de

mensajes, interpretaciones y resistencias posibilitan que el proceso educativo permanezca abierto a continuas reorientaciones y posibilidades.

	AÑO	HECHOS
	1936 - 1939	Guerra Civil Española.
Dictadura de Franco	1945	Ley de Enseñanza Primaria.
	1949	Ley de Formación Profesional.
	1953	Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media.
	1953	Ley sobre Construcciones Escolares.
	1970	Ley General de Educación (LGE).
	1975	Muerte de Francisco Franco.
Democracia	1977	Primeras elecciones generales libres en 41 años; gana la Unión de Centro Democrático de Adolfo Suárez. Período constituyente.
	1978	Aprobación de la Constitución Española.
	1979	Unión de Centro Democrático gana las elecciones generales.
	1980	Catalunya y el País Vasco aprueban sus estatutos por referéndum y se convierten en Comunidades Autónomas. Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (LOECE).
	1982	El Partido Socialista Obrero Español de Felipe González gana por mayoría absoluta las elecciones generales.
	1985	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
	1986	Ingreso de España en la Comunidad Europea.
	1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
	1995	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
	1996	El Partido Popular de José María Aznar gana las elecciones generales sin tener mayoría absoluta.
	2000	El Partido Popular gana las elecciones generales por mayoría absoluta.
	2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

Tabla 4.1.: Cronología de acontecimientos políticos y legislación educativa en España

4.2. El Franquismo

Las preocupaciones del régimen político que se impone en España a partir de la Guerra Civil (1936-1939) tienen puesto su punto de mira hacia otras cuestiones, alejadas de diseñar un sistema escolar diferente del preexistente heredero de la República.

4.2.1. Rasgos definatorios

Para su consideración y análisis presentamos esta etapa en tres períodos. Los rasgos definatorios, el despliegue de legislación educativa y aspectos más

relevantes de la misma que caracterizan el sistema escolar español en los períodos de 1940 a 1950 y de 1950 a 1960 se han sintetizado en el cuadro siguiente:

PERÍODO	RASGOS DEFINITORIOS	LEGISLACIÓN EDUCATIVA	ASPECTOS RELEVANTES
De 1940 a 1950	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación con un país confesional; la educación se impartirá de acuerdo a la moral y dogma católicos. - Adoctrinamiento en la impartición de las materias y politización de la educación. - Subsidiariedad del Estado en materia educativa, siendo la Iglesia la que asume, mayoritariamente, competencias. - Separación de sexos en las aulas. - Enseñanza elitista y discriminatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20.09.1938. - Ley de Ordenación de la Universidad, de 29.07.1943. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regular el nivel educativo de las elites del país.
		<ul style="list-style-type: none"> - Ley de la Enseñanza Primaria, de 17.07.1945. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar los primeros niveles de la escolarización.
		<ul style="list-style-type: none"> - Ley de Formación Profesional, de 16.07.1949. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una doble vía educativa.
De 1950 a 1960	<ul style="list-style-type: none"> - Incipiente movimiento aperturista del sistema escolar. - Persiste la confesionalidad que va remitiendo. - Disminuye el adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, de 26.02.1953. 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos dogmatismo en la educación. - Atención a la calidad de la enseñanza. - Dos niveles de bachillerato: elemental (hasta los 14 años) y superior (de 14 a 16). - Curso preuniversitario.
		<ul style="list-style-type: none"> - Ley sobre Construcciones escolares, de 22.12.1953. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decisión de escolarizar a la población infantil, mediante convenios entre estado y ayuntamientos y diputaciones.

Cuadro 4.1.: Características del sistema escolar y legislación educativa en los períodos 1940-1950 y 1950-1960

Con el paso a la siguiente década, los años 60, se inicia un tercer período. La manifestación de diversos factores económicos, demográficos y sociales caracterizados por la expansión económica del país, el proceso de industrialización, la explosión escolar y las tensiones internas del sistema político preparan y hacen

que sea indispensable afrontar una reforma en profundidad que afecte a la totalidad del sistema educativo.

Efectivamente, el marco legislativo por el cual se regía el sistema educativo español respondía, en su conjunto, al esquema de la Ley Moyano de 1857; su vigencia ha perdurado más de 110 años. Los fines de la educación se concebían de manera distinta, ya que dicha ley se desarrolló para satisfacer las necesidades que tenía una sociedad muy diferente de la actual, puesto que presentaba un elevado índice de analfabetismo (75%), una presencia considerable de la población ocupada en el sector primario, con una estructura preindustrial predominante, apuntándose tímidamente incipientes y aislados procesos de industrialización.

Se trataba, pues, de dar respuesta a la *"necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo"* (LGE, 1970).

Las medidas parciales, comentadas anteriormente, que se habían ido introduciendo en el sistema educativo, habían tenido un aspecto tangencial y eran consideradas como remedio de urgencia, no pudiendo contribuir a la edificación de *"una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país"* (LGE, 1970).

4.2.2. Legislación educativa

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, llevada a cabo por Villar Palasí.

4.2.2.1. Aspectos más relevantes

Las características más relevantes del sistema regulado por la LGE las hemos agrupado en:

- 1. Generalización de la educación obligatoria y gratuita** de los 6 hasta los 14 años. Esta extensión lo era en el doble sentido de integración en un sistema único, de no discriminación, para todos los

niños comprendidos en estas edades y de plena escolarización, superándose la segregación entre primaria y bachillerato a los diez años. Además se generan otros cambios: la sustitución del nombre de educación primaria por el de educación general básica (EGB); la creación de un bachillerato unificado y polivalente (BUP) de una duración de tres años; la reordenación del curso preuniversitario, que con la LGE pasa a llamarse curso de orientación universitaria (COU); y la inclusión en el sistema educativo de la formación profesional con un primer grado de dos años (para los alumnos de 15 y 16 años) y un segundo grado.

2. Preocupación por la calidad de la enseñanza. La LGE no supuso solamente la extensión de la educación, sino que también empezó a dar respuesta a demandas de carácter cualitativo preocupándose por una enseñanza de calidad para todos. En su introducción encontramos que se recoge de manera explícita una mención a la calidad del sistema educativo:

"Se pretende mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden, se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente".

La consecución de la calidad pasará a ser, por parte de las diferentes administraciones que se sucederán, una cuestión constante y recurrente; aunque, como veremos, con diferentes acepciones según sean las posiciones ideológicas desde las cuales se aborde el tema.

3. Extinción del principio de subsidiariedad del Estado. Esta ley reconoce la función interventora del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares, acabándose con ello la primacía y relevancia que había tenido la Iglesia desde la década de los 40. Ello no es óbice para que la enseñanza privada tenga continuidad en su presencia en los niveles educativos no universitarios.

- 4. Mantenimiento de un diseño curricular conductista.** La concepción curricular sigue respondiendo a un sistema conductista cerrado, agudizado con la promulgación, en 1982, de los programas renovados en los que desde la propia Administración se establecen y fijan detalladamente los objetivos distribuidos por etapas, niveles y materias.

- 5. Establecimiento de una doble vía en la práctica.** Al finalizar 8º de EGB, si el alumno ha sido evaluado positivamente se le otorga el título de Graduado Escolar que le permite acceder a los siguientes niveles educativos, pudiendo permanecer en el sistema. En caso contrario, se le expide un certificado de escolaridad que sólo le permite cursar los estudios de 1er. grado de la Formación Profesional (FP1).

En la práctica este sistema conducía a que el sistema educativo segregara a los alumnos a la edad de 14 años, llevando a unos a cursar los estudios del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y a otros hacia la Formación Profesional de 1er grado (FP1), que en un elevado porcentaje abandonaban antes de acabarlo.

4.2.2.2. Referencias a la evaluación

La LGE en su Título Primero sobre el Sistema Educativo, capítulo primero dedicado a las Disposiciones Generales, recoge los siguientes artículos que afectan a la evaluación:

"Artículo 11

- 1. La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los centros.*
- 2. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo, con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.*

4. La calificación de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquella sea positiva".

La LGE suprimió, por vez primera, los exámenes finales de ciclo o de etapa (las reválidas de final del bachillerato elemental y del bachillerato superior) estableciendo un sistema de evaluación continua. Esta ley, con pequeños retoques en los planes de estudio de la EGB, ha sido la de más larga duración en el s XX.

4.3. El Gobierno de la UCD: La transición democrática

Tras la muerte de Franco en noviembre de 1975, le sucede en la jefatura del Estado Juan Carlos I, rey de España, quien nombra a Adolfo Suárez presidente del gobierno en 1976. Al año siguiente se convocan las primeras elecciones democráticas desde 1936, en las cuales triunfa la Unión de Centro Democrático (UCD), que gobernará por espacio de 6 años.

El Parlamento surgido de estas elecciones diseña una constitución democrática, que es debatida y pactada por la mayoría de las fuerzas políticas, aprobada en 1978 por las Cortes y ratificada por referéndum. El artículo 27 de la Constitución desarrolla los principios básicos relacionados con el derecho fundamental a la educación y a la libertad de enseñanza.

Para el Gobierno de la UCD conseguir la escolarización de todos los alumnos, disminuir la masificación de las aulas, construir nuevos centros y contratar profesores fueron cuestiones prioritarias, conjuntamente con la financiación de los centros privados y su control por las administraciones públicas. La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, Estatuto de Centros Escolares, LOECE, tuvo una duración efímera. Con la llegada del PSOE al poder, se redactará una ley alternativa.

4.4. El Gobierno del PSOE: La Reforma Educativa

Para hacer extensiva la educación a todos los ciudadanos hasta los catorce años, cosa que no se consiguió hasta 1982, se incorporaron 20.000 nuevos enseñantes al sistema educativo, entre los cursos 1983-84 y 1984-85.

El ajuste de los principios democráticos y de participación que se recogen en la Constitución hace que se vaya precisando regular nuevas iniciativas legislativas. Será el Partido Socialista Obrero Español, una vez conseguido el acceso al poder tras las elecciones generales de 1982, quien lleve a cabo dicha tarea.

4.4.1. Factores propiciatorios

Diversos factores han motivado la Reforma educativa:

- 1. Políticos:** La nueva estructura autonómica del Estado Español que se corresponde con una concepción descentralizadora de la educación y que se relaciona más estrechamente con el entorno inmediato y con la permanente cooperación de las Comunidades Autónomas, junto con el fuerte impacto democrático en la educación. La adaptación del sistema educativo al contexto comunitario, que exige una adecuación y homologación, conjuntamente con una fuerte presión social a favor de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, generalizándose la enseñanza, antes patrimonio de una clase social.
- 2. Socioculturales:** La cambiante realidad social experimentada por la confluencia con Europa y la apertura de fronteras significa la presencia de otras culturas en nuestro ámbito social y escolar. Se hace necesario ajustar los contenidos a las exigencias de la sociedad y los intereses de los alumnos y adaptar el sistema educativo a los cambios profesionales, sociales y culturales que se desarrollan en nuestra sociedad. La escuela tiene el reto de educar en el respeto por la diversidad cultural e incentivar el interés por conocerla.

3. **Laborales:** Superación del vacío existente entre la escuela y el mundo del trabajo, puesto que hay un desfase entre la finalización de la escolaridad obligatoria y la edad mínima de acceso al mundo laboral. Asimismo los importantes cambios tecnológicos habidos requieren un cierto grado de calificación laboral, incorporando a la enseñanza obligatoria el área de tecnología .

4. **Psicopedagógicos:** Atención a la diversidad de los alumnos dentro del aula, replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, interrogándose sobre el *qué* y *cómo* se enseña y se aprende; deseo de resolver el fracaso y el abandono escolar existente con la EGB; eliminación de la doble titulación al finalizar los estudios obligatorios; un enfoque menos teórico de los contenidos profundizando más en la práctica; interés por mejorar la calidad de la educación.

4.4.2. Legislación educativa de este período

1. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE núm. 159, de 4. 7. 85.
2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4.10.90.

4.4.2.1. Características más relevantes

La LODE surge en un contexto histórico nacional que no coincide con el internacional. Así mientras que en España el primer plano de la actualidad sociopolítica era la democracia recién recuperada y, en el plano educativo, se debatía el control de la financiación de los centros privados, en la mayoría de países europeos el tema de la calidad de la enseñanza copaba el centro de las discusiones, explicándose los diferentes focos objeto de discusión en Europa y en España por la especificidad de nuestra situación histórica.

En la LODE se hace patente la preocupación por incardinarse en una sociedad democrática: se desarrolla el derecho a la educación y sus finalidades; se establecen los derechos de los integrantes de la comunidad escolar; se establece la

organización y el funcionamiento de los centros de enseñanza y del sistema escolar, mediante los consejos escolares y se regula la financiación de los centros públicos y privados.

Por lo que hace referencia a la LOGSE, hemos agrupado los aspectos más destacados alrededor de:

1. Vertebración de una nueva ordenación del sistema educativo. En el Título Preliminar se establece que:

“Artículo 3

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.

2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:

a) Educación infantil.

b) Educación primaria.

c) Educación secundaria que comprenderá la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio.

d) Formación profesional de grado superior.

e) Educación universitaria”.

La educación infantil se configura como una etapa educativa, tiene carácter voluntario, comprende hasta los seis años de edad y se estructura en dos ciclos: el primero hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad.

La educación primaria comprende seis cursos académicos, desde los seis hasta los doce años de edad y se estructura en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno.

La educación secundaria comprende, por un lado, la etapa de educación secundaria obligatoria que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y los dieciséis años de edad, y, por otro, la etapa postobligatoria formada por el bachillerato, con dos cursos

académicos de duración a partir de los dieciséis años de edad, y la formación profesional específica de grado medio.

Varias son las novedades, en este aspecto, que aporta la LOGSE con respecto a la LGE. En primer lugar, la consideración de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria como enseñanza básica y obligatoria; ello conduce a la extensión y universalización de la educación hasta los dieciséis años de edad. Segundo, la desaparición del primer grado de la formación profesional de la LGE, pasando a integrarse dentro de la educación secundaria obligatoria, con lo cual todos los alumnos reciben una formación profesional inicial. Tercero, la doble consideración que se hace de la educación secundaria obligatoria: por un lado forma parte, conjuntamente con la educación primaria, de la educación básica y obligatoria y, por otro, forma parte de la educación secundaria, junto al bachillerato y la formación profesional específica.

		LGE		LOGSE			
Voluntaria	Preescolar	P4 (4 años)		Ed. Infantil	1er ciclo: P0, P1 y P2 (1-3 años)		Voluntaria
		P5 (5 años)			2º ciclo: P3, P4 y P5 (3-6 años)		
Obligatoria	Ed. General Básica	Ciclo Inicial: 1º y 2º (6-8 años)		Ed. Primaria	1er ciclo: 1º y 2º (6-8 años)		Obligatoria
		Ciclo Medio: 3º, 4º y 5º (8-11 años)			2º ciclo: 3º y 4º (8-10 años)		
		Ciclo Superior: 6º, 7º y 8º (11-14 años)			3er ciclo: 5º y 6º (10-12 años)		
Postobligatoria	Bachillerato Unificado y Polivalente	1º (14-15 años)	FP1 1º y 2º	Ed. Secundaria Obligatoria	1er ciclo: 1º y 2º (12-14 años)		Obligatoria
		2º (15-16 años)			2º ciclo: 3º y 4º (14-16 años)		
		3º (17-18 años)	FP2 1º, 2º y 3º		Bachillerato	1er curso (17 años)	
	COU	18 años		2º curso (18 años)		CFGS (1 ó 2 cursos)	
							Postobligatoria

Cuadro 4.2.: Estructura del sistema educativo no universitario en la LGE y la LOGSE

2. Descentralización: Una de las innovaciones que recoge la LOGSE es la descentralización de la Administración educativa y al mismo tiempo la descentralización de la organización pedagógica.

La primera es consecuencia de la Constitución que configura el Estado de las autonomías. Desde el punto de vista pedagógico, corresponde al Gobierno Central fijar los contenidos de las enseñanzas mínimas, como aspectos básicos del currículo para todo el Estado, que llevarán no más del 55% de los horarios escolares (caso de las Comunidades Autónomas cuya lengua oficial no es solamente el castellano) o del 65% (para aquellas que tengan el castellano como única lengua oficial). Corresponde a la Comunidades Autónomas la tarea de completar el diseño, estableciendo el currículo en sus diversos niveles, etapas y ciclo del cual forman parte las enseñanzas mínimas. El Gobierno de cada autonomía deja un margen de decisión a los centros escolares para la organización de las enseñanzas en relación al contexto socio-cultural.

3. Una nueva concepción del currículo. Como hace notar Coll (1995), el Diseño Curricular recurre a cuatro fuentes básicas de información para nutrirse: la socio-antropología (qué formas culturales son necesarias asimilar para el crecimiento personal del alumno), la psicología (cuáles son los factores y procesos que consideramos implicados en el crecimiento personal), la epistemología (cuál es la naturaleza y estructura de los contenidos objeto de aprendizaje) y la pedagogía (en referencia a la propia práctica pedagógica).

Para que un currículo abierto y flexible sea garante de proporcionar unos contenidos mínimos a toda la población escolar, es preciso articularlo en diferentes momentos o niveles de concreción, de modo que partiendo desde la Administración educativa culmine en la práctica escolar de las aulas. La consideración y caracterización del currículo escolar las abordaremos en el capítulo sexto.

4. Los Diseños curriculares se han elaborado bajo una concepción constructivista del aprendizaje escolar. La adopción de esta óptica, que supera los planteamientos conductistas anteriores, se traduce en una serie de criterios para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje que potencian la realización de aprendizajes que sean significativos para el

alumno, enriqueciendo el conocimiento del mundo físico y social y potenciando su crecimiento personal. *“El aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva, son tres aspectos claves del aprendizaje escolar”* (Coll, 1995, 133). La LOGSE supone, en este aspecto, considerar otras maneras acerca de cómo aprende el alumno y no ceñirse solamente a la corriente conductista imperante con la LGE.

- 5. Desaparece la no promoción de un curso a otro:** El Diseño Curricular Base, como documento de orientación pedagógica, sostiene que la repetición en la etapa de escolarización obligatoria ha de ser un recurso excepcional que debe considerarse después de haber empleado otros medios y solamente puede hacerse uso de ella cuando existen garantías razonables de que con esta medida se contribuirá a una solución eficaz de las dificultades del alumno.

Los alumnos de educación primaria accederán de manera automática de un ciclo a otro siempre que haya asumido los objetivos. Al final de cada ciclo, se decidirá si un alumno pasa al ciclo siguiente o permanece un curso más en el mismo, decisión que sólo puede adoptarse una vez a lo largo de la educación primaria. Por lo que se refiere a la educación secundaria obligatoria, al final del primer ciclo y en cada uno de los dos cursos del segundo, se decidirá, como consecuencia de la evaluación, la promoción del alumno al ciclo o curso siguiente, en las mismas condiciones que para la educación primaria. Excepcionalmente, el alumno puede repetir otro curso más en el segundo ciclo.

Los profesores de un mismo grupo pueden promocionar a un alumno aunque no haya sido evaluado positivamente en todas las áreas, valorando la madurez del alumno y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores. Al finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria, los alumnos que acrediten reciben el título de Graduado en Educación Secundaria.

6. Necesidad de titulación para acceder a la Formación Profesional:

A diferencia de la LGE, con la LOGSE se establece que los alumnos que decidan acceder a los niveles de educación no obligatorios precisan del título de Graduado en Educación Secundaria, siendo éste un cambio substancial por lo que significa para dignificar el nivel de la formación profesional, que ha sido tradicionalmente poco valorado socialmente. Los alumnos que no obtengan la acreditación podrán cursar los Programas de Garantía Social, los cuales facilitan la incorporación al mundo del trabajo, pero no conllevan el acceso a los niveles educativos de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio.

ASPECTO	LGE	LOGSE
Escolarización obligatoria	Hasta los 14 años	Hasta los 16 años
Diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Común. - Centralizado y cerrado, dado por la administración educativa. - Contenidos conceptuales y comportamentales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Común y variable. - Descentralizado y flexible, con tres niveles de concreción. - Tres tipologías de contenidos: Procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; actitudes, valores y normas.
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conductismo, estímulo-respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constructivismo, significativo.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Continua. - Referencia a norma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continua, global e integradora. - Diagnóstica, formativa y sumativa. - Referencia a criterio.
Promoción	<ul style="list-style-type: none"> - Por niveles (cursos). - Exámenes de septiembre. - Hay que aprobar todas las áreas para acreditar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por ciclos (excepto en 3º de la ESO). - Desaparición de los exámenes de septiembre. - No hace falta aprobar todas las áreas para acreditar.
Titulación	<ul style="list-style-type: none"> - Graduado escolar, al acreditar 8º de EGB (14 años). - Sin ella se puede acceder a la FPI pero no al BUP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Graduado en Educación Secundaria, al acreditar 4º de ESO (16 años). - Sin ella no se puede acceder ni al bachillerato ni a los CFGM.

Cuadro 4.3.: Comparación entre la LGE y la LOGSE

7. La calidad de la enseñanza: La LOGSE dedica todo el articulado del título IV a establecer los factores que posibilitan la consecución de la calidad de la enseñanza:

"Artículo 55

Los acontecimientos políticos y la legislación educativa: perspectiva histórica
Los Poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, en especial a:

- a) La cualificación y formación del profesorado.*
- b) La programación docente.*
- c) Los recursos educativos y la función directiva.*
- d) La innovación y la investigación educativa.*
- e) La orientación educativa y profesional.*
- f) La inspección educativa.*
- g) La evaluación del sistema educativo".*

Retomaremos estos aspectos en otro capítulo, el sexto, en el cual se expondrán detalladamente las características que son más relevantes de la Educación Secundaria Obligatoria y que se han revelado como claves en el discurso que se ha generado alrededor de la ESO.

4.4.2.2. Referencias a la evaluación

El referente normativo correspondiente a la evaluación en el ámbito estatal lo encontramos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4.10.90.

"Artículo 2

3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

Artículo 22

1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo.

Artículo 62

1. La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración".

En referencia al despliegue normativo de la evaluación, pero ahora desarrollado en el ámbito autonómico de Catalunya:

- *Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.*

" Article 11

11.1. L'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes serà un element integrat en el procés educatiu.

11.2. L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes s'efectuarà de forma contínua, i mitjançant procediments diversos, per tal d'obtenir informació sobre el progrés dels alumnes en relació amb els objectius del currículum.

11.3. Els projectes curriculars dels centres docents inclouran criteris per adoptar mesures organitzatives per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, de reforç i d'adequació a la diversitat d'alumnes, a partir de la informació aportada per l'avaluació.

Article 12

El Departament d'Ensenyament determinarà els documents i requisits formals que s'hauran de complir en el procés d'avaluació a l'ensenyament obligatori.

Article 13

Els centres docents establiran mesures de comunicació periòdica amb els pares o tutors, tant individualment com en grup, per tal de mantenir-los informats del procés d'ensenyament-aprenentatge i del d'avaluació. Les associacions de pares d'alumnes seran informades dels aspectes generals d'aquests processos.

Article 32

32.1. L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes serà contínua, amb observació sistemàtica de l'adquisició dels continguts educatius, integradora de les valoracions de totes les àrees i amb una visió globalitzadora del procés d'aprenentatge de l'etapa.

32.2. L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals d'etapa i àrea i amb els objectius terminals establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya.

Los acontecimientos políticos y la legislación educativa: perspectiva histórica
- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

"Article 3

3.1. Els objectius terminals són els criteris que s'estableixen com a referència per a l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Article 12

12.1. L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes serà contínua, amb observació sistemàtica del procés d'aprenentatge, integradora, en relació amb el tipus de contingut de les àrees, i amb una visió globalitzadora del procés d'aprenentatge de l'alumne/a al llarg de l'etapa.

12.2. L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes es durà a terme en relació amb els objectius generals i els objectius terminals de cada àrea que s'estableixen a l'annex d'aquest decret.

12.3. Com a conseqüència del procés d'avaluació contínua s'establiran, dins de l'horari escolar, les mesures organitzatives i els recursos pedagògics necessaris per a l'atenció a la diversitat dels alumnes i als seus diferents ritmes d'aprenentatge.

Article 13

13.1. Periòdicament el conjunt de professors que han intervingut en l'ensenyament d'un alumne/a, coordinats pel professor/a tutor/a, actuarà de manera col·legiada com a Junta d'avaluació. A les sessions de la Junta d'avaluació, podran incorporar-s'hi també altres professors del centre amb responsabilitats de coordinació pedagògica.

Article 14

14.1. La decisió que un alumne/a romangui una any més a l'etapa es podrà adoptar una vegada acabat el primer cicle o en el segon cicle. Excepcionalment, aquesta decisió podrà adoptar-se una segona vegada, escoltats l'alumne/a i els pares o representants legals.

14.2. Aquesta decisió serà presa per la Junta d'avaluació. Es podrà promocionar un alumne/a que hagi assolit un grau de maduresa global suficient en relació amb els objectius establerts malgrat que no hagi estat avaluat positivament en alguna de les àrees".

- Decret 226/1990, de 4 de setembre, sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivells no universitaris de Catalunya.

"Article 5

5.1. Els alumnes tenen dret a una valoració objectiva del seu rendiment escolar, per la qual cosa se'ls ha d'informar dels criteris d'avaluació i les proves a què seran sotmesos, d'acord amb els objectius i continguts de l'ensenyament en cada curs o període avaluable.

5.3. Els alumnes o els seus representants legals tenen dret a reclamar contra les qualificacions de les avaluacions esmentades, ... i podran fonamentar-se en les causes següents:

a) La inadequació de la prova proposada a l'alumne/a als objectius i continguts de la matèria sotmesa a avaluació i al nivell previst a la programació per l'òrgan didàctic corresponent.

b) La incorrecta aplicació dels criteris i procediments d'avaluació establerts".

- Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

"Capítol 1

Article 3

3.2. Pel que fa a l'etapa d'educació secundària obligatòria, el Projecte Curricular de Centre contindrà:

k) Els criteris generals del centre sobre l'avaluació.

l) Els criteris d'avaluació de les àrees.

m) Els criteris de promoció de l'alumnat.

n) Els criteris d'avaluació del desenvolupament i aplicació del Projecte curricular i de la pràctica docent.

Capítol 3

Avaluació

Article 17

17.1. Correspon al Claustre de professors/es del centre, en el marc del Projecte curricular, acordar els criteris de caràcter general relatius a l'avaluació.

17.2. En l'avaluació del procés d'aprenentatge s'ha de tenir en compte que els objectius s'assoleixen mitjançant continguts procedimentals, conceptuals i actitudinals.

17.3. A fi i efecte que l'avaluació sigui contínua, s'hauran d'establir pautes per a l'observació sistemàtica i el seguiment de cada alumne/a al llarg del seu procés d'aprenentatge.

17.4. En atenció a la diversitat de l'alumnat, l'avaluació serà individualitzada, i haurà de prendre en consideració tant els objectius establerts com l'evolució de l'alumne/a a partir de la seva situació inicial.

Article 19

19.1. Per tal d'afavorir un millor procés d'avaluació i d'integració en el procés educatiu i millorar-ne la qualitat, el professorat corresponent informarà l'alumnat dels criteris d'avaluació generals del centre, de l'àrea i de cada crèdit.

Article 21

21.3. A les sessions d'avaluació, la Junta d'avaluació adoptarà les decisions que consideri pertinents respecte a les actuacions necessàries per facilitar el procés d'aprenentatge dels alumnes.

Article 22

22.6. La Junta d'avaluació, en la valoració dels aprenentatges dels alumnes, adoptarà les decisions per consens. En cas de no poder-hi arribar, les prendrà per majoria simple i, en cas d'empat, decidirà el vot de la persona tutora.

Article 23

23.2. L'avaluació final de cada cicle de cada àrea s'ha de fer en relació amb els objectius establerts per al cicle, tot tenint present els resultats obtinguts pels alumnes en els crèdits comuns, variables i de síntesi que es relacionen amb l'àrea. Es podran considerar assolits aquests objectius i atorgar qualificació positiva de l'àrea encara que no s'hagin avaluat positivament tots els crèdits que la integren.

Article 25

25.1. Es considerarà que han superat l'etapa aquells alumnes que, en finalitzar el segon cicle, hagin assolit els objectius generals de l'etapa malgrat no haver estat avaluats positivament de totes les àrees o tots els crèdits variables i de síntesi".

De la lectura que estamos realizando sobre la presencia de la evaluación en el despliegue legislativo que se ha generado en relación a la promulgación de la LOGSE, queremos significar el hecho, a nuestro juicio destacable, de las numerosas alusiones a la misma. Además, en los propios textos legislativos

aparecen recogidos explícitamente diferentes aspectos relativos a la evaluación, haciendo ello que el concepto de evaluación en la LOGSE no se circunscriba a su tradicional finalidad de calificación y promoción académica:

1. La finalidad o el **para qué** de la evaluación: se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas.
2. El objeto o el **qué** evaluar: se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.
3. El **cómo** evaluar: se utilizarán diversos procedimientos para obtener información sobre el progreso de los alumnos en relación a los objetivos curriculares, estableciendo pautas para la observación sistemática.
4. El **cuándo** evaluar: la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua estableciendo el seguimiento de cada alumno durante su proceso de aprendizaje.

4.4.3. La problemática en torno a la LOGSE

Desde el momento en que comenzó su implantación, la LOGSE ha evidenciado el afloramiento de aspectos que han problematizado la educación. Con la implantación generalizada de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, conjuntamente con los cambios habidos en el alumnado de la enseñanza escolar y en la sociedad en general, se ha acelerado más el cuestionamiento de dicha ley.

Dado que los mismos crean un caldo de cultivo que propicia modificaciones substanciales en la LOGSE, catalizando y preparando un cambio legislativo, pasamos seguidamente a analizarlos. Estos aspectos se originan en:

1. **Un núcleo del profesorado de secundaria desfavorable a la LOGSE.** Parte del profesorado de secundaria, especialmente el procedente del antiguo BUP y COU, se encontró con una ley, como

hemos expuesto anteriormente, con unos principios socio-antropológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos que no llegaron a entender ni a asumir, formados y seleccionados según una concepción académica y selectiva.

La novedosa y profunda concepción educativa que plantea la LOGSE (con la enseñanza comprensiva, el aprendizaje constructivista, significativo y funcional; la atención a la diversidad delante la heterogeneidad de los alumnos en el grupo clase; el papel de profesor orientador y facilitador) demanda, en definitiva, mucho más esfuerzo e incremento de la dedicación en comparación a los que suponen la transmisión de conocimientos basado en el paradigma conductista.

Los profesores se habían instalado en la cultura propia del bachillerato, siendo la formación académica, la exigencia y la selección para ingresar en los estudios universitarios sus notas definitivas.

Este colectivo del profesorado se encontró con una tipología de alumnos que difería notablemente de la que estaban acostumbrados. Los alumnos que acceden a los institutos para iniciar sus estudios de la ESO presentan unas características diferenciales con respecto a los que, hasta entonces, tenían: son de menor edad (12 años, en lugar de los 14 de antes); la totalidad de la población escolar pasa de la educación primaria a la secundaria obligatoria, al ser ambas integrantes de la educación básica y obligatoria (anteriormente sólo ingresaban los que obtenían el Graduado Escolar), con lo cual se incorporan alumnos menos preparados que además deben permanecer hasta los 16 años. A su vez, esta prolongación de la escolaridad obligatoria incrementa los potenciales niveles de conflictividad por parte del alumnado menos motivado.

2. Un núcleo del profesorado de secundaria favorable a la LOGSE.

Otro núcleo del colectivo de profesores de secundaria no se ha sumado a la visión crítica de la LOGSE por los motivos aducidos en el apartado anterior; en este caso, su reacción contraria ha sido por entender que se

sienten huérfanos de recursos e instrumentos para las nuevas demandas de intervención educativa planteadas en el contexto escolar.

Manifiestan su preocupación por no poder aplicar una metodología individualizada en la enseñanza debido a la dificultad de mantener un clima en el aula que sea favorable o de llevar a cabo métodos más innovadores y participativos por la actitud disruptiva de algunos alumnos.

El origen de su desconcierto hay que buscarlo en el desajuste que se evidencia entre las transformaciones socioculturales (cambios familiares, comunicacionales e informacionales, personales, actitudinales) y los recursos que el sistema educativo ofrece para abordar con éxito su tarea. Resultado de ello es el nivel de frustración de estos docentes por la distancia que perciben entre las exigencias planteadas como expectativas y sus posibilidades reales de alcanzarlas.

Las peticiones que se formulan desde este sector están relacionadas con el incremento de los presupuestos del gasto público dedicados a la educación hasta que se equiparen con la media de la Unión Europea, la dotación de recursos para atender la diversidad de manera integradora, el aumento de los recursos para la formación del profesorado y una racionalización de la jornada lectiva para la realización de tareas en equipo, preparación de clases, orientación y tutorías.

Ante esta nueva realidad, el profesorado asume implícitamente que no puede enseñar bien y que los alumnos van a aprender menos. Tal vez, como sugiere Marchesi (2000), son fuertes demandas para una institución escolar, en especial la pública, con presencia mayoritaria de sectores de población con más problemas sociales y de privación cultural, y con el incremento de los alumnos en situación de riesgo, absentismo o abandono escolar.

3. La universalización de la enseñanza. Como hemos visto, la consideración de este elemento en el paisaje escolar aparece en el centro

del análisis crítico anterior con las consecuencias ya descritas. Ahora queremos significar la respuesta que se ha generado alrededor de este noble objetivo en la propia sociedad democrática. Paralelamente a la consecución de la finalidad de hacer beneficiarios de la educación a toda la población, mediante su generalización, y en la medida que han ido finalizando la misma las primeras promociones, ha surgido el tema del fracaso escolar. Si la finalidad del sistema educativo era la de proporcionar una educación para todos, no podía permitirse que el propio sistema excluyese al final de la etapa de escolarización obligatoria a un elevado número de alumnos, por lo tanto debería obtener la acreditación la mayor cantidad posible de ellos.

Las consecuencias de lo que ha supuesto la universalización de la enseñanza, en cuanto a prestigio y reconocimiento se refiere, nos las señala Cardús (2000) cuando reflexiona sobre la pérdida de su valor diferencial objetivo puesto que una titulación escolar ya no representa reconocimiento social alguno y que además carece de valor diferencial subjetivo al no ser el alumno consciente del privilegio que supone poder ir a la escuela.

Cuando eran pocos los que tenían el título de bachillerato elemental o superior, su valor diferencial en el campo laboral representaba bastante, al igual que, para su poseedor, suponía prestigio personal. Ahora, si todos tienen la ESO, su mérito en el campo profesional no es gran cosa; además, para el propio alumno, el hecho de que la educación sea obligatoria deja de ser una opción consciente y voluntaria para convertirse en una norma, pasando a formar parte de un mundo que da por descontado.

En este sentido, Piqueras (2002) afirma que con el reclutamiento masivo por el sistema educativo (fenómeno que se ha hecho presente también en los niveles postobligatorios, universitarios y postuniversitarios) se ensancha la desvinculación entre titulación y trabajo, observándose que la <<masificación>> de la educación ha conducido a una *cedulización* de

títulos que se hacen imprescindibles para ir por la vida, pero que al mismo tiempo, al poseerlos mucha gente, no son significativos.

Coincide también con este análisis Gimeno Sacristán (1999) cuando atribuye al aumento de titulados de un nivel determinado un efecto social devaluador sobre el título, puesto que la oferta se incrementa más rápidamente que la demanda de puestos de trabajo a los que conducían en un principio, teniendo que subocuparse en puestos que no requieren acreditaciones específicas. Además, priva de oportunidades a los que carecen de titulación al entrar en competición con los titulados para optar a los puestos de trabajo de poco nivel.

Los aspectos que se acaban de presentar se han desarrollado en contextos políticos diferenciados. La administración del gobierno del Partido Socialista Obrero Español fue consciente de los mismos y siguió reafirmando su tendencia en 1996 tras la llegada del Partido Popular al gobierno del Estado.

4.5. El Gobierno del PP: La LOCE

4.5.1. Factores propiciatorios

Los problemas detectados a lo largo de los años de aplicación de la LOGSE no se centran en la universalización de la educación, ya conseguida; ahora giran alrededor de la calidad de la enseñanza que ha de garantizar su rendimiento. Cabe recordar que en su momento manifestaron su reprobación más frontal a la LOGSE, expresando su intención de cambiarla en cuanto surgiera la oportunidad. Desde esta administración se ha orientado el debate educativo hacia el nivel educativo de los alumnos, el fracaso escolar, el deterioro del clima de convivencia y la disciplina en las aulas. De este modo la calidad de la enseñanza ha adquirido actualidad.

Expresiones tales como <<*baja el nivel de los alumnos*>>, <<*en la secundaria se están dando unos aprobados que no reflejan la realidad*>> o <<*hay que reducir el índice de fracaso escolar y elevar el nivel de formación de los alumnos*>> son cada vez más frecuentes por parte de diferentes sectores implicados en la educación: padres, profesores y administración. Estas interpretaciones suponen un proceso

Los acontecimientos políticos y la legislación educativa: perspectiva histórica
inductivo, mediante el cual la opinión de los grupos que la sustentan y que están convencidos de que el nivel educativo baja con la Educación Secundaria Obligatoria va tomando cuerpo, convirtiéndose en algo irrefutable que va ganando adeptos por lo intuitiva que es.

Creemos oportuno traer a colación un tema que ha estado presente de manera permanente en la historia: el hecho de que toda generación considera atávicamente que la siguiente sabe menos, como explican Baudelot y Establet (1990) en su obra. Para estos autores, con el pretendido descenso de nivel se persigue una fundamentación de derecho al orden de las cosas, lo que va muy bien para perpetuar el poder de las generaciones mayores.

Marchesi (2000) y Pedró (2002) recurren también al mismo estudio para recordar que ya en 1929 se razonaba que no puede ser que el nivel educativo bajase y la sociedad en los demás aspectos subiera. Lo que ha sucedido es que la escuela, al ser obligatoria, ha dejado de tener como finalidad primordial la selección académica, para dirigir sus esfuerzos a proporcionar unas competencias, conocimientos y formación ciudadana para incorporarse a la sociedad. No es de extrañar que algunos de los que más saben al acabar la enseñanza secundaria sepan menos cosas de las que sabían una generación atrás, pero tampoco lo es que la totalidad de la población tiene ahora mayor educación.

Pasamos seguidamente a considerar algunos de los factores que se revelan como aspectos carenciales o deficitarios sobre los cuales el sistema educativo debe intervenir:

1. El nivel educativo: Cuando nos interrogamos acerca de qué significado le otorgamos al concepto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) recoge en su informe internacional sobre Escuelas y Calidad de la Enseñanza tres posibles significados del nivel educativo:

- El reflejo de las expectativas sociales.
- La expresión de los objetivos educativos.

- La manifestación de los resultados de los alumnos.

Marchesi (2000) nos alerta sobre el reduccionismo de convertir el nivel educativo en aquello que los alumnos aprenden, de modo que el término nivel viene dado por la medición, cuantificación y comparación con alguna situación anterior. Hay otro riesgo añadido en el establecimiento del nivel educativo como nivel de conocimientos de los alumnos: el que su búsqueda se oriente a medir únicamente los aprendizajes de los alumnos y se pase de éstos a los tradicionalmente asociados a los saberes instrumentales (la lengua y las matemáticas, más las ciencias sociales) produciéndose con ello una restricción y selección de los objetivos educativos. Los hallazgos obtenidos pasan a ser así los logros académicos de los alumnos, siendo éstos el reflejo del nivel educativo, sin tener en cuenta si son adquiridos por una minoría selecta de alumnos o por la mayoría de ellos.

Para obviar las limitaciones de considerar el nivel de la educación basado en la comparación diacrónica de los progresos de los alumnos en unos ámbitos concretos y tradicionales del saber, aún siendo una concepción muy extendida y ampliamente aceptada, se puede emplear el modelo de los niveles múltiples que integra, junto a los resultados obtenidos por los alumnos, indicadores referentes al contexto sociocultural y demográfico, a los procesos educativos, a la inversión en recursos humanos, materiales y financieros y a la satisfacción de los padres, de los profesores y de los alumnos (INCE, 1999).

Se evidencia que, a mayor cantidad de alumnos que están escolarizados durante más tiempo, se incrementan las dificultades para enseñarles a todos. Pero la universalización de la educación no reduce el nivel educativo de las nuevas generaciones, ya que ahora están todos escolarizados y saben más que quienes en épocas anteriores no lo estaban y, simplemente, no tenían nivel educativo.

2. El fracaso escolar: Normalmente se interpreta el fracaso escolar como el resultado tangible de un rendimiento académico deficiente, caracterizado por la no adquisición en el tiempo fijado de los conocimientos y habilidades marcados en el currículo de los diferentes niveles de la institución escolar. Esta situación se sanciona con la no acreditación. La dimensión del problema acostumbra a limitarse a la consideración del rendimiento académico individual como resultado de la permanencia del alumno en la escuela.

La concepción que acabamos de exponer no agota la problemática, puesto que el fracaso escolar no tiene una sola representación. En la actualidad hay coincidencia al considerar que no se puede acotar el fracaso escolar a partir de un único descriptor (las calificaciones del rendimiento escolar); la existencia de múltiples manifestaciones susceptibles de ser categorizadas de fracaso escolar reafirma la caracterización de un concepto complejo que no puede verse reducido a una definición unidimensional.

Para superar las limitaciones vistas, la adopción de un enfoque interdisciplinario que integra las aportaciones hechas desde la sociología, la pedagogía y la psicología permite tratar la pluridimensionalidad del fenómeno social que representa. Por otra parte, el fracaso escolar debe analizarse en relación a las condiciones en que se desarrolla y ello nos conduce a considerar la triple interacción entre el contexto sociocultural, considerando, dentro de él, el contexto familiar (estructura, clima, posición social y económica, relación con la escuela, nivel de aspiraciones educativas, etc.) y el contexto territorial (características socioeconómicas del territorio donde se ubica la escuela y el hábitat de la familia); el contexto institucional, constituido por el centro educativo que escolariza al alumno, con sus características y organización pedagógicas, recursos que recibe, política de criterios de evaluación, titularidad, dimensión, etc.; y el alumno con sus características personales subjetivas y específicas.

En la figura siguiente se muestra el concepto tridimensional del fracaso escolar y la triple interacción entre ellos:

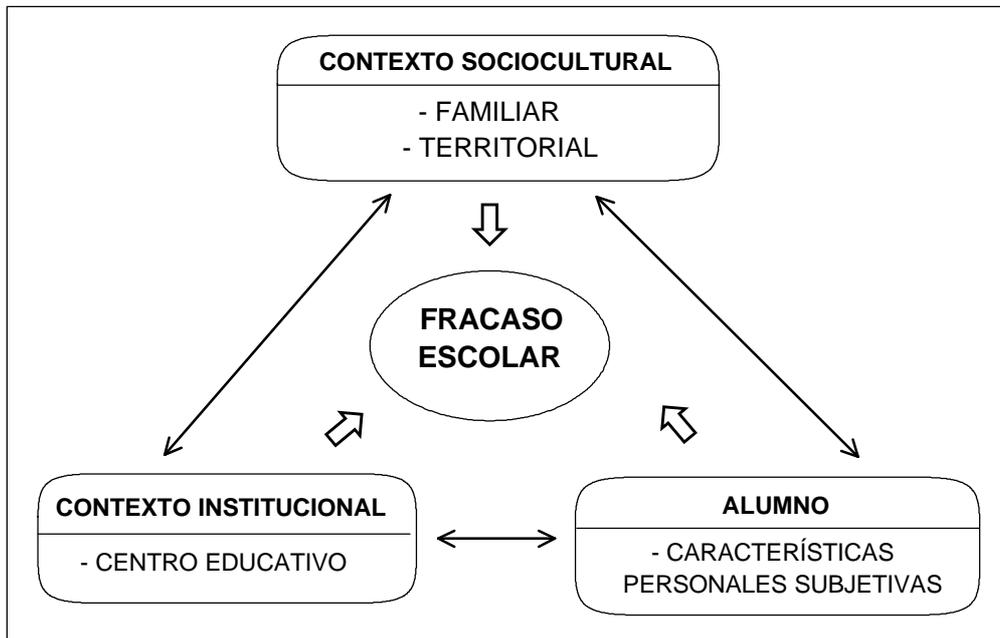


Figura 4.1.: Representación tridimensional del fracaso escolar y contextos de análisis

Bajo esta perspectiva, el fracaso escolar se entiende que debe ser asumido por los tres contextos influyentes. Marchesi y colaboradores (2002), en una investigación llevada a cabo con alumnos, padres y profesores de 31 centros de la ESO (uno en la provincia de Guadalajara, otro en Zamora y los restantes de la Comunidad de Madrid), encuentran que los principales predictores del progreso de los alumnos son, por orden de significatividad, los conocimientos iniciales de los alumnos en las áreas correspondientes, las habilidades metacognitivas, el contexto sociocultural de los alumnos y de los centros y el género:

- El nivel inicial de los alumnos, en todas las áreas y en todos los cursos, al principiar sus estudios de Secundaria es el predictor principal de sus resultados en 2º y éstos lo son para los de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, derivándose de este análisis que para mejorar los progresos de los alumnos debe de incidirse en los niveles educativos anteriores, la Educación Infantil y la Educación Primaria.
- El desarrollo metacognitivo (el propio conocimiento y control que ejercen sobre los procesos cognitivos) de los alumnos, concretamente

la capacidad de verificar los resultados y la metacompreensión, constituye el segundo predictor en importancia en todas las áreas. Los alumnos que han desarrollado estrategias de aprendizaje basadas en la elaboración de la información como la confección de esquemas, mapas conceptuales, resúmenes o selección de las ideas principales muestran mejores progresos que aquéllos que utilizan la memorización en sus aprendizajes.

- El tercer factor que más influye en los resultados de los alumnos es el contexto sociocultural y ello se constata en un doble sentido: el contexto sociocultural del alumno y el contexto sociocultural del centro. Se aprecia que el entorno sociocultural de la familia influye más en las áreas relacionadas con los estudios humanísticos, mientras que el entorno escolar muestra su influencia en el ámbito de las áreas científicas. Como el efecto del contexto sociocultural verificado estadísticamente no se aprecia en todas las áreas y sus efectos son inferiores a los otros dos descriptores, debe matizarse la influencia del contexto sociocultural, más reducida de lo que inicialmente se preveía.

3. La calidad de la enseñanza: El término de calidad lleva asociada una problemática conceptual como han significado Marchesi y Martín (1998) o también Gairín (1999). La cuestión de la calidad en educación significa cosas diferentes según los enfoques y los grupos de interés, según se hable de procesos o de resultados, según para quién y para qué sea esa calidad (Antúnez, 1999). Está fuertemente relacionada con las finalidades y valores del sistema educativo y con la idea subyacente que se tiene de persona.

La aparición del concepto calidad de la educación se produjo históricamente en un contexto determinado, proviniendo de un modelo de calidad que se mide por los resultados obtenidos al final de un proceso o producto final. Por lo general, esta concepción va relacionada con una evaluación centrada en la obtención de resultados referentes a la esfera cognitiva de los aprendizajes, no teniendo en cuenta otras dimensiones del alumno que también afectan a la educación.

A partir de los 80 emerge en el mundo empresarial el concepto de gestión de calidad total y control de calidad total (*Total Quality Management, Total Quality Control*) que ha actualizado su versión para poder adaptarse al ámbito educativo y así disipar dudas y desconfianzas por su proveniencia empresarial. En el modelo de calidad total educativa se focaliza el interés sobre la satisfacción del destinatario o beneficiario, el educando, que ocupa el lugar del cliente en el terreno empresarial. La posición central que ocupa el alumno sintoniza con los nuevos postulados de la pedagogía, sin descuidar los contenidos educativos ni el rol del docente, pero no siendo tan prioritarios como en otras épocas.

Para que el alumno sea el actor central cabe que la escuela defina con claridad su proyecto educativo, sus propuestas didáctico-pedagógicas y sus procesos de gestión, lo cual es coincidente con la mejora continua de la gestión empresarial. Ello demanda la implicación y participación de todos los agentes de la comunidad educativa, equipos directivos, profesores, personal no docente y padres, siendo este rasgo equivalente al que se manifiesta en la empresa en la que todos están involucrados en la mejora de la calidad y no se reduce específicamente al ámbito de un departamento de calidad.

La actitud sistémica de este modelo permite ver el sistema escolar como un todo relacionado con su medio socioeconómico, incorporando los parámetros de eficacia y eficiencia al concepto de calidad descrito. De esta manera el funcionamiento escolar correcto se corresponde con la constatación de los objetivos planificados y los rendimientos obtenidos en un proceso de adecuación continua. Debido a la falta de presencia de las finalidades y valores trascendentes que impulsen la institución educativa, el concepto de equidad debe integrarse a la calidad total. La equidad que se sostiene en educación guarda relación con la igualdad de oportunidades, la enseñanza comprensiva y el respeto a la diversidad, entendiéndose como una igualdad proporcional más que aritmética, que se concreta en el suministro y empleo de recursos materiales y formales destinados a alumnos, profesores e instituciones escolares.

La búsqueda de la equidad se entremezcla con la mejora de la calidad, y la condiciona.

Acabamos de ver, pues, a la luz de lo expuesto, que la búsqueda de una aproximación a los conceptos de nivel educativo, fracaso escolar y calidad educativa se caracteriza por su complejidad, manifestándose en la conceptualización de cada uno de ellos una pluralidad de componentes que interaccionan mutuamente. Por separado, ninguno de ellos puede explicar suficientemente para aprehender convenientemente el concepto. La prodigalidad en el uso de estos términos en contextos diferenciados da lugar a interpretaciones distintas, comportando que se hayan impuesto en cuanto al nombre pero no en cuanto a compartir su significado. Además los tres términos también se entremezclan entre sí, siendo fácil que se crucen elementos definitorios entre ellos.

4.5.2. Legislación educativa de este período

La consideración de los factores expuestos anteriormente han propiciado la gestación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE). El Documento de Bases de dicha Ley fue presentado, a los representantes de las Comunidades Autónomas, el 11 de marzo de 2002 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la Conferencia Sectorial de Educación. Incorporadas numerosas modificaciones en el texto, el Consejo de Ministros aprobó, el 26 de julio de 2002, el Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de Educación. Finalmente fue aprobado por las Cortes Generales el 19 de diciembre de 2002 y publicada, en el BOE de 24 de diciembre de 2002, con el nombre de Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

4.5.2.1. Características más relevantes

En la exposición de motivos de la LOCE, se evidencia la aceleración de los cambios sociales que justifica la necesidad de acometer la reforma del sistema educativo. Reformas que antes eran consideradas acontecimientos históricos, como hemos expuesto anteriormente, por su excepcionalidad y durabilidad en el tiempo, ahora se convierten en procesos de continua mejora. También se justifica la

necesidad de ajustar el sistema educativo a las demandas procedentes de los sistemas político, social y económico:

"Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquéllos".

Con el análisis de la situación actual del sistema educativo se reconoce la extensión de la educación y se plantea al mismo tiempo la consideración sobre la calidad:

"[...] Los problemas del sistema educativo no se concentran ya en torno a la tarea de universalizar la educación básica. Se concentran, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la educación secundaria obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos [...]"

"[...] Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación".

A efectos de nuestro trabajo, hemos aglutinado los aspectos que se recogen en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación alrededor de

1. Nueva reestructuración del sistema educativo. Los ámbitos que considera la LOCE son los siguientes:

"Artículo 7. Ámbitos

1. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria.

Los acontecimientos políticos y la legislación educativa: perspectiva histórica

2. La educación preescolar tendrá carácter educativo-asistencial y dispondrá de una regulación específica.

3. Las enseñanzas escolares son de régimen general y de régimen especial.

Las enseñanzas escolares de régimen general se organizan en los siguientes niveles:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria, que comprende las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como la Formación Profesional de grado medio.
- Formación Profesional de grado superior.

TIPO DE ENSEÑANZA	LOGSE		LOCE		
Enseñanza voluntaria	Educación Infantil	1er ciclo: P0, P1 y P2 (1-3 años)	Educación preescolar	Hasta los 3 años	
		2º ciclo: P3, P4 y P5 (3-6 años)	Educación Infantil	Un ciclo (3-6 años)	
Enseñanza básica (obligatoria y gratuita)	Educación Primaria	1er ciclo: 1º y 2º (6-8 años)	Educación Primaria	1er ciclo: 1º y 2º (6-8 años)	
		2º ciclo: 3º y 4º (8-10 años)		2º ciclo: 3º y 4º (8-10 años)	
		3er ciclo: 5º y 6º (10-12 años)		3er ciclo: 5º y 6º (10-12 años)	
	Educación Secundaria Obligatoria	1er ciclo: 1º y 2º (12-14 años)	Educación Secundaria Obligatoria	1º	Asignaturas comunes
		2º ciclo: 3º y 4º (14-16 años)		2º	
					3º
		4º			
Enseñanza postobligatoria	Bachillerato (1er curso)	CFGM (1 ó 2 cursos)	Bachillerato (1er curso)	Formación Profesional de grado medio	
	Bachillerato (2º curso)	CFGS (1 ó 2 cursos)	Bachillerato (2º curso)	Formación Profesional de grado superior	

Cuadro 4.4.: Estructura del sistema educativo no universitario en la LOGSE y en la LOCE

Cabe destacar la desvinculación de la Educación preescolar de la etapa de Educación Infantil; ésta tendrá carácter voluntario para las familias y su finalidad es la de atención educativo-asistencial a la primera infancia. Se establece el carácter gratuito de la Educación Infantil para satisfacer la demanda social existente en este nivel educativo. En la Educación Secundaria Obligatoria desaparece la concepción cíclica de la etapa para organizarse por niveles.

2. Cambios curriculares: Un primer cambio que introduce la LOCE es la **ruptura** con la **estructura** de la ESO **en ciclos**, para **pasar a** organizarse en cuatro **cursos** académicos.

Un segundo cambio importante en la Educación Secundaria Obligatoria es el abandono de las áreas de conocimiento establecido por la LOGSE, para volver a la **organización de los contenidos** de enseñanza **por asignaturas**, impartándose las siguientes: Biología y Geología; Ciencias de la Naturaleza; Cultura Clásica; Educación Física; Educación Plástica; Ética; Física y Química; Geografía e Historia; Latín; Lengua Castellana y Literatura; Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, si es el caso; Lenguas extranjeras; Matemáticas; Música; Tecnología y Sociedad, Cultura y Religión.

Quizá la novedad que más destaca y la que más discusión ha suscitado es el establecimiento de **distintos itinerarios formativos**, en lo que viene a representar un nuevo modelo para diversificar la oferta educativa en la etapa de la ESO. Cada itinerario estará constituido por un conjunto de asignaturas comunes y de asignaturas específicas, y su definición será un aspecto de las competencias reservadas al Gobierno del Estado.

En los dos primeros cursos de la ESO todos los alumnos recibirán una enseñanza común. Al finalizar el segundo curso, el equipo de evaluación emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno que servirá de orientación a las familias y al alumno en la elección del itinerario posterior que más se adapte a sus capacidades e intereses.

En los cursos tercero y cuarto, las enseñanzas se organizan en asignaturas comunes y asignaturas específicas que constituyen los diferentes itinerarios formativos. En el **tercer curso** serán **dos**: el **Itinerario Tecnológico** y el **Itinerario Científico-Humanístico**. En **cuarto** curso, se establecerán **tres**: el **Itinerario Tecnológico**, el **Itinerario Científico** y el **Itinerario Humanístico**. Además, el 4º curso pasará a denominarse Curso para la Orientación Académica y

Profesional Postobligatoria, teniendo un marcado carácter propedéutico de los estudios postobligatorios y de la incorporación a la vida laboral.

Los itinerarios serán elegidos por los alumnos, conjuntamente con sus familias, no siendo irreversibles; la elección de un itinerario realizado en tercero no condicionará la de cuarto. Todos los itinerarios conducirán a la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que faculta el acceso a los estudios no obligatorios.

Otro de los aspectos que contempla la LOCE **son los programas de iniciación profesional (PIP)**. Para los alumnos con más de quince años de edad que opten por no cursar los itinerarios, seguirán los programas de iniciación profesional, que substituyen a los actuales Programas de Garantía Social, forman parte del sistema reglado, tienen una duración mínima de un curso académico y están integrados por contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales. Los alumnos que superen un PIP obtendrán la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cosa que no sucede con los Programas de Garantía Social, lo que facilita la consecución de ese título y faculta para proseguir con sus estudios.



Figura 4.2.: Diversificación curricular de la ESO contemplada en la LOCE

3. Evaluación, promoción y acreditación en la Educación Secundaria

Obligatoria. Varios son los cambios introducidos en relación con la regulación de la evaluación y la promoción de los alumnos que había establecido la LOGSE para la etapa de la ESO.

Una de las características más relevantes en este aspecto es, como se ha apuntado anteriormente, la supresión de los ciclos y de las áreas de conocimiento en beneficio de la separación en cursos académicos y de asignaturas. Ello se traduce en que el profesorado realizará una **evaluación diferenciada** según las distintas asignaturas del currículo y **no integradora ni global** de los objetivos generales de etapa.

Otra lo constituye el establecimiento de un máximo de asignaturas suspendidas para poder pasar de curso, la recuperación de las pruebas extraordinarias y la eliminación de la promoción automática de curso, por la que los alumnos promocionaban al curso siguiente independientemente del número de asignaturas suspendidas. Aquellos alumnos que no superen alguna asignatura podrán realizar una prueba extraordinaria; si, una vez realizada, el número de asignaturas no aprobadas es tres o más, el alumno deberá repetir curso. Cada curso podrá repetirse una sola vez.

Para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, se hace necesario aprobar todas las asignaturas; en caso que no sea así, los alumnos recibirán un Certificado de Escolaridad, constanding los años cursados. En casos excepcionales, un alumno puede superar el último curso de la ESO, aunque le falte alguna asignatura por aprobar.

ASPECTO	LOGSE	LOCE
Duración escolarización	- De los 6 a los 16 años.	- De los 6 a los 16 años (excepcionalmente hasta los 15).
Diseño curricular	- Descentralizado y flexible, con tres niveles de concreción. - Currículo común y variable. - Organización por ciclos y por áreas con tres tipos de contenidos: procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; actitudes, valores y normas.	- Organización por cursos y por asignaturas. - Asignaturas comunes en 1º y 2º. - Asignaturas comunes y específicas en 3º y 4º. - Dos itinerarios en 3º: Tecnológico y Científico-Humanístico. - Tres itinerarios en 4º: Tecnológico, Científico y Humanístico.
Evaluación	- Continua, global e integradora según el trabajo realizado en todas las áreas del currículo. - Por áreas y ciclos (excepto en 3º de la ESO).	- Continua y diferenciada según las asignaturas del currículo. - Por asignaturas y cursos.
Promoción	- No hace falta aprobar todas las áreas para promocionar de curso. - Desaparición de los exámenes de septiembre.	- Pruebas extraordinarias. - Con más de dos asignaturas no aprobadas, se repite el curso.
Acreditación y titulación	- Se puede acreditar con áreas suspendidas. - Graduado en Educación Secundaria, al acreditar 4º de ESO. - No figura la calificación obtenida.	- Excepcionalmente hay la posibilidad de acreditar con alguna asignatura suspendida. - Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, al acreditar 4º de ESO. - Figura la nota media obtenida.
Medidas de capacitación	Programas de Garantía Social: - No forman parte del sistema reglado. - Capacitan para el mundo laboral. - No otorgan el título de graduado.	Programas de Iniciación Profesional: - Integrados en el sistema reglado. - Su superación permite obtener el título de graduado y proseguir con los estudios.

Cuadro 4.5.: Comparación entre la LOGSE y la LOCE

4. Modelos de ordenación de la Educación Secundaria: El modelo que adopte un país para ordenar su sistema educativo tiene que estar en estrecha relación con las finalidades que se le otorguen al mismo y, a su vez, incide en la estructura y funcionalidad de los centros educativos. Con ello se está significando la necesidad de llegar a un pleno ajuste de los escenarios donde se concretan las finalidades educativas con el modelo de educación adoptado (Rul, 2002). La concreción de los fines de la educación puede hacerse de acuerdo a uno de los siguientes modelos:

MODELO COMPRENSIVO	CARACTERÍSTICAS	MODELO SELECTIVO
<p>- Principio de igualdad: integración de todos los alumnos en el período de educación obligatoria.</p> <p>- Principio de individualización: Débil diferenciación según las características de los alumnos</p>	Agrupación de los alumnos	<p>- Principio de diversificación funcional: Fuerte diferenciación en función de sus aptitudes e intereses, en el mismo centro o en diferentes centros.</p>
<p>- Lógica centrada en el sujeto: Énfasis en qué sabe el alumno, las estrategias de aprendizaje y multiplicidad de oportunidades. Se produce aprendizaje cuando el alumno hace suyas las correcciones del profesor sobre sus producciones</p>	Evaluación	<p>- Principio de la medida y de evaluación: La objetivación de las diferenciaciones se hace a partir de los resultados obtenidos en las pruebas y de ponderar las posibilidades mediante la evaluación.</p> <p>- Lógica centrada en el objeto: Se enfatizan los resultados, la eficiencia.</p>
<p>- Criterio de formación-selección: La información evaluativa obtenida en un determinado proceso formativo aporta elementos para iniciar el siguiente proceso formativo.</p>	Interés de la información evaluativa	<p>- Criterio de selección-exclusión: La información evaluativa obtenida en un determinado proceso formativo proporciona elementos para la transición de un estadio a otro, determinado por la medida y la evaluación.</p>

Cuadro 4.6.: Modelos de ordenación de la Educación Secundaria (adaptado de Rul, 2002, 336-337)

A partir de la distinción indicada en el capítulo segundo al hablar de las dimensiones que definen la evaluación, la misión que se encomienda a la dimensión técnico-pedagógica es la de satisfacer las demandas que se formulan desde la dimensión político-ideológica. Consecuentemente, la evaluación adopta las características que se le otorgan desde una concepción selectiva de la educación.

Este aspecto concuerda con Mateo (2000) cuando expone la función de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y su evolución a la luz de los cambios habidos en el enfoque del proceso de enseñar y aprender. Se observa que la tendencia actual en la valoración de los aprendizajes que realizan los alumnos se ha desplazado hacia los resultados que producen, relegando a un segundo término los recursos educativos que se invierten. Esta focalización hacia los *outputs* más que en los *inputs* subraya la

primacía de las finalidades, traduciéndose en la adecuación de las acciones y la toma de decisiones de modo prioritario hacia la consecución de los objetivos establecidos.

Siguiendo a Mateo (2000) y en conexión con los sistemas social, cultural, político y económico que conforman los ejes de la dimensión político-ideológica de la evaluación, los factores que han favorecido la adopción de este enfoque han sido: la creciente demanda social centrada en verificar si los estudiantes han adquirido unos niveles que garanticen la óptima inserción en la formación superior y en el mundo socio-laboral; la nueva cultura del consumo, que valora el conocimiento en la medida que este es aprendido no enseñado; la rendición de cuentas que se tiene que hacer a las administraciones que, al dirigir sus peticiones hacia la asunción de los objetivos establecidos, hace que los resultados máspreciados sean los que hacen referencia al rendimiento de los alumnos.

En la LOCE se reconoce explícitamente que las medidas adoptadas para mejorar la calidad de la educación se concretan en orientar abiertamente el sistema educativo hacia los resultados. Además, la medida de los resultados obtenidos propicia una intensificación de los procesos evaluativos del alumnado, profesorado, centros escolares y sistema educativo en su conjunto.

Acabamos este capítulo con dos epígrafes destinados a subrayar como conceptualiza la LOCE dos aspectos, que se muestran claves en el espíritu que ha inspirado dicha Ley, la calidad en la educación y la recuperación de la cultura del esfuerzo:

- 5. La calidad en la educación:** El presente proyecto de Ley tiene como principal objetivo impulsar un sistema efectivo de calidad y con oportunidades para todos, pretendiendo reducir el índice de fracaso escolar, elevar el nivel de formación de los alumnos, fomentar la cultura del esfuerzo y mejorar las condiciones para el desarrollo de la función docente.

En el capítulo I de su Título Preliminar se enumeran los principios de calidad del sistema educativo:

“Artículo 1. Principios.

Son principios de calidad del sistema educativo:

a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.

b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, y la cohesión y mejora de las sociedades, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

d) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.

e) La concepción de la educación como un proceso que posee un valor permanente, que se extiende a lo largo de la vida.

f) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del sistema educativo.

g) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos.

h) El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional.

i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.

j) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

k) *La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

l) *La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros".*

6. Valoración de la cultura del esfuerzo: El nuevo proyecto educativo descansa en la convicción de que el esfuerzo y la exigencia son condiciones básicas de la calidad del sistema educativo. El actual modelo educativo, que permite pasar de un curso a otro sin alcanzar los conocimientos necesarios, no satisface a los alumnos, ni a sus familias, ni al conjunto de la sociedad. Habitúa a un pretendido éxito inmediato, fácil y sin esfuerzo, que provocará serias inadaptaciones cuando los jóvenes tengan que afrontar las exigencias y retos de la vida real. La cultura del esfuerzo es una pieza indispensable que garantiza el aprendizaje; sin el primero no hay el segundo.

La revalorización del esfuerzo personal queda recogida, en la exposición de motivos, en lo que constituye un primer eje de los cinco en que se organizan las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad:

"Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor.

[...] En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esa realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo.

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos.

En cambio, en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social”.

5. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: EVOLUCIÓN, CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN

5.1. Introducción	109
5.2. Perspectiva histórica de la evaluación.....	110
5.2.1. La primera generación: <<generación de la medida>>	113
5.2.2. La segunda generación: perspectiva dinámica de la evaluación	115
5.2.3. Desarrollo de la evaluación en la década de 1960 ..	116
5.2.4. La tercera generación evaluativa: eclosión de los modelos evaluativos	118
5.2.5. La cuarta generación evaluativa	120
5.3. Categorización de la evaluación según el aspecto que se enfatisa	123
5.3.1. La evaluación centrada en la consecución de los objetivos	123
5.3.2. La evaluación centrada en la precisión del mérito o valor	123
5.3.3. La evaluación centrada en el acopio de información para la toma de decisiones	124
5.3.4. La evaluación como sintetizadora e integradora de las anteriores	125
5.4. Conceptualización de la evaluación	125
5.5. Carácter multidimensional de la evaluación	128
5.5.1. Objeto de la evaluación	129
5.5.2. Finalidades de la evaluación	129
5.5.3. Temporización de la evaluación	132
5.5.4. Instrumentalización de la evaluación	133
5.5.5. Modelos de evaluación	146
5.5.6. Agentes de la evaluación	149
5.5.7. Referentes de la evaluación	151

5.1. Introducción

El hecho educativo ha sido objeto de valoración desde siempre, a pesar de que el sentido de esta valoración ha cambiado a lo largo del tiempo por influencia de las transformaciones habidas también en el contexto sociocultural de las diferentes épocas.

La evaluación se ha desarrollado a lo largo del s. XX, yendo desde un acto puramente sancionador hasta convertirse en un acto educativo, que deviene un proceso de más amplitud y complejidad que el de medir. No es solamente una interpretación de una medida en relación con la norma estadística ya establecida o en relación con la consecución de unos objetivos o patrones de conducta, también es poder emitir juicios sobre descripciones cualitativas.

La división cronológica que se apunta en este capítulo tiene la pretensión de intentar situar el qué, para qué, cómo, cuándo, con qué, de la evaluación, de una manera longitudinal que nos facilite la comprensión de la misma en el contexto educativo actual. A lo largo del recorrido que se realizará, se pone de manifiesto el concepto dinámico de la evaluación, evolución que ha venido dada por la influencia ejercida desde las diferentes perspectivas en que se posicionan los modelos evaluativos.

Las aportaciones que se traspasan de una época a otra son manifiestas y evidentes, de manera que una postura prudente sería decir que en la actualidad encontramos y recogemos toda una carga histórica en materia de evaluación que no podemos olvidar ni obviar. La polémica mantenida entre los que se manifiestan a favor de una u otra postura ha tenido al largo de los años un marcado carácter recurrente, apareciendo y desapareciendo en diferentes períodos históricos. En el campo de la evaluación se hace patente la dialéctica que existe.

La presentación de diferentes modelos sobre la evaluación nos aproximará al concepto que adoptamos de la misma, en el que nos detendremos para presentar el concepto actual de evaluación y exponer la adjetivación que acompaña, actualmente, al campo semántico definido por la evaluación;

mostraremos así la relevancia de la compleja red tejida a su alrededor, para pasar a analizar cada una de sus dimensiones así como las interacciones con el resto.

5.2. Perspectiva histórica de la evaluación

La atención a la evolución histórica experimentada por la evaluación permite ver cómo el tema que nos ocupa ha ido desarrollándose paralelamente a los cambios de las necesidades sociales, gracias a la incorporación de las aportaciones teóricas y técnicas surgidas en cada período histórico. El hecho de que diferentes autores se hayan entregado al trabajo de analizar la evolución conceptual, histórica y social de la evaluación pedagógica queda plenamente justificado:

"Ninguna introducción a la evaluación entendida como una práctica profesional estará completa si no se presta la debida atención a la evolución histórica del tema. Cualquier profesión, para satisfacer las necesidades de sus clientes, debe evolucionar de acuerdo con los cambios de las necesidades sociales y teniendo en cuenta todos los avances teóricos y técnicos. A menos que los miembros de una profesión elaboren y sostengan una perspectiva histórica sobre su trabajo, probablemente seguirán teniendo siempre una concepción limitada de su función social, sin poder estimular la innovación ni contribuir a ella" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, 32).

La evaluación es una actividad cuyo desarrollo va ligado inevitablemente con la humanidad. La actividad evaluadora ya se practicaba en la antigüedad, remontándose al año 2000 a.C., cuando se seleccionaba a los aspirantes que iban a formar parte de la clase del funcionariado de la China. En la Biblia se relata que Gedeón seleccionaba a los luchadores gracias a pruebas situacionales. El método socrático del mundo clásico, siglo V a.C., contemplaba como parte de su metodología didáctica la utilización de cuestionarios de evaluación. San Agustín defiende el establecimiento de criterios para discernir si el discípulo ha llegado a la esencia de las cosas mediante leyes válidas y no a través de meras palabras.

Se cifra en la Edad Media, la aparición formal de los exámenes. Para llegar a magister, el aspirante debía pasar un examen oral público delante de tribunal. Con

el transcurso del tiempo, se introducen los exámenes escritos que se prescriben minuciosamente mediante criterios de evaluación diferenciados por niveles y grados.

Con la instauración de los sistemas educativos nacionales –primera mitad del siglo XIX– el llamado <<examen de Estado>> conduce a obtener los diplomas garantizados por el Estado, que capacitaba para acceder a determinados puestos sociales al mismo tiempo que determinaba el estatus y poder de su poseedor. Aunque habrá que esperar hasta finales del siglo XIX para hablar de un movimiento evaluativo reconocible y convertirse en profesional.

Louis Pelletier señala de manera sintética tres etapas básicas en las cuales recoge las tendencias de la evaluación (en Rodríguez Diéguez, 1980, 35-36):

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
- De control del rendimiento (científica)	- Fundamentado en los estudios iniciales sobre los tests o pruebas. - Se materializa en la utilización de medios escritos y tipificados como instrumentos de valoración
- De medida	- La medida no excluye las informaciones cualitativas que el profesor va recibiendo del progreso del alumno
- De evaluación	- El profesor emite un juicio del grado asumido de las intenciones declaradas por el alumno. - Compara los resultados obtenidos de los alumnos con aquello que se había previsto por parte del profesor

Cuadro 5.1.: Síntesis de las etapas evaluativas

Stufflebeam y Shinkfield (1987) llevan a cabo un análisis sobre las conceptualizaciones que ha ido recibiendo la evaluación en el contexto de los Estados Unidos bajo la óptica de la consideración de la evaluación como una actividad que realizan los servicios profesionales y que lleva asociadas unas responsabilidades no solamente personales, del profesor, sino también institucionales, de agencias evaluadoras y de organismos públicos. Enmarcado dentro de la evaluación de programas, es totalmente factible trasladarlo a la evaluación pedagógica. Tomando como referencia las contribuciones iniciales de Tyler, se establecen cinco épocas o períodos:

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS
Período pre-tyleriano (hasta 1930)	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de la evaluación sistemática sin ser un movimiento reconocible. - Tests de rendimiento para la evaluación de programas escolares (ortografía) y acreditación de instituciones educativas. - Comparaciones, que eran costosas y problemáticas, entre los grupos de control y grupos experimentales.
Época Tyleriana (de 1930 a 1945)	<ul style="list-style-type: none"> - Tyler acuña el término de evaluación educativa, centrada en determinar si han sido conseguidos o no determinados objetivos claramente definidos. - Se reconocen y enfatizan las diferencias entre los objetivos de un lugar a otro (influencia del contexto). - Se comparan las realizaciones internas entre los resultados obtenidos y los objetivos fijados, ahorrando los costos y el problema de los tests tipificados.
Época de la inocencia (de 1946 a 1957)	<ul style="list-style-type: none"> - La sociedad americana se concentra con complacencia en olvidar la guerra y superar la Depresión. - Expansión de las ofertas educacionales dirigida a alumnos, maestros y servicios educativos para la comunidad. - Se desarrollan instrumentos y estrategias como nuevos tests, <<experimentación comparativa>>, <<coincidencia entre resultados y objetivos>> y procedimientos estadísticos para analizar los datos educativos. - No se avanza en los aspectos técnicos de la evaluación. - Las evaluaciones educacionales dependen de los límites de cada distrito escolar, las fuentes de financiación son locales o de organismos profesionales. - Las agencias de evaluación federales y estatales no estaban introducidas en el campo de evaluación de programas.
Época del realismo (de 1958 a 1972)	<ul style="list-style-type: none"> - Lanzamiento, por parte de la Unión Soviética, del Sputnik I. Como reacción se desarrollan nuevos currículos en matemáticas, ciencias e idiomas y se establecen evaluaciones del currículo a gran escala. - Los esfuerzos realizados (elaboración cuidadosa de los currículos y financiación adecuada) no se corresponden con el éxito esperado. - Cronbach critica las evaluaciones por falta de relevancia y utilidad, aconsejando recuperar la evaluación basada en comparaciones de los resultados obtenidos en tests tipificados, realizados por grupos experimentales y de control. La evaluación proporciona ayuda para elaborar los currículos más que informar sobre el promedio del total de las calificaciones. - Los tests estandarizados son cuestionados al ser inadecuados para diagnosticar necesidades y valorar los avances de los alumnos más desfavorecidos. Además no se adaptan bien al método de Tyler que contempla las diferencias entre objetivos en función del contexto. - Glaser, Tyler y Popham proponen la utilización de los tests con referencia a criterios en lugar de los tests basados en las normas. - Scriven y Stake amplían la conceptualización de la evaluación insistiendo en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de evaluación, evaluar las metas y determinar los resultados que se desean (o no) del programa.
Época del profesionalismo (1973 hasta ahora)	<ul style="list-style-type: none"> - El campo de la evaluación empieza a cristalizar, diferenciándose de las demás disciplinas y emergiendo como una especialidad propia. - Se crean organizaciones profesionales que reducen la fragmentación y dispersión de la literatura sobre evaluación y vehiculan la comunicación, favoreciendo el intercambio (<i>Join Committee on Standards for Educational Evaluation</i>). - Se ha incrementado la comunicación entre los partidarios de los métodos positivistas/cuantitativos y los que se adscriben a los métodos fenomenológicos/cualitativos.

Cuadro 5.2.: Períodos en la historia de la evaluación

Para el análisis que efectuaremos de las transformaciones experimentadas por el concepto de evaluación en los diferentes períodos históricos hemos seguido a autores de nuestro contexto (Mateo, 2000, 24-35; Ibar, 2002; 36-37 y Rodríguez Neira, 2000, 26-41), con lo cual se pone de manifiesto su contextualización y determinación tanto histórica como socialmente. Participando de la propuesta que realizan Guba y Lincoln (1989) por lo que se refiere al desarrollo histórico de la evaluación, se establecen las siguientes épocas o, como ellos dicen, generaciones:

5.2.1. La primera generación: <<generación de la medida>>

En esta época, que abarca desde mediados del s. XIX hasta 1940, evaluación y medida son actividades intercambiables, son sinónimas: evaluar se entendía como medir estrictamente el rendimiento académico de los alumnos para detectar las diferencias individuales; la medida consiste en la recogida de datos cuantitativos.

Los trabajos de Fechner, hacia la segunda mitad del siglo XIX, centrados en el campo de la psicología experimental y en el estudio de las diferencias individuales (que originaría la psicometría), pueden considerarse los inicios formales de la medida en el campo de las ciencias humanas.

Debemos a Galton la utilización de la expresión <<test mental>> con sus estudios sobre las diferencias individuales, iniciándose con él los esfuerzos para clasificar a las personas a partir de una inteligencia promedio, tipificando las condiciones adecuadas para examinar a los individuos y llevar a cabo comparaciones entre ellos. Para analizar los datos obtenidos, Galton empleó métodos estadísticos aplicando los conceptos de curva normal, parámetros de tendencia central y de dispersión y la correlación (para averiguar la magnitud de semejanza entre las características individuales de los padres y los hijos).

Los métodos estadísticos empleados por Galton fueron un referente para Pearson, el cual estableció el coeficiente de correlación múltiple, formalizando las bases de la estadística multivariada. Los trabajos de Galton se extienden con celeridad hacia otros países: Alemania (Kreaepelin funda un laboratorio psicológico en el que dedica sus esfuerzos a medir los tiempos de reacción de la memoria, la

percepción, la discriminación y la fatiga); Estados Unidos (Cattell establece pruebas mentales y físicas en el Columbia College); Francia (Binet y Simon elaboran y difunden, en 1905, una escala métrica para la medida de la inteligencia).

En el campo de la pedagogía, la investigación pedagógica se encaminaba hacia la creación de tests específicamente escolares, puesto que las pruebas de laboratorio y los tests psicofísicos provenientes del campo de la psicología no abordaban satisfactoriamente los problemas escolares ni abarcaban las áreas de conocimiento escolar.

Thorndike, con la publicación en 1904 de *Introduction to the theory of mental and social measurement*, facilita el camino para que Rice inicie la medición en pedagogía. El nivel de objetividad conseguido en la valoración de las características psicológicas de los individuos mediante instrumentos pone en evidencia la objetividad de la medida en educación: se pretende que instrumentos precisos y fiables substituyan los procedimientos basados en la observación que se llevaba a cabo de manera esporádica y con asistematicidad. Esta etapa representa la explosión de los medios escritos y tipificados para valorar el rendimiento en el campo cognitivo: a partir de 1910, se avanza rápidamente en la dirección que apuntó Rice, desarrollándose escalas de redacción, de ortografía, de cálculo aritmético y baterías de rendimiento.

Robert Dottrens publica hacia 1931 un estudio sobre el problema de la Inspección en la Escuela Nueva con el que intenta aplicar las tesis de Taylor y Fayol en el campo educativo. Consiste en un intento de traspasar los presupuestos de los que participa la organización empresarial a la institución escolar. Se establece un paralelismo entre las fases del proceso industrial y las fases del proceso escolar: la planificación o diseño del producto, la ejecución o elaboración y el control del producto elaborado en la producción industrial encuentran su correspondencia con la programación, enseñanza y evaluación del proceso instructivo (Rodríguez Diéguez, 1980).

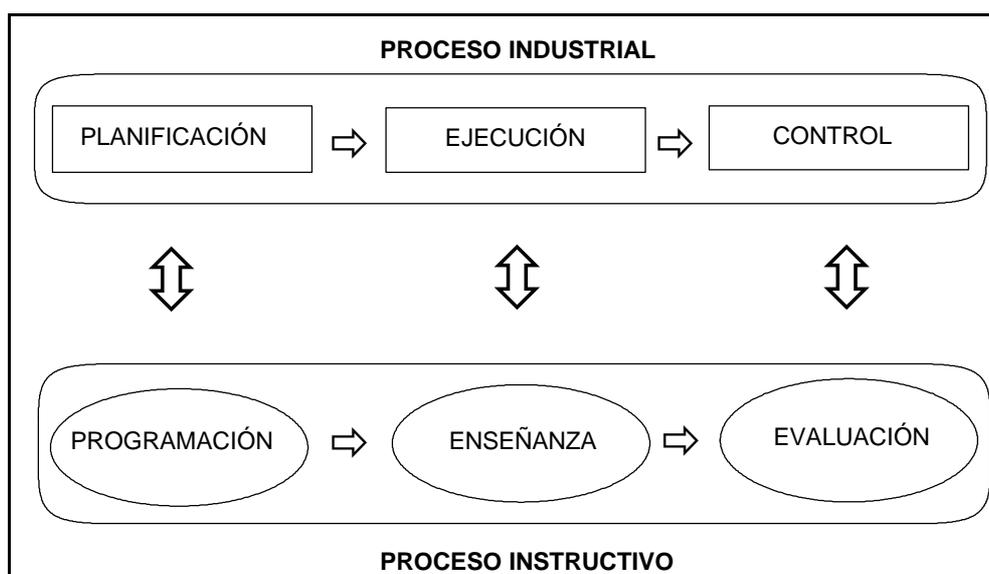


Figura 5.1.: Paralelismo entre el proceso industrial y el instruccional

Cobra importancia el plantearse dónde se ubica el punto o puntos de control en los cuales es conveniente verificar dicha función. Razones de complejidad y amplitud de los procesos implicados en la industria desaconsejan la ejecución de un control exhaustivo sobre todo el proceso por la poca rentabilidad y esfuerzo que se requerirían. La evaluación se verifica en la fase final del proceso. Evaluación y medida son concebidos en el contexto de la metáfora industrial, asumida en esta época: el control de calidad como comprobación del rendimiento de los alumnos. Los instrumentos que se utilizan para evaluar solamente aportan información sobre los sujetos de forma individual y la evaluación no se plantea valorar el currículo en el sentido de que no se cuestiona si es el que realmente tiene que ser. La evaluación se concibe de manera estática.

5.2.2. La segunda generación: perspectiva dinámica de la evaluación

Hasta ahora, la evaluación estaba centrada en la formulación de juicios sobre los estudiantes considerados individualmente y adoptando como referencia la norma de grupo. Entre 1940 y 1960 se producen nuevas orientaciones que favorecen la transición de la etapa anterior a ésta: el riguroso proceso de una evaluación pretendidamente objetiva, centrada en exceso en la utilización de instrumentos técnicos para obtener datos cuantitativos, que no considera las informaciones cualitativas; la pretensión por recuperar el juicio que el profesor se

formaba del alumno como consecuencia de observar diariamente su progreso y la complementación de los instrumentos científicos de evaluación del rendimiento de los alumnos con la información que suministra la observación.

Tyler (1950; 1951) insiste en estructurar el currículo alrededor de unos objetivos, constituyéndose éstos como guía para los profesores que aportan criterios para elaborar materiales, concretar los contenidos, desarrollar programas de instrucción y preparar los exámenes. Tyler confiere a la evaluación una nueva orientación, separándola del concepto de medida, señalando que con la evaluación se pretende comparar la ejecución de los alumnos con los objetivos educativos previamente establecidos en forma de conducta, a fin de determinar hasta qué punto se ha realizado el propósito pretendido mediante una actividad de aprendizaje.

La evaluación pasa así a ser considerada como un proceso sistemático de planificación y recogida de información valorada en función de unos objetivos fijados. Es una evaluación centrada en los objetivos con un marcado carácter formativo. La evaluación adquiere una función más dinámica que la que tenía en la etapa anterior: influir en el diseño del currículo para poder optimizarlo, defendiéndose la función formativa de la evaluación por encima de la función principalmente selectiva que se le otorgaba hasta ahora.

5.2.3. Desarrollo de la evaluación en la década de 1960

La puesta en órbita en 1957 del primer satélite artificial, Sputnik I, por parte de los soviéticos, removi6 los cimientos de una sociedad puntera en todos los campos. En lo concerniente al sistema educativo, si a 6ste se le reconocía su papel fundamental en el logro de los 6xitos, tambi6n se le debería responsabilizar de los fracasos, interrogándose por la consecuci6n de los objetivos educativos fijados.

En este momento el concepto de evaluaci6n se ensancha y dirige su mirada hacia otras funciones. El cu6ndo evaluar no se sitúa solamente al final del proceso y se consolida el modelo de evaluaci6n basado en el criterio de localizaci6n temporal seg6n el momento del proceso de ensefianza-aprendizaje en que se verifica la

La evaluación educativa: evolución, conceptualización y caracterización
evaluación (Rodríguez Diéguez, 1980). La ubicación de la evaluación y la finalidad con que se lleva a cabo origina diferentes funciones de la evaluación.

Cronbach, Scriven y Glaser realizan precisas aportaciones que contribuyen al desarrollo de la evaluación en la línea apuntada en esta época.

Cronbach (1963) se sitúa en este contexto al proponer que la evaluación se utilizará durante el propio proceso de evolución del programa, sin esperar que el mismo haya finalizado. Además, para que la evaluación sea de utilidad debe centrarse en la toma de decisiones que se derivan de la propia evaluación.

Gracias a Scriven (1967) contamos con la aportación de fecundas ideas que ayudan a la diferenciación entre evaluación formativa y sumativa y que servirán de guía para orientar la evaluación actual. La formativa va encaminada a analizar el grado en que se asumen los objetivos establecidos y comprobar si la planificación de las experiencias de aprendizaje contribuye a la obtención de los resultados esperados, otorgándole una finalidad de realimentación. La sumativa coincide con el sentido más clásico y tradicional de los exámenes como control de calidad del producto escolar, evaluación del rendimiento final de los alumnos. Scriven cuestionó y criticó la preponderancia de la evaluación centrada en los objetivos, ya que, si estos adolecen de valor, carece de interés saber hasta qué punto se han alcanzado.

Glaser (1963) desplaza el interés por establecer los objetivos hacia la preocupación por cómo han de ser medidos, desarrollando y propugnando nuevos modelos alternativos de técnicas de evaluación, surgiendo, con ello, la disyuntiva de la evaluación referida a norma (*norm-referenced* o NR) versus la evaluación referida al criterio (*criterion-referenced* o CR).

La evaluación normativa, originalmente relacionada con el campo psicológico, conviene en comparar y describir el comportamiento del alumno en términos de posición relativa que ocupa respecto al grupo. Permite la clasificación y discriminación de los sujetos, pero no es efectiva para establecer estrategias individuales de corrección o mejora. La evaluación criterial, asociada con el campo educativo, considera el rendimiento de los alumnos respecto de algún criterio

preestablecido. Además, informa sobre el nivel de dominio obtenido por cada uno de los alumnos respecto a los contenidos que son objeto de aprendizaje y permite poner en marcha dispositivos de mejora.

Gómez Arbeo (1990) enumera una serie de factores que influyeron en el surgimiento de la evaluación criterial: el descontento de una evaluación basada en las características psicológicas, los trabajos de Glaser y Klaus (1963), la tarea de Popham y Husek (1969), la enseñanza programada y la atención a los objetivos de conducta que debían alcanzar los alumnos después de la instrucción.

5.2.4. La tercera generación evaluativa: eclosión de los modelos evaluativos

Las líneas de trabajo de la época anterior establecen los fundamentos de la evaluación moderna, de modo que se propicia la entrada en la <<tercera generación evaluativa>> hacia 1970, siendo la multiplicación de modelos evaluativos y la profesionalización de la evaluación sus rasgos más característicos. Los diferentes modelos que van surgiendo se adscriben a uno u otro planteamiento evaluativo, siendo el reflejo de los paradigmas existentes en el campo de las ciencias sociales.

5.2.4.1. Modelos evaluativos de carácter cuantitativo

Dentro del paradigma positivista encontramos que la línea de trabajo iniciada por Tyler propicia que Stake, entre otros autores, insista en los modelos de <<consecución de metas>>; la línea, propuesta por Cronbach, deriva hacia la proliferación de los modelos de evaluación centrados en la toma de decisiones, siendo el modelo CIPP (Contexto, *Input*, Proceso y Producto) de Stufflebeam y Guba el máximo representante de esta tendencia, aunque sin olvidar el modelo CSE (*California State Evaluation*) de Alkin y el modelo UTO (Unidades, Tratamientos y Operaciones) de Cronbach; el modelo de análisis de sistemas también se integra dentro de esta perspectiva racional-cuantitativa.

La confrontación paradigmática que se produjo en el campo de las ciencias sociales hacia mediados de 1970 se trasladó al ámbito evaluativo:

- Se relativiza la objetividad de los modelos cuantitativos que se utilizan tradicionalmente en la evaluación de manera exclusiva y que se basan en la práctica de normas estadísticas.
- Surgen, como alternativa, los modelos cualitativos que proponen una evaluación fundamentada en la observación, descripción e interpretación de las actividades y acontecimientos que suceden en el aula.
- Aparece la función pedagógica de la evaluación, mediante la cual el profesor obtiene elementos de juicio para la toma de decisiones, actuando en una u otra dirección al comparar los resultados con los objetivos.
- Se hace necesario poner al alcance del docente los instrumentos pertinentes que posibiliten la modalidad cualitativa de la evaluación.

5.2.4.2. Modelos evaluativos de carácter cualitativo

Entre los modelos que surgen como alternativa, enriqueciendo la perspectiva cualitativa, se encuentran:

- El modelo <<libre de objetivos>> u orientado al consumidor, de Scriven (desmarcándose de unos planteamientos de corte positivista), con el que intenta responder a una doble cuestión: la evaluación de unos objetivos de referencia obligada y el interés de evaluar unos resultados no previstos en principio;
- el modelo de <<crítica artística>> de Eisner, el cual, concibiendo la enseñanza como un arte, otorga al evaluador el papel de observador, para interpretar en función de la comprensión que tenga del contexto;
- el modelo de <<evaluación iluminativa>> de Parlett y Hamilton, centrándose en el análisis de los procesos de negociación que se verifican en el aula y, coherente con esta concepción, la evaluación que parte del pacto y la negociación;

- el modelo del <<estudio de casos>>, con Stake (en los Estados Unidos) y Stenhouse, House y Elliot (Reino Unido), sigue en esta línea;
- el modelo de <<evaluación respondente>> de Stake (evolucionando desde una posición inicial cuantitativa), centrado en el sujeto, intenta responder (de ahí su nombre) a las necesidades reales que surgen cuando alumnos y profesores desarrollan un determinado programa;
- el modelo de <<evaluación democrática>> de McDonald prioriza el carácter político de la actividad evaluadora, idea de la que también participan Elliot y Stenhouse.

La aparición de estas alternativas cualitativas interpretativas-humanistas conduce a un enfrentamiento con el modelo científico-lógico-positivista, retomándose la polémica entre paradigmas que se ha presentado tradicionalmente de forma dicotómica: las explicaciones nomotéticas; la concepción de la realidad como dada, singular y convergente y la neutralidad de los valores (objetividad) propios de la corriente filosófica del realismo se enfrentan con las explicaciones idiográficas; la consideración que se hace de la realidad como construida, holística y divergente y la influencia que ejercen los valores (subjetividad) que sustenta la tradición filosófica del idealismo (Arnal y otros, 1992).

En una palabra, perspectiva cuantitativa frente a perspectiva cualitativa. El planteamiento metodológico adoptado a lo largo de estos años por evaluadores de una y otra tendencia los ha posicionado rígidamente conduciéndolos a una clara confrontación entre ellos, en especial por parte de los cualitativos, que han tenido que mostrarse con agresividad para poder remover los fundamentos del paradigma cuantitativo que estaba sólidamente asentado.

5.2.5. La cuarta generación evaluativa

Desde 1990 se inician intentos para superar la incompatibilidad entre paradigmas planteada por la adscripción de los evaluadores a una u otra tendencia de la época anterior, surgiendo unas expectativas para aproximar y complementar los dos modelos de evaluación, cuantitativos y cualitativos, especialmente desde un punto de vista práctico y de aplicación concreta.

Parece razonable la utilización conjunta de ambos métodos, y ello por diferentes motivos: la diversidad de necesidades que debe atender la evaluación demanda el uso de múltiples métodos; la evaluación con función formativa, orientada a la valoración del proceso de aprendizaje, facilita una toma de decisiones sobre el propio proceso de manera inmediata realimentándolo; la evaluación de finalidad sumativa, relacionada más con la valoración definitiva de un proceso finalizado, permite verificar el grado de asunción de los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado (Casanova, 1985).

La utilización conjunta de los dos métodos manifiesta más posibilidades que si los consideramos por separado. Solamente con la consideración y uso de diferentes técnicas adscritas a una y a otra metodología es posible triangular la verdad de fondo. Guba y Lincoln, ante la multiplicidad de modelos evaluativos habidos en la época anterior, estiman que debe avanzarse hacia la aproximación de perspectivas paradigmáticas, integrando el enfoque respondiente de Stake con el constructivista.

Las características correspondientes a las diferentes épocas que se acaban de describir se recogen de manera sintetizada en el siguiente cuadro:

ÉPOCAS	CARACTERÍSTICAS
Primera generación: orientada a la medida (mediados del s. XIX hasta 1940)	Desarrollo de la Psicometría y estudio de la Psicología como ciencia positiva: - Campo de la psicología experimental: <ul style="list-style-type: none"> • Medida centrada en el estudio de las diferencias individuales (Fechner). • Métodos estadísticos, curva normal, parámetros de tendencia central, de dispersión y correlación (Galton). • Estadística multivariada, correlación múltiple (Pearson). - Campo de la pedagogía: <ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos de Thorndike facilitan a Rice el inicio de la medición en pedagogía. • Instrumentos precisos, fiables y objetivos provenientes de la psicología deben substituir los basados en la observación y la asistematicidad de la pedagogía. • Elaboración de escalas de redacción, de ortografía, de cálculo aritmético, baterías de rendimiento. • Traspase de las tesis sobre el proceso industrial de Taylor y Fayol al proceso instructivo.
Segunda generación: orientada a la descripción (1940 - 1960)	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva dinámica de la evaluación. - Tyler orienta la evaluación hacia la consecución de objetivos y la obtención de información sobre la eficacia del currículo. - Los conceptos de evaluación y medida se separan.
Desarrollo de la evaluación (década de 1960)	<ul style="list-style-type: none"> - Se amplían las perspectivas temporal y funcional de la evaluación. - La evaluación se utiliza sin esperar que el proceso acabe y se centra en la toma de decisiones (Cronbach). - Evaluación formativa y sumativa (Scriven). - Diferenciación entre evaluación normativa y evaluación criterial (Glaser).
Tercera generación: Orientada a un juicio determinado (1970 - 1990)	Eclosión de modelos evaluativos: - De carácter cuantitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Consecución de metas (Stake y otros). • CIPP (Stufflebeam y Guba). • CSE (Alkin). • UTO (Cronbach) • Análisis de sistemas. - De carácter cualitativo: <ul style="list-style-type: none"> • Libre de objetivos (Scriven). • Crítica artística (Eisner). • Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton). • Estudio de casos (Stake, Stenhouse, House y Elliot). • Evaluación respondente (Stake). • Evaluación democrática (McDonals, Elliot y Stenhouse).
Cuarta generación: Orientada por un criterio negociado (a partir de 1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar en la evaluación a todos los agentes interesados en ella. - Aproximación y complementación de enfoques. - Intentos para superar la incompatibilidad entre paradigmas. - Utilización conjunta de los diferentes métodos para beneficiarse de las ventajas que reportan cada uno.

Cuadro 5.3.: Épocas en la historia de la evaluación

5.3. Categorización de la evaluación según el aspecto que se enfatiza

Más allá del recorrido histórico que acabamos de hacer por la evaluación educativa, Tejada (1997, 244-246), después de una revisión de la literatura pedagógica, nos ofrece una valiosa tipología de la misma en la que presenta las definiciones propuestas por diferentes autores, agrupadas en cuatro grandes líneas o tendencias.

5.3.1. La evaluación centrada en la consecución de los objetivos

El conjunto de estas definiciones pone el acento en verificar que el producto final se ajuste a los objetivos previstos. En esta línea, la evaluación al centrarse al final del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una finalidad fundamentalmente sumativa. La medición, para poder comparar con un estándar, se convierte en el acto nuclear de la evaluación.

AUTOR	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN
Tyler (1950,69)	<i>"Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos."</i>
Lafourcade (1972,21)	<i>"Etapas del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación."</i>
Gronlund (1973,2)	<i>"Proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación."</i>
Mager (1975, 20)	<i>"Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación."</i>

Cuadro 5.4.: Definiciones de la evaluación alrededor de la consecución de objetivos

5.3.2. La evaluación centrada en la precisión del mérito o valor

Este grupo de definiciones ensancha el concepto de evaluación visto en la línea anterior, yendo más allá de la consecución de objetivos, puesto que, una vez obtenida la medida, ésta va acompañada de la emisión de un juicio que valora la medición obtenida.

AUTOR	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN
Schuman (1997)	"Proceso de emitir juicios de valor."
Scriven (1967)	"Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa."
Worthen y Sanders (1973 citados por Rodríguez Diéguez 1980, 19)	"Determinación del valor de una cosa. Incluye la obtención de información para juzgar el valor de un programa, un procedimiento, un producto, un objetivo o la utilidad potencial de aproximaciones alternativas para alcanzar determinados objetivos."
Popham (1980)	"La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos."
Nevo (1983, 124)	"Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto."
Joint Committe (1988)	"La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto."
Alvira (1991, 10-11)	"Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en la información empírica recogida sistemática y rigurosamente."

Cuadro 5.5.: Definiciones de la evaluación alrededor de la precisión del mérito o valor

5.3.3. La evaluación centrada en el acopio de información para la toma de decisiones

Las definiciones que se integran en esta línea siguen ampliando la visión de la evaluación, focalizando la atención sobre la diversidad de objetos susceptibles de aplicar la evaluación y señalando diferentes momentos y la finalidad evaluativa de cada uno de ellos:

AUTOR	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN
Stufflebeam (1987, 183)	"Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados."
Cronbach (1963, 224)	"Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones."
Alkin (1969,2 , citado por Tenbrick, 1988, 2)	"Proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayude a tomar decisiones para tomar alternativas."
Ferrández (1993, 11)	"Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto."

Cuadro 5.6.: Definiciones de la evaluación como proceso que suministra información para la toma de decisiones

5.3.4. La evaluación como sintetizadora e integradora de las anteriores

AUTOR	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN
Provus (1969, citado por Blázquez, 1988)	<i>"Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye el proceso de enseñanza."</i>
De la Orden (1982, 2)	<i>"Proceso de recogida y análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para la toma de decisiones."</i>
Tenbrick (1988, 19)	<i>"Proceso de obtener información y usarla para formular juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones."</i>
Cabrera (1987, 101)	<i>"Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa."</i>
Pérez Gómez (1983, 431)	<i>"Proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativos del currículum."</i>
Casanova (1995, 55)	<i>"Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada."</i>

Cuadro 5.7.: Definiciones de la evaluación que sintetizan e integran las anteriores

5.4. Conceptualización de la evaluación

Estamos ya en condiciones de conceptualizar la evaluación; en la misma se observa que en los elementos que la caracterizan están subyacentes las definiciones aportadas por los distintos autores vistos en los apartados anteriores.

La evaluación es un proceso que se desarrolla siguiendo una secuencia de fases o estadios:

- 1. Es un proceso sistemático de recogida de información:**
Sistematizando sus fases, previendo y proveyendo los recursos, construyendo o seleccionando la instrumentalización necesaria y considerando los agentes evaluadores.

2. Que lleva asociado un juicio de valor: La recogida de información tiene que ser valorada, en función de unos criterios o referentes, por parte de los evaluadores con la emisión de un juicio que sea relevante sobre el objeto evaluado.

3. Orientado a la toma de decisiones: Que puede ser hecha por el evaluador o por otras personas o instituciones. La toma de decisiones posibilita que la evaluación supere la finalidad de ser un *fin en sí misma* para convertirse en un *medio de*, por ejemplo, mejorar la práctica educativa.

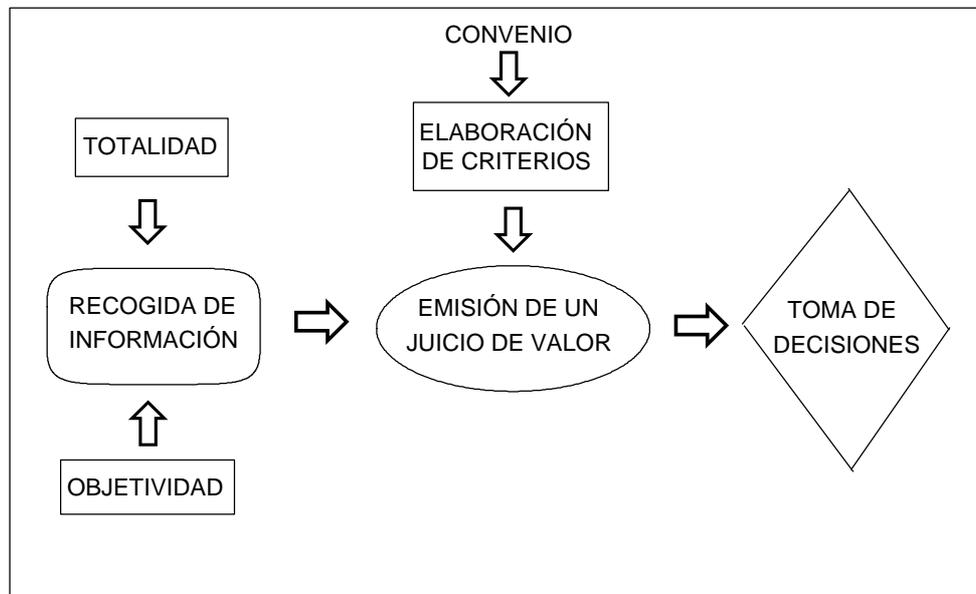


Figura 5.2.: Elementos en la conceptualización de la evaluación (Ferrández, 1993, 10)

Nevo (1983), a partir de la reelaboración de un esquema de Stufflebeam, propone que el proceso evaluativo puede ser analizado bajo diez dimensiones:

1. ¿Cómo definir la evaluación?
2. ¿Cuáles son sus funciones?
3. ¿Qué son objetos de evaluación?
4. ¿Qué tipo de información exige la evaluación de algo en particular?

5. ¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?
6. ¿A quién deben servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?
7. ¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?
8. ¿Qué métodos de indagación han de seguirse al evaluar?
9. ¿Quién debe realizarla?
10. ¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión...?

En la enumeración del decálogo anterior ya se manifiesta la diversidad de aspectos sobre los que hay que reparar en un proceso de evaluación. De la Torre (1994) nos ofrece una sinopsis en la que refleja la compleja red que constituye la evaluación didáctica:

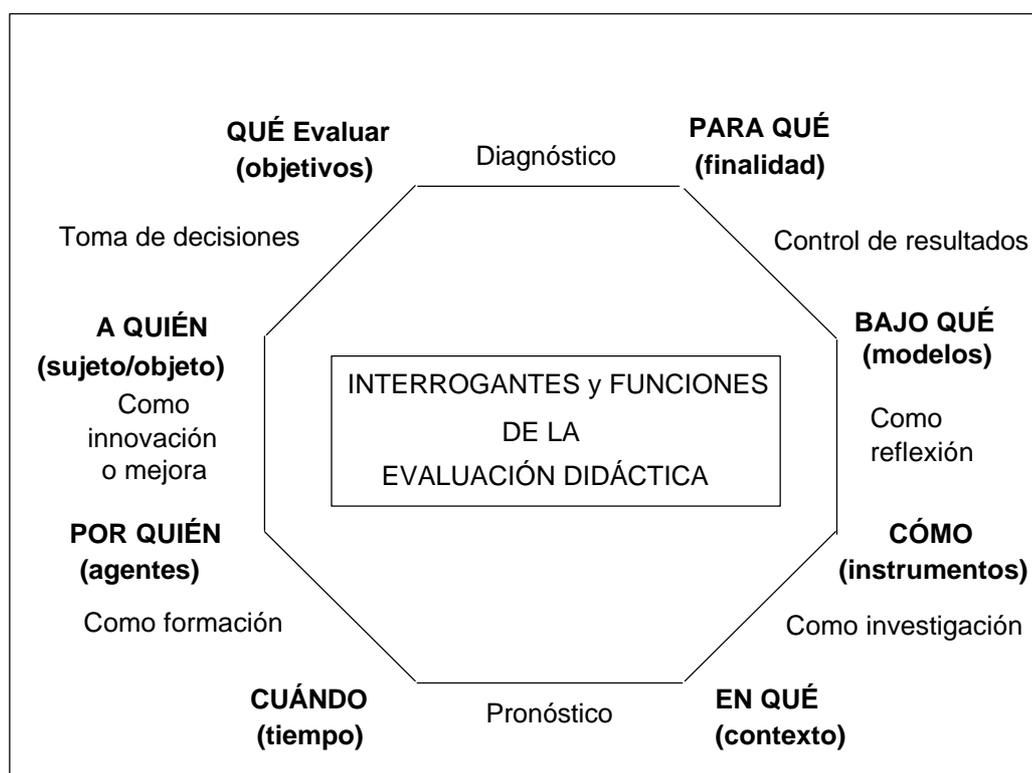


Figura 5.3.: Componentes y funciones de la evaluación educativa
(De la Torre, 1994, 321)

Por lo tanto, la evaluación demanda la atención sobre una multiplicidad de aspectos o dimensiones y variables que mezcla, inevitablemente, planteamientos

de carácter epistemológico, ideológico y técnico, como ya reparó Tejada (1991) al ofrecernos un ideograma en el cual consigue interaccionar las diferentes dimensiones afectadas en la evaluación.

Aun siendo el ideograma reflejo de la evaluación de programas, contexto para el cual se desarrolló, lo encontramos igualmente pertinente para nuestro propósito.

5.5. Carácter multidimensional de la evaluación

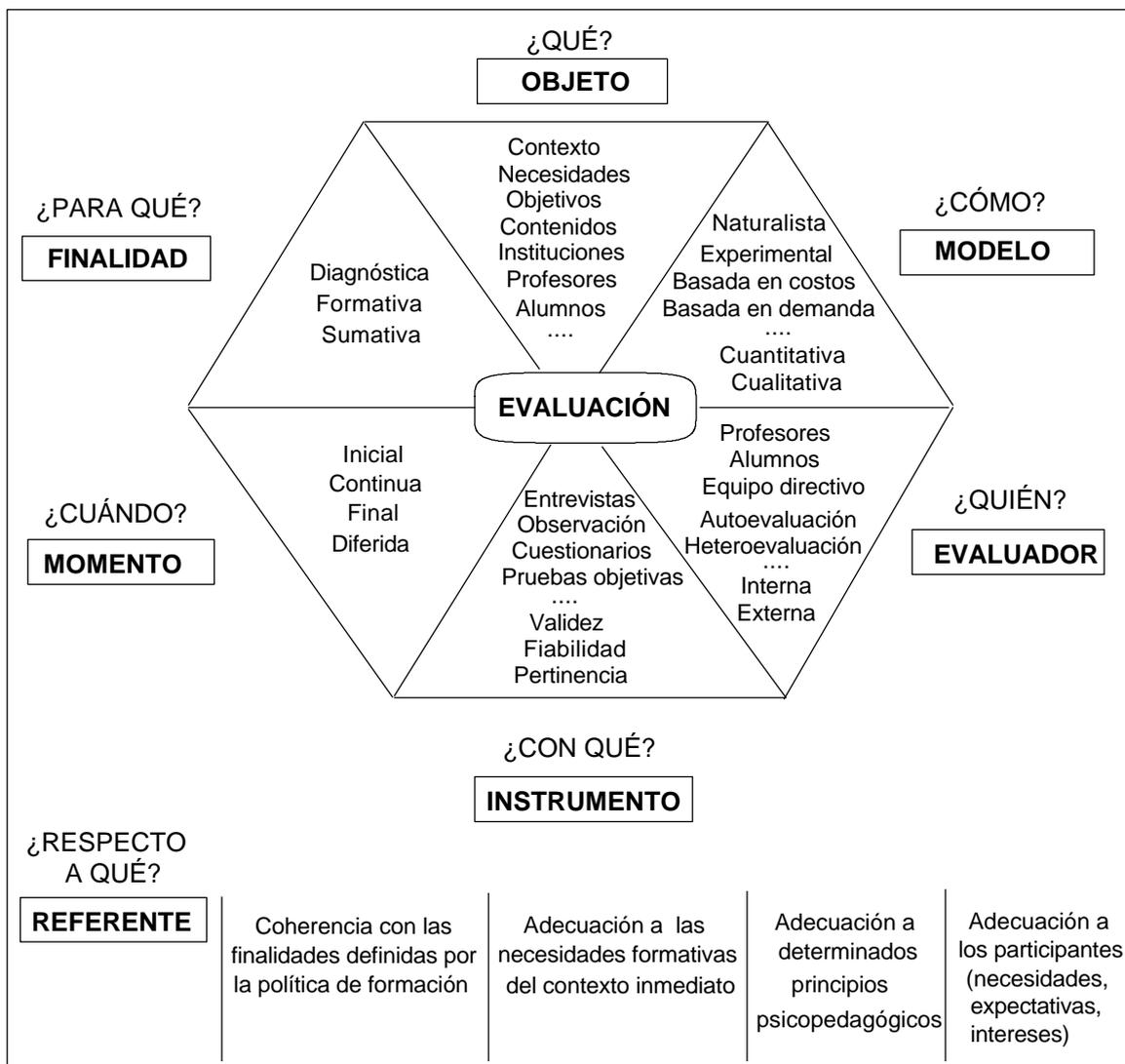


Figura 5.4.: Dimensiones básicas de la evaluación educativa (Tejada, 1991, 88)

Pasamos a analizar seguidamente cada una de las dimensiones:

5.5.1. Objeto de la evaluación

La consideración de esta dimensión proporciona la respuesta a *qué* evaluar, siendo una característica la multiplicidad de objetos del ámbito educativo susceptible de ser evaluada, como lo han puesto de relevancia, entre otros autores, Coll (1980), Pérez Juste y García Ramos (1989), De la Torre (1994), Villar (1994), Tejada (1997) y Andújar (2001). Así mismo, la LOGSE recoge en su artículo 62, que *"la evaluación del sistema educativo se aplicará sobre alumnos, profesorado, centros, procesos educativos y administración"*.

En nuestro caso, focalizar el objeto de evaluación en el proceso de los aprendizajes de los alumnos nos lleva a considerar los contenidos. En el capítulo segundo se ha expuesto, al considerar la dimensión técnico-pedagógica en su eje epistemológico, la definición de qué áreas integran el sistema educativo y cuáles son los tipos de contenidos que se incluyen en cada una de ellas; en el capítulo tercero advertimos sobre la provisionalidad de los conocimientos y su posibilidad de permanencia temporal en las diferentes áreas del saber y de la cultura, lo que nos lleva a considerar y apuntalar que los contenidos son una construcción social, que no son estáticos ni universales (Gimeno Sacristán, 1999).

El mismo término contenido como objeto de evaluación está sometido a constante revisión y ampliación; prueba de ello lo constituye la evaluación externa que ha promovido el *Departament d'Ensenyament de Catalunya* entre los alumnos de 2º de la ESO centrada en evaluar las competencias básicas.

5.5.2. Finalidades de la evaluación

Da respuesta al *para qué*, a las funciones o propósitos que persigue la evaluación. Scriven (1967) establece la formalización original de la evaluación formativa y sumativa y la distinción entre ambas, añadiéndose posteriormente otra finalidad de la evaluación, la de diagnóstico.

5.5.2.1. Evaluación diagnóstica

La finalidad de la evaluación diagnóstica consiste en, una vez recogida la información de un alumno o un grupo al iniciar un período de enseñanza-aprendizaje, permitir orientar correctamente el proceso a sus necesidades, llevando asociada una función pedagógica.

5.5.2.2. Evaluación formativa

El objetivo de la evaluación formativa es detectar las dificultades que surgen a lo largo del proceso de modo que permita ajustar, regular y mejorar el mismo, considerándose por ello evaluación procesual. La intervención en un proceso para mejorarlo debe realizarse mientras éste transcurre, antes de que concluya, permitiendo proyectarse de manera proactiva hacia lo que queda por ejecutarse, con lo cual la reflexión pedagógica está presente en el propósito de la evaluación formativa. Esta función descrita otorga a la evaluación el carácter de servicio y ayuda al alumno (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

5.5.2.3. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa es la que se lleva a cabo con la finalidad de establecer el grado de consecución de los objetivos fijados previamente (se evalúan los productos o resultados obtenidos) y sancionar de esta manera el valor del aprendizaje. Esta función de la evaluación ejerce el poder de control, selección y sanción social (Mateo, 1992; 1997).

Jorba y Casellas (1997) entienden la evaluación como un dispositivo pedagógico para la regulación continua de los aprendizajes. La reflexión acerca de esta cuestión conduce a que la evaluación esté presente a lo largo de todo el proceso, y bajo la finalidad de la evaluación que sostienen estos autores especifican la tipología anterior. Cuando la información que se recoge en la evaluación predictiva o inicial con el objeto de establecer la situación de partida al iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje es referida al colectivo del grupo-clase, se

denomina prognosis; mientras que, si se refiere individualmente a cada alumno, recibe el nombre de diagnóstico.

La evaluación formativa puede adoptar tres formas: regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva (Allal, 1988). La interactiva es una consecuencia inmediata de las interacciones del alumno con el profesor, con sus iguales y con los contenidos, estando dicha regulación integrada en la situación de aprendizaje. La retroactiva y la proactiva son acciones de regulación diferidas, dándose después de una secuencia de enseñanza-aprendizaje: la primera se da después de una evaluación puntual, después de una secuencia de contenidos, mediante actividades de refuerzo para superar las dificultades o corregir los errores; la proactiva se proyecta al futuro, previendo actividades orientadas a consolidar competencias más que a solventar dificultades detectadas o errores ya cometidos.

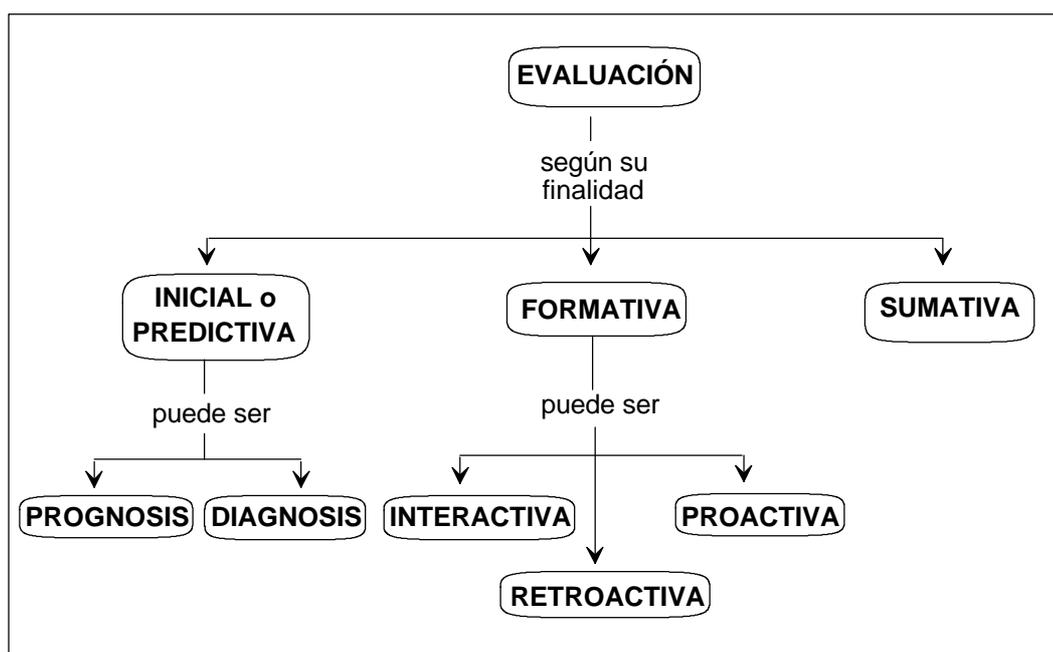


Figura 5.5.: Tipología de la evaluación según su finalidad

Recordemos que en el capítulo cuarto se analizaron los efectos de la universalización de la enseñanza sobre el nivel educativo de los alumnos y su consideración social. Podemos considerar ahora el papel que se otorga a la evaluación sumativa en el contexto de la universalización de la educación. Gimeno Sacristán (1999) hace notar con acierto que la función selectiva de la evaluación se

evidencia cuanto más elevado sea el nivel escolar y menos candidatos accedan a él; en la medida que la educación se ha universalizado en las etapas de primaria y secundaria y son obligatorias, el poder selectivo de la evaluación se desplaza hacia otros niveles del sistema educativo.

El énfasis sobre una de las funciones de la evaluación en menoscabo de las otras, como históricamente ha sido el caso de otorgar exclusividad a la evaluación sumativa y, actualmente, la tendencia a priorizar la formativa, conduce a reabrir la dicotomía que llevó al enfrentamiento entre el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo. Nos interesan los procesos en la medida que permiten conseguir los resultados deseados, pero si nos quedamos solamente con los procesos estamos perdiendo la perspectiva de la educación como medio para asumir los objetivos que nos proponemos. La evaluación presenta un denominador común en muchos de los términos que la adjetivizan, actúa al tiempo sobre el proceso y el producto (Rodríguez Diéguez, 1998).

Entre las finalidades también pueden incluirse aquellas funciones más específicas como señalan De Ketele y Roegiers (en Tejada, 1997, 247-248): en relación a las personas (considerar su rendimiento: inicial, procesual, final y diferido), relacionadas con el sistema (gestión) y las relativas al conocimiento (investigación) o las referentes a las diferentes auditorías destinatarias de los resultados (Gimeno Sacristán, 1997): para el propio alumno (diagnóstico, motivación), el profesor-tutor (orientación, diagnóstico, predicción, verificación), el grupo de profesores, la familia (diagnóstico, certificación), el propio centro (investigación, acreditación, selección), los profesores y centros de otro nivel educativo o curso superior (orientación, diagnóstico inicial), la administración educativa o audiencia social en general (investigación, comprobación).

5.5.3. Temporización de la evaluación

Esta dimensión suministra la respuesta al *cuándo* evaluar. Proporciona la idea de que la evaluación tiene que ser continua, enfatizando que la misma está presente a lo largo de todo el proceso educativo y no solamente al final del mismo. La dimensión temporal está interconectada estrechamente con la dimensión

anterior, de manera que cada momento de la evaluación (al inicio, durante o continua y al final del proceso) se corresponde con una de las finalidades de la evaluación expuestas (diagnóstico, formativa y sumativa) y con las decisiones a tomar.

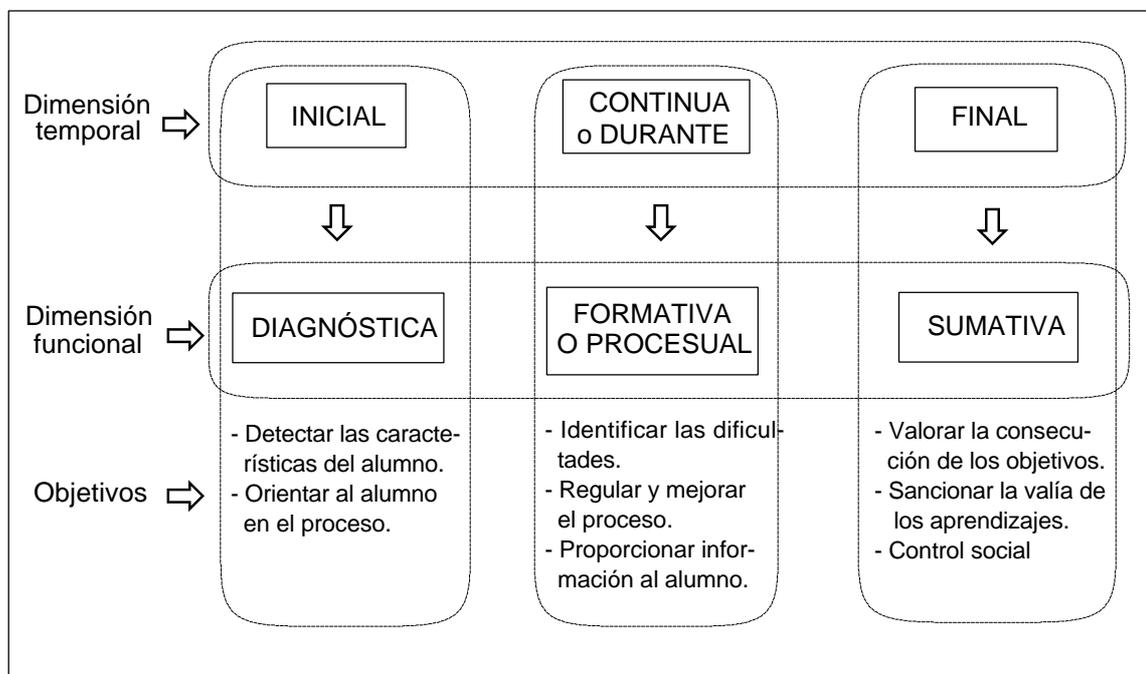


Figura 5.6.: Interconexiones entre las dimensiones temporal y funcional de la evaluación

Tal como observa Tejada (1997), el paralelismo que acabamos de exponer entre cada uno de los momentos evaluativos y la función asociada no siempre se hace patente en la práctica, puesto que, en ocasiones, la evaluación continua lleva asociada el acopio de información sobre el alumno en cuanto a resultados parciales para asegurar mejor su evaluación sumativa y no para ajustar o regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. También en el *cuándo* evaluar tiene sentido incluir la evaluación diferida, para averiguar la bondad de los aprendizajes y su impacto o repercusión en la práctica *después de* concluida la acción de enseñanza-aprendizaje.

5.5.4. Instrumentalización de la evaluación

La instrumentalización para registrar la información que se recoge en la evaluación de los aprendizajes ha sido tratada exhaustivamente en la literatura pedagógica existente, siendo una constante los diversos intentos por ofrecer una

clasificación de los mismos por parte de diferentes autores (Fernández Huerta, 1952; Lafourcade, 1977; Rodríguez Diéguez, 1980; Besnainou y otros, 1989; Pérez Juste y García Ramos, 1989; Blanco, 1994; Arnal y otros, 1995; Mateo, 2000). En todos ellos se pone de manifiesto la multiplicidad de instrumentos y pruebas que utilizan los docentes, así como la dificultad que supone ofrecer una clasificación sistemática satisfactoria. En algunas clasificaciones se evidencia un planteamiento excesivamente sintético o, al contrario, una categorización exhaustiva y meticulosa de algunas de las partes.

Lafourcade (1977, 77-78) ofrece una clasificación de pruebas e instrumentos de medición y evaluación empleados habitualmente por el docente en el registro y la valoración de los resultados del aprendizaje. Obsérvese en la misma la presencia de dos grandes grupos: instrumentos y pruebas empleadas predominantemente en la área cognitiva y la de técnicas e instrumentos que complementan la obtención de datos sobre el rendimiento escolar del alumno.

EMPLEADAS EN EL ÁREA COGNITIVA	PRUEBAS DE PAPEL Y LÁPIZ	Pruebas que requieren la elaboración de algún tipo de respuesta.	De base no estructurada.	Ensayo o composición.			
			De base semiestructurada.	Respuestas guiadas.			
			De base estructurada.	Respuestas breves. Completar.			
		Pruebas que requieren la elaboración de algún tipo de respuesta.	Pruebas de alternativas constantes.	Falso y verdadero.	Falso y verdadero con corrección.	Falso y verdadero con requisitos.	
				Pruebas de tres opciones.	Falso - verdadero - dudoso.	Siempre - nunca - a veces.	
					Pruebas de opciones múltiples.	Pregunta directa.	Enunciado incompleto.
			Respuesta correcta.	Pruebas por parejas.		Pares simples.	Pares compuestos.
			Ordenación cronológica.			Ordenación lógica.	
			Pruebas que requieren la ordenación de un contexto.	Pruebas multiítem de base común.			
		PRUEBAS ORALES	Pruebas orales de base no estructurada.	Formales.	Informales.		
	Pruebas orales de base estructurada.						
	PRUEBAS PRÁCTICAS, DE EJECUCIÓN O FUNCIONALES						
	COMPLEMENTACIÓN DE DATOS	TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN	Registros de hechos significativos de la vida escolar.				
			Listas de control.				
			Escalas de calificaciones.				
INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR EL SUJETO		Cuestionarios.					
		Inventarios.					
		Entrevistas.					

Cuadro 5.8.: Técnicas e instrumentos empleados en el rendimiento de los alumnos

Rodríguez Diéguez (1980, 203-205) ya reparó en el excesivo peso, en las clasificaciones al uso, de las pruebas que requieren la elaboración de algún tipo de respuesta, respecto a las pocas modalidades de pruebas orales. Propone una clasificación en la que las notas dominantes son la funcionalidad y no la exhaustividad, y que está hecha siguiendo una triple perspectiva:

- 1. El nivel de estructuración:** Que lo conceptualiza en función de la elaboración e implicación que supone para el docente emplear una técnica concreta.
- 2. La situación o escenario en que se recoge la información:** Puede variar desde situaciones totalmente naturales, como el recreo en el que el alumno no se comporta para ser evaluado, hasta una prueba en la cual el alumno es consciente de que se está considerando su actuación a efectos de evaluarlo.
- 3. El tipo de lenguaje empleado:** Se utiliza como indicador del comportamiento que se quiere considerar. Un cuestionario de observación sirve de guía para los comportamientos generalmente no verbales, mientras que una prueba utiliza un lenguaje de carácter verbal.

Bajo esta triple perspectiva, se consideran los siguientes tipos de técnicas de evaluación del rendimiento de los alumnos:

EXÁMENES ORALES	Exposición autónoma.
	Debate.
	Entrevista.
EXÁMENES ESCRITOS	Ensayo.
	Problema.
	Cuestiones.
	Esbozos.
PRUEBAS OBJETIVAS	
TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN	Incidentes críticos.
	Cuestionarios.
TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS	
ESCALAS DE ACTITUDES	

Cuadro 5.9.: Técnicas de evaluación

Una clasificación fruto de la revisión de las ideas vigentes en el ámbito académico y educativo sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es la que nos ofrece García Ramos (1994):

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	Observación (Instrumentos de registro)	Anecdótico y ficha anecdótica.	Observación directa	
		Listas de control.		
		Escalas de estimación.		
		Análisis de trabajos.	Observación indirecta	
		Escalas de producción.		
	Encuesta	Cuestionarios e inventarios.		
Entrevistas.				
Técnicas sociométricas.				
INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN EN SENTIDO ESTRICTO	De aptitudes (tipificados, externos)	Inteligencia general	Verbal.	
			No verbal.	
			Mixtos.	
		Aptitudes diferenciadas	Baterías.	
			Razonamiento.	
			Creatividad/imaginación.	
			Aptitudes perceptivas y de atención.	
			Memoria.	
			Destreza manual y motora.	
			Aptitudes profesionales.	
	Aptitudes espaciales, numéricas, verbales y artísticas.			
	De personalidad, intereses, actitudes y adaptación (tipificados, externos)	Cuestionarios e inventarios de personalidad.		
		Escalas de actitudes.		
		Tests proyectivos y clínicos de personalidad.		
		Escalas de aptitudes.		
		Pruebas de adaptación: escolar, personal, familiar y social.		
		Intereses vocacionales y profesionales.		
		Estilos cognitivos y otras variables.		
	De rendimiento y pedagógicos	Externos (tipificados)	Baterías de pruebas pedagógicas.	
			Pruebas de lectura, escritura, composición, escritura, ortografía, dibujo, etc.	
			Técnicas y hábitos de estudio.	
		Internos (construidos por el profesor o centro)	De referencia normativa (pruebas objetivas o ensayo).	
			De referencia criterial (pruebas objetivas o ensayo).	

Cuadro 5.10.: Clasificación de las principales técnicas e instrumentos de recogida de datos y medida (García Ramos, 1994, 65)

Es posible detectar tres dimensiones que se encuentran presentes en las diferentes pruebas e instrumentos de evaluación (Monedero, 1998): la primera
Josep Ma Zaragoza Raduà (2003)

hace referencia al tipo de expresión (oral, escrita, corporal o una mezcla de ellas) que se solicita del alumno; la segunda, a la naturaleza (libre, semiestructurada o estructurada); y la tercera, a la tipología de proceso cognitivo que ejercitan (comprensión o memorización):

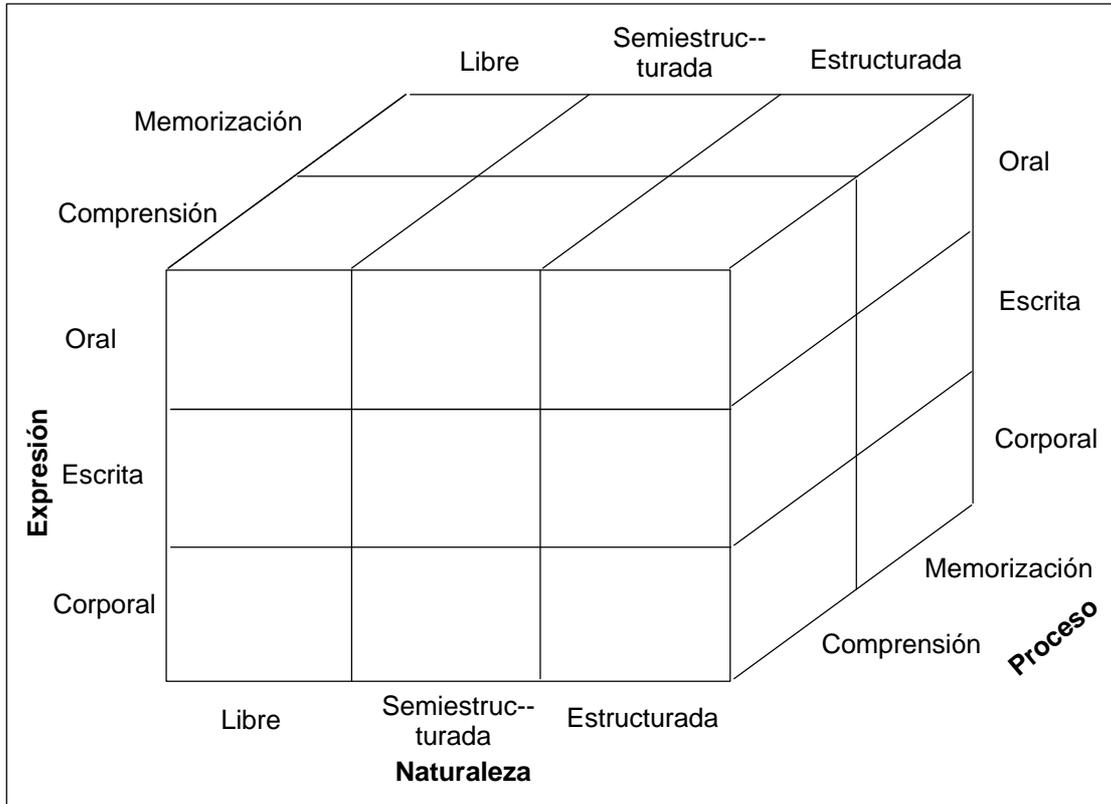


Figura 5.7.: Tipos de pruebas (Monedero, 1998, 69)

Las técnicas e instrumentos utilizados, casi en exclusiva, en la recogida de información mediante preguntas o tests (ya sean de elaboración propia o estandarizados) ha sido la nota predominante que han empleado los profesores en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, encuadrándose dentro de lo que se ha denominado métodos de evaluación tradicionales. Frente a esta línea surge otro enfoque de la evaluación: la evaluación alternativa (Mateo, 2000).

A partir de la interrogación constante sobre cómo aprenden los alumnos que lleva a ensanchar las concepciones que se tenían en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al contemplar la perspectiva que ofrece el constructivismo y el aprendizaje significativo de Ausubel (1963), se han elaborado un conjunto de instrumentos para una evaluación que sea coherente con el nuevo marco referencial. Novak y Gowin (1988), Ontoria y otros (1992), Jorba y SanMartí (1994),

Rosell (1996), Mauri y Miras (1996), entre otros, han proporcionado y significado diferentes instrumentos exponiendo su pertinencia y relevancia para las diferentes finalidades, para cada momento y ajustándose a los diferentes tipos de contenidos de la evaluación.

5.5.4.1. Mapas conceptuales

Las aportaciones y precisas aclaraciones de Ausubel no ofrecen instrumentos funcionales para ayudar a los profesores en la tarea de averiguación de aquello que el alumno ya sabe. Por ello, Novak crea específicamente y desarrolla, en 1981, los mapas conceptuales para conectar con la estructura cognitiva del alumno y poder así exteriorizar lo que éste ya sabe, de manera que sea público. Los mapas conceptuales son un instrumento educativo puesto al servicio de un proceso de enseñanza constructivista para inducir aprendizajes significativos:

“Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición” (Novak, 1988, 33).

La elaboración de un mapa conceptual es una representación jerárquica de la estructura cognitiva que ha construido el alumno. De acuerdo con la definición proporcionada por Novak, podemos identificar en los mapas conceptuales unos elementos y unas características determinados.

5.5.4.1.1. Elementos de un mapa conceptual

- 1. Los conceptos**, que se entienden como *“una regularidad en los acontecimientos o en los objetos, que se designa mediante algún término”* (Novak, 1988, 22). Los conceptos son desde la perspectiva del sujeto, siguiendo a Novak, las imágenes mentales que provocan en nosotros las palabras o signos mediante los cuales expresamos

regularidades; como "*los significados son idiosincráticos por naturaleza*" (Novak, 1988, 169), los conceptos no son exactamente iguales para todos los individuos, aunque utilicemos las mismas palabras. Esta peculiaridad se puede explicar por la forma particular de cada sujeto de captar inicialmente el significado de un término, la experiencia que se tiene sobre el aspecto de la realidad que se trata, los sentimientos que evoca, etc.

2. **Las proposiciones**, formadas por dos o más términos conceptuales unidas por palabras de enlace que forman una unidad semántica.
3. **Las palabras de enlace** o conectores que sirven para unir los conceptos, indicar la relación que existe entre ellos y dotar de significado a las relaciones entre términos conceptuales.
4. Los **ejemplos** que responden a acontecimientos y objetos concretos válidos de aquello que designa el concepto.

5.5.4.1.2. Características de un mapa conceptual

Por lo que se refiere a las características de los mapas conceptuales, a parte de su explicitación ideográfica con el correspondiente impacto visual, tenemos que:

1. Son un **sistema de representación jerárquica**, en el que se sitúan los conceptos más generales o inclusivos en la parte superior de la estructura y los más específicos o subordinados en la parte inferior. Por tanto, los conceptos se hallan dispuestos por razón de importancia o de inclusividad, construyéndose distintos niveles de jerarquía, de modo que cada uno de los conceptos subordinados es más específico que el que se halla en un nivel jerárquico superior. En un mapa conceptual solamente aparece una vez el mismo concepto.
2. Los mapas conceptuales constituyen **una selección** o síntesis que recoge lo más significativo de la información ya sea de un tema o texto,

lo que conlleva previamente a la elaboración del mapa una condensación de los términos que hagan referencia a los conceptos sobre los que centrar la atención, pudiendo utilizarse varios mapas: uno para ofrecer una visión global y otros centrados en los temas más específicos; también conviene reparar en el espacio que se requiere debido a la limitación física del soporte que se va a usar.

3. Los **conceptos y conectores aparecen destacados**: los primeros se rodean o enmarcan mientras que los segundos no; los dos desarrollan funciones de transmisión del lenguaje. En ocasiones las líneas de enlace o de unión pueden terminar en flecha. Los ejemplos tampoco se enmarcan o rodean porque no son conceptos.
4. Las **ramificaciones** que son cada una de las diferentes ramas que pueden salir de un concepto.
5. Las **conexiones o relaciones cruzadas** son aquellas líneas de unión significativas entre diferentes conceptos que no sean contiguos (ocupan ramificaciones conceptuales distintas); se producen como consecuencia de que un mismo concepto no se puede repetir. Pueden indicarse mediante flechas.

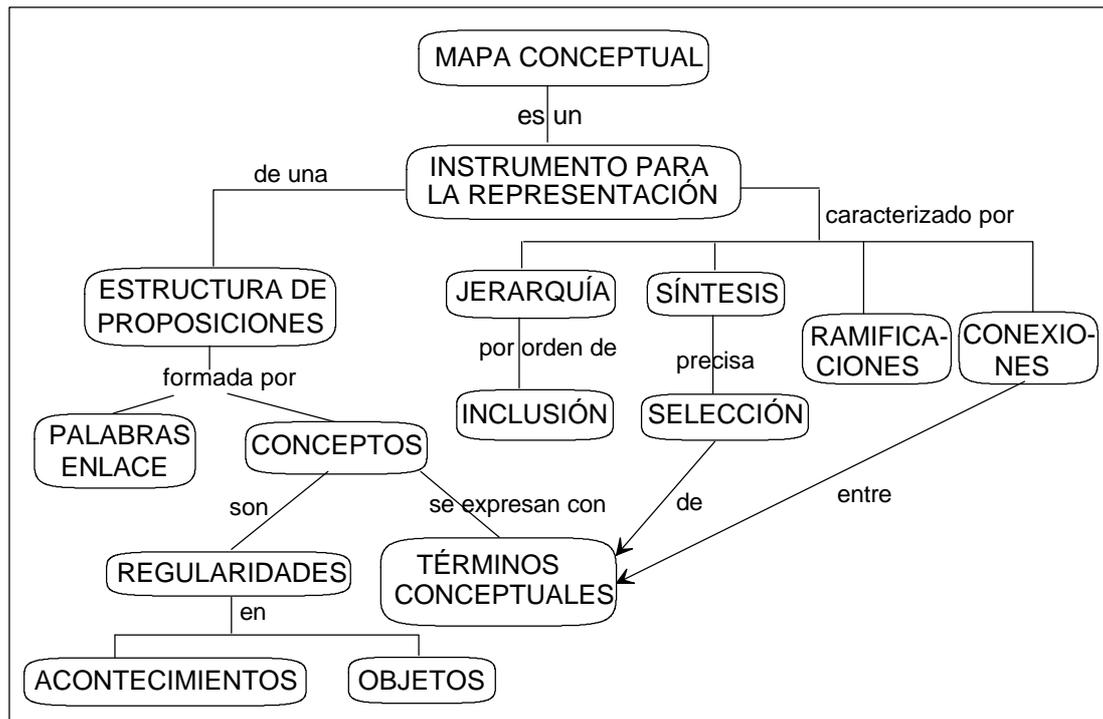


Figura 5.8.: Elementos y características de un mapa conceptual

Novak y Gowin, que estaban interesados en estudiar los cambios cualitativos en los mapas conceptuales de los alumnos, no pueden substraerse a la importancia que confieren, profesores y alumnos, a los números; ello les lleva a diseñar un sistema que sirva de guía para puntuar los mapas conceptuales, en base a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel: la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente. Los conceptos en la estructura cognitiva experimentan una diferenciación progresiva y ocurre una reconciliación integradora al reconocer y/o resolver conflictos de significados entre nuevos conceptos:

ASPECTO	INDICADORES	PUNTUACIÓN
Proposiciones	- ¿Se indica la relación de significado entre dos conceptos mediante la línea que los une y la(s) palabra(s) de enlace correspondiente(s)? - ¿Es válida esta relación?	- Un punto por cada proposición válida y significativa que aparece.
Jerarquía	- ¿Presenta el mapa una estructura jerárquica? - ¿Es cada uno de los conceptos subordinados más específico y menos general que el concepto que hay dibujado sobre él?	- Cinco puntos por cada nivel jerárquico válido.
Relaciones cruzadas	- ¿Muestra el mapa conexiones significativas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual? - ¿Es significativa y válida la conexión que se muestra? Las conexiones cruzadas pueden indicar capacidad creativa y pueden recibir una puntuación adicional.	- Diez puntos por cada conexión válida y significativa. - Dos por cada conexión cruzada que sea válida pero que no ilustre ninguna síntesis entre conceptos.
Ejemplos	- ¿Figuran acontecimientos y objetos concretos que sean ejemplos válidos de lo que designa el término conceptual?	- Un punto por cada uno de ellos.

Cuadro 5.11.: Criterios de puntuación de los mapas conceptuales
(adaptado de Novak y Gowin, 1988, 56)

5.5.4.2. Informes personales (cuestionarios KPSI)

Son las siglas correspondientes a *Knowledge and Prior Study Inventory*, inventario del conocimiento y de los estudios previos, debido a Young y Tamir (1977) y Tamir y Amir(1981), citados por Jorba y Casellas (1997). Sirven para que los alumnos informen y reflexionen, antes de empezar un proceso de aprendizaje, sobre el grado de conocimiento que creen que tienen en relación a unos determinados contenidos (asociados normalmente a conceptos y procedimientos).

Para elaborar un KPSI:

1. El profesor **determina** previamente qué **requisitos de aprendizaje** considera necesarios para iniciar un tema nuevo.
2. Sobre los conceptos o procedimientos escogidos, **se solicita a los alumnos que expliciten su opinión** en cuanto a: primero, si los han estudiado previamente o no y, segundo, qué grado de conocimiento creen que tienen (por ejemplo: no lo conozco/no sé hacerlo, tengo una

ligera idea, lo conozco parcialmente/sé hacerlo en parte, lo conozco/sé hacerlo, lo puedo explicar a un compañero).

3. Las **respuestas codificadas** que corresponden a lo que manifiestan los alumnos se pasan a un cuadro de doble entrada: en la parte superior aparecen las respuestas a cada una de las preguntas y en la izquierda el nombre de los alumnos, procediendo a marcar con alguna señal la intersección de cada alumno con las respuestas declaradas a cada pregunta.

De la lectura en horizontal de la tabla se deduce la situación inicial de cada alumno, aquello que cree que sabe y en qué grado o **diagnosis**; si se hace la lectura en vertical, proporciona lo que el grupo-clase piensa que sabe o **prognosis**.

Rosell (1996) y Jorba y Casellas (1997) señalan la utilidad de diferentes aspectos que se derivan de la utilización de los informes personales KPSI:

PARA EL ALUMNO	PARA EL PROFESOR
- Le permite relacionar y comparar su situación respecto al conocimiento de los contenidos propuestos con los del resto del grupo-clase.	- Le informa sobre el grado de conocimiento que los alumnos creen tener sobre los contenidos que se piensa introducir.
- Le permite tomar conciencia de la diversidad de la clase respecto de los ítems propuestos.	- Le puede proporcionar una cierta visión de la diversidad de la clase.
- Le permite confrontar su opinión sobre si los contenidos han sido o no estudiados con la de otros compañeros, iniciando un proceso de reflexión.	- Le informa sobre si los alumnos tienen conciencia o no de haber trabajado un contenido.
- Le proporciona una introducción a los núcleos temáticos que constituyen el eje de la próxima secuencia didáctica.	- Constituye una representación explícita de los objetivos.
- Puede utilizar el cuestionario para realizar una autoevaluación durante y al final del proceso de aprendizaje, antes de la evaluación sumativa.	- Si los resultados obtenidos no se corresponden con la autoevaluación, puede iniciarse un proceso de reflexión compartida sobre el aprendizaje.

Cuadro 5.12.: Utilidad de los cuestionarios KPSI

Los instrumentos surgidos a raíz de la revisión de la conceptualización de los aprendizajes participan de las características de la evaluación alternativa (Mateo, 2000). En el siguiente cuadro las ofrecemos resumidas y confrontadas con las de la evaluación tradicional:

EVALUACIÓN TRADICIONAL	↔ CARACTERÍSTICAS ↔	EVALUACIÓN ALTERNATIVA
- Pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar, etc.	Muestras	- Experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes, etc.
- Basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Juicio evaluativo	- Basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
- Fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos. - Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Focalización de la evaluación	- Individualizada sobre el alumno a la luz de su propios aprendizajes. - Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.
- Permite presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Utilidad para el evaluador	- Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o del grupo.
- Generalizable.	Tendencia de la evaluación	- Idiosincrásica.
- Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.	Efecto sobre la acción curricular	- Provee la información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.

Cuadro 5.13.: Características de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa

Acerca del recorrido longitudinal que se acaba de hacer sobre las técnicas e instrumentos que nos sirven para obtener aquella información que consideramos necesaria para la evaluación, conviene precisar algunas cuestiones:

- 1. La distinción entre técnica e instrumento:** La técnica hace referencia a la estrategia o método empleado para recoger información. Del Rincón y otros (1995) exponen que entre los rasgos más descollantes de las técnicas cabe considerar: su adaptación para recabar información simultánea correspondiente a una multiplicidad de fenómenos y desde ópticas diferentes; la recogida, análisis e interpretación de la información que se va recogiendo durante todo el proceso y la interacción que se establece entre los agentes.

Los instrumentos son los recursos, las herramientas concretas, los medios reales con identidad propia por los que optamos una vez decidida la técnica "con el propósito de registrar información y/o medir características de lo sujetos" (Del Rincón y otros, 1995, 36). Según la especificidad del objeto de evaluación, puede ser susceptible el utilizar técnicas cuantitativas o cualitativas. Además no todos los contenidos educativos pueden ser evaluados empleando idénticas técnicas e instrumentos.

2. Los criterios a considerar en la selección y elaboración de los instrumentos:

Junto con la objetividad, la claridad e inteligibilidad en la redacción de los enunciados para evitar interpretaciones erróneas, así como el tiempo de que se va a disponer. La idoneidad de la técnica o instrumento según sea el tipo de contenido, aunque un mismo instrumento puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación. La finalidad con la que se recoge y analiza la información determina el tipo de evaluación que se efectuará.

3. Análisis estadístico y psicométrico:

La consideración de la influencia del azar según el tipo de ítem y su puntuación corregida; el análisis de elementos a través del índice de dificultad; el índice de discriminación; el índice de homogeneidad junto con la fiabilidad, validez, representatividad y pertinencia.

4. Hay que hacer notar la absoluta preponderancia,

en la praxis evaluativa que se lleva a cabo en nuestros centros docentes, **de las pruebas de papel y lápiz**, entendidas como aquellas en las que el alumno tiene que contestar por escrito las cuestiones que plantea el profesor.

5.5.5. Modelos de evaluación

En esta dimensión se recogen las propuestas al ¿cómo evaluar? que están íntimamente relacionadas con el *respeto a qué se evalúa* o el referente que se

adopta para la evaluación y con la perspectiva paradigmática desde la que se enfoca la evaluación. Siguiendo a Alvira (citado en Arnal y otros, 1992) entendemos por paradigma el "conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo 'compartida' por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada".

En cuanto a los paradigmas, son construcciones humanas (Del Rincón y otros, 1995) y, como tales, participan de las concepciones que se sustenten sobre el mundo social, conduciendo a diferentes interpretaciones sobre cuestiones axiológicas, ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la realidad social. En el recorrido histórico que hemos hecho de la evaluación se ha visto la incompatibilidad paradigmática entre las perspectivas cuantitativas y cualitativas, como si fuesen irreconciliables entre ellas.

PARADIGMA POSITIVISTA (RACIONALISTA O CUANTITATIVO)	↔ ASPECTO ↔	PARADIGMA INTERPRETATIVO (NATURALISTA O CUALITATIVO)
- Observable, objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Ontología (naturaleza de la realidad)	- Cultural, dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.
- Neutros, libre de valores. - El método garantiza la objetividad.	Axiología (papel de los valores)	- Valores explícitos (datos). - Influyen en el método.
- Independencia, neutralidad, no se afectan. - Sujeto como objeto.	Relación sujeto-objeto	- Dependencia, interrelación, se afectan. - Relación influida por aspectos subjetivos.
- Explicar, controlar, predecir los fenómenos. - Verificar teorías. - Leyes para regular los fenómenos.	Finalidad	- Comprender, interpretar la realidad. - Comprender los significados, percepciones, intenciones y acciones de las personas.
- Disociadas, constituyen entidades distintas. - La teoría, norma para la práctica.	Teoría/práctica	- Relacionadas. - Realimentación mutua.
- Validez. - Fiabilidad. - Objetividad.	Criterios de calidad	- Credibilidad. - Confirmación. - Transferibilidad.
- Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Análisis de datos	- Cualitativo: inducción analítica, triangulación.

Cuadro 5.14.: Síntesis de las características de los paradigmas cuantitativo y cualitativo (adaptado de Arnal y otros, 1992, 43)

Un análisis comparativo de cómo considera la evaluación diferentes aspectos, según se adopte una postura cuantitativa o cualitativa, lo podemos ver en el cuadro siguiente:

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
1. Naturaleza de la realidad	
- Estática y fija. - Unidad en la naturaleza, mecánica y unidireccional.	- Dinámica y constante. - Rechazan la unidad de la naturaleza.
2. Relación objeto-sujeto	
- El individuo como sujeto pasivo de la realidad. - Interesado por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables. - Positivismo lógico.	- El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso. - Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas (procesos de pensamiento, interpretación y significación de las personas, implicación en la evaluación). - Fenomenologismo.
3. Finalidad de la evaluación	
- La evaluación se refiere al éxito o fracaso del logro de los objetivos. - Énfasis en los productos.	- La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados. - Énfasis en los procesos.
4. Contexto	
- La evaluación es ajena al contexto.	- La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.
5. Papel del evaluador	
- El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica <<desde fuera>>.	- El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva en relación a los datos es <<desde dentro>> lo que le permitirá no sólo comprender sino también elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.
6. Metodología	
- Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc. - La estrategia es particularista.	- Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc. - La estrategia es holística.
7. Diseño	
- Diseños y planes rígidos.	- Diseños flexibles y se configuran con los datos.
8. Instrumentos	
- Instrumentos básicos son tests estandarizados y las pruebas objetivas, observación sistemática.	- Los instrumentos son múltiples (entrevista, cuestionarios, etnografías, informes, trabajos, etc.).

Cuadro 5.15.: Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa (Tejada, 1997, 270-271)

Después de constatar la práctica común de presentarse ambos paradigmas, durante la década de los 70 y 80, como opciones dicotómicas sobre el debate

La evaluación educativa: evolución, conceptualización y caracterización paradigmático, tal como se ha expuesto al final del recorrido diacrónico realizado, se aboga por la complementariedad entre paradigmas (Arnal y otros, 1992) y por trascender el debate entre cuantitativo/cualitativo (Bolívar, 1998), superando la incompatibilidad en aras de encontrar una posición complementaria, ya que puede adoptarse un método u otro en función de los objetivos que plantee la evaluación y las cuestiones a responder.

5.5.6. Agentes de la evaluación

La cuestión de *quién* lleva a cabo la evaluación es la que atañe a esta dimensión. La correspondiente tipología de evaluación surge de adoptar diferentes criterios:

1. Si consideramos el criterio locativo o lugar que ocupan los agentes que realizan la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una primera aproximación, según el agente sea el discente o el docente (entendiéndolos en singular), centrada exclusivamente en la evaluación del rendimiento del alumno, conduce a hablar de evaluación interna o evaluación externa: *"Habláramos de evaluación interna en aquellos casos en que es el propio sujeto del proceso evaluado, el alumno, quien valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos"* (Escudero, 1979, 134). Esta conceptualización de la evaluación interna se verifica desde la posición del alumno. *"Habláramos de evaluación externa en aquellos casos en que el docente, o en su caso el experto en evaluación, [...] trata de evaluar la consecución de ciertos objetivos programados"* (Escudero, 1979, 134). En este caso, el agente evaluador se sitúa fuera del proceso de aprendizaje para tratar de objetivarlo y emitir un juicio pertinente.

Con el devenir del tiempo, la evaluación externa se encaminó a otorgar la acreditación o títulos a los alumnos, como recoge Gimeno Sacristán (1999), quien la ejemplifica con los exámenes públicos y con las pruebas de acceso a la Universidad. Además, la evaluación externa se caracteriza

por ser realizada por sujetos que no están directamente relacionados con el objeto de evaluación ni con los alumnos.

- 2. Si se adopta como criterio la coincidencia de los papeles del evaluador y el evaluado en la misma persona:** Conduce a hablar de autoevaluación (evaluador y evaluado son el mismo sujeto), heteroevaluación (evaluador y evaluado no coinciden) y coevaluación (los sujetos, mediante la interacción entre iguales, en el caso de alumnos, intercambian su papel alternativamente para evaluarse mutuamente).

La autoevaluación designa pues una evaluación de la que se responsabiliza el propio alumno y que tiene por finalidad desarrollar en el sujeto la reflexión crítica sobre aquello que hace y mientras lo hace. Scallon (citado por Rossell, 1996), en una experiencia que estaba dirigiendo en un instituto de Marsella, con el objetivo de traspasar al alumno la responsabilidad del proceso de su aprendizaje, acuña el término de evaluación formadora, distinguiéndola así del de evaluación formativa de Scriven, la cual también se realiza durante el proceso y con idéntico fin, pero recayendo la responsabilidad sobre el docente. Nunziati (1990) recoge el término de nuevo cuño y lo relaciona con el de autoevaluación. En nuestro contexto, Jorba y Sanmartí (1993) y Jorba y Casellas (1997) han utilizado el concepto de autorregulación de los aprendizajes denotando que la evaluación formadora o autoevaluación consiste en el proceso por el que el alumno toma conciencia de cómo aprende y es capaz de autorregular su propio aprendizaje para reorientarlo y adecuar su actuación.

- 3. En la actualidad,** y como hemos significado en la introducción y en el capítulo segundo, con la LOGSE **se ha impulsado una ampliación tanto de los participantes en el proceso evaluador, como del objeto a evaluar y de las finalidades.** Sin dejar de ser una tarea que recae en unos agentes personales o individuales –profesor o alumno– y que forma parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la

evaluación también participan órganos colegiados o agencias –equipos de profesores, equipo directivo o administración educativa–, dando lugar a considerar la evaluación interna (la que se realiza desde el propio centro) y la evaluación externa (la que lleva a cabo la administración), siendo en ambos casos los objetos de evaluación referidos a los ámbitos organizativos-pedagógicos y de enseñanza-aprendizaje en determinados niveles y áreas del currículo.

5.5.7. Referentes de la evaluación

Fundamentalmente la operación de formular juicios lleva a comparar la información obtenida con algún referente (Tenbrink, 1997). Los referentes más habituales son: las realizaciones del propio alumno, las realizaciones de un grupo o población de alumnos similares y un criterio de realización previamente establecido.

Para poder comparar las realizaciones del alumno con algún tipo de instancia de referencia, García Ramos (1989) diferencia entre las distintas instancias, estableciendo la autorreferencia (respecto a las propias realizaciones) y la heterorreferencia (las realizaciones determinadas por factores externos al alumno). Ello nos lleva a considerar que para poder emitir un juicio de valor se requiere disponer de una referencia o normotipo, que constituye el *respecto a qué* de la evaluación. Según se considere la localización del referente en el propio alumno o externo a él, nos da lugar a diferenciar, por un lado, entre evaluación personalizada y, por otro, evaluación normativa y criterial:

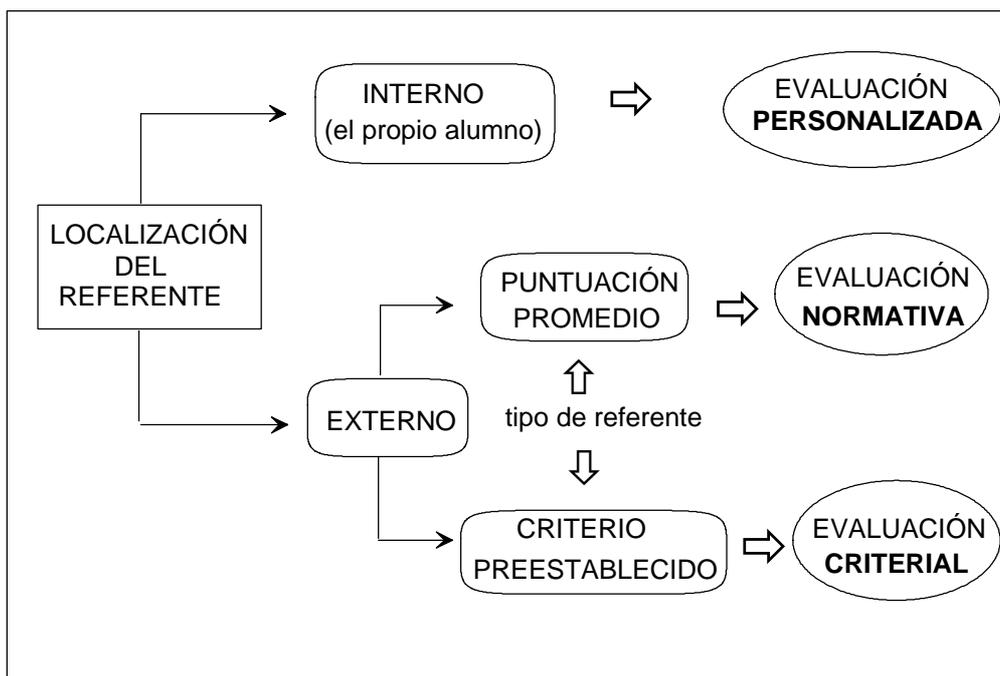


Figura 5.9.: Tipos de evaluación según el referente

La utilización de una u otra forma de evaluación estará justificada por los objetivos que se pretenden.

5.5.7.1. Evaluación personalizada

Consiste en formular un juicio tomando como referente la realización del mismo individuo y se forma comparando la información que se tenga sobre el alumno con alguna otra información de ese mismo sujeto. Este tipo de evaluación permite emitir juicios sobre el progreso del discente a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a una situación anterior, como muy bien nos recuerda García Hoz:

“Una evaluación correcta de los estudiantes se tiene que apoyar, como en un dato fundamental, en las condiciones de los alumnos y lo que de cada uno de ellos se puede esperar; en otras palabras, la evaluación debe apoyarse en el diagnóstico” (Pérez Juste y García Ramos, 1989, 14).

El alumno, en cuanto persona dotada de singularidad, especificidad e individualidad propia que lo diferencia de otro ser, sugiere una *"adaptación del proceso educativo a sus características personales y no al contrario, como con frecuencia sucede"* (Pérez Juste y García Ramos, 1989, 18).

5.5.7.2. Evaluación normativa

El juicio sobre los aprendizajes del alumno se emite considerando como referencia la información que se tiene del grupo al que pertenece sobre la misma tarea. Indica la posición del alumno respecto de un grupo de puntuaciones: el alumno muestra un nivel determinado de conocimientos que es mayor o menor que la puntuación media de conocimiento de la población. Se realiza una comparación entre individuos y sobre esta evaluación descansan las funciones selectivas y predictivas.

5.5.7.3. Evaluación criterial

En este caso la emisión del juicio se forma comparando la información que se posee del alumno respecto de algún criterio preestablecido. Denota el nivel de dominio del alumno respecto de un objetivo determinado: el alumno exhibe un nivel de tales conocimientos que es mayor o igual que la puntuación criterio. La evaluación criterial permite confeccionar agrupaciones homogéneas de alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, detectando aquello que saben y precisando lo que necesitan aprender.

La aportación de la evaluación criterial se debe a Glaser (1963), quien mantenía que subyaciendo a la medida del rendimiento se encuentra el concepto de un *continuum* de adquisición de conocimientos que se extiende desde la incompetencia más absoluta hasta la realización perfecta. El nivel de rendimiento del alumno queda definido por su realización en la prueba, indicando lo que el sujeto puede o no puede hacer: *"Un test basado en criterios se emplea para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido"* (Popham, 1983, 134).

De la Orden (1982), al significar la evaluación criterial, constata una cierta confusión desde la aparición del término, derivada de la utilización de la propia palabra, puesto que todo juicio se apoya en un criterio, siendo precisamente la naturaleza del criterio la que la distingue de la evaluación referida a normas: el factor prevalente es el definido como campo o dominio de conducta bien delimitado.

En la exposición que se acaba de realizar se ha establecido la multidimensionalidad de la evaluación, así como la interrelación que hay entre alguna de ellas. Rodríguez Diéguez (1998) propone considerar tres ejes para conceptualizar la evaluación, en los que también se evidencian las relaciones que se pueden establecer.

Para describir cada uno de los ejes, considera las conceptualizaciones aportadas por diferentes autores sobre la evaluación, definiciones que se manifiestan fuertemente polarizadas:

- Un primer eje, formado sobre la consideración de la toma de decisiones, estaría definido por las dos polaridades: evaluación sumativa, final o sin toma de decisiones, frente a una evaluación formativa, continua o con toma de decisiones.
- Un segundo eje descriptivo, teniendo en cuenta ahora el referente, sería el que presenta los dos polos siguientes: evaluación en comparación con los demás, referida al grupo o referencia a la norma, frente a evaluación en comparación con las previsiones, referida a objetivos o referencia al criterio.
- Finalmente, un tercer eje, atendiendo a la modalidad, quedaría conformado por las polaridades: modo numérico, cuantificación o evaluación cuantitativa respecto a modo literal o nominal, calificación, evaluación cualitativa.

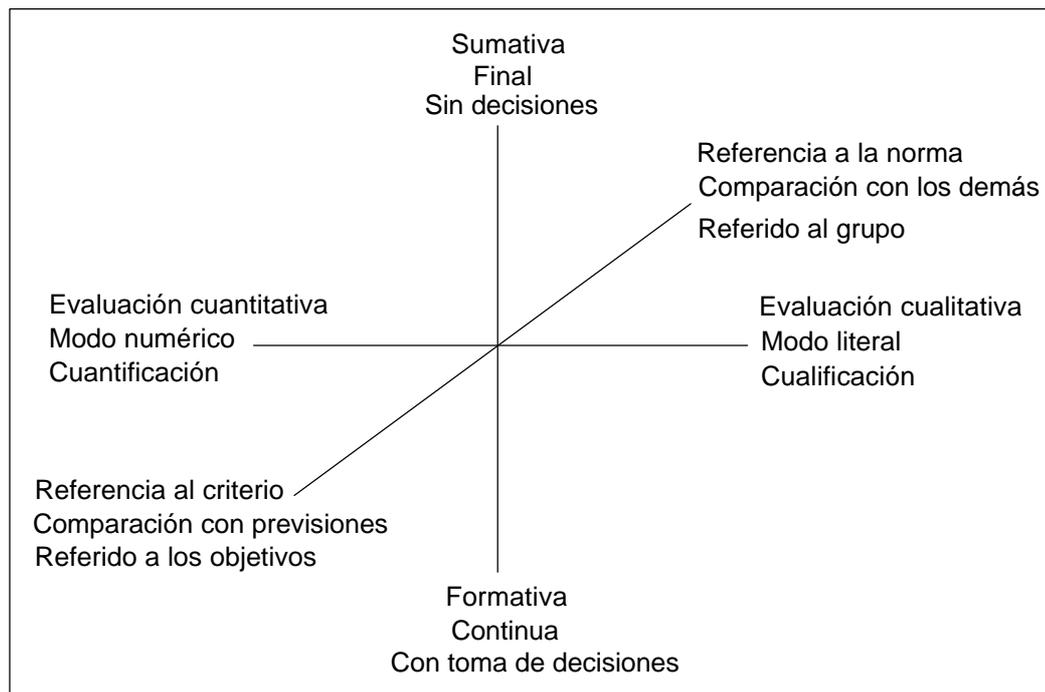


Figura 5.10.: Ejes para la conceptualización de la evaluación (Rodríguez Diéguez, 1998, 147)

Cada uno de los ejes descritos se corresponde explícitamente con alguna de las dimensiones que presenta Tejada (1991) sobre la conceptualización de la evaluación: la finalidad, el modelo y el referente.

6. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

6.1. Introducción	159
6.2. Características de la Educación Secundaria Obligatoria	160
6.3. Finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria	161
6.4. Principios de la Educación Secundaria Obligatoria	162
6.4.1. Principio de la comprensividad	162
6.4.2. Enseñanza diversificada	163
6.5. El currículo.....	164
6.5.1. Currículo abierto <i>versus</i> currículo cerrado	170
6.5.2. Fuentes del currículo. Fundamentación Psicopedagógica	172
6.5.3. La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria	186
6.5.4. Áreas curriculares: estructura en créditos	194
6.5.5. Contenidos	196
6.6. Sombras sobre el Diseño Curricular	198
6.6.1. El Diseño Curricular adoptado	198
6.6.2. El marco de referencia constructivista	199
6.6.3. La evaluación desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje	201
6.6.4. Las competencias básicas	201

6.1. Introducción

En el sistema educativo confluyen diversos subsistemas y, como hemos visto en capítulos anteriores, en él se integran tipos de educación con funciones diferentes y con una especificidad determinada por la evolución histórica. El sistema educativo vertebrado diferentes tipos y niveles, que se transforman para acoger y satisfacer las demandas que se originan desde los sistemas social, cultural, político y económico, por los que los sujetos recorrerán un camino formativo diferenciado según el itinerario que seguirán y según su permanencia en el mismo.

La enseñanza secundaria se origina históricamente con la aparición de la enseñanza media, ante la necesidad de preparar a los ciudadanos para la enseñanza universitaria o superior, siendo ésta la primera en estructurarse históricamente. Desde la perspectiva histórica, la finalidad que se le ha otorgado a la enseñanza secundaria ha sido más propedéutica para los estudios superiores que de prolongación de la cultura básica y general que se proporcionaba con la primaria. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, bastante más tarde en nuestro contexto, se origina la necesidad de hacer extensible esta etapa educativa a toda la población, proporcionando una enseñanza secundaria obligatoria universalizada.

Los fines que se establecen para cada nivel de un sistema educativo influyen en la relación que mantienen entre ellos, pudiendo acarrear conflictividad. La LOGSE ha definido las finalidades de La Educación Secundaria Obligatoria, confirmando la obligatoriedad y universalización de la enseñanza. Entonces cabe considerar unas teorías de enseñanza-aprendizaje, unos planteamientos curriculares, unas intervenciones psicopedagógicas, unos contenidos y un concepto de evaluación que permitan asumir coherentemente su finalidad.

La evaluación, parte de la función docente, constituye un factor importante de perfeccionamiento pedagógico que no puede producirse al margen del proceso de enseñanza. La evaluación, que afecta a los diferentes elementos del diseño curricular, permite que el profesor reflexione sobre su actuación, modifique los aspectos insatisfactorios y tenga oportunidad de gestionar el currículo. Para que

ello sea sí, cabe adoptar una concepción del Diseño Curricular que lo haga factible.

6.2. Características de la Educación Secundaria Obligatoria

1. En cuanto a su **ubicación**, la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa que, por un lado, integra, juntamente con la Educación Primaria, la Educación Obligatoria que reciben todos los ciudadanos de 12 a 16 años de edad, representando el final de la escolarización básica y obligatoria, y, por otro, forma parte, junto con el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio, de la Educación Secundaria.

Esta doble pertenencia, a la Educación Obligatoria y a la Educación Secundaria, se reflejará en la duplicidad de funciones a realizar y condicionará, a su vez, la ordenación y organización de la misma.

2. Por lo que se refiere a su **estructura**, la unidad organizativa básica de la etapa es el ciclo, estructurándose en dos, primer y segundo ciclo, formados por dos cursos académicos cada uno.

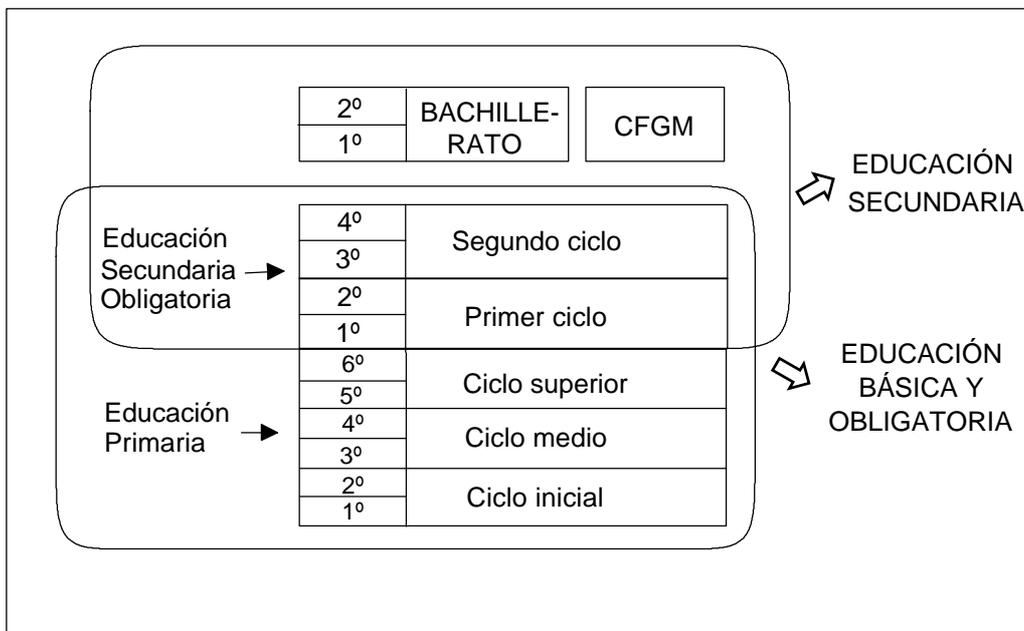


Figura 6.1.: Doble pertenencia de la Educación Secundaria Obligatoria

3. **La extensión** de la educación básica y obligatoria hasta los 16 años, prolongando la estancia de los alumnos en el sistema escolar hasta su

posible entrada en el mundo del trabajo o como punto de partida para una formación polivalente en la Educación Secundaria Postobligatoria. Ello supone, en primer lugar, evitar una segregación temprana, que en muchos casos puede mostrarse como irreversible y, en segundo lugar, estar en consonancia con el resto de países europeos que ofrecen también una enseñanza secundaria, diseñando un currículo integrador que rompe con el sentido segregacionista histórico del que tradicionalmente ha gozado la enseñanza secundaria en nuestro país y atendiendo a la **diversidad** del alumnado; será, esta característica, un hecho diferencial de la ESO. La diversidad de los adolescentes es una construcción sobre las diferencias personales, familiares, sociales y escolares que se han ido acumulando a lo largo de las etapas anteriores.

Responde a la **preadolescencia** y a la **adolescencia**, que se corresponden con los dos ciclos en que se estructura la ESO. La lógica de un sistema educativo organizado por ciclos descansa sobre el principio de que éstos tienen en cuenta las características del período evolutivo físico y psicológico del adolescente y sobre la organización pedagógica y curricular en la que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

6.3. Finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria

La Educación Secundaria Obligatoria desempeña una doble función:

- 1. Terminal**, puesto que supone la finalización de la enseñanza obligatoria, con lo que debe proporcionar al alumno la formación necesaria para incorporarse al mundo laboral y su inserción en la sociedad.
- 2. Propedéutica**, sirviendo de preparación para seguir en el sistema educativo y acceder a la enseñanza postobligatoria.

Ambas funciones, vinculadas estrechamente a esta etapa, no deben inducir a una visión contradictoria ni contrapuesta. La enfatización sobre la función terminal pone de relieve el valor propio de esta etapa respecto a las que la siguen.

Para contribuir a la consecución de estas finalidades, se recurre a los objetivos generales de la etapa, que se formulan en forma de capacidades y que afectan a dos ámbitos: el académico, que contempla las capacidades instrumentales y experienciales, y el desarrollo de la adolescencia, que a su vez comprende el desarrollo cognitivo (adquisición del espíritu crítico y creativo y la resolución de problemas) y el comportamiento social (inserción en la sociedad y capacidad de trabajo en equipo).

6.4. Principios de la Educación Secundaria Obligatoria

6.4.1. Principio de la comprensividad

Los planteamientos educativos de la Educación Secundaria se han vertebrado alrededor del principio de la enseñanza comprensiva. Conviene detenerse en qué se designa con esta expresión; el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo la define de la siguiente manera:

“Una forma de enseñanza para todos los escolares de un determinado nivel de edad, tan amplio como sea posible, con las características siguientes:

- *propociona una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula;*
- *reúne de ordinario a chicos y chicas de una misma comunidad rural o urbana;*
- *ofrece a todos ellos el mismo currículo básico;*
- *retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que pueden ser irreversibles.*

Sobre estas bases, la enseñanza comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases sociales y actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico” (MEC, 1989, 118-119).

La enseñanza de carácter comprensivo persigue que la escuela sea accesible a todos y que todos los alumnos gocen de una igualdad de oportunidades real en todos los niveles obligatorios para poder desdibujar muchas desigualdades de origen social. Uno de los problemas que se le plantea es el de cómo proporcionar una respuesta educativa adecuada a un colectivo heterogéneo de alumnos, integrados en un mismo centro escolar y siguiendo un currículo en gran parte común. La psicología evolutiva nos enseña que a los cero años todos somos iguales, siendo la última vez que lo somos, puesto que en la medida que evolucionamos nos vamos diferenciando progresivamente; y las diferencias se mostrarán con intensidad creciente a los once-doce años de edad: una diversidad de aspiraciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, capacidades, motivaciones y necesidades que se traduce en una heterogeneidad de alumnos en el aula.

6.4.2. Enseñanza diversificada

La organización escolar en forma de enseñanza comprensiva precisa, pues, complementarse con un planteamiento de enseñanza **diversificada**, de manera que asegure la adquisición de los saberes que constituyen el bagaje necesario de todo ciudadano, proporcionando para ello a todos los alumnos las mismas experiencias básicas de aprendizaje y atendiendo, simultáneamente, a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Asimismo, la enseñanza diversificada tiene presente el contexto donde se desarrolla la acción educativa, articulando lo básico y común para todos los alumnos con las especificidades y particularidades propias de los territorios de las Comunidades Autónomas y contextuales derivadas de la ubicación del centro educativo.

De acuerdo con ello, se establece una **diversificación curricular** para lograr un equilibrio adecuado entre la comprensividad de la enseñanza y la diversidad de los alumnos. Una de las maneras de concretar la diversidad de los contenidos curriculares es establecer el currículo en dos partes, una común y otra optativa o variable. En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria el alumno va realizando una serie de elecciones que garantiza una educación común y al mismo tiempo una respuesta específica a sus demandas individuales.

Esta opcionalidad curricular asegura que los alumnos configuren una parte del currículo escolar satisfaciendo sus necesidades, intereses y capacidades; y manteniendo, a su vez, la presencia de un fuerte tronco común que garantiza la enseñanza comprensiva, no presentándolos como aspectos antitéticos. Durante el primer ciclo, el tratamiento comprensivo predomina sobre la atención a la diversidad, que se aborda esencialmente en el espacio de la propia aula con grupos-clase de alumnos heterogéneos; en el segundo ciclo, disminuye progresivamente el planteamiento comprensivo para ampliarse en la misma medida los espacios de opcionalidad curricular:

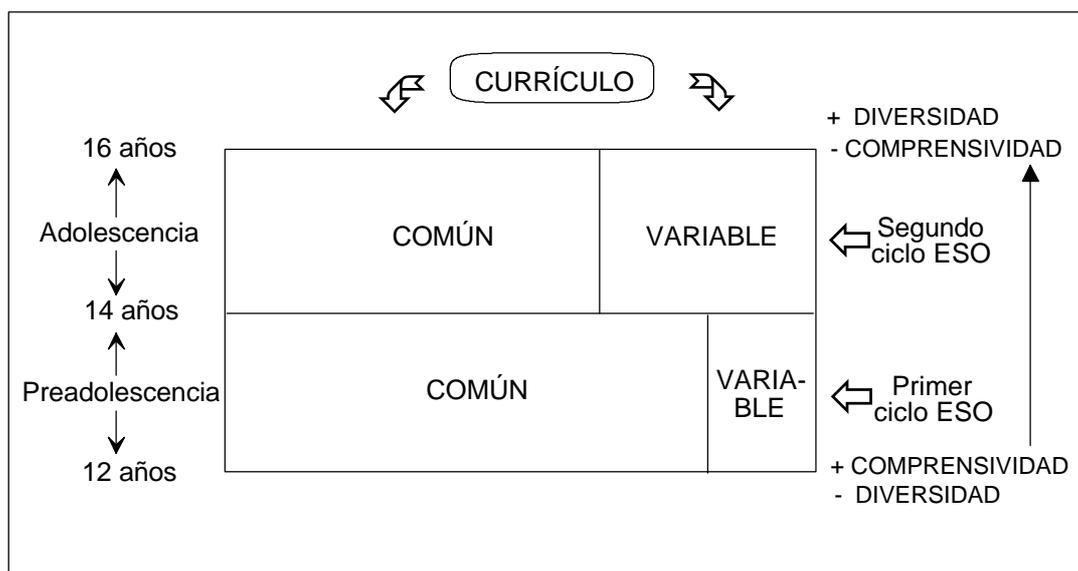


Figura 6.2.: Diversificación curricular

La diversificación curricular no puede suponer la segregación de los alumnos afectados en unas vías de enseñanza diferenciadas, sino que va dirigida a ofrecer, a todos los alumnos, la posibilidad de que desarrollen las mismas capacidades, siguiendo, en una parte de su currículo, caminos diferentes que permiten, en unos casos, suscitar más interés y motivación y, en otros, una mejor adecuación a sus necesidades educativas reales.

6.5. El currículo

El término currículo ha devenido palabra habitual de nuestro léxico educativo, aunque en su uso se ha significado una falta de univocidad, siendo el pensamiento pedagógico que se ha generado alrededor del currículo muy heterogéneo y disperso (Gimeno Sacristán, 1999).

Etimológicamente proviene del latín *curriculum*, definiéndolo el Diccionario de la Lengua Española (2001) de la Real Academia Española con dos acepciones: una primera como plan de estudios, seguida de una segunda referida al conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. También es frecuente en la literatura pedagógica la utilización de *curriculum* (del latín *currere*) que hace referencia a carrera, itinerario que los alumnos deben realizar.

La primera de estas visiones sugiere un sinónimo de programa (Lundgren, 1992) centrado en los contenidos de la enseñanza; éste es el significado propio desde la perspectiva del alumno (Sarramona, 2000). La segunda supone el *cómo* realizarlo o acción de desarrollar el currículo en la práctica, ocupándose del método de enseñanza que transforma el currículo en la práctica para producir el aprendizaje, campo del que se ocupa la didáctica, constituyendo de este modo una amplia guía donde el profesor materializa su actuación profesional (Sarramona, 2000).

Las dos concepciones anteriores constituyen sólo una muestra de la amplitud con que se manifiesta el término, abordándose la elaboración de su significado desde diferentes posiciones que median en su construcción y adjetivándolo según el aspecto que se acentúe.

Se sobreentiende que el sistema escolar transmite, mediante la enseñanza, un resumen adecuado y seleccionado del sistema cultural. Esta cultura transmitida por la escuela es una representación de lo que se entiende fuera del sistema educativo por cultura (Gimeno Sacristán, 1999). Pero el proceso al que se ve sometida la cultura, de hacerse realidad y ser llevada a ambientes escolares concretos, es efectuado por unos agentes que intervienen con fuerza para seleccionarla, elaborar el currículo y establecer el contexto de ejecución en la práctica.

Los sistemas sociopolítico, cultural y económico necesitan de continua realimentación para poder reproducirse. Es por ello que demandan al sistema educativo de su participación para facilitar la incorporación a la vida social de aquellos que todavía no están preparados:

"La reproducción social consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores, y la reproducción de la fuerza del trabajo, en sentido amplio. La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación" (Lundgren, 1992, 16-17).

Si se considera que la cultura se imparte en instituciones escolares ya existentes a través de una metodología y sistema comunicacional basado en creencias y tradiciones y por unos profesores que se apoyan en las elaboraciones curriculares de unos libros de texto, se puede afirmar que *"la cultura seleccionada y organizada dentro del currículum no es la cultura en sí misma, sino una versión escolarizada en particular"* Gimeno Sacristán (1999, 148).

La diversidad de agentes externos (los sistemas sociocultural, político y económico, las decisiones administrativas sobre *cómo* enseñar, la presión de los colectivos profesionales para que sus respectivas disciplinas tengan representación curricular) media en la formulación y elaboración del currículum que se ofrece a la institución escolar. Además, cuando éste llega a la escuela, experimenta otra transformación, debido a los agentes internos (instituciones educativas y profesor en la práctica cotidiana), que lo desarrollan y realizan en un contexto escolar concreto y pueden condicionar la correspondencia, haciendo que no sea del todo exacta, entre el currículum explícito, elaborado, formulado y recogido en un documento oficial y el que se imparte en la realidad.

Una cuestión es lo que se dice a los profesores que tienen que enseñar, otra la constituye lo que ellos opinan o dicen que hacen en la práctica y otra lo que los alumnos aprenden realmente. Estas transformaciones sucesivas sugieren en la investigación curricular un proceso de gradación en diversos niveles del currículum, línea de la que participa Gimeno Sacristán (1999) y a partir de la cual hemos elaborado la síntesis siguiente en la que se hace patente la adjetivación del currículum:

CURRÍCULO	CARACTERÍSTICAS
Explícito, prescrito o regulado	- Declara las intenciones oficiales y recoge los contenidos ordenados en las disposiciones administrativas, como el Diseño Curricular Base.
Creado	- Para el consumo de profesores y alumnos, como los libros de texto, guías para el profesor y, en general, los materiales didácticos que se elaboran.
Contextualizado, enseñado o planificado	- Ámbito concreto de las prácticas educativas, como las planificaciones de centro y programaciones de los profesores.
En acción o aprendido	- Tareas de aprendizaje efectuadas por los alumnos de las que extraen la experiencia educativa real, como las producciones escritas en los cuadernos de trabajo.
Valorado	- Aquello exigido y valorado en las evaluaciones.
Útil	- La funcionalidad de los aprendizajes realizados.

Cuadro 6.1.: Niveles de gradación del currículo

El currículo al ser aplicado y seguido en la cotidianidad de la vida del aula, que está configurada por las interacciones y relaciones asimétricas (docente-discente) y entre iguales, nos conduce a no minimizar la doble estructura que se hace patente en su tejido: la formal, que se presenta de manera manifiesta y visible, y la informal, aquello oculto pero que ocurre y se hace, proporcionando también experiencias vivenciales de aprendizaje. Esta última se caracteriza por ser aquello que no se pretende conseguir, que no está previamente planificado por el profesor, pero que se adquiere mediante la experiencia natural.

Podemos representar la relación entre currículo planificado, aprendido y oculto de la siguiente manera:

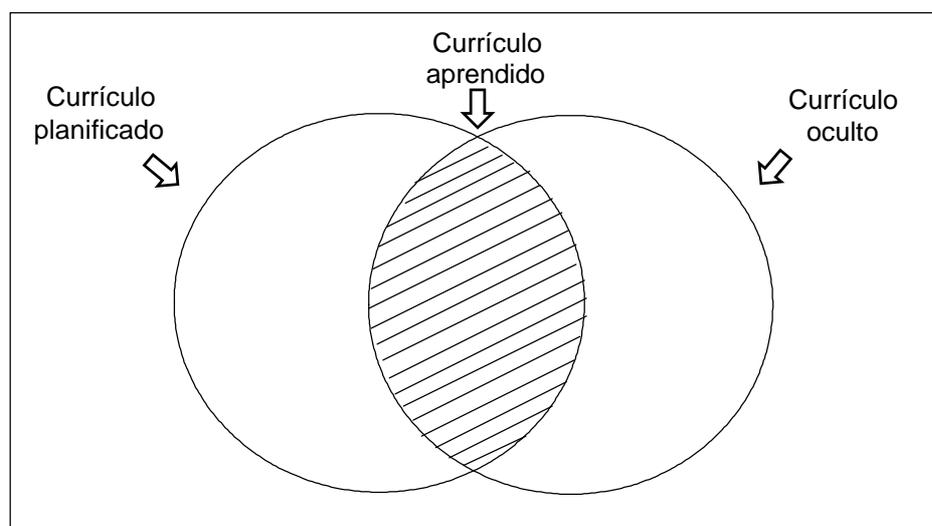


Figura 6.3.: Currículo planificado, aprendido y oculto

Una vez mostrada la significación variable que se le otorga al currículo, con tendencia a dar abrigo a muchas y diversas pretensiones educativas, para acotar su significado en el presente trabajo se adopta el concepto de currículo que establece la LOGSE en su artículo 4:

"A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".

En la concepción que se sustenta sobre el currículo, se hace patente la alternativa por la cual se ha optado, la prescripción del qué y el cómo enseñar. Cualquier decisión se apoya siempre en una determinada idea de lo que debe ser la educación, repercutiendo en la preocupación por plantear una acción pedagógica de una manera concreta. En la figura siguiente se muestran los aspectos más relevantes del currículo en la LOGSE:

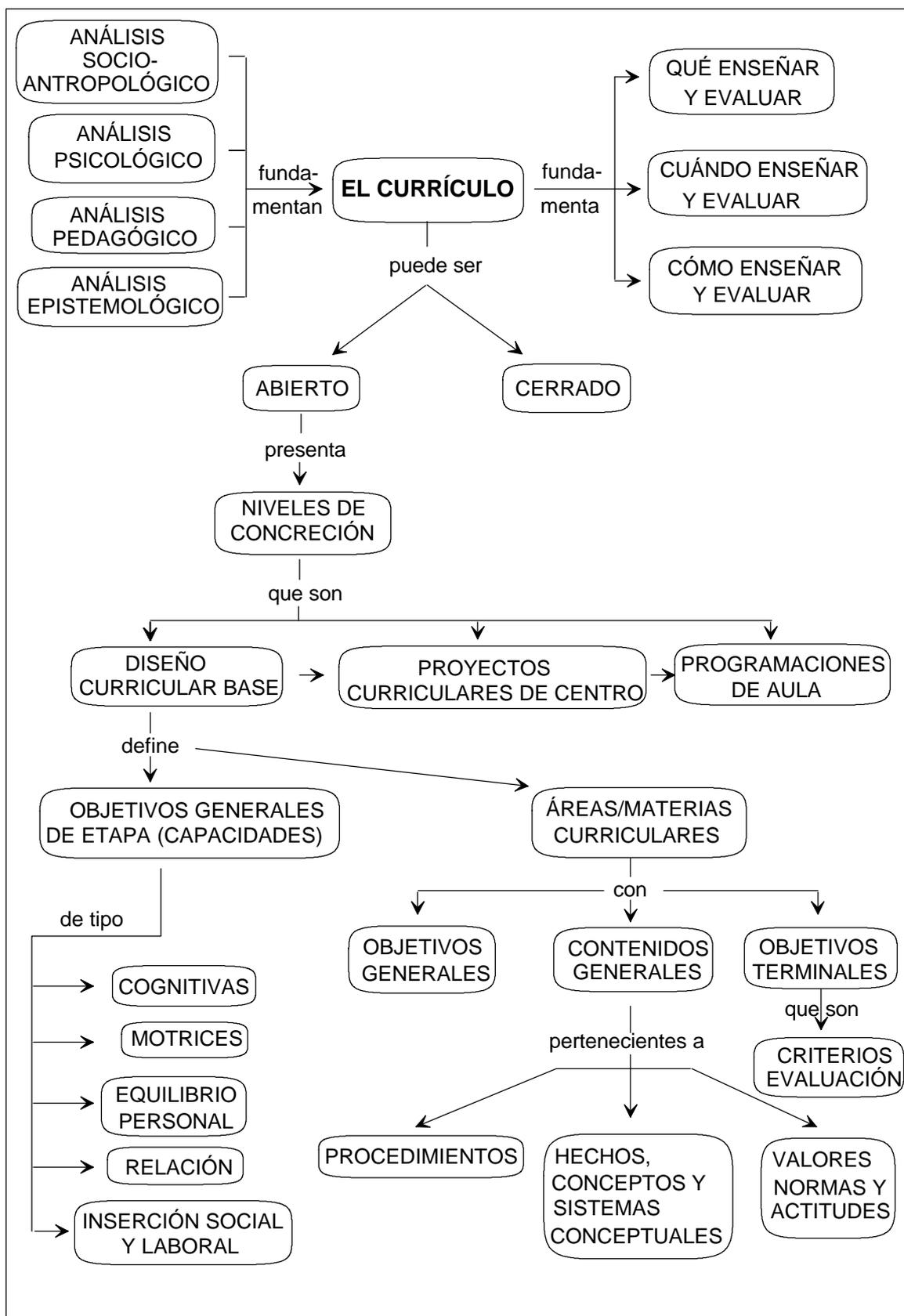


Figura 6.4.: El currículo según la LOGSE: fuentes, características y elementos

Procedamos a describir aquellos apartados de acuerdo a los intereses de nuestro trabajo:

6.5.1. Currículo abierto *versus* currículo cerrado

El proceso de elaboración del currículo se ha abordado bajo la consideración de dos posturas que pueden representarse como extremos de un continuo.

Uno de ellos se corresponde con una concepción centralizada del currículo: la administración prescribe de manera minuciosa los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y materiales didácticos que todos los profesores utilizarán en cada una de las áreas. Responde a la idea de unificación y homogeneización máxima del currículo para toda la población escolar y, la aplicación del currículo, se realiza con total fidelidad al diseño curricular prescrito.

En el otro extremo se contempla una concepción descentralizadora, recayendo la responsabilidad en el profesor o equipos de profesores de los centros. Si se asume esta opción, se prioriza la adecuación al contexto social, cultural y educativo de cada centro, renunciándose a los presupuestos de unir y homogeneizar el currículo.

La visión de las dos opciones expuestas nos conduce a considerar la naturaleza abierta o cerrada de un sistema educativo. Wickens (citado por Coll, 1995) caracteriza esta tipificación de la siguiente manera:

CARACTERÍSTICAS	SISTEMA EDUCATIVO CERRADO	SISTEMA EDUCATIVO ABIERTO
Contemplación de las diferencias individuales y contextuales	- La única individualización concierne al ritmo de aprendizaje. - Objetivos idénticos para todos los alumnos con mínima adecuación al contexto.	- Importancia de las diferencias individuales. - Influencia del contexto social, cultural y geográfico en el que se aplica el programa.
Papel del currículo	- Instrumento de programación.	- Propuesta que facilita y sirve de base a la programación.
Consideración de la enseñanza	- Enseñanza como un proceso lineal y acumulativo; los objetivos, contenidos y metodología son invariables	- Interacción entre el sistema y el entorno, propiciando su revisión y reorganización.
Definición de los objetivos	- Objetivos definidos en términos de conductas observables de los alumnos	- Objetivos definidos en términos generales.
Organización del conocimiento	- Organización disciplinar tradicional del conocimiento sin buscar relaciones e interconexiones entre ellas.	- Se favorecen actividades de aprendizaje que pongan en juego conocimientos interdisciplinarios.
Función de la evaluación	- Énfasis de la evaluación sobre los resultados del aprendizaje.	- Evaluación centrada en el proceso del aprendizaje.
Papel del profesor	- Elaboración del programa y puesta en práctica a cargo de personas distintas.	- El profesor asume las dos funciones.

Cuadro 6.2.: Sistemas educativos abiertos y cerrados

Aun a riesgo de ser una descripción excesivamente rígida y con una fuerte carga de connotaciones positivas y negativas al reconocer a un sistema todas las virtudes y cargar al otro exclusivamente con los defectos, ilustra dos concepciones distintas acerca del currículo escolar.

Planteadas las dos posibilidades referentes a la confección curricular, la postura a partir de la que se ha abordado el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria es la de un currículo abierto (Coll, 1995), aunque con dos precisiones: primera, el carácter aperturista del currículo se complementa con la necesidad de que sea accesible para aquellos profesores que deseen disponer también de una herramienta de programación; segunda, las experiencias recogidas de una educación obligatoria recomiendan establecer unos aprendizajes mínimos y asegurar que estos alcancen a toda la población escolar.

Bajo esta asunción, el Diseño Curricular es un instrumento que facilita y da soporte a la programación, sugiriendo al profesor su adecuación al contexto sociocultural, según los factores personales de los alumnos y educativos del centro en el que se va a efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se consigue estableciendo diferentes y progresivos niveles de concreción en el Diseño Curricular.

6.5.2. Fuentes del currículo. Fundamentación psicopedagógica

En el momento de abordar el proceso de elaboración del Diseño Curricular, hay que dar respuesta a la pregunta a dónde recurrir para definir las intenciones y precisar el plan de acción que guíe la educación escolar. La determinación de qué fuentes considerar para obtener la información constituye el punto de partida; además, la complejidad y multiplicidad de factores que convergen en el Diseño Curricular hace necesario afrontar, simultáneamente, el acopio de informaciones de origen y naturaleza diversos.

Coll (1995) cita como fuentes del currículo que actúan de informantes claves: el análisis **psicológico** del niño con la finalidad de detectar los problemas, las necesidades, los intereses y los propósitos que tiene; el análisis **sociológico** para recabar información en base a las características, necesidades y problemas sociales; finalmente, el análisis **epistemológico** aporta la separación de los conocimientos fundamentales de los secundarios, seleccionándolos , buscando su estructura interna y detectando las relaciones que existen entre ellos.

Conviene reparar en la no primacía de ninguna de ellas respecto a las demás; conjuntamente, las tres hacen aportaciones necesarias, no siendo por sí solas suficientes. Así mismo, las fronteras entre las diferentes fundamentaciones son flexibles, lo cual da muestra de su complejidad y da pie a ser objeto de discusión desde cada una de las disciplinas apuntadas (Sarramona, 2000).

A la consideración de las tres fuentes anteriores, hay que añadir una cuarta: la que proviene de la experiencia **pedagógica**. Partiendo de aquellas prácticas pedagógicas que se han mostrado existosas, el currículo las integra y aporta puntos

de vista novedosos ofreciendo alternativas; de esta manera es posible transformar y mejorar la propia práctica.

En la figura siguiente se representan las diversas fuentes que inciden en el currículo:

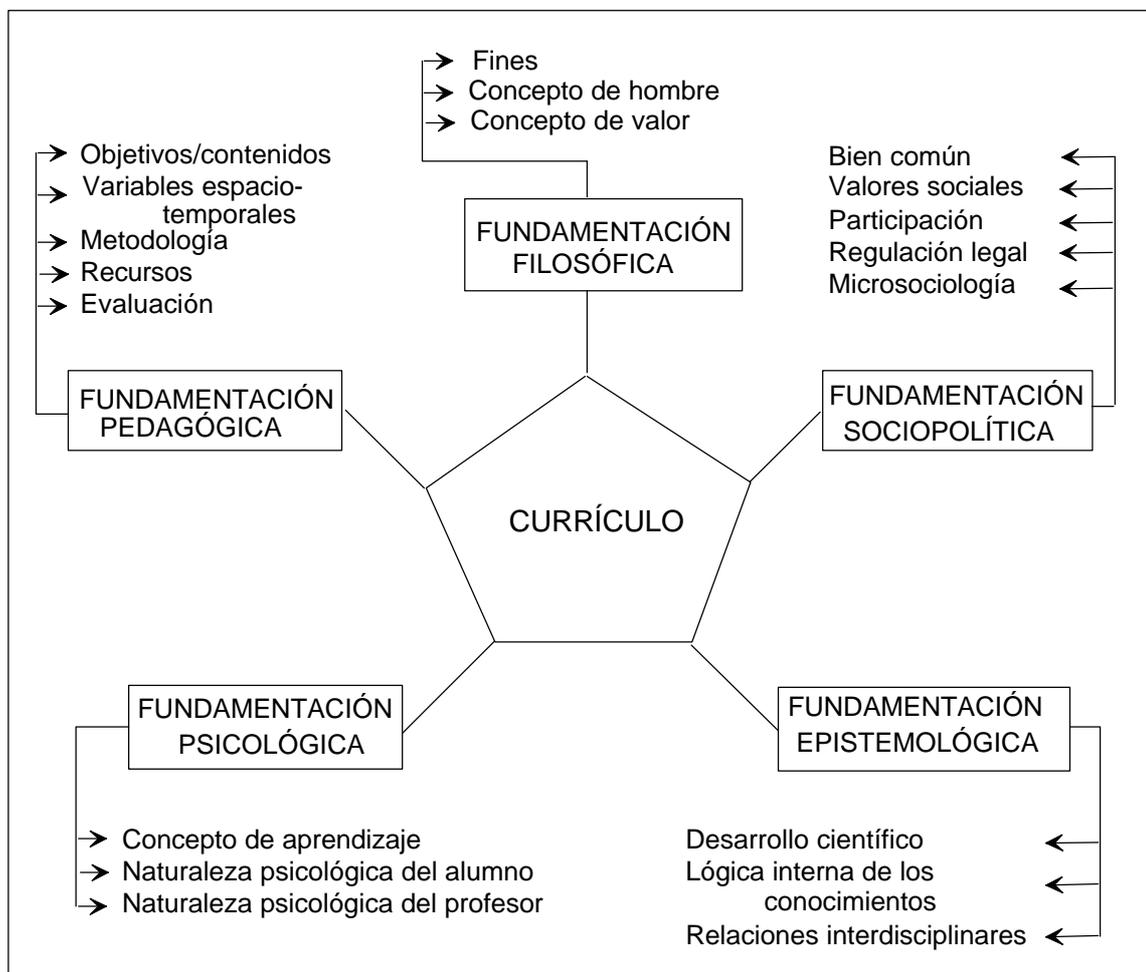


Figura 6.5.: Fundamentaciones del currículo (Sarramona, 2000, 128)

Nos apresuramos a decir que, comparando el currículo en la LOGSE con el ideograma que nos ofrece Sarramona, encontramos a faltar en el primero las fuentes filosóficas que proporcionan un referente a las finalidades últimas que se persiguen con la educación, aquello que se considera bueno para la persona.

“Naturaleza, sociedad y conciencia. He aquí los tres parámetros en base a los cuáles alguien se educa. Educación somática -sarx- educación social -psykhe- y educación eleutérica -eleutheros significó, en griego, libre-

educación, esta última, abierta a los valores que valen por sí mismos y no porque una sociedad los haga valer” (Fullat, 1997, 51).

La falta de consideración de la fuente antropológica es una de las carencias del Diseño Curricular de la LOGSE. Quizá la respuesta se encuentra en la parte final de la cita anterior, en la dificultad de llegar a establecer objetivamente una axiología al margen de la voluntad política del momento e independientemente de las opciones personales.

Como hemos expuesto, se hace preciso recurrir a la utilización de diversas fuentes para extraer las informaciones a partir de las cuales elaborar el Diseño Curricular. No obstante aquellas originadas en la psicología ejercen un papel especial en los Diseños Curriculares de las diferentes etapas y niveles establecidos por la LOGSE y en las opciones pedagógicas que se derivan. Este hecho ha sido, a la vez, causante de parte de la problematización que rodea la Educación Secundaria Obligatoria según se ha expuesto en la introducción y en el capítulo cuarto. En ella vamos a detenernos.

En el momento actual, el marco teórico de la Psicología de la Educación todavía está inconcluso (Coll, 1995), existiendo diferentes enfoques psicológicos que suministran informaciones que, aunque pertinentes, son parciales. El marco referencial no se centra en una sola teoría psicológica, adoptándose un conjunto de teorías pertenecientes a la investigación psicoeducativa contemporánea que participan de una serie de principios comunes no excluyentes entre ellos.

Pérez Gómez (1999) ofrece una clasificación de las teorías psicológicas de la educación tomando como criterio la concepción que sustentan del aprendizaje, según sea un proceso conducido y determinado por las condiciones externas al sujeto, ignorando la intervención de las variables internas del mismo o, por el contrario, sea un proceso de construcción de conocimiento, en el cual las variables externas actúan mediadas por la participación de las condiciones internas del educando.

ENFOQUES	TEORÍAS	
Asociacionista, de condicionamiento, de E-R	- Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson.	
	- Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.	
Mediacionales	- Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz.	
	- Teorías cognitivas	- Teoría de la Gestalt o teoría del campo y psicología fenomenológica: Kofka, Lewin, Wertheimer, Maslow, Rogers.
		- Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel.
		- Psicología genético-dialéctica: Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.
	- Teoría del procesamiento de la información: Gagné, Simon, Mayer.	

Cuadro 6.3.: Enfoques y teorías psicoeducativos

Las teorías que pueden aglutinarse alrededor del enfoque cognitivo, en sentido amplio, constituyen el marco de referencia por el que se apuesta con la LOGSE. Las teorías muestran discrepancias entre ellas pero, como resaltan Coll (1995) y Pérez Gómez (1999), coinciden en algunas cuestiones fundamentales: la importancia de considerar las variables internas del educando, la supremacía del aprendizaje significativo con la reorganización cognitiva y la actividad interna que conlleva y la consideración de la conducta con una visión holística, en la que el todo es más que la suma y acumulación lineal de las partes.

Pasamos a continuación a desarrollar los principios compartidos que sustentan las diferentes teorías y su derivación didáctico-pedagógica que impregnan fuertemente todo el Diseño Curricular al adoptar un marco psicopedagógico de referencia alrededor de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza:

- 1. Factores que influyen en la repercusión de las experiencias educativas formales de los alumnos.** En primer lugar se considera el **nivel de desarrollo operatorio** en que se encuentra el alumno. La psicología genético-cognitiva a partir de los trabajos de Piaget ha postulado la importancia de estudiar el funcionamiento interno del sujeto

como mediadora en los procesos de aprendizaje, evidenciando la relevancia de la existencia de unos estadios comunes de desarrollo evolutivo que, con ligeras variaciones en los límites de edad, todas las personas recorren desde que nacen y a unas edades parecidas (esto es, son universales en su orden de aparición).

El alumno de la ESO se halla en el estadio de las operaciones formales, que se inicia a los 11 y finaliza hacia los 14/15 años, aproximadamente. El nivel de desarrollo del alumno le confiere a éste una forma de esquema mental y una estructura intelectual que se reflejan en unas posibilidades concretas de razonamiento y de aprendizaje basadas en la experiencia. El Diseño Curricular contempla dichas posibilidades tanto en la selección de objetivos y contenidos, como en la planificación y ejecución de actividades de enseñanza-aprendizaje que se adecúen al estadio de desarrollo evolutivo del alumno.

Las estructuras iniciales también condicionan el aprendizaje. Ausubel (1976) es pionero en otorgar a los **conocimientos previos** que ostenta el discente un papel que condiciona su participación e iniciación en las experiencias educativas que se proporcionan al alumno. Ausubel (en Novak, 1988, 60), al afirmar: "*Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia*", no está recuperando solamente una idea antigua, está exponiendo la relevancia de los conocimientos previos en el aprendizaje significativo enfrentándolos, al mismo tiempo, con el aprendizaje memorístico. Los conocimientos previos gozan de las siguientes características (Rosell, 1996):

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Son construcciones personales, elaboradas espontáneamente por el propio individuo, fruto de su propia experiencia al interactuar con el mundo. - Su generación se explica por el intento de otorgar significado a actividades cotidianas como por la recepción de información del entorno social, que actúa como transmisor cultural.
<ul style="list-style-type: none"> - Son concepciones estables, estáticas (resistentes al cambio) y, a veces, persistentes en el tiempo. - Si el aprendizaje no las considera, no conectando los conceptos novedosos con los previos, se puede crear una doble vía de conocimiento: el vulgar, que se origina en estas ideas espontáneas e intuitivas y que persistirá a pesar de la educación, y el científico, con una utilidad para el sujeto circunscrita al ámbito académico.
<ul style="list-style-type: none"> - Son funcionales para el sujeto que las confecciona, permitiéndole elaborar explicaciones de fenómenos sobre los que carece de conocimiento científico.
<ul style="list-style-type: none"> - Frecuentemente son ideas compartidas y aceptadas socialmente, soliendo darse en las concepciones relativas a temas de naturaleza social. - Normalmente pertenecen a paradigmas y concepciones vigentes en épocas pasadas, aunque pueden estar superados en la actualidad.
<ul style="list-style-type: none"> - Contrariamente al carácter explícito de la ciencia, tienen un carácter implícito, por lo que no se manifiestan directamente en el lenguaje.

Cuadro 6.4.: Caracterización de los conocimientos previos

Los aprendizajes que se realizan provocan la modificación y transformación de las estructuras que, una vez modificadas, permiten abordar aprendizajes nuevos, más ricos y de mayor complejidad, con lo cual *"el aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo"* (Pérez Gómez, 1999, 43), siendo un proceso de adquisición, gracias al intercambio con el entorno, mediatizado por estructuras reguladoras inicialmente hereditarias y luego construidas debido a la intervención de pasadas adquisiciones. Por ello, estas explicaciones reciben el nombre de **constructivismo** genético.

Asimismo el estadio de desarrollo operatorio, como el conjunto de conocimientos construidos a partir de sus experiencias previas, es un factor que influye en lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado, reflejo del exponente de su nivel de crecimiento personal.

Como recuerda Coll (1992), la concepción constructivista no es estrictamente una teoría psicológica ni una teoría psicopedagógica,

contrastada empíricamente sobre cómo aprenden los alumnos. Pero eso sí, las diversas teorías que estamos explicando participan y comparten los postulados emanados de considerar el desarrollo y aprendizaje humano como un proceso de construcción. Las implicaciones curriculares de la ESO, que resultan de la adopción del constructivismo, significan una ruptura con la confrontación entre los métodos paidocéntricos y los métodos magistrocéntricos, cuestión que, en opinión de Coll (1992), enmascaran el problema de fondo. Desde la perspectiva constructivista, la intervención va destinada a ajustar la actividad de construcción del alumno y la actividad del profesor que con su ayuda impulsa, sostiene y amplía dicha actividad.

2. Caracterización, condiciones y funcionalidad del aprendizaje

significativo. Las aportaciones de Ausubel y colaboradores se centran específicamente en el ámbito del aprendizaje, radicando precisamente en ello su virtualidad. El aprendizaje significativo es un término acuñado por Ausubel (1963,1968) con el que pretende definir, por contraposición, un modo de adquirir nuevos significados que es contrario al aprendizaje por repetición, mecánico y memorístico. La significatividad del aprendizaje estriba en establecer vínculos substantivos entre el nuevo contenido a aprender y el bagaje cognitivo o conocimientos previos del sujeto.

El aprendizaje para Ausubel debe de verificarse por vía deductiva más que inductiva (Sarramona, 2000), significándose con ello que el conocimiento se adquiere mejor mediante la recepción que el descubrimiento, hecho que apunta hacia una metodología del docente de tipo expositivo. Por este motivo Ausubel se posiciona en el aprendizaje receptivo.

Novak (1988) sitúa los diferentes tipos de aprendizaje en dos continuos diferentes:

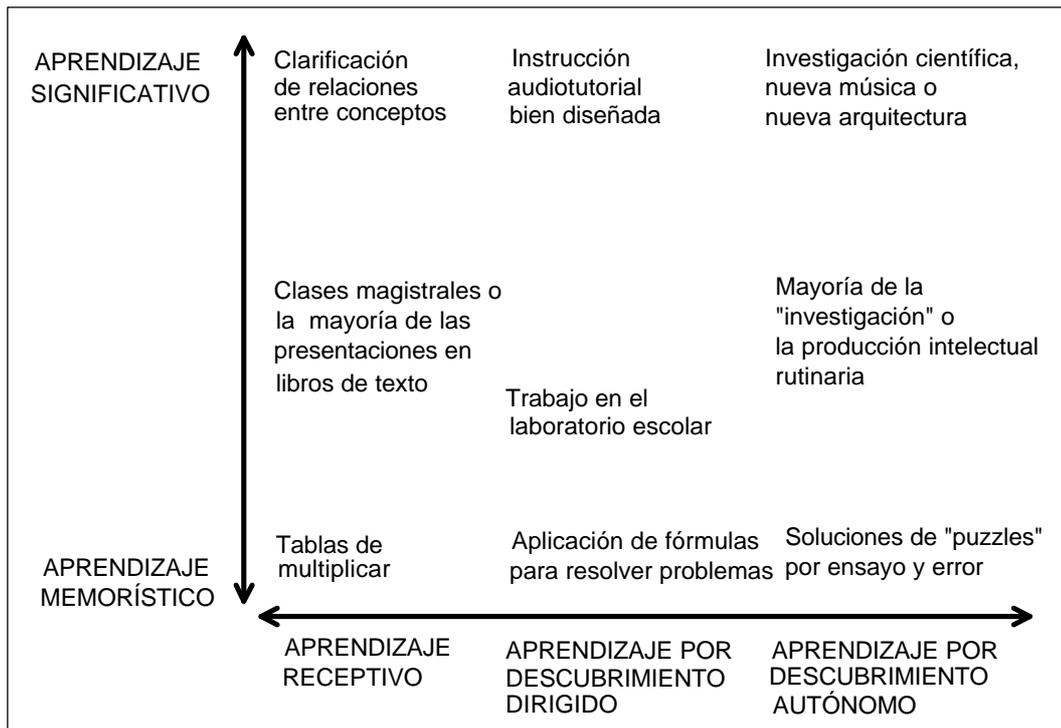


Figura 6.6.: Continuos distintos del aprendizaje receptivo y por descubrimiento y de los aprendizajes memorístico y significativo (Novak, 1988, 27)

La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo otorga al profesor la función de conectar los nuevos materiales o informaciones que se presentan con la estructura cognoscitiva que posee el alumno. En caso que no sea así, el alumno se limita a memorizarlo sin relacionarlo con sus ideas previas, provocando la realización de aprendizajes memorísticos, mecánicos y sin sentido. La ejecución de aprendizajes significativos puede favorecerse desde fuera.

El proceso de aprender significativamente no se produce al azar; para su aparición necesita que se presenten unas condiciones:

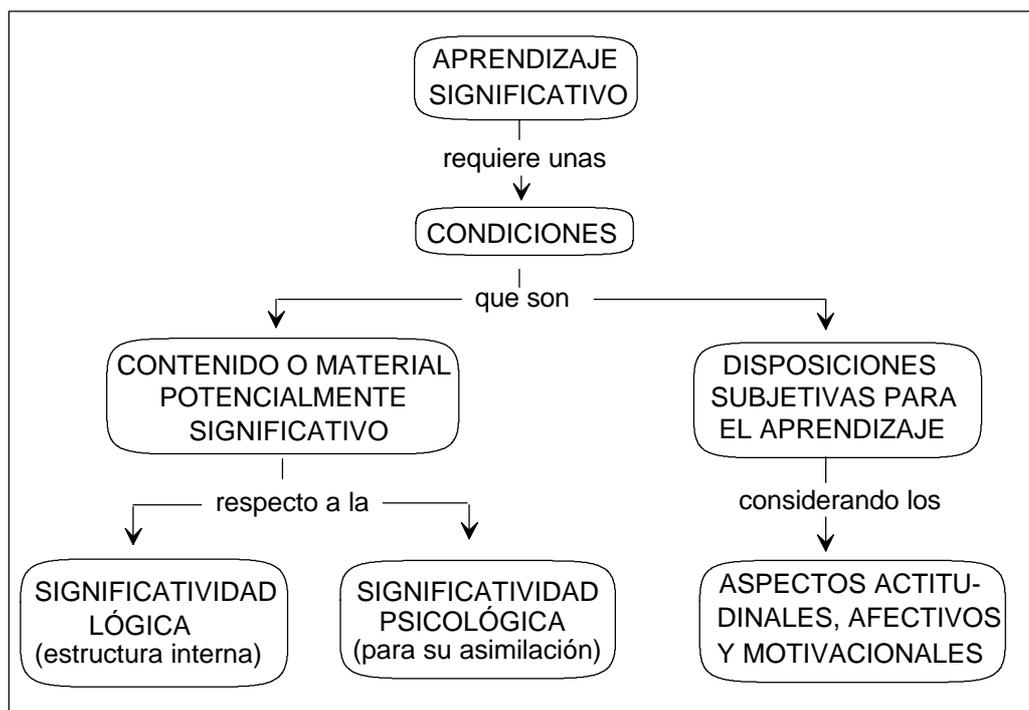


Figura 6.7.: Aprendizaje significativo de Ausubel

¿Cómo conseguir la vinculación de los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones relevantes que ya posee el sujeto? Novak (1982) ofrece los siguientes principios:

PROPÓSITO	ACTUACIÓN
Aprender significativamente	Disponer de conceptos relevantes e inclusores en su estructura cognoscitiva.
Favorecer la formación de conceptos inclusores	El contenido del aprendizaje debe organizarse de manera que los conceptos más generales e inclusivos –es decir, los más importantes– se presenten al principio.
Lograr una diferenciación progresiva del conocimiento del alumno y facilitar la reconciliación integradora	Las secuencias de aprendizaje tienen que ordenarse yendo de los conceptos más generales y avanzando progresivamente hacia los más específicos.
	La introducción de elementos posteriores debe mostrar las relaciones que mantienen con los primeros así como las que mantienen entre ellos.
Ilustración empírica	La presentación inicial de los conceptos más importantes, generales e inclusivos debe apoyarse en ejemplos concretos.

Cuadro 6.5.: Principios del aprendizaje significativo

Los principios expuestos establecen una jerarquización conceptual que implica una secuenciación descendente, en la cual los conceptos más

generales, importantes e inclusivos constituyen el punto de partida para, pasando por los conceptos intermedios, llegar a los más específicos.

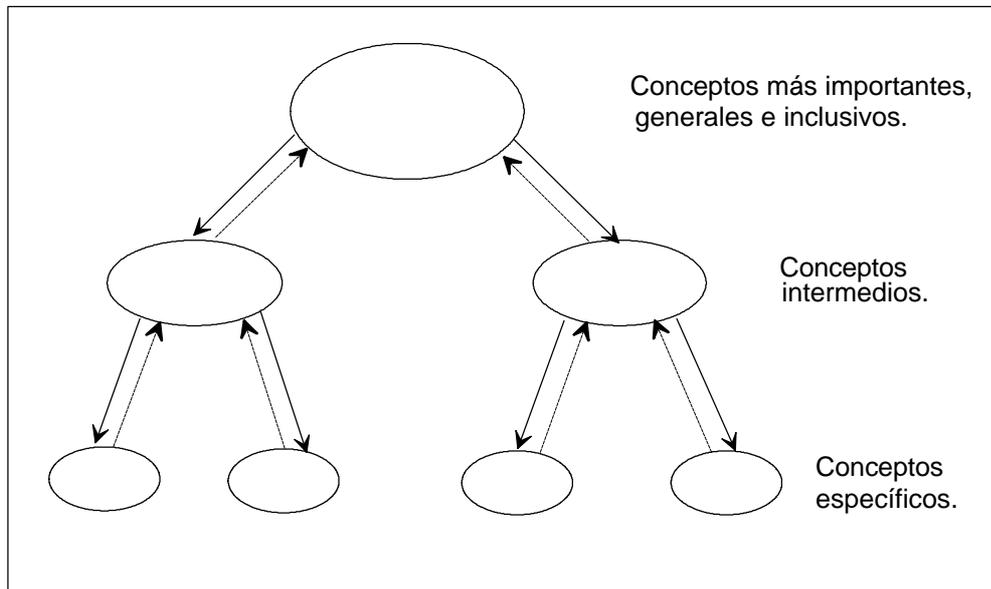


Figura 6.8.: Jerarquías conceptuales (Novak, 1982, 118)

Otra de las virtualidades de los mapas conceptuales es su uso como técnica para **compartir** y **negociar significados**. El aula es considerada como un microsistema en el que, por un lado, tiene ocurrencia una multitud de acontecimientos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por otro, implica a dos protagonistas, el docente y el discente, con responsabilidades diferenciadas en cuanto al conocimiento que uno debe transmitir y el otro asimilar. Una forma de relación entre los dos agentes del proceso es la de vivir coetáneamente la experiencia de enseñar con la experiencia de aprender. Una comunicación personal de John Volmink, alumno de Novak, lo señala de la siguiente manera:

"Al contrario de lo que sucede en ciencias naturales, el criterio último de validez en matemáticas no radica en la experimentación ni en la autoridad del profesor.

[...] Los criterios pueden aceptarse implícitamente como obligatorios por profesores y estudiantes. Por ejemplo, un estudiante puede señalar un error que haya cometido un profesor en la pizarra, y el profesor no tendrá más remedio que rectificarlo. El profesor está sujeto a las

mismas reglas que los estudiantes, que no son las de una jerarquía autoritaria sino las de una estructura compartida de conceptos, es decir, de significados compartidos" (Novak y Gowin, 1988, 30-31).

Cabe advertir, rápidamente, que ello no se refiere a aprendizaje compartido, puesto que éste es una responsabilidad del individuo que aprende; en cambio los significados sí que pueden compartirse, discutirse y negociarse (Novak y Gowin, 1988), aspecto que también nos lo recuerdan Ontoria y otros (1996) cuando señalan la idea de que el aprendizaje es individual e idiosincrásico mientras que el conocimiento es público y compartido.

El hecho de compartir significados estriba en que no se considera a los estudiantes como una *tabula rasa* o libro en blanco (como es el caso del conductismo que supone que el conocimiento se encuentra fuera, exterior al individuo) en el que hay que escribir o, siguiendo a Novak (1982), un depósito vacío que hay que llenar, sino que los alumnos siempre aportan algo, sus conocimientos previos.

La elaboración de un mapa conceptual no lleva a un producto unívoco y acabado sobre cualquier tema, ya que en la misma juegan un papel importante las concepciones previas, su nivel de jerarquía y la reconciliación integradora mediante las relaciones cruzadas entre los conceptos nuevos y los que ya se tienen. Todo ello da lugar a que los alumnos puedan confeccionar mapas distintos sobre una misma cuestión temática, dando lugar a diversas configuraciones de un <<mapa de goma>> o de un <<mapa de carreteras>> (Novak y Gowin, 1988).

- 3. La distinción de aquello que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo, de lo que precisa la ayuda y la participación de los demás.** Estas consideraciones se derivan de las aportaciones, entre otros, de Rubinstein (1967) y Vygotsky (1973; 1977; 1979) desde la psicología genético-dialéctica.

Aquello que el alumno puede hacer y aprender sin la ayuda del profesor determina su Nivel de Desarrollo Efectivo. Lo que es capaz de realizar y aprender si se le guía de manera adecuada con el apoyo y la participación de otras personas ya sea observándolas, imitándolas, actuando de acuerdo con sus indicaciones o colaborando con ellas, constituye su Nivel de Desarrollo Potencial. La distancia que media entre estos dos puntos es lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo o Área de Desarrollo Potencial, abarcando un área que parte de su capacidad para actuar independientemente con el fin de llegar hasta su capacidad de actuación imitativa o guiada (Vygotsky, 1973).

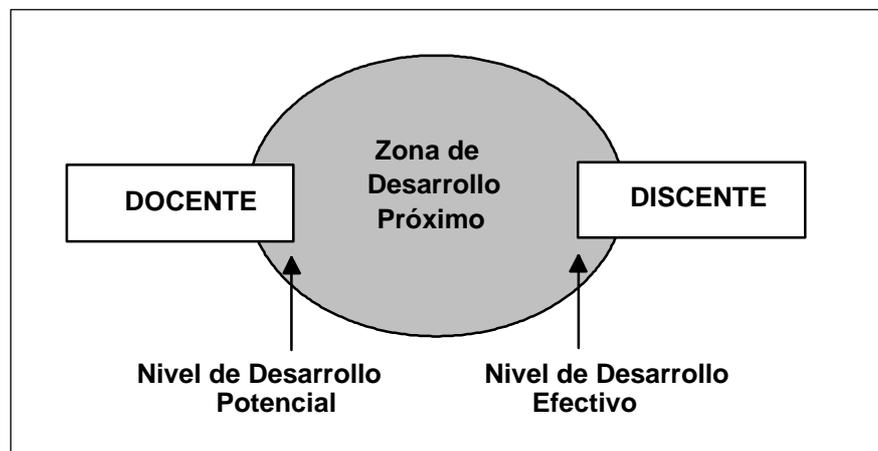


Figura 6.9.: Las diferentes zonas de desarrollo de Vygotsky

La eficacia de la enseñanza estriba en partir del Nivel de Desarrollo Efectivo para ampliar su Zona de Desarrollo Próximo, buscar la progresión del alumno y generar nuevas Zonas de Desarrollo Próximo. Desde la perspectiva de la psicología genético-dialéctica, la concepción del aprendizaje no se entiende exactamente como desde la psicología genético-cognitiva (Pérez Gómez, 1999): la evolución del niño no se explica por haber pasado por un estadio y encontrarse en el siguiente; lo que es definitorio es cómo se han recorrido dichos estadios y qué actuaciones se han realizado en ellos. *“Los estadios no dependen directamente de la edad sino del contenido concreto que el niño aprende a dominar”* (Rubinstein, 1967, 193).

En contraste con la propuesta de Piaget centrada dentro del sujeto -intrapicológica- prescindiendo un poco de las influencias externas, el modelo de Vygotsky se centra en un nivel exterior al sujeto -interpsicológico- en el que los agentes socioculturales, principalmente padres y educadores, median con la ayuda del lenguaje y establecen un puente entre la mente intrapsicológica de cada persona y los contenidos culturales (Coll, 1986). En la figura siguiente lo representamos esquemáticamente:

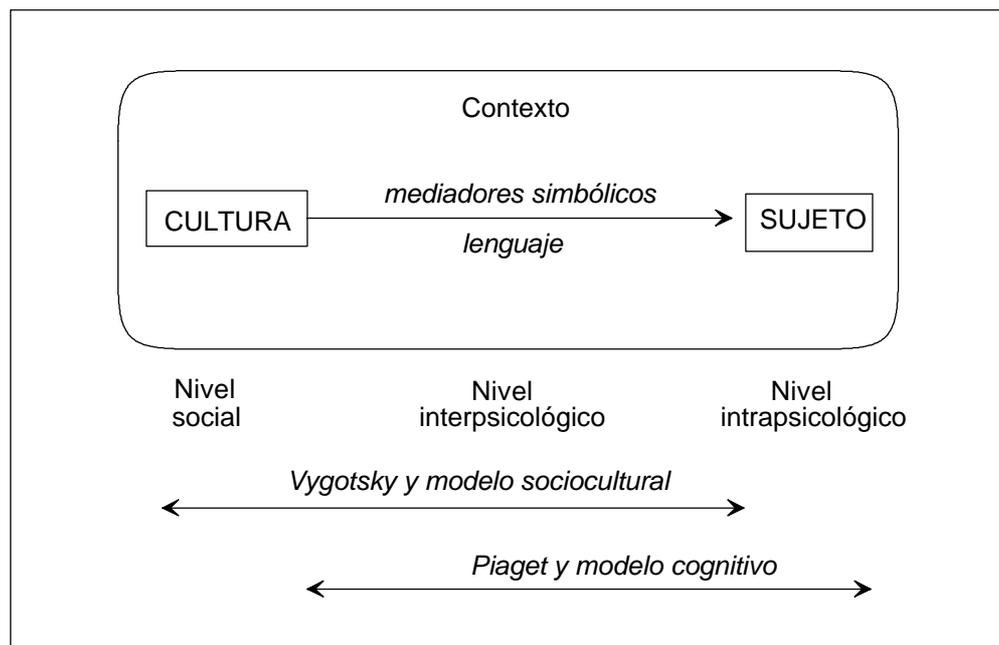


Figura 6.10.: Relación entre las propuestas de desarrollo de las habilidades cognitivas de Vygotsky y Piaget (Clariana, 1994, 81)

Los planteamientos de Vygotsky inciden especialmente en la evaluación. Se trata de superar una evaluación estática, que sabe el alumno aquí y ahora, para avanzar hacia una evaluación dinámica, captando e identificando las mejores maneras para que el alumno aprenda.

4. La reconsideración que se otorga a la memoria en el aprendizaje.

A partir de la distinción entre la memoria mecánica o repetitiva, con interés muy concreto en un contexto de aprendizaje significativo, y memoria comprensiva, ingrediente fundamental del mismo, que se derivan de las aportaciones de la teoría del aprendizaje como

procesamiento de la información, se integran aportaciones del modelo neoconductista dentro de un esquema cognitivo.

Los modelos de Piaget y Vygotsky no explican qué ocurre, en concreto, en los procesos mentales del alumno. La aparición del modelo de procesamiento de la información que, a partir del diálogo establecido desde los años 60 entre neoconductistas y cognitivos, considera al sujeto como un procesador de información (estableciendo una clara analogía con el ordenador, puesto que su aparición favorece que se recurra a él como metáfora), cuya actividad fundamental es recibirla, elaborarla y actuar en consonancia con ella; entre el estímulo y la respuesta (propio del conductismo) se encuentran los procesos internos (cognición) que actúan de mediadores entre los anteriores.

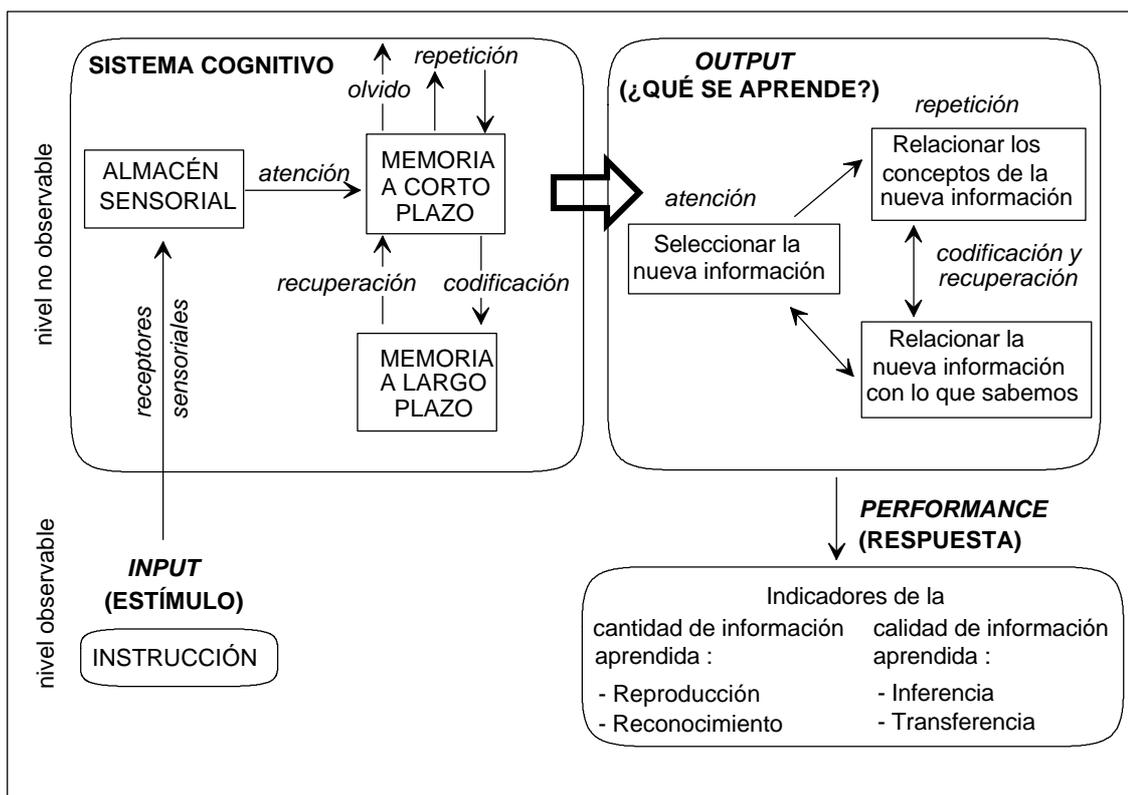


Figura 6.11.: Representación del proceso de aprendizaje según el procesamiento de la información (a partir de Clariana, 1994)

6.5.3. La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria

El nuevo modelo educativo entiende la evaluación como uno de los principales componentes de la acción educativa. En el capítulo cuarto hemos visto las alusiones específicas a la evaluación en el marco del vasto despliegamiento normativo desarrollado con motivo de la LOGSE. A ello hay que añadir la documentación monográfica generada sobre la evaluación, ahora desde una vertiente pedagógica para explicitar y ejemplificar lo prescrito normativamente, con la finalidad de incidir directamente sobre el profesorado.

6.5.3.1. Concepto de evaluación

Una tarea relevante, que conviene que el equipo de profesores realice detalladamente, es determinar el enfoque que dará en el marco de enseñar y aprender a la evaluación. En la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, se tienen que establecer acuerdos que afecten a la práctica de la evaluación en el aula. El modelo de evaluación recogido en el currículo se entiende como la recogida sistemática de información sobre el proceso y resultados del aprendizaje, información que cabe analizar para tomar decisiones orientadas a su mejora. La información que proporciona entender una evaluación de este modo participa del criterio de utilidad para los diferentes agentes del sistema educativo (*Departament d'Ensenyament, 1996*):

AGENTES	UTILIDAD
Alumnado	Para que tome conciencia de los factores que favorecen su formación y para que aprenda a analizar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
Profesorado	Para que investigue y mejore su práctica docente.
Padres del alumno	Para que conozcan el proceso de aprendizaje de sus hijos y puedan intervenir en la medida de sus posibilidades.
Administración educativa	Para que analice los resultados del modelo adoptado, y revise y reoriente, si procede, su desarrollo.

Cuadro 6.6.: Utilidad de la evaluación

Desde el punto de vista adoptado, la evaluación no es un recurso para clasificar al alumnado ni un fin de la enseñanza, sino un instrumento de orientación

y de mejora constante de la enseñanza (planteamientos, objetivos, metodología y resultados de aprendizaje).

Para que ello sea posible, la evaluación del alumno tiene que responder a las características siguientes (MEC, 1996): **individualizada**, es decir, en referencia a la base de desarrollo de cada alumno en particular, más que sobre las bases de los resultados en relación a unos parámetros preestablecidos; **integradora** de los resultados obtenidos en relación a los diferentes tipos de contenidos y de los resultados obtenidos en las diferentes áreas, más que en la consecución de un tipo de objetivo concreto o de un área determinada; **continua** y con una visión **globalizada** del proceso de aprendizaje, más que de los resultados finales de este proceso. El sentido y características de la evaluación vienen determinados por el carácter de la ESO:

CARÁCTER DE LA ESO CONSECUENCIAS	Educación comprensiva para todos (hasta los 16 años)	Educación tendente al desarrollo de las capacidades generales
En el currículo	Abierto y flexible (adaptativo).	Objetivos expresados en forma de capacidades.
En la evaluación	Carácter continuo Inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que haga posible un seguimiento continuo y personalizado, para proporcionar ayudas a lo largo del proceso.	Carácter integrador Se refiere a las capacidades generales establecidas para la etapa, teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las mismas en el conjunto de las áreas. Permite al equipo docente tomar decisiones compartidas.

Cuadro 6.7.: Características de la evaluación

La caracterización de la evaluación como continua requiere planificar secuencias didácticas que prevean actividades relacionadas con una evaluación **inicial, procesual o formativa y final o sumativa**. Aunque resulte pertinente introducir momentos específicos de evaluación, es útil observar lo que ocurre en el desarrollo diario del proceso para introducir modificaciones cuando sea preciso.

En el establecimiento de las tres fases o momentos claves de evaluación se están mezclando, en nuestra opinión, dos criterios: el temporal (inicial, final) y el

funcional (formativa, sumativa). Como hemos visto en el capítulo quinto, la tipología de la evaluación, según su dimensión temporal (inicial, continua y final) y según su funcionalidad (diagnóstica o pronóstica, formativa y sumativa) ayudaría a clarificar terminológicamente la misma.

6.5.3.2. *Qué, cuándo y cómo evaluar*

De acuerdo con las directrices psicopedagógicas que inspiran el modelo curricular, la concreción de la evaluación en la práctica debe participar también de ellas, tratándose, ahora, de integrar los diferentes aspectos relativos a la evaluación. En correspondencia a un currículo abierto, se incide en la necesidad de que en el proyecto curricular de centro se concreten las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación más pertinentes para cada contexto.

En el análisis de cada una de las fases de la evaluación establecidas, se reflejan los aspectos concernientes al *qué*, al *cuándo* y al *cómo* evaluar:

1. Aspectos relativos a la evaluación inicial

Avaluació inicial	
QUÈ AVALUEM?	<i>Els esquemes de coneixements dels alumnes davant la nova situació d'aprenentatge.</i> <i>- Coneixements previs: conceptes, procediments, actituds.</i> <i>- Capacitats per al nou aprenentatge.</i> <i>- Adequació dels nous continguts a les necessitats, motivacions i interessos detectats en l'alumnat.</i>
QUAN AVALUEM?	<i>Al començament d'una nova fase d'aprenentatge.</i> <i>- Començament de curs, de crèdit, d'unitat didàctica.</i>
COM AVALUEM?	<i>Conjuntament / per àrees.</i> <i>A través de:</i> <i>- Recollida d'informació: dades personals, acadèmiques i d'interès psicopedagògic.</i> <i>- Interpretació de les respostes i el comportament dels alumnes a partir de l'observació, entrevista, col.loqui, test de coneixements, etc.</i>
QUÈ FEM AMB LA INFORMACIÓ RECOLLIDA?	<i>En relació amb l'equip docent, tutor/a, alumnes, departaments, coordinació pedagògica, equip directiu, Administració educativa. Tant important és que el professorat conegui els coneixements previs, actituds i capacitats dels alumnes, com que els mateixos alumnes siguin conscients dels seus coneixements i dificultats.</i>

Cuadro 6.8.: Cuestiones alrededor de la evaluación inicial (*Departament d'Ensenyament, 1996, 21*)

2. Aspectos relativos a la evaluación procesual. La evaluación que se realiza mientras se desarrolla el proceso de enseñar y aprender se concreta en unas respuestas diferentes a las cuestiones anteriores que se corresponden específicamente con el momento en que se verifica dicha evaluación.

Avaluació formativa	
QUÈ AVALUAR?	<p>Els progressos o deficiències de l'alumne/a en el procés d'aprenentatge. <i>Per exemple, el domini d'habilitats procedimentals i actitudinals bàsiques compartides per diferents àrees, com són:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'adquisició i tractament de la informació escrita. - L'expressió oral i escrita del propi pensament. - La col.laboració en el treball en grup. - La tolerància i respecte per les idees dels altres.
QUAN AVALUAR?	<p>Durant el procés d'aprenentatge.</p>
COM AVALUAR?	<p>Observant de manera sistemàtica el procés d'aprenentatge. <i>Amb aquesta finalitat, l'equip docent hauria de fixar els ítems que cal tenir en compte, els instruments adients i les dates per realitzar la recollida i processament de la informació obtinguda. Per exemple:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Establir la selecció, des de cada àrea, d'una activitat d'aprenentatge qualsevol. - Analitzar aquestes activitats des de la perspectiva dels ítems acordats. - Confeccionar una graella que permeti de processar els resultats. - Creuar els resultats obtinguts en les diferents àrees.
QUÈ FEM AMB LA INFORMACIÓ RECOLLIDA?	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre decisions per informar als alumnes de la situació en què es troben, quins aspectes haurien de millorar i el que haurien de fer per tal de superar-se. - Prendre decisions per afavorir el progrés dels alumnes: <ul style="list-style-type: none"> ● Qüestionar-se i, si s'escau, canviar la dinàmica de treball a l'aula. ● Arbitrar i posar en pràctica mesures de reforç per als alumnes amb dificultats i d'ampliació per als més avantatjats. ● Plantejar-se canvis en la programació o en la metodologia emprada. ● Proposar noves hipòtesis de treball, la contrastació de les quals permeti d'avançar en el treball coordinat de l'equip docent; etc.

Cuadro 6.9.: Cuestiones alrededor de la evaluación formativa
 (Departament d'Ensenyament, 1996, 22)

También en esta fase se contempla la evaluación formadora, con la finalidad de "formar al alumnado en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje (metacognición)" (MEC,1996, 20-21):

Evaluación formadora	
QUÉ INFORMACIÓN RECOGE	- Estrategias de aprendizaje utilizadas, mediante la toma de conciencia de qué se aprende, cómo y por qué.
EN QUÉ MOMENTOS	- A lo largo del recorrido del proceso de aprendizaje.
QUÉ CONSECUENCIAS SE DERIVAN	- Proporcionar al alumnado instrumentos e información relevante para que aprenda a aprender: anticipe, planifique y ajuste su acción a los objetivos previstos.

Cuadro 6.10.: Cuestiones alrededor de la evaluación formadora

3. Aspectos relativos a la evaluación final. La evaluación sumativa tiene que inscribirse en las coordenadas del modelo constructivista del aprendizaje: tiene que ser integradora y tener en cuenta las diferencias individuales. En el momento de llevar a cabo una valoración sumativa del proceso de aprendizaje de los alumnos, puede ser útil fijar la atención sobre los siguientes aspectos (*Departament d'Ensenyament, 1996*):

Evaluación Sumativa	
¿QUÉ EVALUAR?	El grado de consecución de los objetivos educativos propuestos. - Los resultados de aprendizaje obtenidos con referencia a los objetivos terminales y generales de las áreas y del ciclo. Las diferencias individuales - Estimar los logros considerando como punto de referencia la situación de partida del alumno.
¿CUÁNDO EVALUAR?	Al final de una secuencia de aprendizaje. Unidad didáctica, un crédito, conjunto de créditos de un área, un curso o un ciclo
¿CÓMO EVALUAR?	Evaluación global e integradora. - Referencia a los objetivos generales que son la expresión de capacidades. - Interacciones con otras áreas. - Tener en cuenta toda la tipología de contenidos de aprendizaje: procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; valores, normas y actitudes.
¿QUÉ HACER CON LA INFORMACIÓN RECOGIDA?	- Realizar un balance y contrastar los objetivos previstos con los realmente conseguidos por cada alumno. - Plantear algún tipo de actuación y medidas de apoyo a quienes han tenido un rendimiento poco satisfactorio. - Servir como evaluación inicial para el siguiente proceso de enseñanza-aprendizaje para reajustarlo (en los objetivos, en la secuenciación, las actividades, etc.) y adecuarlo a las peculiaridades de los alumnos del grupo-clase. - Acreditar los resultados obtenidos con una calificación, acompañada de una decisión de promoción de curso o no, titulación al finalizar la etapa o no.

Cuadro 6.11.: Cuestiones alrededor de la evaluación sumativa

La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria se plantea con dos funciones que son complementarias: una **pedagógica**, que consiste en regular el proceso de enseñar y aprender para adaptarlo a las características del que aprende, y otra **acreditativa**, de valoración de los resultados del aprendizaje, ya sea para tomar decisiones sobre el futuro académico de los alumnos, ya sea para suministrar información a los agentes interesados (familias, instituciones, etc.). A veces se denomina a esta vertiente de la evaluación como función **social**.

En el cuadro siguiente se muestran las características fundamentales según sea la función de la evaluación:

FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	¿QUÉ EVALUAR?	¿CUÁNDO EVALUAR?	¿QUÉ CONSECUENCIAS?
<p style="text-align: center;">PEDAGÓGICA</p> <p>(Mejorar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los objetivos marcados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución del proceso de aprendizaje. - Funcionamiento del alumno ante la tarea: detección de dificultades o bloqueos; refuerzo de los logros. - Resultados parciales del aprendizaje y realizaciones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación continua durante todo el período en el que se extiende el proceso de enseñanza-aprendizaje: al inicio (inicial), durante el proceso (formativa) y al final (sumativa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje: proporcionar ayudas en el momento en que se detecten los problemas; plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de consecución de los objetivos; reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje futuras.
<p style="text-align: center;">ACREDITATIVA o SOCIAL</p> <p>(Comprobar el grado de logro de los objetivos propuestos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados globales de los alumnos, en relación a un conjunto de objetivos, al final de un determinado período de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al final del primer ciclo y de cada curso posterior (sumativa-acreditativa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Acreditación de los resultados obtenidos: calificación; promoción o no; titulación o no; consejo orientador (al final de la etapa).

Cuadro 6.12.: Funciones y características de la evaluación (MEC, 1996, 23)

No hay que confundir la evaluación con la calificación que ha de sancionar el proceso educativo de los alumnos. Hay momentos en que la función acreditativa de la evaluación adquiere relevancia dentro del proceso: cuando es necesario hacer balance para determinar si los alumnos han desarrollado o no las capacidades esperadas hasta ese momento (final de curso o de ciclo) y, cuando debe comunicarse a efectos administrativos mediante la calificación, que se registra en los documentos e informes de evaluación (forma convencional y estandarizada de expresar la valoración de los aprendizajes realizados por los alumnos).

Nuestra cultura evaluativa ha identificado la evaluación sumativa con un examen escrito (generalmente sobre conceptos y/o hechos), con lo cual, frecuentemente, se ha evaluado el aprendizaje de los alumnos para otorgar una calificación, de ahí que en muchos casos se consideren ambas como sinónimos. No obstante hay diferencias entre una y otra:

CALIFICACIÓN	EVALUACIÓN
- Carácter externo. (la información tiene finalidades externas al aula: familias, institución,...)	- Carácter interno. (dentro del aula, para valorar el desarrollo del proceso de aprendizaje). - Puede tener carácter externo.
- Carácter cuantitativo. Se expresa de acuerdo a una escala, aunque sea literal, estandarizada (<i>Insuficiente, Suficiente, Bien, Notable, Sobresaliente</i>).	- Carácter no necesariamente cuantitativo Se puede expresar mediante comentarios o valoraciones no estandarizadas.
- Es obligatoria al final del primer ciclo o de cada curso del segundo ciclo.	- Debe realizarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 6.13.: Diferencias entre calificación y evaluación (MEC, 1996, 56)

A partir de los materiales para la formación del profesorado diseñados por el ICE-UAB (Jorba y Casellas, 1997) se ha elaborado el siguiente mapa conceptual que integra y relaciona diferentes aspectos vistos sobre la evaluación:

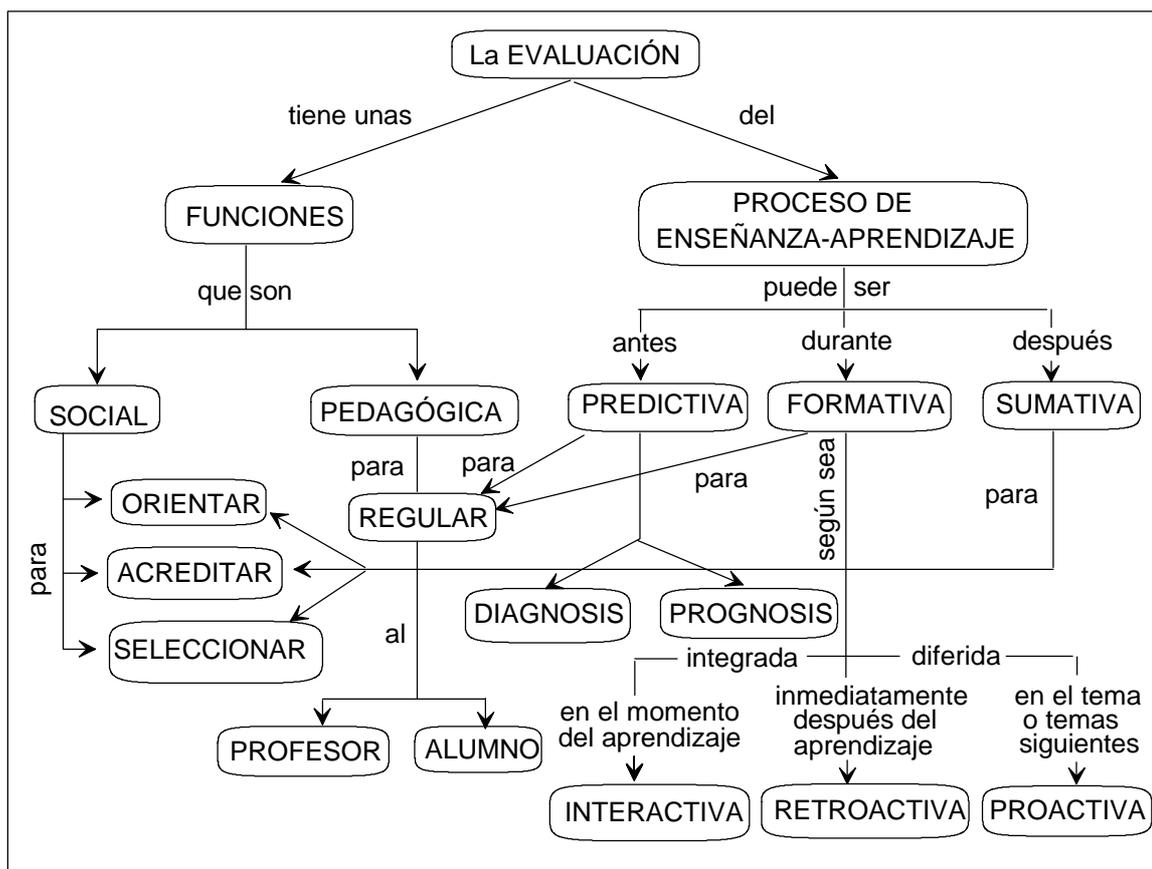


Figura 6.12.: Funciones y modalidades de la evaluación

Nos parece pertinente, llegados a este punto, recuperar la representación que nos ofrece Rodríguez Diéguez (1998) sobre su conceptualización de la evaluación para completarla, a la luz de lo expuesto, con las opciones de la evaluación en el marco de la LOGSE (se han trazado con una línea más gruesa):

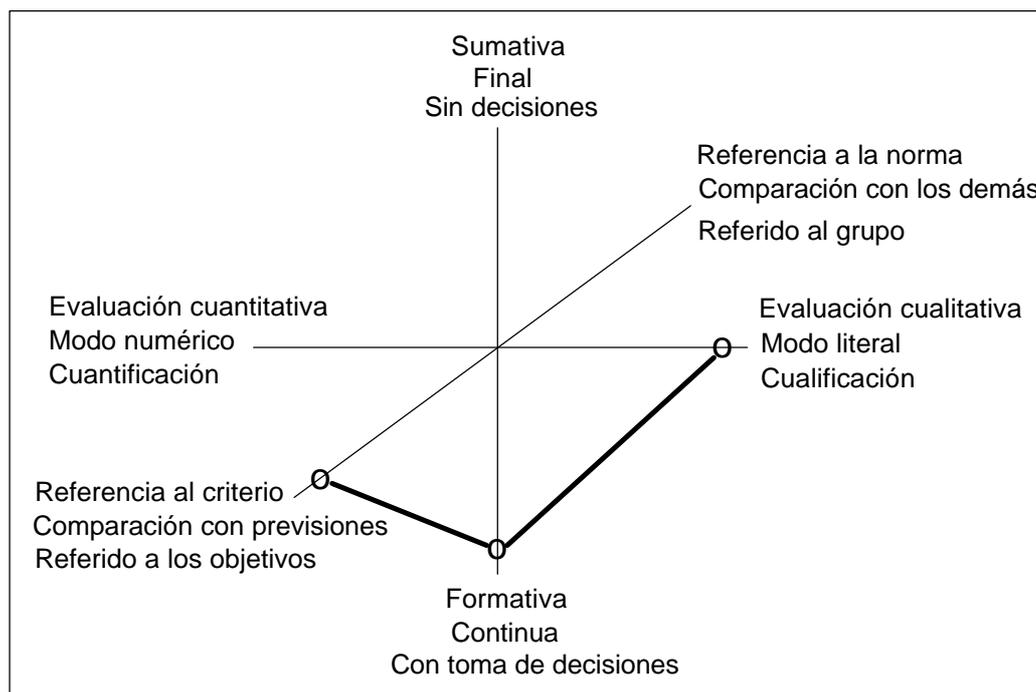


Figura 6.13.: Opciones de la evaluación en la reforma educativa
(Rodríguez Diéguez, 1998, 149)

6.5.4. Áreas curriculares: estructura en créditos

En Catalunya la aplicación del currículo se lleva a cabo mediante un sistema que difiere de la práctica adoptada por el Ministerio de Educación y Ciencia para su ámbito de gestión territorial. En el currículo puede haber contenidos de enseñanza obligatorios y contenidos optativos; por otro lado, las áreas se estructuran en créditos.

6.5.4.1 Créditos

Un crédito es una unidad de programación que concreta una secuencia de enseñanza-aprendizaje que los alumnos han de poder realizar en treinta y cinco horas lectivas. Es precisamente en la elaboración del crédito donde el profesor puede aprovechar el carácter abierto del currículo para diseñarlo conforme al contexto sociocultural del centro escolar y a las necesidades educativas de sus alumnos. La figura siguiente especifica los componentes de un crédito:

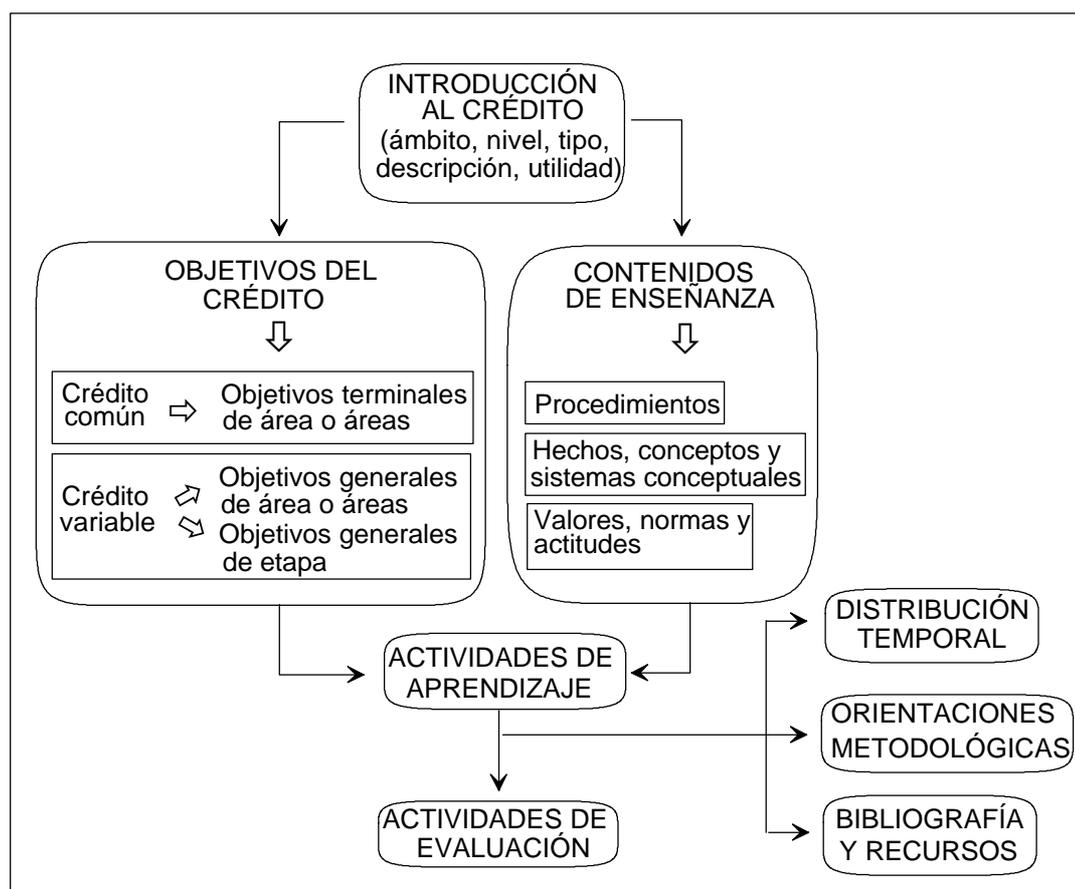


Figura 6.14.: Componentes de un crédito

6.5.4.2 Tipos de créditos

En la Educación Secundaria Obligatoria hay tres tipos de créditos. Los créditos **comunes** correspondientes a las diferentes áreas que desarrollan la parte básica del currículo preceptivo, siendo por ello que todos los alumnos los han de cursar. Los créditos **variables** que tienen como finalidad que los alumnos consoliden o amplíen sus capacidades o conocimientos, constituyendo una de las vías de atención a la diversidad. Puede haber créditos variables de todas las áreas y los alumnos los escogen trimestralmente según la oferta del centro y la orientación del profesor-tutor.

Los créditos de **síntesis** están formados por un conjunto de actividades de aprendizaje concebidas para comprobar si se han alcanzado, y hasta qué punto, las capacidades formuladas en los objetivos generales establecidas en las diferentes áreas curriculares. En los créditos de síntesis se incorporan objetivos y contenidos

significativos de las diferentes áreas cursadas durante el curso, procurando que sean interdisciplinarios y que sirvan para valorar el progreso global de los alumnos.

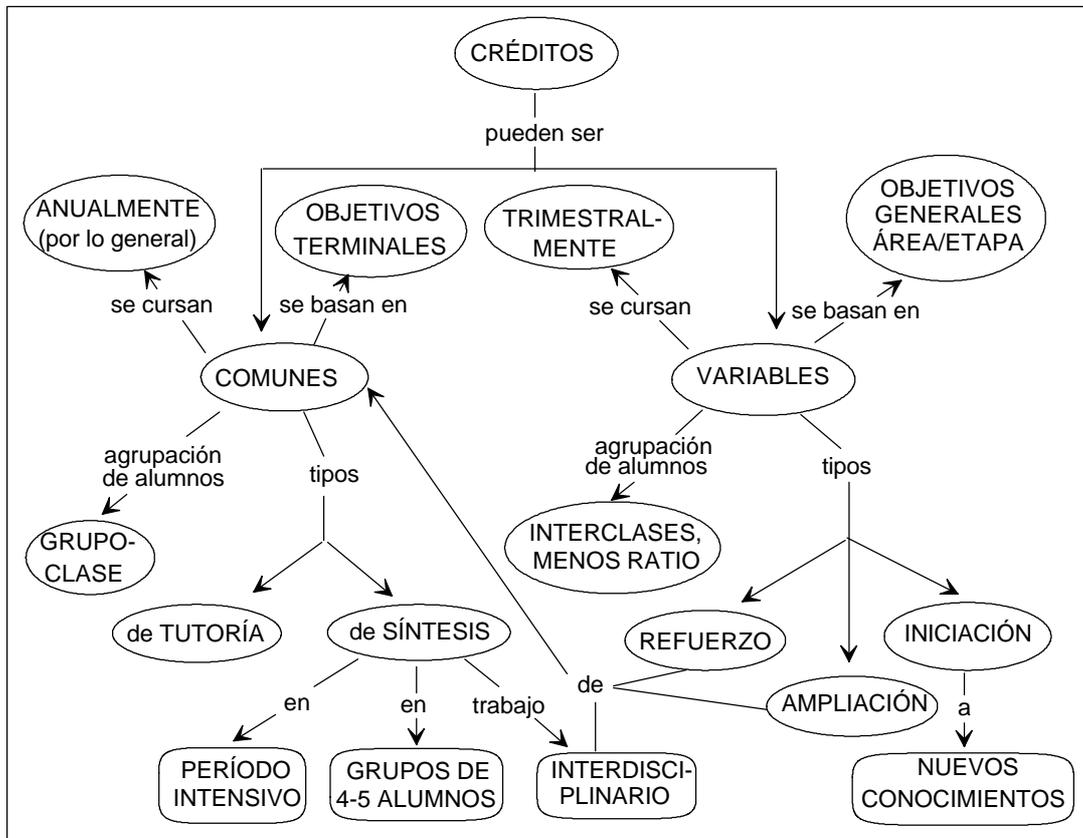


Figura 6.15.: Tipología de créditos

Los créditos comunes y variables de las áreas se programan de manera conjunta y coherente. El carácter unitario de la programación encuentra su reflejo en las calificaciones que se otorgan al final de curso y de etapa: la calificación final de cada área tiene en cuenta la totalidad de los créditos del área cursados por el alumno, sean comunes o variables.

6.5.5. Contenidos

En el capítulo segundo hemos incidido en el aspecto epistemológico de los contenidos y en su necesaria contextualización sociocultural (como se ha hecho también en el presente capítulo al considerar las fuentes del currículo), en el capítulo tercero se ha significado la provisionalidad y, cuestionada la estabilidad del conocimiento, ahora volvemos a retomarlos para proceder a su clasificación y caracterización en el marco del Diseño Curricular Base.

Los contenidos son los medios a partir de los cuales se pretende asumir las capacidades fijadas. La tipificación del conocimiento humano, fundamentado en los tres tipos de saber (el saber decir y declarar, el saber hacer y transformar y el saber ser, estar y valorar), guía la propuesta, consistente en distinguir los tres tipos de contenidos correspondientes, respectivamente, al conocimiento declarativo, al conocimiento procedimental y al conocimiento actitudinal. Esta diferenciación responde a una distinción puramente pedagógica, que facilita la ordenación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Valls, 1993). De acuerdo con esto, los contenidos de la enseñanza obligatoria se clasifican en tres grandes categorías:

CONTENIDO	TIPOS
Procedimientos Conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Relacionados con la memoria a corto plazo.	- Algoritmos: secuencias de actuación que siempre conducen a un resultado seguro, correcto. El sujeto tiende a automatizarlos.
	- Heurísticos: no siguen una secuencia fija ni aseguran el resultado final. Se aplica pensando que probablemente tendrán éxito.
Declarativo Propositiones que pueden declararse sobre un fenómeno o afirmaciones que se pueden formular sobre algo. Relacionado con la memoria a largo plazo.	- Hechos: tipo de información que cabe aprender mediante la memoria mecánica.
	- Conceptos: conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Es un tipo de información que para aprender hay que comprender, porque implica relaciones de significado con otras informaciones
	- Principios: Enunciados que definen la relación entre conceptos (cómo se relacionan los cambios que se producen en un concepto con los experimentados por otro). Describen relaciones de causa-efecto y de covariación. Constituyen sistemas conceptuales.
Actitudinal	- Valores: principio normativo que regula y preside el comportamiento personal en cualquier momento y situación.
	- Normas: son la concreción de los valores, reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones.
	- Actitudes: Tendencia a comportarse de forma consistente y persistente ante determinados objetos, situaciones o personas.

Cuadro 6.14.: Clasificación de los contenidos

Hay que tener presente que a lo largo del proceso de evaluación los objetivos se asumen mediante los diferentes tipos de contenidos que se acaban de explicitar.

Esta comprensión amplia de los contenidos de aprendizaje escolares, que supera la perspectiva tradicional, nos lleva a considerar que no todos los instrumentos son igual de pertinentes para evaluar cualquier tipo de contenido (Blanco Prieto, 1994) y, con ello, a plantearnos una reconceptualización y transformación de los métodos para su evaluación (Mateo, 2000).

6.6. Sombras sobre el Diseño Curricular

En el capítulo cuarto se ha apuntado la problematización de ciertos aspectos de la LOGSE, vamos ahora a retomarlos a la luz del Diseño Curricular expuesto.

6.6.1. El Diseño Curricular adoptado

En otro apartado de este capítulo hemos llevado a cabo una breve descripción sobre el currículo abierto y el currículo cerrado. Cada una de estas dos opciones, consideradas como extremos de un continuo, presenta ventajas y limitaciones (Coll, 1992; 1995).

El currículo cerrado presenta para el profesor la comodidad de su aplicación, siguiendo sucesivamente los pasos indicados, manifiestando el inconveniente de no poder atender la peculiaridad debido a la falta de adaptación en función de los contextos de aplicación diferenciados. Además, tampoco permiten realimentarse y enriquecerse con las aportaciones pedagógicas procedentes del desempeño de la labor docente de los profesores.

El currículo abierto convierte la doble limitación anterior en ventajas: su adaptación a diferentes contextos posibilita la implicación del profesor a cambio de, residiendo en este hecho su inconveniente, dificultar un currículo homogéneo para toda la población escolar y solicitar de los profesores mayor esfuerzo y mejor preparación para elaborar las programaciones.

El modelo de Diseño Curricular adoptado, como se ha descrito, responde a una situación intermedia, demandando con su participación una implicación activa y una contribución real en la configuración del currículo, y no solamente en la

aplicación del mismo. La asunción del protagonismo por parte del profesor se traduce de este modo en conferir a los docentes una nueva distribución de competencias y responsabilidades.

6.6.2. El marco de referencia constructivista

La consideración de cómo aprende el alumno, basada en la fundamentación psicopedagógica que formula los postulados del constructivismo, ha sido una de las novedades. Al principio se observó un alto grado de acuerdo y de aceptación con los planteamientos que se propugnaban; paulatinamente se ha ido desarrollando una especie de batalla discursiva que se libra entre los partidarios del constructivismo, por un lado y, un número importante del profesorado de la ESO, por otro, que ha generado opiniones críticas sobre el tema.

Objeciones que, a efectos de análisis, las hemos agrupado en diferentes grupos:

En primer lugar, optar por la concepción constructivista implica que el planteamiento curricular impone a los profesores una metodología didáctica concreta y determinada, limitando sus posibilidades de llevar a la práctica la reflexión y elaboración, lo cual cuestiona por su incoherencia el nivel de apertura de que hace gala el Diseño Curricular. Desde otra posición, los argumentos que se han esgrimido en contra tienen una base completamente distinta: la asunción del constructivismo por parte del planteamiento curricular ha quedado reducida a la formulación de enunciados, sin conseguir superar los límites teóricos y no llegando a impregnar el Diseño Curricular Base.

Ambas posturas tienen un denominador común, su crítica frente al constructivismo, pero su argumentación emprende direcciones opuestas: los primeros cuestionan que la apuesta de elaboración del Diseño Curricular Base bajo el enfoque único de la concepción psicopedagógica del constructivismo sea el adecuado, al mismo tiempo que ponen en evidencia el compromiso de una administración con una fundamentación curricular determinada; mientras que los

segundos lamentan que esta opción no sea más concreta y explícita, prescribiéndola con más detalle.

Más allá de las objeciones anteriores, también se apuntan otras que afectan específicamente a las teorías psicológicas que dan soporte a la concepción constructivista, por considerar que no explican suficientemente algunos aspectos. Pérez Gómez (1999) pone de relevancia la artificiosidad de las condiciones de laboratorio en que se han basado la mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje, lo que hace que el funcionamiento real cuando se da en las condiciones naturales del aula sólo puede explicarse parcialmente.

Al descargar sobre los docentes toda la responsabilidad –eximiendo al alumno en la misma medida– de aplicar el bagaje teórico de que se dota el constructivismo y la infalibilidad pedagógica con la que se le ha presentado –si se aplica correctamente– lleva a los profesores a tener que conciliar el paso de la teoría a la práctica real y cotidiana, evidenciándose desajustes e incompatibilidades en la praxis. Ante esta evidencia han surgido posiciones encontradas: una desde la que se ha cuestionando la eficiencia, la profesionalidad y la función de los docentes en la educación; y otra desde la que se ha puesto el acento sobre la artificiosidad de la teoría y las condiciones de <<laboratorio>> (centro experimental) en las que se ha preparado.

En cuanto a la propuesta de Ausubel, desarrollada específicamente en el ámbito del aprendizaje, tiene dos carencias importantes: un primer problema que se le plantea es la subordinación del aprendizaje por descubrimiento al aprendizaje por recepción, supeditando la producción de aprendizajes significativos a la realización de aprendizajes receptivos. En segundo lugar, se centra exclusivamente en un solo tipo de contenidos, los conceptuales, ignorando los procedimentales y actitudinales (Coll, 1995) lo que supone renunciar a trabajar una tipología importante de contenidos escolares.

6.6.3. La evaluación desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje

La opción que propone la LOGSE, en cuanto a la psicología del aprendizaje se refiere, es, como hemos señalado en este capítulo, el enfoque cognitivo representado por Ausubel. La consecuencia más directa que se puede obtener a partir de dicho enfoque es la función de la evaluación para detectar los conocimientos previos del alumno, que se erigirán en la base sobre la cual valorar los nuevos aprendizajes.

Esta consideración determina el uso de nuevos instrumentos para que la evaluación sirva a los propósitos del enfoque cognitivo. Instrumentos como los mapas conceptuales, las redes semánticas y los cuestionarios KPSI, sirven para explorar lo que sabe el alumno antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje y valorar, posteriormente, la modificación producida en sus estructuras previas y cómo ha integrado la nueva información.

El énfasis sobre el cómo aprende el alumno más que sobre el cuánto aprende, la preocupación sobre el proceso más que sobre el producto, propios del enfoque cognitivo, hace que se derive hacia una evaluación de tipo cualitativo. Y es precisamente aquí donde reside la problemática.

Esta forma de evaluar requiere la apropiación de unos instrumentos que rompen con el enfoque conductista fuertemente anclado en el quehacer docente y que sigue ejerciendo su influencia en la evaluación educativa. El enfoque conductista se refleja en una evaluación cuantitativa, de gran arraigo entre profesores y alumnos (las calificaciones correspondientes a la escala literal insuficiente, suficiente, bien, etc., no son nada más que una simple traslación de la escala numérica habitual de uno a diez; ello no significa que se haya adoptado una evaluación cualitativa en lugar de una cuantitativa)

6.6.4. Las competencias básicas

Otro de los factores que ha problematizado la práctica educativa lo constituye la consideración de las competencias básicas en la evaluación externa

que lleva a cabo el *Departament d'Ensenyament* desde el curso 2001/02 para los alumnos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, así como el tratamiento que hace de las mismas en las disposiciones administrativas de inicio de curso en referencia a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

El origen de las competencias básicas está relacionado con el mundo empresarial y se debe a las investigaciones de McClelland, profesor de psicología de Harvard, llevadas a cabo desde los años 1960, mediante las que pretendía indagar en dónde residía el éxito profesional. Su aportación se recoge en la afirmación que el ejercer bien un trabajo no depende tanto del coeficiente intelectual ni de las calificaciones académicas, como de una serie de características o competencias que el sujeto pone en juego. Dichas competencias se pueden observar y, lo que es más importante, se pueden desarrollar. Mediante la metodología experimental determinó cuáles eran las competencias claves que actuaban como predictores del éxito profesional. Un enfoque parecido adopta Goleman cuando desarrolla la inteligencia emocional.

Ante esta demanda manifiesta que el sistema económico formula al sistema escolar, en el sentido de fomentar las competencias que garanticen la adaptación continua al mundo laboral, no faltan las voces discrepantes con las mismas (Trepas, 2002): Primero, por su vaga formulación de competencia básica y su difícil aplicación; segundo, por lo que supone de degradación y rebaja de los objetivos curriculares interpretada como un intento de paliar la disminución del nivel educativo que evidencian los alumnos, acercando y adaptando la evaluación al umbral de sus conocimientos; tercero, las competencias básicas no se pueden enseñar ni aprender partiendo de su desnuda definición, ya que aquello que se entiende por competencia básica parece que solamente se alcanza después de atender a los objetivos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de un conjunto de conocimientos.

La preocupación de las competencias básicas se dirige hacia la capacidad de movilizar los conocimientos hacia situaciones y contextos múltiples y variados, convirtiéndose por tanto en interdisciplinarios, transversales y transferibles. Constituye así una amenaza para los que encuentran motivo en ello de querer

acabar con la división del conocimiento en materias y en contradicción con la presencia de especialistas que contempla la LOGSE.

Esta aproximación por competencias diluye el verdadero problema: la adquisición de un nivel mínimo de conocimientos al finalizar la ESO. Desde el ámbito económico, el principio de Pareto vuelve a hacerse patente en los cálculos que encuentran que, para el presente siglo, será necesario solamente un 20% de la población para sostener la economía mundial. El panorama educativo que se dibuja para el 80% restante mezclará, como en un cóctel, entretenimiento, embrutecimiento y empobrecimiento cultural que distraerá su frustración. La educación que recibirá esta población será muy precaria.

7. LAS ACTITUDES Y SU EVALUACIÓN

7.1. Introducción	207
7.2. Concepto de actitud	207
7.3. Componentes de las actitudes	209
7.3.1. Componente cognitivo	209
7.3.2. Componente afectivo	210
7.3.3. Componente conativo o conductual	210
7.4. Funciones de las actitudes	211
7.5. Formación y educación de las actitudes	212
7.6. Cambio de actitudes	214
7.7. Evaluación de las actitudes	217
7.7.1. Entidad de la actitud	217
7.7.2. Especificidad de la evaluación de las actitudes	217
7.7.3. Técnicas para evaluar actitudes	219

7.1. Introducción

En todas las épocas, el estudio de las actitudes ha suscitado interés y ha sido objeto de especial atención por parte de la psicología social. Para nosotros tiene la importancia añadida de constituir el objeto de estudio del presente trabajo y por ello procedemos a presentar el modelo de actitud que se adopta, los aspectos básicos que deben incluirse para su descripción y los componentes que la constituyen. La entidad de las actitudes obliga a reparar en la especificidad de su evaluación y, con ello, en la disponibilidad de los diferentes instrumentos de evaluación en función de su idoneidad.

Entre otras, son las actitudes una de las variables personales que configuran un determinado estilo evaluador.

7.2. Concepto de actitud

Uno de los primeros autores en mostrar su interés por el tema de las actitudes ha sido Allport, quien en 1935 ofreció una recopilación con más de 100 definiciones alrededor del término. Se abrió un camino en el que las aportaciones de diferentes autores contribuían a ensanchar los estudios realizados sobre el tópico de las actitudes de las personas, dando pie, al mismo tiempo, a diferentes maneras de conceptualizar las actitudes según los enfoques adoptados. No es objetivo de nuestro trabajo ofrecer una revisión de las numerosas definiciones al uso sobre las actitudes, con sus precisiones correspondientes. Desde la perspectiva de nuestra investigación, adoptamos una que sirve para nuestros intereses.

En la línea que apunta Morales (1988, 8), la actitud la entendemos como *"una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos ideas, situaciones, etc.)"*. Dirección de la que también participan Pérez Juste y García Ramos (1989, 185) cuando significan que la actitud *"puede ser entendida como una predisposición relativamente estable de conducta, de carácter bipolar y de diversa intensidad, que nos lleva a reaccionar ante determinados objetos de una forma concreta"*.

Basándonos en las definiciones presentadas, podemos destacar los elementos que caracterizan esencialmente las actitudes: a) son predisposiciones hacia la acción, no conductas; por tanto, las actitudes no consisten en una forma de actuar en concreto, sino en una tendencia o inclinación que puede concretarse o no en una determinada acción si se presenta la oportunidad; b) la menor o mayor intensidad de la fuerza con que se muestra la actitud; c) la carga afectiva a favor o en contra; d) las actitudes se tienen hacia aquello de lo que se tiene experiencia y que constituye el objeto actitudinal, pero no se puede tener actitud sobre lo que se desconoce (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

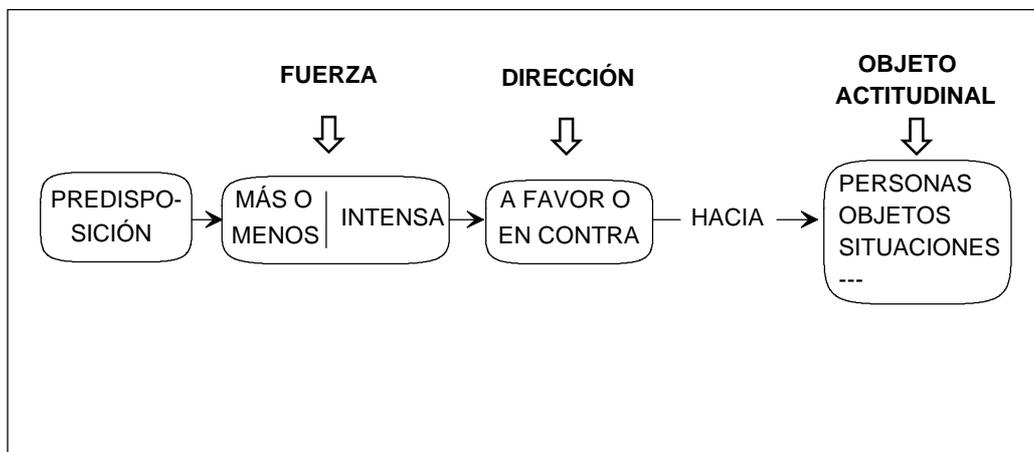


Figura 7.1.: Conceptualización de actitud

Conviene recordar que las definiciones de actitud se generan alrededor de dos perspectivas: las que la conceptualizan siguiendo un **modelo unidimensional** y las que adoptan el **modelo multidimensional**.

- De acuerdo con el **Modelo de Actitudes de Tres Componentes** o Tripartita, la actitud es un constructo constituido por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Desde esta perspectiva se entiende que los componentes aparecen relacionados horizontalmente. Esta concepción ha sido muy difundida, contando con muchos autores que la utilizan.
- La perspectiva del **Componente Único** mantiene que la actitud hace referencia a la dimensión evaluativa o afectiva. Sostiene que los tres

componentes están desconectados, planteándose una relación vertical entre ellos, en la que las dimensiones se forman una a partir de la otra: el aspecto cognitivo incide sobre el afectivo, y éste ejerce su influencia sobre el conductual.

7.3. Componentes de las actitudes

Los elementos destacados en el apartado anterior, y con ellos la definición adoptada, conciben la actitud como una variable intercurrente (su manifestación externa y de alguna manera mensurable sobreviene con el estímulo que supone la presentación del objeto actitudinal), configurada por unos componentes que se pueden discernir fácilmente.

Diferentes autores (Morales, 1988; Hewstone y otros, 1990; Zabalza, 1998), a partir de la revisión de la literatura, se adhieren a la concepción –en la que también nos incluimos nosotros– de las actitudes integrada por tres componentes, no sin advertir, el primero de ellos, que a esta visión ya llegó la filosofía griega e incluso la hindú, cuando consideran como estados existenciales del ser humano lo que éste *conoce, siente y hace*.

7.3.1. Componente cognitivo

La existencia de una actitud hacia un objeto determinado requiere que exista una representación cognitiva que se mantiene de dicho objeto. El componente cognitivo de la actitud queda conformado por el conocimiento, los pensamientos que se tienen en relación al objeto actitudinal. La representación cognitiva que el individuo se hace del objeto en cuestión es necesaria para que exista el componente de carga afectiva, ya sea en sentido favorable o de rechazo. Puede ocurrir que la persona tenga una representación vaga o equívoca del objeto actitudinal. En el primer caso se tiene un carga afectiva de poca intensidad mientras que el hecho de poseer una creencia errónea del objeto de actitud no influye en nada en la intensidad del afecto; éste será coherente con la representación cognitiva (corresponda o no a la realidad) que el sujeto tiene del objeto.

7.3.2. Componente afectivo

Este componente, referido como el sentimiento a favor o en contra que provoca un determinado objeto actitudinal, muestra la tendencia valorativa presente en la actitud. La activación emocional básica, presente en el componente afectivo, se entiende como opuesta a la frialdad afectiva (Zabalza, 1998). Hay coincidencia entre los autores en otorgar a este componente el carácter nuclear de las actitudes, al igual que la relación de interacción existente entre el componente cognitivo y el afectivo.

7.3.3. Componente conativo o conductual

La postura generalmente adoptada por los psicólogos sociales es la que otorga a las actitudes un componente conativo que instiga a la acción de conductas coherentes con los afectos relativos al objeto de actitud. Shirkley (citado por Cabero, 1993) expone que las investigaciones sobre la relación entre las actitudes y las conductas se han desarrollado bajo las siguientes perspectivas: la actitud es anterior a la conducta, la actitud y conducta son recíprocas, la actitud no se relaciona directamente con la conducta, la actitud sigue a la conducta.

Hoy existe una cierta unanimidad en el papel psicológico que se otorga a las actitudes en relación a la conducta estrechamente vinculada a ellas, considerándose las actitudes como un factor importante, que no único, en la determinación de las conductas externas (Morales, 1988).

Sobre esta estructura tripartita formada por los tres campos o componentes que se acaban de exponer de las actitudes, descansa el constructo que se ha elaborado de las mismas. Su mantenimiento o modificabilidad dependerá también de la estabilidad o de los cambios que se produzcan en ellos.

Para conocer los mecanismos de cambio se hace necesario conocer la funcionalidad de las actitudes.

7.4. Funciones de las actitudes

Desde la perspectiva funcionalista se entiende que las actitudes se forman y se mantienen porque realizan unas funciones que satisfacen algunas necesidades de las personas. Katz (1984) describe cuatro funciones que pueden desempeñar las actitudes en la personalidad con relación a sus bases motivacionales:

- Función **instrumental**, también llamada **adaptativa** o **utilitaria**. Según esta función, la valoración de un objeto depende, por una parte, de las consecuencias de la actitud y la conducta en cuestión y, por otra, condiciona la manera cómo efectivamente se interacciona. Mediante esta función las personas invertimos nuestros esfuerzos en maximizar las gratificaciones exógenas y en minimizar las desagradables, desarrollando actitudes favorables hacia los objetos que nos satisfacen las necesidades, y actitudes contrarias hacia aquellos que nos deparan sentimientos indeseables. Esta función se expresa mediante el enfoque conductista del aprendizaje (con la obtención de premios y la evitación de castigos).
- Función **expresiva de valores**, mediante la cual el individuo obtiene satisfacciones al expresar unas actitudes apropiadas a sus valores personales y al concepto de sí mismo. Esta función es capital para la psicología del yo al realzar la importancia que tiene para el propio individuo el poder autorrealizarse, autodefinirse y autoexpresarse. Es gracias a esta función que a las personas se les permite satisfacer la necesidad de identidad, de dar a conocer y preservar la propia imagen.
- Función **egodefensiva**, o defensiva del yo, que protege a las personas del conocimiento de verdades desagradables sobre ellas mismas, o sobre las duras realidades del entorno externo con el que se identifican o ante objetos que percibimos amenazantes. Esta función está en conexión con el pensamiento freudiano y neofreudiano.
- Función de **conocimiento** o de **economía**: se utiliza para organizar o dar consistencia al cúmulo de estímulos caóticos que se presentan, actuando como esquema o filtro cognitivo. Responde a la necesidad que tiene la

persona de estructurar el entorno, comprenderlo y pronosticar los acontecimientos que se produzcan. De este modo, por medio de las actitudes, la persona categoriza el mundo social en que vive y, al mismo tiempo, crea la clave que le orientará en el caso de que tenga que interactuar con alguno de estos estímulos.

7.5. Formación y educación de las actitudes

En la descripción de las actitudes hay que considerar unos aspectos básicos que les confieren precisamente la posibilidad de poder intervenir sobre ellas. Las actitudes no tienen carácter endógeno, se caracterizan por ser adquiridas más que innatas. Además, como hemos visto en una de sus funciones, son adaptativas a las circunstancias. Por tanto, la condición de relativa estabilidad, que se apunta en las definiciones, no hay que entenderla en el sentido estricto de permanencia, inmutabilidad e inalterabilidad, sino que las actitudes son cambiantes, evolutivas y dinámicas debido a que surgen, se mantienen y se modifican gracias a la interacción que sostiene el sujeto con su entorno. Es por ello, que tiene sentido considerar su adquisición, formación y modificabilidad.

En la adquisición de las actitudes juega un papel fundamental el proceso de aprendizaje por interacción social. Éste se inicia con la socialización primaria que se verifica en el seno de la familia y encuentra su continuación en la socialización secundaria cuando el individuo entra en contacto con otras agencias e instituciones socializadoras, sin olvidar el efecto de modelaje y mimetismo que ejerce el contacto con personas, experiencias y situaciones sobre él mismo.

Vamos a explicitar dos perspectivas que han dado lugar a los enfoques que se han utilizado para explicar el proceso de configuración de las actitudes (Zabalza, 1998):

- 1. Resultado del proceso de socialización.** Bajo este enfoque el proceso de formación de actitudes se encuentra vinculado a la apropiación de los patrones cognitivos y conativos del entorno y especialmente de las personas con las que se convive.

Inicialmente, el primer mecanismo que entra en juego en el proceso de adquisición de actitudes es la imitación (consciente o inconsciente) de los comportamientos actitudinales de otros. En los primeros estadios del desarrollo (coincidente con la etapa de escolarización), las actitudes tienen un marcado carácter heterónomo (influencia que se recibe del exterior y por agencias externas) que el individuo asimila superficialmente. En una fase posterior del proceso de maduración actitudinal, las actitudes pueden ser interiorizadas o no.

El mantener el carácter heterónomo de las actitudes o, por el contrario, construirlas de manera autónoma y personal depende de cómo se verifique el proceso de asimilación del sujeto, así como de sus características personales.

2. Producto del **proceso de maduración y desarrollo cognitivo**. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las actitudes en los sujetos está fuertemente vinculado a su desarrollo afectivo-emocional y, principalmente, a sus propias capacidades cognitivas.

Las actitudes que mostramos hacia los objetos actitudinales son función del conocimiento y de la experiencia que tengamos sobre ellos, siendo estos últimos los que establecen las condiciones sobre las que se produce el proceso de adquisición y desarrollo de las actitudes.

Bajo esta concepción, las actitudes se adquieren en un proceso que se realiza en paralelo al desarrollo de las capacidades cognitivas: cada período del desarrollo señala nuevas condiciones para el desarrollo actitudinal y provoca la modificabilidad de la estructura actitudinal anterior.

Las actitudes, pues, aparecen y se aprenden como resultado de los procesos de socialización y de maduración de las personas. En la adquisición de las actitudes se puede influir en el sujeto desde múltiples frentes externos (compañeros, medios de comunicación, cultura del entorno, la propia institución,

etc.), de manera que el proceso de adquisición y configuración de las mismas puede realizarse en una dirección u otra y a distintos ritmos.

7.6. Cambio de actitudes

Campillo (citado por Gairín, 1991) enumera, bajo una perspectiva operativa, una serie de principios que se debería tener en cuenta en la formación de las actitudes; son especialmente interesantes los aspectos relativos a una educación para el cambio de las mismas:

<i>"1. Las actitudes se forman, refuerzan o cambian mejor cuando una persona tiene seguridad en sí misma y es capaz de aceptar los cambios.</i>
<i>2. La mayor parte de las actitudes básicas se forman en edad muy temprana.</i>
<i>3. Las actitudes, sin embargo, pueden ser cambiadas en cualquier edad.</i>
<i>4. Las épocas de crisis personal y social conducen a cambios de actitudes.</i>
<i>5. Los cambios se producen mejor cuando un grupo entero está afectado. Esto proporciona seguridad a los sujetos, porque también los demás cambian.</i>
<i>6. Las actitudes se cambian más fácilmente cuando los sujetos tienen oportunidad de obrar de acuerdo con sus nuevas creencias.</i>
<i>7. La pertenencia a nuevos grupos ayuda a reforzar los cambios de actitud.</i>
<i>8. El testimonio de personas de prestigio ayuda a los demás al cambio de actitudes.</i>
<i>9. Las reuniones masivas y otras situaciones cargadas de emotividad ayudan a veces a cambiar de actitudes. Sin embargo, sus efectos pueden ser de corta duración.</i>
<i>10. Las apelaciones al orgullo o a la necesidad práctica pueden ayudar en la formación o en el cambio de actitudes.</i>
<i>11. La información procedente de fuentes confiables, fidedignas, especialmente si es descubierta por la persona que debe cambiar, puede facilitar los cambios.</i>
<i>12. Los medios de comunicación de masas (mass media) pueden tener una poderosa influencia en los cambios de actitudes".</i>

Cuadro 7.1.: Principios acerca de la formación y educación de las actitudes
(Tomados de Campillo, 1973, 271-273)

Con el cambio de actitudes se persigue una variación en la polaridad o el signo de una actitud existente –de favorable a desfavorable, o viceversa– o una

disminución en la valencia o intensidad inicial –de positividad o negatividad– de la actitud.

Se distinguen dos tipos de variaciones: un primer tipo, denominado <<**incongruente**>>, si la dirección del cambio de actitudes se dirige hacia el signo opuesto de la actitud original; un segundo tipo, que recibe el nombre de <<**congruente**>>, en el que la dirección del cambio se verifica en consonancia con el signo de la actitud en cuestión.

En el cambio de actitudes suele considerarse la influencia de diferentes factores:

- 1. La variabilidad de la actitud.** Las actitudes pueden cambiarse a cualquier edad, pero en la susceptibilidad para el cambio de una actitud ya formada, influyen:
 - Los **esfuerzos dirigidos al componente cognitivo o al afectivo** suelen movilizar una actitud hacia el cambio.
 - Las **actitudes extremas** son menos susceptibles para el cambio que las que no lo son.
 - Una **actitud simple** es más susceptible a un cambio incongruente que una actitud muy compleja; éstas pueden variar con más facilidad en una dirección congruente que las actitudes sencillas (especialmente el componente cognitivo).
 - Una **actitud que satisface impulsos intensos** y un **número grande de necesidades** es relativamente inmune a una variación incongruente.
 - Las **actitudes surgidas de creencias o valores básicos** o centrales para el individuo son difíciles de ser movilizadas en una dirección incongruente y más susceptibles de ser cambiadas en una dirección congruente. Serán más susceptibles de un cambio incongruente si los valores en que se basan son de carácter secundario o poco relevantes para la persona.

2. Los factores que se hallan presentes en **la comunicación persuasiva**: estrategia de influencia social en la que se defiende una posición y se presentan algunos argumentos en la que se apoya. Los estudios de la persuasión se centran en identificar las características que tienen que reunir el comunicador, el mensaje y la persona a la que va dirigida la comunicación. **La relación interpersonal** también interviene en la posibilidad de un cambio de actitudes en las personas:

- La **credibilidad del comunicador**, adquirida cuando se le percibe como experto, hace que el receptor le vea como depositario de su confianza, sin prejuicios ni motivaciones ocultas. La credibilidad provoca la internalización para adaptarnos a la realidad externa. El carisma y el atractivo del comunicador no dan credibilidad, pero están relacionados.

- La **atracción del comunicador**, en el sentido que suscita deseos de ser como él, de identificarse con él. Puede ser debida a la familiaridad, la semejanza, la afectividad o el atractivo.

- El **poder del que comunica**: cuando ejerce el control de premiar y castigar, conduciendo a la sumisión.

3. **La disonancia cognitiva** que se manifiesta por una situación de desequilibrio o por una situación conflictiva debida a la incompatibilidad o contradicción entre dos ideas, opiniones o actitudes.

Como sea que un elemento cognitivo es todo aquello que puede ser objeto de conocimiento para el individuo, éste experimenta disonancia cognitiva cuando percibe inconsistencia entre dos, o más, de sus actitudes, comportamientos, o entre actitudes y comportamientos. La disonancia genera un estado tensional desagradable, por lo que, para poder disminuirlo, tendemos a buscar la consonancia cognitiva, la coherencia, el estado de equilibrio –homeostasis–. Y, en respuesta a las posibles incongruencias, el individuo tiende a reducir la disonancia modificando sus actitudes y/o comportamientos (Festinger, 1957).

7.7. Evaluación de las actitudes

El principio de que cuanto más complejo y genérico sea el objeto de evaluación tanto más se debe clarificar tiene toda su vigencia en el trabajo que nos ocupa. En el caso de las actitudes como objeto de evaluación hay que tener presente la posibilidad de que cada profesor entienda de manera distinta el contenido y expresión de la actitud hacia la evaluación, coligiéndose de ello que diferentes profesores puedan emitir juicios dispares sobre una misma forma de actuación. Las actitudes adquieren de este modo formas caprichosas o, como muy acertadamente lo denomina Zabalza (1998) para describirlo, efecto <<*blandiblú*>>.

7.7.1. Entidad de la actitud

Así pues, la clarificación del objeto de evaluación se concreta en el hecho de que en la evaluación de actitudes se tienen que considerar, mínimamente, tres etapas (Zabalza, 1998): en primer lugar, identificar la actitud y su contenido básico; segundo, especificar los comportamientos (a nivel verbal, conductual y expresivo) que constituyen una manifestación coherente con la actitud que se desea abordar; finalmente, seleccionar o construir los instrumentos más idóneos para recoger la información pertinente para evaluar la actitud.

Debido a la entidad compleja que presentan las actitudes por su estructura multidimensional, conviene reparar en la diferenciación sincrónica y diacrónica de los componentes actitudinales: su estructuración tripartita (cognitivo, afectivo y conativo), la fase o estadio en el proceso de asimilación de las actitudes (aproximativa o superficial, adaptativa y de estabilidad en el compromiso o de interiorización plena) así como el aspecto temporal en el desarrollo de las actitudes, el antes y el después de la actitud (la manera en que los sujetos evolucionan a lo largo del proceso de adquisición de actitudes).

7.7.2. Especificidad de la evaluación de las actitudes

Otro aspecto sobre el que reparamos reside en los mecanismos propios que hay que considerar en función de la particular caracterización que presenta la

evaluación de un fenómeno tan complejo como las actitudes. Una primera cuestión estriba en la propia naturaleza de las actitudes que, al ser constructos teóricos que sirven para denominar realidades que pertenecen al mundo personal de los sujetos o colectivos, no tienen una estructura objetiva y palpable; no pertenecen a la estructura somática de las personas, sino que forman parte de su configuración cultural; influyen en la manera de ser y de comportarse, pero no pueden identificarse con éstos.

Según lo que se acaba de exponer, las actitudes no son de acceso directo. Si queremos detectarlas, analizarlas y valorarlas debemos acercarnos mediante mecanismos intermedios. Zabalza (1998) expone tres cuestiones fundamentales en relación con tal situación:

1. Las **vías de acceso** a las actitudes. El problema de cómo acceder a las mismas se suele resolver a través de la utilización, principalmente, de tres caminos: el del **lenguaje**, interrogando a los individuos y tratando de deducir de las respuestas que proporcionan cuál es la actitud que mantiene con respecto a los temas recogidos en los ítems; por el camino de las conductas, observando **el comportamiento** de las personas para deducir del mismo sus actitudes; y el camino de las reacciones fisiológicas, que utiliza el análisis de la tipología de **reacciones fisiológicas** (sudoración, rubor, dilatación de las pupilas, etc.) que surgen ante ciertos estímulos.
2. La **relación** entre las **conductas externas** y las **actitudes**. Del hecho de que no se puede acceder directamente a las actitudes se deriva que el estudio de las mismas conduce a procesos de inferencia. Ello obliga a aceptar unos presupuestos de partida y a establecer de manera justificada correspondencias entre comportamientos y actitudes.

Se supone que quien tiene una cierta actitud muestra la tendencia a actuar de una determinada manera; de ahí que, si se puede constatar la presencia de ese comportamiento, se puede inferir la existencia de la actitud correspondiente. Del mismo modo, se parte del supuesto que si

se plantea a unas personas ciertos ítems, sus respuestas reflejarán lo que cada una de ellas sabe o siente con respecto a las preguntas propuestas; por tanto podemos valernos de las respuestas proporcionadas como vía de acceso a sus actitudes.

3. La variabilidad de la **polaridad** y **valencia** de las actitudes. La polaridad nos indica la dirección a favor o en contra hacia la cual se orienta la actitud; con ello las actitudes nos informan de la tendencia a aproximarnos o alejarnos del objeto actitudinal. La valencia señala la intensidad de la fuerza con que se presenta la actitud. Una misma actitud se puede poseer y manifestar desde una posición levemente favorable (intensidad o valencia) o desfavorable (polaridad o dirección) hasta una posición extrema.

7.7.3. Técnicas para evaluar actitudes

Al investigador se le confiere (Del Rincón y otros, 1995) un papel fundamental por ser él mismo la técnica más completa e importante, ya que debe decidir cómo obtener la información, analizarla e interpretarla. La elección de la vía de acceso a las actitudes está estrechamente relacionada, determinándola, con la técnica para evaluarlas. Si el acceso a las actitudes se realiza mediante el comportamiento, se utiliza básicamente la observación como técnica para evaluarlas; cuando se accede a través del lenguaje, mediante las respuestas verbales que proporcionan los sujetos, las escalas y los cuestionarios constituyen los instrumentos más empleados; finalmente, en educación no es habitual el estudio de las actitudes utilizando el camino de las reacciones fisiológicas como vía de acceso.

Del Rincón y otros (1995, 180-248), Zabalza (1998, 288-292), Colás y Buendía (1998, 201-225) y Barbero (1999) analizan las técnicas y los diferentes instrumentos para evaluar las actitudes según el camino utilizado para acceder a las mismas. Una visión general de los mismos aparece en el siguiente cuadro:

ACCESO A LAS ACTITUDES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Vía de las conductas o de los comportamientos	Observación	- Registros anecdóticos.
		- Listas de control.
		- Escalas de valoración o estimativas.
		- Diarios.
		- Otros instrumentos.
Vía del lenguaje	Escalas y cuestionarios	- Escalas tipo Thurstone.
		- Escalas tipo Likert.
		- Escalas tipo Guttman.
		- Escalas de distancia social (Bogardus).
		- Diferencial Semántico de Osgood.

Cuadro 7.2.: Técnicas e instrumentos para la evaluación de las actitudes

Vamos a detenernos en ambos tipos de técnicas:

7.7.3.1. La observación

Resulta una técnica básica de recogida de información cuando se pretende acceder a las actitudes por el camino de los comportamientos ejecutados por las personas. Mediante la observación se puede contemplar detenidamente y de manera sistematizada el discurrir de la vida social (Del Rincón y otros, 1995).

El tipo de observación que se lleve a cabo dependerá del propósito que persiga la persona que la realiza, existiendo, por tanto, un variado repertorio de procedimientos para efectuar la observación según sean los focos de observación, los contextos, los eventos o los registros con que se lleve a cabo (Del Rincón y otros, 1995; Zabalza, 1998):

Según el contexto donde se realiza	- Observaciones en <i>contextos naturales</i>	- Cuando interesa obtener información de los comportamientos de los sujetos en situaciones naturales, sin que se den cuenta de que están siendo observados. - No se altera la situación que se pretende observar ni el curso del acontecimiento.
	- Observaciones en <i>marcos creados <<ad hoc>></i>	- Para recoger información controlando variables que exigen crear un escenario que haga posible la aparición de estímulos que provoquen las reacciones de los sujetos. - Para recabar información sobre ciertas actitudes que no aparecen en los comportamientos habituales de las personas.
Según el evento a observar	- Observaciones puntuales	- Recogen información sobre eventos aislados pero significativos.
	- Observaciones sistemáticas	- Proporcionan información sobre un registro que se ha elaborado de varios eventos.
Según la posición del observador	- Observaciones externas	- El observador se encuentra fuera de la situación a observar. - Se mantiene una distancia, con lo cual se obtiene un visión de conjunto de la situación a observar.
	- Observaciones internas	- La observación se realiza desde dentro de la situación a observar. - Se pierde en perspectiva pero se consigue mayor profundidad y comprensión empática de los comportamientos a observar.
Según la pormenorización de los aspectos a observar	- Observaciones abiertas	- Se recoge información sobre todo lo que acontece en el escenario a observar.
	- Observaciones cerradas o preestablecidas	- Se recoge la información referida únicamente a los aspectos que se han acotado previamente mediante una guía de observación.

Cuadro 7.3.: Tipos de observación

Asimismo, en función del tipo de formato que se va a desarrollar y/o del tipo de información que se pretende recabar, se dispone de diferentes instrumentos para realizar la observación:

TIPO DE INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Registros anecdóticos	<ul style="list-style-type: none"> - Se recogen aquellos episodios, sucesos o incidentes que se consideran significativos en relación a la actitud evaluada. - La información se registra habitualmente en fichas estructuradas en diferentes apartados: identificación del protagonista, del observador y de la situación; relato descriptivo del hecho; interpretación y comentarios.
Listas de control	<ul style="list-style-type: none"> - Se recoge de manera detallada la enumeración de una serie de conductas relacionadas con la actitud a evaluar. - La finalidad es chequear la presencia o ausencia de los rasgos recogidos en la lista.
Escalas de valoración o estimativas	<ul style="list-style-type: none"> - Constituyen una variante de las listas de control, valorándose no solamente la presencia o ausencia de un determinado rasgo, sino especificando también el grado de intensidad en que está presente o ausente. - La valoración puede adoptar diferentes formatos: numérica, alfabética, descriptiva o mixta.
Diarios	<p>Puede adoptar dos formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directa: quien escribe el diario actúa como observador y transmite información sobre lo que acontece. - Indirecta: quien escribe el diario se va describiendo a sí mismo y va haciendo explícitas sus propias actitudes en relación con los temas que se narran en el diario.
Otros instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas proyectivas o semiproyectivas. - Análisis de trabajos o proyectos realizados sobre temas vinculados a las actitudes. - Desarrollo de asambleas, debates, experiencias de <<rol-playing>>, actuaciones de libro-forum o cine-forum, comentarios sobre las noticias aparecidas en la prensa, etc.

Cuadro 7.4.: Instrumentos para la observación

7.7.3.2. Escalas

Constituyen los instrumentos correspondientes a las técnicas en las que son los propios sujetos los informantes sobre las actitudes por la vía de las respuestas verbales que proporcionan. Suelen presentar un conjunto de afirmaciones o descripciones relacionadas con el objeto actitudinal, que actúan como reactivos, y se solicita de los sujetos que se posicionen ante ellas, con lo cual *"las escalas permiten establecer diferencias de grado entre individuos respecto a una actitud"* (Del Rincón y otros, 1995, 180).

Las escalas de actitudes muestran una variada tipología. Las diferencias que muestra una escala respecto a otra residen tanto en la manera de presentar las cuestiones como en el tipo de respuesta que se solicita:

TIPO DE ESCALA	DESCRIPCIÓN
- Escalas diferenciales o de Thurstone.	<ul style="list-style-type: none">- Compuestas por un número determinado de ítems (20 a 22), cuya posición en la escala se ha determinado por la clasificación o evaluación de jueces.- Las reacciones posibles que aparecen en este tipo de escala representan un punto en el continuo entre la actitud más favorable y la más desfavorable; los diversos enunciados tratan de reflejar sentimientos a intervalos equidistantes entre los dos polos de la actitud.- Teóricamente, en este tipo de escala, un sujeto debe escoger enunciados contiguos en la escala.
- Escalas aditivas o de Likert.	<ul style="list-style-type: none">- A diferencia de las de tipo Thurstone, los ítems no se distribuyen gradualmente a lo largo de la escala.- La respuesta que da el sujeto muestra su grado de acuerdo/ desacuerdo en relación a cada enunciado.- La mitad de los ítems deben estar redactados de forma positiva y el resto de manera negativa respecto al objeto actitudinal.
- Escalas acumulativas de Guttman.	<ul style="list-style-type: none">- Constan de un número reducido de ítems homogéneos para medir una actitud; al medir una sola variable, son escalas unidimensionales.- Todos los ítems miden la misma característica pero con distinta intensidad. La elección de un enunciado en concreto supone estar de acuerdo con todos los ítems que se hallan por debajo de él.
- Escalas de distancia social (Bogardus).	<ul style="list-style-type: none">- Presentan diferentes actitudes de aceptación/rechazo hacia personas, ordenándolas en base al nivel de proximidad y cooperación que el sujeto estaría dispuesto a mantener con ella.
- Escalas de diferencial semántico de Osgood.	<ul style="list-style-type: none">- Constan de una lista de conceptos referidos a un mismo tópico, debiendo valorarlos el sujeto mediante escalas de adjetivos bipolares o contrapuestos que guardan relación con el concepto.

Cuadro 7.5.: Tipos de escalas de actitudes

8. ESTILOS EVALUADORES. MANIFESTACIONES DE LOS DOCENTES HACIA LA EVALUACIÓN

8.1. Introducción	227
8.2. Representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos	228
8.2.1. Origen de las representaciones mutuas	229
8.2.2. Expectativas de los profesores y rendimiento escolar	230
8.3. Estilo evaluador	233
8.3.1. Cultura evaluativa	234
8.3.2. Características personales	236
8.4. Manifestaciones de los docentes hacia la evaluación	240
8.4.1. Evaluación como sinónimo de examen	243
8.4.2. Evaluación diferenciada por áreas o el problema de las <<marías>>.....	245
8.4.3. Evaluación como ejercicio de poder coercitivo	245
8.4.4. Sentimientos que suscita la evaluación	246
8.4.5. Funciones de la evaluación	247
8.4.6. Temporización de la evaluación	249
8.4.7. Técnicas e instrumentos de evaluación	249
8.4.8. Contenidos objeto de evaluación	251
8.4.9. La junta de evaluación. Coordinación de la evaluación	252

8.1. Introducción

En los capítulos precedentes hemos incidido en el carácter evolutivo experimentado por el concepto de evaluación en los últimos años. A pesar de esta evolución, se percibe todavía una distancia entre las aportaciones teóricas y su traducción a la práctica, resultando paradójico que toda la literatura que se ha generado alrededor de la evaluación formativa, en la práctica, siga constituyendo una cuestión marginal.

La especificidad de cada momento determina una cultura evaluativa que afecta a profesores y alumnos. Los primeros la integran, la asumen y la ponen en acción según su propia idiosincrasia; los segundos, al observar que no todos los profesores consideran por igual los mismos aspectos, corrigiendo con desigual exigencia, desarrollan estrategias cognitivas adaptativas al estilo evaluador que muestran los primeros. Para comprender estos procesos analizaremos las representaciones mutuas entre profesor y alumnos.

En la evaluación de los aprendizajes escolares inciden una serie de valores socioculturales y de factores personales atribuibles al evaluador. Hablar de estilos de evaluación supone fijarse en las características personales de quienes evalúan; la consideración de cuáles son las variables que subyacen en la persona, cada una diferente, del profesor, permite establecer una tipología de estilos que predominan en la práctica evaluativa.

Ya Santos Guerra (1988) constataba la existencia de una patología de la evaluación educativa que concretaba en los siguientes indicadores: se evalúa solamente los conocimientos; se evalúan los resultados directos, pretendidos, sin tener en cuenta los efectos laterales, secundarios e imprevistos; se evalúa únicamente la vertiente negativa; se evalúa competitivamente, para controlar y para conservar; la evaluación es estereotipada, cuantitativa y descontextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, no utilizándose los instrumentos adecuados.

Algo más de una década después, la *Conferència Nacional d'Educació* (iniciativa de la *Generalitat* de Catalunya que se originó a principios del año 2000 y

concluyó en junio del 2002 para llevar a cabo un diagnóstico exhaustivo del sistema educativo) recoge las siguientes conclusiones: los profesores conocen, mayoritariamente, el discurso evaluativo y lo asumen intelectualmente; la evaluación inicial constituye una práctica habitual conjuntamente con la sumativa, no sucediendo lo mismo con la formativa; la ausencia de un modelo global de evaluación; una evaluación no explícita y claramente vinculada a objetivos de aprendizajes previamente establecidos; una evaluación carente de reflexión respecto del proceso de elaboración o selección de los instrumentos que se usa para la recogida de información; una evaluación no orientada a analizar; construcción de las competencias básicas necesarias para la resolución de problemas de la vida real, poco comprometida con los procesos de desarrollo de las habilidades transversales fundamentales para favorecer el equilibrio y la integración social del alumnado.

Estos síntomas forman parte de cómo viven los enseñantes la práctica de la evaluación en el aula, ofreciendo resistencia para modificar y cambiar las actitudes evaluadoras. Por lo que se acaba de exponer, las concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes constituyen un entramado complejo. Los distintos constructos sobre las concepciones personales de los profesores suponen que sus acciones están guiadas por un sistema personal de creencias, valores y principios, no totalmente conscientes, y que es este sistema el que les dota de sentido en la práctica que manifiestan. Si una reforma educativa implica un cambio principal en los actores educativos, conocer sus concepciones constituye un preciado valor para la inclusión de nuevos discursos pedagógicos.

8.2. Representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos

En el acto de enseñar y aprender, y dentro de él la evaluación, hay implicados dos agentes que desempeñan, respectivamente, el rol de enseñante y el rol de aprendiz. En el campo escolar estos actores son el profesor y el alumno, estableciéndose también unas fuentes de relación interpersonal: las que se configuran entre profesor y alumnos y las que se refieren a los alumnos entre sí.

Uno de los elementos básicos que permite acercarnos al tipo de relaciones que se establecen entre docente y discente son las representaciones mutuas del profesor y de los alumnos (Coll y Miras, 1992). La representación que se hace el profesor de sus alumnos, lo que opina y espera de ellos y las capacidades que les atribuye, ejercen el papel de filtro que opera en una doble sentido: valorar de una u otra manera los aprendizajes que realizan, reaccionando de forma diferente ante los progresos y las dificultades, y modificar el comportamiento real de sus alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.

El principio también actúa sobre el otro agente: la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las intenciones que le atribuyen condicionan su interpretación de lo que hace y dice, pudiendo llegar, ocasionalmente, a transformar el comportamiento del profesor en la dirección de las expectativas relacionadas con dicha representación.

8.2.1. Origen de las representaciones mutuas

Siguiendo a Coll y Miras (1992), las fuentes de información de las que se nutren profesores y alumnos para construir sus representaciones mutuas tienen su origen en el encuentro que se produce entre ambos y en la **observación mutua y directa** de su comportamiento y características. A la impresión inicial recibida en ese primer encuentro contribuye no solamente la observación mutua, también influyen las **informaciones previas**, más o menos convergentes o divergentes, objetivas o subjetivas, que uno y otro agente han recibido ya de otros compañeros. Hay que considerar otra fuente que, añadida a las dos fuentes anteriores, ejerce una influencia incuestionable en la representación mutua de profesor-alumnos: la **observación mutua y continuada**, que puede operar en un doble sentido, ya sea consolidando y reforzando la impresión inicial recibida o ya sea modificándola, produciendo una revisión substancial de la misma.

Debido a la imposibilidad de atender simultáneamente a la cantidad ingente de información que proporciona la observación, el hecho destacable y subyacente estriba en **los procesos de selección y categorización** con que se organiza la información. Es sobre este patrón a partir del que se empieza a construir la

representación mutua, siendo un elemento esencial para llevarlo a cabo "la concepción que cada uno de ellos tiene de su propio rol y del rol del otro" (Coll y Miras, 1992, 300).

Hargreaves (1977) identifica dos subroles asociados con el profesor: el de instructor, entendido como seleccionador de contenidos, explicitador de objetivos, organizador de actividades, evaluador de los aprendizajes, etc.; y el de mantenedor de la disciplina, relacionado con el establecimiento y la gestión de las normas y reglas de conducta en el aula, especificando lo que se puede hacer, quién, cómo y cuándo hacerlo. Lo interesante de establecer esta distinción estriba en que, siendo dos subroles ineludibles para la actividad docente, cada profesor los ejerce con una ponderación y un desempeño distinto. Estas variaciones en la importancia que otorga el profesor a su rol no es independiente de la concepción que tiene sobre el rol de sus alumnos, de manera que sus características y comportamientos serán categorizados para satisfacer las expectativas que ambas concepciones generan. Las conductas del alumno irán en la dirección de adaptarse a la definición de las situaciones que establezca el profesor.

Respecto a la representación que tienen los profesores de sus alumnos, se detectan unas tendencias generales que los primeros consideran de especial importancia que deben poseer los segundos. Aspectos que han sido recopilados por Gilly (1980) y Rogers (1987) en las revisiones efectuadas de los trabajos realizados sobre el tema (recogidos en Coll y Miras, 1992): atención, constancia, interés por las tareas escolares, motivación, participación, respeto a las normas de relación con sus iguales y con el profesor, responsabilidad, etc.

8.2.2. Expectativas de los profesores y rendimiento escolar

La consideración de las expectativas que el profesor deposita sobre sus alumnos como factor que puede ser determinante del rendimiento que éstos alcanzan goza de un grado de atención preferente a partir de 1970.

Rosenthal y Jacobson (1968) describen cómo se va formando el <<efecto Pigmalión>>, también conocido por <<efecto halo>> o <<efecto Rosenthal>> en su informe correspondiente a una investigación realizada en una escuela elemental de

California (las expectativas que deposita el profesor sobre el alumno tienen el efecto de autoprofecía que se cumple por sí misma).

La escuela, en el momento de llevarse a cabo la investigación, acogía un alumnado de ambiente socioeconómico bajo que se distribuía entre seis niveles de educación primaria con tres clases cada uno. La hipótesis que los investigadores querían probar era si, para una clase dada, aquellos alumnos sobre los que los profesores depositaban mayores expectativas de rendimiento eran los que efectivamente progresaban más y mejor.

En el diseño experimental seguido se aplicó un pretest –el Test de Aplicación General de Flanagan (TOGA), que es una prueba estandarizada de aplicación colectiva– a todos los alumnos que iniciarían las clases el curso siguiente, midiéndose la aptitud verbal y el razonamiento y proporcionando un coeficiente de inteligencia verbal, un coeficiente de inteligencia de razonamiento y un coeficiente de inteligencia total. El grupo experimental se estableció en base a, una vez corregidos y puntuados los resultados, la selección aleatoria del 20% de los alumnos de todas las clases que se presentaron a sus profesores como aquellos alumnos que, según los resultados obtenidos, eran los que tenían mayores posibilidades de realizar mejores aprendizajes. El grupo control quedaba configurado por el 80% de alumnos restante.

En el transcurso de la investigación se aplicaron varios postests –a los ocho meses, al año y a los dos años– con el propósito de averiguar si existían diferencias significativas o no entre la primera aplicación del TOGA y las posteriores aplicaciones en el grupo experimental y el grupo control. A parte de la prueba estandarizada, se utilizaron también las evaluaciones de los profesores para efectuar las comparaciones.

Los principales resultados que obtuvieron Rosenthal y Jacobson muestran que:

1. En el conjunto de la escuela, entre el pretest y el primer postest se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el C.I. total de

- 8 puntos favorable al grupo control y de 12 para el experimental, con un riesgo de error inferior al 0,02.
2. Respecto a las evaluaciones realizadas por los profesores, la diferencia entre el grupo control y el experimental sólo es significativamente superior en el ámbito de la lectura.
 3. En la comparación por niveles hallaron que existían diferencias significativas en el caso de los dos primeros cursos (5 y 6 años).
 4. El análisis por géneros reveló un mayor impacto de las expectativas que depositaban los docentes en las chicas en su progreso que en el de los chicos.
 5. Con motivo de la aplicación del segundo posttest al cabo de un año, se solicitó a los profesores que caracterizaran la conducta de los alumnos, constatándose la tendencia a utilizar términos positivos como: más autónomos, más despiertos intelectualmente, más curiosos, más motivados, para describir a los alumnos del grupo experimental.

Una simple expectativa con frecuencia desempeña un importante papel en la determinación del curso de los acontecimientos, haciendo énfasis en la profecía de la auto-realización: la noción de esperar que ocurra un evento puede hacer que éste suceda. El efecto descrito se basaba en inducir en los profesores expectativas favorables o positivas hacia el rendimiento. Pero el impacto de la profecía autocumplida en la educación también hay que considerarlo en su otra vertiente, cuando las expectativas que el profesor espera son de signo negativo, pudiendo entonces influir desfavorablemente en el rendimiento de los alumnos.

El efecto positivo o negativo de las expectativas inducidas sobre el profesor hacia el rendimiento escolar de los alumnos ha sido objeto de numerosos estudios y repeticiones del trabajo original. Los resultados de los mismos no han sido siempre coherentes entre ellos ni se muestran como evidencias universales (Coll y Miras, 1992).

8.3. Estilo evaluador

Las concepciones latentes, los pensamientos implícitos, las actitudes y las experiencias de los docentes determinan un cierto currículo oculto sobre la evaluación (De la Torre, 1998); dichas variables son las regidoras del comportamiento evaluativo de los docentes. Coincidimos con este autor cuando repara en la extensa literatura pedagógica que se ha producido sobre el tópico de la evaluación, su complejidad en la conceptualización y la multiplicidad de instrumentos para su formalización, pero, al mismo tiempo, evidencia una falta de referencia a los aspectos subyacentes que existen en la práctica de la evaluación por parte de los profesores.

Del mismo modo que se habla de estilos diferentes de aprender y de enseñar, podemos hablar de estilos de evaluar. Se entiende por estilo evaluador *"el modo prevalente que tienen los profesores de recoger información sobre los aprendizajes, interpretarla y enjuiciar los logros, dominando en dicho proceso un sentido reproductivo o transformador, analítico o global"* (De la Torre, 1998, 338).

El estilo evaluador refleja el estilo del docente, apuntándose una tendencia de estilo reproductor cuya finalidad es la transmisión de los conocimientos y de la cultura, y, por tanto, la asimilación de cultura por parte del discente. Ésta se manifiesta en un estilo evaluador encaminado a comprobar el ajuste de las respuestas de los alumnos a los saberes socialmente aceptados y establecidos. Frente a este, se da un estilo transformador centrado en la dimensión personal, las diferencias y los cambios que se producen en el proceso de construcción personal del alumno.

De la Torre propone que la conceptualización de estilo evaluador se estructura en dos componentes, que no son divergentes sino integradores y que confluyen: la cultura evaluativa y las características personales del agente evaluador. Entonces, la evaluación del proceso de aprendizaje queda configurada e influenciada por un conjunto de componentes personales, inherentes a quien evalúa, que conforman un estilo evaluador concreto:

COMPONENTES	VARIABLES
Cultura evaluativa	- De naturaleza socioeducativa.
Características personales	- De tipo ideológico.
	- Cognitivas.
	- Actitudinales.
	- Intencionales.
	- Profesionales.
	- Estratégicas.

Cuadro 8.1.: Componentes del estilo evaluador

8.3.1. Cultura evaluativa

La cultura evaluativa engloba todo un conjunto de variables de naturaleza socioeducativa que inducen al profesor a evaluar de una manera determinada. La proyección de la cultura evaluativa hacia la praxis educativa se verifica gracias a la ideología predominante, que se corresponde con la dimensión político-ideológica que hemos expuesto en el capítulo segundo.

Aquí, la ideología se entiende no como algo relacionada con la política, sino con el conjunto de creencias y suposiciones bajo las cuales concebimos y, en consecuencia, intervenimos técnicamente sobre la realidad: la posición paradigmática en la cual nos situamos para efectuar la evaluación. Cada reforma del sistema educativo crea una cultura evaluativa basada en el paradigma relevante del momento.

La práctica evaluativa de los profesores se basa, en mayor o menor grado, en las teorías implícitas (ideas más o menos intuitivas o razonadas) que elaboran para explicar cómo aprende el alumno, haciéndolo a partir del recuerdo de su época de discente, y no en función de las teorías racionales, cuyo conjunto de conocimientos proporcionados por el corpus teórico se entiende como un intento explicativo de cómo aprende el discente a partir de la información que nos aportan las investigaciones en el ámbito educativo. Con ello se están significando, como factores determinantes en la práctica de la evaluación, la época en que el profesor era alumno y los años de docencia que lleva como enseñante.

Mauri y Miras (1996) exponen el análisis que efectúan Wolf y otros de un conjunto de prácticas e instrumentos de evaluación habituales en el contexto norteamericano. Dicho análisis permite identificar dos maneras substanciales de concebir y practicar la evaluación, que se conceptualizan, respectivamente, como la cultura del test (*testing culture*), y la cultura de la evaluación (*assessment culture*). A pesar de la simplificación evidente que siempre se encuentra implícita cuando se plantean estas cuestiones de manera dicotómica, el interés del análisis desarrollado por estos autores reside en la relación que establecen entre las dos maneras de practicar la evaluación y las diferentes concepciones que, explícita o implícitamente, se derivan del aprendizaje y de la educación.

	CULTURA DEL TEST	CULTURA DE LA EVALUACIÓN
Inteligencia y capacidad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Única, prefijada. - No modificable. - Se distribuye de acuerdo con la curva normal entre la población. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificada con diferentes tipos de inteligencia y de capacidades implicadas en el aprendizaje. - Modulable, dentro de unos límites, por la experiencia y la instrucción.
Concepción del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios cuantitativos y acumulativos. - Se acepta como << natural >> e inevitable que un porcentaje significativo de alumnos fracasen en su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios cualitativos, progresivos y lentos, que implican procesos sostenidos de pensamiento dilatados y sostenidos en el tiempo. - No es una mera << absorción >> sino una construcción personal con ayuda y en colaboración de otros y recurriendo a diferentes instrumentos.
Concepción de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Puntual. - Cuantitativa. - Selectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continua. - Global. - Cualitativa.
Criterios prioritarios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Objetividad. - Rigor. - Validez. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia. - Contextualización.
Instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas estandarizadas u otras, que priorizan la rapidez y la eficiencia en la selección y expresión de la respuesta correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas que priorizan la comprensión, el análisis y el razonamiento (pruebas escritas, trabajos, proyectos, situaciones de resolución de problemas, etc.).

Cuadro 8.2.: Concepciones educativas y evaluación
(Adaptado de Mauri y Miras, 1996)

Esta << cultura de la evaluación >>, descrita por los autores en el contexto americano, guarda semejanzas y mantiene puntos de contacto con las propuestas

que se han producido en nuestro contexto más inmediato y que se han recogido ampliamente en el marco de la enseñanza actual: la concepción constructivista del aprendizaje, aunque su concreción en la realidad de la praxis evaluativa ha sido desigual.

8.3.2. Características personales

Hemos admitido la indisolubilidad de la **ideología** en cualquier actividad humana; por tanto, también se halla presente en la evaluación, con lo cual se afirma la imposibilidad de llevar a cabo evaluaciones neutras. La tendencia ideológica, entendida según lo que se ha expuesto en el apartado anterior, acaba reflejándose en las opiniones que se mantienen acerca de la evaluación, en la tipología de instrumentos preferentes para recoger la información, en las cuestiones formuladas y en el uso que se va a hacer de la información recogida.

Atendiendo a las creencias y suposiciones bajo las que se concibe y se interviene sobre la realidad, De la Torre (1998) propone que los profesores pueden acercarse a la evaluación desde cuatro estilos ideológicos: unos se comportan como técnicos cuya finalidad es medir el nivel de conocimientos u objetivos conseguidos; otros manifiestan su interés por interpretar los significados interiorizados por el discente; algunos profesores entienden la evaluación como un proceso de negociación con el alumno hasta llegar a compartir un juicio; finalmente, otros evalúan los aprendizajes que el alumno va realizando mediante la toma de decisiones de tipo diagnóstico teniendo como referente a la persona y su contexto. Esta amalgama de estilos ideológicos no puede ocultar el que, a nuestro juicio, predomina en la actualidad como principal estilo evaluador: el de técnico.

Las variables **cognitivas**, entendidas como una serie de estrategias mentales a que recurre el profesor a la hora de evaluar, actúan a modo de filtro que hace que la cultura evaluativa sea asimilada de manera subjetiva, personalizada y diferente por cada profesor. La consideración del aspecto cognitivo es fundamental para evidenciar qué planteamiento estilístico subyace en cada docente. Como señala De la Torre (1998), las diferentes descripciones con que se

alude al estilo cognitivo (analítico-globalizador, serial-holístico) son extrapolables al estilo evaluativo.

El estilo evaluativo de tendencia analítica enfatiza la riqueza de los detalles, prima los aspectos formales, se guía por el criterio de objetividad y se traduce en varios aspectos: en evaluaciones puntuales en el tiempo de los contenidos trabajados en clase, en las correcciones de las respuestas del alumno que persiguen el ajuste cultural de la respuesta, en las puntuaciones que adoptan un código decimal. Por su parte, el estilo evaluativo de tendencia globalizadora valora el conjunto, se conduce bajo criterios interpretativos y se refleja en evaluaciones procesuales. Las correcciones se realizan con la finalidad de proporcionar realimentación al alumno sobre su aprendizaje; para valorar, se utiliza un código verbal o literal.

Siguiendo con la dimensión personal del estilo evaluador, dentro de ella se halla también la variable **actitudinal**. Los docentes mantienen diferentes niveles de exigencia cuando abordan la tarea de evaluar a los alumnos, actitud que es captada por los alumnos. Una actitud exigente o perfeccionista del profesor conduce a otorgar una calificación alta solamente en el caso de que el alumno haya realizado a la perfección su tarea, mientras que una actitud de menos exigencia o de más tolerancia induce a proporcionar altas calificaciones aun cuando en las realizaciones de los alumnos existan algunos errores.

De la Torre (1998) propone una manera de determinar en la práctica la existencia de un estilo exigente o riguroso o, al contrario, un estilo comprensivo y tolerante: comparar el valor dominante de las calificaciones otorgadas por un profesor en las diferentes pruebas, con el valor promedio de las otorgadas por otros docentes que imparten la misma área en igual curso. En el caso que sea inferior, nos hallamos en presencia de un estilo exigente; en caso contrario, estamos ante un estilo tolerante. Para el mismo autor, parece ser que la dispersión entre las calificaciones es mayor entre los profesores que entre los centros y las áreas que imparten.

La **intencionalidad**, en referencia a las finalidades que destacan los docentes de la evaluación, es otra de las variables que se considera dentro de la dimensión personal. El *para qué*, al que hemos aludido en el capítulo quinto como una de las dimensiones de la evaluación con sus funciones formativa y sumativa, da pie, respectivamente, a dos estilos diferenciados de evaluación: el estilo sancionador o calificador, que considera la evaluación como un acto administrativo y de calificación, frente al estilo orientador, caracterizado porque el profesor se interesa por el proceso y evalúa para conocer el progreso del alumno y para proporcionarle la ayuda y la orientación necesarias.

Los docentes de estilo evaluador calificador realizan evaluaciones distantes y sumativas con anotaciones para la localización de errores; los profesores de estilo evaluador orientador acuden a una evaluación continua con comentarios orientativos para el alumno.

La variable **profesional** recoge el modo personal que guía a cada profesor, en base a su competencia docente, para emitir un juicio de valor y tomar una u otra decisión. El *qué* y el *cómo* de la didáctica del profesor influyen en el estilo evaluador, en los aspectos relevantes para el profesor y, por tanto, en los que más incide; y están condicionados por la concepción educativa que sostenga. Es esta variable la que posibilita que se manifieste una doble tendencia en el estilo, una tendencia formalista de atención a la forma, fijándose en la presentación y estructuración de los contenidos y prestando más atención a los errores que se cometan en estos aspectos, frente a una tendencia más conceptual que dirige su atención al fondo, a las ideas, interviniendo más en los errores de comprensión y de concepto.

Relacionados con la variable profesional se encuentran los recursos que esgrime el profesor para evaluar y que configuran su **estrategia**. Su capacitación didáctica es decisiva para decidir utilizar uno u otro dentro del repertorio amplio o limitado, que posee, pudiendo identificarse un estilo unificador que utiliza siempre el mismo recurso o un estilo diversificador que hace gala de una multivariada de los mismos. Evidentemente, entre ambos estilos, opuestos, cabe situar toda una serie de posturas intermedias. Llegados a este punto cabe plantearse cuál ha sido

la formación inicial del profesorado, si los profesores precisan o no asesoramiento, qué tipo de formación se lleva a cabo y, por encima de todo, qué está ocurriendo con las calificaciones que se otorgan en los centros y, finalmente, efectuar una detección de necesidades para actuar.

		ESTILOS EVALUADORES	
VARIABLES PERSONALES	- Ideológicas.	Técnico - Mide el nivel de conocimientos u objetivos conseguidos. Interpretativo - Analizar los significados interiorizados por el alumno. Negociador - Proceso de negociación entre profesor y alumno que conduce a la emisión de un juicio compartido. Comprensivo - Toma de decisiones de carácter diagnóstico teniendo en cuenta la persona y su contexto.	
	- Cognitivas.	Analítico - Énfasis por los detalles, importancia de los aspectos formales. - Objetividad. - Evaluaciones puntuales. - La corrección consiste en ajustar la respuesta a los contenidos transmitidos por el profesor. - Código numérico decimal.	Globalizador - Valoración del conjunto, importancia de las significaciones. - Interpretativo. - Evaluaciones procesuales. - La corrección es para suministrar realimentación al alumno. - Código verbal o literal.
	- Actitudinales.	Exigente o riguroso - Calificación alta solamente si el alumno ha realizado a la perfección su tarea.	Comprensivo o tolerante - Altas calificaciones aun cuando en las realizaciones de los alumnos existan algunos errores.
	- Intencionales.	Sancionador o calificador - Consideración de la evaluación como un acto de información administrativo y de calificación.	Orientador - Conoce el progreso del alumno para proporcionarle la ayuda y la orientación necesaria.
	- Profesionales.	Formalista - Atención a los errores que se cometen en la presentación y estructuración de los contenidos.	Conceptual - Interviene más en los errores de comprensión y de concepto.
	- Estratégicas.	Unificador - Utiliza siempre las mismas técnicas e instrumentos.	Diversificador - Recurre a una multivariada de estrategias evaluadoras.

Cuadro 8.3.: Estilos de evaluación según las variables personales

8.4. Manifestaciones de los docentes hacia la evaluación

En otros apartados se ha puesto de manifiesto la evolución que ha experimentado el concepto de evaluación gracias a las diferentes aportaciones teóricas habidas en los últimos años. No obstante, estos cambios no han encontrado su concreción en la praxis evaluativa, llevando a considerar la existencia de un distanciamiento entre la riqueza del discurso teórico sobre la evaluación y la relativa pobreza que se observa en la práctica de la misma. Como dice Casanova (1995, 53): *"En la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas"*.

Parte de la dificultad para integrar las nuevas propuestas sobre la evaluación en la práctica puede encontrarse en unas creencias y actitudes fuertemente arraigadas en los enseñantes y en el hecho de que no basta con adoptar un nuevo concepto de evaluación, con el que se está de acuerdo en un plano meramente intelectual, sino que ello implica un cambio en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en las aulas.

A parte del divorcio que se constata entre la teoría y la práctica, otro aspecto relacionado con la problemática que rodea la evaluación lo constituyen las diferentes posturas en que a menudo se posicionan los profesores ante la tarea evaluadora, convirtiéndola en una *"auténtica palestra de confrontación tanto ideológica com técnica"* (Zabalza, 1989, 235).

¿Cómo se manifiestan los profesores hacia la evaluación?

En nuestra indagación de los estudios e investigaciones realizados sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que efectúan los profesores, hemos reparado en los siguientes:

- **Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria**, persiguiendo la misma el objetivo de desarrollar un Plan de Evaluación de Profesores. Para nuestro trabajo es de interés la investigación que llevan a cabo González Muñoz y otros (1995), en la Comunidad de Madrid, por varias razones: por realizarse entre el profesorado de Enseñanzas Medias (la

Enseñanza Secundaria, formada por el BUP y la FP) y por la época en que se efectuó, a lo largo de los cursos 1990-91 y 1991-92 (aprobada ya la LOGSE, la LGE estaba en sus últimos cursos de vigencia).

Las preguntas que conforman el cuestionario (EVP-90) –elaborado y utilizado por los investigadores para recabar información de los docentes– están estructuradas alrededor de cuatro dimensiones: educativa, profesional, personal y organizativa; el tipo de respuesta solicitada es ordinal, con una escala de cinco categorías. En la dimensión educativa se indaga sobre qué significa evaluar para los docentes.

- **Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria** que llevaron a cabo Buendía, González y Carmona (1999) entre el profesorado de Educación Secundaria de Granada. Los objetivos que pretendían cubrir eran: conocer cuándo realizan los docentes la evaluación inicial, continua y final; qué funciones tiene para los profesores cada una de las evaluaciones anteriores; de qué procedimientos se ayudan para realizarlas y si las áreas que se imparten establecen diferencias en los objetivos descritos.

El cuestionario empleado está configurado en tres apartados: datos de identificación; momentos, finalidades e instrumentos de evaluación y necesidades formativas.

- **Las propuestas evaluativas oficiales. Su asunción por parte de los profesores de enseñanza obligatoria.** Se desarrolló en todas las provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y finalizó en febrero de 2001. Los datos de esta investigación se presentan en el artículo *Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de alumnos* (Tejedor, 2002).

En él se recoge y analiza información sobre las actitudes del profesorado ante las prácticas evaluativas, las funciones reales de la evaluación en el quehacer diario, las estrategias que utilizan en la realidad los profesores

en sus prácticas evaluativas y la utilización que hacen los profesores de los datos que obtienen de la evaluación. Todo lo anterior conducía a poder valorar en qué medida las prácticas evaluativas se ajustan a las pautas de la normativa legal vigente en la actualidad.

- ***Debat sobre el sistema educatiu català***, llevado a cabo por la *Conferència Nacional d'Educació* (2002) para realizar un diagnóstico del sistema educativo, una vez completado el calendario de aplicación de la reforma educativa que se derivó de la LOGSE. Se inicia a principios del año 2000 y concluye a mediados de junio de 2002.

Organizada en siete secciones de trabajo, correspondió a la Sección V, bajo la coordinación de Mateo, encargarse de la evaluación de aprendizajes y orientación de los alumnos. Se estableció un objetivo específico para cada una de las cuatro fases del plan diseñado: reconocimiento del estado de la cuestión (fase descriptiva), detección de necesidades de mejora (fase analítico-diagnóstica), recogida de propuestas de solución a las necesidades detectadas anteriormente (fase pronóstico) y comunicación de los resultados obtenidos a la comunidad (fase pública).

La encuesta sobre la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que estuvo accesible en la página web de la Sección durante seis meses, fué contestada por 187 profesionales de Secundaria.

AUTORES	INVESTIGACIÓN	CONTEXTO	INSTRUMENTO
González Moreno y otros (1995)	Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria.	- Profesorado de Enseñanzas Medias de Madrid y provincia. - Cursos 1990-91 y 1991-92. - Muestra de 1207 profesores.	- Cuestionario (EVP-90). - Escala ordinal con cinco categorías.
Buendía, González y Carmona (1999)	Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria.	- Profesorado de Educación Secundaria de Granada. - Muestra de 228 profesores.	- Cuestionario.
Tejedor (2002)	Las propuestas evaluativas oficiales. Su asunción por parte de los profesores de enseñanza obligatoria.	- Profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria (públicos) de todas las provincias de Castilla y León. - Finaliza en febrero de 2001. - Muestra de 1106 profesores.	- Cuestionario (Prácticas evaluativas de los profesores en la enseñanza obligatoria). - Escala ordinal de 1 a 5 puntos.
Mateo (Coord.) (2002). <i>Conferència Nacional d'Educació</i>	<i>Avaluació d'aprenentatges i orientació.</i>	- Profesionales de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Catalunya. Cursos 2000-01 y 2001-02. - 560 profesionales (187 de secundaria).	- Cuestionario digital publicado en web. - Entrevistas en profundidad. - Fòrums.

Cuadro 8.4.: Investigaciones sobre profesores y la evaluación de aprendizajes

8.4.1. Evaluación como sinónimo de examen

Una primera creencia que se manifiesta en la literatura pedagógica sobre la práctica de la evaluación es que los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje están sometidos a la esclavitud del examen, lo que se traduce en una enseñanza que supone una presión sobre los alumnos, perdiendo de vista el objetivo real de su aprendizaje. Casanova (1995, 10) da la razón a Leonard y McLuhan cuando éstos afirman que en los centros docentes *“la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes está dejando muy atrás el arte y la ciencia de enseñar”*.

Esta identificación entre evaluación y examen también la sostiene Rossell (1996) al exponer que el nombre de la actividad ha podido cambiar por el de

pruebas, controles o ejercicios; son diferentes caras de una misma moneda que tienen un carácter episódico, puntual y limitado en el tiempo. La identificación de la evaluación con la realización de exámenes se produce en el seno de aquellas instituciones en las que se ha desarrollado una cultura de evaluación de tipo sumativo, posicionándose en la cultura del test, expuesta anteriormente, convirtiéndose el examen –como aquello que es lo único que cuenta para la nota– en cultura generalizada en los centros. Para Estebaranz (1994), los alumnos también mantienen esta opinión, vicariamente con los profesores, acerca de la preponderancia de los exámenes sobre la realización de otras tareas escolares ya sea por la cantidad de exámenes que se realiza, ya sea por la relación entre el resultado de un examen y la calificación final que se otorga.

También participa de esta concepción Rodríguez Neira (2000) cuando apunta y advierte sobre la excesiva influencia que ejercen los exámenes sobre los contenidos, llegando a modificarse éstos para enseñar exclusivamente a los alumnos aquéllos de los que será evaluado. Esta tendencia puede acrecentarse cuando se juzga la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje desde agencias externas al centro educativo –como, por ejemplo, la evaluación externa de las competencias básicas de 2º de ESO– induciendo entre los docentes la tentación de preparar a los alumnos en función de aquello que se les va a exigir en las pruebas.

Este modo de hacer, de enseñar para aprobar, puede llegar en la práctica educativa a desestimar la parte del currículo que no se va a controlar o evaluar, programando currículos orientados a superar los exámenes.

Monedero (1998), en un análisis de la práctica de la evaluación en diferentes áreas que configuran el currículum escolar, refleja el reinado de los exámenes como pruebas de evaluación, advirtiendo sobre la traición que puede suponer, para la metodología didáctica utilizada en el proceso, la evaluación basada en la ejecución de exámenes clásicos y tradicionales. Si en clase se han desarrollado unas actividades bajo una cierta metodología, ¿por qué para evaluar se utilizan otras diferentes? La práctica de la evaluación debe ser inseparable de las prácticas pedagógicas.

Blanco Prieto (1994) presenta, en una especie de patología de la práctica de la evaluación, el examen como instrumento fundamental, y lo que debiera ser un instrumento de recogida de información al servicio de aquella deviene un fin en sí mismo.

8.4.2. Evaluación diferenciada por áreas o el problema de las <<marías>>

Señalaban Gil y otros (1991) algunos prejuicios que caracterizaban la enseñanza de las Ciencias en secundaria: la **facilidad de evaluar** las materias científicas con objetividad y precisión (a causa de la propia naturaleza de los conocimientos evaluados); la **inevitabilidad del fracaso** de un porcentaje significativo de alumnos en materias difíciles como del área de ciencias, para las cuales no todos están preparados. Por ello, un profesor que aprueba mucho traslada a sus alumnos la sensación de que su asignatura es una <<maría>>, que no hace falta estudiar ni valorar.

Coincidimos con López Facal (1997) en que esta visión puede ser extensible al conjunto de profesorado y en la crítica que realiza de la misma. Estos prejuicios instalados, a modo de verdades absolutas carentes de fundamento racional, en la rutina profesional entre un sector del profesorado al que la sociedad ha dotado de mayor reconocimiento social –el de <<ciencias>>– ha ido ganando adeptos entre los docentes –los de <<letras>>– llegando a verlos como un modelo a imitar. Entonces se asegura el prestigio de las asignaturas con la inevitabilidad del suspenso para un número considerable de alumnos, o dotándolas de una aureola de exigencia para conseguir que sean respetadas y evitar que se confíen.

8.4.3. Evaluación como ejercicio de poder coercitivo

Otra modalidad con la que se relaciona la evaluación es la de ser una nueva variante del poder. Asociada a un ritual del método científico para probar objetivamente el conocimiento individual, diferenciado de los sujetos, que sirve para someter a los alumnos y obligarlos a un trabajo duro, llega a entenderse como un método disciplinar e instrumento de control de la conducta.

En esta línea apunta Blanco Prieto (1994) al considerar que la evaluación es utilizada, frecuentemente, como un instrumento de represión y de mantenimiento

de la disciplina. Monedero (1998) también ahonda en esta dirección al otorgar al examen una utilidad punitiva o de expresión del poder del profesor, utilizándolo como mecanismo de control dentro de la dinámica del grupo-clase. Moreno y Muñoz (citados en Monedero, 1998, 110) refiriéndose al poder de los profesores en el aula, afirman:

“De hecho la principal preocupación de casi cualquier docente consiste en mantener el orden en su aula [...] La evaluación representa el espacio históricamente reglado en el que se plasman más perentoriamente las relaciones de poder. No es otro el motivo de la corriente confusión entre el todo, la evaluación, y la parte, la calificación”.

Rodríguez Neira (2000) recoge asimismo la consideración de que las calificaciones se utilizan para finalidades distintas de las que se deben, concediéndose notas altas como premio y otorgando las bajas a modo de castigo. Con ello, la evaluación adquiere el sentido de instrumento de control.

Los que destacan esta concepción represiva e instrumentalizadora del poder que confieren a los exámenes significan que la evaluación está al servicio de una enseñanza conservadora y autoritaria, que impide el desarrollo armónico de la personalidad del alumno.

La importancia que otorgan los profesores a la función de control de la evaluación aparece por detrás de las pedagógicas (Tejedor, 2002), pero con un valor (3,69) superior al promedio.

8.4.4. Sentimientos que suscita la evaluación

En este apartado se integran aquellas opiniones que se manifiestan acerca de si la evaluación es una práctica bastante molesta y pesada para muchos profesores. Estebaranz (1994) sostiene que la evaluación supone una tarea importante, compleja y penosa para los docentes.

En 1992, Odile y Veslin (citados por Rossell, 1996) pasaron una encuesta relacionada con las correcciones de ejercicios a un grupo de veintiséis profesores

franceses de diferentes disciplinas de enseñanza secundaria. El primer ítem solicitaba que anotasen cinco palabras asociadas a la idea de <<corrección de pruebas>>. Del análisis de contenido de las 72 respuestas proporcionadas, se emplearon 59 de carácter negativo relacionadas con la angustia, horror, obligación, pesadez, impotencia y desánimo. En el segundo ítem se pedía que se otorgase, en una escala de 1 a 7, el grado de interés que suscitaba para ellos la corrección de pruebas dentro de un conjunto de actividades propias del docente. Veinte de ellos puntuaron el interés que tenían entre 1 y 3, por solamente cuatro que manifestaron que la corrección de pruebas suponía un interés superior a 4.

Los profesores encuestados por Tejedor (2002) **no consideran relevantes los aspectos rutinarios y la carga de trabajo** (con medias de 2,10 y 2,27, respectivamente, sobre 5) que se suponen asociados con la evaluación de los alumnos. Las medias que arrojan el tiempo que **la tarea evaluadora demanda y el excesivo número de alumnos** (2,46 y 2,71) hacen que dichos factores **tampoco sean percibidos como dificultades** para llevar a cabo las actividades de evaluación.

La *Conferència Nacional d'Educació* (2002) señala que el profesorado otorga una gran importancia a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, dedicando una gran parte de su esfuerzo a dicha tarea y a su propia formación en el tema.

8.4.5. Funciones de la evaluación

Dada la época en que González Muñoz y otros (1995) llevaron a cabo su estudio, el profesorado que respondió al cuestionario era de Enseñanzas Medias. Esto explica que no aparezcan las funciones de la evaluación formulada en los términos de formativa y sumativa, aunque se pueden observar ciertas tendencias.

El alto porcentaje de profesores (92,1%) que opinan que la evaluación sirve para detectar el avance de los alumnos y para poder emitir un diagnóstico de orientación (65,4%) para afrontar los estudios posteriores parece coincidir con una visión de la evaluación al servicio de una función propedéutica y academicista de los estudios de EE.MM. El porcentaje que se otorga a que la evaluación incida en

replantear la programación (62,7%) refleja una opinión en que parece cuestionarse, por parte de algunos docentes, si el currículum es el que debiera ser o no, planteándose cambios en la programación. Ello enlazaría con alguno de los aspectos relativos a la evaluación formativa, como se ha visto en el capítulo sexto.

La investigación de Buendía, González y Carmona (1999) refleja que la evaluación inicial facilita saber los conocimientos previos de los alumnos (66,4%) y conocer el nivel de conocimientos del grupo-clase (45,6%). Los que hacen **evaluación inicial** la conciben como una **ayuda** para **conocer los conocimientos previos** pero **también** la ven como una **exigencia desde la administración**.

Los mismos investigadores concluyen que la evaluación continua se entiende como ayuda para que el alumno consiga las capacidades previstas en los objetivos (71,5%), para conocer el nivel de conocimientos adquiridos (48,3%) y para la toma de decisiones sobre la promoción o no del alumno (9,1%); un pequeño porcentaje (3,6%) manifiesta que les sirve para evaluar el proceso de enseñanza y reorientar la práctica. Desde este punto de vista, la evaluación pierde el valor formativo acentuándola como elemento de control de los alumnos y justificación del trabajo del profesor.

Por lo que respecta a la evaluación final, la opinión de los profesores oscila entre los que la realizan para saber si los alumnos han conseguido los mínimos para promocionar y los que la entienden como una manera de obtener una nota que englobaría los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En Tejedor (2002), las **funciones de ayuda y orientación** (4,11) y de **diagnóstico y pronóstico** (3,99) de la evaluación **aparecen destacadas en el orden de importancia** que otorgan los docentes a las distintas funciones de la evaluación.

Los componentes del equipo de la *Conferència Nacional d'Educació* (2002), ahora entre el profesorado de Catalunya, constatan que **se han ampliado las funciones de la evaluación**: a la evaluación sumativa se le ha añadido la

evaluación diagnóstica como práctica habitual; sin embargo, no sucede lo mismo con la formativa.

8.4.6. Temporización de la evaluación

Buendía, González y Carmona (1999), en su investigación realizada entre el profesorado de Educación Secundaria de Granada, evidencian, por lo que respecta a la realización de **evaluación inicial**, que su ejecución está fuertemente **orientada a efectuarla** solamente **al principio de curso** (45,3%) disminuyendo los que la llevan a cabo en otros momentos: principio de trimestre, al comenzar una unidad didáctica o en los tres momentos reseñados (54,7%). Los que no efectúan nunca evaluación inicial significan un 6,7%

Pocos profesores llevan a cabo la evaluación continua después de cada unidad didáctica, juzgando el final de mes o de trimestre como el momento más oportuno para realizarla.

La **evaluación final** es concebida **al finalizar un curso** (28,2%), **al final de un trimestre** (38,9%) o cuando **acaba una unidad didáctica** (35,6%). En opinión de los investigadores, esto lleva a considerar la clase en una situación continua de examen, a nuestro juicio atribuible a la obsesión por una pretendida objetividad, caracterizada por rodearse a estas pruebas con un ceremonial específico.

La investigación de Tejedor (2002) arroja igualmente **dos momentos claves** en que los profesores realizan evaluaciones: **al final** (4,34) y **al principio de curso** (4,08). Estos resultados son concordantes con los que se han obtenido en las investigaciones y estudios que estamos presentando y sintonizan con la asunción de la función diagnóstica y sumativa de la evaluación por parte de los profesores.

8.4.7 Técnicas e instrumentos de evaluación

En la investigación de González Muñoz y otros (1995) también se recoge en qué medida se utilizan los instrumentos de evaluación:

La **utilización** en mayor medida (81,9%) **de instrumentos convencionales de evaluación** como problemas, casos prácticos y ejercicios supone la práctica de una evaluación tradicional, lo que parece corresponderse con la realidad de la época, una evaluación de los productos. Llama la atención la aparición de las **pruebas objetivas** (67,7%), como uno de los instrumentos **más empleados** por los docentes de EE.MM., en la evaluación de los alumnos. Los propios autores de la investigación lo achacan a la posibilidad de que el término no fuese entendido en su acepción correcta. Asimismo, el porcentaje que corresponde al uso de preguntas orales como medio de evaluación parece excesivo: más bien puede responder a una estrategia didáctica para fomentar la participación en las clases que no a una práctica evaluativa.

Por lo que concierne a los menos utilizados, la **poca presencia** (39,3%) **de los trabajos o proyectos** realizados por los alumnos, **de los cuadernos de los alumnos** (29,2%) y la **baja consideración** de las **escalas de observación** (20,7%) indican la escasa valoración de los procesos. Se consideraba de poco interés la evaluación de los aprendizajes del alumnado mientras se trabaja cada uno de los temas; la evaluación se focalizaba en los aspectos conceptuales y no en los procedimentales ni en los actitudinales. La explotación de los cuadernos de los alumnos como fuente para evaluar aparece escasamente considerada, viniendo de una larga tradición pedagógica, quizás asociada con una práctica evaluativa circunscrita a la educación primaria. Sin embargo, ahora se está recuperando por las concepciones actuales que se mantienen acerca de la evaluación de los procesos.

Buendía, González y Carmona (1999) constataron una serie de resultados respecto a los instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación continua del aprendizaje de los alumnos.

Entre ellos destaca la **predominancia** de la administración **de exámenes** –ya sean solos (48,1%), ya sean combinados con otros procedimientos (51,7%)– como manera que tienen los docentes para instrumentalizar la evaluación. La incipiente aparición de otros instrumentos evidencia que no parecen haber arraigado entre los profesores los requerimientos que, desde la LOGSE (recogidos

de la pedagogía), se hacen en cuanto a considerar una multivariedad de procedimientos en función de la especificidad del momento y del contenido a evaluar. La utilización de estos instrumentos tiene un marcado carácter complementario; así las actitudes se evalúan mayoritariamente (77,9%) mediante observaciones individuales, **utilizándose muy poco las escalas**, pese a ser los instrumentos más adecuados para evaluar determinadas actitudes y valores.

Para López Facal (1997) **detrás de** la utilización predominante de **los exámenes** subyace la idea de que son **fácilmente cuantificables** (con una puntuación desglosada por preguntas...), están al servicio de una evaluación que, asentada sobre una base objetiva, permite promocionar a un número limitado de estudiantes. De esta manera los objetivos de la evaluación determinan cómo realizarla.

En Tejedor (2002) se pone de manifiesto que **los profesores utilizan**, de mayor a menor frecuencia de uso, las siguientes técnicas e instrumentos para realizar la evaluación de alumnos : **observación en clase** del trabajo del alumno, **trabajos y fichas de los alumnos, pruebas abiertas y pruebas objetivas**. Se destaca la menor presencia de los exámenes en beneficio de una evaluación de corte más cualitativo, aunque la práctica de la **evaluación continua** mediante la realización de **controles periódicos** (4,10) también se halla presente entre las conductas evaluativas que manifiestan los profesores estudiados.

Desde la *Conferència Nacional d'Educació* (2002) se añade que, aunque la mayoría de profesores utilizan sistemas de recogida de información de gran valor diseñados por ellos, **no siempre se atiende a criterios científicos o sistemáticos** suficientemente definidos.

8.4.8. Contenidos objeto de evaluación

Los profesores consideran que **toda la tipología de contenidos** establecidos en las propuestas oficiales han de ser evaluados (Tejedor, 2002), aunque manifiestan que en **mayor medida** deben serlo los **contenidos conceptuales** (4,31), los procedimentales (4,16) y los actitudinales (4,08).

En esta ordenación que se da a los contenidos a la hora de evaluarlos puede influir también la menor valoración concedida a las actitudes y los valores, así como la dificultad en diseñar y aplicar instrumentos válidos y fiables con que recoger información referida a estos contenidos.

8.4.9. La junta de evaluación. Coordinación de la evaluación

En González Muñoz y otros (1995) se **destaca** el elevado porcentaje (92,1%) del profesorado que considera necesaria **la celebración de sesiones de evaluación** para intercambiar puntos de vista y obtener una valoración conjunta. La *Conferència Nacional d'Educació* (2002) caracteriza el papel importante que desempeñan las juntas de evaluación en el contexto de la actividad evaluadora de los centros.

En la investigación de Tejedor (2002) se **destacan** dos aspectos de los profesores respecto a su actuación en las sesiones de evaluación: la **preocupación por los alumnos <<suspendidos>>** y **dar las notas de los alumnos a otros profesores** (con promedios de 4,10 y 3,88, respectivamente).

Estas sesiones de evaluación se realizan al final de un período – trimestre, curso o ciclo– del proceso instructivo y están centradas en emitir un veredicto. Pero durante el desarrollo del mismo, no se oculta el hecho de que la evaluación se conciba como una tarea individual, sin ningún modelo de acción cooperativa entre los profesores.

Así, Buendía, González y Carmona (1999) destacan que una mayoría de profesores (74,2%) coincide en señalar que la elaboración de **material para la evaluación se realiza individualmente** (en consonancia con ser el examen convencional el procedimiento más utilizado). El hecho de tener que prepararlo conjuntamente en el seno de equipos docentes no parece percibirse como necesario. Los resultados que obtiene Tejedor (2002) cuando analiza **quién elabora las pruebas de evaluación** corroboran también la afirmación anterior, al destacar la respuesta **únicamente el profesor** (una media de 4,15) frente al equipo de profesores del área (2,62).

Cuando no los elabora el docente individualmente, se recurre a utilizar materiales suministrados por editoriales o por otros centros (28,9%). En la actualidad, sigue siendo práctica habitual de las editoriales proporcionar modelos de pruebas de evaluación, ya elaboradas, que se incluyen en la guía didáctica del profesor, sin que requiera la participación del mismo en su confección.

PARTE II:
MARCO APLICADO

9. METODOLOGÍA, DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

9.1. Introducción	259
9.2. Hipótesis de la investigación	260
9.3. Metodología	262
9.4. Población y muestra	266
9.5. Técnica de recogida de información e instrumentalización ...	268
9.5.1. Cuestionario	268
9.5.2. Escala de actitudes hacia la evaluación	273
9.5.3. Entrevista	295

9.1. Introducción

Los capítulos precedentes con el planteamiento del problema, la revisión teórica y contextual correspondientes al nivel teórico-conceptual, nos conducen al nivel técnico-metodológico (Colás y Buendía, 1998), con el cual entramos en la segunda parte del estudio considerando la metodología, el diseño y el desarrollo de la investigación.

Nos proponemos, pues, concretar el marco teórico en un camino que nos permita dirigir nuestros pasos hacia la finalidad propuesta: investigar, seguir las huellas, pero las pisadas ¿de quién?. De la realidad a la que nos estamos acercando, de parte de la realidad que hemos decidido considerar como objetivo de nuestra investigación, como cuestión a resolver: las actitudes que muestran los profesores hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la ESO. Así pues, es gracias a la metodología que nos podemos acercar a esta realidad, siempre compleja, siempre cambiante. En este capítulo presentamos los pasos que hemos seguido en nuestra andadura.

De acuerdo con Arnal y otros (1992), nuestra investigación, atendiendo a diferentes criterios, la podemos considerar por su finalidad, como básica y aplicada, ya que al estar orientada a describir y explicar las condiciones de la evaluación educativa nos permitirá avanzar hacia la elaboración de nuevos conocimientos y mejorar la calidad educativa; según su alcance temporal, es transversal o sincrónica, puesto que consideramos diferentes colectivos de profesores en un único momento; por su objetivo, es descriptiva –analiza las actitudes hacia la evaluación tal como se muestran en el presente, aquí y ahora– y explicativa –con la formulación de hipótesis–; por el contexto de realización, es de campo, al realizarse en una situación real y natural para no perder validez ecológica.

Coherentemente con la aproximación entre paradigmas sugerida por diferentes autores, se ha optado por utilizar una complementariedad metodológica; debido a la cuantificación de los aspectos observados, nuestra investigación es de carácter cuantitativa y, como hemos recurrido a la realización de entrevistas, se incardina también dentro de la metodología cualitativa.

Se exponen las técnicas seguidas en el proceso de recogida de información y su instrumentalización: la técnica de la encuesta y el cuestionario y la escala de actitudes confeccionados expresamente para tal fin. Igualmente, se describe la técnica de la entrevista utilizada por nosotros con varios propósitos: para recoger información relativa a aspectos subjetivos de las personas –creencias, actitudes, valores o conocimientos– que de otro modo permanecerían fuera del alcance del investigador (Del Rincón y otros, 1995); para explicar algunos datos proporcionados por la escala de actitudes; y para disponer de opiniones complementarias obtenidas mediante la consideración de fuentes de información, recurriendo a aquellas personas que están en condición de proporcionarlas.

En el proceso de elaboración de la escala, y antes de proceder a su aplicación, se han efectuado diversos análisis, tanto desde el punto de vista de la validez como de la fiabilidad, para determinar las condiciones que reúne la escala como instrumento de medida.

9.2. Hipótesis de la investigación

Una vez planteados los objetivos de la investigación en la introducción de este trabajo, el proceso nos ha conducido a señalar las hipótesis que se perseguían con la misma.

Con la formulación de las hipótesis convertimos la investigación en explicativa (Arnal y otros, 1992). Según su origen las hipótesis que se plantearon son de naturaleza **deductiva** –encaminadas a comprobar deducciones extraídas de la bibliografía consultada así como de nuestra propia experiencia– y, por su nivel de concreción, son de tipo **estadístico** –puesto que el análisis de las relaciones entre las variables se realizó desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo–.

Establecidas estas premisas pasamos a formular la siguiente hipótesis general:

Hipótesis general: Las actitudes que muestran los profesores de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, dependen de variables personales y profesionales del docente así como de variables contextuales y estructurales del centro de trabajo.

Esta hipótesis general puede especificarse en varias subhipótesis:

Subhipótesis₁: El género y la edad influyen en las actitudes que muestran los profesores de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Subhipótesis₂: La titulación académica, los años de docencia, la antigüedad en el centro, el ciclo y las áreas de docencia, la asistencia a actividades de formación sobre evaluación y el ejercicio de un cargo de gestión o de coordinación didáctica inciden en las actitudes que muestran los profesores de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Subhipótesis₃: La tipología y la ubicación del centro inciden en las actitudes que muestran los profesores de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Subhipótesis₄: Las etapas educativas y el número de líneas de la ESO que tenga el centro y el nivel de los aprendizajes de sus alumnos influyen en las actitudes que muestran los profesores de Educación Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

9.3. Metodología

La metodología empleada en el presente estudio combina dos modelos de investigación: el cuantitativo –con la técnica de la encuesta y la escala de actitudes– y el cualitativo –con las entrevistas en profundidad–. Como hemos subrayado en el capítulo quinto correspondiente al marco teórico, los autores consultados consideran que cada vez es más frecuente que los investigadores superen los enfrentamientos –estériles– entre método cuantitativo y método cualitativo, procurando confraternizar las distintas técnicas debidas a la diversidad metodológica en aras de profundizar mejor en la investigación, si la naturaleza del problema lo permite.

Por una parte, la consideración de diferentes factores como la naturaleza del problema a investigar, la necesidad de seleccionar y recoger los datos necesarios, decidir las características a medir y analizar (no provocando ninguna situación de cambio) la evaluación que hacen los profesores de los aprendizajes de los alumnos en una situación natural, y por tanto no creando un contexto experimental aislado de la realidad, hacen que para realizar el presente estudio recurramos a la perspectiva empírico-analítica/cuantitativa y, dentro de ella a la modalidad de investigación <<ex-post-facto>> (Arnal y otros, 1992; Del Rincón y otros, 1995).

Al asumir esta orientación metodológica somos conscientes de sus limitaciones, bajo control de las variables independientes y extrañas, y baja validez interna pero, también, del aumento de la validez externa por ser una investigación realizada en un contexto con mayor proximidad a la realidad.

Por otra parte, el acercarnos al cómo viven, sienten y experimentan los actores sociales –los profesores– la evaluación y el asumir que el significado que otorgan a la misma es un proceso en continua transformación explica nuestro planteamiento también desde el método cualitativo de orientación constructivista (Del Rincón y otros, 1995). La adopción de dicha perspectiva metodológica quedará reflejada en la recogida de información aportada mediante la realización de entrevistas en profundidad.

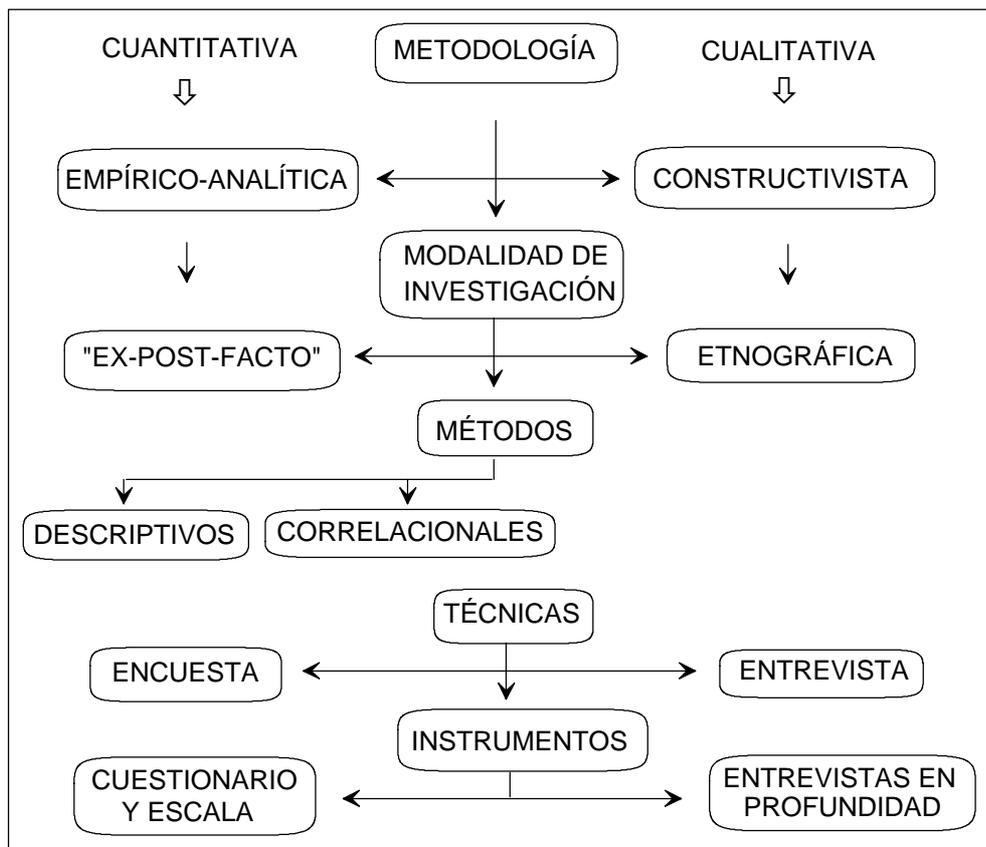


Figura 9.1.: Metodología, técnicas e instrumentos de la investigación

Ambas metodologías adoptan criterios regulativos con los que persiguen garantizarse y regularse. Por lo que respecta a la dimensión cualitativa, Guba (1989) ofrece cuatro **criterios de rigor**: valor de verdad o veracidad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad (confirmabilidad). En este sentido, Colás y Buendía (1998) señalan los esfuerzos que realizan los investigadores adscritos a la metodología cualitativa por conseguir los citados criterios en sus trabajos.

En la medida que el investigador aplica los criterios que regulan el proceso y las técnicas de investigación, se obtendrá mayor confianza en los resultados obtenidos (Del Rincón y otros, 1995). En el cuadro siguiente se comparan los criterios regulativos que avalan el rigor metodológico de cualquier investigación científica y su concreción en cada una de las perspectivas metodológicas adoptadas:

METODOLOGÍA DE CORTE CUANTITATIVO	CRITERIOS REGULATIVOS	METODOLOGÍA DE CORTE CUALITATIVO
Validez interna	- Valor de verdad o veracidad: Confianza que merecen los resultados obtenidos en una investigación y los procedimientos que se han utilizado para llevarla a cabo. Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.	Credibilidad
Validez externa	- Aplicabilidad: Entendida como la posibilidad de aplicar y generalizar la investigación a otros contextos.	Transferibilidad
Fiabilidad	- Consistencia: Grado en que se obtendrían los mismos resultados si se replica la investigación con los mismos o parecidos sujetos y en igual o parecido contexto.	Dependencia
Objetividad	- Neutralidad: Garantía de que los resultados son debidos a la investigación y no fruto del sesgo e intencionalidad del investigador.	Confirmabilidad

Cuadro 9.1.: Criterios regulativos de rigurosidad y cientificidad

Con los supuestos que acabamos de exponer, nuestro estudio participa de los siguientes características (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Arnal y otros 1992; Del Rincón y otros, 1995, Colás y Buendía, 1998):

- Parte de la **interrogación** para proveer información básica que sirva para aportar conocimientos sobre las actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Es de **utilidad**, por cuanto pretende proporcionar información respecto a las prácticas evaluativas de los docentes en el campo de la educación para ayudar a la toma de decisiones.

- Se recurre al propio docente como fuente de información, que conoce la **finalidad**, el **uso** y la **confidencialidad** del estudio. Se garantiza la colaboración **anónima** de todos los docentes e instituciones educativas que han intervenido en el estudio.

Los criterios que afectan a la rigurosidad y la científicidad citados anteriormente adquieren la siguiente significación:

- La **veracidad** o grado de confianza que merecen los resultados obtenidos y los procedimientos empleados. Se ha apuntado la baja validez interna por el enfoque de investigación seguido por nosotros. Este efecto puede contrarrestarse al haber considerado diferentes fuentes de información e instrumentos de recogida de datos que han permitido la triangulación.
- La **aplicabilidad** como posibilidad de aplicar y generalizar la investigación a otros contextos, salvando las posibles fuentes de error que puedan darse en el trabajo. En nuestro caso, el enfoque adoptado desde la dimensión cuantitativa proporciona una alta validez externa. El conocimiento en profundidad del contexto analizado posibilita la transferibilidad a otros contextos de aquellos aspectos más relevantes.
- La **consistencia**, entendida como la obtención de resultados parecidos si se replica la investigación, se intenta garantizarla por la fiabilidad del instrumento, por la descripción densa y minuciosa del proceso con que se han elaborado los instrumentos de recogida y análisis de información y por el carácter multidimensional de nuestro objeto de estudio.
- La **neutralidad**, en el sentido de la publicidad y replicabilidad del estudio con independencia del investigador, es lo que ha intentado guiar todo el proceso. ¿Afecta nuestro rol de docente e investigador a la objetividad y confirmabilidad del presente trabajo? Creemos que se puede mitigar esta posible influencia con la profusión de los datos obtenidos que se aportan y con los juicios de otros docentes registrados mediante entrevistas.

9.4. Población y muestra

A efectos de nuestro estudio, la población queda definida por el conjunto de docentes de enseñanza secundaria obligatoria de Catalunya. Para la determinación del número de profesores se ha recurrido a los datos proporcionados por el *Departament d'Ensenyament de Catalunya* correspondientes al curso 2001-02.

Previamente a la aplicación se tuvieron en cuenta los siguientes puntos que afectan a la toma de decisiones sobre el tamaño de la muestra:

- Las sugerencias que enumera Morales (1988), basándose en diferentes autores y en la propia experiencia, según el cual se relaciona **el número de sujetos** con el **número de ítems de la escala**. Para cantidades no muy grande de ítems las muestras más utilizadas van desde dos o tres sujetos por ítem, pero siempre con muestras más grandes o iguales a 200 –en caso que se haga análisis factorial–, pasando por una muestra cinco veces más grandes que el número de ítems hasta diez sujetos por ítem –si se piensa hacer análisis factorial–. También cita casos de escalas que se fiabilizaron con pocos sujetos.
- El subconjunto de individuos que se extrajo de la población con la finalidad de proporcionarnos información se ha configurado por el soporte empleado en la instrumentalización y en función de la accesibilidad del investigador a los profesores. Decidimos utilizar una técnica de **muestreo accidental**, consistente en recurrir a los informantes en base a la disponibilidad o facilidad de inclusión en un estudio determinado (Solanas, 1997), también denominado muestreo casual (Arnal y otros, 1992). Creemos que los objetivos formulados en la introducción pueden asumirse con una muestra accidental.
- La formulación para el **cálculo de la muestra** en el caso de **poblaciones finitas** propuesta en Arnal y otros (1992).

A partir de los datos de la población del profesorado de Secundaria (ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos), de los grupos-clase que hay de la ESO en Catalunya y de la ratio profesores/grupo alumnos:

SECTOR	PROFESORADO SECUNDARIA	GRUPOS ESO	RATIO (prof/grupo)
PÚBLICO	18.355	5.813	2,4
PRIVADO	10.831	4.030	1,65
TOTAL	29.186	9.843	

Tabla 9.1.: Profesorado, grupos de ESO y ratio. Curso 2001-02.
(Fuente: Departament d'Ensenyament. Servei d'Estadística i Documentació Estadística de l'ensenyament)

se obtiene una cantidad de 20.600 profesores que imparten docencia en la ESO. Se estableció el nivel de confianza en el 95,5%, es decir, 2σ , y el margen de error en el 5%. Se sabía, además, que aproximadamente el 60% de los profesores de Secundaria de Catalunya pertenecían al sector público.

La aplicación de la fórmula:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 p q N}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha}^2 p q}$$

y la sustitución en la expresión anterior de las letras por sus valores, proporcionó el tamaño siguiente para la muestra de nuestra investigación:

$$n = \frac{1,96^2 \times 0,60 \times 0,40 \times 20\ 600}{0,05^2 \times (20600-1) + 1,96^2 \times 0,60 \times 0,40} = 363 \text{ profesores}$$

Se recibieron 384 respuestas, siendo así que la muestra con la que se ha trabajado es ligeramente superior a la requerida.

9.5. Técnica de recogida de información e instrumentalización

La comprobación de la hipótesis planteada requiere considerar cuáles son los instrumentos más adecuados según las necesidades requeridas y su posterior aplicación. En el estudio que nos ocupa, son un cuestionario y la escala de actitudes hacia la evaluación.

9.5.1. Cuestionario

Rodríguez Gómez y otros (1999) nos ofrecen una visión acerca del cuestionario que nos parece muy pertinente para la metodología que hemos adoptado:

- "- El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;*
- el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;*
- en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experienciales definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte" (Rodríguez Gómez y otros, 1999,185-186).*

Consideramos el cuestionario como el instrumento con que llevaremos a cabo la técnica de la encuesta para la obtención de información pertinente para nuestro trabajo (García Ramos, 1994; Del Rincón y otros, 1995; Barbero, 1999). También se le conoce con el nombre de estudios por encuesta dentro de los métodos descriptivos de la metodología <<ex-post-facto>> (Arnal y otros, 1992) o investigación por sondeo y encuesta (Solanas, 1997).

Siguiendo a Del Rincón y otros (1995) y Barbero (1999) a la hora de decantarnos por la aplicación de un cuestionario como instrumento para la recogida de información de la presente investigación, se ha tenido en cuenta sus posibilidades y limitaciones: a las ventajas de poder llegar a un amplio número de encuestados, de poder suministrarse simultáneamente, garantizar el anonimato de las personas, reflexionar sobre la respuesta que se proporciona puesto que el

informante dispone de tiempo suficiente antes de contestar y la alta fiabilidad del instrumento, añadimos en nuestro caso la consideración de los bajos costos de personal implicado y económicos, debido al formato electrónico del cuestionario, ya que ello implica una disminución en los gastos derivados de la reproducción impresa y correo (sobres y sellos) convencional para el envío y su devolución de los formularios con la respuesta en un sobre cumplimentado y con franqueo.

El cuestionario tendrá una triple función: obtener y registrar la información, describir las características de los docentes que componen la muestra y relacionar las diferentes variables.

9.5.1.1. Tipo de cuestionario

El cuestionario que hemos utilizado en este trabajo lo consideramos, siguiendo a Barbero (1999), por el fin científico para el que se ha diseñado, como **descriptivo** por tratar de establecer cuál es el estado de las actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria; por su forma de administración es un cuestionario aplicado por **vía electrónica** aprovechando las posibilidades que nos ofrecen las TIC siendo, además, el propio sujeto el que se autoaplica el cuestionario; según su contenido, hace referencia a **hechos y opiniones**, sobre los que el encuestado es el que mejor puede informar y expresar a nivel verbal; respecto a su dimensión o alcance temporal, es un cuestionario **seccional** o **sincrónico**, ya que persigue recoger información sobre una muestra en el momento actual.

9.5.1.2. Proceso de elaboración del cuestionario y características

En la construcción del cuestionario se han seguido las fases recogidas por diferentes autores (Del Rincón y otros, 1995); Colás y Buendía, 1998) referidas a los datos de identificación, variables e indicadores, la selección y formulación de preguntas y la revisión de las preguntas. En el anexo figura el cuestionario en su versión definitiva que tiene la siguiente caracterización:

1. Bajo el punto de vista de **presentación formal**, la apariencia del cuestionario electrónico presenta una estructura que no está comprimida para no causar aburrimiento y desánimo, lógica y definida, evitando los saltos en función de la respuesta dada. Los ítems ejercen una función orientadora en cuanto al contenido y el objetivo del estudio y de preparación para su posterior procesamiento informático. Además, son autoexplicativos requiriendo pocas instrucciones para cumplimentar el cuestionario.

La mayoría de los ítems solicitan una sola respuesta y proporcionan una única variable (son mutuamente excluyentes –sólo hay una respuesta posible– y exhaustivas –se tiene que contestar una u otra en cada caso–).

2. Bajo el punto de vista de su **contenido**, en el conjunto de ítems se han diferenciado las distintas partes y estructurado de acuerdo con los apartados de datos personales, profesionales y del centro de trabajo; de manera que, de cada uno de ellos, se recoge información relativa a un amplio número de variables, lo que permitirá su análisis y la contrastación posterior de hipótesis.

En el apartado correspondiente a los datos personales se recaba información sobre el género y la edad de los profesores. En el apartado de los datos profesionales y laborales se interroga sobre la titulación académica, años de actividad profesional, cursos en el actual centro, años de docencia en la ESO, área o áreas en que se imparte docencia; la asistencia, modalidad y satisfacción sobre formación en evaluación y responsabilidades directivas y/o de coordinación. Finalmente, en el destinado a los datos del centro de trabajo se integra información que se refiere a la tipología del centro, municipio y comarca de ubicación y etapas y número de líneas que tiene el centro.

9.5.1.3. Codificación de las variables del cuestionario

Con las diferentes variables que integran el cuestionario se ha confeccionado un manual de codificación en el que aparecen identificados aquellos

aspectos a tener en cuenta cuando llegue el momento de escoger los estadísticos necesarios para comprobar las hipótesis de la investigación.

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Φ	CASO	Φ	Φ
PERSONALES	Género	V01	Cualitativa dicotómica	(1) Hombre (2) Mujer
	Edad	V02	Cualitativa ordinal	(1) < 25 (2) 25 - 34 (3) 35 - 44 (4) 45 - 54 (5) > 54
PROFESIONALES	Diplomatura, Ingeniería Técnica, Arquitectura Técnica, Licenciatura, Ingeniería Superior, Arquitectura, Doctor.	V03 a V09	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Otros	V10	Cualitativa politómica	
	Años de docencia	V11	Cualitativa ordinal	(1) 1 - 3 (2) 4 - 6 (3) 7 - 9 (4) 10 - 12 (5) 13 - 15 (6) 16 - 18 (7) > 18
	Cursos en el centro	V12	Cualitativa ordinal	(1) 1 - 3 (2) 4 - 6 (3) 7 - 9 (4) 10 - 12 (5) 13 - 15 (6) 16 - 18 (7) > 18
	Años de docencia en la ESO	V13	Cualitativa ordinal	(1) 1 - 3 (2) 4 - 6 (3) 7 - 9 (4) > 9
	Docencia 1er. Ciclo ESO	V14	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Docencia 2º Ciclo ESO	V15	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Docencia Bachillerato	V16	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
Docencia CFGM o CFGS	V17	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí	

Cuadro 9.2.: Codificación de las variables del cuestionario (inicio)

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
PROFESIONALES	Docencia de Lengua catalana, lengua castellana, lengua extranjera, ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, educación física, tecnología, educación visual y plástica, música, matemáticas, religión, psicopedagogía, pedagogía terapéutica	V18 a V30	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Actividades de formación sobre evaluación	V31	Cualitativa politómica	(1) No (2) Curso (3) Seminario (4) Asesoramiento (5) Grupo de trabajo
	Nivel de satisfacción formación recibida	V32	Cualitativa politómica	(1) Nada (2) Poco (3) Bastante (4) Mucho
	Profesor/a en un centro experimental	V33	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Tutor/a de un grupo clase	V34	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Cargo de gobierno o de coordinación didáctica	V35	Cualitativa politómica	(1) No (2) Director/a (3) Jefe de Estudios (4) Coordinador/a Pedagógico/a (5) Jefe de Departamento (6) Jefe de Seminario
CONTEXTUALES	Tipología del centro	V36	Cualitativa politómica	(1) Público (2) Privado concertado religioso (3) Privado concertado laico (4) Privado religioso (5) Privado laico
	Comarca ubicación del centro	V37	Cualitativa politómica	
	Municipio ubicación del centro	V38	Cualitativa politómica	

Cuadro 9.2.: Codificación de las variables del cuestionario (continuación)

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
ESTRUCTURALES	Etapas (EP, ESO, BAT, CFGM, CFGS) y/o niveles que se imparten en el centro	V39 a V43	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Número de líneas de la ESO	V44	Cualitativa politómica	(1) Una (2) Dos (3) Tres (4) Cuatro (5) Cinco (6) Seis
	Centro experimentador de la Reforma	V45	Cualitativa dicotómica	(1) No (2) Sí
	Nivel de aprendizajes de los alumnos	V46	Cualitativa ordinal	(1) Bajo (2) Normal (3) Alto
(0) missing				

Cuadro 9.2.: Codificación de las variables del cuestionario (final)

9.5.2. Escala de actitudes hacia la evaluación

Decidirse por un instrumento de medida supone escoger una opción entre varias alternativas disponibles después de valorarlas. En nuestro caso, decantarnos por una escala de actitudes supone aprovechar una serie de ventajas que coinciden con las ya expuestas para el cuestionario y que también señala Gairín (1991). Las escalas de actitudes, provenientes originalmente del campo de la medida psicológica, se han abierto paso en el terreno evaluativo; estamos de acuerdo con Rodríguez Diéguez (1980), cuando afirma que, más que instrumentos estándares para la evaluación de las actitudes, es conveniente la utilización de procedimientos que permitan la elaboración de escalas de actitudes.

Para Del Rincón y otros (1995) son una modalidad de las técnicas directas (no se oculta al sujeto lo que se está midiendo) que se utilizan para medir las actitudes, frente a las técnicas indirectas (el sujeto no es consciente que se le está observando o analizando). Las escalas de actitudes pertenecen a los métodos que de modo genérico reciben el nombre de autoinforme (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

De la variada tipología que existe de escalas para medir las actitudes, enumeradas en el capítulo anterior, el instrumento que hemos utilizado para detectar las actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la ESO es una escala de tipo Likert. Una escala de este tipo requiere de unos sujetos que expliciten su grado de acuerdo respecto a un listado de ítems que reflejan una actitud (Morales, 1988) y consiste en un conjunto de enunciados que llevan asignados un valor numérico, resultante de una serie de operaciones estadísticas, que nos permitirá situar a un sujeto en un punto de la graduación establecida para el continuo psicológico –que va desde el favorable hasta el desfavorable– de un determinado objeto (Tejedor, 1984).

Las principales características de una escala Likert, de acuerdo con Morales (1988) Colás y Buendía (1998), son que los ítems se valoran en función de los datos empíricos obtenidos en el grupo encuestado y no en la opinión previa de los jueces; el sujeto señala el grado o hasta qué punto está o no de acuerdo con cada enunciado, en lugar de si está de acuerdo o no; todos los ítems se eligen en función de su relación con los demás, debiendo existir un grado de correlación entre ellos y no se presupone que exista la misma distancia entre una opinión y otra.

9.5.2.1. Construcción de la escala de actitudes

Las fases de que consta el proceso de construcción del instrumento se corresponden con las que describen Del Rincón y otros (1995) y Barbero (1999):

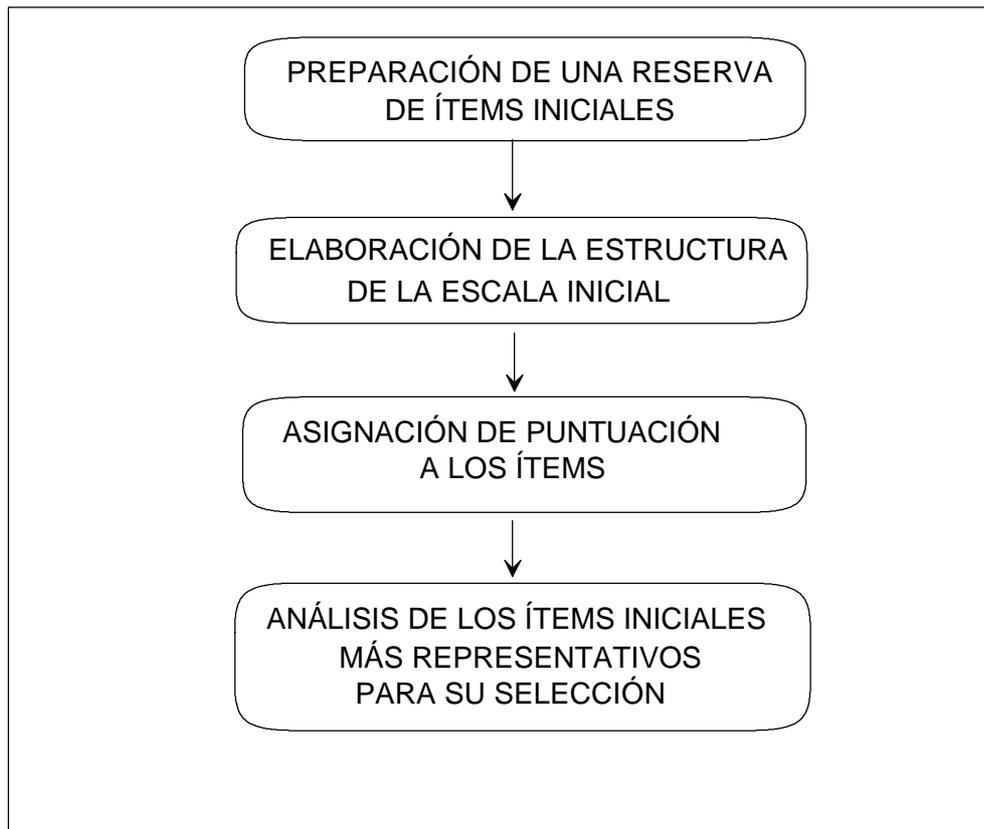


Figura 9.2.: Fases seguidas en la construcción de la escala

9.5.2.1.1. Preparación de una reserva de ítems

Previamente a la elaboración de los ítems que van a formar parte de la escala se ha delimitado claramente la dimensión de la actitud a medir.

1. Los **enunciados** o ítems que forman la escala de actitudes tienen que formularse tanto en forma positiva como negativa, con el propósito de conseguir un equilibrio, en el sentido que la escala contenga aproximadamente la misma cantidad de ítems positivos que negativos.
2. En la **redacción de los ítems** se ha escrito un listado o conjunto de afirmaciones para cada uno de los factores o dimensiones de la escala con la finalidad de obtener una reserva de ítems. La misma se ha confeccionado a partir de la consideración de diversas fuentes de información: algunas de estas afirmaciones son fruto de la revisión realizada de la bibliografía sobre el tema de la evaluación dentro del marco teórico, adaptándolas a la finalidad propia de la escala (Auzmendi,

1992; García Ramos, 1994; Casanova, 1995; Rossell; 1996; Mauri y Miras, 1996; Marchesi, 2002); otras proceden del análisis de ítems de cuestionarios que, no constituyendo explícitamente un escala de actitudes hacia la evaluación, sí que sirven para nuestro propósito; otras se han recogido a partir de opiniones manifestadas por profesores en ejercicio y la propia opinión del investigador y de otros expertos en el campo que nos ocupa; finalmente otras se han redactado específicamente para formar parte de la escala.

En la recopilación de ítems iniciales se han considerado especialmente las manifestaciones de opinión y las opiniones más dogmáticas.

3. Para la **selección de los ítems**, se han tenido en cuenta las características que se exigen a los ítems que aspiran a formar parte de una escala de actitud (Morales, 1988): la **relevancia**, entendida como que los enunciados tienen que estar claramente relacionados con el objeto actitudinal; la **claridad** en su formulación, especialmente en las expresiones redactadas en sentido negativo y, concretamente, en las dobles negaciones, pues se han de utilizar con prudencia las expresiones en las que figuran adverbios ya que pueden ser fuente de ambigüedad; la **univocidad**, no incluir en un mismo ítem más de una opinión, porque se puede estar de acuerdo con una pero no con la otra; la **discriminación**, nos ha permitido rechazar aquellos ítems con los cuales todos los sujetos están de acuerdo o en desacuerdo, puesto que no permiten encontrar diferencias entre los sujetos; la **polaridad**, que se refleja en que la formulación de los ítems se ha hecho tanto en sentido positivo como negativo.
4. Respecto al **orden de los ítems**, estos se han agrupado por temas puesto que gozan de mayor validez que si aparecen mezclados.
5. Por lo que se refiere a la **longitud de la escala**, el número de ítems influye en la fiabilidad de la escala: la misma aumenta con el número de ítems; pero también aumenta con el número de categorías o respuestas que se ofrecen para cada ítem (Morales, 1988). No se puede afirmar que

una escala sea mejor que otra debido a su longitud, además de la fiabilidad hay otros criterios para determinar la calidad del instrumento, una razón favorable para no utilizar escalas demasiado largas es considerar el nivel de fatiga que experimentan los sujetos que contestan; el nivel de dificultad guarda más relación con la cantidad de ítems a contestar que con la propia naturaleza de los ítems.

Del Rincón y otros (1995) sugieren recopilar inicialmente alrededor de unos 40 ítems; Barbero (1999) apunta que el número de ítems iniciales, respecto a los que van a componer la escala final, sea aproximadamente el doble.

9.5.2.1.2. Elaboración de la estructura de la escala provisional

En esta fase del proceso se han decidido cuestiones relativas a:

1. La **valoración** que hace el sujeto, en términos de menor o mayor grado de acuerdo, de cada uno de los ítems, puede adoptar diferentes formatos según las preferencias del autor de la escala de actitudes. En nuestro caso se ha utilizado el siguiente:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------	------------	-----------------------

2. Para la **graduación** de la escala, se ha tenido en cuenta el rango o número de categorías, grados o respuestas que se ofrecerán en la escala. Acerca de esta cuestión hay que tomar la decisión sobre la paridad (par o impar) de la escala y la cantidad de grados, siendo esta última la que determina la paridad. Según sea la paridad de la escala se puede proporcionar al sujeto la oportunidad de que informe acerca de su neutralidad o indiferencia sobre un determinado aspecto (paridad par) o bien forzar al sujeto que se incline hacia uno de los dos polos de la escala (paridad impar).

Parece ser que ésta es una cuestión que no afecta en esencia a los resultados (Del Rincón y otros, 1995). La sensibilidad que tenga la escala

afectará también a la decisión sobre incluir una única respuesta central o dos; Morales (1988) después de revisar diferentes instrumentos expone que no hay acuerdo generalizado sobre la necesidad de incluirla o no. El mismo autor mantiene que en una escala con más de tres respuestas no es importante la presencia o no de una respuesta central.

En la escala que nos ocupa nos hemos inclinado por una escala impar de cinco grados con una respuesta central porque, además de las razones expuestas, hemos ponderado también motivos de tipo **psicométricos**: un número mayor de grados o respuestas repercute mínimamente en el aumento de la fiabilidad del instrumento y con un número menor de grados obliga a redactar mayor cantidad de ítems para conseguir la misma fiabilidad. Más allá de los motivos anteriores también se ha considerado la **conveniencia** de no limitar en demasía las opciones de respuesta, como ocurriría si se ofrecen menos, ya que algunas personas, si no pueden matizar convenientemente su respuesta, pueden sentirse incómodas y, al contrario, un número mayor de respuestas comporta que los sujetos invierten más tiempo en contestar y, en consecuencia, es un factor de fatiga añadido.

3. El **formato** de la escala para que los sujetos puedan manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con las diferentes afirmaciones se puede hacer mediante protocolos o modalidades diferentes que actúan de soporte para ofrecer su respuesta. Según el modo en que se dispongan los datos, las escalas pueden adoptar diferentes formatos; en nuestra escala nos hemos decidido por un formato gráfico, valorándose los diferentes ítems dentro de un continuo, presionando sobre el botón que corresponde al grado de acuerdo con el enunciado:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso, indiferente	De acuerdo	Totalmente en acuerdo

4. La **coherencia** afecta a la asignación de la codificación o puntuación de las respuestas de acuerdo con la polaridad del enunciado y la opción de la categoría señalada.

La tabla siguiente muestra los ítems que se han formulado en sentido positivo y los que se han enunciado de manera negativa:

POLARIDAD	Nº ÍTEM
Positiva	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 53
Negativa	4, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54

Tabla 9.2.: Polaridad de los ítems de la reserva inicial

Con estas consideraciones se ha confeccionado una reserva inicial de 54 ítems para su incorporación a la escala.

9.5.2.1.3. Validación de la escala de actitudes hacia la evaluación

Antes de proceder a la administración del instrumento se ha realizado la validez del mismo, atendiendo tanto a la teórica como a la de contenido. Aunque en la elaboración de una escala tipo Likert no se precisa de la intervención de jueces, se recurrieron a ellos para ser validada.

1. La validez teórica se llevó a cabo mediante un proceso deductivo a partir de la revisión de la literatura expuesta en el marco teórico del trabajo; posteriormente se extrajeron generalizaciones con suficiente apoyo teórico para desglosar los enunciados en los diferentes ítems que pueden aparecer en la evaluación.

2. La validez de contenido es la que resulta del juicio emitido por expertos que, al analizar la representatividad de los ítems de la escala en relación con las áreas de contenido y la representatividad de los objetivos a medir, nos proporcionarán alguna evidencia de la misma (Del Rincón y otros, 1995).

Se recurrió a diferentes expertos que han actuado como jueces para proceder a la validación nominal o de contenido de la reserva de ítems de la escala. El objetivo que perseguimos con este tipo de validación es determinar si la escala que se está construyendo es una buena medida para aquellos que están en posición de saberlo, de los diversos aspectos del constructo que nos ocupa, incluyendo una muestra suficiente y representativa de elementos del universo que constituye el rasgo que queremos medir.

Los expertos a los que se solicitó que actuaran como jueces procedían de diversos ámbitos. Por un lado, se recabó la valoración de tres profesores universitarios cuya experiencia profesional versa sobre la evaluación y que, por tanto, estimábamos sensibilizados ante el objeto de nuestro estudio y expertos en los aspectos teórico-metodológicos que conllevan la elaboración de un instrumento de estas características. Por otro, también hemos solicitado la participación de dos inspectores de Enseñanza. Por último también se recurrió a cuatro profesores en activo de Educación Secundaria Obligatoria, a fin de estimar la validez del instrumento desde este ámbito.

A cada uno de los expertos se le ha proporcionado un listado con los enunciados, indicándole que tenía que señalar, para cada ítem, su univocidad y otorgar una puntuación en función de su relevancia o no de cara al objeto actitudinal en cuestión. Hay que subrayar que los jueces no tienen que mostrar su acuerdo o desacuerdo con los enunciados, sino la relevancia que otorgan a cada uno de los ítems.

Después de haber sometido la reserva de ítems a validación por parte de jueces, se procedió a analizar con el programa SPSS 10.0 para Windows los datos proporcionados por los mismos. Se calculó el coeficiente W de concordancia de Kendall para estimar el grado de acuerdo entre los diferentes jueces. El valor obtenido $W = 0,721$ con una probabilidad asociada de $P = ,000$ inferior al nivel de significación de 0,05 nos permite afirmar que el acuerdo entre los diferentes expertos es alto y que sus opiniones son coincidentes respecto el contenido de la escala. Las

estimaciones realizadas por estos jueces reafirmaron la validez de la escala a la vez que la enriquecieron con determinadas aportaciones.

A continuación se analizó la univocidad de los diferentes ítems a partir de la valoración realizada por los jueces. El cálculo del porcentaje de univocidad de cada uno de ellos sirvió para tomar la decisión de mantener aquellos ítems que tuvieran un porcentaje superior o igual a los 2/3 (66,66%) y mejorar el enunciado de aquellos cuyo porcentaje fuera inferior a dicho valor. Por lo que respecta a la relevancia, se tomó la decisión de mantener los ítems que tuvieran una media aritmética mayor o igual que $2,5 + \sigma$ (media aritmética de los grados de la escala usada para la validación más la desviación típica de cada ítem) y eliminar los ítems que tuvieran una media aritmética menor a $2,5 + \sigma$.

ÍTEMS	UNIVOCIDAD		RELEVANCIA	
	(%)	Decisión	m_a	Decisión
.....		Si $\% \geq 2/3 \Rightarrow$ mantener		Si $m_a \geq 2,5 + \sigma \Rightarrow$ mantener
		Si $\% < 2/3 \Rightarrow$ mejorar		Si $m_a < 2,5 + \sigma \Rightarrow$ eliminar

Cuadro 9.3.: Criterios de decisión para la univocidad y la relevancia

Con los criterios apuntados sobre la univocidad y la relevancia, la decisión que se tomó para cada uno de los ítems de la escala aparece en la siguiente tabla:

ÍTEMS	UNIVOCIDAD (%)	RELEVANCIA (media aritmética)	DECISIÓN
1. Els meus alumnes coneixen els criteris d'avaluació que utilitzo.	88,88 %	4,00	mantener
2. Comunico amb antelació als meus alumnes el dia de la realització d'una prova d'avaluació.	88,88 %	4,00	mantener
3. En el moment de posar una prova d'avaluació em coordino amb la resta de companys.	77,77 %	4,00	mantener
4. L'avaluació és l'activitat docent que menys em motiva.	100,00 %	4,00	mantener
5. Les sessions d'avaluació no poden consistir en cantar el nombre de suspensos i aprovats de cada alumne.	88,88 %	4,00	mantener
6. Els criteris d'avaluació han de ser compartits per l'equip de professors.	100,00 %	4,00	mantener
7. És necessari que en les reunions de professors es coordinin els aspectes sobre l'avaluació.	55,55 %	4,00	mejorar
8. Considero que hi ha aspectes més importants per al professorat que l'avaluació.	66,66 %	2,44	2,5+0,88 =3,38 eliminar
9. Comparteixo amb la resta de professorat els diferents elements del procés d'avaluació de l'aprenentatge (fases, procediments, instruments, etc.)	100,00 %	4,00	mantener
10. L'avaluació és més una tasca administrativa que pedagògica.	100,00 %	4,00	mantener
11. L'avaluació és massa teòrica com per ser d'utilitat en la meua pràctica quotidiana.	88,88 %	4,00	mantener
12. L'avaluació em serveix per millorar la qualitat del procés d'ensenyament- aprenentatge.	100,00 %	4,00	mantener
13. En el meu cas, l'avaluació és una tasca pesada.	88,88 %	3,22	2,5+0,44 =2,94 mantener
14. L'actual sistema d'avaluació suposa una inversió de temps que disminueix el que necessito per ensenyar.	100,00 %	4,00	mantener
15. L'avaluació inicial té més d'exigència administrativa que d'interès pedagògic.	100,00 %	4,00	mantener
16. Estic disposat a assistir a activitats de formació sobre avaluació.	100,00 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
17. L'avaluació amb la LOGSE només ha suposat canvis terminològics i formals, però no un canvi real en la pràctica.	100,00 %	4,00	mantener
18. L'administració s'ha preocupat de formar als docents en l'esperit de la LOGSE.	88,88 %	4,00	mantener
19. Les noves orientacions m'han ajudat a avaluar millor als alumnes.	88,88 %	2,89	2,5+0,60 =3,10 eliminar
20. Amb el sistema actual s'ha produït un canvi positiu en l'avaluació del rendiment dels alumnes.	100,00 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
21. La baixada del nivell dels aprenentatges dels alumnes és deguda a l'actual sistema d'avaluació.	100,00 %	4,00	mantener

Tabla 9.3.: Decisiones sobre la univocidad y relevancia de los ítems (inicio)

ÍTEMS	UNIVOCIDAD (%)	RELEVANCIA (media aritmética)	DECISIÓN
22. Quan rebo un nou grup d'alumnes, analitzo les qualificacions i informes avaluatius del curs anterior	100,00 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
23. Planifico cada unitat didàctica a partir dels coneixements previs que he detectat en els alumnes.	100,00 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
24. El nombre d'alumnes per classe fa difícil l'avaluació del procés amb la finalitat d'ajudar pedagògicament.	88,88 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
25. A l'hora d'avaluar em coordino amb la resta de companys que passem per una classe.	77,77 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
26. El sistema de recopilació d'informació que utilitzo no està consensuat amb la resta de professors.	88,88 %	4,00	mantener
27. La incidència de la Junta d'Avaluació en l'avaluació que he fet dels alumnes ha de ser insignificant.	88,88 %	4,00	mantener
28. L'avaluació formativa és de la que més es parla però la que menys es practica.	88,88 %	4,00	mantener
29. L'avaluació em permet detectar els punts febles i forts dels meus alumnes i ajustar-me a les seves necessitats.	100,00 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
30. Una de les finalitats del sistema educatiu actual és possibilitar que la major part dels alumnes aprovin.	66,66 %	4,00	mantener
31. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.	100,00 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
32. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.	100,00 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
33. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.	100,00 %	4,00	mantener
30. Una de les finalitats del sistema educatiu actual és possibilitar que la major part dels alumnes aprovin.	66,66 %	4,00	mantener
31. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.	100,00 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
32. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.	100,00 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
33. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.	100,00 %	4,00	mantener
34. Per cada tema que treballo preparo activitats diversificades per alumnes amb dificultats i diferents ritmes d'aprenentatge.	100,00 %	2,11	2,5+0,33 =2,83 eliminar
35. Cal acostumar als alumnes a superar els exàmens que es trobaran més endavant.	66,66 %	2,33	2,5+0,50 =3,00 eliminar
36. Els exàmens no són necessaris per avaluar si utilitzo altres sistemes de seguiment.	77,77 %	2,44	2,5+0,88 =3,38 eliminar

Tabla 9.3.: Decisiones sobre la univocidad y relevancia de los ítems (continuación)

ÍTEMS	UNIVOCIDAD (%)	RELEVANCIA (media aritmética)	DECISIÓN
37. Tinc en compte l'autoavaluació que fan els alumnes del seu procés d'aprenentatge.	88,88 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
38. Faig avaluació contínua mitjançant l'aplicació de diverses proves al llarg del crèdit,	77,77 %	4,00	mantener
39. En el meu cas les proves constitueixen l'única forma d'avaluar.	100,00 %	4,00	mantener
40. La realització de proves em permet mantenir l'ordre i el control de la classe.	88,88 %	2,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
41. Utilitzo diferents tècniques d'avaluació com qüestionaris KPSI, mapes conceptuals, llistes de control.	77,77 %	2,44	2,5+0,88 =3,38 eliminar
42. Avaluo els tres tipus de continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals).	88,88 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
43. Reviso el dossier o quadern de treball dels meus alumnes mentre el van realitzant.	77,77 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
44. Obtinc informació durant el procés d'aprenentatge dels meus alumnes, independentment que pugui realitzar una prova al final de cada unitat.	77,77 %	3,56	2,5+0,53 =3,03 mantener
45. Acostumo a valorar l'esforç i la dedicació dels alumnes i no només els resultats obtinguts en els exàmens.	88,88 %	3,78	2,5+0,44 =2,94 mantener
46. Quan un alumne no assoleix els aprenentatges desitjats preparo activitats de reforç perquè no quedi endarrerit.	100,00%	3,89	2,5+0,33 =2,83 mantener
47. La promoció de curs ha de ser en funció del número d'àrees no superades.	77,77 %	3,44	2,5+0,53 =3,03 mantener
48. L'examen és l'únic mitjà per comprovar el que l'alumne ha après.	100,00 %	4,00	mantener
49. Un ensenyament orientat fortament cap als exàmens crea un clima adequat per aprendre.	100,00 %	3,22	2,5+0,44 =2,94 mantener
50. Les qualificacions constitueixen la principal preocupació dels pares i dels alumnes.	88,88 %	4,00	mantener
51. Els meus alumnes donen més importància als exàmens que als treballs i activitats de classe, per la relació entre els resultats dels exàmens i la qualificació final que reben.	62,5 %	3,89	2,5+0,33 =2,83 mejorar
52. Utilitzo la qualificació com a instrument per a resoldre problemes de disciplina.	100,00 %	1,22	2,5+0,44 =2,94 eliminar
53. Oriento les famílies en base al procés d'aprenentatge de l'alumnat i el seu rendiment acadèmic.	100,00 %	4,00	mantener
54. Un alumne no pot acreditar l'ESO amb àrees suspeses.	100,00 %	4,00	mantener

Tabla 9.3.: Decisiones sobre la univocidad y relevancia de los ítems (final)

Debido al proceso de validación por jueces se eliminaron algunos ítems y, teniendo en cuenta las observaciones formuladas, se reformularon otros para mejorar su univocidad:

Nº ÍTEM (ANTES DE VALIDAR)	DECI-SIÓN	Nº ÍTEM (DESPUÉS DE VALIDAR)	Nº ÍTEM (ANTES DE VALIDAR)	DECI-SIÓN	Nº ÍTEM (DESPUÉS DE VALIDAR)
nº 1		nº 1	nº 28		nº 27
nº 2	mejorar	nº 2	nº 29	mejorar	nº 28
nº 3	mejorar	nº 3	nº 30	eliminar	
nº 4		nº 4	nº 31		nº 29
nº 5	mejorar	nº 5	nº 32		nº 30
nº 6		nº 6	nº 33		nº 31
nº 7	mejorar	nº 7	nº 34	eliminar	
nº 8	eliminar		nº 35	eliminar	
nº 9		nº 8	nº 36	eliminar	
nº 10		nº 9	nº 37		nº 32
nº 11	mejorar	nº 10	nº 38		nº 33
nº 12		nº 11	nº 39	mejorar	nº 34
nº 13		nº 12	nº 40	mejorar	nº 35
nº 14		nº 13	nº 41	eliminar	
nº 15		nº 14	nº 42		nº 36
nº 16		nº 15	nº 43	mejorar	nº 37
nº 17	desdoblar	nº 16, 17	nº 44	mejorar	nº 38
nº 18	mejorar	nº 18	nº 45	mejorar	nº 39
nº 19	eliminar		nº 46		nº 40
nº 20		nº 19	nº 47	mejorar	nº 41
nº 21	mejorar	nº 20	nº 48		nº 42
nº 22		nº 21	nº 49		nº 43
nº 23		nº 22	nº 50	mejorar	nº 44
nº 24		nº 23	nº 51	mejorar	nº 45
nº 25	mejorar	nº 24	nº 52	eliminar	
nº 26	mejorar	nº 25	nº 53	mejorar	nº 46
nº 27	mejorar	nº 26	nº 54	mejorar	nº 47

Tabla 9.4.: Consecuencias de la validación sobre la reserva inicial de ítems

La escala quedaba formada por un conjunto de 47 afirmaciones.

Además, como consecuencia de la eliminación, mejora y desdoblamiento de ítems sugeridos por la validación por jueces, la polaridad de los ítems en función de la nueva numeración quedó como sigue:

POLARIDAD	Nº ÍTEM
Positiva	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 28, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 46
Negativa	4, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 47

Tabla 9.5.: Polaridad de los ítems de la escala piloto de actitudes

9.5.2.1.4. Aplicación del instrumento

El cuestionario y la escala se colgaron en la página web de dirección URL <http://www.actitudsprofessors.com> elaborada con el programa *Dreamweaver 4.0* expresamente para tal fin. El instrumento figura en el anexo, tanto en su versión electrónica como en soporte papel. Estuvo accesible desde finales de noviembre de 2002 hasta finales de febrero de 2003.

La difusión de la publicación se realizó de varias maneras. En primer lugar se enviaron correos electrónicos a todos los centros de enseñanza de secundaria de Catalunya, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se solicitaba su colaboración. En segundo lugar se enviaron, también, correos electrónicos a aquellos profesores de ESO que disponían de página personal en Internet y que habíamos localizado mediante diferentes caminos: La *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya* (XTEC), los buscadores (*Google, Yahoo*), etc. En tercer lugar se proporcionó la dirección a enseñantes con los que manteníamos contacto, pero desconocíamos su dirección electrónica, para que accedieran al instrumento y lo contestasen.

9.5.2.1.5. Fiabilidad de la escala de actitudes hacia la evaluación

Con el objeto de preparar los cálculos estadísticos posteriores se han codificado las diferentes variables que integran la escala de actitudes hacia la evaluación de la siguiente manera:

ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	i01 a i54	Cualitativa politémica ordinal	(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Indeciso, indiferente (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo
(0) valores <i>missing</i>			

Cuadro 9.4: Codificación de las variables de la escala de actitudes

Para proceder al análisis de los resultados obtenidos y en función de las categorías que se han establecido para la evaluación de las actitudes se han asignado las siguientes puntuaciones:

Totalmente en desacuerdo	... 1 punto
En desacuerdo	... 2 puntos
Indeciso, indiferente	... 3 puntos
De acuerdo	... 4 puntos
Totalmente de acuerdo	... 5 puntos

Para los ítems formulados en sentido positivo se ha otorgado la máxima puntuación a la opción más favorable y la mínima a la menos favorable; en los ítems redactados de manera negativa, a la opción más favorable se le ha asignado la mínima puntuación y a la opción menos favorable, la máxima.

Como no están redactados todos los ítems en el mismo sentido, antes de obtener la puntuación obtenida por cada profesor, se han codificado los ítems según su polaridad. De este modo una puntuación mayor significa una actitud más positiva y viceversa. El grado señalado por el profesor en un ítem positivo nos proporciona su puntuación en el ítem; para obtener la puntuación en uno negativo, se han recodificado las puntuaciones de la siguiente manera:

ÍTEMS	PUNTUACIÓN
Positivos	grado señalado
Negativos	(grado de la escala + 1) - grado señalado

Tabla 9.6.: Puntuación según la polaridad de los ítems de la escala de actitudes

Con la finalidad de fiabilizar la escala inicial se ha administrado la misma a un grupo de profesores representativo de la población a la que va dirigida.

Para obtener el índice de fiabilidad de un instrumento de esta naturaleza disponemos de diferentes posibilidades: test-retest, formas equivalentes o paralelas, la prueba de Spearman, la fórmula de Kuder-Richardson y la estimación desde su consistencia interna. Ésta última ofrece una serie de ventajas, desde el punto de vista operativo, puesto que solamente tiene que realizarse una única forma de la escala y su administración es simultánea. Con el objeto de analizar la consistencia interna del instrumento se calcula el α de Cronbach para cada uno de los ítems de la escala y para la totalidad de la escala. El α de Cronbach es válida para cualquier tipo de ítems, sean binarios o no, como es el caso de la escala de actitudes empleada en nuestra investigación en que cada ítem tiene cinco opciones de respuesta.

El análisis de los resultados obtenidos al calcular la fiabilidad proporciona que:

- Las varianzas no son homogéneas, ya que se ha obtenido una $p = ,000 < ,001$, teniendo que considerar para la fiabilidad de la escala el valor del α estandarizada: 0,8931.

- Los ítems 18 y 44 correlacionan negativamente con la totalidad de la escala:

ÍTEM	CORRELACIÓN
18. L'administració ha format als docents en l'àmbit de l'avaluació segons l'esperit de la LOGSE.	-0,1148
44. Les qualificacions constitueixen la principal preocupació dels alumnes.	-0,0118

Tabla 9.7.: Ítems con correlación negativa

La decisión a tomar, respecto a éstos ítems, puede ser revisarlos o eliminarlos. El suprimirlos hace aumentar el valor del α de Cronbach; motivo por el que se decidió eliminarlos. Con los ítems resultantes se volvió a solicitar al SPSS la

fiabilización de la escala, obteniendo ahora un valor para el α estandarizada de 0,9007.

Una vez efectuada la fiabilidad se procedió a analizar los valores obtenidos para averiguar el poder discriminatorio de los ítems y la correlación de cada uno de ellos con el total:

Nº ÍTEM	CORRELACIÓN
23, 25, 27, 33, 45	Positiva y muy baja: [0 ; 0,2)
1, 2, 3, 4, 5, 8, 12, 15, 17, 22, 24, 28, 29, 41, 46, 47	Positiva y débil: [0,2 ; 0,4)
6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43	Positiva y apreciable: [0,4 ; 0,6)

Tabla 9.8.: Correlación de cada uno de los ítems de la escala con el total

Por último, la columna que nos proporciona el análisis de la fiabilidad sobre cómo quedaría el α de la escala si suprimimos un ítem determinado nos informa que, en general, los ítems son bastante homogéneos.

La tabla siguiente recoge la numeración de los ítems de la escala después de haberse calculado su fiabilidad y eliminado los ítems 18 y 44 como consecuencia de la misma:

Nº ÍTEM			
ANTES DE FIABILIZAR	DESPUÉS DE FIABILIZAR	ANTES DE FIABILIZAR	DESPUÉS DE FIABILIZAR
nº 1	nº 1	nº 25	nº 24
nº 2	nº 2	nº 26	nº 25
nº 3	nº 3	nº 27	nº 26
nº 4	nº 4	nº 28	nº 27
nº 5	nº 5	nº 29	nº 28
nº 6	nº 6	nº 30	nº 29
nº 7	nº 7	nº 31	nº 30
nº 8	nº 8	nº 32	nº 31
nº 9	nº 9	nº 33	nº 32
nº 10	nº 10	nº 34	nº 33
nº 11	nº 11	nº 35	nº 34
nº 12	nº 12	nº 36	nº 35
nº 13	nº 13	nº 37	nº 36
nº 14	nº 14	nº 38	nº 37
nº 15	nº 15	nº 39	nº 38
nº 16	nº 16	nº 40	nº 39
nº 17	nº 17	nº 41	nº 40
nº 18	Eliminado (-0,1148)	nº 42	nº 41
nº 19	nº 18	nº 43	nº 42
nº 20	nº 19	nº 44	Eliminado (-0,0118)
nº 21	nº 20	nº 45	nº 43
nº 22	nº 21	nº 46	nº 44
nº 23	nº 22	nº 47	nº 45
nº 24	nº 23		

Tabla 9.9.: Numeración de los ítems de la escala final

De los 54 ítems que formaban parte de la reserva inicial de la escala de actitudes del profesorado de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se pasó, como consecuencia de haberla sometido a validación por jueces, a 47, y de éstos, después de haberla fiabilizado, a 45 ítems. El cuestionario y la escala en su versión final quedan recogidos tanto en soporte papel como en soporte digital que figuran en los anexos.

Como se ha comentado anteriormente, dado que los ítems no están redactados en el mismo sentido, se han codificado de manera que una puntuación mayor va asociada con unas actitudes más positivas y viceversa. De este modo los códigos correspondientes a los 45 ítems han quedado establecidos así:

ÍTEMS	NEGA-TIVOS	TD (5)	D (4)	I (3)	A (2)	TA (1)
		4, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 45				
	POSI-TIVOS	TD (1)	D (2)	I (3)	A (4)	TA (5)
		1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 44				

Tabla 9.10.: Polaridad de los ítems de la escala final de actitudes

9.5.2.1.6. Factores de la escala de actitudes

Como consecuencia de la naturaleza multidimensional del constructo que queremos medir, se han seleccionado los factores de la escala. De esta manera se han agrupado los 45 ítems en los distintos factores que se han establecido. Ello se ha llevado a cabo de dos maneras:

- 1. A partir de los componentes de la actitud.** Aparecen tres factores, la composición de los factores con la descripción de los ítems que integran cada uno ellos se presenta en las tablas numeradas de la 9.12. a la 9.14.

FACTORES	Nº ÍTEMS
FACTOR I: COGNITIVO	12
FACTOR II: AFECTIVO	13
FACTOR III: CONDUCTUAL	20

Tabla 9.11.: Factores de la escala según los componentes de la actitud

FACTOR I: COGNITIVO
1. Els meus alumnes coneixen els criteris d'avaluació que utilitzo
6. Els criteris d'avaluació han de ser compartits per l'equip de professors.
7. És necessari que en les reunions de professors es coordinin els aspectes pedagògics sobre l'avaluació.
14. L'avaluació inicial té més d'exigència administrativa que d'interès pedagògic.
16. L'avaluació amb la LOGSE només ha suposat canvis terminològics i formals.
17. Amb la LOGSE l'avaluació ha experimentat un canvi real en la pràctica.
19. La baixada del nivell dels aprenentatges dels alumnes és deguda a l'actual sistema d'avaluació.
25. La incidència de la Junta d'Avaluació en l'avaluació que faig dels alumnes hauria de ser insignificant.
28. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.
34. La realització d'exàmens em permet mantenir l'ordre i el control de la classe.
41. L'examen és l'únic mitjà per comprovar el que l'alumne ha après.
45. Cal que l'alumne aprovi tots els crèdits per poder acreditar l'ESO.

Tabla 9.12.: Ítems del factor cognitivo de la escala de actitudes

FACTOR II: AFECTIVO
4. L'avaluació és l'activitat docent que menys em motiva.
5. Les sessions d'avaluació no poden consistir en "cantar" el nombre de suspensos i aprovats de cada alumne.
9. L'avaluació és més una tasca administrativa que pedagògica.
10. Les teories sobre l'avaluació són massa teòriques com per ser-me d'utilitat en la pràctica quotidiana.
12. En el meu cas, l'avaluació és una tasca pesada.
15. Estic disposat/da a assistir a activitats de formació sobre avaluació.
18. Amb el sistema actual s'ha produït un canvi positiu en l'avaluació del rendiment dels alumnes.
22. El nombre d'alumnes per classe fa difícil l'avaluació amb la finalitat d'ajudar pedagògicament.
26. L'avaluació formativa és de la que més es parla però la que menys es practica.
29. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.
40. La promoció de curs d'un alumne ha de ser en funció del número d'àrees suspeses.
42. Un ensenyament orientat fortament cap als exàmens crea un clima adequat per aprendre.
43. Els meus alumnes donen més importància als exàmens que a les activitats i treballs realitzats a classe.

Tabla 9.13.: Ítems del factor afectivo de la escala de actitudes

FACTOR III: CONDUCTUAL
2. Comunico amb antelació suficient als meus alumnes el dia de la realització d'una prova d'avaluació.
3. En el moment de posar una prova d'avaluació em coordino amb la resta de professors de l'àrea.
8. Comparteixo amb la resta de professorat els diferents elements del procés d'avaluació de l'aprenentatge (fases, procediments, instruments).
11. L'avaluació em serveix per millorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.
13. L'actual sistema d'avaluació suposa una inversió de temps que disminueix el que necessito per ensenyar.
20. Quan rebo un nou grup d'alumnes, analitzo les qualificacions i informes avaluatius del curs anterior.
21. Planifico cada unitat didàctica a partir dels coneixements previs que he detectat en els alumnes.
23. A l'hora d'avaluar em coordino amb la resta de companys que passem per la mateixa classe.
24. El sistema de recopilació d'informació que utilitzo per a avaluar no està consensuat amb la resta de professors.
27. L'avaluació em permet detectar els punts febles i forts dels meus alumnes.
30. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.
31. Tinc en compte l'autoavaluació que fan els alumnes del seu procés d'aprenentatge.
32. Faig avaluació contínua mitjançant l'aplicació de diverses proves al llarg del crèdit.
33. En el meu cas els exàmens constitueixen l'única forma d'avaluar.
35. Avaluo els tres tipus de continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals).
36. Superviso el dossier o quadern de treball dels meus alumnes mentre el van realitzant.
37. Durant el procés d'aprenentatge dels meus alumnes obtinc informació del seu progrés, independentment que al final de cada unitat realitzi un examen.
38. Valoro l'esforç i la dedicació dels alumnes a més dels resultats obtinguts en els exàmens.
39. Quan un alumne no aconsegueix els aprenentatges desitjats preparo activitats de reforç perquè no quedi endarrerit.
44. Oriento les famílies en base al rendiment acadèmic mostrat durant el procés d'aprenentatge de l'alumne.

Tabla 9.14.: Ítems del factor conductual de la escala de actitudes

2. De la consideración de las dimensiones de la evaluación. En este caso, aparecen cinco factores; los ítems que integran cada uno de los factores se presentan en las tablas numeradas de 9.16. a 9.20.

ESCALA	Nº ÍTEMS
FACTOR I: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	12
FACTOR II: FORMAS DE EVALUAR	10
FACTOR III: COORDINACIÓN DE LA EVALUACIÓN	10
FACTOR IV: EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO	5
FACTOR V: IMAGEN DE LA EVALUACIÓN	8

Tabla 9.15.: Factores de la escala según las dimensiones de la evaluación

FACTOR I: FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN
11. L'avaluació em serveix per millorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.
14. L'avaluació inicial té més d'exigència administrativa que d'interès pedagògic.
21. Planifico cada unitat didàctica a partir dels coneixements previs que he detectat en els alumnes.
22. El nombre d'alumnes per classe fa difícil l'avaluació amb la finalitat d'ajudar pedagògicament.
26. L'avaluació formativa és de la que més es parla però la que menys es practica.
27. L'avaluació em permet detectar els punts febles i forts dels meus alumnes.
28. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.
30. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.
34. La realització d'exàmens em permet mantenir l'ordre i el control de la classe.
39. Quan un alumne no assoleix els aprenentatges desitjats preparo activitats de reforç perquè no quedi endarrerit.
42. Un ensenyament orientat fortament cap als exàmens crea un clima adequat per aprendre.
44. Oriento les famílies en base al rendiment acadèmic mostrat durant el procés d'aprenentatge de l'alumne.

Tabla 9.16.: Ítems del factor funciones de la evaluación

FACTOR II: FORMAS DE EVALUAR
20. Quan rebo un nou grup d'alumnes, analitzo les qualificacions i informes avaluatius del curs anterior
31. Tinc en compte l'autoavaluació que fan els alumnes del seu procés d'aprenentatge.
32. Faig avaluació contínua mitjançant l'aplicació de varies proves al llarg del crèdit.
33. En el meu cas els exàmens constitueixen l'única forma d'avaluar.
35. Avaluo els tres tipus de continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals).
36. Superviso el dossier o quadern de treball dels meus alumnes mentre el van realitzant.
37. Durant el procés d'aprenentatge dels meus alumnes obtinc informació del seu progrés, independentment que al final de cada unitat realitzi un examen.
38. Valoro l'esforç i la dedicació dels alumnes a més dels resultats obtinguts en els exàmens.
41. L'examen és l'únic mitjà per comprovar el que l'alumne ha après.
43. Els meus alumnes donen més importància als exàmens que a les activitats i treballs realitzats a classe.

Tabla 9.17.: Ítems del factor formas de evaluar

FACTOR III: COORDINACIÓN DE LA EVALUACIÓN
1. Els meus alumnes coneixen els criteris d'avaluació que utilitzo.
2. Comunico amb antelació suficient als meus alumnes el dia de la realització d'una prova d'avaluació.
3. En el moment de posar una prova d'avaluació em coordino amb la resta de professors de l'àrea.
5. Les sessions d'avaluació no poden consistir en "cantar" el nombre de suspensos i aprovats de cada alumne.
6. Els criteris d'avaluació han de ser compartits per l'equip de professors.
7. És necessari que en les reunions de professors es coordinin els aspectes pedagògics sobre l'avaluació.
8. Comparteixo amb la resta de professorat els diferents elements del procés d'avaluació de l'aprenentatge (fases, procediments, instruments).
23. A l'hora d'avaluar em coordino amb la resta de companys que passem per la mateixa classe.
24. El sistema de recopilació d'informació que utilitzo per a avaluar no està consensuat amb la resta de professors.
25. La incidència de la Junta d'Avaluació en l'avaluació que faig dels alumnes hauria de ser insignificant.

Tabla 9.18.: Ítems del factor coordinación de la evaluación

FACTOR IV: EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO
18. Amb el sistema actual s'ha produït un canvi positiu en l'avaluació del rendiment dels alumnes.
19. La baixada del nivell dels aprenentatges dels alumnes és deguda a l'actual sistema d'avaluació.
29. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.
40. La promoció de curs d'un alumne ha de ser en funció del número d'àrees suspeses.
45. Cal que l'alumne aprovi tots els crèdits per poder acreditar l'ESO.

Tabla 9.19.: Ítems del factor evaluación y rendimiento

FACTOR V: IMAGEN DE LA EVALUACIÓN
4. L'avaluació és l'activitat docent que menys em motiva.
9. L'avaluació és més una tasca administrativa que pedagògica.
10. Les teories sobre l'avaluació són massa teòriques com per ser-me d'utilitat en la pràctica quotidiana.
12. En el meu cas, l'avaluació és una tasca pesada.
13. L'actual sistema d'avaluació suposa una inversió de temps que disminueix el que necessito per ensenyar.
15. Estic disposat/da a assistir a activitats de formació sobre avaluació.
16. L'avaluació amb la LOGSE només ha suposat canvis terminològics i formals.
17. Amb la LOGSE l'avaluació ha experimentat un canvi real en la pràctica.

Tabla 9.20.: Ítems del factor imagen de la evaluación

9.5.3. Entrevista

Para conocer el comportamiento de las personas no podemos centrarnos solamente en sus actuaciones, también tenemos que dirigirnos hacia el significado que otorgan a sus actuaciones. Y ese otorgar significado no se corresponde con una naturaleza dada, cerrada y conocida, sino que es consecuencia de un proceso de constante definición y redefinición que parte de la experiencia y, sobre todo, de la interacción con los otros.

De acuerdo con esta concepción de la conducta humana surge la necesidad de utilizar aquellas técnicas de investigación que nos permitan acercarnos de una manera efectiva al mundo social. Las técnicas adscritas a la metodología cualitativa se nos revelan útiles en la búsqueda de los significados de las acciones de las personas desde su punto de vista.

Atendiendo a diferentes criterios surgen distintas modalidades de entrevista (Del Rincón y otros, 1995): puede ir desde una entrevista estructurada a una abierta –según el nivel de estructuración–, ser dirigida o no dirigida –considerando el grado de directividad–, clínica, de orientación, de selección o de investigación –si atendemos a su finalidad– e individual, grupal o plurigrupal –si consideramos el número de participantes–.

9.5.3.1. La entrevista en profundidad

Con el fin de recabar información complementaria sobre la opinión de los interesados acerca del objeto de investigación que nos ocupa y poder explicar las respuestas obtenidas mediante la aplicación de la escala de actitudes, hemos recurrido a la estrategia de la entrevista en profundidad. Nos parecía, pues, que con dicha técnica podíamos rentabilizar la fase de la investigación en que nos encontrábamos. Además como técnica cualitativa se corresponde, complementándose, con la técnica cuantitativa que hemos empleado:

“Tres técnicas de recogida de datos destacan sobre todas las demás en los estudios cualitativos: la Observación, la Entrevista en Profundidad y la Lectura de textos. Las tres, a su vez, se corresponden con las técnicas más

comunes de la recogida de datos de las técnicas cuantitativas: el Experimento, el Sondeo o encuesta y el análisis de contenido" (Ruiz Olabuénaga, 1996, 73).

Siguiendo a Del Rincón y otros (1995) consideramos la entrevista en profundidad como una modalidad de entrevista **no dirigida** o no estructurada, de **investigación** e **individual**, que se ajusta al modelo de conversación entre iguales más que a un cruce de preguntas y respuestas formales.

Se consideran, básicamente, dos tipos de entrevistas en profundidad, la entrevista centrada en la persona y la entrevista centrada en el problema; la segunda de ellas es la que resultaba adecuada por ajustarse a los objetivos que nos habíamos propuesto.

9.5.3.2. El guión de la entrevista

Previamente a proceder a la realización de las entrevistas en profundidad, se confeccionó un guión para las entrevistas que sirviera de orientación para su desarrollo y que centrara la conversación sobre aquellos temas que nos parecían más interesantes. La necesidad de utilizar un guión pautado queda recogido en la literatura especializada:

"No hay entrevista de encuesta en la que no se emplee un cuestionario, ni entrevista en profundidad en la que no se cuente con un guión de entrevista [...] El guión de las entrevistas en profundidad contiene los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere el orden de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente" (Vallés, 1997, 204).

Además de defender la elaboración de un guión, la cita anterior también clarifica cuál deber ser la función del mismo. No se ciñe a formar una batería de preguntas concretas y cerradas, sino que, sugiriendo áreas concretas de interés, se persigue que la conversación sea provechosa para la investigación. De esta misma

postura participan Del Rincón y otros (1995) al considerar que la entrevista en profundidad goza de las características de abertura, flexibilidad y no directividad.

Bajo las premisas anteriores se confeccionó un guión que se utilizó más de referente de cara al contenido a considerar y la información a solicitar que de guía. En la construcción del guión se tuvieron presentes la concreción de los aspectos que se derivan del marco contextual y de referencia al igual que los primeros resultados que se habían obtenido mediante la aplicación de la escala de actitudes. Teniendo en cuenta todas las sugerencias apuntadas, elaboramos el guión siguiente agrupado en seis temas:

TEMAS	SUBTEMAS
1. Datos generales del entrevistado	- Edad - Género - Años de docencia ...
2. Formación en evaluación	- Experiencias formativas - Modalidad - Satisfacción sobre la formación - Necesidades de formación ...
3. Conceptualización de la evaluación	- Ajuste pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje - Sancionadora de los aprendizajes realizados ...
4. Planificación de la evaluación	- Individual - En equipo - Qué aspectos se evalúan - Criterios de evaluación - Instrumentos de evaluación
5. Desarrollo de la evaluación	- Sistema de evaluación - Criterios de evaluación - Información a los alumnos - Cuándo lleva a cabo la evaluación ...
6. Problematización	- Aspectos de la evaluación que se perciben como más problemáticos ...

Cuadro 9.5.: Guión de entrevista empleado en la investigación

10. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

10.1. Introducción	301
10.2. Caracterización de la muestra	303
10.2.1. Variables personales	303
10.2.2. Variables profesionales	306
10.2.3. Variables contextuales	319
10.2.4. Variables estructurales	322
10.2.5. Síntesis de la muestra	326
10.3. Resultados descriptivos de la escala de actitudes	328
10.3.1. Análisis global de la escala	328
10.3.2. Porcentajes de respuestas por ítem	331
10.3.3. Análisis de los factores de la escala	333
10.4. Análisis correlacional	352
10.5. Análisis inferencial	354
10.5.1. Análisis de las actitudes en función de variables personales	355
10.5.2. Análisis de las actitudes en función de variables profesionales	356
10.5.3. Análisis de las actitudes en función de variables contextuales	366
10.5.4. Análisis de las actitudes en función de variables estructurales	367

10.1. Introducción

Una vez efectuada la aplicación del cuestionario y la escala de actitudes que nos ha permitido recopilar, vaciar y codificar los datos de las 384 respuestas obtenidas, procede presentar los análisis realizados con la finalidad de extraer los resultados pertinentes de acuerdo con los objetivos que nos habíamos propuesto.

A partir de los datos recogidos, con la aplicación de los instrumentos, el cálculo de la fiabilidad de la escala y su análisis nos sugirió, eliminar dos enunciados, derivándose de ello tener que reenumerar los mismos y recodificarlos según su polaridad. Con los datos resultantes de ejecutar las modificaciones anteriores se han llevado a cabo los análisis que se presentan en este capítulo.

Se han solicitado tres tipos de análisis estadísticos, presentándose los resultados obtenidos en los mismos agrupados en diferentes bloques:

En primer lugar, se ha efectuado un análisis descriptivo de las variables que se incluían en el cuestionario; con ello se ha caracterizado la muestra según las diferentes variables personales, profesionales, contextuales y estructurales. Se han utilizado distintas herramientas para resumir la información que contiene la muestra: tablas, gráficos, medidas de tendencia central, de dispersión, etc.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de la escala de actitudes, lo que nos ha conducido a valorar la escala globalmente, presentándose los estadísticos oportunos, las frecuencias correspondientes a las respuestas para cada uno de los ítems y el análisis por factores, agrupando los ítems de la escala por un lado, según los componentes actitudinales y, por otro, según las dimensiones de la evaluación.

Finalmente con el análisis inferencial se ha llevado a cabo la comparación de medias para contrastar si las diferencias encontradas, debidas a la influencia de las distintas variables que consideramos en nuestra investigación, son estadísticamente significativas al nivel de significación 0,05.

En el siguiente cuadro se muestran, de manera esquemática, los diferentes análisis que se han solicitado:

TIPO DE VARIABLES	ANÁLISIS UNIVARIABLE DE DATOS	ANÁLISIS MULTIVARIABLE DE DATOS
Cualitativas en escala nominal (valores no numéricos sin presencia de orden entre ellos)	<ul style="list-style-type: none">- Distribución de frecuencias relativas y absolutas.- Estadísticos de tendencia central (moda).- Diagramas de sectores y de barras.	<ul style="list-style-type: none">- Tablas de contingencia.- Diagramas de barras.
Cualitativas en escala ordinal (valores no numéricos con presencia de orden entre ellos)	<ul style="list-style-type: none">- Distribución de frecuencias relativas y absolutas.- Mínimo.- Máximo.- Mediana.- Percentiles.- Rango- Moda	<ul style="list-style-type: none">- Tablas de contingencia.- Diagramas de barras.
Cuantitativas continuas	<ul style="list-style-type: none">- Media.- Rango.- Varianza.- Desviación típica.- Histograma.- Diagramas lineales.	<ul style="list-style-type: none">- Correlaciones.- <i>t</i> de Student (una variable cuantitativa o cualitativa medida en escala ordinal con una variable cualitativa dicotómica).- Análisis de varianza de un factor (una variable dependiente cuantitativa con una variable independiente cualitativa).

Cuadro 10.1.: Análisis de las variables implicadas en la investigación

Previamente a efectuar el análisis descriptivo e inferencial, en los casos que así lo aconsejasen, se ha procedido a crear nuevas variables transformando las ya contempladas en el cuestionario. Dichas variables se irán presentando en los epígrafes correspondientes en la medida que sea necesario considerarlas para realizar los análisis pertinentes.

Para poder valorar los resultados obtenidos y con la finalidad de no ceñirnos solamente a los datos cuantitativos, se ha recurrido también a las respuestas cualitativas obtenidas mediante entrevistas efectuadas a docentes de Educación Secundaria Obligatoria.

10.2. Caracterización de la muestra

El análisis descriptivo nos ha permitido llevar a cabo una descripción de los datos obtenidos para cada una de las variables que se incluían en el cuestionario. Para efectuar dicho análisis se ha tenido en cuenta la tipología de la naturaleza de las variables, motivo por el cual el análisis no es homogéneo.

Hemos agrupado las respuestas obtenidas mediante la aplicación del cuestionario en cuatro apartados, -coincidentes con las cuatro dimensiones en las que estaba organizado el cuestionario-, y, dentro de cada apartado, los resultados se tratan en el mismo orden en que aparecen los ítems en el cuestionario.

10.2.1. Variables personales

10.2.1.1. Género

El género de los profesores de la muestra se distribuye de acuerdo al gráfico siguiente, pudiendo apreciarse que han contestado al cuestionario y a la escala de actitudes más hombres (58,7%) que mujeres (41,3%) :

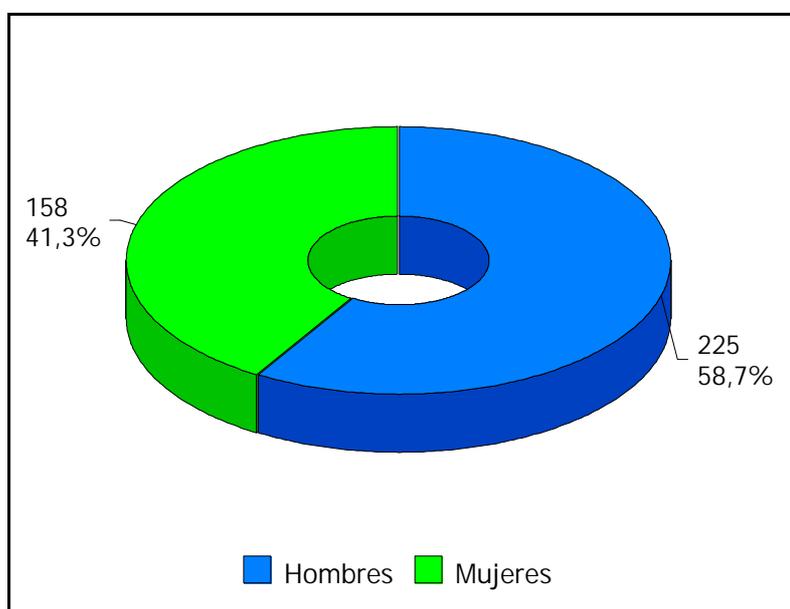


Gráfico 10.1.: Distribución de la muestra por género

Esta diferencia, según el género, entre la población real de profesorado y la muestra obtenida puede explicarse por razón de la técnica de muestreo utilizada. Al haber contactado con los centros educativos a través del correo electrónico del mismo, el destinatario era el director o el secretario, cargos que suelen ser ejercidos por hombres. Otra de las estrategias que hemos utilizado fue la de enviar correos electrónicos a aquellos docentes que detectamos que disponían de página web, entre los que también predominaban los enseñantes masculinos.

10.2.1.2. Edad

Respecto a la edad de los docentes que forman la muestra, aparecen enseñantes en todas las franjas; aunque predominan con un 38,4% los que tienen una edad comprendida entre 35 y 44 años. Un 42,1% de profesores de la muestra tiene 45 o más años:

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Menos de 25	2	0,5%
De 25 a 34	72	18,9%
De 35 a 44	146	38,4%
De 45 a 54	109	28,7%
Más de 54	51	13,4%

Tabla 10.1.: Edad de los docentes de la muestra

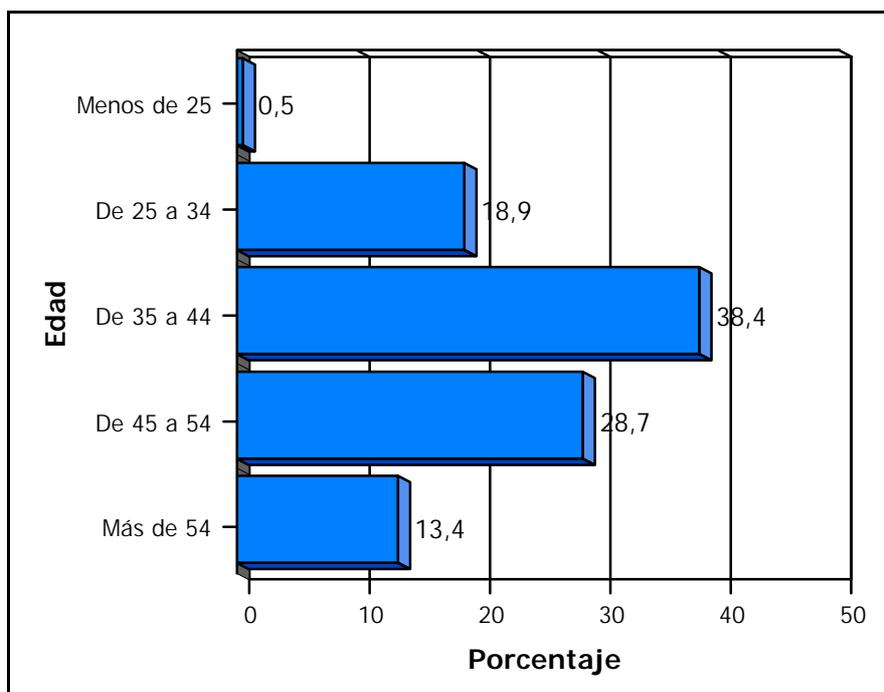


Gráfico 10.2.: Distribución de la muestra por grupos de edad

La distribución, según la edad, está en consonancia con la propia de la población, donde mayoritariamente el profesorado en ejercicio está por encima de los 40 años de edad. Nos encontramos ante una población un tanto envejecida sociológicamente; ello es debido, como recordaban González Blasco y González Anleo (1993), a que la mayoría del profesorado nació entre los años 1950 y 1955. Ahora tiene, pues, un promedio de edad que oscila entre 48 y 53 años; sin llegar, no obstante, a los índices del contexto europeo sumergido en un proceso de envejecimiento del profesorado todavía más acentuado.

10.2.1.3. Edad y género

En todas las **franjas de edad** aparecen docentes de ambos **géneros** y aproximadamente en la misma proporción, excepto en la franja de más de 54 años en la que hay un 15,8% de hombres por un 9,6% de mujeres. Los docentes menores de 25 años de ambos géneros son los que menos abundan: 0,5% son hombres y 0,6% son mujeres:

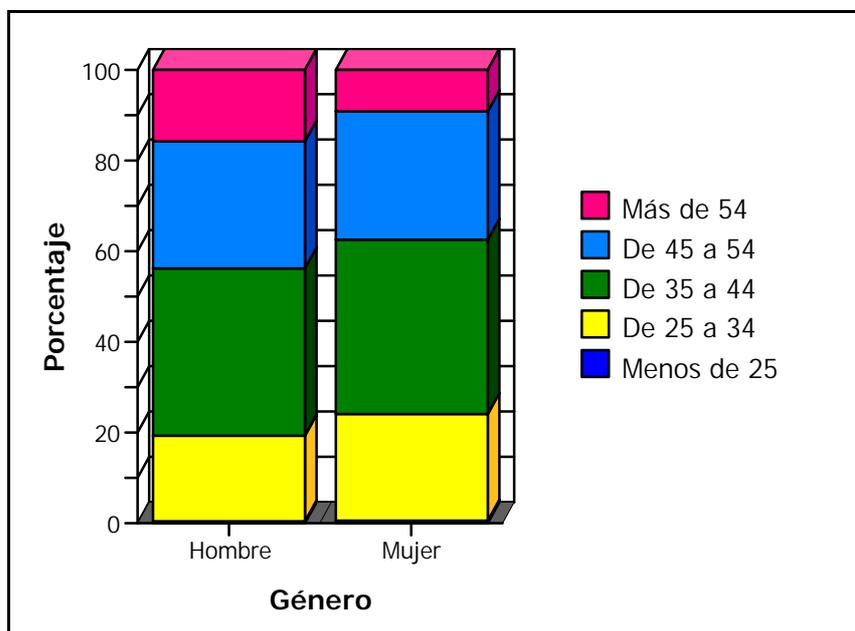


Gráfico 10.3.: Distribución de la muestra por grupos de edad y género

10.2.2. Variables profesionales

En este apartado se incluyen: la titulación académica; la experiencia profesional, la antigüedad en el centro y la experiencia docente en la ESO; las etapas y los ciclos en que se imparte docencia, los ámbitos y las áreas de docencia; la asistencia a actividades de formación relacionadas con las evaluaciones, la modalidad realizada y su nivel de satisfacción sobre la formación recibida; el haber sido profesor experimentador de la LOGSE y el ejercicio de un cargo de gobierno o de coordinación didáctica.

10.2.2.1. Titulación académica

Previamente a caracterizar la muestra según este grupo de variables, se ha procedido a la creación de la variable titulación, codificada con los valores estudios de 1º ciclo y estudios de 2º ciclo, a partir de la declaración de los enseñantes de la muestra acerca de su titulación académica.

La titulación académica de los enseñantes de la muestra se distribuye de acuerdo a la tabla 10.2. Destacan los licenciados, 82,0%, seguidos de los diplomados, 21,6%. Cabe señalar que hay docentes que manifiestan ser diplomados y licenciados, así como licenciados y doctores.

ESTUDIOS	TITULACIÓN ACADÉMICA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1er. ciclo	Diplomado	83	21,6%
	Ingeniero Técnico	24	6,3%
2º o 3er. ciclo	Licenciado	315	82,0%
	Ingeniero Superior	10	2,6%
	Arquitecto	1	0,3%
	Doctor	15	3,9%

Tabla 10.2.: Estudios y titulación de los profesores de la muestra

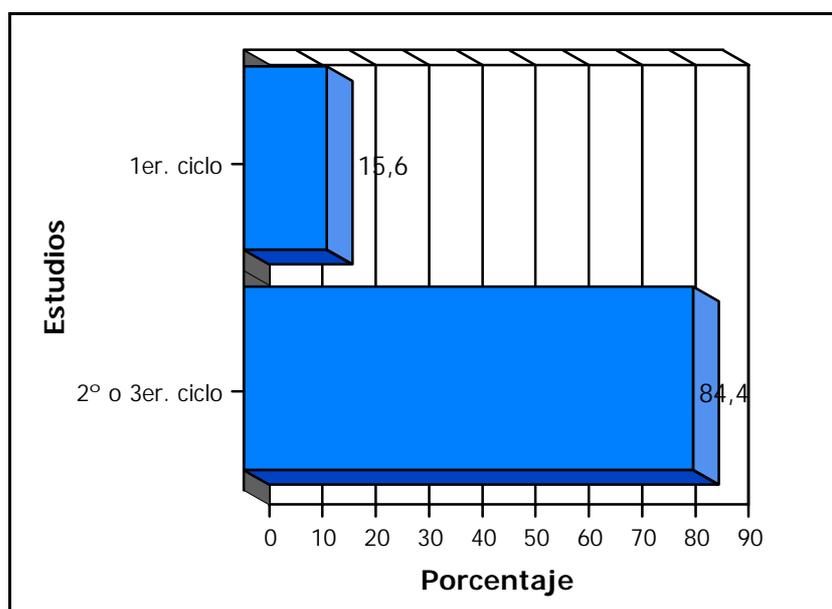


Gráfico 10.4.: Distribución de la muestra por estudios

10.2.2.2. Experiencia profesional, antigüedad en el centro y años de docencia en la ESO

Por lo que se refiere a la **experiencia profesional**, el 27,6% de los docentes acumula más de 21 años de experiencia. Atendiendo a los años de experiencia en la profesión, pueden establecerse tres grupos: el 58,6% lleva más de 15 años en el ejercicio profesional, seguidos por un 26,6% que lleva entre 7 y 15 años; los enseñantes que tienen menos de 7 años de experiencia suponen un 14,9% de la muestra. Puede considerarse que el profesorado encuestado tiene una experiencia profesional significativa.

AÑOS DE DOCENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Menos de 3	11	2,9%
De 4 a 6	46	12,0%
De 7 a 9	38	9,9%
De 10 a 12	29	7,6%
De 13 a 15	35	9,1%
De 16 a 18	45	11,7%
De 19 a 21	74	19,3%
Más de 21	106	27,6%

Tabla 10.3.: Experiencia profesional de los docentes de la muestra

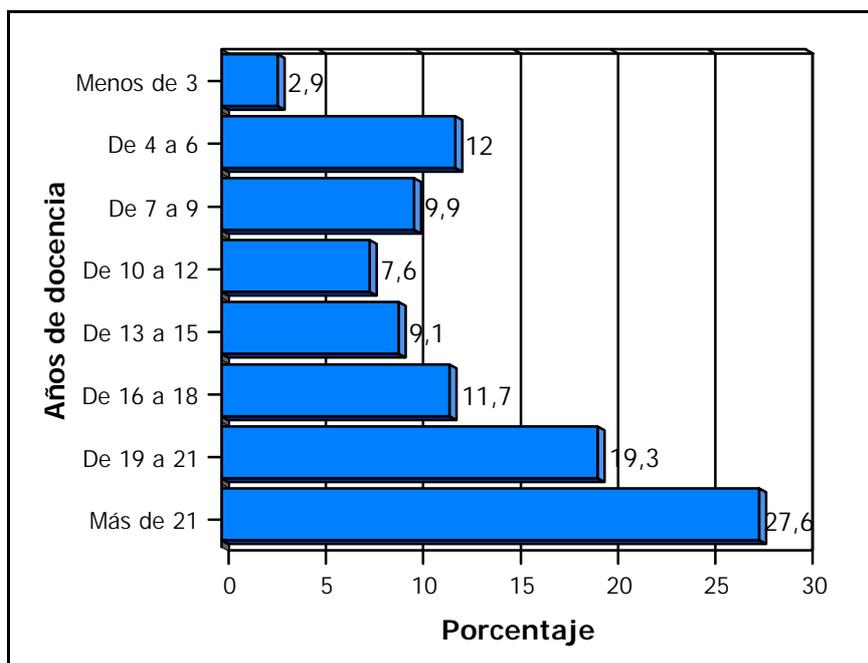


Gráfico 10.5.: Distribución de la muestra por experiencia docente

La **antigüedad en el centro** de los enseñantes de la muestra revela que un 45,5% lleva menos de 7 cursos en el centro actual; otro 35,7%, entre 7 y 15 cursos y el 18,9%, más de 15 cursos de permanencia. Estos resultados cabe considerarlos bajo la óptica que supone para la consolidación de los equipos docentes la estabilidad de los profesores.

CURSOS EN EL CENTRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Menos de 3	55	14,6%
4 - 6	116	30,9%
7 - 9	63	16,8%
10 - 12	32	8,5%
13 - 15	39	10,4%
16 - 18	25	6,6%
19 - 21	22	5,9%
Más de 21	24	6,4%

Tabla 10.4.: Antigüedad en el centro de los docentes de la muestra

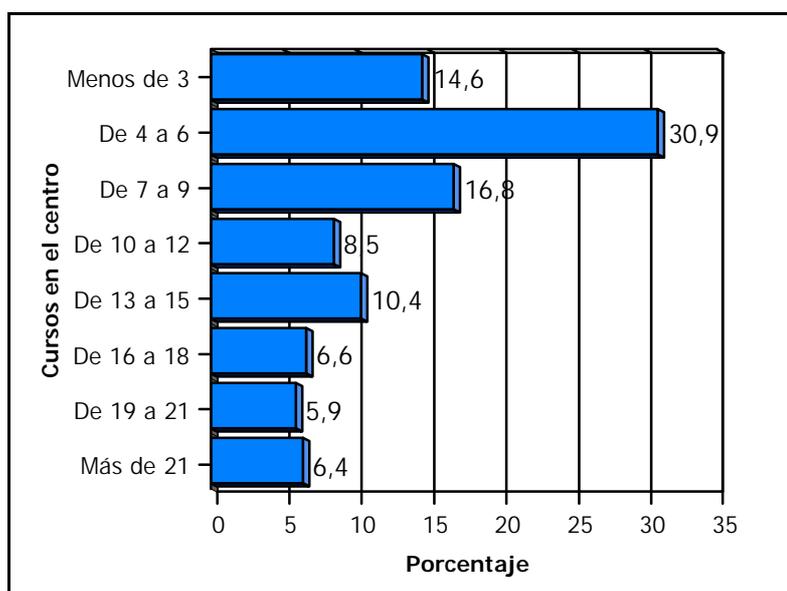


Gráfico 10.6.: Distribución de la muestra por antigüedad en el centro

Puede establecerse dos grandes grupos de profesores de la muestra por lo que respecta a los **años de docencia en la ESO**: por una parte un, 44,9% lleva entre 4 y 6 años ejerciendo la docencia en la ESO, y un 38,3% que lleva entre 7 y 9 años; por otra parte, los que llevan menos de 3 años y más de 9 años representan los porcentajes más bajos, 7,7% y 9,2%, respectivamente.

AÑOS DOCENCIA ESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
De 1 a 3	29	7,7%
De 4 a 6	170	44,9%
De 7 a 9	145	38,3%
Más de 9	35	9,2%

Tabla 10.5.: Años de docencia en la ESO de los profesores de la muestra

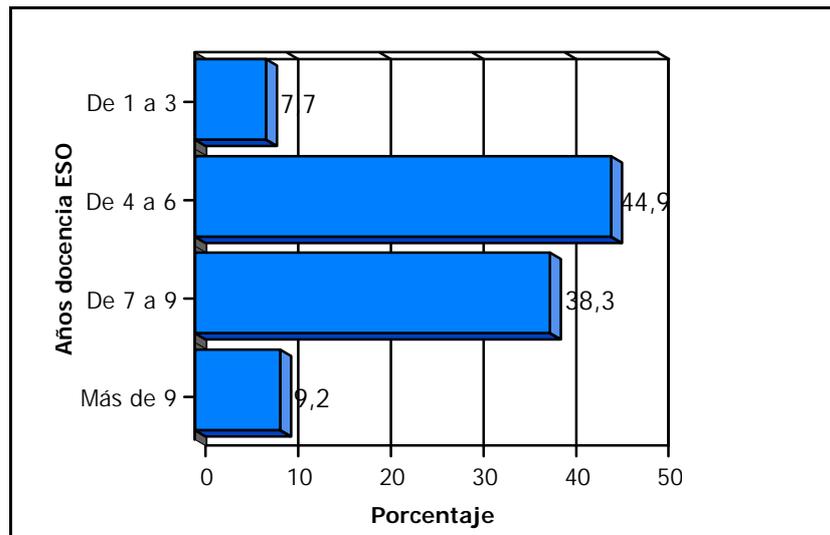


Gráfico 10.7.: Distribución de la muestra por años de docencia en la ESO

10.2.2.3. Etapas, ciclos y ámbitos de docencia

Un 46,6% de los docentes de la muestra imparte docencia en la **etapa** de la ESO; el 53,4% restante reparte la docencia entre la ESO y las **etapas postobligatorias** del Bachillerato y/o de los Ciclos Formativos.

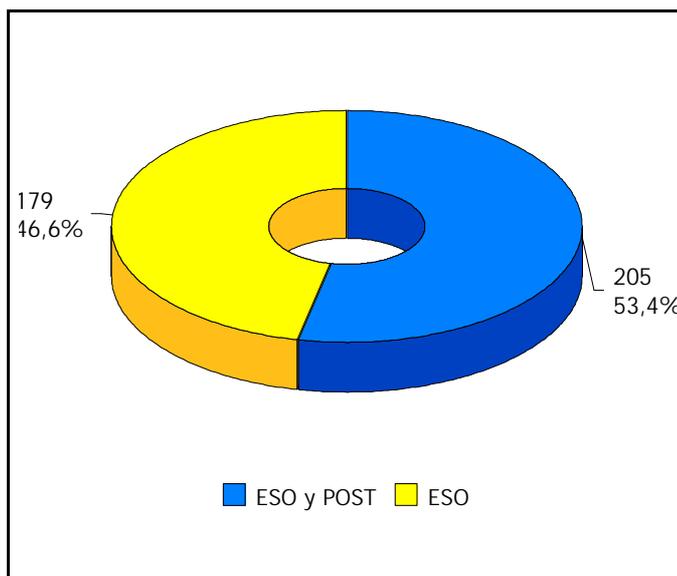


Gráfico 10.8.: Distribución de la muestra por etapas de docencia

En cuanto al **ciclo** de la ESO en que **ejercen la docencia** los profesores de la muestra, el 20,8% lo hace en el 1er. ciclo; el 39,6% la imparte en el 2º ciclo y la misma proporción lo hace simultáneamente en 1º y 2º ciclo.

CICLO DE DOCENCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1er. ciclo ESO	80	20,8%
2º ciclo ESO	152	39,6%
1er. y 2º ciclo ESO	152	39,6%

Tabla 10.6.: Ciclos de la ESO que imparten docencia los profesores de la muestra

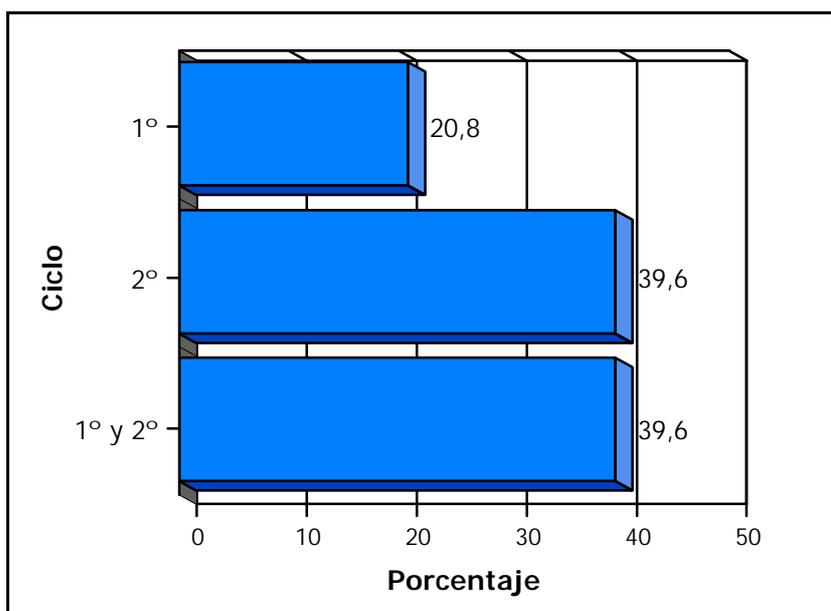


Gráfico 10.9.: Distribución de la muestra por ciclos de docencia

A partir de la declaración de los profesores del área o áreas en que imparten docencia en la ESO, se han establecido los ámbitos de docencia. Estos coinciden con la organización en departamentos que se propone, desde la administración, para la coordinación didáctica de los profesores de áreas afines.

Al considerar los **ámbitos** y **áreas** en que imparten **docencia**, los enseñantes de la muestra aparecen representados en todas ellas, correspondiendo como era de esperar, los porcentajes más bajos a los profesores especialistas.

ÁMBITO DE DOCENCIA	FRECUENCIA	%	ÁREAS DE DOCENCIA	FRECUENCIA	% respecto muestra
Lenguas	96	29,4%	L. catalana	69	18,0%
			L. castellana	54	14,1%
			L. extranjera	36	9,4%
Científico-tecnológico	143	43,7%	C. Naturales	61	15,9%
			Matemáticas	82	21,4%
			Tecnología	76	19,8%
Sociales	44	13,5%	C. Sociales	72	18,8%
			Religión	30	7,8%
Expresión	30	9,2%	Ed. Física	14	3,6%
			Visual y plástica	16	4,2%
			Música	13	3,4%
Orientación	14	4,3%	Psicopedagogía	22	5,7%
			Pedagogía Terapéutica	5	1,3%

Tabla 10.7.: Ámbitos y áreas de docencia de los profesores de la muestra

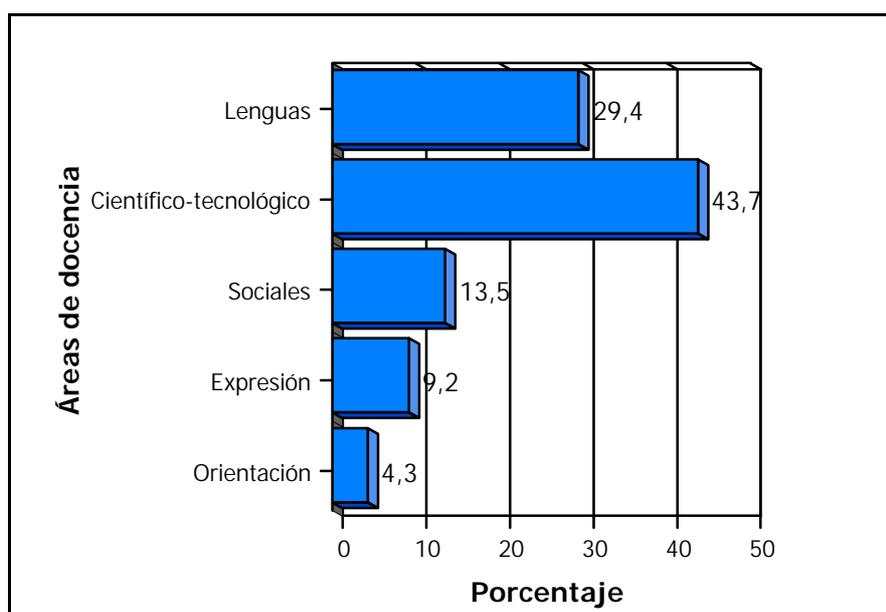


Gráfico 10.10.: Distribución de la muestra por ámbitos de docencia

10.2.2.4. Actividades de Formación sobre Evaluación

Dos aspectos se han considerado en este apartado: por una parte, la asistencia o no a actividades de formación y la modalidad de formación recibida; por otra, el nivel de satisfacción sobre la formación recibida.

En cuanto a la **asistencia a actividades de formación** relacionadas con la **evaluación**, destaca que el 33,6% de los enseñantes de la muestra declaran no haber realizado ninguna actividad. La modalidad de formación elegida por los docentes que sí han llevado a cabo formación sobre evaluación es muy variada, aunque la más elegida son los cursos, con un 49,8%, y la que menos son los grupos de trabajo, con un 11,4%.

FORMACIÓN EVALUACIÓN	FRECUENCIA	%	MODALIDAD FORMACIÓN	FRECUENCIA	% respecto formación muestra	
Sí	255	66,4%	Curso	127	49,8%	33,1%
			Seminario	62	24,3%	16,1%
			Asesoramiento	37	14,5%	9,6%
			Grupo de trabajo	29	11,4%	7,6%
No	129	33,6%				

Tabla 10.8.: Asistencia a actividades de formación sobre evaluación de los docentes de la muestra

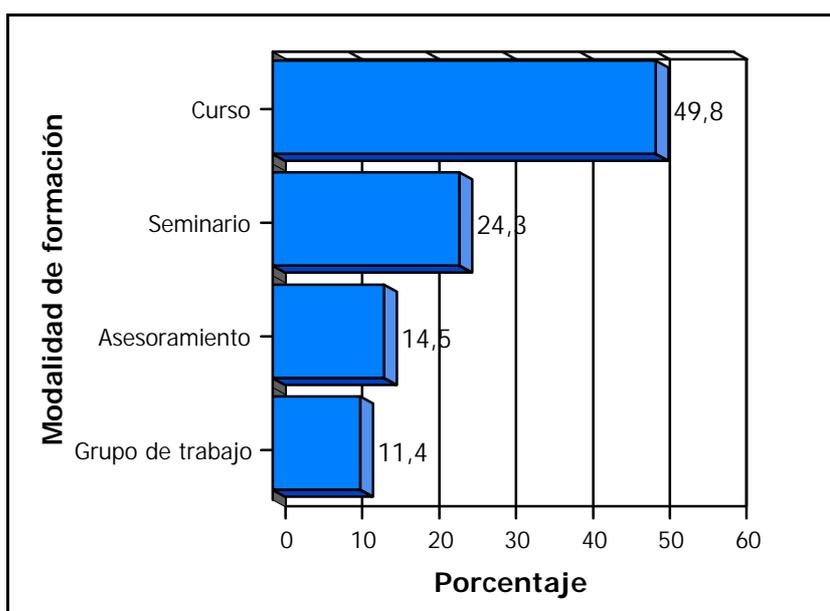


Gráfico 10.11.: Distribución de la muestra por modalidad de formación recibida sobre evaluación

Respecto al **nivel de satisfacción** que manifiestan los docentes que han asistido a actividades de formación en evaluación, se observa que un 53,6% está bastante o muy satisfecho, por un 46,4% que está nada o poco satisfecho.

SATISFACCIÓN FORMACIÓN EN EVALUACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nada	27	10,9%
Poco	88	35,5%
Bastante	123	49,6%
Mucho	10	4,0%

Tabla 10.9.: Satisfacción de la formación recibida en evaluación de los profesores de la muestra

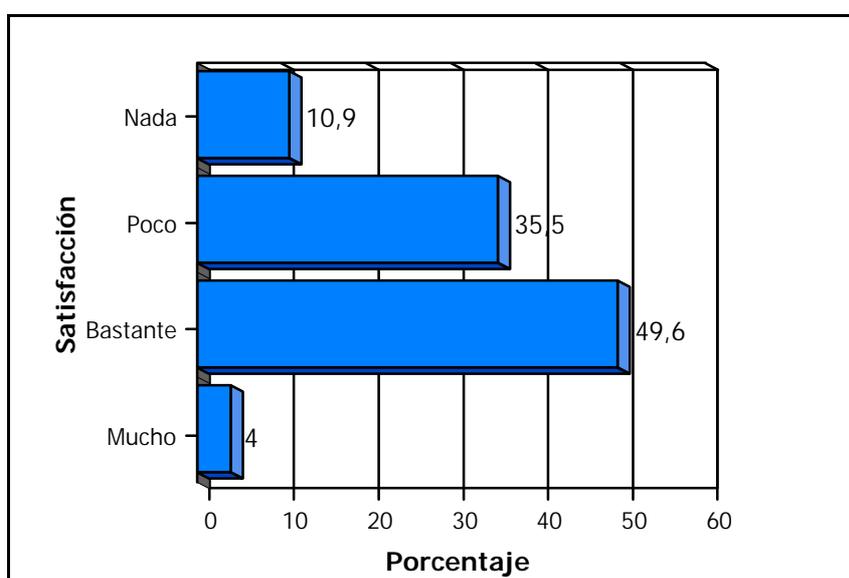


Gráfico 10.12.: Distribución de la muestra por nivel de satisfacción de la formación en evaluación

Se ha agrupado la variada tipología de centros privados -privado-concertado religioso, privado-concertado laico, privado religioso y privado laico- en una categoría. Se ha creado, de este modo, la variable titularidad con los valores pública y privada.

Por lo que se refiere a la **satisfacción** de los profesores que han recibido la **formación** en evaluación **según la titularidad del centro**, destaca que los profesores de la escuela pública declaran estar poco o nada satisfechos (57,2%) en mayor porcentaje que los enseñantes de los centros privados (48,6%). Por el contrario, los enseñantes de la escuela privada manifiestan estar bastante o muy

satisfechos con la formación recibida en evaluación, en mayor proporción (71,3%) que los enseñantes de los centros públicos (42,8%).

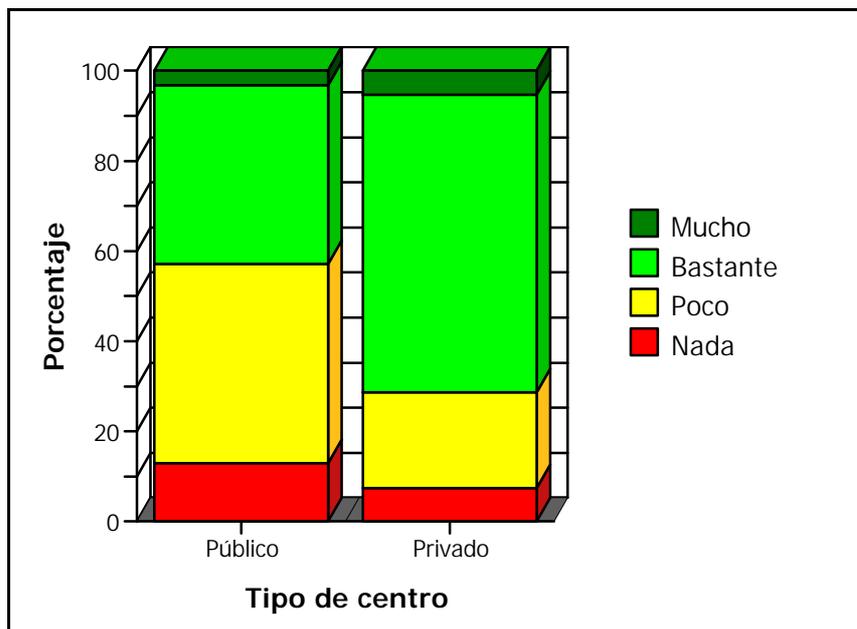


Gráfico 10.13.: Distribución de la muestra por satisfacción de la formación en evaluación y titularidad del centro

Los **profesores** de **ambos géneros** mantienen opiniones proporcionales sobre la **satisfacción** acerca de la **formación** recibida en evaluación.

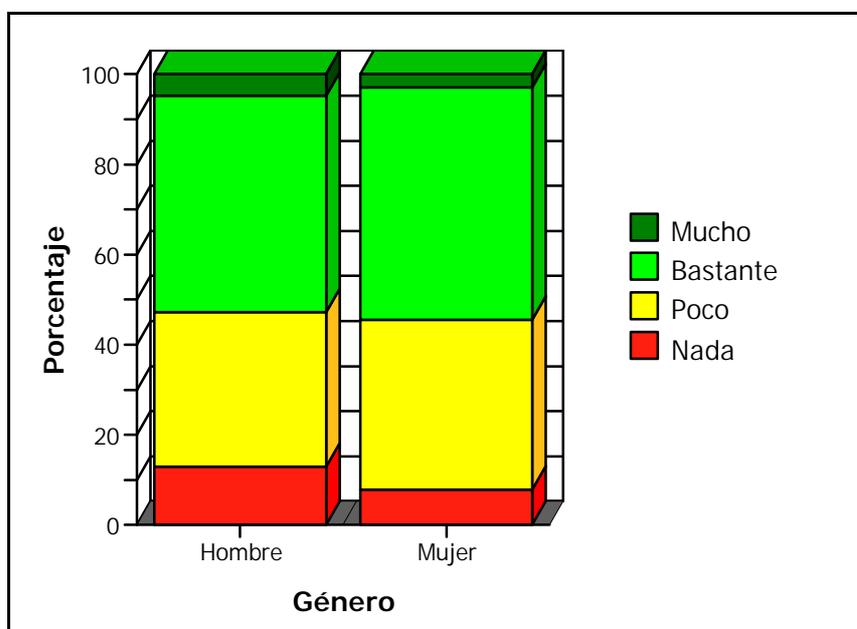


Gráfico 10.14.: Distribución de la muestra por satisfacción de la formación en evaluación y género de los docentes

10.2.2.5. Profesores experimentadores de la LOGSE

Un 12,5% de los enseñantes de la muestra han sido profesores que habían experimentado la LOGSE.

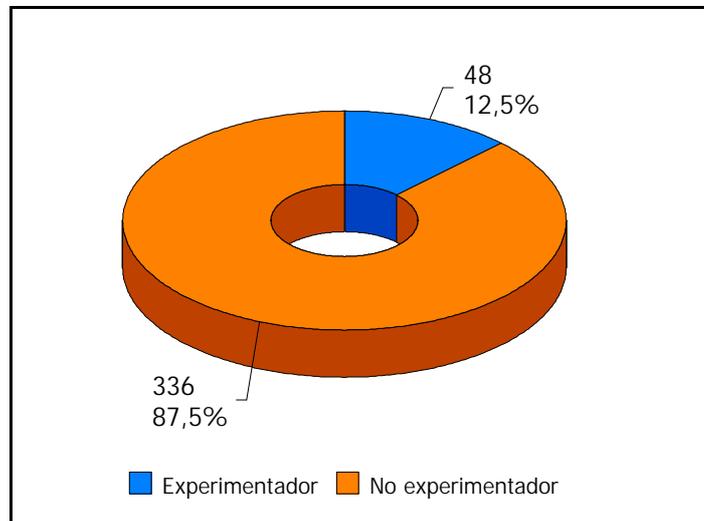


Gráfico 10.15.: Distribución de la muestra por profesores experimentadores de la LOGSE

Un 70,8% de los profesores que experimentaron la LOGSE han asistido a actividades de formación sobre evaluación, frente a un 65,8% de docentes que no experimentaron la Reforma y que han realizado actividades de formación.

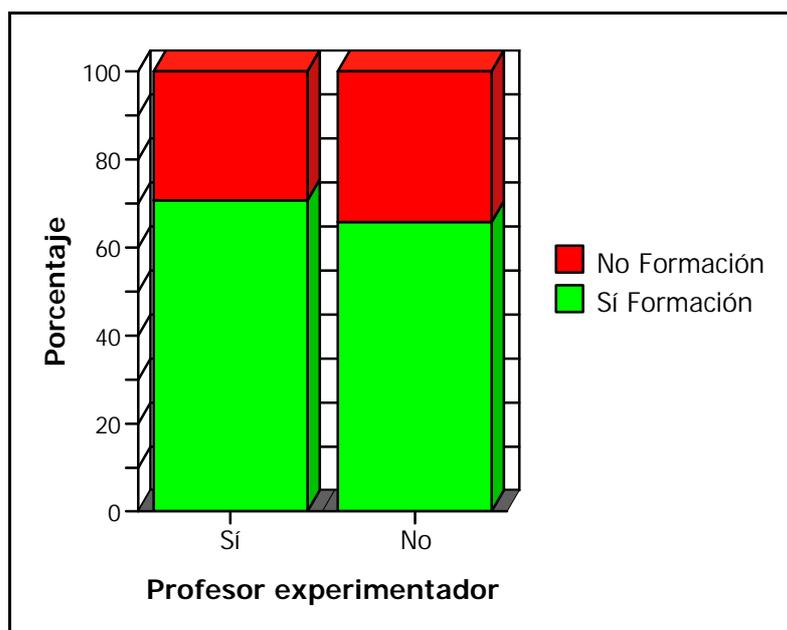


Gráfico 10.16.: Distribución de la muestra por asistencia a actividades de formación y profesores experimentadores de la LOGSE

10.2.2.6. Ejercicio de un cargo de gobierno o de coordinación didáctica

Respecto a responsabilizarse de la **tutoría** de un grupo clase, el 41,1% de los docentes de la muestra son tutores, por un 58,9% que no.

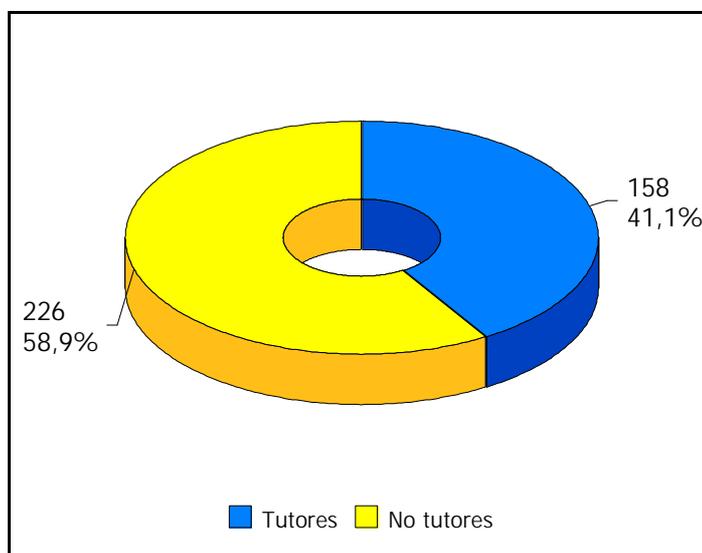


Gráfico 10.17.: Distribución de la muestra por tutores

Un 51% de los docentes de la muestra no **ejerce ningún cargo de gobierno** o de **coordinación didáctica**, por un 49% que tiene responsabilidades directivas o de coordinación. En la muestra se hallan presentes los diferentes cargos que hay en los centros docentes; de éstos, destacan los jefes de departamento con un 44,7%.

CARGO	FRECUENCIA	%	TIPO DE CARGO	FRECUENCIA	% respecto cargo muestra	
Sí	188	49,0%	Director/a	34	18,1%	8,9%
			Jefe de Estudios	26	13,8%	6,8%
			Coordinador/a Pedagógico/a	27	14,4%	7,0%
			Jefe de Departamento	84	44,7%	21,9%
			Jefe de Seminario	17	9,0%	4,4%
No	196	51,0%				

Tabla 10.10.: Ejercicio de un cargo de gobierno o de coordinación didáctica de los docentes de la muestra

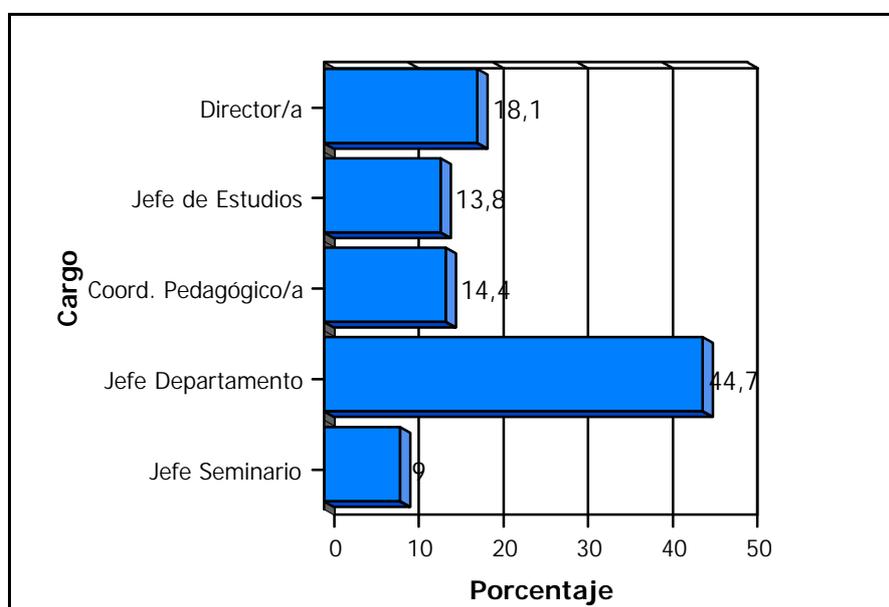


Gráfico 10.18.: Distribución de la muestra por cargos de gobierno o de coordinación didáctica

En cuanto al **ejercicio de un cargo**, teniendo en cuenta **el género** de los docentes de la muestra, se observa que las **mujeres** desarrollan funciones de responsabilidades directivas en **menor proporción que** los **hombres**: de los docentes que ejercen un cargo, un 19,2% son directores y hombres, por un 14,9% que son mujeres; un 15,8% son jefes de estudios y docentes masculinos, por un 10,4% que son docentes femeninos. En cambio, para los cargos de **coordinación didáctica o pedagógica** la presencia según el género se invierte.

CARGO DE GOBIERNO O DE COORDINACIÓN DIDÁCTICA	HOMBRE		MUJER	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Director/a	23	19,2%	10	14,9%
Jefe de Estudios	19	15,8%	7	10,4%
Coordinador/a Pedagógico/a	17	14,2%	10	14,9%
Jefe de Departamento	52	43,3%	32	47,8%
Jefe de Seminario	9	7,5%	8	11,9%

Tabla 10.11.: Ejercicio de un cargo de gobierno o de coordinación didáctica y género de los docentes de la muestra

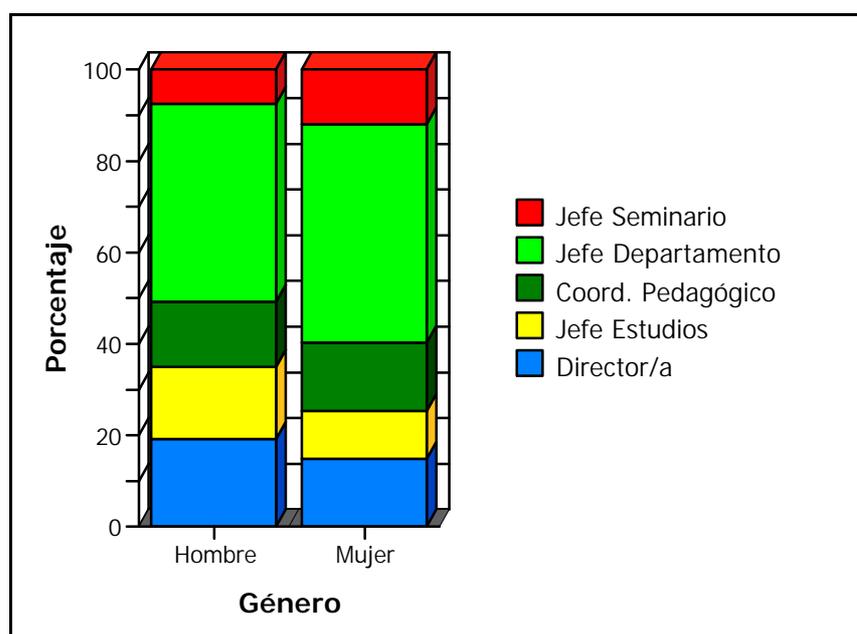


Gráfico 10.19.: Distribución de la muestra por cargos de gobierno o de coordinación didáctica y género

10.2.3. Variables contextuales

Los aspectos que consideramos en este apartado son: la tipología del centro educativo y la comarca de ubicación del centro.

10.2.3.1. Tipología del centro

Considerando la tipología del centro donde trabajan los profesores de la muestra, el 65,4% pertenecen a centros de titularidad pública por un 34,6% que son de la escuela privada; y, dentro de ésta, predominan los docentes de los centros privados-concertados religiosos, 75,9%.

TITULARIDAD	FRECUENCIA	%	TIPOLOGÍA CENTRO	FRECUENCIA	% respecto titular muestra	
Privada	133	34,6%	Privado-concertado religioso	101	75,9%	26,3%
			Privado-concertado laico	28	21,1%	7,3%
			Privado religioso	3	2,3%	0,8%
			Privado laico	1	0,7%	0,3%
Pública	251	65,4%				

Tabla 10.12.: Titularidad y tipología del centro de trabajo de los docentes de la muestra

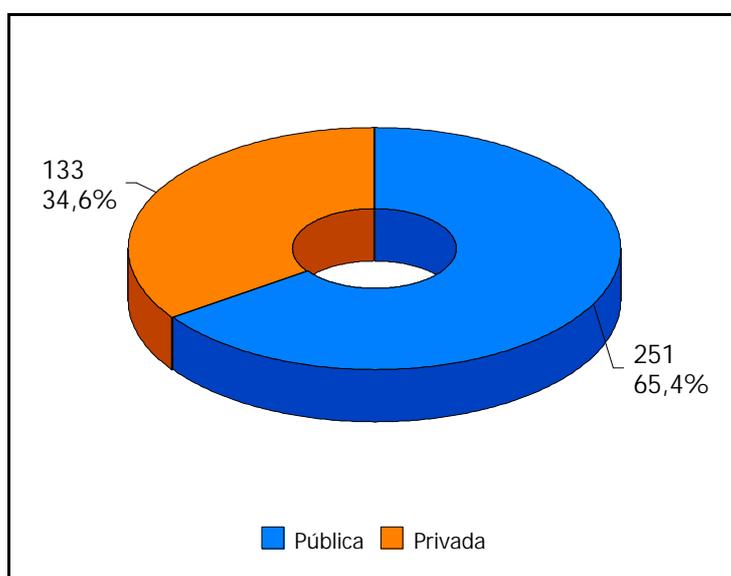


Gráfico 10.20.: Distribución de la muestra por titularidad del centro

Han contestado docentes que ejercen algún **cargo** pertenecientes a los **diferentes tipos** de **centros educativos** considerados. No obstante, se observan diferencias en los informantes según la tipología del centro y el cargo que ocupan: así, respecto a los centros de **titularidad pública**, han contestado **menos órganos de gobierno** -directores, 13,8%; jefes de estudio, 8,6% y coordinadores pedagógicos, 12,1%- **que de centros privados** -directores, 25,0%; jefes de estudio, 22,2% y coordinadores pedagógicos, 18,1%-. Esta tendencia que **se invierte al considerar los cargos de coordinación didáctica** de la escuela pública -jefes de departamento, 54,3%- y los de la escuela privada -jefes de departamento, 29,2%-.

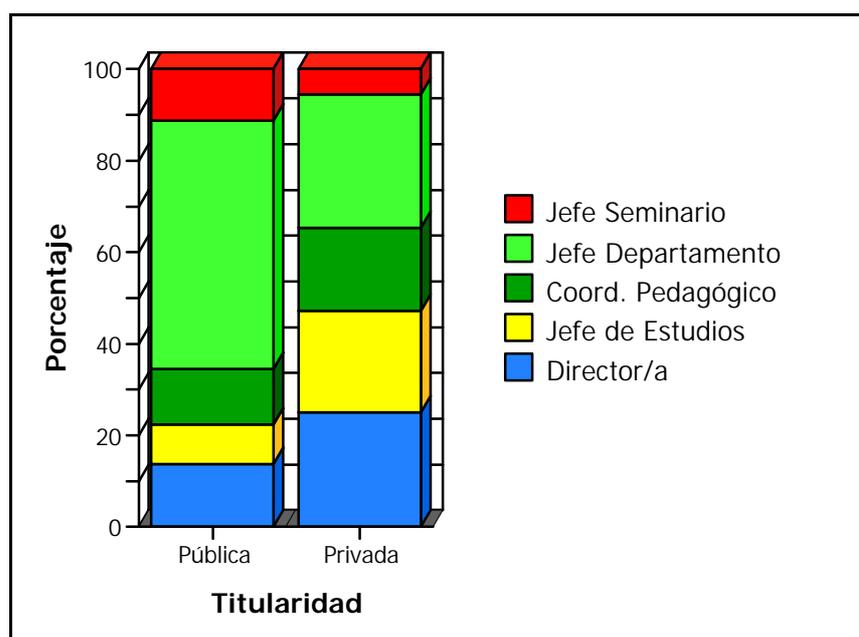


Gráfico 10.21.: Distribución de la muestra por cargo y titularidad del centro

10.2.3.2. Comarca del centro educativo

Los docentes de la muestra se distribuyen entre las cuatro provincias catalanas de acuerdo a la siguiente tabla.

PROVINCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Barcelona	279	73,04%
Tarragona	33	8,64%
Lleida	17	4,45%
Girona	53	13,87%

Tabla 10.13.: Provincia de ubicación de los centros de trabajo de los docentes de la muestra

La distribución de los enseñantes de la muestra, según la **comarca** de ubicación de su centro educativo, pone de manifiesto que se han obtenido respuestas de docentes de las cuatro provincias de Catalunya y de 32 comarcas diferentes.

La distribución de los docentes de la muestra, por provincias y comarcas de Catalunya, se ajusta aproximadamente a la distribución de la población real. Destacan los profesores que ejercen la docencia en el Barcelonès, 27,7%, y en el Vallès Occidental, 16,5%; seguidos de los docentes del Baix Llobregat, 7,6%; del

Bages, 5,5%; del Maresme, 5,0%; del Vallès Oriental, 4,7%; del Gironès, 4,5% y del Tarragonès, con 3,7%.

COMARCA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alt Empordà	8	2,1%
Alt Penedès	4	1,0%
Alt Urgell	1	0,3%
Anoia	4	1,0%
Bages	21	5,5%
Baix Camp	13	3,4%
Baix Ebre	2	0,5%
Baix Empordà	9	2,4%
Baix Llobregat	29	7,6%
Baix Penedès	3	0,5%
Barcelonès	106	27,7%
Berguedà	10	2,6%
Cerdanya	1	0,3%
Conca de Barberà	1	0,3%
Garraf	1	0,3%
Garrotxa	2	0,5%
Gironès	17	4,5%
La Segarra	2	0,5%
La Selva	7	1,8%
Maresme	19	5,0%
Montsià	1	0,3%
Osona	4	1,0%
Pallars	2	0,5%
Pla d'Urgell	1	0,3%
Pla de l'Estany	5	1,3%
Ripollès	4	1,0%
Segrià	6	1,6%
Solsonès	3	0,8%
Tarragonès	14	3,7%
Urgell	2	0,5%
Vallès Occidental	63	16,5%
Vallès Oriental	18	4,7%

Tabla 10.14.: Comarca de ubicación de los centros de trabajo de los docentes de la muestra

10.2.4. Variables estructurales

Bajo este epígrafe se han considerado las etapas que tienen los centros educativos donde trabajan los docentes de la muestra, el número de líneas de la ESO, si el centro ha sido un centro experimentador de la LOGSE y el nivel de aprendizaje de los alumnos.

10.2.4.1. Etapas educativas

La distribución de los profesores según las **etapas educativas** que tiene el centro escolar refleja que, además de la ESO, el 83,6% de los docentes trabaja en centros que tienen también Bachillerato. Los profesores que trabajan en centros que tienen también Ed. Primaria suponen un 24,5% -pertenecientes principalmente a la escuela privada-. Aquellos profesores que lo hacen en centros que también imparten Ciclos Formativos de Grado Medio o de Grado Superior suponen, respectivamente, un 26,6% y un 23,4%.

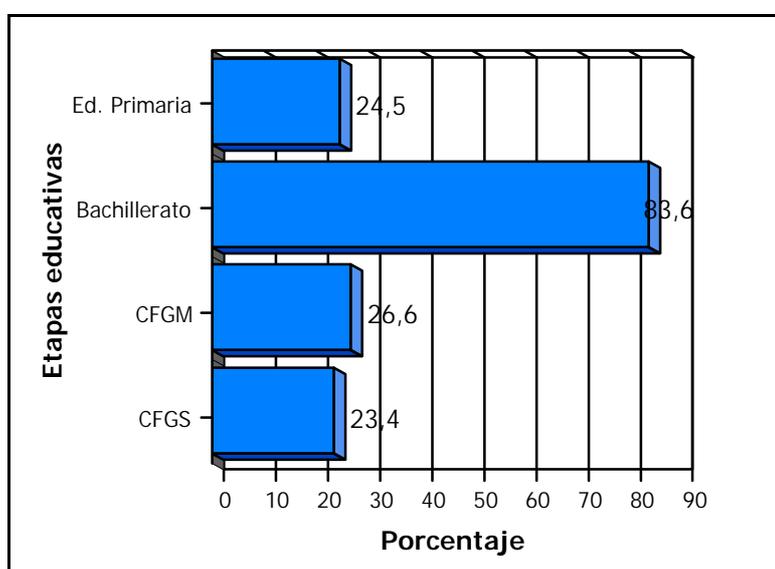


Gráfico 10.22.: Distribución de la muestra por etapas educativas de los centros

10.2.4.2. Número de líneas de la ESO

Con el objeto de caracterizar la muestra según el número de líneas de ESO que tiene el centro de trabajo de los docentes, a partir de la variable que nos informaba del número de líneas de ESO que tienen los centros, se ha creado una nueva variable con los valores siguientes: pequeño -1 o 2 líneas-, mediano -3 líneas- y grande -4, 5 o 6 líneas-.

Por lo que se refiere al **número de líneas** de ESO que tienen los centros educativos donde trabajan los enseñantes, los **centros** que **más abundan** son los de **tres líneas**, con un 42,3% de los profesores ejerciendo la docencia en dichos

centros; la predominancia de los centros de tres líneas está de acuerdo con la realidad, ya que dicho número de líneas era el considerado como idóneo para organizar y gestionar el currículo de acuerdo con los principios de la LOGSE.

Les siguen un 37,5% de docentes que lo hace en centros de una o dos líneas. Los docentes que trabajan en centros con 4 o más líneas de ESO significan el 20,2% de la muestra.

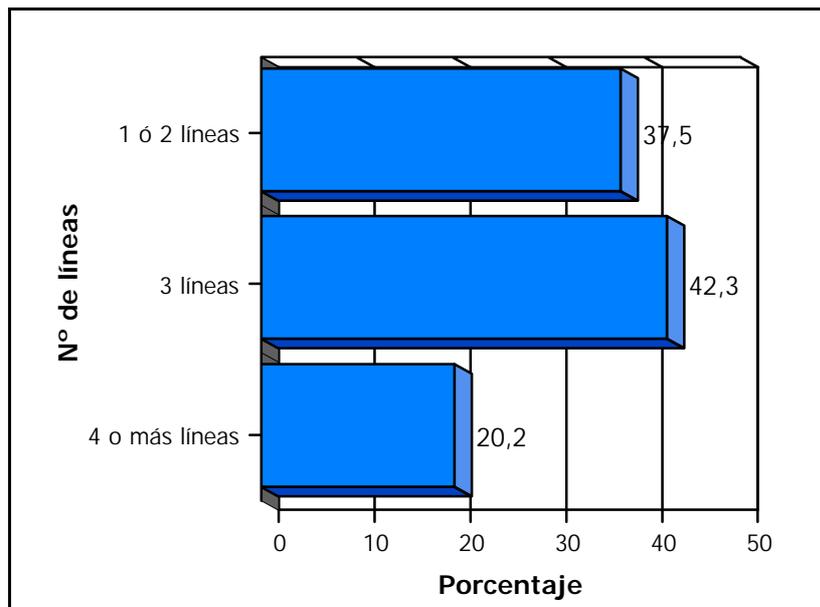


Gráfico 10.23.: Distribución de la muestra por nº de líneas de los centros

10.2.4.3. Centro experimentador de la LOGSE

Un 11,5% de los docentes de la muestra ejerce en centros que han sido centros experimentadores de la LOGSE por un 88,5% que no.

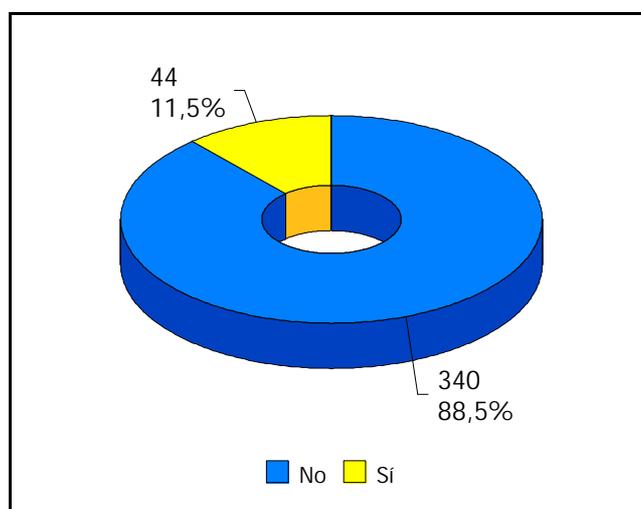


Gráfico 10.24.: Distribución de la muestra por centros que experimentaron la LOGSE

10.2.4.4. Nivel de los aprendizajes de los alumnos de la ESO

Respecto a la opinión que tienen los docentes sobre el **nivel de sus alumnos**, un 63,4% opina que tienen un nivel normal.

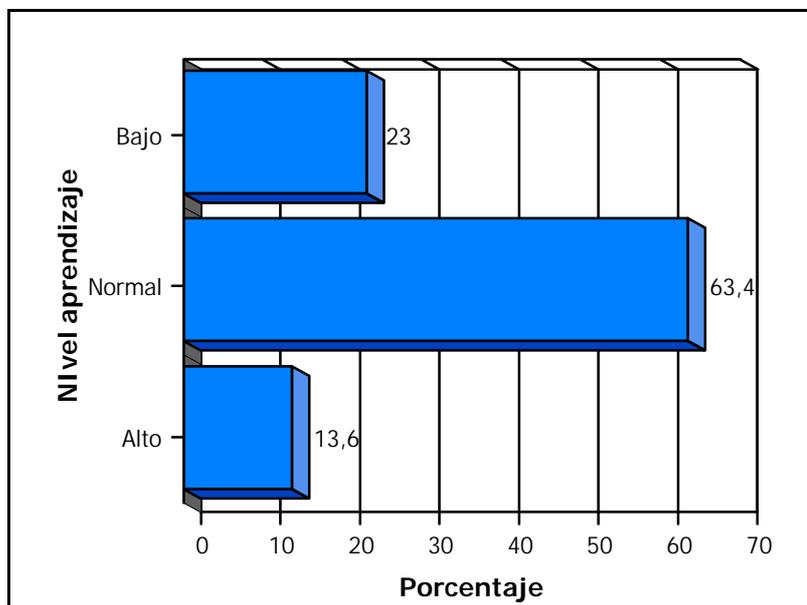


Gráfico 10.25.: Distribución de la muestra por nivel de aprendizaje de los alumnos

La opinión que se manifiesta sobre **el nivel de los alumnos** varía según la **tipología del centro educativo**. Los **docentes** de la **escuela pública** consideran que sus **alumnos tienen un nivel bajo (30,9%) en mayor medida que los docentes de la escuela privada (8,3%)**. Los profesores de la escuela privada opinan que el nivel de aprendizaje de los alumnos es normal (69,2%) o alto (22,6%), en mayor medida que sus colegas de la escuela pública (60,2% y 8,8%, respectivamente).

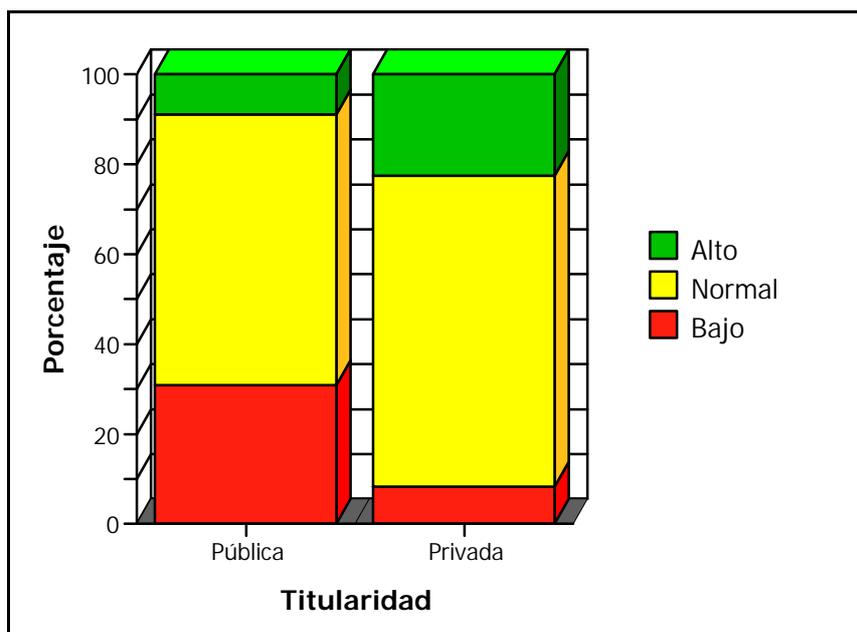


Gráfico 10.26.: Distribución de la muestra por nivel de los aprendizajes de los alumnos y titularidad del centro

10.2.5. Síntesis de la muestra

De manera sintética, la muestra queda perfilada de la siguiente manera:

1. El **género** que predomina es el masculino en una proporción 3/5.
2. La **edad** que más abunda es de 35 a 44 años aunque se observa una tendencia a una población docente un tanto envejecida.
3. La **titulación académica** que domina porcentualmente corresponde a los estudios de 2º ciclo (licenciado, ingeniero superior o arquitecto) o de 3er. ciclo (doctor).
4. La **experiencia profesional** es alta: 3/5 de los docentes superan los 15 años de docencia.
5. La **antigüedad en el centro** es media-baja con menos de 10 años de permanencia en el centro.

6. Los **años de docencia** en la ESO es alta: casi la mitad lleva 6 años de ejercicio en la ESO.
7. El **ciclo de la ESO** en que ejercen la docencia se distribuye de la siguiente manera: 1er. ciclo (1/5), 2º ciclo (2/5), 1er. y 2º ciclo simultáneamente (2/5).
8. El **ámbito de docencia** que predomina es el científico-tecnológico (4/10) seguido del que corresponde a las lenguas (3/10).
9. Respecto a las **actividades de formación** sobre **evaluación**, predominan los que han asistido (2/3). La modalidad de formación más elegida han sido los cursos. Los docentes de la escuela pública están menos satisfechos con la formación recibida que sus colegas de la escuela privada.
10. La **titularidad del centro** que predomina es la pública (3/5). Dentro de los centros de titularidad privada destacan los de tipología concertada-religiosa.
11. Predominan los **profesores** que **no** son **tutores** de un grupo clase (3/5) .
12. El ejercicio de un **cargo de gobierno** o de **coordinación didáctica** está muy equilibrado: sí (1/2), no (1/2). Respecto a los docentes que ejercen un cargo, predominan los jefes de departamento, seguidos de los directores, coordinadores pedagógicos y jefes de estudio.
13. El **número de líneas** de ESO que tienen los centros educativos es 3.
14. El **nivel de aprendizaje de los alumnos** que predomina es el normal. Los profesores de la escuela pública consideran en mayor medida, respecto a los docentes de la escuela privada, que sus alumnos tienen un nivel más bajo.

10.3. Resultados descriptivos de la escala de actitudes

10.3.1. Análisis global de la escala

La aplicación de la escala permite obtener una puntuación total que es el resultado de la suma algebraica de 45 ítems que forman la escala en su conjunto. La puntuación que puede obtener un sujeto en la escala de actitudes hacia la evaluación viene dada por el rango de la escala que varía entre 45, resultado de multiplicar la puntuación más baja posible -1 - por el número de ítems - 45 -, y 225, resultado del producto de la puntuación más alta - 5 - por la cantidad de ítems -45-.

La tabla que se ofrece a continuación muestra una descripción general de la escala con los estadísticos de tendencia central, la desviación típica, el número de ítems de la escala, las opciones de respuestas por ítem -grados-, las puntuaciones mínimas y máximas obtenidas por los individuos de la muestra y el número de sujetos que han contestado la escala:

Ma	Me	Mo	Dt	Nº ÍTEMS	GRADOS ESCALA	PUNT. MÍN.	PUNT. MÁX.	Nº SUJ.
164,63	166	167	20,62	45	5	93	218	384

Tabla 10.15.: Descripción general de la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Se ha realizado una baremación con los percentiles que corresponden a las puntuaciones obtenidas por los profesores en la aplicación de la escala.

PERCENTIL	PUNTUACIÓN ESCALA
1	108,95
5	124,50
10	138,00
15	145,00
20	150,00
25	153,00
30	156,00
35	158,75
40	161,00
45	164,00
50	166,00
55	167,00
60	170,00
65	173,00
70	176,00
75	178,75
80	182,00
85	185,25
90	190,00
95	194,75
99	211,15

Tabla 10.16.: Percentiles correspondientes a las puntuaciones en la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Las puntuaciones obtenidas por los enseñantes en la escala se distribuyen de acuerdo con el gráfico siguiente.

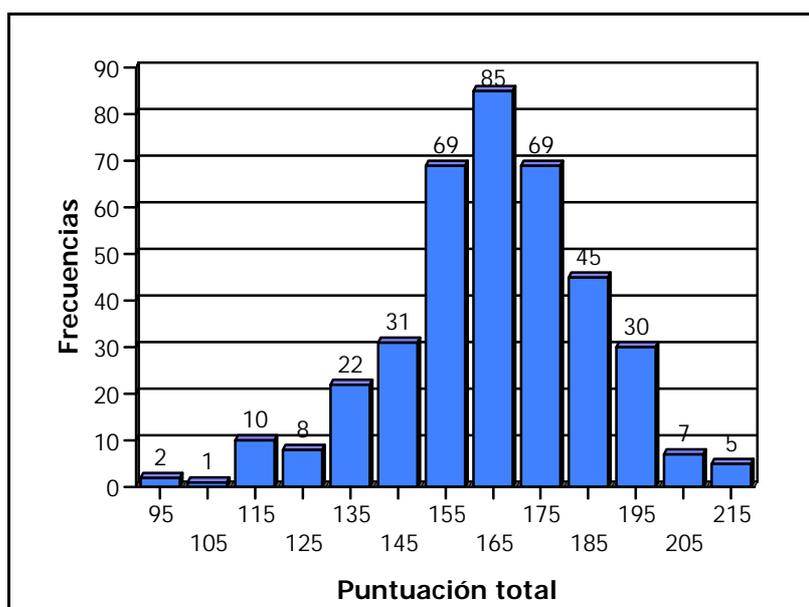


Gráfico 10.27.: Puntuación total de los profesores en la escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La puntuación media de los profesores de la muestra para cada uno de los ítems que conforman la escala de actitudes puede apreciarse en el gráfico siguiente.

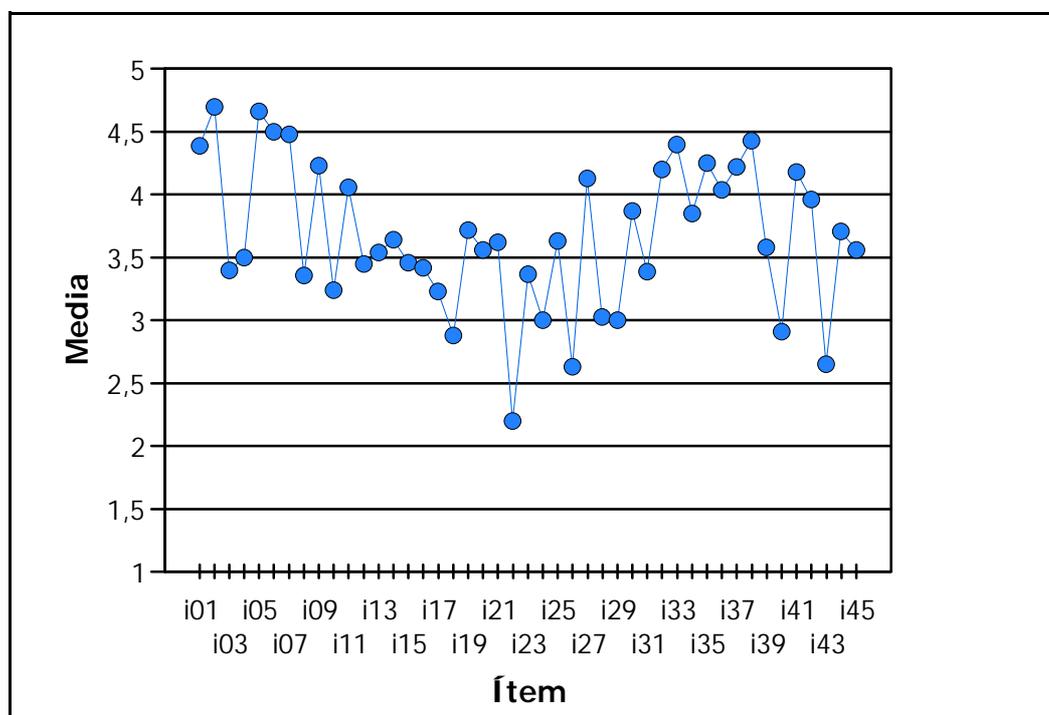


Gráfico 10.28.: Puntuaciones medias en cada uno de los ítems de la escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Los resultados muestran que, en cuarenta ítems de la escala, las puntuaciones medias sobrepasan el valor de la media escalar; en 5 ítems las puntuaciones medias son inferiores a la media escalar.

Del análisis de la gráfica anterior, se pueden observar ciertas tendencias: 1 ítem en el que los profesores de la muestra tienden hacia una actitud baja (Desacuerdo); 17 ítems en los que los docentes obtienen una puntuación media alrededor del grado de la indiferencia; 27 ítems con una tendencia hacia una actitud alta (Acuerdo-Totalmente en acuerdo).

Podemos considerar que, en conjunto, las actitudes de los docentes de la muestra estudiada son positivas. Este resultado conviene considerarlo a la luz de que los profesores que han contestado al cuestionario y a la escala han sido, posiblemente, los que están más predispuestos hacia la evaluación y, por tanto, son los que manifiestan mejores actitudes.

A la hora de valorar los resultados, consideramos que sería insuficiente limitarnos a los obtenidos por la respuestas proporcionadas mediante la escala. Aún siendo ilustrativos de la actividad evaluadora de la población objeto de estudio, parece conveniente realizar una lectura cualitativa de los mismos a la luz que arrojan las respuestas obtenidas a través de las entrevistas en profundidad a diversos miembros del colectivo. Posteriormente recurriremos a ello.

10.3.2. Porcentajes de respuestas por ítem

A continuación se ofrecen las respuestas, expresadas en porcentaje, de los profesores de la muestra a cada uno de los ítems de la escala de actitudes.

ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
1. Els meus alumnes coneixen els criteris d'avaluació que utilitzo.	1,3	2,3	3,1	42,7	50,5
2. Comunico amb antelació suficient als meus alumnes el dia de la realització d'una prova d'avaluació.	1,6	1	2,1	16,7	78,6
3. En el moment de posar una prova d'avaluació em coordino amb la resta de professors de l'àrea.	8,6	16	22	33,8	19,6
4. L'avaluació és l'activitat docent que menys em motiva.	20,4	37,1	22,2	13,3	7
5. Les sessions d'avaluació no poden consistir en "cantar" el nombre de suspensos i aprovats de cada alumne.	3,4	1,3	2,3	12	80,9
6. Els criteris d'avaluació han de ser compartits per l'equip de professors.	2,1	2,6	2,9	27,7	64,8
7. És necessari que a les reunions de professors es coordinin els aspectes pedagògics sobre l'avaluació.	1,8	2,3	3,1	31,9	60,8
8. Comparteixo amb la resta de professorat els diferents elements del procés d'avaluació de l'aprenentatge (fases, procediments, instruments).	5,3	19	22,4	40,6	12,7
9. L'avaluació és més una tasca administrativa que pedagògica.	52,1	31,8	6,3	7	2,9
10. Les teories sobre l'avaluació són massa teòriques com per ser-me d'utilitat en la pràctica quotidiana.	14,8	32,8	20,9	24,3	7,1
11. L'avaluació em serveix per millorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.	1,8	6	9,1	50,3	32,8
12. En el meu cas, l'avaluació és una tasca pesada.	17,4	38	20,3	20,3	3,9
13. L'actual sistema d'avaluació suposa una inversió de temps que disminueix el que necessito per ensenyar.	20,7	38,7	19,4	16,8	4,5
14. L'avaluació inicial té més d'exigència administrativa que d'interès pedagògic.	30,9	33	14,9	12	9,2
15. Estic disposat/da a assistir a activitats de formació sobre avaluació.	8,1	9,9	28,2	35,8	18
16. L'avaluació amb la LOGSE només ha suposat canvis terminològics i formals.	18,8	34,2	22,7	18,5	5,7

Tabla 10.17.: Porcentajes de respuestas por ítem a la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (inicio)

Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
17. Amb la LOGSE l'avaluació ha experimentat un canvi real en la pràctica.	7,3	18,8	26,3	38,5	9,1
18. Amb el sistema actual s'ha produït un canvi positiu en l'avaluació del rendiment dels alumnes.	12,5	24,8	28,7	30	3,9
19. La baixada del nivell dels aprenentatges dels alumnes és deguda a l'actual sistema d'avaluació.	31,3	33,6	15,9	14,1	5,2
20. Quan rebo un nou grup d'alumnes, analitzo les qualificacions i informes avaluatius del curs anterior.	6,6,	13,6	17,6	41,7	20,5
21. Planifico cada unitat didàctica a partir dels coneixements previs que he detectat en els alumnes.	1,8	14,4	19,3	49,3	15,1
22. El nombre d'alumnes per classe fa difícil l'avaluació amb la finalitat d'ajudar pedagògicament.	3,4	14,1	12	40,5	30
23. A l'hora d'avaluar em coordino amb la resta de companys que passem per la mateixa classe.	6,5	19,5	19,8	39,1	15,1
24. El sistema de recopilació d'informació que utilitzo per a avaluar no està consensuat amb la resta de professors.	9,7	32,4	17,2	29,8	11
25. La incidència de la Junta d'Avaluació en l'avaluació que faig dels alumnes hauria de ser insignificant.	20,3	42,9	20	13,2	3,7
26. L'avaluació formativa és de la que més es parla però la que menys es practica.	6,3	17,7	21,9	41,4	12,8
27. L'avaluació em permet detectar els punts febles i forts dels meus alumnes.	2,1	3,7	8,6	50,9	34,7
28. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.	10,5	31,7	16,2	33,8	7,9
29. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.	15,2	27,5	13,1	30,9	13,4
30. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.	1,8	4,5	20,7	51	22
31. Tinc en compte l'autoavaluació que fan els alumnes del seu procés d'aprenentatge.	5,5	17,8	23,2	38,9	14,6
32. Faig avaluació contínua mitjançant l'aplicació de varies proves al llarg del crèdit.	2,3	7,8	5	37,6	47,3
33. En el meu cas els exàmens constitueixen l'única forma d'avaluar.	58	32,9	2,1	5,5	1,6
34. La realització d'exàmens em permet mantenir l'ordre i el control de la classe.	39,5	22	25,9	9,2	3,4
35. Avalu els tres tipus de continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals).	3,1	7,3	3,9	32,9	52,7
36. Superviso el dossier o quadern de treball dels meus alumnes mentre el van realitzant.	4,2	5,5	9,6	43,2	37,5
37. Durant el procés d'aprenentatge dels meus alumnes obtinc informació del seu progrés, independentment que al final de cada unitat realitzi un examen.	1,3	3,1	5	53,3	37,3
38. Valoro l'esforç i la dedicació dels alumnes a més dels resultats obtinguts en els exàmens.	2,6	1,3	1,8	39,4	54,8
39. Quan un alumne no assoleix els aprenentatges desitjats preparo activitats de reforç perquè no quedi endarrerit.	2,1	15,4	19,6	48,4	14,4
40. La promoció de curs d'un alumne ha de ser en funció del número d'àrees suspeses.	14,2	24,7	15	30,2	16

Tabla 10.17.: Porcentajes de respuestas por ítem a la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (continuación)

ÍTEMS	TD	D	I	A	TA
41. L'examen és l'únic mitjà per comprovar el que l'alumne ha après.	46,3	37,4	6,5	7,1	2,6
42. Un ensenyament orientat fortament cap als exàmens crea un clima adequat per aprendre.	35,2	37,6	17	8,1	2,1
43. Els meus alumnes donen més importància als exàmens que a les activitats i treballs realitzats a classe.	5	23,8	17,8	38,6	14,9
44. Oriento les famílies en base al rendiment acadèmic mostrat durant el procés d'aprenentatge de l'alumne.	3,2	8,7	20,1	50,3	17,7
45. Cal que l'alumne aprovi tots els crèdits per poder acreditar l'ESO.	23,7	41,7	10,4	15,6	8,6

Tabla 10.17.: Porcentajes de respuestas por ítem a la escala de actitudes de los profesores de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (final)

10.3.3. Análisis de los factores de la escala

En el capítulo anterior se han establecido, atendiendo a la multidimensionalidad del constructo que se está midiendo, los factores de la escala de actitudes. En este apartado vamos a retomarlos para proceder a su análisis y valoración.

10.3.3.1. Componentes actitudinales

Los 45 ítems de la escala se han agrupado en tres dimensiones que se corresponden con los componentes cognitivo, afectivo y conativo o conductual de las actitudes.

La tabla que aparece a continuación muestra una descripción general de cada uno de los factores, según los componentes actitudinales, que integran la escala.

FACTORES	M _a	D _t	Nº ÍTEMS	MÍNIMO	MÁXIMO
COGNITIVO	3,802	0,5783	12	1,58	5
AFFECTIVO	3,2901	0,5448	13	1,62	4,77
CONDUCTUAL	3,841	0,4956	20	1,65	5
TOTAL	3,6444	0,461	45	2,11	4,82

Tabla 10.18.: Descripción de los componentes actitudinales de la escala

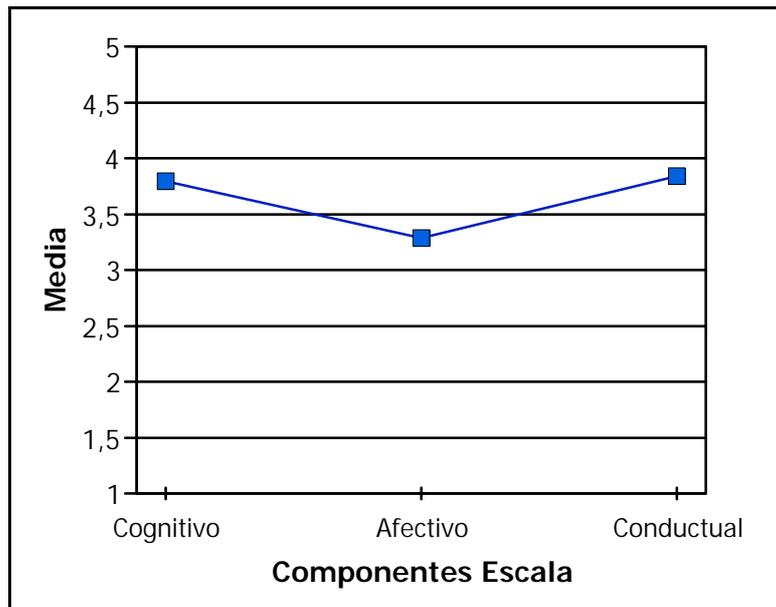


Gráfico 10.29.: Puntuaciones medias en cada uno de los componentes de la escala de actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Los profesores de la muestra, como puede apreciarse en la tabla y gráfico anteriores, valoran por encima de la media escalar en todos los componentes. El afectivo se evidencia como el aspecto más bajo y el más próximo al grado de indiferencia.

La composición de los factores se presenta en las tablas numeradas a continuación de la 10.19. a la 10.21. (la numeración de cada ítem hace referencia al orden en que aparecen en la escala).

FACTOR I: COMPONENTE COGNITIVO DE LA ACTITUD	TD	D	I	A	TA
1. Els meus alumnes coneixen els criteris d'avaluació que utilitzo	1,3	2,3	3,1	42,7	50,5
6. Els criteris d'avaluació han de ser compartits per l'equip de professors.	2,1	2,6	2,9	27,7	64,8
7. És necessari que a les reunions de professors es coordinin els aspectes pedagògics sobre l'avaluació.	1,8	2,3	3,1	31,9	60,8
14. L'avaluació inicial té més d'exigència administrativa que d'interès pedagògic.	30,9	33	14,9	12	9,2
16. L'avaluació amb la LOGSE només ha suposat canvis terminològics i formals.	18,8	34,2	22,7	18,5	5,7
17. Amb la LOGSE l'avaluació ha experimentat un canvi real en la pràctica.	7,3	18,8	26,3	38,5	9,1
19. La baixada del nivell dels aprenentatges dels alumnes és deguda a l'actual sistema d'avaluació.	31,3	33,6	15,9	14,1	5,2
25. La incidència de la Junta d'Avaluació en l'avaluació que faig dels alumnes hauria de ser insignificant.	20,3	42,9	20	13,2	3,7
28. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.	10,5	31,7	16,2	33,8	7,9
34. La realització d'exàmens em permet mantenir l'ordre i el control de la classe.	39,5	22	25,9	9,2	3,4
41. L'examen és l'únic mitjà per comprovar el que l'alumne ha après.	46,3	37,4	6,5	7,1	2,6
45. Cal que l'alumne aprovi tots els crèdits per poder acreditar l'ESO.	23,7	41,7	10,4	15,6	8,6

Tabla 10.19.: Composición del componente cognitivo de la escala de actitudes. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

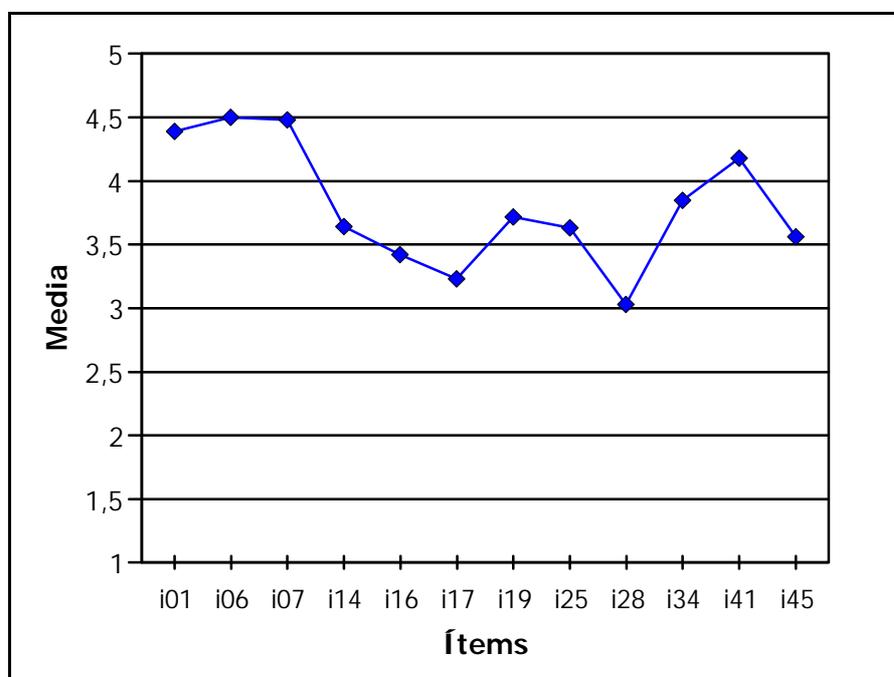


Gráfico 10.30.: Perfil del componente cognitivo

En este componente, de manera general e independientemente de la consideración de variables (personales, profesionales, contextuales y estructurales) que serán consideradas más adelante, constatamos actitudes globalmente positivas:

1. Una **actitud positiva** en relación a que los **criterios de evaluación tienen que ser públicos y conocidos por los alumnos** (i01), **compartidos por el equipo docente** (i06) y a la **necesidad de coordinar los aspectos pedagógicos de la evaluación** en las reuniones del profesorado (i07).
2. Están en **desacuerdo** en la consideración del **examen como único medio para comprobar** lo que el alumno ha aprendido después de un proceso de enseñanza-aprendizaje (i41), y que el mismo **sirva** como instrumento **para mantener el control y el orden** de la clase (i34).
3. Están ligeramente en **desacuerdo** en considerar **que la evaluación inicial es más una exigencia administrativa que un interés pedagógico** (i14), así como en que la **disminución del nivel** de aprendizaje de los alumnos sea **debido al actual sistema de evaluación** (i19), en que **para acreditar** la ESO sea **necesario aprobar todos los créditos** (i45) y en que la **incidencia de la Junta de Evaluación** en la evaluación que ha hecho el profesor sea **insignificante** (i25).
4. Muestran una **cierta indiferencia** respecto a que la **evaluación con la LOGSE solamente ha supuesto cambios terminológicos y formales** (i16), y que haya **experimentado un cambio real en la práctica** (i17). Son **totalmente indiferentes** hacia que la **función principal** de la evaluación sea **certificar los resultados** de los aprendizajes de los alumnos (i28).

FACTOR II: COMPONENTE AFECTIVO DE LA ACTITUD	TD	D	I	A	TA
4. L'avaluació és l'activitat docent que menys em motiva.	20,4	37,1	22,2	13,3	7
5. Les sessions d'avaluació no poden consistir en "cantar" el nombre de suspensos i aprovats de cada alumne.	3,4	1,3	2,3	12	80,9
9. L'avaluació és més una tasca administrativa que pedagògica.	52,1	31,8	6,3	7	2,9
10. Les teories sobre l'avaluació són massa teòriques com per ser-me d'utilitat en la pràctica quotidiana.	14,8	32,8	20,9	24,3	7,1
12. En el meu cas, l'avaluació és una tasca pesada.	17,4	38	20,3	20,3	3,9
15. Estic disposat/da a assistir a activitats de formació sobre avaluació.	8,1	9,9	28,2	35,8	18
18. Amb el sistema actual s'ha produït un canvi positiu en l'avaluació del rendiment dels alumnes.	12,5	24,8	28,7	30	3,9
22. El nombre d'alumnes per classe fa difícil l'avaluació amb la finalitat d'ajudar pedagògicament.	3,4	14,1	12	40,5	30
26. L'avaluació formativa és de la que més es parla però la que menys es practica.	6,3	17,7	21,9	41,4	12,8
29. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.	15,2	27,5	13,1	30,9	13,4
40. La promoció de curs d'un alumne ha de ser en funció del número d'àrees suspeses.	14,2	24,7	15	30,2	16
42. Un ensenyament orientat fortament cap als exàmens crea un clima adequat per aprendre.	35,2	37,6	17	8,1	2,1
43. Els meus alumnes donen més importància als exàmens que a les activitats i treballs realitzats a classe.	5	23,8	17,8	38,6	14,9

Tabla 10.20.: Composición del componente afectivo de la escala de actitudes. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

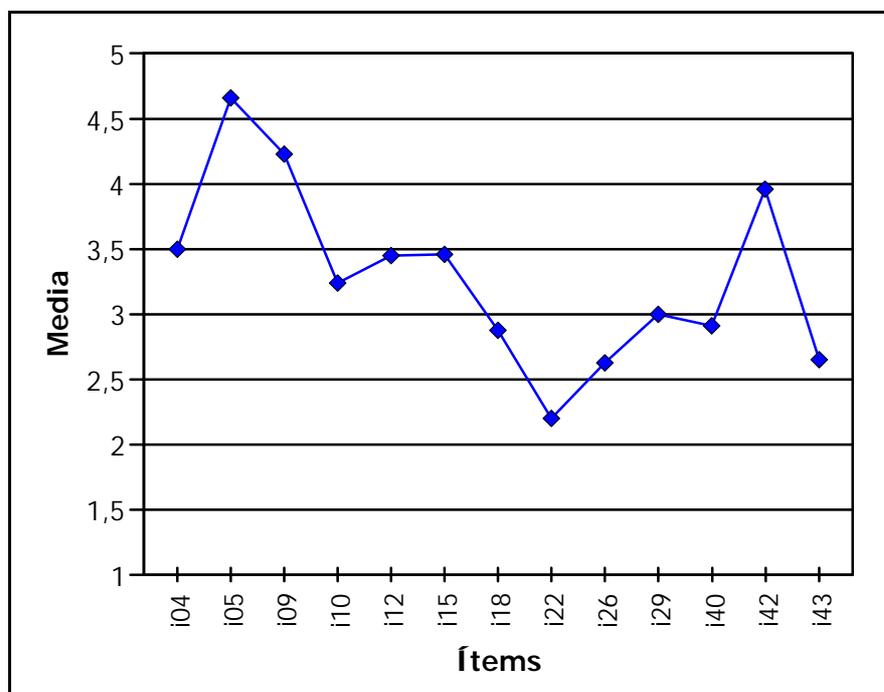


Gráfico 10.31.: Perfil del componente afectivo

Es en este componente, como hemos apuntado anteriormente, en el que los enseñantes muestran actitudes más bajas. Las puntuaciones en algunos ítems por debajo de la media escalar nos indican actitudes negativas. Podemos destacar:

1. La actitud **positiva**, por encima de la media escalar, para considerar que las **sesiones de evaluación no pueden consistir en ‘cantar’ la cantidad de suspensos y aprobados** de cada alumno (i05); y el **rechazo a considerar que la evaluación sea más un acto administrativo que pedagógico** (i09) y hacia el que **una enseñanza orientada fuertemente hacia los exámenes crea un clima adecuado** para aprender (i42).
2. Un leve **desacuerdo en considerar que la evaluación es la actividad por la que menos motivación sienten** (i04) y **que la evaluación sea una tarea pesada** (i12). Se muestran **ligeramente dispuestos a asistir a actividades de formación sobre evaluación** (i15).
3. La **indiferencia** acerca de que el **sistema actual ha producido un cambio positivo** en la evaluación de los alumnos (i18), que **facilita** que los **alumnos promocionen** de curso **sin aprender** (i29) y que la **promoción** tenga que ser en **función del número de áreas suspendidas** (i40).
4. La **baja actitud hacia la evaluación formativa** ya sea, por considerar difícil de llevarla a cabo debido a la ratio de alumnos/grupo-clase (i22), o por considerarla una modalidad de la que **se habla más de lo que se practica** (i26). Dentro de este marco más bien negativo, consideran que sus alumnos **confieren más importancia a los exámenes** en detrimento de las actividades y trabajos realizados en clase (i43).

FACTOR III: COMPONENTE CONDUCTUAL DE LA ACTITUD	TD	D	I	A	TA
2. Comunico amb antelació suficient als meus alumnes el dia de la realització d'una prova d'avaluació.	1,6	1	2,1	16,7	78,6
3. En el moment de posar una prova d'avaluació em coordino amb la resta de professors de l'àrea.	8,6	16	22	33,8	19,6
8. Comparteixo amb la resta de professorat els diferents elements del procés d'avaluació de l'aprenentatge (fases, procediments, instruments).	5,3	19	22,4	40,6	12,7
11. L'avaluació em serveix per millorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.	1,8	6	9,1	50,3	32,8
13. L'actual sistema d'avaluació suposa una inversió de temps que disminueix el que necessito per ensenyar.	20,7	38,7	19,4	16,8	4,5
20. Quan rebo un nou grup d'alumnes, analitzo les qualificacions i informes avaluatius del curs anterior.	6,6	13,6	17,6	41,7	20,5
21. Planifico cada unitat didàctica a partir dels coneixements previs que he detectat en els alumnes.	1,8	14,4	19,3	49,3	15,1
23. A l'hora d'avaluar em coordino amb la resta de companys que passem per la mateixa classe.	6,5	19,5	19,8	39,1	15,1
24. El sistema de recopilació d'informació que utilitzo per a avaluar no està consensuat amb la resta de professors.	9,7	32,4	17,2	29,8	11
27. L'avaluació em permet detectar els punts febles i forts dels meus alumnes.	2,1	3,7	8,6	50,9	34,7
30. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.	1,8	4,5	20,7	51	22
31. Tinc en compte l'autoavaluació que fan els alumnes del seu procés d'aprenentatge.	5,5	17,8	23,2	38,9	14,6
32. Faig avaluació contínua mitjançant l'aplicació de varies proves al llarg del crèdit.	2,3	7,8	5	37,6	47,3
33. En el meu cas els exàmens constitueixen l'única forma d'avaluar.	58	32,9	2,1	5,5	1,6
35. Avaluo els tres tipus de continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals).	3,1	7,3	3,9	32,9	52,7
36. Superviso el dossier o quadern de treball dels meus alumnes mentre el van realitzant.	4,2	5,5	9,6	43,2	37,5
37. Durant el procés d'aprenentatge dels meus alumnes obtinc informació del seu progrés, independentment que al final de cada unitat realitzi un examen.	1,3	3,1	5	53,3	37,3
38. Valoro l'esforç i la dedicació dels alumnes a més dels resultats obtinguts en els exàmens.	2,6	1,3	1,8	39,4	54,8
39. Quan un alumne no assoleix els aprenentatges desitjats preparo activitats de reforç perquè no quedi endarrerit.	2,1	15,4	19,6	48,4	14,4
44. Oriento les famílies en base al rendiment acadèmic mostrat durant el procés d'aprenentatge de l'alumne.	3,2	8,7	20,1	50,3	17,7

Tabla 10.21.: Composición del componente conductual de la escala de actitudes. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

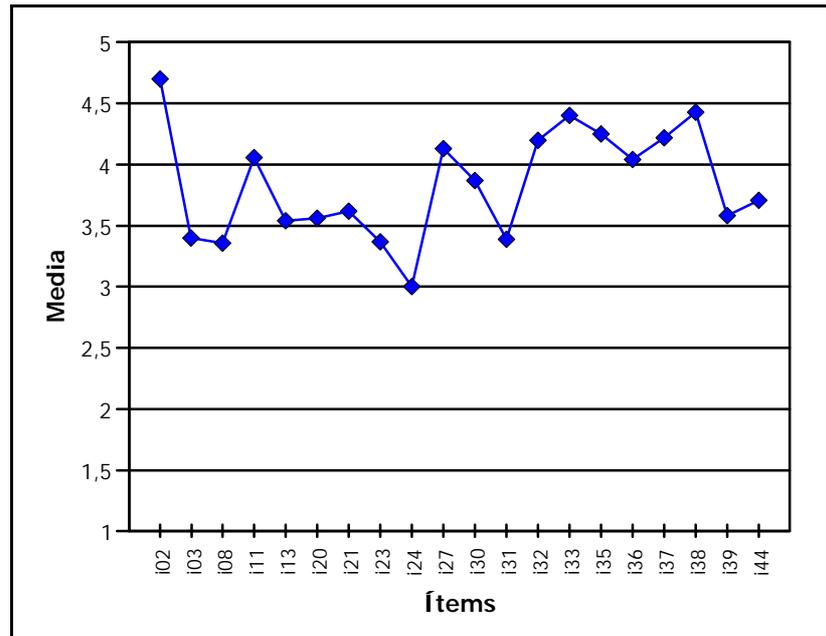


Gráfico 10.32.: Perfil del componente conductual

Las actitudes que se manifiestan en este componente son las más altas y todas ellas positivas. Una descripción de las mismas nos indica:

1. Una **actitud muy positiva** para que los alumnos **sepan con antelación el día de realización de una prueba de evaluación** (i02) y para que los **exámenes no constituyan la única forma de evaluar** (i33). Cuando los hacen, **aplican varias pruebas** durante un período de enseñanza-aprendizaje para **obtener información del progreso** del alumno (i32), además de **valorar el esfuerzo y la dedicación** de los alumnos (i38) (*"Valoro el esfuerzo diario, cómo han trabajado cada día y después les pongo dos o tres exámenes por trimestre"*) (e3).
2. **Actitud también positiva** para considerar que **la evaluación sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñar y aprender** (i11), para **juzar y tomar decisiones** respecto la **metodología** empleada (i30), para **detectar los puntos débiles y fuertes** de los alumnos (i27). Manifiestan una **actitud positiva** hacia la **evaluación** de los **tres tipos de contenidos** (i35) y hacia la **supervisión del dossier** o del **cuaderno de trabajo** (i36), con independencia de que puedan realizar un examen al final. Hay también **actitud con tendencia positiva**

para **planificar la enseñanza a partir de los conocimientos previos** detectados en los alumnos (i21) y para **preparar actividades de refuerzo** si éstos no asumen los aprendizajes deseados (i39).

3. Actitudes **positivas**, pero con tendencia a la **indiferencia**, para **analizar las calificaciones e informes** de evaluación cuando reciben a un **nuevo grupo de alumnos** (i20) y para **considerar la autoevaluación** que haga el alumno (i31). También **tendientes** a la **indiferencia**, para **coordinar y compartir** los diferentes **elementos del proceso de evaluación con** el resto de **docentes de área** y de un mismo **grupo-clase** (i03, i08).
4. Son **indiferentes** ante el hecho **de tener consensuado un sistema de recopilación de información** con los demás profesores (i24).

10.3.3.2. Dimensiones de la evaluación

Por otra parte, también se han agrupado los 45 ítems en cinco dimensiones o factores que hacen referencia a las funciones de la evaluación, las formas de evaluar, la coordinación de la evaluación, evaluación y rendimiento de los alumnos e imagen de la evaluación. En la tabla siguiente se muestra una descripción general de cada una de las dimensiones de la evaluación que integran la escala.

ESCALA	M _a	D _t	Nº ÍTEMS	MÍNIMO	MÁXIMO
FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	3,522	0,4864	12	1,75	4,67
FORMAS DE EVALUAR	3,932	0,5523	10	1,4	5
COORDINACIÓN DE LA EVALUACIÓN	3,9487	0,5563	10	1,5	5
EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO	3,2134	0,8535	5	1	5
IMAGEN DE LA EVALUACIÓN	3,5093	0,6771	8	1,13	5
TOTAL	3,6251	0,4725	45	2,1	4,87

Tabla 10.22.: Descripción de las dimensiones de la evaluación de la escala

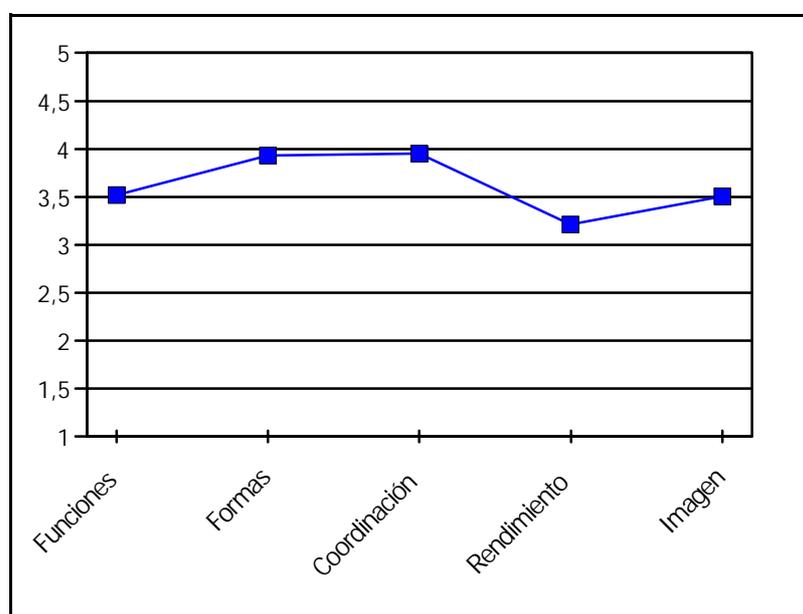


Gráfico 10.33.: Puntuaciones medias en cada una de las dimensiones de la evaluación de la escala hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Como puede apreciarse en la tabla y gráfico anteriores, los profesores de la muestra **valoran por encima de la media escalar en todas las dimensiones**. Las formas y la coordinación de la evaluación son los factores hacia los que muestran una actitud más positiva, mientras que la dimensión correspondiente a evaluación y rendimiento es la que se evidencia como la más baja.

Las tablas numeradas de la 10.23. a la 10.27. describen los ítems que integran cada uno de los factores (la numeración de cada ítem hace referencia al orden en que aparecen en la escala).

FACTOR I : DIMENSIÓN FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	TD	D	I	A	TA
11. L'avaluació em serveix per millorar la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.	1,8	6	9,1	50,3	32,8
14. L'avaluació inicial té més d'exigència administrativa que d'interès pedagògic.	30,9	33	14,9	12	9,2
21. Planifico cada unitat didàctica a partir dels coneixements previs que he detectat en els alumnes.	1,8	14,4	19,3	49,3	15,1
22. El nombre d'alumnes per classe fa difícil l'avaluació amb la finalitat d'ajudar pedagògicament.	3,4	14,1	12	40,5	30
26. L'avaluació formativa és de la que més es parla però la que menys es practica.	6,3	17,7	21,9	41,4	12,8
27. L'avaluació em permet detectar els punts febles i forts dels meus alumnes.	2,1	3,7	8,6	50,9	34,7
28. La funció principal de l'avaluació és certificar els resultats dels aprenentatges realitzats per l'alumne.	10,5	31,7	16,2	33,8	7,9
30. Utilitzo l'avaluació formativa per jutjar i prendre decisions sobre el meu procés d'ensenyament.	1,8	4,5	20,7	51	22
34. La realització d'exàmens em permet mantenir l'ordre i el control de la classe.	39,5	22	25,9	9,2	3,4
39. Quan un alumne no assoleix els aprenentatges desitjats preparo activitats de reforç perquè no quedi endarrerit.	2,1	15,4	19,6	48,4	14,4
42. Un ensenyament orientat fortament cap als exàmens crea un clima adequat per aprendre.	35,2	37,6	17	8,1	2,1
44. Oriento les famílies en base al rendiment acadèmic mostrat durant el procés d'aprenentatge de l'alumne.	3,2	8,7	20,1	50,3	17,7

Tabla 10.23.: Composición de la dimensión funciones de la evaluación. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

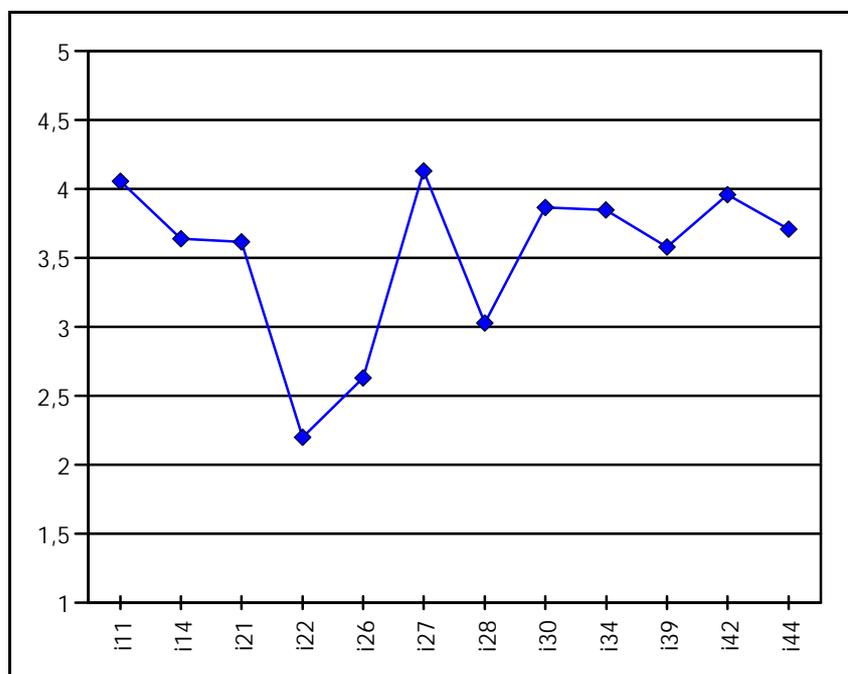


Gráfico 10.34.: Perfil de la dimensión funciones de la evaluación

Como reflejan la tabla y gráfica anteriores podemos constatar que los profesores valoran, en 10 de los ítems que componen la dimensión, por encima de la media escalar y, en los 2 restantes, por debajo. Podemos sintetizar los resultados obtenidos en:

1. Una **actitud positiva** hacia las **funciones** de la evaluación orientadas a **mejorar la calidad** del proceso de **enseñanza-aprendizaje** (i11), a **detectar los puntos fuertes y débiles** de los aprendizajes de los alumnos (i27) y a considerar **la evaluación formativa para juzgar y tomar decisiones sobre la metodología empleada** por el docente (i30). Manifiestan una actitud de **rechazo** a considerar los **exámenes como herramienta de control** y de **orden** de la clase (i34) y hacia una **enseñanza orientada a** la realización de **exámenes** como **clima apropiado para aprender** (i42).
2. Una **actitud ligeramente positiva** hacia la **evaluación inicial** (i14) y a **planificar la enseñanza** en función de ella (i21), a **preparar actividades de refuerzo** (i39) y a **orientar las familias** en base al rendimiento académico mostrado por el alumno (i44).
3. Una **actitud indiferente** (i26) y con **tendencia a negativa** hacia la **función formativa** de la evaluación (i22).

FACTOR II: DIMENSIÓN FORMAS DE EVALUAR	TD	D	I	A	TA
20. Quan rebo un nou grup d'alumnes, analitzo les qualificacions i informes avaluatius del curs anterior	6,6,	13,6	17,6	41,7	20,5
31. Tinc en compte l'autoavaluació que fan els alumnes del seu procés d'aprenentatge.	5,5	17,8	23,2	38,9	14,6
32. Faig avaluació contínua mitjançant l'aplicació de varies proves al llarg del crèdit.	2,3	7,8	5	37,6	47,3
33. En el meu cas els exàmens constitueixen l'única forma d'avaluar.	58	32,9	2,1	5,5	1,6
35. Avalu els tres tipus de continguts (procedimentals, conceptuals i actitudinals).	3,1	7,3	3,9	32,9	52,7
36. Superviso el dossier o quadern de treball dels meus alumnes mentre el van realitzant.	4,2	5,5	9,6	43,2	37,5
37. Durant el procés d'aprenentatge dels meus alumnes obtinc informació del seu progrés, independentment que al final de cada unitat realitzi un examen.	1,3	3,1	5	53,3	37,3
38. Valoro l'esforç i la dedicació dels alumnes a més dels resultats obtinguts en els exàmens.	2,6	1,3	1,8	39,4	54,8
41. L'examen és l'únic mitjà per comprovar el que l'alumne ha après.	46,3	37,4	6,5	7,1	2,6
43. Els meus alumnes donen més importància als exàmens que a les activitats i treballs realitzats a classe.	5	23,8	17,8	38,6	14,9

Tabla 10.24.: Composición de la dimensión formas de evaluar.
Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

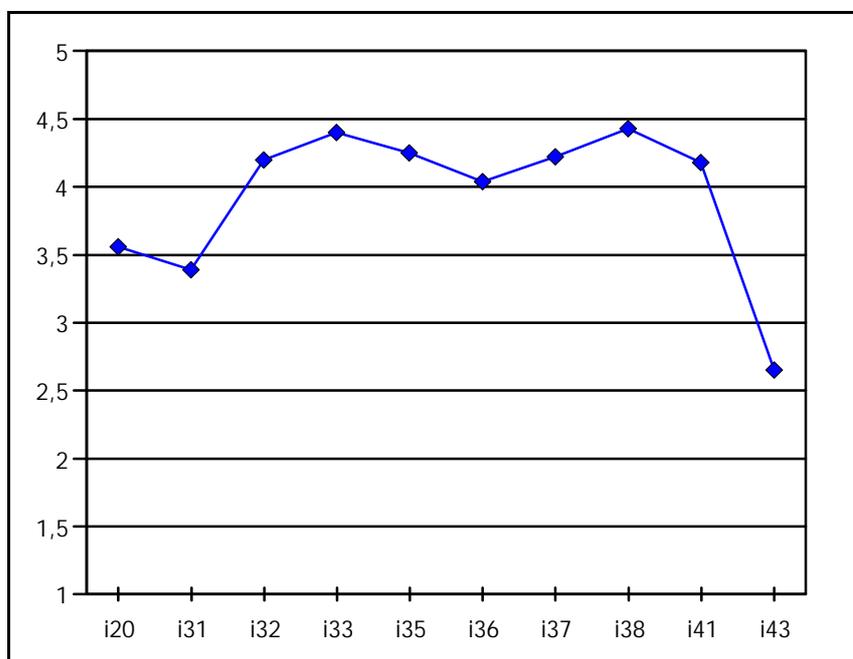


Gráfico 10.35.: Perfil de la dimensión formas de evaluar

Respecto a esta dimensión, que es una de las que globalmente puntúa más alto, puede apreciarse que:

1. Evidencian su **desacuerdo** hacia **el examen** como **única forma de evaluar** (i33) **y** que constituya **el único medio** para **comprobar** aquello que ha aprendido el alumno (i41). Existe una **actitud positiva** hacia la **evaluación continua** obteniendo información a lo largo del proceso (i37), ya sea mediante la **aplicación de varias pruebas** (i32), ya sea **supervisando el dossier** o cuaderno de trabajo (i36) **durante un período de enseñanza-aprendizaje**; y hay una actitud positiva hacia el **reconocimiento del esfuerzo** y la **dedicación de los alumnos** además de los resultados obtenidos en los exámenes (i38) (*"Para el alumno que trabaja el resultado de la prueba escrita es bueno, acostumbra a ser bueno; cuando veo que tiene dificultades, pero que se ha esforzado, que ha ido haciendo, no me lo planteo. No esperaré el resultado de la prueba escrita, si es una persona que trabaja cada día, que ha hecho las cosas y no las ha copiado"*) (e3).
2. Hay una **actitud positiva** con tendencia a la indiferencia para **analizar las calificaciones e informes del curso anterior** cuando se recibe a un nuevo grupo de alumnos (i20), así como hacia **considerar la autoevaluación** que hacen los alumnos de su proceso de aprendizaje (i31).
3. Están de acuerdo en apreciar que sus alumnos **no consideran** los **trabajos y actividades de clase** como una forma más de obtener información para evaluar a sus alumnos, priorizando la realización de exámenes (i43).

FACTOR III: DIMENSIÓN COORDINACIÓN DE LA EVALUACIÓN	TD	D	I	A	TA
1. Els meus alumnes coneixen els criteris d'avaluació que utilitzo.	1,3	2,3	3,1	42,7	50,5
2. Comunico amb antelació suficient als meus alumnes el dia de la realització d'una prova d'avaluació.	1,6	1	2,1	16,7	78,6
3. En el moment de posar una prova d'avaluació em coordino amb la resta de professors de l'àrea.	8,6	16	22	33,8	19,6
5. Les sessions d'avaluació no poden consistir en "cantar" el nombre de suspensos i aprovats de cada alumne.	3,4	1,3	2,3	12	80,9
6. Els criteris d'avaluació han de ser compartits per l'equip de professors.	2,1	2,6	2,9	27,7	64,8
7. És necessari que a les reunions de professors es coordinin els aspectes pedagògics sobre l'avaluació.	1,8	2,3	3,1	31,9	60,8
8. Comparteixo amb la resta de professorat els diferents elements del procés d'avaluació de l'aprenentatge (fases, procediments, instruments).	5,3	19	22,4	40,6	12,7
23. A l'hora d'avaluar em coordino amb la resta de companys que passem per la mateixa classe.	6,5	19,5	19,8	39,1	15,1
24. El sistema de recopilació d'informació que utilitzo per a avaluar no està consensuat amb la resta de professors.	9,7	32,4	17,2	29,8	11
25. La incidència de la Junta d'Avaluació en l'avaluació que faig dels alumnes hauria de ser insignificant.	20,3	42,9	20	13,2	3,7

Tabla 10.25.: Composición de la dimensión coordinación de la evaluación. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

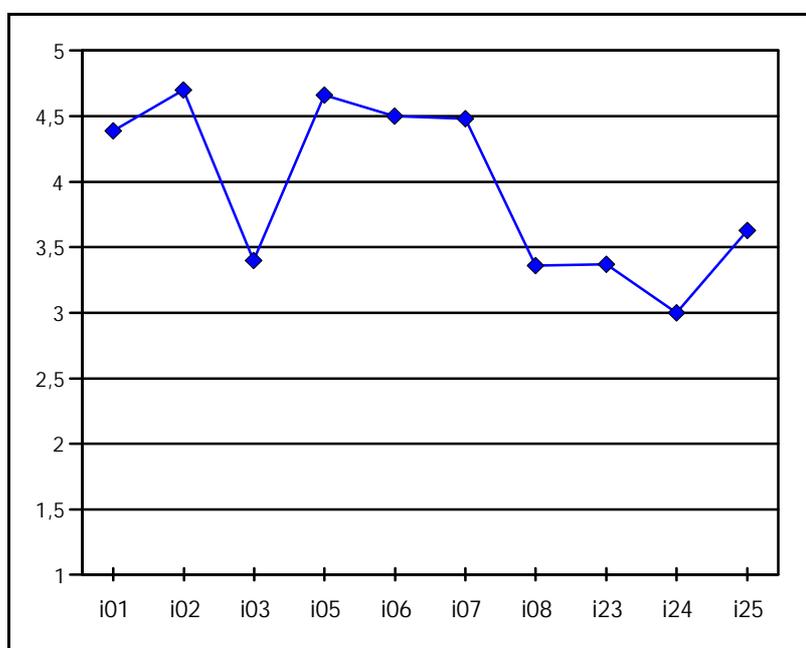


Gráfico 10.36.: Perfil de la dimensión coordinación de la evaluación

Como se desprende de la lectura de la tabla y gráfica que preceden, todos los ítems de esta dimensión están por encima de la media escalar. Es la dimensión de la evaluación que presenta la media más alta, más concretamente:

1. Hay una **actitud alta y muy positiva** hacia **la comunicación** de los **criterios de evaluación** (i01) y de los **momentos** en que realizan las **pruebas de evaluación a sus alumnos** (i02); la misma actitud muestran para que las **sesiones de evaluación no consistan en "cantar"** el número de **aprobados y suspensos** de los alumnos (i05), para **coordinar** en el seno de los equipos docentes los **aspectos pedagógicos de la evaluación** (i07) y **compartir** los **criterios de evaluación** (i06).
2. En el **momento de poner una prueba** se manifiesta una **actitud** con **tendencia a la indiferencia** en cuanto a que se **coordinen con** el resto de **profesores de área** (i03) (*"la gente no acaba de ponerse de acuerdo entre materias afines; no puedo generalizar pero mi conocimiento de centro me dice que es bastante normal que en catalán y en castellano expliquen la sintaxis cada uno a su estilo y en trimestres diferentes"* (e4); que **compartan con el** resto del **profesorado** los **diferentes elementos del proceso de evaluación** (i08); que en el **momento de evaluar se coordinen** con el resto de **profesores** que **imparten docencia** en la **misma clase** (i23) y que el **sistema de recogida de información** esté **consensuado** entre los docentes (i24).

FACTOR IV: DIMENSIÓN EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO	TD	D	I	A	TA
18. Amb el sistema actual s'ha produït un canvi positiu en l'avaluació del rendiment dels alumnes.	12,5	24,8	28,7	30	3,9
19. La baixada del nivell dels aprenentatges dels alumnes és deguda a l'actual sistema d'avaluació.	31,3	33,6	15,9	14,1	5,2
29. L'actual sistema d'avaluació facilita que l'alumne no cal que aprengui per poder passar de curs.	15,2	27,5	13,1	30,9	13,4
40. La promoció de curs d'un alumne ha de ser en funció del número d'àrees suspeses.	14,2	24,7	15	30,2	16
45. Cal que l'alumne aprovi tots els crèdits per poder acreditar l'ESO.	23,7	41,7	10,4	15,6	8,6

Tabla 10.26.: Composición de la dimensión evaluación y rendimiento. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

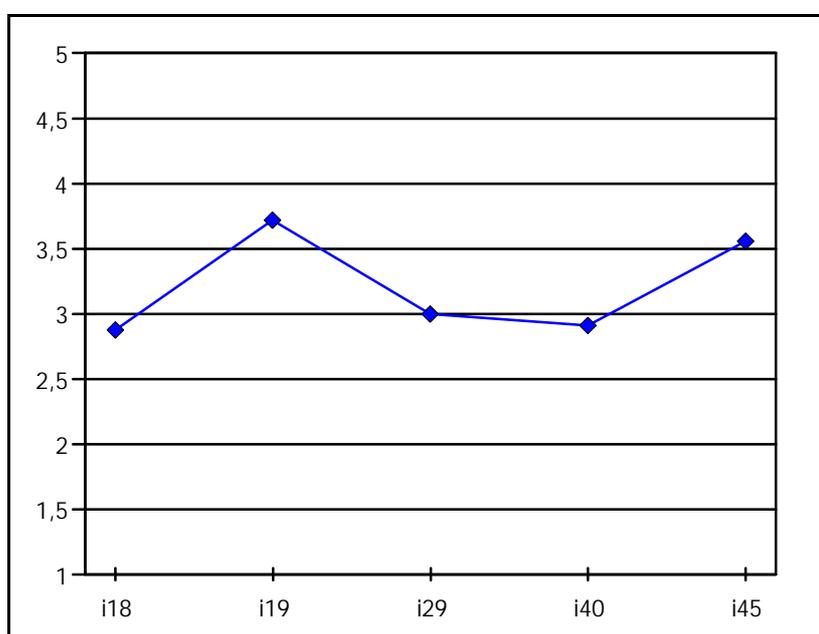


Gráfico 10.37.: Perfil de la dimensión evaluación y rendimiento

Aún no habiendo ningún ítem de esta dimensión con actitudes marcadamente negativas, es la que puntúa más baja globalmente y más próxima a la media escalar.

1. Hay una **actitud en ligero desacuerdo** en considerar que el **actual sistema de evaluación no** es la **causa de la disminución del nivel de los aprendizajes** de los alumnos (i19), como asimismo hacia que **no es necesario** que el **alumno apruebe todos los créditos para poder acreditar** la ESO (i45).

2. Muestran su **indiferencia** respecto a que el **sistema actual ha producido un cambio positivo** en la **evaluación** de los alumnos (i18) y **favorece** que el **alumno promocione** de curso **sin saber** (i29), así como que la **promoción de curso** tiene que ser en **función** del número de **áreas suspendidas** (i40).

FACTOR V: DIMENSIÓN IMAGEN DE LA EVALUACIÓN	TD	D	I	A	TA
4. L'avaluació és l'activitat docent que menys em motiva.	20,4	37,1	22,2	13,3	7
9. L'avaluació és més una tasca administrativa que pedagògica.	52,1	31,8	6,3	7	2,9
10. Les teories sobre l'avaluació són massa teòriques com per ser-me d'utilitat en la pràctica quotidiana.	14,8	32,8	20,9	24,3	7,1
12. En el meu cas, l'avaluació és una tasca pesada.	17,4	38	20,3	20,3	3,9
13. L'actual sistema d'avaluació suposa una inversió de temps que disminueix el que necessito per ensenyar.	20,7	38,7	19,4	16,8	4,5
15. Estic disposat/da a assistir a activitats de formació sobre avaluació.	8,1	9,9	28,2	35,8	18
16. L'avaluació amb la LOGSE només ha suposat canvis terminològics i formals.	18,8	34,2	22,7	18,5	5,7
17. Amb la LOGSE l'avaluació ha experimentat un canvi real en la pràctica.	7,3	18,8	26,3	38,5	9,1

Tabla 10.27.: Composición de la dimensión imagen de la evaluación. Ítems y porcentajes de respuestas por ítem

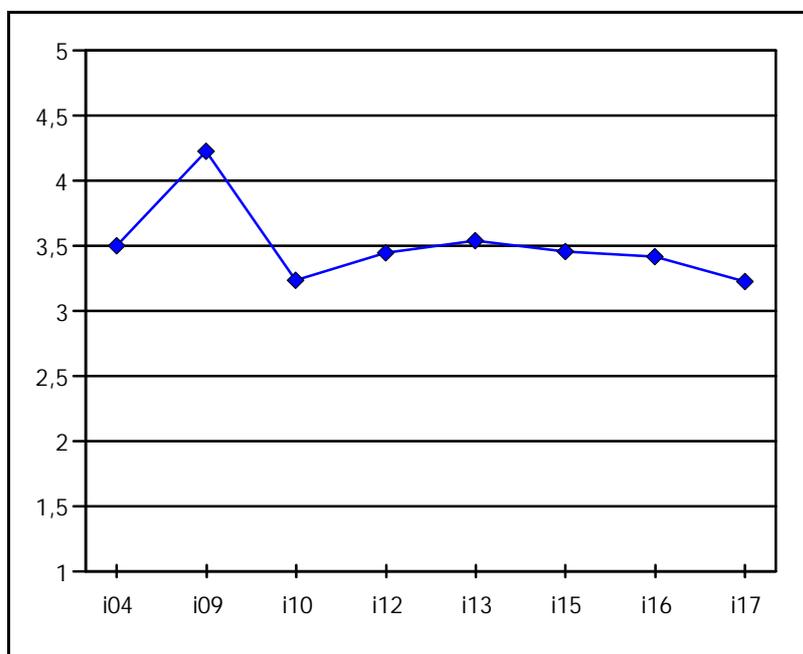


Gráfico 10.38.: Perfil de la dimensión imagen de la evaluación

De la lectura de la tabla y gráfica, se desprende que todas las actitudes mostradas en los ítems correspondientes a esta dimensión están por encima de la media ordinal, aunque no puntúan muy alto. Más específicamente verificamos que:

1. Sólo aparece **una actitud claramente positiva**: la consideración de la **evaluación** como una **tarea pedagógica** más que administrativa (i09).
2. Una **ligera tendencia** a una **actitud positiva** en **no percibir** la **evaluación** como una **tarea pesada** (i12) y la que **menos motivación** les **produce** (i04) (*"Tampoco es que estemos todos dispuestos a hacer horas de más, esto requiere un esfuerzo y una dedicación"*) (e3); que **no** les **supone** invertir **tiempo** que **disminuye** el que se precisa **para** la **enseñanza** (i13), así como hacia la **disposición** a **asistir** a **actividades de formación** sobre evaluación (i15).
3. Una tendencia a la **indiferencia** sobre la **utilidad** de las **teorías evaluativas** en la **práctica cotidiana** (i10) y sobre que la **evaluación**, con la LOGSE, haya experimentado un **cambio real en la práctica** (i17).

10.4. Análisis correlacional

También se ha llevado a cabo el análisis de las correlaciones existentes entre los distintos factores que componen la escala.

La tabla siguiente muestra las correlaciones entre los distintos componentes actitudinales que integran la escala.

1. Cognitivo			**p<0,01
2. Afectivo	0,673**		
3. Conductual	0,609**	0,485**	
	1	2	

Tabla 10.28.: Matriz de correlaciones entre los componentes actitudinales de la escala

En todos los casos existe una correlación significativa al nivel $p < 0,01$ (bilateral) y ésta además es positiva, indicador todo ello de la consistencia actitudinal. Pero no en todos los apartados se presenta con los mismo valores: tras el análisis de correlación entre estos factores, se observa que los componentes afectivo y conductual tienden a correlacionar más alto con el cognitivo que los componentes conductual y afectivo entre sí.

El análisis de correlaciones entre los factores -ahora según las dimensiones de la evaluación- nos ha proporcionado los siguientes resultados.

1. Funciones de la evaluación				**p<0,01
2. Formas de evaluar	0,654**			
3. Coordinación de la evaluación	0,523**	0,573**		
4. Evaluación y rendimiento	0,532**	0,386**	0,244**	
5. Imagen de la evaluación	0,579**	0,419**	0,304**	0,516**
	1	2	3	4

Tabla 10.29.: Matriz de correlaciones entre las dimensiones de la evaluación de la escala

Otra vez, la tabla muestra que en todos los casos hay una correlación significativa al nivel $p < 0,01$ (bilateral) siendo además ésta positiva. Al igual que

antes, aun siendo las correlaciones positivas, no se presentan éstas con los mismos valores para los distintos factores: evaluación y rendimiento e imagen de la evaluación son los que presentan correlaciones más bajas con la coordinación de la evaluación

Finalmente el análisis de correlaciones, teniendo en cuenta la doble factorización -componentes actitudinales y dimensiones de la evaluación- que se ha hecho con los ítems de la escala, ha arrojado los siguientes resultados.

1. Cognitivo								**p<0,01
2. Afectivo	0,673**							
3. Conductual	0,609**	0,485**						
4. Funciones evaluación	0,777**	0,677**	0,766**					
5. Formas de evaluar	0,650**	0,518**	0,835**	0,654**				
6. Coordinación evaluación	0,572**	0,360**	0,803**	0,523**	0,573**			
7. Evaluación y rendimiento	0,685**	0,780**	0,339**	0,532**	0,386**	0,244**		
8. Imagen de la evaluación	0,649**	0,818**	0,474**	0,579**	0,419**	0,304**	0,516**	
	1	2	3	4	5	6	7	

Tabla 10.30.: Matriz de correlaciones entre todos los factores (componentes y dimensiones) de la escala

Al igual que ocurría con los casos anteriores, las correlaciones son significativas al nivel $p < 0,01$ y positivas. En conjunto son altas, lo que nos indica una elevada consistencia actitudinal, aunque presentándose con distintos valores. Hay correlaciones altas entre: las formas de evaluar y el componente conductual de la actitud; la coordinación de la evaluación y el componente conductual; la imagen de la evaluación que sostienen los docentes de la muestra y el componente afectivo; las funciones de la evaluación con los componentes cognitivo y conductual y entre la evaluación y rendimiento y el componente afectivo. Las correlaciones más bajas se dan entre: evaluación y rendimiento e imagen de la evaluación con la coordinación de la evaluación; la coordinación de la evaluación y el componente afectivo; entre la evaluación y rendimiento y las formas de evaluar.

10.5. Análisis inferencial

Descritas globalmente las actitudes que muestran los docentes de la ESO en relación a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, nos proponemos ahora verificar si hay diferencias en dichas actitudes en función de las diferentes variables personales, profesionales, contextuales y estructurales. Con ello perseguimos significar la influencia de dichas variables en las diferencias encontradas.

Las pruebas que se han solicitado para llevar a cabo el análisis inferencial han sido:

1. La **prueba T** para dos muestras independientes. Con la prueba *t* de Student se ha determinado si la diferencia entre medias de una variable, cuantitativa o cualitativa en escala ordinal, en los dos grupos distintos de individuos, establecidos por los valores de una variable cualitativa dicotómica, es estadísticamente significativa.
2. El **análisis de varianza con un factor**. Dadas una variable dependiente cuantitativa y una variable independiente cualitativa, o factor, mediante el análisis de varianza con un factor, hemos analizado el comportamiento de la variable dependiente en los *k* grupos establecidos por los valores de la independiente.

Todos los análisis de comparación de medias se han establecido al nivel de significación 0,05.

Se presentan las tablas y las gráficas solamente cuando hay diferencias significativas -en alguno de los componentes de la actitud o en alguna de las dimensiones de la evaluación- debido a la mediación de las diferentes variables consideradas. En caso contrario, reseñamos la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, debiendo asumirse entonces los valores correspondientes en el análisis global.

10.5.1. Análisis de las actitudes en función de variables personales

La edad no influye significativamente en las actitudes que muestran los enseñantes hacia la evaluación. El análisis de las actitudes en función del género ha proporcionado los siguientes resultados:

VARIABLE FACTORES	GÉNERO		p	DIF.
	HOMBRE	MUJER		
Cognitivo	3,786	3,823	-	
Afectivo	3,278	3,305	-	
Conductual	3,775	3,933	0,002	1 < 2
Funciones de la evaluación	3,464	3,602	0,006	1 < 2
Formas de evaluar	3,859	4,033	0,002	1 < 2
Coordinación de la evaluación	3,922	3,987	-	
Evaluación y rendimiento	3,195	3,235	-	
Imagen de la evaluación	3,526	3,483	-	
Total escala	3,613	3,687	-	

Tabla 10.31.: Diferencias en los factores de la escala en función del género (1: Hombre; 2: Mujer)

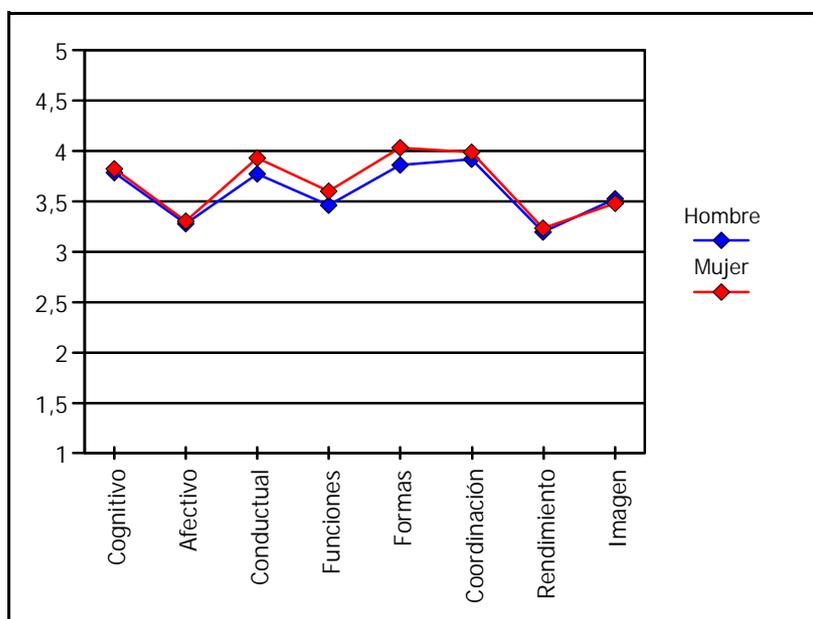


Gráfico 10.39.: Perfil diferencial de los factores en función del género

Los resultados anteriores reflejan que los **docentes de género femenino tienen una actitud más positiva** hacia el **componente conductual** y las

funciones y las formas de la evaluación que sus homólogos masculinos. En el resto de factores, las actitudes no son significativamente diferentes.

10.5.2. Análisis de las actitudes en función de variables profesionales

Las variables años de docencia y cursos en el centro se han transformado, respectivamente, en experiencia docente y antigüedad en el centro. Los valores antiguos han pasado a recodificarse, para cada una de estas nuevas variables, en: poca -menos de 7 años-; media -de 7 a 15 años- y alta -más de 15 años-.

No se han hallado diferencias significativas debido a la influencia de la titulación, el ámbito de enseñanza, la modalidad de formación elegida para formarse sobre evaluación, el haber sido docente experimentador de la LOGSE y el ser tutor/a de un grupo-clase.

10.5.2.1. Análisis de las actitudes en función de la experiencia docente

VARIABLE FACTORES	EXPERIENCIA DOCENTE			p	DIF.
	POCA	MEDIA	ALTA		
Cognitivo	3,716	3,816	3,816	-	
Afectivo	3,238	3,253	3,319	-	
Conductual	3,846	3,813	3,852	-	
Funciones de la evaluación	3,46	3,481	3,556	-	
Formas de evaluar	3,935	3,941	3,926	-	
Coordinación de la evaluación	3,956	3,939	3,95	-	
Evaluación y rendimiento	3,019	3,149	3,291	0,05	1 < 3
Imagen de la evaluación	3,506	3,504	3,512	-	
Total escala	3,6	3,627	3,663	-	

Tabla 10.32.: Diferencias en los factores de la escala en función de la experiencia docente (Grupo 1: Poca; Grupo 2: Media; Grupo 3: Alta)

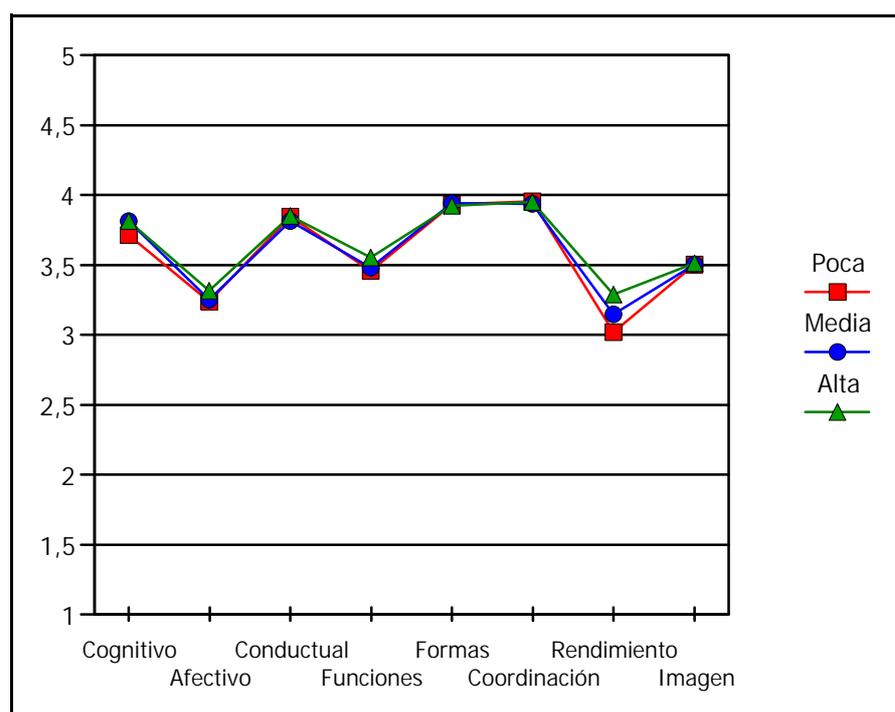


Gráfico 10.40 .: Perfil diferencial de los factores en función de la experiencia docente

Los docentes con una alta experiencia, más de 15 años, en la docencia son los que muestran una mayor actitud hacia la evaluación y el rendimiento. Para el resto de factores, las diferencias encontradas no son significativas.

10.5.2.2. Análisis de las actitudes en función de la antigüedad en el centro

VARIABLE FACTORES	ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO			p	DIF.
	POCA	MEDIA	ALTA		
Cognitivo	3,782	3,853	3,72	-	
Afectivo	3,287	3,35	3,17	0,05	3<2
Conductual	3,877	3,819	3,785	-	
Funciones de la evaluación	3,528	3,531	3,48	-	
Formas de evaluar	3,993	3,912	3,8	0,042	3<1
Coordinación de la evaluación	3,942	3,95	3,955	-	
Evaluación y rendimiento	3,148	3,334	3,121	-	
Imagen de la evaluación	3,528	3,564	3,327	0,046	3<1,2
Total escala	3,649	3,674	3,558	-	

Tabla 10.33.: Diferencias en los factores de la escala en función de la antigüedad en el centro (Grupo 1: Poca; Grupo 2: Media; Grupo 3: Alta)

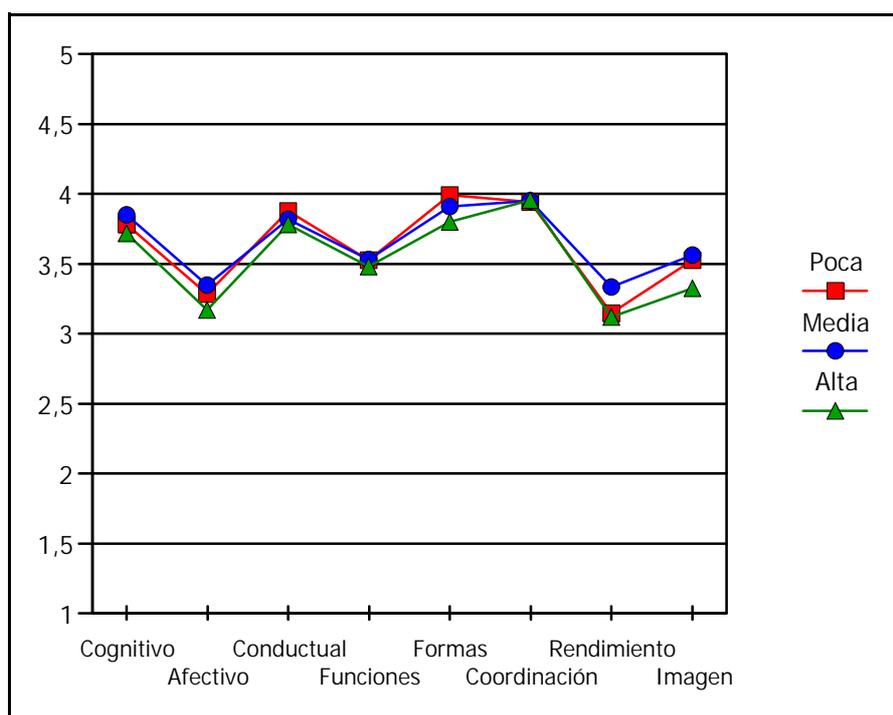


Gráfico 10.41.: Perfil diferencial de los factores en función de la antigüedad en el centro

Los **profesores** con una **antigüedad media**, de 7 a 15 años, en el centro docente son los que **muestran** una **mayor actitud** hacia el **componente afectivo** y la **imagen** que tienen **de la evaluación**. En cambio, los **enseñantes** con **poca antigüedad**, menos de 6 años, son los que muestran **mejores**

actitudes hacia la **forma de evaluar**. Para el resto de factores, las actitudes no difieren significativamente. En cualquier caso, los profesores de más antigüedad en el centro docente -y, por tanto, que acumulan también más experiencia laboral- son los que muestran actitudes más bajas.

10.5.2.3. Análisis de las actitudes en función del ciclo en que se imparte la docencia

VARIABLE FACTORES	ESO		p	DIF.
	1er. ciclo	2º ciclo		
Cognitivo	3,859	3,797	-	
Afectivo	3,404	3,238	0,024	2 < 1
Conductual	3,895	3,794	-	
Funciones de la evaluación	3,572	3,495	-	
Formas de evaluar	4,044	3,876	0,019	2 < 1
Coordinación de la evaluación	3,973	3,955	-	
Evaluación y rendimiento	3,321	3,128	-	
Imagen de la evaluación	3,604	3,456	-	
Total escala	3,719	3,61	-	

Tabla 10.34.: Diferencias en los factores de la escala en función del ciclo en que se imparte docencia (Grupo 1: 1er ciclo; Grupo 2: 2º ciclo)

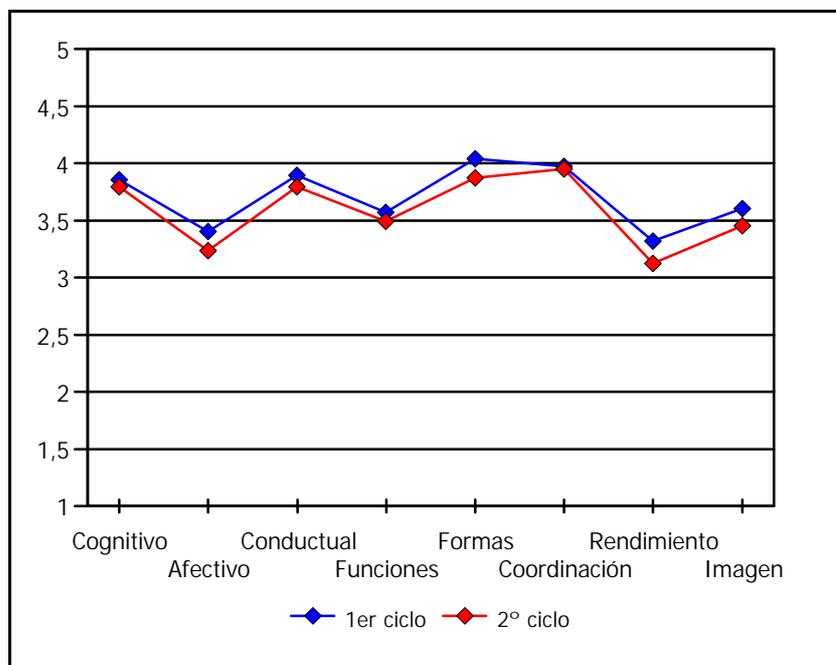


Gráfico 10.42.: Perfil diferencial de los factores en función del ciclo de docencia en la ESO

La lectura de los resultados anteriores indica que los **docentes que imparten docencia solo en el 1er. ciclo** de la ESO muestran **mejor actitud** que sus compañeros, que imparten docencia únicamente en el 2º ciclo. Además existen diferencias significativas, a favor de los primeros, en el componente afectivo y en las formas de evaluar.

También se ha analizado si el impartir docencia únicamente en la ESO o en la ESO y las enseñanzas postobligatorias -Bachillerato y/o Ciclos Formativos- influye en las actitudes de los enseñantes.

VARIABLE FACTORES	ETAPA		p	DIF.
	ESO	ESO y Bach/CF		
Cognitivo	3,909	3,708	0,001	2 < 1
Afectivo	3,406	3,188	0,000	2 < 1
Conductual	3,941	3,753	0,000	2 < 1
Funciones de la evaluación	3,597	3,456	0,005	2 < 1
Formas de evaluar	4,057	3,822	0,000	2 < 1
Coordinación de la evaluación	4,015	3,89	0,028	2 < 1
Evaluación y rendimiento	3,399	3,051	0,000	2 < 1
Imagen de la evaluación	3,643	3,392	0,000	2 < 1
Total escala	3,752	3,559	0,000	2 < 1

Tabla 10.35.: Diferencias en los factores de la escala en función de la etapa en que se imparte docencia (Grupo 1: ESO; Grupo 2: ESO y Bachillerato/CF)

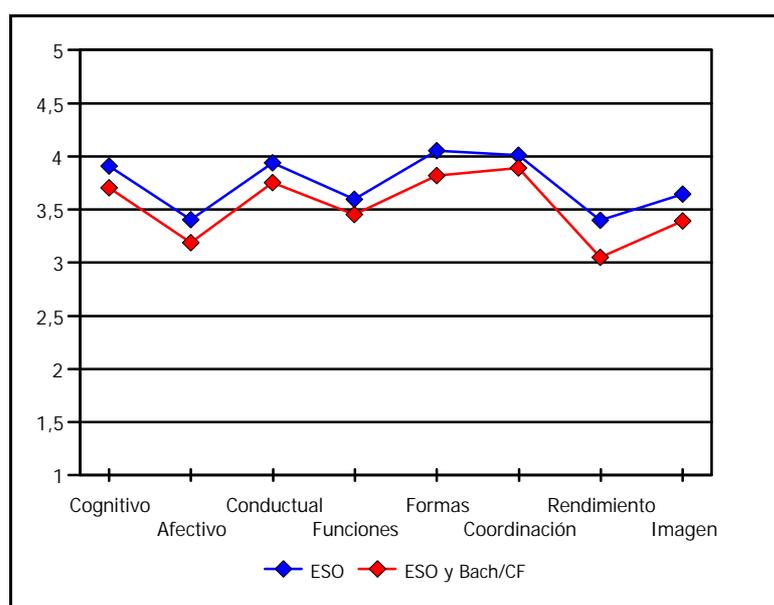


Gráfico 10.43.: Perfil diferencial de los factores en función de las etapas de docencia

A la vista de los resultados anteriores se desprende que los **profesores** que imparten **docencia únicamente** en la **ESO** muestran una **actitud más alta** hacia la evaluación; siendo, además, las diferencias entre los dos colectivos de docentes, significativas en todos los componentes de la actitud y las dimensiones de la evaluación, así como en el total de la escala.

10.5.2.5. Análisis de las actitudes en función de la formación recibida sobre evaluación

VARIABLE FACTORES	FORMACIÓN SOBRE EVALUACIÓN		p	DIF.
	NO	SÍ		
Cognitivo	3,63	3,888	0,000	1 < 2
Afectivo	3,149	3,361	0,000	1 < 2
Conductual	3,753	3,885	0,014	1 < 2
Funciones de la evaluación	3,407	3,58	0,001	1 < 2
Formas de evaluar	3,818	3,989	0,004	1 < 2
Coordinación de la evaluación	3,883	3,989	-	
Evaluación y rendimiento	2,972	3,335	0,000	1 < 2
Imagen de la evaluación	3,354	3,587	0,001	1 < 2
Total escala	3,511	3,711	0,000	1 < 2

Tabla 10.36.: Diferencias en los factores de la escala en función de la asistencia a actividades de formación (Grupo 1: No; Grupo 2: Sí)

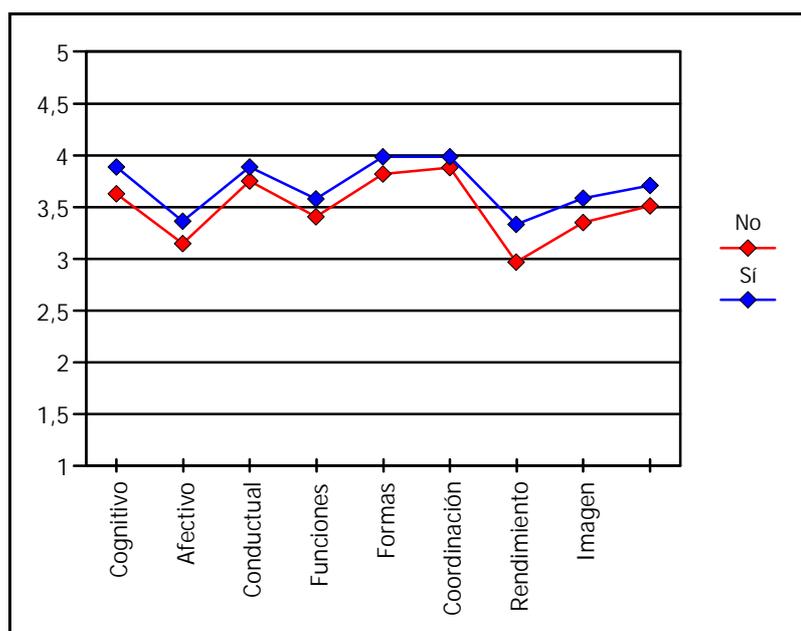


Gráfico 10.44.: Perfil diferencial de los factores en función de la asistencia a actividades de formación sobre evaluación

Como era de esperar los **docentes** que **no** han llevado a cabo **formación** alguna sobre la **evaluación** son los que muestran una **actitud más baja**. Además hay diferencias significativas en todos los componentes de la actitud y en todas las dimensiones, excepto en la coordinación de la evaluación, a favor del grupo de profesores que han llevado a cabo formación. El total de la escala también refleja diferencias significativas.

10.5.2.6. Análisis de las actitudes en función del nivel de satisfacción de la formación recibida sobre evaluación

VARIABLE FACTORES	SATISFACCIÓN FORMACIÓN				p	DIF.
	NADA	POCO	BAS-TANTE	MUCHO		
Cognitivo	3,603	3,701	4,044	4,241	0,000	1,2<3,4
Afectivo	2,993	3,167	3,556	3,553	0,000	1,2<4,3
Conductual	3,788	3,699	4,019	3,955	0,000	2 < 3
Funciones de la evaluación	3,459	3,4	3,687	4	0,000	2 < 3 3 < 4
Formas de evaluar	3,844	3,813	4,128	4,05	0,000	2 < 3
Coordinación de la evaluación	3,89	3,82	4,125	3,79	0,000	4,2 < 3
Evaluación y rendimiento	2,774	3,075	3,609	3,54	0,000	1,2<4,3
Imagen de la evaluación	3,138	3,382	3,788	4,012	0,000	1,2<3,4
Total escala	3,461	3,522	3,873	3,916	0,000	1,2<3,4

Tabla 10.37.: Diferencias en los factores de la escala en función de la satisfacción de la formación recibida sobre evaluación (Grupo 1: Nada; Grupo 2: Poco; Grupo 3: Bastante; Grupo 4: Mucho)

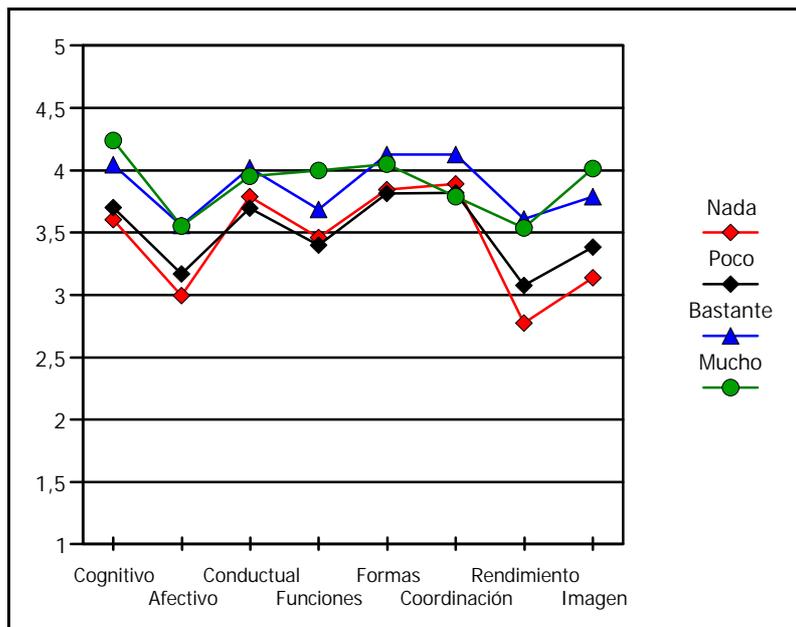


Gráfico 10.45.: Perfil diferencial de los factores en función del nivel de satisfacción de la formación recibida sobre evaluación

Los resultados obtenidos nos permite establecer que, en todos los casos, los **docentes** que **mejores actitudes** mantienen, siendo estadísticamente significativas, son los que pertenecen a **los grupos** de **bastante** o **muy satisfechos** con la formación recibida. No obstante cabe señalar que los docentes que se manifiestan muy satisfechos son los que muestran la actitud más baja hacia la coordinación de la evaluación.

10.5.2.7. Análisis de las actitudes en función del ejercicio de un cargo

VARIABLE FACTORES	EJERCICIO DE UN CARGO		p	DIF.
	NO	SÍ		
Cognitivo	3,733	3,873	0,017	1 < 2
Afectivo	3,198	3,386	0,001	1 < 2
Conductual	3,806	3,877	-	
Funciones de la evaluación	3,476	3,569	0,05	1 < 2
Formas de evaluar	3,9	3,905	-	
Coordinación de la evaluación	3,897	4,002	-	
Evaluación y rendimiento	3,088	3,343	0,003	1 < 2
Imagen de la evaluación	3,42	3,602	0,008	1 < 2
Total escala	3,579	3,712	0,005	1 < 2

Tabla 10.38.: Diferencias en los factores de la escala en función del ejercicio de un cargo (Grupo 1: No; Grupo 2: Sí)

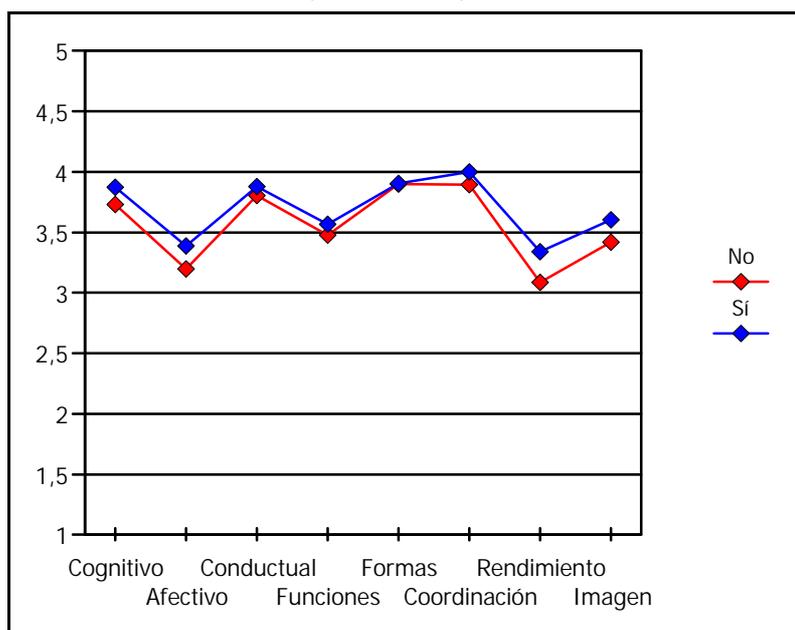


Gráfico 10.46.: Perfil diferencial de los factores en función del ejercicio de un cargo

Como puede apreciarse, el **ejercicio** de un **cargo directivo o de coordinación didáctica influye significativamente** en las **actitudes** que muestran los docentes hacia la evaluación. Hay diferencias significativas, a favor de los enseñantes con responsabilidades de dirección o de coordinación, en los componentes cognitivos y afectivos de la actitud así como en las funciones e imagen de la evaluación y en la evaluación y rendimiento.

Una vez vistas que el ejercer un cargo marca diferencias significativas, nos preguntamos si el tipo de cargo también influye en las actitudes que se tienen hacia la evaluación.

VARIABLE FACTORES	CARGO					p	DIF.
	DIR.	JEFE EST.	COORD. PED.	JEFE DEP.	JEFE SEM.		
Cognitivo	4,063	3,99	4,084	3,743	3,622	0,001	5<2 4<1,3
Afectivo	3,644	3,414	3,526	3,268	3,182	0,001	5<3 4<1
Conductual	3,959	3,894	4,048	3,807	3,762	-	
Funciones de la evaluación	3,729	3,653	3,71	3,489	3,294	0,003	5<2,3,1
Formas de evaluar	4,016	3,876	4,148	3,93	3,879	-	
Coordinación de la evaluación	4,117	4,046	4,151	3,907	3,934	-	
Evaluación y rendimiento	3,664	3,553	3,657	3,117	3	0,000	5,4<2,3,1
Imagen de la evaluación	3,864	3,663	3,752	3,467	3,411	0,012	5,4<1
Total escala	3,889	3,766	3,886	3,606	3,522	0,000	5<2 4<3,1

Tabla 10.39.: Diferencias en los factores de la escala en función del ejercicio de un cargo (Grupo 1: Director/a; Grupo 2: Jefe de Estudios; Grupo 3: Coord. Pedagógico/a; Grupo 4: Jefe de Departamento; Grupo 5: Jefe de Seminario)

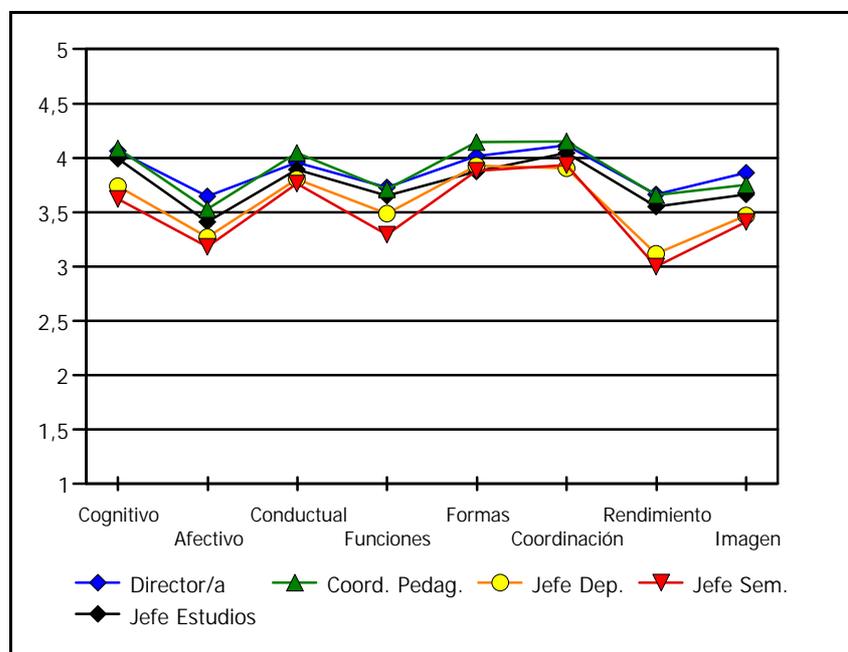


Gráfico 10.47.: Perfil diferencial de los factores en función del tipo de cargo

Los **directores** y **coordinadores pedagógicos** son los que **mejor actitud muestran**; siendo, por el contrario, los jefes de seminario y de

departamento los que peor actitud manifiestan. Además se han encontrado diferencias significativas en el total de la escala, en los componentes afectivo y cognitivo y en las dimensiones correspondientes a las funciones, evaluación y rendimiento e imagen.

10.5.3. Análisis de las actitudes en función de variables contextuales

El municipio y la comarca, que han permitido determinar la ubicación del centro, no influyen significativamente en las actitudes que muestran los docentes hacia la evaluación de los alumnos. Ello nos permite afirmar que las actitudes hacia la evaluación son bastante uniformes en el contexto territorial de Catalunya.

VARIABLE FACTORES	TITULARIDAD CENTRO		p	DIF.
	PÚBLICA	PRIVADA		
Cognitivo	3,781	3,841	-	
Afectivo	3,275	3,317	-	
Conductual	3,812	3,894	-	
Funciones de la evaluación	3,527	3,512	-	
Formas de evaluar	3,943	3,911	-	
Coordinación de la evaluación	3,86	4,115	0,000	1 < 2
Evaluación y rendimiento	3,203	3,232	-	
Imagen de la evaluación	3,478	3,568	-	
Total escala	3,623	3,684	-	

Tabla 10.40.: Diferencias en los factores de la escala en función de la titularidad del centro (1: Pública; 2: Privada)

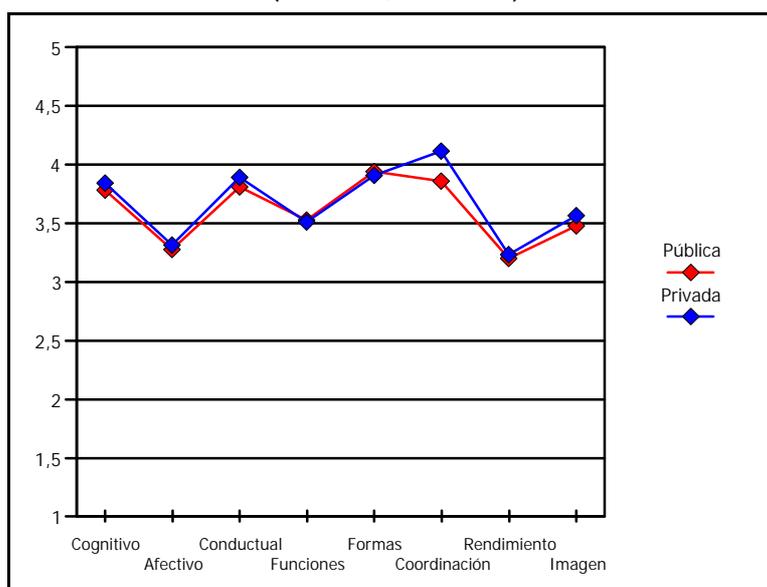


Gráfico 10.48.: Perfil diferencial de los factores en función de la titularidad del centro

La **titularidad** del centro docente **marca diferencias significativas solamente** en el factor que tiene que ver concretamente con la **coordinación de la evaluación**. Observando las medias encontramos que, para esta dimensión de la evaluación, las actitudes más favorables las muestran los profesores de centros de titularidad privada.

10.5.4. Análisis de las actitudes en función de variables estructurales

No se han hallado diferencias significativas en las actitudes en función del tamaño -definido a partir del número de líneas de la ESO- del centro.

10.5.4.1. Análisis de las actitudes en función de las etapas educativas que se imparten en el centro

En este apartado se ha analizado la influencia que puede ejercer en las actitudes el hecho de que los docentes trabajen en un centro que además de la ESO también tenga Educación Primaria.

VARIABLE FACTORES	ETAPAS CENTRO		p	DIF.
	ESO	EP y ESO		
Cognitivo	3,778	3,874	-	
Afectivo	3,273	3,341	-	
Conductual	3,818	3,91	-	
Funciones de la evaluación	3,51	3,558	-	
Formas de evaluar	3,934	3,923	-	
Coordinación de la evaluación	3,892	4,123	0,000	1 < 2
Evaluación y rendimiento	3,195	3,27	-	
Imagen de la evaluación	3,487	3,576	-	
Total actitud	3,623	3,708	-	

Tabla 10.41.: Diferencias en los factores de la escala en función de las etapas del centro (1: ESO; 2: EP y ESO)

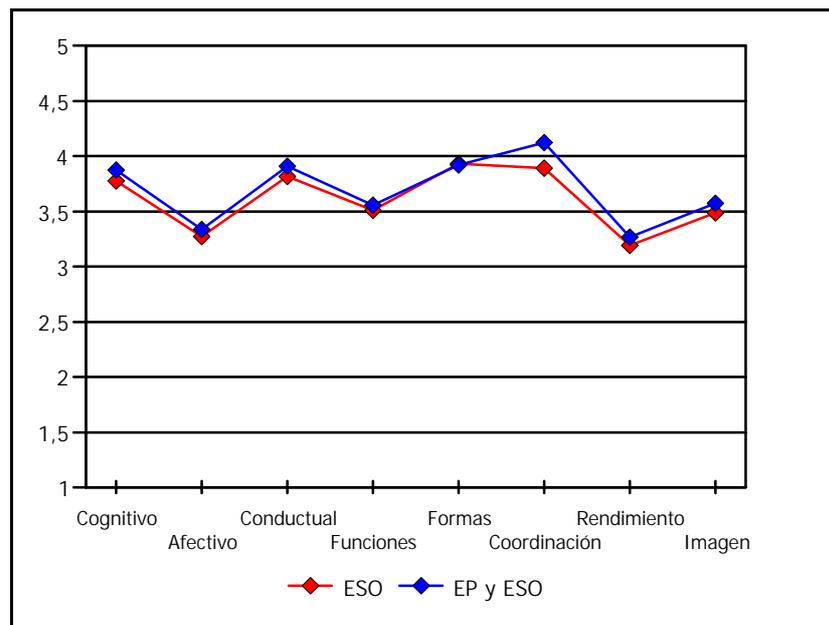


Gráfico 10.49.: Perfil diferencial de los factores en función de las etapas obligatorias que tiene el centro

Observando las medias encontramos que las actitudes ligeramente más favorables las muestran aquellos profesores que trabajan en centros que imparten EP y ESO, aunque **sólo** son **significativas** en el caso de la **coordinación de la evaluación**. Hay que interpretar este resultado en conexión con el del apartado anterior: puesto que la mayoría de centros que imparten EP y ESO son centros de titularidad privada, los docentes que trabajan en este tipo de centros que tienen

estas dos etapas son los que muestran mejor actitud hacia la coordinación de la evaluación.

Se ha analizado, también, la influencia que puede ejercer en las actitudes el hecho de que los docentes trabajen en un centro que aparte de la ESO también tenga enseñanzas postobligatorias (Bachillerato y/o Ciclos Formativos).

VARIABLE FACTORES	ETAPAS CENTRO		p	DIF.
	ESO	ESO y BACH/CF		
Cognitivo	3,868	3,79	-	
Afectivo	3,441	3,264	0,024	2 < 1
Conductual	3,937	3,824	-	
Funciones de la evaluación	3,567	3,514	-	
Formas de evaluar	3,971	3,925	-	
Coordinación de la evaluación	4,103	3,922	0,024	2 < 1
Evaluación y rendimiento	3,373	3,186	-	
Imagen de la evaluación	3,689	3,478	0,031	2 < 1
Total actitud	3,749	3,626	-	

Tabla 10.42.: Diferencias en los factores de la escala en función de las etapas del centro (1: ESO; 2: ESO y Bachillerato y/o Ciclos Formativos)

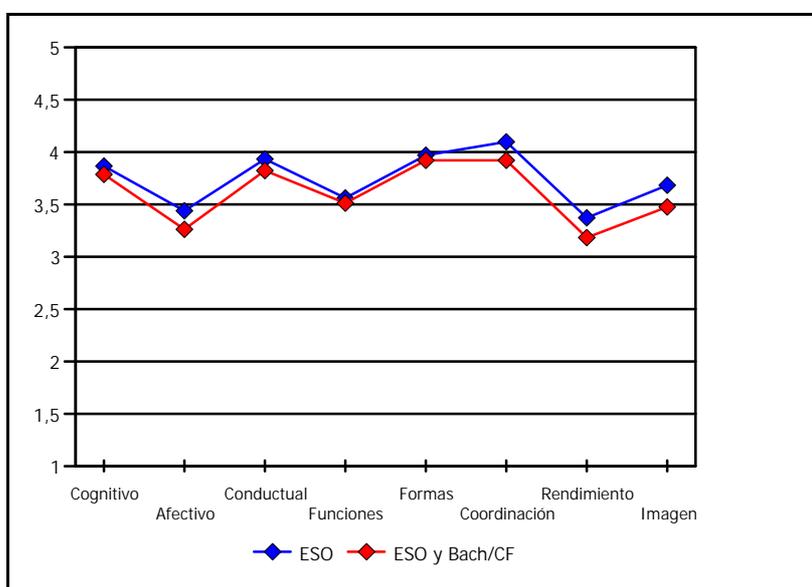


Gráfico 10.50.: Perfil diferencial de los factores en función de las etapas postobligatorias que tiene el centro

Los **docentes** que trabajan en **centros** que tienen **únicamente** la **ESO** muestran **mejores actitudes** que aquellos que lo hacen en centros que tienen la ESO y una o ambas etapas postobligatorias (Bachillerato y/o Ciclos Formativos).

Hay diferencias significativas, a favor de los primeros, en el componente afectivo de la actitud, la coordinación y la imagen que sostienen de la evaluación.

10.5.4.2. Análisis de las actitudes en función de centro experimentador o no

VARIABLE FACTORES	CENTRO EXPERIMENTADOR		p	DIF.
	NO	SÍ		
Cognitivo	3,787	3,917	-	
Afectivo	3,285	3,327	-	
Conductual	3,823	3,979	0,048	1 < 2
Funciones de la evaluación	3,51	3,612	-	
Formas de evaluar	3,913	4,077	0,05	1 < 2
Coordinación de la evaluación	3,931	4,079	-	
Evaluación y rendimiento	3,206	3,263	-	
Imagen de la evaluación	3,5	3,576	-	
Total actitud	3,631	3,741	-	

Tabla 10.43.: Diferencias en los factores de la escala en función del centro (1: No experimentador; 2: Sí experimentador)

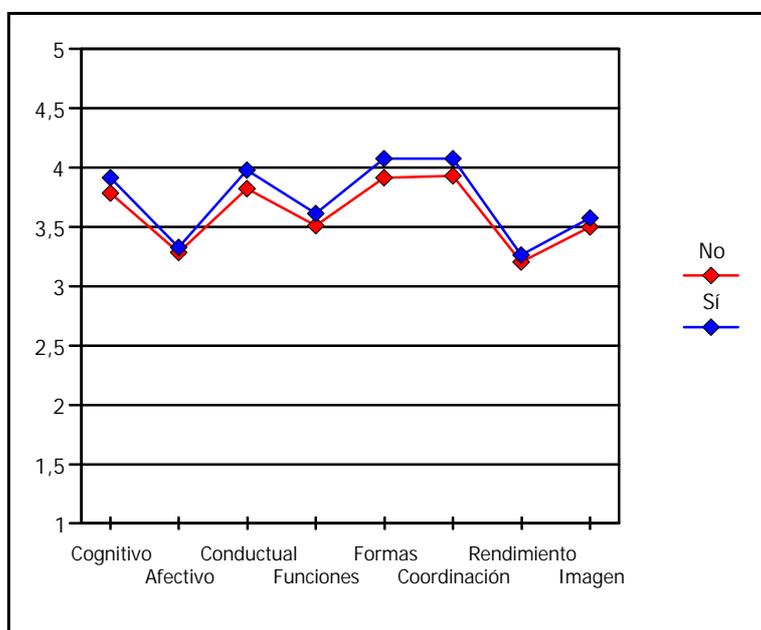


Gráfico 10.51.: Perfil diferencial de los factores en función del centro (experimentador o no)

La **naturaleza** de si el centro docente fue **centro experimentador** de la LOGSE o no **arroja diferencias significativas** en el **componente conductual** y en las **formas de evaluar**. En ambos casos los docentes que trabajan actualmente

en centros que fueron experimentadores de la LOGSE son los que tienen actitudes más positivas.

10.5.4.3. Análisis de las actitudes en función del nivel de aprendizaje de los alumnos

VARIABLE FACTORES	NIVEL APRENDIZAJE			p	DIF.
	BAJO	NORMAL	ALTO		
Cognitivo	3,606	3,855	3,894	0,001	1<2,3
Afectivo	3,121	3,346	3,34	0,003	1<3,2
Conductual	3,714	3,864	3,956	0,010	1<2,3
Funciones de la evaluación	3,419	3,54	3,626	0,034	1<3
Formas de evaluar	3,82	3,962	3,983	-	
Coordinación de la evaluación	3,767	3,988	4,085	0,001	1<2,3
Evaluación y rendimiento	2,854	3,323	3,307	0,000	1<3,2
Imagen de la evaluación	3,367	3,555	3,568	-	
Total actitud	3,48	3,688	3,73	0,000	1<2,3

Tabla 10.44.: Diferencias en los factores de la escala en función del nivel de aprendizaje de los alumnos (Grupo 1: Bajo; Grupo 2: Normal; Grupo 3: Alto)

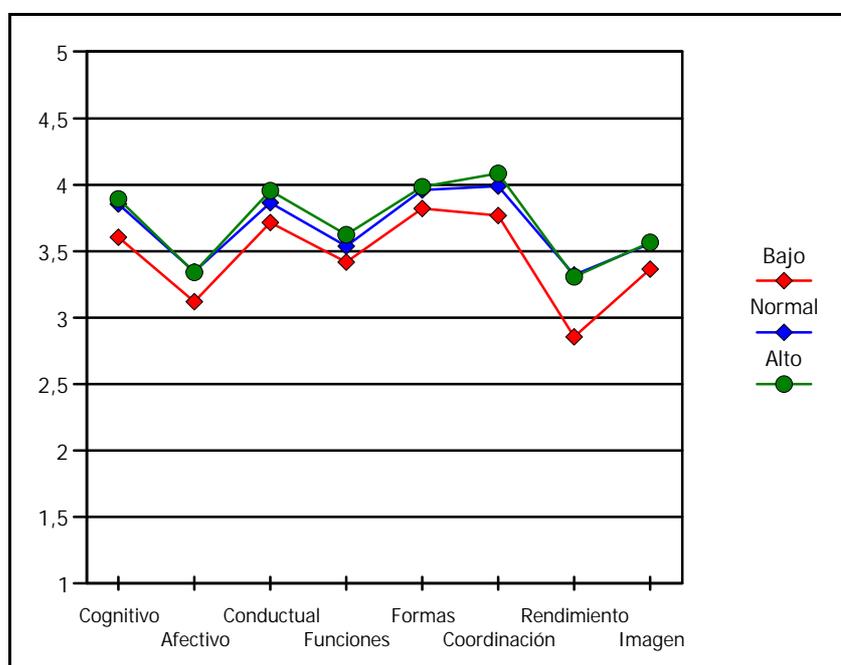


Gráfico 10.52.: Perfil diferencial de los factores en función del nivel de aprendizaje de los alumnos

A la vista de los resultados que se muestran en la tabla y gráfica anteriores reparamos que, en todos lo casos que hay diferencias significativas entre las

medias, el grupo de **profesorado que opina** que sus **alumnos** tienen un **bajo nivel** son los que muestran **actitudes más bajas**.

Resaltamos también que los enseñantes que declaran un nivel de aprendizaje normal o alto de sus alumnos son los que tienen mejores actitudes hacia los componentes cognitivo y conductual como, asimismo, hacia las funciones y la coordinación de la evaluación.

Para finalizar este capítulo, una vez analizadas las actitudes que muestran los docentes de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en función de las distintas variables personales, profesionales, contextuales y estructurales, sintetizamos en la tabla siguiente las diferencias significativas que se han obtenido.

VARIABLES		FACTORES			COMPONENTES ACTITUD			DIMENSIONES EVALUACIÓN			TO-TAL
		Cognitivo	Afectivo	Conductual	Funciones	Formas	Coordinación	Rendimiento	Imagen	Escala	
PERSONALES	Género			H ₁	H ₁	H ₁					
	Edad										
PROFESIONALES	Titulación										
	Experiencia docente						H ₁				
	Antigüedad en el centro		H ₁			H ₁		H ₁			
	Antigüedad en la ESO										
	Ámbito de docencia										
	Ciclo de la ESO de docencia		H ₁			H ₁					
	Etapas (ESO y Bachillerato) de docencia	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	
	Asistencia a actividades de formación sobre evaluación	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁		H ₁	H ₁	H ₁	
	Modalidad de formación										
	Satisfacción formación	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	
	Profesor experimental de Reforma										
	Profesor Tutor										
	Ejercicio de un cargo	H ₁	H ₁		H ₁			H ₁	H ₁	H ₁	
Tipo de cargo	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁			H ₁	H ₁	H ₁		
CONTEXTUALES	Titularidad del centro						H ₁				
	Municipio del centro										
	Comarca del centro										
ESTRUCTURALES	Etapas educativas obligatorias del centro						H ₁				
	Etapas educativas postobligatorias del centro		H ₁				H ₁		H ₁		
	Tamaño del centro										
	Centro experimentador de Reforma			H ₁		H ₁					
	Nivel de aprendizaje de los alumnos	H ₁	H ₁	H ₁	H ₁		H ₁	H ₁	H ₁	H ₁	

Tabla 10.45.: Diferencias significativas en las actitudes debidas a las variables estudiadas

PARTE III:
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

11. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

11.1. Introducción	379
11.2. La escala de actitudes elaborada y las entrevistas realizadas.....	380
11.3. Factores de la escala	382
11.3.1. Componentes de la actitud	383
11.3.2. Dimensiones de la evaluación	384
11.4. Hipótesis de la investigación	394

11.1. Introducción

El presente trabajo sobre una realidad que nos afecta en calidad de docente e investigador y sobre la que nos interesaba profundizar en su conocimiento nos ha llevado a investigar sobre las actitudes del profesorado de educación secundaria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Hemos procurado llegar al conocimiento de uno de los actores en el acto didáctico, el profesor, en una de las funciones docentes que se nos revelaba como importante, la evaluación de los alumnos. El trabajo puede reflejar en primera persona, aunque literalmente no esté escrito así, los dilemas con los que nos venimos enfrentando los hombres y las mujeres que nos dedicamos al mundo de la educación a la hora de afrontar la evaluación.

Las caras que muestran los fenómenos educativos aconsejan considerar factores explicativos diferentes. En períodos de tiempos no muy largos se producen cambios legislativos y normativos, surgen nuevas demandas sociales y experiencias que hacen introducir nuevos puntos de vista que comportan modificar las situaciones y prácticas educativas. Todo ello hace que la acción educativa se halle sometida a una autoexigencia de reconsideración y mejora, como también de coordinación y ajuste a las condiciones cambiantes.

La reflexión sobre las actitudes hacia la evaluación muestra la complejidad del conjunto de elementos que interrelacionan. Esta investigación se ha desarrollado en un momento en que se replanteaban aspectos de la evaluación en una de las etapas considerada como clave por todos los agentes: la Educación Secundaria Obligatoria. La disminución del fracaso escolar que se registró en la fase de transición del sistema educativo diseñado por la LGE al de la LOGSE, pudo ser debido al efecto reforma (Fernández Enguita, 1998). Es la manifestación del *efecto Hawthorne* o la tendencia a creer que lo nuevo es bueno: la introducción de un nuevo sistema acostumbra a ir acompañada de resultados eficaces, pero en la medida que se populariza, el efecto disminuye.

El sujeto de nuestra reflexión ha sido el profesor, agente importante que no único, preocupándonos que sea el que lleva la mayor carga en la reforma

educativa. El objeto, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La actividad evaluadora, que por un lado es humana e inevitable, la consideramos unida a una práctica profesional, sistemática y tecnológica que realizamos los docentes en el ejercicio de nuestra profesión, coincidiendo de esta manera con una de las vertientes que se le otorgan a la evaluación (Fullat, 1997).

No podemos obviar, llegados a este punto, que las conclusiones que se recogen quedan delimitadas por las características personales y profesionales de los docentes que han formado la muestra, si bien son representativos de la población que hemos tomado como objeto de estudio. En este capítulo presentamos una valoración del trabajo realizado en relación a los objetivos que nos habíamos propuesto y las hipótesis de investigación establecidas.

Los resultados se presentan agrupados en diferentes bloques de cara a favorecer las conclusiones y discusiones.

11.2. La escala de actitudes elaborada y las entrevistas realizadas

En el desarrollo de esta investigación se ha seguido un proceso crítico que nos ha llevado a plantear interrogantes sobre la cuestión que nos ocupa e intentar responderlos. Ello nos ha conducido a investigar para valorar las respuestas obtenidas a las preguntas que habíamos formulado, de esta manera se ha recogido información para aumentar el conocimiento en el ámbito de nuestra profesión. A veces preguntar e intentar contestar implica un cuestionario. Por este motivo la metodología empleada ha implicado obtener información directa de los participantes por medio de diversas técnicas complementarias: preguntas en soporte digital utilizando las posibilidades que nos ofrece las TIC y la realización de entrevistas en profundidad.

1. Las aportaciones de la Tecnología de la Información y la Comunicación han permitido la elaboración del **cuestionario** y la **escala de actitudes** en **formato digital** y su consiguiente publicación en **página web**. Se ha recurrido al correo electrónico para contactar con los centros educativos y los profesores de Catalunya, comunicarles la naturaleza del estudio y

solicitar su colaboración. Las respuestas obtenidas, también mediante correo electrónico, que han proporcionado la información que ha servido de base para nuestra investigación, así como el bajo índice de respuestas rechazadas, evidencian el interés con el que los profesores han participado.

2. El estudio ha proporcionado una **escala de actitudes** del profesorado de la ESO hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos **válida** ($W= 0,721$) y **fiable** ($\alpha= 0,9007$), después de haberla sometido a diferentes aplicaciones y depuraciones en una muestra de 384 docentes de toda Catalunya.
3. También, y a partir de su aplicación, se ha obtenido una **baremación** que considera la distribución que las puntuaciones resultantes adoptan.
4. Morales (1988) ya dirigía su mirada hacia una cuestión instalada permanentemente y faltada de ser resuelta satisfactoriamente, la de la **sinceridad** de las respuestas proporcionadas en una escala de actitudes. Estudiada en un principio en los tests de personalidad, va asociada con la **deseabilidad social** o característica de los sujetos referida a la tendencia para autodescribirse en términos que resulten socialmente aceptables. Las respuestas proporcionadas a la escala de actitudes que hemos construido pueden estar condicionadas por el querer dar una imagen de acuerdo a las normas culturales de un determinado colectivo; del mismo modo que es socialmente deseable <<ser> de una determinada manera, puede serlo, también, el creer, opinar o pensar de una manera <<correcta>> sobre la evaluación según los patrones aceptados por el grupo de pertenencia, con lo cual el cómo es <<realmente>> el profesor puede diferir de la manera en que quiere verse o ser visto <<aceptablemente>> a la hora de la evaluación.

Con todo, la cuestión de la deseabilidad social, y con ella la sinceridad, en las respuestas, parece ser que es menor en las escalas de actitudes que en los tests de personalidad. No es que estemos negando su

influencia, sino que de acuerdo con la revisión efectuada por Morales (1988) sobre el tema y trasladada al campo que nos ocupa, su efecto puede ser mínimo debido, por un lado, al menor acuerdo entre el colectivo profesional sobre la <<bondad>> o la <<maldad>> de la evaluación, con lo cual no es imperioso dar una buena imagen ni ajustarse a lo que se espera de uno; y, por otro, a las finalidades con que se utilizan los tests de personalidad y las mayores consecuencias que acarrearán los mismos para el que responde.

5. La realización de **entrevistas** nos ha permitido, a la vez que complementar la recogida de información, acercarnos, con más detenimiento y profundidad, al cómo sienten, cómo perciben y cómo viven los profesores la evaluación.

11.3. Factores de la escala

La agrupación de los ítems que se han utilizado a modo de reactivo para medir las actitudes, ha permitido establecer los factores de la escala. Dicha factorización ha sido doble. Siguiendo el modelo de los **tres componentes** adoptado por nosotros en la presente investigación, hemos establecido los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud. Atendiendo al **objeto actitudinal**, hemos considerado las dimensiones correspondientes a las funciones, las formas, la coordinación, el rendimiento y la imagen de la evaluación.

A partir del análisis de frecuencias podemos conocer tendencias y comportamientos de las variables implicadas, constituyendo ello otro bloque de discusión y conclusiones. Las conclusiones que se presentan a continuación se confrontan, en los casos que sea factible, con aquellos resultados que, obtenidos en otros estudios, y recogidos en el marco teórico, guardan relación con el nuestro.

Se han agrupado las respuestas "Totalmente de acuerdo" y "De acuerdo," por un lado, y las "En desacuerdo" y "Totalmente en desacuerdo", por otro, siempre que las sumas de ambas fuera mayor que el 50%.

11.3.1. Componentes de la actitud

Los resultados presentados en los apartados del capítulo décimo permiten llegar a las conclusiones que se recogen alrededor de los tres componentes en que se han concebido estructuralmente las actitudes hacia la evaluación.

Respecto al componente **cognitivo**:

1. En este componente los enseñantes muestran unas **actitudes globalmente positivas**. Todos los ítems que se han utilizado como reactivos son objeto de una tendencia valorativa positiva.
2. La **correlación apreciable** de este componente **con los otros dos** apunta hacia la importancia de incidir en la información que se suministra al profesor sobre el objeto actitudinal para poder aumentar las actitudes en los otros dos componentes.

Por lo que respecta al componente **afectivo**:

1. **En este componente** actitudinal **los docentes** se muestran **indiferentes**, obteniéndose las actitudes más bajas –aunque positivas– si tenemos en cuenta, como referencia, a los otros dos componentes. Es el único en que destacan, además, los sentimientos de rechazo que suscitan ciertos reactivos.
2. La **correlación positiva**, la más **alta** de las tres, que hemos obtenido **entre** los componentes **afectivo y cognitivo** pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta la influencia mutua –véase capítulo séptimo– debida a la interacción entre ambos componentes. El núcleo de las actitudes está en la tendencia valorativa correspondiente al dominio afectivo, hecho confirmado por nosotros puesto que dicho componente se encuentra afectado por la mayoría de casos en que se han encontrado diferencias significativas en las actitudes hacia la evaluación de los alumnos.

Respecto al componente **conductual**:

1. De los tres componentes de la actitud hacia la evaluación, es en el que los **profesores** muestran las **actitudes más altas**. Además, en todos los casos, las actitudes son positivas.
2. La **correlación** obtenida entre el **componente afectivo y el conductual**, la más **baja** de las tres, evidencia la menor claridad de la relación que se establece entre ambos. Cabe recordar que el componente que nos ocupa refleja la tendencia a la acción o intenciones de conducta, que pueden concretarse o no en un comportamiento. Esto es, nos hemos referido al aspecto conativo –por expresarlo más propiamente– de la actitud.

11.3.2. Dimensiones de la evaluación

En los esquemas evaluativos que mantiene el profesorado, destacan uno o varios componentes del amplio planteamiento que propone la LOGSE.

Por lo que respecta a las **funciones** de la evaluación:

1. Los profesores de la Educación Secundaria Obligatoria muestran una actitud con **tendencia positiva hacia la evaluación diagnóstica**, ya que manifiestan planificar el proceso de enseñanza a partir de los conocimientos previos detectados en sus alumnos. Asimismo **rechazan** que la **evaluación inicial** sea más una **cuestión de exigencia administrativa** que de interés pedagógico; hecho que se opone a los obtenidos por Buendía, González y Carmona (1999). Aunque se ha incorporado la práctica de la evaluación inicial, se lleva a cabo en el inicio del año académico y no cuando empieza un trimestre o un crédito (*“La inicial solo la utilizo una vez, a principio de curso... porque tampoco hay tiempo para hacer de todo”*) (e7).
2. **Actitudes positivas** también hacia la **incidencia** de la **evaluación en la calidad** del **proceso de enseñanza-aprendizaje**, afectando al

discente y al docente, como agentes del acto didáctico. Mayoritariamente otorgan una gran importancia a la evaluación como herramienta que sirve para mejorar la calidad del enseñar y aprender, para tomar decisiones acerca del propio proceso de enseñanza, así como al uso de la evaluación para detectar los puntos débiles y fuertes de sus alumnos; aunque en menor medida preparan actividades de refuerzo para aquellos alumnos que no asumen los aprendizajes esperados.

3. Aunque **consideran la función formativa** de la **evaluación**, se **manifiestan reticentes acerca de la misma** porque se habla más de ella de lo que se lleva a cabo en la praxis debido al elevado número de alumnos que tienen en clase, (*“Lo ideal sería tener menos alumnos por clase, ya no por el hecho de la corrección sino porque podrías evaluar de una manera más individualizada”*) (e6), lo que dificulta el uso de la información obtenida en la evaluación para ayudar pedagógicamente al alumno.

Los resultados obtenidos siguen atribuyendo a la ratio un papel obstaculizador, argumentación ya tradicional por otro lado, para llevar a cabo la función pedagógica de la evaluación. En nuestra opinión, no se puede seguir manteniendo este argumento por parte de la totalidad del profesorado de la ESO, debido al descenso demográfico experimentado en nuestro país; aunque sigue en vigencia para los profesores de los centros de titularidad privada, a los que el descenso no ha afectado a la ratio profesor/alumno. (*“En grupos reducidos es más fácil evaluar las capacidades de cada individuo, en cambio cuando el grupo es muy extenso cuesta bastante más, igual que hacer las clases; estaría muy bien intentar hacer niveles dentro de la misma aula”*) (e7).

Podemos buscar los obstáculos para realizar una evaluación formativa en otros factores, como la diversidad de ritmos de aprendizaje y cultural –con la heterogeneidad de alumnado que ello significa–, la ausencia de recursos y la falta de preparación psicopedagógica.

Coincidimos con la constatación que hace la *Conferència Nacional d'Educació* (2002) acerca de la ampliación de las funciones de la evaluación por lo que se refiere a la evaluación diagnóstica como práctica habitual, pero no ocurre lo mismo con la formativa.

4. **Rechazan la función de control de la evaluación**, entendida como **mantenimiento del orden** y de la **disciplina** en la clase. En mayor medida, todavía, **se oponen** a considerar que una **enseñanza orientada** hacia los **exámenes** crea un **clima adecuado para aprender**. Es interesante confrontar estos resultados con las opiniones apuntadas en el capítulo octavo en el que algunos autores (Blanco Prieto, 1994; Monedero, 1998 y Rodríguez Neira, 2000) asignan a la evaluación un carácter coercitivo y la consignan como instrumento de poder en manos del profesor. Los obtenidos en nuestra investigación sintonizan con la línea que apunta Tejedor (2002) en que se priorizan las funciones pedagógicas de la evaluación por encima de las de control.

5. Manifiestan una **actitud indiferente** acerca de que la **función principal** de la **evaluación** sea la de **certificar los resultados** de los aprendizajes de los alumnos. Los docentes, con la aplicación de la LOGSE, fijaron su atención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; hay que perseguir un equilibrio entre las dos funciones de la evaluación, la formativa y la sumativa. No podemos otorgar la exclusividad únicamente a los procesos por encima de los productos, nos interesan los primeros en la medida que podemos conseguir los resultados deseados; pero si nos quedamos solamente con los procesos estamos olvidando que la manera de hacer en educación tiene que conducir a la asunción de los objetivos que nos proponemos.

En referencia a las **formas** de evaluar, que globalmente es una de las dimensiones en la que los docentes muestran unas actitudes más altas, concluimos que:

1. Los profesores **rechazan** mayoritariamente que consideren al **examen** como **única forma de evaluar** y que constituya el único medio para

comprobar aquello que ha aprendido el alumno, ya que **supervisan** el **dossier** del alumno a medida que lo va haciendo, al tiempo que **valoran** su **esfuerzo y su dedicación** (*"El profesor recoge la tarea diaria, tanto la hecha en casa como la realizada en el aula, la corrige y la devuelve"*) (e2).

Estas conclusiones concuerdan con las que encuentra Tejedor (2002), en las que se pone de manifiesto que los profesores utilizan la observación del trabajo en clase y las fichas de los alumnos. Intuimos que hay otros aspectos que se tienen en cuenta; la cuestión estriba en concretar de que manera se integran y como se reflejan estas cuestiones en la evaluación que hace el profesorado de los alumnos. En este sentido sintonizamos con la *Conferencia Nacional d'Educació* (2002) cuando encuentra a faltar los criterios de sistematicidad y de cientificidad en los sistemas empleados por los docentes en la recogida de información.

2. La presencia de la evaluación anterior, de corte más cualitativo, no esconde que **también** llevan a cabo la **evaluación continua mediante** la realización de varias **pruebas o controles** periódicamente a lo **largo del crédito**. Creemos que, delante de la multivariedad de técnicas e instrumentos que se derivan del actual discurso pedagógico, todavía siguen priorizándose las pruebas –exámenes– y ello es evidente tanto por la percepción que tienen los alumnos, (*"Ellos piensan que es definitiva, que esa nota marcará el resto de la evaluación"*) (e6), como por aquello que declaran que hacen los mismos profesores (*"las pruebas escritas se siguen haciendo; aparte de la trimestral, ahora se hacen cada quince días"*) (e2).

Este es, pues, otro aspecto que subyace en el proceso evaluativo: la fusión (¿confusión?) de la evaluación con la realización de exámenes o aplicación de controles. No se ha avanzado respecto a la línea que apuntaba Monedero (1998) ya que parece que lo más preocupa a los profesores es calcular *cuánto* ha aprendido el alumno, pero no tenemos respuestas acerca de *cómo* lo sabe, *qué* sabe, ni de *porqué* lo sabe. La

preocupación por la cantidad está arraigada en la tradición de asignar una calificación numérica (*"Pienso que actualmente se vuelve a tener en cuenta la parte numérica, la cantidad y no la calidad, y no tenemos recursos para poder dar calidad a los alumnos una vez evaluados y haber visto los déficits que tienen"*) (e6).

Asociadas con una mentalidad positivista, que es más familiar a todos los agentes del acto educativo, las cantidades resultantes de las pruebas realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se utilizan para calcular la media aritmética, verificándose de este modo la evaluación sumativa. En el caso de tener que evaluar –y que se haga en la práctica– los tres tipos de contenidos –procedimentales, conceptuales y actitudinales– con diferente porcentaje cada uno de ellos, el recurso de la hoja de cálculo facilita la obtención de la media aritmética ponderada como nota final del crédito.

La evaluación cualitativa no es asumida por expresar las calificaciones en términos de insuficiente, suficiente, bien, notable o excelente, a las cuales se llega por una simple codificación; ello sólo indica que se utilizan expresiones literales para calificar. Además ningún tipo de calificación se convierte en evaluación hasta que la medición obtenida no entra en relación con algún criterio establecido, de la cual se desprende un juicio de valor que implica la toma de decisiones.

De la lectura de las respuestas proporcionadas, a veces se pone de manifiesto la contradicción evidente entre lo que el profesor cree que debe hacer y lo que realmente hace en la práctica. Ello lo constatamos de manera patente en esta dimensión, cuando consideran que sus alumnos priorizan la realización de los exámenes por encima de los trabajos y actividades de clase en contra de lo que los profesores manifiestan acerca de las pruebas. La causa puede residir en la identificación entre el resultado de un examen y la calificación final que concede el profesor al alumno. Coincidimos, pues, con Estebaranz (1994) acerca de la visión que mantienen los alumnos acerca de la preponderancia de los exámenes

sobre la realización de otras tareas escolares. Nuestros resultados también confirman la predominancia de la administración de exámenes como forma utilizada para instrumentalizar la evaluación (Buendía, González y Carmona, 1999)

3. Hemos encontrado una **actitud positiva**, aunque **tendente** a la **indiferencia**, acerca de **analizar los informes y las calificaciones del curso anterior** cuando se recibe a un nuevo grupo de alumnos. Por un lado, la actitud hacia esta forma de evaluar es congruente con la que manifiestan acerca de la función diagnóstica de la evaluación, pero la tendencia a la indiferencia refleja, por otro, rehusar a encasillar al alumno en unos patrones establecidos (*"A mi no me gusta hacerlo, porque siempre me ha hecho miedo hacerme un modelo cerrado de esa persona y mirarla diferente"*) (e3).

La **coordinación** de la evaluación es la dimensión en la que los docentes muestran las actitudes más altas, aunque las opiniones que manifiestan respecto a la coordinación de la evaluación están polarizadas en dos bloques.

1. Por un lado, tienen una **actitud muy positiva** hacia la **coordinación de algunos aspectos** de la **evaluación con los alumnos**, como la publicidad de los criterios de evaluación y el comunicar con antelación cuando realizarán una prueba. También creen, en gran medida, en la **coordinación con el resto de profesores** en cuestiones relativas a **compartir los criterios de evaluación, coordinar aspectos pedagógicos** de la evaluación en las reuniones de equipos docentes y en que las **sesiones de evaluación no consistan** en **"cantar"** el **número de áreas suspendidas y aprobadas** de cada alumno (*"La dinámica es que acabemos los más rápido posible. De esto me he quejado reiteradas veces, y entonces se habla alumno por alumno, diciendo las que le quedan para acabar y fuera"*) (e5).
2. Por otro, manifiestan su **indiferencia**, que en **la práctica** se pongan de **acuerdo con sus colegas** en aspectos como: coordinarse en el momento de poner una prueba con los docentes de la misma área y con

los que imparten docencia en un mismo grupo-clase, compartir los diferentes elementos del proceso de evaluación y que el sistema de recogida de información esté consensuado con el resto del profesorado. (*"Los dos, mi compañero que está en paralelo y yo, somos muy individualistas, él mantiene que tiene que acabar el temario mientras que a mí me parece que se tiene que entender"*) (e6). Esta manera de actuar individualmente confirma los resultados reseñados en Buendía, González y Carmona (1999) y en Tejedor (2002).

En esta polarización manifiesta volvemos a hallar dos posturas encontradas entre los docentes, posiciones que deben evolucionar de lo que realmente es, hacia lo que realmente debe ser la coordinación de la evaluación.

Al analizar la **evaluación y rendimiento**, a partir de los resultados obtenidos hemos encontrado que:

1. Los enseñantes se mueven alrededor de la **indiferencia** acerca de que el **actual sistema** comporte un **cambio positivo** en la **evaluación** de los alumnos (*"Hay cosas que vienen de lejos y por tanto están muy interiorizadas; otras, en cambio, son recientes y todavía no están asimiladas. Estamos en un campo de grises que permite un margen de mejora importante"*) (e1). También se muestran **indiferentes** de que al **alumno** se le **promocione** de curso **sin saber**. También se muestran **indiferentes** con el establecimiento de **un número** de **áreas suspendidas** para **promocionar** de curso.
2. **No consideran** que el **sistema** de **evaluación actual** sea el **causante** de la **disminución** de los **niveles de aprendizaje** de los alumnos y que el alumno tenga que aprobar todos los créditos para acreditar la ESO.

Por lo que se refiere al no impacto del sistema de evaluación sobre el nivel de los alumnos, cabe discutir estos resultados recordando uno de los motivos que se aducen en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación:

la asociación entre el sistema de evaluación y la disminución de los niveles de los alumnos.

Nos parece que la tarea docente tiene que dar respuesta a los cambios que tiene presente la sociedad en la actualidad. Estos cambios lo son en dos aspectos. Por un lado, la evolución social facilita que los alumnos tengan y puedan hacer más cosas, viven en un mundo más pleno de experiencias que los llena y los justifica; de tal manera que no es necesario que vayan bien en los estudios para que estén de acuerdo con ellos mismos. Por otra parte, al sistema educativo se le requiere que inculque una serie de valores y hábitos –apuntados en el capítulo tercero– que, todo y ser imprescindibles para alcanzar una plena ciudadanía, incrementan las tareas prescritas curricularmente. La capacidad de alumnos y profesores es una determinada y, si se tiene que repartir entre varias actividades, conduce a la dispersión. Una visión de los niveles de rendimiento de los alumnos en términos de subida o bajada –expuesta en el capítulo cuarto–, puede estar en consonancia y ser consecuente con las opciones sociales que se requiere que sean trabajadas desde el sistema educativo.

El “malestar docente” manifestado desde diferentes colectivos profesionales puede estar detrás, aunque no es el único factor, de unas resistencias al cambio. De origen anterior a la LOGSE y con un efecto que se circunscribe más allá del contexto estudiado, el profesorado recaba en que la Reforma no fue la causante de la problemática que rodea a la educación. Pudo ejercer de catalisis de los acelerados y profundos cambios habidos en nuestra aulas, reflejo de los acontecidos simultáneamente en la sociedad.

A veces se hace una atribución externa de las causas de todos los problemas que afectan al sistema educativo, no reparando que también pueden hallarse responsabilidades en los profesionales de la educación (*“Pienso que aquí nadie se plantea nada, se da por hecho que lo*

hacemos todo muy bien, si alguien no aprueba es porque no lo hace bien ¿pero quién no lo hace bien? Sólo el alumno") (e5).

Respecto **a la imagen** de la evaluación concluimos que:

1. Se tiene una imagen **muy positiva** acerca de la **función pedagógica** de la **evaluación** en general. Ello conecta perfectamente con lo expuesto anteriormente al referirnos, en concreto, a la evaluación inicial, cuando los profesores le otorgan más valor pedagógico que una exigencia de la administración.
2. Se muestran **indiferentes** acerca de la **utilidad** de las **teorías** sobre la **evaluación** en la **práctica cotidiana** y del **cambio** que haya producido la **LOGSE** en la **evaluación** (*"Venimos de la cultura del BUP y del COU, donde, dijéramos, la cultura de centro era vertical y no transversal; y esto está costando, pero se está mejorando mucho"*) (e2).
3. La actitud en **no percibir** la **evaluación** como una **tarea pesada, desmotivadora** y que **no disminuye** el **tiempo** que se necesita para enseñar, es coincidente con los resultados obtenidos por Tejedor (2002), cuando refleja que los aspectos rutinarios, la carga de trabajo y el tiempo, que se suponen asociados con la evaluación de los alumnos, no son considerados como relevantes por los profesores. Nuestros resultados, no obstante, contradicen la opinión mantenida por Estebaranz (1994) que sostiene que la evaluación supone una tarea compleja y penosa para los docentes.
4. La **actitud, ligeramente positiva**, de los docentes **hacia la formación sobre evaluación** es una demanda que debe satisfacerse desde los planes de formación del profesorado. Más si entendemos que la potencia del sistema educativo reside en la incidencia que se puede hacer desde la formación continuada en los docentes.

La conveniencia de profundizar en la formación continuada obedece a varios motivos. El primero de ellos está en la idea de que la formación es

una obra inacabada: el profesorado precisa formarse durante todo su ciclo laboral. En el modelo tradicional, el alumno se formaba en una época concreta de su vida que finalizaba cuando se incorporaba al mundo laboral; en la actualidad estamos en la situación de ser aprendices y enseñantes simultáneamente y siempre.

Otro motivo es consecuencia de considerar la edad biológica y la experiencia profesional de los docentes. La edad del profesorado no hace preveer un relevo masivo de enseñantes a corto o a medio plazo; el acceso de profesores noveles al sistema educativo, como respuesta a la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, ya se ha producido y la perspectiva de vida laboral de los que llevan años en ejercicio todavía es considerable. Ello nos lleva a considerar la coexistencia de estos dos grupos de profesores, según su edad, en el ejercicio de la profesión, acentuándose la importancia de la formación continuada del profesorado en activo.

El profesorado de enseñanza secundaria se ha preparado, mediante la formación inicial recibida, para enseñar unos conocimientos concretos en los que priman contenidos relacionados con las áreas de enseñanza por encima de los pedagógicos (*“Los licenciados que salen tienen un buen conocimiento de su especialidad, pero tiene que haber un curso de capacidad pedagógica que cambie el modelo que él ha vivido, y esto cuesta mucho romperlo”*) (e1). El desarrollo profesional, junto con los avances y la evolución en los conocimientos, le confiere otras competencias. Las actividades de formación pueden ayudar a la adquisición y/o actualización de éstos últimos.

La fuerte polarización por lo que respecta a los indicadores del nivel de satisfacción sobre la formación recibida en evaluación –un 46,4% se declara nada o poco satisfecho frente a un 53,6% que manifiesta estar bastante o muy satisfecho– y el aumento de la insatisfacción entre los docentes de la escuela pública, cuando tenemos en cuenta la titularidad de los centros, deben de ser tenidos en cuenta en el diseño de la oferta

formativa. En general, el profesorado de centros de titularidad privada tiende a valorar más positivamente las aportaciones de las actividades de formación recibidas.

No podemos olvidar tampoco la instauración de la cultura de “consumir” formación entre el colectivo docente. Mediante este consumismo queremos significar el hecho de que pueda entenderse la formación no como actualización y perfeccionamiento profesional, dentro de las coordenadas que estamos considerando, sino como cumplimiento a una mera obligación contractual o como una acción meritoria a efecto de los sexenios.

11.4. Hipótesis de la investigación

Una vez recogidos globalmente los resultados principales de nuestra investigación, nos preguntamos acerca del cumplimiento de las hipótesis planteadas en el capítulo noveno. Para ello dedicaremos este bloque de conclusiones a considerar la influencia de las diferentes variables consideradas en la puntuación obtenida por los docentes en la escala de actitudes.

Aprovecharemos su presentación –realizada en el mismo orden de aparición en el cuestionario– para matizar la influencia que algunas variables tienen y que configuran el núcleo de las subhipótesis.

Con respecto a las diferencias en las actitudes debidas a las **variables personales** concluimos que:

1. La influencia significativa del **género**, por el cual las profesoras muestran unas actitudes más favorables hacia la evaluación de los alumnos en el **componente conductual** de la actitud y en las **funciones** y las **formas** de la evaluación.

2. En relación a la edad, los resultados obtenidos indican que no se puede hablar de diferencias importantes en las actitudes hacia la evaluación. La edad no permite establecer, por tanto, resultados concluyentes.

El análisis de si las **variables profesionales** marcan diferencias en las actitudes hacia la evaluación, los resultados encontrados nos conducen a concluir que:

3. No se pueden considerar diferencias significativas cuando tenemos en cuenta la titulación de los docentes, la antigüedad en la ESO, el ámbito de docencia, el haber sido profesor experimental de la Reforma y el ser profesor-tutor de un grupo clase.
4. La **experiencia docente** influye significativamente en la dimensión de **evaluación y rendimiento**, siendo los docentes con alta experiencia docente –15 años o más– los que muestran una mayor actitud. Los profesores con más experiencia docente son los menos críticos con aspectos tales como atribuir al actual sistema de evaluación la disminución del nivel de los aprendizajes de los alumnos, así como considerar que para acreditar la ESO sea necesario aprobar todos los créditos.
5. En cambio al analizar la **antigüedad** en el **centro**, las diferencias significativas encontradas nos indican que los profesores más veteranos son los que muestran peores actitudes en el componente **afectivo** y en las **formas e imagen** de la evaluación. Los años de permanencia en el centro establece una evolución y diferenciación en las actitudes de los docentes. Los profesores noveles –menos de 6 años– muestran mejor actitud en las formas de evaluar; éstos y los que acumulan una antigüedad media –entre 7 y 15 años– tienen mayor actitud en el componente afectivo y la imagen de la evaluación.
6. La consideración del **ciclo de docencia** de la ESO establece diferencias significativas en el componente **afectivo** y en las formas de **evaluar**.

Los enseñantes que imparten la docencia en el 1er. ciclo tienen mejores actitudes que aquellos que lo hacen únicamente en el 2º ciclo. Estas diferencias entre los dos grupos de enseñantes pueden radicar en el carácter terminal que tienen los cursos 3º y 4º de la ESO y en su finalidad propedéutica para estudios posteriores no obligatorios.

7. Si tenemos en cuenta la influencia de la **etapa educativa** de docencia en las actitudes, hemos hallado que los profesores con docencia únicamente en la ESO manifiestan actitudes más positivas, tanto en los **componentes** de la actitud como en las **dimensiones** de la evaluación, que los que simultáneamente la imparten en la ESO y en el Bachillerato o Ciclos Formativos. Ello no debe parecer extraño, ya que los aspectos diferenciales entre las finalidades de la ESO (escolarización obligatoria) y las de los Bachilleratos y Ciclos formativos (etapas postobligatorias), unidos a la sensibilización hacia los temas pedagógicos y didácticos que se ha venido desarrollando entre el profesorado de la ESO, pueden explicar, en gran medida, las diferencias encontradas.

Las necesidades y las demandas formativas del profesional que trabaja en la Educación Postobligatoria –por razón también de las características y finalidades de la misma– están vinculadas con las de adquirir una alta cualificación científica, actualizando sus conocimientos relativos al campo que imparte, de modo que pueda transmitirlos a sus alumnos de la forma más apropiada, no siendo los aspectos relacionados con la evaluación los más percibidos como necesidades sentidas.

En las actitudes hacia la evaluación, los docentes de Educación Postobligatoria manifiestan que los exámenes constituyen la única manera de comprobar lo que el alumno ha aprendido, valorándolos por encima del esfuerzo y la dedicación mostrados por el alumno. Sostienen que una enseñanza orientada hacia la realización de exámenes crea un clima adecuado para aprender y creen que la promoción de curso debe ser en función del número de áreas suspendidas.

8. Todos los componentes de la actitud y todas las **dimensiones** de la evaluación –excepto en la coordinación– están afectados por las asistencia a **actividades de formación** sobre la evaluación. Aquellos docentes que no han asistido son los que manifiestan peores actitudes hacia la evaluación. La constatación de la relación significativa entre la realización de actividades de formación y las actitudes refuerza los motivos dichos anteriormente acerca de la formación sobre evaluación.

Las diferencias significativas en las actitudes debidas a la asistencia a actividades de formación nos parece lógica si contemplamos que la realización de las mismas implica un aumento del nivel de información, así como una mayor acumulación de experiencias sobre la evaluación. Este aporte de información influye en el componente cognitivo, modificándolo; y a más conocimiento que se tenga del objeto actitudinal mayor implicación afectiva se genera.

Por otra parte, al considerar el **nivel de satisfacción** sobre la formación recibida, hemos encontrado que un mayor nivel de percepción de satisfacción se corresponde con una mejor actitud hacia la evaluación. Los análisis sobre la formación continuada evidencian que las actitudes más positivas residen en el profesorado que se muestra más satisfecho, alcanzándose la significatividad en todos los componentes de la actitud y dimensiones de la evaluación. En la forma en que el docente se posiciona ante la evaluación, o el modo en que evalúa, influye no solamente la acumulación de experiencias formativas, sino también de cómo han sido vividas. La experimentación de actividades formativas positivas genera actitudes positivas, del mismo modo que opera en sentido contrario. Y esto se refleja tanto en una mejor actitud hacia la evaluación, como en la predisposición hacia la asistencia a actividades formativas; los profesores que más valoran la formación recibida sobre evaluación son también los que se muestran más motivados para realizar formación continuada.

Al analizar la **predisposición** a asistir a actividades de formación sobre evaluación, los profesores noveles –menos de 7 años de experiencia docente– manifiestan una mayor motivación e implicación hacia la formación, mientras que, con la acumulación de experiencia docente, el profesor se vuelve más escéptico y crítico acerca de lo que puede aportarle la formación. La necesidad de recibir una formación continuada, en el campo que nos ocupa, es más apreciada por los profesores noveles que los veteranos.

En el análisis referido a la **predisposición** para recibir formación continuada, también se manifiestan diferencias según la titularidad. El profesor de centro privado se muestra más motivado, hacia la formación sobre evaluación, que el de centro público. Estas diferencias en el campo de las motivaciones podemos relacionarlas con la motivación intrínseca y extrínseca del profesorado. En la enseñanza privada se considera más la actualización de conocimientos sobre el sistema de evaluación u orientación a los alumnos, mientras que los aspectos relacionados con la motivación extrínseca –certificado acreditativo de la actividad, posibilidad de promoción– pueden recibir una mayor valoración por parte del profesor de centro público.

9. En relación a la modalidad de formación sobre evaluación, los resultados indican que no podemos considerar diferencias importantes en las actitudes que sean debidas a ella. Esta influencia mínima que juegan las diferentes modalidades de la oferta de formación podemos matizarla, a nuestro entender, si tenemos en cuenta el nivel de satisfacción de los profesores asistentes a las actividades formativas. Aún siendo los cursos la modalidad más elegida por los docentes, aquellos que se muestran más satisfechos son los que han realizado asesoramiento en el propio centro escolar.

10. Las actitudes hacia la evaluación se ven influidas por la asunción o no de un **rol directivo** o de **coordinación**. Los profesores que desarrollan un cargo de responsabilidad directiva o de coordinación pedagógica

muestran mejores actitudes que aquellos que no lo ejercen. Además al considerar el **tipo de cargo**, se han hallado también relaciones significativas en las actitudes, siendo los directores y los coordinadores pedagógicos los que mantienen actitudes más positivas hacia la evaluación. Este hecho es destacable por lo que supone de sintonía con el discurso evaluativo pedagógico y por su influencia directa derivada del liderazgo instruccional en el contexto escolar en el cual ejercen.

Con respecto a las diferencias en las actitudes en función de las **variables contextuales** hemos encontrado que:

11. No existen diferencias significativas en relación a las actitudes cuando se consideran el municipio y la comarca. Ello nos permite concluir que las actitudes hacia la evaluación son independientes de la zona de ubicación del centro de trabajo de los docentes; siendo, por tanto, bastante uniformes cuando se contempla conjuntamente el territorio catalán.
12. La única excepción a este resultado global lo hemos encontrado en la influencia de la **tipología del centro** sobre la **coordinación** de la evaluación: los docentes de los centros de titularidad privada muestran una mayor actitud para coordinar y compartir los aspectos relativos a la evaluación que sus compañeros de la escuela pública.

Al analizar si las **variables estructurales** se relacionan con las actitudes hacia la evaluación, concluimos que:

13. Las **etapas educativas obligatorias** –Educación Primaria y ESO– que tienen los centros establecen diferencias significativas. Los enseñantes de centros que tienen las dos etapas obligatorias muestran mayores actitudes hacia la **coordinación de la evaluación** que los que trabajan en centros que solamente tienen la ESO. Al ser la mayoría de centros que tienen las dos etapas obligatorias, de titularidad privada, el resultado obtenido es coherente con el hecho de que también sean los docentes de

titularidad privada los que muestran mejores actitudes hacia la coordinación.

14. En relación a las etapas educativas **postobligatorias** del centro y su influencia en las actitudes hacia la evaluación, los docentes de centros que tienen ESO muestran mejores actitudes en el componente **afectivo**, en la **coordinación** y en la **imagen** que se tiene de la **evaluación** que sus colegas de centros con ESO y Bachillerato y/o Ciclos Formativos.

15. La consideración del centro de trabajo como **centro experimentador** de la Reforma marca, también, diferencias significativas hacia el componente **conductual** y hacia las **formas** empleadas para evaluar.

La intervención de la Administración, en la fase de la experimentación de la Reforma, pudo conseguir impregnar de la cultura que implicaba la LOGSE en aquellos centros que se crearon específicamente o se reconvirtieron en experimentadores y, en algunos casos, pudo también incidir en la concepción evaluadora del profesor. El transcurso del tiempo muestra que aquellos cambios que se habían generado se han traducido en mejores actitudes hacia los aspectos más prácticos de la evaluación.

16. El **nivel de aprendizaje** que perciben los profesores de sus alumnos influye tanto en los **componentes** de las actitudes como en las **dimensiones** de la evaluación (excepto hacia las formas de evaluar). Aquellos enseñantes con una percepción más positiva de los niveles de aprendizaje de sus alumnos evidencian, también, mejores actitudes hacia la evaluación.

Las expectativas que tienen los profesores sobre los niveles que alcanzan sus alumnos ejerce un papel importante en el logro de las actitudes de los primeros hacia la evaluación de los segundos.

17. El número de líneas de la ESO –que se ha utilizado para considerar el tamaño del centro– no influye significativamente en la evaluación.

La investigación desarrollada tiene un carácter confirmatorio de las hipótesis planteadas ya que, según nuestro punto de vista, las características personales y profesionales de los docentes y los aspectos contextuales y estructurales de los centros educativos guardan relación con las actitudes hacia la evaluación.

12. LÍMITES Y PROPUESTAS DE FUTURO

12.1. Introducción	405
12.2. Límites de la investigación	405
12.3. Propuestas de futuro	408
12.3.1. Líneas de investigación	409
12.3.2. Líneas de actuación	410

12.1. Introducción

Una vez valorado lo conseguido, el proceso de metaevaluación nos lleva a estimar lo que queda por hacer.

El proceso de investigación seguido nos conduce no solamente a la búsqueda de la respuesta a las preguntas que nos formulábamos sobre la realidad; también, a medida que se desarrolla la reflexión, surgen nuevos interrogantes que permitan detectar los puntos oscuros del trabajo desarrollado.

La consideración de las limitaciones que hayan podido afectar a la presente investigación debe de favorecer la discusión, actual o futurible, que se haga sobre la misma y, con ello, avanzar por el camino de construcción del conocimiento . Por ello especificamos aquellas limitaciones que, a nuestro parecer, pueden afectar a la investigación. La reflexión sobre el trabajo hecho y la enumeración de las limitaciones nos conduce a proponer unas líneas de actuación y de investigación que permitan complementar y profundizar en la temática que hemos tratado.

12.2. Límites de la investigación

En toda investigación se hallan presentes unos límites. La tipología de las limitaciones que afectan a una investigación es variada y puede obedecer a diferentes motivos; los límites pueden ser explícitos –si el investigador los manifiesta concretándolos lo máximo posible– o implícitos –en el caso de que, dada su existencia, los desconozca, los esconda o los da por supuesto–. También pueden considerarse intencionales –cuando su procedencia se debe a la voluntad expresa del investigador– o incidentales –si quedan fuera del dominio del mismo–. La investigación ganará en calidad y claridad tanto como más explícitos e intencionales se hagan sus límites.

La intención de esta investigación ha sido la de estudiar las actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en un contexto en que se ha producido el debate y la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en la que la evaluación de los alumnos ocupa un lugar preponderante. Trabajar con grupos naturales ya

formados era importante para obtener una mejor aproximación a la realidad; por tanto la metodología empleada no ha contemplado probar hipótesis de causa-efecto, puesto que el diseño utilizado no incluía manipular las variables independientes.

De acuerdo con lo especificado, las limitaciones que, en nuestra opinión, afectan al presente trabajo pueden ser debidas a los siguientes motivos:

1. **Todo y la novedad** que puede suponer **el uso** que se ha hecho **de las TIC** en diferentes fases de la investigación– remisión de la finalidad del estudio, instrumentalización para la recogida de información y recepción de las respuestas– **debe** de **contemplarse** también **su** influencia, ejerciendo de **barrera digital**, limitando el acceso de algunos docentes al instrumento y accediendo los que estuvieran más motivados.

La exposición de este límite intencional conduce a interrogarnos por las actitudes de los docentes que no han contestado así como las propias que muestran hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2. Por el **modelo** adoptado **sobre las actitudes** explicitado mediante el establecimiento **de los tres componentes** o modelo tripartito: cognitivo, afectivo y conativo. Si la caracterización de las actitudes fuera otra podrían presentarse resultados diferentes.

En contra del modelo multidimensional adoptado por nosotros en esta investigación, algunos autores proponen que la conceptualización de las actitudes debe de abordarse siguiendo un modelo unidimensional. Desde el modelo de la componente única se sugiere que los tres componentes podrían estar desconectados; entonces las actitudes representan las emociones y sentimientos –valoración positiva o negativa– respecto al objeto actitudinal.

3. El **haber asumido** que la **evaluación** es la que se propugna desde el **marco referencial** de la **LOGSE**, aunque **recogida** con profusión en la

literatura pedagógica. Si cambiase el objeto actitudinal –modelo de evaluación–, podrían cambiar las actitudes que tiene el profesorado hacia la evaluación.

4. En conexión con el punto anterior está **la puntualidad del momento** en que hemos estudiado las actitudes hacia la evaluación. La naturaleza de éstas requiere abordarlas desde una perspectiva de amplio alcance temporal.
5. Todo y haber confeccionado una escala para medir las actitudes, válida y fiable, no excluimos **la posible discrepancia** que existe entre aquello **que el sujeto manifiesta y lo que es en realidad** su actitud.

En la recogida de los diferentes tipos de información procedente de los docentes que nos han contestado, ésta se ha referido a hechos, opiniones y comportamientos. Los primeros incluyen características sociológicas, demográficas y estructurales; las segundas manifiestan los sentimientos, las preferencias o las intenciones de comportamiento de los informantes y los terceros se refieren a una acción realizada por el sujeto. A pesar de que las opiniones pueden concretarse en un comportamiento, implican más una declaración de intenciones que la ejecución del mismo: las dos informaciones no coinciden siempre.

Esta restricción incidental a la que estamos aludiendo no esconde que, a pesar de haber utilizado técnicas complementarias, todo y haber tomado diversas precauciones en el desarrollo de la investigación, la misma se fundamenta en las manifestaciones verbales proporcionadas por los profesores, ya sean escritas –mediante el cuestionario y la encuesta–, ya sean orales –a través de las entrevistas en profundidad–. Los mecanismos e implicaciones de este proceso los describe con precisión Ibáñez (1996, 123):

*“Los sujetos poseen un saber social **implícito** o práctico que utilizan eficazmente en sus acciones y en sus relaciones con los demás [...] Cuando se formulan preguntas a los sujetos,*

*tan sólo se consigue traer a la luz lo que pertenece a su conciencia discursiva. Cuando el sujeto **da cuenta** de sus opiniones, de sus actitudes, de sus creencias e incluso de sus prácticas sociales o de su identidad, lo hace únicamente en función de su saber explícito sobre estas características. Los datos que se recogen están sesgados de partida por su ubicación exclusiva en el campo de la conciencia discursiva, y es precisamente esa conciencia la que más sensible se muestra a las influencias ideológicas y a las **radicalizaciones socialmente sugeridas**".*

La naturaleza de las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya tenemos que valorarlas aquí a partir de sus declaraciones a las preguntas que les hemos formulado, no mediante la observación directa y natural de su comportamiento.

Creemos que las limitaciones apuntadas no deslucen la investigación, por el contrario, delimitan el significado de los resultados obtenidos y pueden ser punto de partida para próximas investigaciones.

12.3. Propuestas de futuro

Los criterios regulativos –veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad– de la investigación que hemos presentado requieren la publicidad de los procedimientos utilizados, la replicabilidad e independencia de los resultados obtenidos y la objetividad del investigador en el análisis e interpretación de la información obtenida.

Toda vez que creemos haberlos tenido como guía a lo largo del proceso seguido, formulamos unas propuestas de futuro. Desglosamos este epígrafe en dos subapartados: en primer lugar, apuntamos unas líneas de investigación que posibiliten por un lado, completar nuestro estudio y, por otro, profundizar en aspectos específicos de la temática que nos ocupa y, en segundo lugar, unas líneas de actuación que inciden directamente en el colectivo docente.

12.3.1. Líneas de investigación

Los temas estudiados durante el desarrollo del trabajo han generado nuevos interrogantes, nuevas ideas que podrían convertirse en punto de partida para trabajos posteriores. Pensamos que se pueden abrir varias vías con posibilidades de investigación. Las líneas de investigación pueden orientarse hacia las direcciones que enumeramos a continuación:

1. **Estudiar las actitudes** hacia la **evaluación** de los aprendizajes de los alumnos a **partir** de **complejos actitudinales** más **amplios**; más concretamente, actitud hacia la educación, actitud hacia la profesión docente.
2. **Analizar** las **relaciones** que se establecen **entre** los **procesos motivacionales** del profesor **y** las **actitudes hacia la evaluación**. Sería también interesante evaluar la **incidencia** de la **satisfacción profesional** en las **actitudes** hacia la **evaluación** de los aprendizajes de los alumnos.
3. **Significar** el peso que los **modelos evaluativos** propuestos desde la pedagogía y recogidos en el despliegamiento normativo, considerando la contextualización social y cultural del momento, tienen en la conformación de las **actitudes** hacia la **evaluación**. En este sentido, una **investigación diacrónica** permitiría estudiar el carácter evolutivo de las actitudes de manera que vaya más allá del momento puntual en que han sido contempladas por nosotros.
4. **Establecer** el **carácter** confirmatorio que pueda ejercer el **contexto escolar** más próximo al docente –compañeros, **centro**– **en** el conjunto de **las creencias**, de **los sentimientos** y de **las conductas evaluativas**. Igualmente creemos relevante estudiar el **tratamiento** que recibe la **evaluación por** parte de los **mass media** y su **impacto** sobre las **actitudes**. Ello posibilitaría analizar la formación, el

mantenimiento y la modificabilidad de las actitudes que muestran los profesores en interacción con su entorno.

- 5. Considerar al otro agente** implicado en el acto de enseñar y aprender, el alumno. Nuestro estudio proyecta las actitudes de uno de los agentes –el profesor– que, a pesar de constituir un punto de referencia importante del proceso evaluativo, debe entenderse que es en la interacción con el alumno cuando se lleva a cabo y sobre quien recae el mismo.

Tener en cuenta los aspectos emocionales, afectivos y relacionales que se hallan presentes en el acto de evaluar nos conduce a la cuestión de la objetividad. Se trata de estudiar la influencia en la evaluación de los mecanismos psicológicos descritos en el capítulo octavo: las representaciones mutuas que se hace el profesor de sus alumnos, las que éstos se hacen de los primeros y de sus compañeros y las expectativas recíprocas que generan dichas representaciones.

12.3.2. Líneas de actuación

Hemos formulado las propuestas alrededor de las siguientes líneas de actuación: respecto a la formación del profesorado, con referencia a la relación administración-centros educativos y en relación a la creación de equipos de evaluación en el centro.

1. Respecto a la **formación del profesorado**. Puesto que los resultados presentados evidencian la influencia que ejerce la formación en la mejora de actitudes hacia la evaluación, una de las líneas de actuación pasa por incidir en la formación del profesorado.

En relación con este campo, creemos necesario realizar actuaciones a lo largo de dos momentos claves de dicho proceso: durante la formación inicial que se lleva a cabo en las universidades y en la formación continuada, durante el ejercicio de la profesión docente.

a) Respecto a la **formación inicial** cabe superar la focalización de la misma centrada en proporcionar una cualificación en contenidos específicos de un campo de conocimiento, para incorporar una formación pedagógica en evaluación. Debería contemplarse en los programas de estudio de las diferentes carreras itinerarios diferenciados, según aquellos alumnos que una vez finalizados sus estudios pensasen incorporarse al ejercicio docente o ejercer su profesión de manera ajena a la enseñanza. Para ello debe incluirse en el currículo de las diferentes carreras universitarias contenidos relativos a la evaluación de los aprendizajes.

b) La necesidad de recibir una **formación continuada** se hace patente por la rápida evolución que experimenta la sociedad y la multiplicidad de aspectos novedosos a los que tiene que hacer frente el sistema educativo. La gestión de una oferta formativa de calidad es evidente: el diseño de la oferta debe satisfacer las demandas formativas del profesorado en activo, las cuales tienen que ser establecidas a partir de una detección de necesidades real y concreta. Tiene que contemplarse el ajuste de la oferta a la demanda, para poder superar la separación entre teoría y práctica de la evaluación.

En relación a los programas de formación del profesorado también cabe trabajar en el campo de las **motivaciones extrínsecas** acerca de la formación, como la creencia extendida entre los enseñantes de su poca o nula rentabilidad –tanto económicamente, como profesional y socialmente– gestionando recursos que permitan tomar conciencia de la formación continuada como una motivación intrínseca, para la satisfacción personal que le ayude en el mejor desempeño de su actividad profesional. La asistencia a las actividades de formación quizás está condicionada por la relación laboral definida estatutariamente para la función docente.

La formación debe llenarse de contenido y sentido y ello no puede realizarse solamente desde las actividades formativas, cabe considerar

otras medidas encaminadas a su consecución. La búsqueda de los incentivos profesionales adecuados no es una cuestión que atañe única y necesariamente a los económicos, también debe contemplarse la inclusión de otros incentivos o aspectos técnicos que favorezcan la participación: la gestión del horario escolar, flexibilizando el dedicado a la docencia y a la formación; la aproximación al profesor, potenciando la formación en el propio centro y optimizar la oferta formativa a las necesidades de los enseñantes; la posibilidad de salir del contexto escolar para realizar otras tareas que resulten revitalizadoras o motivadoras.

Otro aspecto que no podemos obviar es la **articulación teoría-práctica**. Es sabido las reticencias mostradas por los enseñantes sobre la aplicabilidad de la formación continuada que reciben, mostrando su descontento por la falta de conexión entre la teoría y la práctica; sabemos también que una no se da sin la existencia de la otra. Dada la temática que nos ocupa, nuestra propuesta de actuación seguiría la que se sugiere desde el método dialéctico.

De acuerdo con dicho método, las experiencias formativas que deberían proporcionarse a los docentes se diseñarían según los siguientes pasos: En primer lugar, partir de la práctica concreta y significativa del profesorado permite la consideración de los componentes de la actitud –conocimientos, sentimientos y prácticas– hacia la evaluación, así como la explicitación de sus expectativas, intereses y necesidades que depositan alrededor de la formación en evaluación. En segundo lugar, la reflexión sobre los conocimientos, adquiridos y construidos sistemáticamente por la propia práctica, establece su conexión con los conocimientos científicamente apropiados. Finalmente, el proceso de teorización anterior se reintegra dinámicamente sobre la práctica, la cual se ve mejorada y enriquecida gracias a las aportaciones teóricas recibidas. El regreso a la práctica se realiza con una mejor comprensión, conocimiento y explicación de los aspectos que operan sobre la misma.

Creemos que una de las modalidades de formación que mejor se adecua a la consecución de las finalidades anteriores es la modalidad de asesoramiento en el propio centro escolar, que sienta como premisa la reflexión crítica sobre la práctica del profesor o de profesores del centro para generar una actitud positiva hacia el cambio. El asesoramiento concebido como un proceso fenomenológico, deliberativo, reflexivo y colaborativo entre colegas que dirigen su trabajo hacia la mejora de la evaluación

En cuanto a los contenidos que deberían ser objeto preferente de formación proponemos, a partir de las conclusiones recogidas en el capítulo anterior, las siguientes: La evaluación formativa, escasamente introducida en la cultura evaluativa, es un aspecto sobre el que se ve necesario incidir tanto en la formación inicial del profesorado como en la continuada; la familiarización con unas técnicas e instrumentos de recogida de información para una evaluación sistemática y científica al servicio de una finalidad pedagógica y aplicadas a las distintas áreas del currículo.

2. Con referencia a la **relación administración-centros escolares**. Los avances e innovaciones pedagógicos suelen surgir del ámbito universitario, gracias a las aportaciones de estudiosos, de investigadores o de expertos; también pueden ser impulsadas por la legislación que, en materia educativa, dictan las administraciones. En muchos casos siguen un enfoque de arriba a abajo; no obstante, para que estas iniciativas tengan éxito, deben proyectarse en el contexto escolar.

El discurso tradicional, referido a la relación que se establece entre la administración y los centros escolares, evidencia la naturaleza asimétrica de la misma en virtud del rol que se otorga a la administración. Para describir dicha relación, podemos recurrir al símil de la llamada <<visión bancaria>> que ya tan acertadamente propusiera Freire (1970) para describir la relación entre los dos agentes presentes en el proceso de enseñar y aprender. Traslada a la relación de la administración

educativa con los centros escolares, ésta es concebida como una actividad asimétrica que mantienen dos partes, actuando una de ellas como <<depositante>> y la otra como <<depositaria>>. El agente que actúa como depositante es la administración y el centro escolar el depositario. El depositante prescribe los fines de la evaluación, según la visión ideológica dominante del momento, que de manera unilateral le llega al depositario, encargándose a los servicios técnicos de la administración, la Inspección, su seguimiento, control y cumplimiento. Sobre el centro educativo recae la aplicación de aquello que se ha legislado, pero el espíritu de la ley no es suficiente para conseguir cambios substanciales.

Sin embargo, en los últimos tiempos se han observado cambios, paralelamente a los experimentados sociopolíticamente, en la relación que hemos descrito. Con motivo de la LOGSE, promulgada en 1990, se impulsaron los contactos entre la administración y los diferentes sectores implicados en la educación, fruto de los cuales surgió el Libro Blanco de la Educación; el papel de la Inspección ha ampliado, sin abandonar las ya tradicionales, sus funciones y ha asumido de nuevas, como el asesoramiento sobre la evaluación interna y externa a los centros; se promueven debates sobre el sistema educativo (véase, por ejemplo, el capítulo octavo) con motivo de la *Conferència Nacional d'Educació* en el que una de las secciones fue la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Nuestra propuesta apunta por intensificar esta línea de actuación iniciada que supone cambios substanciales en la relación administración- centros escolares. Las experiencias descritas ponen de manifiesto que aquellos centros que participan desde el principio, que se les mantiene informados del proceso y del progreso y que están en interacción con la administración, son los que muestran mejor disposición e implicación en proyectos. El diálogo permanente y la estrategia de aproximación entre administración y centros contribuye a desarrollar actitudes positivas hacia la evaluación.

En el mantenimiento de estas relaciones, juzgamos primordial un cambio en la caracterización de las reuniones a que son convocados los diferentes representantes de los centros por parte de la Inspección. Tiene que beneficiarse el carácter formativo de los contenidos que se tratan en las sesiones de trabajo por encima del carácter puramente informativo.

Tampoco deben obviarse las enormes posibilidades que ofrece el recurso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Para desarrollar esta estrategia de proximidad entre administrado y administrador, deben potenciarse las herramientas que nos proporcionan las TIC estimulando el encuentro y la participación del profesorado en foros de debate, chats, videoconferencias o creando comunidades virtuales. Con ello se permeabilizaran las fronteras administrativas y rutinarias que aíslan a los docentes, se conseguirá que los enseñantes salgan de la incapacidad de participación, posibilitará una interrogación colectiva del aprendizaje e insuflará sentido al trabajo docente.

3. Otra línea de actuación va dirigida hacia la constitución de **equipos de evaluación en el propio centro.**

La evaluación de los alumnos suele verificarse de acuerdo a un proceso unipersonal, el cual es llevado a cabo en todas las fases exclusivamente por el profesor responsable de una área; no nos estamos refiriendo a las sesiones de evaluación en que se establece que los enseñantes se constituyan en Junta de Evaluación. Nuestra propuesta va encaminada a establecer un equipo de evaluación, en el cual los docentes participen en todas y cada una de las diferentes fases de que consta el proceso evaluativo.

Desde los equipos de coordinación de la evaluación se incidiría en aquellos aspectos, pertenecientes a la dimensión de la coordinación, que se han mostrado deficitarios: el compartir los elementos de la

evaluación, el consensuar los sistemas de recogida de información y coordinarse con el resto de profesores, entre otros.

Las actitudes positivas que muestran hacia la evaluación los docentes con responsabilidades directivas, combinadas con el efecto de liderazgo instruccional que pueden ejercer, nos hace proponer que sea un miembro del equipo de gestión o de coordinación pedagógica el responsable de realizar la coordinación del equipo de evaluación.

Normativamente se establece que el director, como máximo responsable del centro, lo es también de los aspectos relacionados con la evaluación. La firma del director en todos los documentos oficiales de la evaluación sanciona el proceso seguido; atiende, también en última instancia, las posibles reclamaciones surgidas del proceso. Creemos que no deben incrementarse las tareas administrativas que debe ejecutar derivadas de su rol, Nuestra propuesta aboga porque sea el coordinador pedagógico o el jefe de estudios, avalados también por mostrar las actitudes más positivas y por la posibilidad de ejercer una incidencia pedagógica más cercana, el encargado de coordinar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

El establecimiento del equipo de evaluación debe caracterizarse por la colegialidad y no en una relación administrativa de superior/subordinado entre el coordinador y los profesores.

Las propuestas presentadas pretenden estimular el interés de los docentes en la realización eficaz de una de las tareas ineludibles y fundamentales de la intervención educativa: la evaluación. El profesor además de representar la figura que encarna las normas y las expectativas que se depositan sobre el alumno en el sistema escolar, es el que realiza su evaluación en relación al grado de cumplimiento alcanzado en dichas expectativas y de su adecuación al sistema. La reflexión sobre el cómo evaluar es inseparable del cómo y qué enseñar y del cómo y qué aprenden los alumnos, mostrándonos lo estrechamente unidos que van enseñanza, evaluación y aprendizaje.

Permítaseme, llegado el momento de finalizar, exponer tres cuestiones simples, pero vividas intensamente, que de alguna manera u otra me han guiado durante el proceso: la búsqueda del conocimiento, el ansia de amor y la confianza y la convicción en las personas.

He buscado el conocimiento porque he intentado conocer la mente de las personas, sus motivaciones y sus realizaciones; y no lo he hecho para saber más, sino para conocer mejor. Con igual pasión he buscado el amor, primero porque alivia la soledad, esa terrible soledad en que una conciencia trémula se sumerge en el mundo para otear el océano de la vida; y, en segundo lugar, porque sin amor se hace difícil la tarea de educar. Finalmente, la confianza en las personas por el convencimiento de que éstas son fruto de lo que la naturaleza ha hecho de ellas y lo que la sociedad –educación– puede hacer de ellas y porque no hay porvenir que se edifique sobre la base de la desconfianza. Algo de esto he logrado, aunque en algunos aspectos más que en otros.

PARTE IV:
BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La construcción del conocimiento no es una obra individual que se edifica sobre la nada; todos nuestros descubrimientos, todos nuestros avances se apoyan en el trabajo de antepasados y en el de contemporáneos. Como investigador hemos pretendido aportar nuestra dedicación y esfuerzo para andar un paso más por el camino del conocimiento.

Para llevar a cabo la investigación que está a punto de finalizar nos hemos apoyado en diferentes fuentes documentales de muy variada procedencia. En cada una de ellas hay un autor y cada autor tiene su historia. La lectura que hemos hecho es también otra historia más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L. (1988). *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise; processus de regulation interactive, retroactive et proactive*, en HUBERMAN, M. (Ed.). ***Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise***. París: Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.
- ANTÚNEZ, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*, en ***Educación***, **24**, 89-110.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). ***Investigación educativa. Fundamentos y metodología***. Barcelona: Labor.
- ASENSIO, J. M^a, (1993). *Cronobiología y educación*, en FERMOSO, P. (Ed.). ***El tiempo educativo y escolar***. Barcelona: PPU, pp. 75-108.
- AUSUBEL, D. P. (1963). ***The Psychology Of Meaningful Verbal Learning***. New York: Grune and Stratton.
- AUSUBEL, D. P. (1976). ***Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo***. México: Trillas.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). ***Psicología Educativa***. México: Trillas.
- AUZMENDI, E. (1992). ***Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria. Características y medición***. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/ Ediciones MENSAJERO.
- BARBERO, M^a I. (1999). ***Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas***. 2^a edición. Madrid: UNED.

- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1990). **El nivel educativo sube**. Madrid: Morata.

- BERNARDO CARRASCO, J. (1997). **Técnicas y Recursos para el desarrollo de las Clases**. 3ª edición. Madrid: Rialp.

- BLANCO PRIETO, F. (1994). **La evaluación en la educación secundaria**. Salamanca: Amarú.

- BLANCO FELIP, L. A. (1996). **La evaluación educativa, más proceso que producto**. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.

- BOLÍVAR, A. (1998). *Evaluación cualitativa: Técnicas*, en MEDINA, A. y otros. **Evaluación de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes**. Madrid: UNED, pp. 159-177.

- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D. y CARMONA, M. (1999). *Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria*, en **Revista de Investigación Educativa**, 7, (1), 215-236.

- CABELLO, I. (1997). *La Reforma: emboliva que fa fort*, en **Revista del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya**, 101, 8-9.

- CABERO, J. (Coord.) (1993). **Investigaciones sobre la informática en el centro**. Barcelona: PPU.

- CAMPILLO, J. (1973). **La psicología de la educación**. Madrid: Magisterio Español.

- CARDÚS, S. (2000). **El desconcert de l'educació**. 2ª edición. Barcelona: Edicions La Campana.

- CASANOVA, Mª. A. (1995). **Manual de evaluación educativa**. Madrid: La Muralla.

- CENTRE D'INICIATIVES I RECERQUES EUROPEES A LA MEDITERRÀNIA. (1995). **Èxit i fracàs escolar a Catalunya**. Barcelona: Publicacions de la Fundació Jaume Bofill.

- CLARIANA, M. (1994). **l'estudiant de secundària: què en sabem?** Barcelona: Editorial Barcanova, S.A.

- COLÁS, Mª. P. y BUENDÍA, L. (1998). **Investigación educativa**. 3ª Edición. Sevilla: Ediciones ALFAR, S.A.

- COLOM, A. (1994). *El currículum escolar*, en CASTILLEJO, J. L. y otros. **Teoría de la educación**. Madrid: Taurus, pp. 83-112.

- COLL, C. (Comp.) (1981). **Psicología genética y Educación**. Barcelona: Oikos-Tau.

-
- COLL, C. (1986). **Marc curricular per a l'ensenyament obligatori**. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, pp. 12-13.
- COLL, C. (1992a). *Els eixos de la Reforma en la seva dimensió qualitativa*, en **Cuadernos de Pedagogía, número monogràfic**, 5-10 (Traducción del original en castellano, Cuadernos de Pedagogía, 1990, 185).
- COLL, C. (1992b). *Concepció constructivista i plantejament curricular*, en **Cuadernos de Pedagogía, número monogràfic**, 11-13 (Traducción del original en castellano, Cuadernos de Pedagogía, 1991, 188).
- COLL, C. y MIRAS, M. (1992). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*, en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, Á. (Comps.). **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza Editorial, S.A., pp. 297-313.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, Á. (Comps.) (1992). **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- COLL, C. y SOLÉ, I (1992). *Aprenentatge significatiu i ajut pedagògic*, en **Cuadernos de Pedagogía, número monogràfic**, 14-18 (Traducción del original en castellano, Cuadernos de Pedagogía, 1989, 168).
- COLL, C. (1995). **Psicología y currículum**. 5ª reimpresión. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA. (2002). **Educació i nous reptes socials. Aportacions a la Conferència Nacional d'Educació**. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- DE LA ORDEN, A. (1982) . **La evaluación educativa**. Buenos Aires: Docencia.
- DE LA ORDEN, A. (1997) . *Evaluación y optimización educativa*, en SALMERÓN, H. (Ed.). **Evaluación educativa. teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento**. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 13-28.
- DE LA TORRE, S. (1994). INNOVACIÓN CURRICULAR. **Proceso, Estrategias y Evaluación**. Madrid: Dykinson, S.L.
- DE LA TORRE, S. (1998). *Estilos de evaluación. ¿Cómo explicar las diferencias entre profesores?*, en MEDINA, A. y otros. **Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos**. Madrid: UNED, pp. 333-345.
- DEL RINCÓN, D., LATORRE, A., ARNAL, J. y SANS, A. (1995). **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Dykinson.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1995). **Legislació d'Ensenyament de Catalunya**. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1996). **Educació Secundària Obligatòria. L'avaluació a l'ESO**. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2002). **Avaluació de les Competències Bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2011-2002**. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2002). **Conferència nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes**. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2003). **Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera. 2003-2006**. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions de la Generalitat de Catalunya.

- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. (1996). **Què és l'educació secundària obligatòria (ESO)**. Barcelona: Secció Tècnica del Servei d'Ensenyament de la Diputació de Barcelona.

- ESCUDERO, J.M. (1979): *La autoevaluación del alumno: sentido y posibilidades*, en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (Ed.). **Técnicas de evaluación educativa**. Valencia: ICE y Departamento de Didáctica, Universidad de Valencia, p. 134.

- ESTEBARANZ, A. (1994). *Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje*, en VILLAR, LUIS M. (Coord.). **Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas**. Barcelona: PPU, pp. 245-296.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1998). *Análisis axiológico de las prácticas de la organización en instituciones y programas educativos: decodificación de mensajes ocultos y ocultados*, en **V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas**, Actas, Madrid, 99-128.

- FERRÁNDEZ, A. (1993). *Diseño y proceso de la evaluación de adultos*, en FERRÁNDEZ, A.; PEIRÓ, J. y PUENTE, J. M. (Coords.). **La evaluación en la educación de personas adultas**. Madrid: Diagrama, pp. 9-70.

- FERRERES, V.S. (Coord.) (1997). **El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación**. Barcelona: Oikos-Tau.

- FESTINGER, L. (1957). **A Theory of Cognitive Dissonance**. Stanford, C.A.: Stanford University Press.

- FREIRE, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI.

- FULLAT, O. (1997). *Antropología de la evaluación*, en SALMERÓN, H. (Ed.). **Evaluación educativa. teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento**. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 48-63.

-
- GAIRÍN, J. (1991). **Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática**. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- GAIRÍN, J. (1993). Aspectos didáctico-administrativos de la temporalización, en FERMOSE, P. (Ed.). **El tiempo educativo y escolar**. Barcelona: PPU, pp. 219-266.
- GAIRÍN, J. (1999). *La calidad, un concepto controvertido*, en **Educación**, **24**, 11-45.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.(1996). **Diccionario Europeo de la Educación**. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1994). **Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores**. Madrid: Síntesis.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. [en línea]. **Estadístiques**. Accesible en <http://www.gencat.net/ense/depart/esta0102.htm> (Consulta: de enero a mayo del 2003).
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'UNIVERSITATS, RECERCA I SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ. DURSI [en línea]. **Telecomunicacions i Societat de la Informació**. Accesible en <http://dursi.gencat.net/ca/se/estadistiques.htm>. (Consulta: de enero a mayo del 2003).
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'UNIVERSITATS, RECERCA I SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ. DURSI [en línea]. **Tesis doctorals de les universitats catalanes en xarxa**. Accesible en <http://www.tdcat.cesca.es>. (Consulta: de enero a junio del 2003).
- GIL CALVO, E. (1997). **El nuevo sexo débil. Los dilemas del varón posmoderno**. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- GIL PÉREZ, D. y otros (1991). **La Enseñanza de las Ciencias en Educación Secundaria**. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Editorial Horsori.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999a). *El currículum : ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?*, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. 8ª edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L., pp. 137-170.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999b). *¿Qué son los contenidos de la enseñanza?*, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. 8ª edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L., pp. 171-223.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999c). *La evaluación en la enseñanza*, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. 8ª edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L., pp. 334-397.

- GIMENO, A. (1999). **La familia: el desafío de la diversidad**. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2001). **Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica**. Barcelona: Editorial Graó.

- GLASER, R. (1963). *Instructional technology ant the measurement of learning outcomes: some questions*, en **American Psychologist**, **18**, 519-521.

- GÓMEZ ARBEO, B. M. (1990). **Evaluación criterial. Una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos**. Madrid: Narcea.

- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993). **El profesorado en la España actual**. Madrid: Fundación Santa María, Ediciones S.M.

- GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a C. y otros (1995). **Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación**. Madrid: MEC-CIDE Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

- GUBA, E. G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, pp. 148-165.

- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989). **Fourth Generation of Evaluation**. San Francisco: Jossey Bass.

- HARGREAVES, D. (1977). **Las relaciones interpersonales en la educación**. Madrid: Narcea.

- HEWSTONE, M. (1990). **Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea**. Barcelona: Ariel.

- IBÁÑEZ, T. (1996). *La mirada" psicossocial "emergente" y su aplicación al estudio de una categoría social como por ejemplo la juventud*, en BOTELLA, M. y otros. **Psicología social**. Edicions de la UOC: Barcelona, pp. 123.

- IBAR, M. G. (2002). **Manual general de evaluación**. Barcelona: Octaedro-EUB.

- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. (1999). **Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares**. Madrid: Sección de publicaciones INCE.

- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. *INCE* [en línea]. **Indicadores educativos**. Accesible en <http://www.ince.mec.es/pub/pubindi.htm> (Consulta: de junio del 2002 a mayo del 2003)

- JORBA, J. y CASELLAS, E. (Eds.) (1997). **Estrategias y técnicas para la gestión social del aula: Vol. 1. La regulación y la autorregulación de los aprendizajes**. Madrid: Síntesis.

-
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1993). *La función pedagógica de la evaluación*, en ***Aula de Innovación Educativa***, 20, 20-30.
- JORDÁN, J.A. (1988). *Reflexiones sobre la relación entre la madurez de la pedagogía y la calidad de la educación*, en ***Revista española de Pedagogía***, (181).
- JOINT COMMITTEE (1988). ***Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo***. México: Trillas.
- KATZ, D. (1984). *El enfoque funcional en el estudio de las actitudes*, en TORREGROSA, J. R. y CRESPO, E. (Eds.). ***Estudios básicos de psicología social***. Barcelona: Hora, S.A.-CIS, pp. 261-298.
- KEMMIS, S. (1988). ***El currículum, más allá de la teoría de la reproducción***. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- LAFOURCADE, P. D. (1972). ***Evaluación de los aprendizajes***. Madrid: Cincel.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). *La práctica de la evaluación aplicada al Área de Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria*, en SALMERÓN, H. (Ed.). ***Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento***. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 371-397.
- MAJÓ, J. (2002). *Educació i capital humà*, en PRATS, J. (Ed.). ***La Secundària a examen***. Barcelona: Proa, pp. 73-84.
- MANZANO, V. (1993). ***Análisis estadístico con el SPSS/PC +. Fundamentos de análisis, preliminares, estudios descriptivos y utilidades***. Madrid: RA-MA.
- MARAVALL, J. Ma. (1984). ***La Reforma de la Enseñanza***. 2ª edición. Barcelona. Ed. Laia.
- MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (1998). ***Calidad de Enseñanza en tiempo de cambio***. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, Á. (2000). ***Controversias en la educación española***. Madrid: Alianza Editorial
- MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (Comps.) (2002). ***Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica***. Madrid: Fundación Santa María, Ediciones S.M.
- MASLLORENÇ, E. (1998). ***Nous objectius per a l'educació. Informe Delors***. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Secretaria General de Joventut.
- MATEO, J. (1992). *L'avaluació com a "feed-back" de l'aprendre i de l'ensenyar*, en GENERALITAT DE CATALUNYA. ***Formació Bàsica per a la Reforma***. Barcelona: Generalitat de Catalunya, pp. 91-108.

- MATEO, J. (1996, abril). **Paradigmes i cultura avaluativa**. Conferencia presentada en la Facultad de Psicología y Pedagogía Blanquerna, URL, Barcelona.
- MATEO, J. y otros (1996). **Evaluación del Profesorado de Secundaria**. Barcelona: Cedecs.
- MATEO, J. (1997). *La evaluación en el aula*, en SALMERÓN, H. (Ed.). **Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento**. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 207-224.
- MATEO, J. (2000). **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona/Editorial Horsori.
- MAURI, T. y MIRAS, A. (1996). **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona: ICE-UdB . Ed. Graó.
- MAYOR ZARAGOZA, F. y otros (2000). **Un mundo nuevo**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores y Ediciones UNESCO.
- McCLELLAND, D. y WINTER, D. (1969). **The motivation economic**. Princeton: N.J.D. Van Nostrand Co.
- McCLELLAND, D. (1989). **Estudio de la motivación humana**. Madrid: Ed. Narcea, S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1996). **Evaluación en la ESO**. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *MECD* [en línea]. **Leyes del Sistema Educativo**. Accesible en <http://www.mec.es/educacion/siseduc.html> (Consulta: de octubre del 2002 a junio del 2003).
- MOIX, R. (1997). *L'aplicació de la Reforma*, en **Revista del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya**, 101, 10-11.
- MONEDERO, J. J. (1998). **Bases teóricas de la evaluación educativa**. Archidona (Málaga). Ediciones Aljibe, S.L.
- MORALES, P. (1988). **Medición de Actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos**. San Sebastián: Ttartalo, S.A. Universidad de Comillas.
- MORIN, E. (2001). **Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements i aprendre a viure**. 2ª edición. Barcelona: Edicions La Campana.
- NEVO, D. (1983). *The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literatura*, en **Review of Educational Research**, 53, 1, 117-128.

-
- NOVAK, J. D. (1982). **Teoría y práctica de la educación**. Madrid: Alianza Editorial.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988). **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- NUNZIATI, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, en **Cahiers Pédagogiques**, **280**, 47-64.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO. (1991). **Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional**. Barcelona: Paidós-MEC.
- ONTORIA, A. y otros (1996). **Mapas conceptuales. Una técnica para aprender**. 6ª edición. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- PASTORA, J. F. (1996). **Evaluación en Primaria y Secundaria. Legislación en esquemas**. Madrid: Escuela Española.
- PERALTA, F.J. y SÁNCHEZ RODA, Mª. D. (1998). **El Plan de Evaluación: Instrumentos**. Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado*, en VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. II Congreso Mundial Vasco, 1987. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje*, en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. 8ª edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L., pp. 34-62.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J.M. (1989). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. Madrid: Rialp.
- PERUCCI, C. (1971). **El problema de la evaluación**. Madrid: Ite.
- PIQUERAS, A. (2002). **Reinventar l'ensenyament. Reptes de l'educació pública catalana en èra de la globalització**. Barcelona: Editorial CEPC.
- POPHAM, W. J. (1983). **Evaluación basada en criterios**. Madrid: Magisterio Español.
- PRATS, J. (Ed.) (2002). **La Secundària a examen**. Barcelona: Proa.
- PROPPE, O. (1990). *La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores*, en **Revista de Educación**, **299**, 95-118.
- RAMO, Z. y CASANOVA, Mª A. (1996). **Teoría y práctica de la Evaluación en la Educación Secundaria**. Madrid: Escuela Española.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980). **Didáctica General. 1. Objetivos y Evaluación**. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1998). *La evaluación. Concepto y tipos*, en MEDINA, A. y otros. **Evaluación de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes**. Madrid: UNED, pp. 139-157.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (Coord.) (2000). **La evaluación en el aula**. Oviedo: Nobel.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. A. (1992). **Criterios de Evaluación**. Madrid: Alhambra Longman.
- ROJAS MARCOS, L. (1994). **La pareja rota. Familia, crisis y superación**. Madrid: Espasa Calpe.
- ROMÁN, J.M. y PASTOR, E. (1988). **La tutoría**. Barcelona: CEAC.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). **Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno**. Madrid: Marova.
- ROSSELL, M. (1996). **Avaluar, más que posar notes**. Barcelona: Claret.
- RUBINSTEIN, S. L. (1967). **Principios de Psicología General**. México: Grijalbo.
- RUÉ, J. (1999). *La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela*, en **Educación**, **24**, 71-87.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996). **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUL, J. (2002). *Els reptes dels instituts*, en PRATS, J. (Ed.). **La Secundària a examen**. Barcelona: Proa, pp. 331-349.
- SÁEZ BREZMES, M^a J. (Ed.) (1995). **Conceptualizando la evaluación en España**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- SALINAS, D. (2002). **¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad**. Barcelona: Graó.
- SALMERÓN, H. (Ed.) (1997). **Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento**. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*, en **Infancia y Aprendizaje**, **41**, 143 -158.

-
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *Los (ab)usos de la evaluación*, en **Cuadernos de Pedagogía**, **215**, 70 - 73.
- SARRAMONA, J., SANCHO, J.M. y FERRÉS, J. (1990). **Educació i noves tecnologies**. Barcelona: Ed. Cruïlla.
- SARRAMONA, J. (2000). **Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- SAVATER, F. (2000). **El valor de educar**. 12ª edición. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- SCRIVEN, M. S. (1967). *The methodology of evaluation*, en AERA, **Monograph Series on Curriculum Evaluation**, **1**. Chicago: Rand McNally.
- SOLANAS, M. (1997). **Mètodes de recerca**. Barcelona: UOC-Proa.
- STENHOUSE, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987) **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica**. Barcelona: MEC/Paidós.
- TEJADA, J. (1991, setiembre) . *La evaluación en formación ocupacional*. Ponència presentada al 1r. Congrés Internacional de Formació Ocupacional, Barcelona (Reimpreso en J. Tejada y P. Jurado (Coord.), CIFO. **1r. Congrés Internacional de Formació Ocupacional. "La Formació Ocupacional a la dècada dels 90"**. Barcelona: Departament de Pedagogia i Didàctica UAB, 1991), pp. 87-101.
- TEJADA, J. (1995). *El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora*, en **Educar**, **19**, 19-32.
- TEJADA, J. (1997). *La evaluación de programas*, en GAIRÍN, J. y FERRÁNDEZ, A. (Coords.). **Planificación y gestión de instituciones de Formación**. Barcelona: Praxis, pp. 241-268.
- TEJADA, J. (1998). **Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directores y asesores**. Málaga: Algibre.
- TEJADA, J. (1999). *La evaluación: su conceptualización*, en JIMÉNEZ, B. (Coord.). **La evaluación de programas, centros y profesores**. Madrid: Síntesis, pp. 25-56.
- TEJADA, J. (2000). *La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias*, en **Revista de currículum y formación del profesorado**, **4 (1)**, 13-26.
- TEJEDOR, F. J. (2002). *Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos*, en **Revista de Educación**, **328**, 325-354.

- TENBRINK, T. D. (1997). **Evaluación. Guía práctica para profesores**. 4ª edición. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.

- TREPAT, C. A. (2002). *Educar a través de la instrucción*, en PRATS, J. (Ed.). **La Secundaria a examen**. Barcelona: Proa, pp. 135-162.

- TYLER, R. W. (1951). *The functions of Measurement in Improving Instruction*, en Lindquist, E. F. (Ed.). **Educational Measurement**. American Council on Education, 1951. Washington, D.C., p. 48.

- TYLER, R. W. (1973). **Principios básicos del currículum**. Buenos Aires: Troquel.

- VALLÉS, M. (1997). **Técnicas cualitativas de investigación social**. Madrid: Síntesis.

- VALLS, E. (1993). **Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Editorial Horsori.

- VILLA, A., AUZMENDI, E. y VILLARDÓN, L. (1996). **Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas**. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Ediciones MENSAJERO.

- VISAUTA, B. (1997). **Análisis estadístico con SPSS para WINDOWS**. Madrid: McGraw-Hill.

- VYGOTSKY, L. S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. en VYGOTSKY, L. S., LEONTIEV, A. N. y otros. **Psicología y Pedagogía**. Madrid: Akal.

- VYGOTSKY, L. S. (1977). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade.

- VYGOTSKY, L. S. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.

- ZABALZA, M. A. (1989). **Diseño y Desarrollo Curricular**. 3ª edición. Madrid: Narcea.

- ZABALZA, M. A. (1998). *Evaluación de actitudes y valores*, en MEDINA, A. y otros. **Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos**. Madrid: UNED, pp. 245-300.

PARTE V:
ANEXOS

PRESENTACIÓN

Los anexos a esta tesis se presentan en dos soportes: papel y digital. En soporte papel se encuentra el cuadernillo con el instrumento –el cuestionario y la escala de actitudes– que se ha empleado en la investigación. En el soporte digital, formado por el CD-ROM que se adjunta, figuran almacenados todos los archivos utilizados para este trabajo.

Los programas que se requieren para consultar la documentación contenida en el CD que se adjunta son:

- *Internet Explorer*
- *Acrobat Reader*
- *Outlook Express*
- *SPSS 10.0 para Windows*

ESTRUCTURACIÓN Y CONTENIDO DEL CD-ROM

La estructuración del contenido que figura en el *CD*, se ha hecho en formato de página *web* para facilitar su visualización. Para acceder al contenido del *CD* tiene que **ejecutarse** el archivo **presentacio.htm**. Una vez dentro se visualiza la página de presentación; el botón CONTINUAR nos lleva a una página que se estructura con la siguiente información:

- 1. Tesis doctoral.** Con los capítulos correspondientes del estudio que presentamos. Haciendo un click en cada uno de los capítulos, se accede al contenido de los mismos. Para su visualización se requiere el programa *Acrobat Reader*.

- 2. Instrumento (cuestionario y escala).** Nos da acceso al cuestionario y la escala que se han confeccionado para llevar a cabo la investigación. Ambos se presentan en formato página web –soporte empleado en la recogida de datos– así como en formato pdf.

Se ofrecen también los ítems de la escala que fueron presentados a los jueces para su validación, así como la escala antes y después de calcular su fiabilidad.

3. Respuestas al cuestionario y la escala de actitudes. Esta opción muestra una página con las respuestas proporcionadas –vía correo electrónico– por los y las docentes de Educación Secundaria Obligatoria de Catalunya. Puesto que las respuestas las hemos recibido por vía electrónica, para poder leerlas es necesario disponer del programa de correo *Outlook Express*.

4. Entrevistas. Nos lleva a una página con la transcripción de las diferentes entrevistas realizadas a los profesionales de la Educación Secundaria Obligatoria. Para su lectura es preciso disponer del programa *Acrobat Reader*.

5. Explotación estadística. Con esta opción vamos a una página que contiene tres tipos de información: la matriz de datos con las aportaciones suministradas por los encuestados mediante el cuestionario y la escala de actitudes; los archivos de sintaxis en los que se puede consultar las instrucciones utilizadas para realizar la explotación estadística de los datos obtenidos; finalmente, los archivos con los resultados conseguidos al ejecutar sobre la matriz de datos los diferentes archivos de sintaxis anteriores.

Para visualizar estos archivos se requiere del programa *SPSS 10.0* para *Windows*.