

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Leonor Buendía Eisman¹
Daniel González González
Marcelo Carmona Fernández
Universidad de Granada

RESUMEN

Con esta investigación se pretende conocer la finalidad, que atribuyen los profesores a la evaluación inicial, continua y final, así como los procedimientos e instrumentos que utilizan para realizarla.

La muestra la formaron 228 profesores de Educación Secundaria, elegidos aleatoriamente, entre todos los colegios públicos y concertados de Granada.

Se confeccionó un cuestionario para la recogida de datos, que fueron analizados por materias y contrastados mediante «chi cuadrado».

Descriptor: *Evaluación, profesores, educación secundaria.*

ABSTRACT

With this investigation it is sought to know the purpose that the professors attribute to the initial, continuous and final evaluation, as well as the procedures and instruments that use to carry out it.

1 Este trabajo forma parte de la investigación subvencionada por el MEC: CIDE, en el Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa (Resolución 6 de marzo de 1996/BOE de 18 de marzo).

E-mail: lbuendia@platon.ugr.es

The sample formed it 228 professors of Secondary Education, chosen aleatorily, among all the public and concerted schools of Granada.

A questionnaire was made for the collection of data that they were analyzed by matters and contrasted by means of «square chi».

Describers: Evaluation, professors, secondary education.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La evaluación, dentro del marco que define la nueva estructuración del sistema educativo, aparece como un elemento esencial del proceso educativo y objeto de gran interés por parte del profesorado, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria y Secundaria.

En el territorio andaluz, la Junta de Andalucía a través de diversos documentos (Diseños Curriculares de Educación Primaria 1988, o las Orientaciones a los Centros sobre las Órdenes de la Consejería de Educación y Ciencia sobre evaluación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en Andalucía en 1996), les indica a los profesores una serie de instrumentos de evaluación: entrevistas, observación sistemática, el diario de clase, la autoevaluación etc., pero no sabemos si realmente son utilizados por los profesores.

En los momentos actuales la importancia que los profesores conceden a la evaluación es mayor por la responsabilidad que se asume en determinados momentos del proceso educativo; y los resultados suponen, en muchos casos, una preocupación que trasciende a los alumnos y profesores, incide de modo importante en muchas familias y llega a transformarse en un auténtico problema social. Por esta razón nos pareció importante conocer las opiniones que sobre la evaluación tienen los profesores y los procedimientos que utilizan para realizarla.

I. MARCO TEÓRICO

En el aula tienen lugar una serie de actuaciones tanto individuales, por parte de profesores y alumnos, como compartidas por ambos, encaminadas a conseguir el desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos, la construcción del conocimiento y la formación de actitudes, valores y normas.

Aunque el aprendizaje individual es el objetivo primero para la escolarización, sin embargo la educación formal es esencialmente un proceso social (Weinstein, 1991). En este proceso social, las diferencias individuales y culturales influyen en el desarrollo de las competencias de los alumnos. Indudablemente las dificultades aumentan cuando hay discontinuidad entre la cultura de la escuela y de la casa. La necesidad de partir de estas diferencias, de no considerar la escuela como un espacio homogéneo para aprender (todos parten del mismo punto y elaboran de la misma manera, tienen los mismos significados, etc.) exige plantear la evaluación desde una perspectiva diferente al establecimiento de estándares para la evaluación de un producto.

El rápido aumento de conocimientos, junto con la inestabilidad de las situaciones de trabajo, ha hecho que pierdan su importancia determinados aprendizajes de hechos y procedimientos, aplicables solamente a situaciones cerradas del aula, para hablar de escuelas de contenido universal.

Crooks (1988) plantea dos formas diferentes de enfrentarse con el aprendizaje según se pretenda un aprendizaje real (Harlem y James, 1996), profundo, o un aprendizaje rutinario, superficial. En el aprendizaje profundo hay una intencionalidad por comprender lo que se aprende y una conexión entre el conocimiento nuevo con conocimientos previos y experiencia; en el superficial, la intencionalidad se encamina a reproducir el contenido como se requiere, aceptando pasivamente las ideas e informaciones. Todo el aprendizaje se focaliza sobre los requerimientos de la evaluación para la promoción.

Los profesores que tienen una visión de escuela «universal», en palabras de Broudy, enseñarán a los alumnos los procedimientos adecuados para aprender y la posibilidad de generalizar lo aprendido de un ámbito a otro.

Para dar respuesta a ambas demandas, Marton (1984) propone una categoría intermedia: «aprendizaje estratégico», haciendo referencia con esta categoría a las situaciones escolares en las cuales un aprendizaje eficaz es a menudo una combinación de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo. Si pretendemos que el alumno aprenda cada cosa en profundidad, posiblemente aprendería tan pocas cosas que la propia sociedad demandaría más contenidos; por el contrario, un aprendizaje superficial no tendría posibilidad de ser aplicado y el valor de dichos aprendizajes sería nulo.

Un aprendizaje estratégico permite al alumno captar las exigencias de la tarea y responderla adecuadamente. En esta situación los procedimientos seguidos para realizar la tarea, son contenidos que hay que aprender y saber aplicar. Esto exige al profesor, enseñar al alumno qué debe aprender y cómo debe aprenderlo para dar respuestas satisfactorias a las demandas escolares y a la vez conectarlo con experiencias previas o situaciones de la vida real. No es tanto enseñarle a hacer algo por hacer (finalidad del acto en sí mismo) sino como un medio para enseñarles a aprender.

Ayudar al alumno a utilizar la cantidad de información facilitada por los diferentes medios que influyen sobre el niño, se ha convertido en un objetivo de primer orden. El alumno, con la ayuda del profesor, le da sentido a los nuevos conocimientos que construye, gracias a los significados de los conocimientos que ya tiene. La creación de estas conexiones en la escuela dependen tanto de la participación activa del aprendiz, como de la mediación que realiza el profesor (Buendía, 1993), y de la familiaridad con el contexto (Harlem y James, 1996) y los materiales (Weston y McAlpine, 1994).

La evaluación tiene un papel distinto en cada tipo de aprendizaje.

En la evaluación de aprendizajes superficiales como fechas, hechos memorísticos en general o habilidades físicas, la evaluación se utiliza sólo para conocer si dichos conceptos han sido aprendidos o no, y el feed-back proporciona información de lo no memorizado o erróneamente recordado.

Cuando se aprende algo con comprensión, el aprendiz lo entiende e interioriza activamente. Este aprendizaje, vinculado a una experiencia previa, puede ser aplicado a situaciones diferentes de las que enmarcaron su aprendizaje. Lo que es conocido y

aprendido podría, por supuesto, cambiar con nuevas experiencias y nuevas ideas, estableciéndose conexiones para darle sentido y significatividad a lo nuevo.

La evaluación de este aprendizaje permitiría conocer el punto de partida del aprendiz y el proceso seguido en la elaboración o construcción de los nuevos aprendizajes. La evaluación no es aquí una herramienta de control sino una parte importante del proceso de enseñanza.

2. OBJETIVOS

Con este trabajo se pretende cubrir los siguientes objetivos:

1. Conocer cuando realizan los profesores evaluación inicial, continua y final.
2. Qué finalidad tiene para ellos cada una de estas evaluaciones.
3. Qué procedimientos utilizan para realizarlas.
4. Qué diferencias encontramos en los tres objetivos anteriores en función de las materias que se enseñan.
5. Que necesidades de formación tienen los profesores de los dos ciclos de Educación Secundaria.

3. HIPÓTESIS

1. Las evaluaciones iniciales que se realizan, así como sus finalidades y formas de llevarlas a cabo, está en función de las materias que se evalúan.
2. La evaluación continua (momentos, finalidad y procedimientos) está en función de las materias que se evalúan.
3. No existen diferencias significativas en la evaluación final (momentos, finalidad y procedimientos) en función de las materias que se evalúan.
4. No existen diferencias significativas en las necesidades formativas en los profesores de los diferentes ciclos de Educación Secundaria.

4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se eligieron el mismo número de centros concertados que de centros públicos.

Una vez seleccionados aleatoriamente los centros, se entregaron los cuestionarios a todos los profesores de Educación Secundaria de esos centros.

Los años de servicio en la docencia de los profesores de la muestra se distribuyen en tres bloques diferentes. El 16.8% lo componen los que tienen menos de cinco años, el 34.6% corresponde a los que tienen entre cinco y quince y un 48% aquellos de más de quince años de servicio. Hay dos profesores de los que no se poseen datos en este apartado.

En cuanto al nivel en el que se imparte la docencia distinguimos dos apartados: primer ciclo de la enseñanza secundaria, (56.3%) y segundo ciclo (43.62%).

Por último, de los 288 que forman la muestra, 54 son del área de matemáticas; 39 de idiomas (lenguas clásicas y modernas); 55 de ciencias sociales (geografía e historia, ética, religión); 32 de educación artística (educación plástica y visual, diseño y dibujo

técnico y tecnología); 42 de lengua y literatura; 44 de ciencias físico-naturales (ciencias naturales, física, química, biología); 22 de educación física.

5. CONFECCIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

En una segunda fase, procedimos a la construcción del cuestionario sobre procedimientos de evaluación.

El proceso seguido fue el siguiente:

a) A partir de la literatura existente, (Buendía, 1996; Alvik, 1995; Weston y McAlpine, 1995; Beijaard, 1996, Hager y Butler, 1996; etc.) definimos las dimensiones que debía tener el cuestionario.

b) El estudio de las diferentes dimensiones y las propias opiniones de los profesores, recogidas en las entrevistas y reuniones previas, dieron lugar a los ítems de cada dimensión.

El cuestionario quedó finalmente con tres apartados:

A) Datos de identificación.

B) Momentos, finalidades e instrumentos de la evaluación.

C) Necesidades formativas.

Ver anexo 1.

6. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL CUESTIONARIO

Antes de proceder a la distribución del cuestionario se realizó la validez del mismo atendiendo a dos principios:

a. Validez Teórica

b. Juicio de expertos

La validez teórica se realizó por un proceso deductivo a partir de la literatura expuesta en el marco teórico del trabajo. Se extrajeron enunciados generales con suficiente apoyatura teórica y posteriormente se desglosó el enunciado en los diferentes rasgos o posibilidades que podrían aparecer en el aula.

Una vez realizado un primer cuestionario, se pasó a un grupo de expertos para que, en una escala de 1 a 7, indicaran su opinión sobre si el enunciado de cada apartado respondía y en qué grado al objetivo propuesto.

Los expertos fueron los profesores de Educación Secundaria que están realizando el programa de doctorado en alguno de los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El número de profesores-jueces fue de 23, distribuidos como sigue:

Educación física: 2

Educación musical: 1

Matemáticas: 2

Ciencias experimentales: 3

Ciencias sociales: 3

Lengua española e idiomas: 2

Pedagogía y psicopedagogía: 10

Una vez valorados los ítems en función de su respuesta o no a los objetivos propuestos, se eliminaron los que presentaron una mayor heterogeneidad en la valoración. De los 60 ítems formulados primeramente, quedaron sólo los 20 expuestos anteriormente. Todos presentaron un porcentaje de acuerdo, entre el objetivo que se pretendía medir y el grado en que realmente lo medía, en opinión de los expertos, por encima del 90%.

7. OBTENCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios fueron entregados personalmente a cada profesor, en horas de descanso, tras una cita previamente concertada. Algunos profesores realizaron el cuestionario en ese momento y otros prefirieron devolverlo, igualmente en mano, otro día.

Al ir a recogerlos la pérdida fue considerable, por olvido o simplemente por no aceptar la cumplimentación.

Al final el número de cuestionarios recogidos fue superior al 70% aunque sólo hemos trabajado con 298 puesto que el resto no fueron contestados en su totalidad o bien prescindieron de los datos de identificación de la primera parte.

8. ANÁLISIS DE DATOS

8.1. Estudio descriptivo

Comenzaremos haciendo una descripción ítems por ítems del cuestionario, expresando los resultados de forma porcentual.

En los comentarios se seguirá el mismo orden con el que aparecen las preguntas formuladas en el cuestionario.

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Se destacan en este primer bloque el número de sujetos, tipo de centro, años de servicio, titulación, nivel y materia que se imparte.

Tipo de centro. Encontramos una casi total igualdad entre el número de privados y de públicos. Hay un 49.7% y 50.3% respectivamente.

Los **años de servicio** en la docencia de los profesores de la muestra se distribuyen en tres bloques diferentes. El 16.8% lo componen los que tienen menos de cinco años, el 34.6% corresponde a los que tienen entre cinco y quince y un 48% aquellos de más de quince años de servicio. Hay dos profesores (2.7%) de los que no se poseen datos en este apartado.

Titulación de los profesores. Su distribución, si exceptuamos el 1% del que no se tienen datos, es: diplomados en cualquier especialidad de maestro, 33.9%, licenciados en psicopedagogía, 9.7%, licenciados en ciencias, 18.1%, licenciados en letras, 26.2%, técnicos, 3.7%, por último, 7.4% titulados en música, bellas artes y actividad física y deporte.

Nivel en el que se imparte la docencia. Distinguimos tres grandes apartados. Los que lo hacen en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, un 38.9%, los que trabajan

en segundo ciclo, 43.0% y los que lo hacen en ambos, 11.7%. No se tienen datos de un 6.4%.

Materia que se enseña. Hemos agrupado las materias en siete áreas. Los resultados han sido: Área de matemáticas, 18.1%, lenguas clásicas y extranjeras, 13.1%, ciencias sociales, 18.5%, expresión artística, 10.7%, lengua y literatura española, 14.1%, ciencias físico-naturales, 14.8%, educación física, 7.4%. Un 3.4% de la muestra carece de identificación en este aspecto.

B) MOMENTOS, FINALIDADES E INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN

Se abordan en este apartado cuestiones relativas a evaluación inicial, continua y final. También se analizan sus finalidades, instrumentos que utilizan y manera de elaboración de los mismos.

6. Realiza evaluación inicial

Un 45.30% de la muestra realiza evaluación inicial sólo a principio de curso, frente al 54.7% que no la hace o bien la lleva a cabo en otros momentos. El 15.4% la realiza al comenzar un trimestre o período de tiempo. Un 30.2% al comienzo de una unidad didáctica y un 12.1% la lleva a cabo en los tres momentos reseñados anteriormente. Para terminar, el 6.7% de la muestra nunca efectúa evaluación inicial.

7. La finalidad de esta evaluación es:

Para un 66.4% es una manera de conocer los conocimientos previos de los alumnos, antes de una secuencia o etapa de aprendizaje. Para conocer el nivel de conocimientos de la clase como grupo un 45.6%. Por exigencias administrativas, pero no se cree necesario, un 0.7%; y un 6.5% apuntan otras finalidades, entre las que podemos citar: motivar al alumno, orientar la metodología a utilizar, etc.

8. Si realiza esta evaluación, qué procedimientos utiliza:

El 58.1% lo hacen a través de exámenes y pruebas objetivas.

Cuando utilizan otros procedimientos además del examen, las opciones han sido: observación, 4.7%, trabajos personales, 4.0%, charlas y debates en grupo 3.7%, ejercicios, comentarios orales, lluvia de ideas, juegos y diálogos 12.1%.

Cuando se realiza la evaluación inicial sin el examen clásico, los procedimientos utilizados son: ejercicios y comentarios orales 11.7%; trabajos personales, 4.7% y entrevistas un 1.0%.

9. La evaluación continua es considerada por Vd

El 25.8% de los profesores de la muestra la consideran un elemento más del proceso de enseñanza.

Para el 11.1% es una manera objetiva de obtener muchas puntuaciones de los alumnos.

El 78.2% la consideran un procedimiento para conocer el progreso de los alumnos.

El 7.0% una forma de obtener información que pueda facilitarse a la familia. Y para motivar, autoevaluarse, etc., el 3.7%.

10. La finalidad de la evaluación continua es:

El 9.1% la entienden necesaria para poder tomar decisiones sobre la promoción o no del alumno. Un 48.3% para conocer el nivel de conocimientos adquiridos. El 71.5% para ayudar a cada alumno a conseguir las capacidades previstas en los objetivos. Por último el 3.6%. opinan que se realiza para evaluar la labor profesional propia y reorientar la práctica.

11. Para evaluar el aprendizaje de los alumnos/as Vd. realiza:

El 48.1% sólo utilizan exámenes en la evaluación continua. La temporalización es la siguiente: el 14.8% lo hace después de cada unidad temática, el 13.1% mensualmente, el 8.1% quincenalmente, un 8.7% la realiza trimestralmente y un 3.4% la lleva a cabo bimensualmente. Los profesores que además de exámenes utilizan otros procedimientos, cuando le pedimos que expliciten en qué consisten estos últimos, resaltan: un 19.8% ejercicios, diálogos en clase, debates y trabajos en grupo. El 15.1% trabajos personales. Un 10.1% refieren la observación del trabajo diario y un 6.7% las preguntas en clase.

Cuando sólo se utilizan otros procedimientos, sin exámenes, para la evaluación continua encontramos tres grupos que prefieren: la observación en clase, 4.7%. Trabajos personales, 2.7%, y por último el 0.3% que utiliza la entrevista.

12. La evaluación final Vd. la realiza para:

Un 47.7% entiende que se hace para valorar el progreso del alumno respecto de él mismo. Un 48.3% afirma que sirve para determinar la situación del alumno respecto de unos conocimientos mínimos para promocionar. Conocer el punto de partida para un nuevo aprendizaje lo contestan el 15.8% de la muestra. Un 43.3% afirma que sirve para obtener una puntuación final, global, de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Por último, un 2.3% entiende que tiene como fin informar y orientar a la familia, hacer que el alumno trabaje a diario, etc.

13. Esta evaluación la realiza (temporalización):

Un 28.2% sólo la realiza al final de curso. Un 38.9% al terminar un período de tiempo, un trimestre por lo general. Un 35.6% cuando acaba una unidad didáctica. Y el 3.6% del total de los profesores encuestados no realizan evaluación final o bien la llevan a cabo en otros momentos.

14. Para realizar evaluación final utiliza:

El 43.3% sólo utiliza exámenes o pruebas objetivas. Cuando se mencionan exámenes y otros procedimientos encontramos que se citan como tales siete grupos diferentes de respuestas. A través de la revisión del cuaderno de clase lo hace un 8.7%, supervisión del trabajo diario el 10.1%, autoevaluación un 1.0%, trabajos personales el 7.4%, ejercicios orales, diálogos, debates y trabajos en grupo un 10.4% y por último a través de la observación del trabajo personal del alumno el 7.7%.

Entre los procedimientos que utilizan los profesores que no hacen exámenes, encontramos: elaboración de trabajos personales, un 4.4%; la observación y notas de clase el 4.0%; y ejercicios orales, diálogos, debates y trabajos en grupo 1.7%.

15. Instrumentos y procedimientos utilizados por Vd. para evaluar valores y actitudes

Un 57.4% diálogos en grupo. Observaciones individuales un 77.9%. Listas de control el 22.8%. Diarios y cuadernos de clase 64.1%. Escalas de actitudes y valores un 27.5%. Cuestionarios 22.5%. Trabajos personales 3.0% y, para concluir, nada de lo anteriormente reseñado el 0.7%.

16. Los materiales señalados anteriormente para la evaluación son elaborados:

Un 74.2% los realizan individualmente; el 43.3% los elaboran con el equipo docente; un 8.1% en grupos de trabajo intercentros. Los materiales utilizados se realizaron en cursos lo contesta el 10.1%. Se utilizaron materiales hechos por editoriales u otros colegios 28.9%. Por último, se usaron los proporcionados por la orientadora del centro, departamento o junta de centro, entre otros, el 2.6%.

C) NECESIDADES FORMATIVAS

17. ¿En qué aspectos de la evaluación piensa que necesitaría formación complementaria?

Para la elaboración de informes sobre dominios de aprendizaje del alumno lo manifiestan como necesidad un 28.9%. Conocimiento de la nueva terminología sobre evaluación el 20.1%. Para elaboración de pruebas objetivas de conocimiento un 18.1%. Conocimientos teóricos sobre evaluación en Educación Secundaria el 18.1%. Un 57.7% necesitan formación para poder elaborar sus propios materiales (escalas de estimación, cuestionarios, registros observacionales, diarios, etc.); y un 0.3% demandan formación en nuevas metodologías.

18. Señale cuándo y dónde debe adquirirse esta formación

Los profesores que afirman que debe hacerse en horario lectivo son un 33.9%. Fuera del horario escolar el 23.5%. Para el 23.5% debe realizarse en cursos monográficos. En los centros escolares, con el equipo de profesores del centro, un 53.4%. Fuera de los centros escolares el 7.0%. Con una bibliografía adecuada, en los momentos en que no se tienen alumnos en los centros, un 0.9%.

19. Considera que han cambiado sus hábitos y prácticas de evaluación en lo referente a:

Un 29.5% considera que sí se ha producido cambio en la forma de transmitir los resultados de la evaluación a los padres. El 40.3% dice que ha cambiado su propio concepto de evaluación. Un 45.6% que han variado los aspectos a evaluar. También el 28.2% admite que lo ha hecho el tipo de instrumentos empleados. Un 37.2% creen que

se han incorporado nuevas facetas a evaluar. Para concluir, el 15.4% de los profesores entiende que no se ha producido cambio alguno.

20. A qué atribuye ese cambio si lo hubo

Un 39.6% piensa que se deben a exigencias impuestas por la normativa. El 33.9% por la formación adquirida. Debido a que se ha dado una evolución personal en la práctica lo manifiestan un 48.3%. Por la relación con los compañeros 11.7%. Para finalizar, por interés personal el 1.7%.

8.2. Estudio comparativo

En esta segunda parte y una vez conocidos los porcentajes de respuesta de cada ítem en cada uno de los apartados, analizamos por materias, los ítem de los apartados B y C del cuestionario, referidos a momentos en el que se realiza, finalidades que se persiguen y procedimientos e instrumentos que se utilizan tanto en la evaluación inicial como en la evaluación continua y final. El análisis del apartado C del cuestionario, referido a necesidades formativas ha sido realizado en función del nivel de Educación Secundaria en el que desempeñan la docencia.

Las materias han sido agrupadas en siete bloques con las siguientes frecuencias en cada uno:

Matemáticas: 54

Idiomas: 39

Ciencias sociales: 55

Educación artística: 32

Lengua y literatura: 42

Ciencias físico naturales: 44

Educación física: 22

Para realizar el estudio comparativo de los grupos se ha utilizado el estadístico «Chi-Cuadrado» de Pearson. El nivel de significación establecido para rechazar las hipótesis nulas es del 0.05.

En las siguientes tablas presentamos un resumen de las opciones elegidas por los profesores de cada grupo de materias y el Chi-cuadrado correspondiente para cada ítem (desde el número 6 al 16), así como el comentario para cada una de ellas.

En la primera columna aparece el número de cada ítem con el nombre resumido.

En la primera fila aparece el nombre de las materias:

Mat: matemáticas

ID: idiomas

CC.SS: ciencias sociales

Ed.Ar: educación artística

L.L: lengua y literatura

CC.F-N: ciencias físico naturales

Ed.F: educación física

Val: valores para la obtención del Chi-cuadrado

DF: grados de libertad

P: probabilidad

D) MOMENTOS, FINALIDADES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

6. Realiza evaluación inicial

TABLA 1

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Sólo principio curso (6.1)	26	23	21	14	23	13	12	10.9	6	.09
Al comenzar trimestre (6.2)	6	6	8	6	6	11	3	4.07	6	.66
Al comenzar uni.didá (6.3)	17	8	18	9	15	16	3	6.29	6	.39
En todos esos momentos (6.4)	8	6	8	4	1	4	2	5.51	6	.47
Nunca (6.5)	4	0	7	0	2	5	2	9.95	6	.12

Realizado un Chi-cuadrado entre todas las materias para cada uno de los ítems, no se han encontrado diferencias significativas. El mayor Chi-cuadrado ($p=.09$) ha sido con el ítem 1, sólo al principio de curso, pero al no alcanzar el nivel de significación establecido ($= \text{ó} < \text{de } 0.05$) no podemos hablar de diferencias entre los profesores en función de la materia que imparten, a la hora de realizar la evaluación inicial.

7. La finalidad de la evaluación inicial

TABLA 2

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Conocim. previo (7.1)	37	33	31	17	33	28	14	14.01	6	.02*
Conocim. grupo (7.2)	23	16	27	20	17	19	9	5.71	6	.45
Exigencias adm. (7.3)	0	0	1	0	0	1	0	3.91	6	.68
Otros (7.4)	4	3	7	3	1	1	2	46.6	54	.75

El único Chi-cuadrado significativo al nivel establecido es el de la evaluación de conocimientos previos, como una finalidad de la evaluación. En el resto de las opciones no se llega al nivel de significación establecido.

8. Procedimientos que se utilizan

TABLA 3

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	LL	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Examen. Pr.obje (8.1)	34	25	26	15	28	25	11	7.08	6	.31
Examen y otros proc. (8.2)	14	12	13	9	12	10	2	25.0	24	.40
Sólo otros procedim. (8.3)	7	8	10	12	4	8	2	46.2	18	.000**

En la opción de exámenes y otros procedimientos utilizados para realizar la evaluación inicial, el más elegido por los profesores de matemáticas ha sido ejercicios y comentarios orales seguido de revisión de trabajos personales y observación en el aula. En idiomas el procedimiento más utilizado, además del examen, es igualmente la revisión de ejercicios y comentarios orales. En ciencias sociales se reproducen las mismas opciones pero ninguno destaca la observación como procedimiento de evaluación. En educación artística es la observación del alumno lo más destacado, no ocurre así con los profesores de lengua y literatura, cuya opción dominante ha sido la revisión de ejercicios, comentarios orales, lluvia de ideas, etc. En ciencias físico-natural, utilizan fundamentalmente las charlas y debates en grupo así como ejercicios y comentarios orales. Por último, los profesores de educación física sólo utilizan la observación, como procedimiento complementario a los exámenes, en la evaluación inicial de sus alumnos.

En el ítems «sólo utilizan otros procedimientos», sin exámenes ni pruebas objetivas, la opción más elegida por los profesores de matemáticas, idiomas, ciencias sociales y ciencias físico-naturales, ha sido ejercicios y comentarios orales, lluvia de ideas, juegos, etc. Sin embargo los profesores de educación artística han destacado la revisión de trabajos personales, de manera mayoritaria.

No hemos encontrado Chi-cuadrados significativos, excepto en el último apartado (evaluar únicamente con otros procedimientos), cuyo valor es significativo por encima del nivel establecido.

9. La evaluación continua es considerada por Vd

TABLA 4

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	LL	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	p
Un elem. más del Pr. (9.1)	14	11	15	9	9	12	5	.035	6	.99
Forma ob. (9.2)	7	5	5	2	5	5	3	1.46	6	.09
Proced. progr. (9.3)	41	31	44	29	32	30	17	5.79	6	.44
Proce. Informac. (9.4)	3	4	3	1	4	4	1	2.67	6	.84
Otros (9.5)	0	1	2	1	1	2	4	41.2	24	.01**

La evaluación continua es considerada por los profesores de las diferentes materias un procedimiento para conocer el nivel de progreso de los alumnos y en segundo lugar un elemento más del proceso de enseñanza. Un importante número de profesores de matemáticas también la consideran una forma objetiva de obtener muchas puntuaciones de los alumnos. No obstante los Chi-cuadrados realizados no son significativos, excepto el de la categoría 9.5 (otras formas de considerar la evaluación continua) que para los profesores de matemáticas no hay otra opción, para los de educación física e idiomas esta evaluación permite orientar posibles modificaciones en la enseñanza del profesor y en el resto de las materias, sólo un pequeño número de profesores, opinan que permite conocer los conocimientos previos en cada unidad didáctica y programar en consecuencia.

10. La finalidad de la evaluación continua es:

TABLA 5

	Ma	Id	CC.SS	Ed.Ar	LL	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Promoción (10.1)	4	5	5	1	6	4	2	3.46	6	.74
Nivel Conocimientos (10.2)	26	21	29	17	14	19	13	6.46	6	.37
Ayuda (10.3)	39	31	35	22	33	32	13	5.69	6	.45
Otras (10.4)	2	3	3	1	1	0	1	34.7	36	.52

Mayoritariamente y sin que haya diferencias en función de las materias, los profesores consideran que la finalidad de la evaluación es ayudar a alcanzar las capacidades previstas en los objetivos, e igualmente conocer el nivel de adquisición de conocimientos del alumno.

11. Para evaluar el aprendizaje Vd. realiza:

TABLA 6

	Ma	Id	CC.SS	Ed.Ar	LL	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Examen (11.1)	22	15	26	13	24	22	13	24.8	30	.73
Examen y otros (11.2)	31	23	31	16	21	25	4	33.9	24	.08
Sólo otros (11.3)	6	2	7	7	4	5	3	30.7	24	.16

En el ítem 11.1, (examen como procedimiento de evaluación y momentos en que los realiza) el 40% de los profesores encuestados de ciencias sociales los realizan después de cada unidad didáctica. Igualmente ha sido la opción más elegida, aunque

en menor medida, por el resto de los profesores. Sólo los profesores de lengua y literatura han elegido en mayor medida la opción 2, o sea, realización de exámenes mensuales.

En el ítems 11.2, el procedimiento elegido como más utilizado, además del examen, ha sido los ejercicios y trabajos de grupo (opción 1), excepto para los profesores de ciencias físico-naturales cuya opción más elegida fueron los trabajos individuales, tareas de clase, participación etc. Este grupo de profesores también utilizan más que el resto, como procedimiento de evaluación, las preguntas en clase sobre el tema previamente estudiado por ellos.

La opción de evaluar sin exámenes y con sólo otros procedimientos ha sido elegida por pocos profesores, destacando dentro de ésta la opción 2 (observación del trabajo diario).

En ningún caso hemos encontrado Chi-cuadrados significativos. Por lo que no podemos hablar propiamente de diferencias entre cómo conciben, cómo realizan y qué instrumentos utilizan los profesores para realizar la evaluación continua, en función de las materias que imparten.

12. La evaluación final Vd. la realiza para:

TABLA 7

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Valorar Progreso (12.1)	34	18	24	12	15	18	14	12.1	6	.05*
Valorar situación (12.2)	26	22	29	16	19	23	4	9.92	6	.12
Conocer punto de partida (12.3)	8	7	12	4	6	5	4	2.72	6	.84
Nota final (12.4)	16	23	25	10	22	21	9	11.7	6	.06
Otros (12.5)	1	2	1	0	2	2	0	33.8	30	.35

La evaluación final la utilizan los profesores de las diferentes materias fundamentalmente para obtener una puntuación final de los conocimientos adquiridos sin que podamos hablar de diferencias significativas entre ellos en función de este ítem. En segundo lugar, mientras que para los profesores de matemáticas la realizan para valorar el progreso respecto al propio alumno, los de ciencias físico-naturales han sido los que más han elegido la opción 2.8 (valorar la situación del alumno respecto a unos estándares para aprobar). Es importante destacar el pequeño grupo de profesores de las diferentes materias que consideran la evaluación final como necesaria para conocer el punto de partida de un nuevo aprendizaje, pudiendo realizar una pequeña excepción en ciencias sociales, que lo han elegido 12.

13. Esta evaluación la realizan:

TABLA 8

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Final curso (13.1)	13	12	13	10	9	13	8	2.90	6	.82
Final Trimestre (13.2)	24	20	17	13	14	21	4	33.2	24	.12
Final unidad (13.3)	19	9	26	9	18	14	10	8.70	6	.19
Otros (13.4)	1	1	2	2	3	0	0	24.4	24	.43

En cuanto al momento de realizar la evaluación final, no ha habido una opción clara, de hecho se reparten por igual las opciones al final de curso, al final del trimestre o al final de una unidad didáctica. Tampoco podemos hablar de diferencias en las opciones elegidas en función de las materias que se imparten.

14. Para realizar esta evaluación utilizan:

TABLA 9

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Sólo examen (14.1)	24	23	25	9	21	14	9	10.2	6	.11
Examen y otros proced. (14.2)	27	20	24	13	17	27	9	44.3	42	.37
Otros proced. (14.3)	6	5	4	3	3	5	3	12.9	18	.79

El procedimiento más utilizado por todos los profesores ha sido el examen o a lo sumo el examen y otros procedimientos, destacando trabajo diario y trabajos en grupo. Sólo un pequeño grupo de profesores utiliza sólo otros procedimientos, sin el clásico examen para realizar la evaluación final. En cualquier caso ningún Chi-cuadrado ha sido significativo, por lo que no podemos establecer ninguna vinculación entre los procedimientos que se utilizan para evaluar y las diferentes materias que se imparten.

15. Instrumentos y procedimientos utilizados para evaluar valores y actitudes

TABLA 10

	Mat	Id	CC.SS	E.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Diálogos grupo (15.1)	29	22	35	19	27	24	12	2.18	6	.90
Observaciones individuales (15.2)	44	32	40	25	32	34	18	1.93	6	.92
Listas de control (15.3)	12	10	15	7	6	9	9	6.52	6	.36
Diarios cuadernos (15.4)	36	27	37	15	28	30	11	7.28	6	.29
Escalas (15.5)	13	8	18	9	7	10	12	13.2	6	.03*
Cuestionarios (15.6)	12	10	15	4	7	12	6	4.37	6	.62
Otros (15.7)	3	1	3	1	1	5	0	8.14	12	.77
Ninguno (15.8)	1	0	1	0	0	0	0	3.30	6	.76

Los procedimientos para evaluar valores y actitudes son bastante diversos. Predomina la observación individual en todas las materias, seguida de diarios y cuadernos de clase. La utilización de escalas de actitud sí presenta un Chi-cuadrado significativo al nivel del 0.05; por lo que su utilización es significativamente diferente entre los diferentes grupos de profesores establecidos.

16. Los materiales señalados anteriormente para la evaluación son elaborados por Vd:

TABLA 11

	Mat	Id	CC.SS	Ed.Ar	L.L	CC.F-N	Ed.F	Val	DF	P
Individual (16.1)	40	34	37	21	29	34	16	6.50	6	.36
Equipo docente (16.2)	22	15	24	18	17	19	11	3.21	6	.78
Intercentros (16.3)	3	3	3	1	4	2	8	25.8	6	.000**
Cursos (16.4)	5	3	7	5	4	4	2	1.79	6	.93
Editoriales u otros centros (16.5)	14	14	21	6	11	13	3	7.76	6	.25
Otros (16.6)	1	2	1	2	2	2	0	37.4	36	.40

Los materiales, según el cuadro anterior, son elaborados mayoritariamente por cada profesor o como mucho con los compañeros de área. Es también importante el número de profesores que utilizan los materiales hechos por las editoriales, sobre todo en ciencias sociales. Los profesores que menos han elegido esta opción son los de

educación física. A cambio son los que más elaboran el material en grupos de trabajo intercentros, encontrando un Chi-cuadrado significativo mayor de 0.01.

Una vez realizados los análisis del apartado B en función de las materias, pasamos a comentar los análisis del último bloque del cuestionario.

E) NECESIDADES FORMATIVAS

En este apartado del estudio hemos establecido una relación entre las necesidades formativas, expresadas por los profesores, y el nivel en el que cada uno de ellos ejerce su docencia. Como ya se ha apuntado en la descripción de los datos, los profesores de la muestra se distribuyen en tres grupos diferenciados. Por un lado estarían los de primer nivel de secundaria obligatoria, a continuación tenemos los de segundo nivel y por último los que enseñan en ambos niveles.

17. En qué aspectos de la evaluación piensa el profesor que debería recibir formación complementaria

TABLA 12

	Nivel 1º	Nivel 2º	Nivel 1º y 2º	Val.	DF	P
Informes aprendizaje (17.1)	38	31	15	5.201	2	.074
Terminología evaluación (17.2)	22	28	9	0.810	2	.667
Elaboración pruebas objetivas (17.3)	25	17	9	4.267	2	.118
Conocimientos teóricos eval. (17.4)	18	25	7	0.784	2	.675
Elaboración materiales (17.5)	77	63	21	7.429	2	.124
Otros (17.6)	1	0	0	1.410	2	.494

La elaboración de escalas de estimación, cuestionarios, registros observacionales etc., elaboración de materiales ha sido la opción más elegida por todos los profesores. Le ha seguido en importancia elaboración de informes. Es importante destacar que los profesores de segundo ciclo también demandan formación en conocimientos teóricos sobre evaluación. Sin embargo el número de profesores que desearían aprender a construir pruebas objetivas es mayor en el primer ciclo. En general no existen diferencias en las demandas de formación entre los profesores de Educación Secundaria (primero y segundo ciclo) aunque todos han expresado sus deficiencias en el tema.

18. Cuándo y dónde debe adquirirse esta formación

TABLA 13

	Nivel 1º	Nivel 2º	Nivel 1º y 2º	Val	DF	P
Horario lectivo (18.1)	38	41	47	3.571	2	.1677
Fuera horario escolar (18.2)	29	30	6	0.931	2	.6277
Cursos monográficos (18.3)	24	33	9	0.967	2	.6165
Equipo de profesores (18.4)	74	55	22	11.85	2	.0027**
Fuera centros escolares (18.5)	7	10	3	0.407	2	.8157

Hemos encontrado relación significativa entre el nivel (primer ciclo, segundo ciclo o ambos) y la opción 18.4, referida a recibir esa formación en los propios centros con el equipo de profesores. Esta formación consideran que debe recibirse en horario lectivo (121 profesores). La opción menos elegida ha sido la formación fuera de los propios centros.

19. En qué consideran los profesores que han cambiado sus hábitos y prácticas de evaluación

TABLA 14

	Nivel 1º	Nivel 2º	Nivel 1º y 2º	Val.	DF	P
Información padres y alumnos (19.1)	31	35	36	5.150	2	.0762
Concepto evaluación (19.2)	47	50	14	0.055	2	.9751
Aspectos a evaluar (19.3)	52	57	19	1.141	2	.5651
Instrumentos empleados (19.4)	34	32	12	1.357	2	.5073
Nuevas facetas evaluar (19.5)	38	53	14	2.034	2	.3616
No hubo cambio (19.6)	13	23	6	2.312	2	.3147

Sólo 23 profesores de Educación Secundaria de segundo ciclo, 13 de primer ciclo y 6 que imparten docencia en ambos, han considerado que no han experimentado cambios en la evaluación. El resto, sin que aparezcan diferencias significativas entre los dos niveles de Educación Secundaria analizados, sí que han cambiado sus hábitos y prácticas de evaluación, fundamentalmente en su propio concepto de evaluación, en el contenido, e incluso en los procedimientos empleados.

20. A qué atribuyen ese cambio si lo hubo

TABLA 15

	Nivel 1º	Nivel 2º	Nivel 1º y 2º	Val.	DF	P
Normativa vigente (20.1)	44	53	15	0.429	2	.8071
Formación adquirida (20.2)	45	34	12	4.192	2	.1229
Evolución personal con la práctica (20.3)	51	64	20	2.116	2	.3472
Relación compañeros (20.4)	14	17	2	1.520	2	.4676
Otros (20.5)	0	1	4			

El cambio lo atribuyen a su evolución personal en la práctica, a la formación adquirida e incluso por la propia exigencia de la administración.

9. CONCLUSIONES

A. Respecto a la evaluación inicial

La evaluación inicial la realizan sólo el 45% de los profesores al principio de curso. El porcentaje es mucho menor cuando es concebida como necesaria antes de comenzar una unidad didáctica; de hecho sólo un 30.2% la hacen en ese momento frente al 69.8% que no la hacen. Los que la realizan consideran que les ayuda a conocer los conocimientos previos pero mayormente intentan al llevarla a cabo responder a una exigencia administrativa. Por lo que consideramos que no es una práctica habitual entre los profesores realizar esta evaluación y mucho menos considerarla una fase más del proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder conocer los conocimientos previos de los alumnos y establecer en consecuencia las conexiones para un mejor aprendizaje.

El procedimiento más utilizado por los profesores que la realizan es el examen aunque también se señalan otros (observación, entrevistas, diálogos) sin que sea significativa la respuesta.

B. Respecto a la evaluación continua

Es considerada por el 70% de los profesores necesaria porque gracias a ella se obtiene información para facilitarla a la familia. Esto acompañado de la necesidad de objetivar estos juicios, pone de manifiesto el carácter justificativo de la labor docente que para gran parte de los profesores tiene la evaluación. Un importante número de profesores consideran que a través de la evaluación continua pueden ayudar a los alumnos en el aprendizaje e incluso un pequeño porcentaje consideran que les ayuda a reorientar su práctica docente, pero a la hora de seleccionar los instrumentos y procedimientos para realizarla el 95% realizan exámenes tradicionales o pruebas obje-

tivas y sólo un 4.5% utiliza otros procedimientos, mayoritariamente tareas de clase, observaciones o trabajos individuales o en grupo. Pese a llamarla continua no llegan a un 5% los profesores que la llevan a cabo después de cada unidad didáctica. El resto señalan cada mes o el trimestre, como el momento más idóneo.

Consideramos que desde esta perspectiva la clase se transforma en una continua situación de examen, perdiendo la evaluación el valor formativo que como educativa tiene, y sirviendo sólo como elemento de control de los alumnos y justificación del trabajo del profesor.

C. Respecto a la evaluación final

Las opiniones sobre la finalidad de esta evaluación oscilan entre los que opinan que se realiza para conocer si los alumnos consiguieron los conocimientos mínimos para promocionar y los que sólo la conciben como una forma de obtener una nota global que indicaría los conocimientos adquiridos por los alumnos.

En ambos casos es concebida al final de un curso o final de un trimestre y con un carácter sancionador. Sólo un 15.8% de los profesores encuestados la utilizan para conocer el punto de partida de sus alumnos en los nuevos aprendizajes.

Igual que para realizar evaluación inicial y continua, el procedimiento más elegido en la evaluación final ha sido el examen.

D. Respecto a la evaluación de actitudes y valores

La mayor parte de los profesores (77.9%) coinciden en señalar, que las actitudes y valores los evalúan por observaciones individuales, apenas se utilizan escalas de actitud, escalas de estimación, diarios o redacciones sobre temas, e incluso un 0.7% señalaron no evaluarlo.

E. Respecto a la elaboración de materiales

La mayoría coinciden en señalar que los realizan individualmente, y es lógico cuando el procedimiento utilizado por excelencia ha sido el examen tradicional para cualquier tipo de evaluación. Algunos señalan que se elabora el material de evaluación en el equipo docente. En el caso de pruebas objetivas o escalas de actitud son solicitadas a editoriales. Sólo un porcentaje pequeño cuenta con el apoyo del orientador del centro.

F. Respecto a las necesidades formativas

La totalidad de los profesores han manifestado su necesidad de formación tanto en aspectos teóricos como en construcción de instrumentos y procedimientos de evaluación. Coinciden en señalar que dicha formación debería conseguirse en los propios centros donde trabajan. Un 57.7% consideran importante cursos sobre construcción de escalas de observación, pruebas criteriales, entrevistas, escalas de actitud, etc., pero en horario escolar.

Los cambios experimentados en evaluación los atribuyen a su evolución personal desde la propia práctica, aunque no se descarta la exigencia de la administración y las oportunidades de cursos ofrecidos. No obstante, la consideran insuficiente y apuestan mayoritariamente por la formación en los propios centros y desde su práctica diaria.

G. Respecto a las hipótesis planteadas

Sólo hemos encontrado diferencias significativas entre los profesores de las distintas materias en dos aspectos del total de los que han sido analizados.

Tanto en evaluación inicial, como continua, o final, los profesores, independientemente de la materia que imparten, siguen atribuyendo a la evaluación una función sancionadora. En base a ella, pueden determinar la promoción o no de los alumnos. Se utiliza el examen como procedimiento dominante aunque a veces se completa información con otros procedimientos pero con carácter complementario. El seguimiento individual, la autoevaluación, el diálogo u otro procedimiento, sólo aparece con presencia significativa en educación artística y en ciencias sociales.

También aparecen diferencias significativas en la finalidad que los profesores atribuyen a la evaluación inicial. Para el conjunto de profesores de idiomas, y lengua y literatura es importante realizarla para conocer los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar una unidad didáctica, aspecto significativamente menos elegido por los profesores de matemáticas, ciencias sociales y educación artística.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIK, T. (1995). School-based evaluation: a close-up. *Studies in educational evaluation*. 21 (3), 311.
- BEIJAARD, D. and VERLOOP, N. (1966). Assessing Teacher's Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*. 22 (3), 275-286.
- BUENDÍA, L. (1993). *Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de Educación Primaria*. Investigación realizada para el segundo ejercicio de cátedra de Universidad. Universidad de Granada.
- BUENDÍA, L. (COORD.) (1996). Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*. 14 (2).
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1996). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- CROOKS, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on pupils. *Review of Educational Research*. 58 (4), 438-481.
- HAGER, P. and BUTLER, J. (1966). Two Models of Educational Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21 (4), 367-378.
- HARLEN, W. and JAMES, M. (1996) *Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment*. Paper presented in the AERA policy Task Group on Assessment Symposium at European Educational Research Conference, ECER 96. Sevilla.
- HÜBER, G. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas. Aquad 3.0*. Sevilla.

- MARTON, F. and OTHER. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- WEINSTEIN, C.S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, 493-525.
- WESTON, C. and MCALPINE, L. (1994). *Improving Instruction Through Formative Evaluation*. A.E.R.A.: New Orleans.
- WESTON, C.; MCALPINE, L. and BORDONARO, T. (1995). A model for understanding formative evaluation in instructional design. *Educational technology research and development*. 43 (3), 29.