



ACTITUDES Y CONDUCTAS HABITUALES DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

F. JAVIER TEJEDOR (*)

RESUMEN. Las normas legales, elaboradas a partir de los postulados teóricos dominantes en el momento de ser promulgadas, tratan de «orientar» el proceso de actuación de los profesores en el aula. El problema es determinar si esas sugerencias legales se transforman en pautas de actuación del docente y en qué medida orientan su labor.

Se sugiere desde la norma que la evaluación ha de ser una actividad continua, de ayuda sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y de la enseñanza, personalizada y formativa. Se analiza, desde las propias aulas, las prácticas evaluativas de los profesores y su opinión sobre su quehacer diario en las aulas. Se estima en qué medida las orientaciones normativas van condicionando la acción docente. Se reflexiona sobre la evaluación a partir de la indagación directa de lo que los profesores llevan a cabo en sus aulas.

ABSTRACT. Legal regulations, worked out from theoretical postulates prevailing at the moment of their promulgation, try to «guide» professors' process of performance in the classroom. The question is to establish if those legal suggestions become rules for teacher's performance and to what extent they guide his/her work.

Parting from regulation, we suggest that assessment should be a continuous, flexible, personalized, and formative activity of systematic help, that should guide learning and teaching. We also analyze, from the very classrooms, professors' assessment practice and their opinions on their daily work in classrooms. Finally, we consider to what extent regulation guidances determine teaching performance, and reflect on assessment parting from direct research on the work carried out by professors in classrooms.

EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN EL QUEHACER EDUCATIVO

Numerosos estudios han puesto de manifiesto el impacto de la evaluación en el rendimiento de los alumnos como resultado de la influencia previa en el proceso y en los productos de la educación (Pérez Juste, 1986; Álvarez Méndez, 1993; Rodríguez Neira *et al*, 1995) dimensiones ambas direc-

tamente vinculadas con los niveles de calidad de la acción educativa.

Como respuesta a la propia demanda social de mejora de la calidad de la enseñanza, no sólo se han ampliado los objetos y referentes tradicionalmente sometidos a evaluación, sino que también se han visto modificados el sentido y naturaleza de la evaluación, las características de la misma, las funciones que se le atribuyen... (Rosales,

* Universidad de Salamanca.

1988; García Ramos, 1989; Medina, 1991; Santos Guerra, 1993; Casanova, 1995; Bolívar, 1995; Barbero, 1996). Igualmente se establecen nuevos considerandos en relación con el proceso de evaluación (referentes, fases y desarrollo de la misma) así como las consecuencias (promoción y titulación).

Pensamos que esta ampliación de la preocupación por las prácticas de la evaluación no ha estado acompañada de un desarrollo adecuado de alternativas metodológicas verdaderamente útiles para la práctica de la evaluación y/o instrucción. Se ha indagado en la mejora de los modelos de evaluación del currículum o de la actividad docente; se ha escrito mucho sobre lo que los profesores deben hacer para valorar correctamente las habilidades y el trabajo de los escolares, pero se sigue desconociendo la naturaleza de esa evaluación o las motivaciones, actitudes y sentimientos que se ocultan en los profesores tras su apreciación del trabajo del alumno y el desarrollo de la enseñanza (García Jiménez, 1991).

Junto a las exigencias administrativas y apoyándose sobre todo en sus propios procedimientos de recogida de información, los profesores toman decisiones vinculadas a la práctica instruccional, que afectan en mayor o menor medida a las actividades de diagnóstico, planificación e interacción en la clase.

Conceptualizar la evaluación como práctica, señala Gimeno (1992), equivale a interpretar que estamos ante una actividad la cual se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones desempeñadas por la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: instrucción, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos de trabajo, disciplina, expectativas de

alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad... Es una práctica compleja, que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida. La acción de evaluar se presenta como una competencia profesional muy genérica que puede comprender prácticas muy diversas y concretarse en estilos muy diferentes, de acuerdo con las opciones que se adopten en cada uno de los pasos que se dan en ese proceso. La concreción de una determinada práctica evaluativa va a ser el resultado de una serie de decisiones y dilemas de tipo pedagógico, político, ético y técnico a los que el profesor va a tener que ir respondiendo (Gimeno, 1992).

Si la evaluación del aprendizaje de los alumnos puede condicionar positiva o negativamente la calidad del proceso instructivo, parece razonable tratar de analizar las características deseables del quehacer evaluativo de los profesores para tratar de maximizar sus efectos positivos y minimizar o anular los efectos negativos (Calatayud, 2000).

Podemos aceptar que las condiciones básicas de una estrategia evaluativa optimizadora del rendimiento, constitutivas en su conjunto de la denominada validez educativa del proceso evaluador, serían las siguientes:

- Los aprendizajes adquiridos por los alumnos deben estar claramente especificados en forma de objetivos, formulados sin ambigüedad (se facilitará así la necesaria conexión entre objetivos y pruebas de evaluación).
- Los criterios de evaluación (lo que las pruebas exigen) deben constituir una muestra representativa de los contenidos y conductas especificados en los objetivos.
- Los instrumentos de evaluación deben exigir los comportamientos especificados en los objetivos del modo más directo.
- La medición debe ser fiable y objetiva a fin de facilitar el acto evaluativo.
- La evaluación acerca del aprendizaje de los alumnos debe expresarse

en términos de su adecuación a los objetivos (evaluación criterial) más que en términos de la posición que ocupa en relación con el grupo (evaluación normativa).

- En suma, si se prefiere, que exista congruencia entre la evaluación realizada y el proceso instructivo seguido.

Una evaluación así concebida implica satisfacer el requisito esencial para asegurar el sistema de coherencias que determinan la calidad de la educación: correspondencia entre los fines de la educación y los objetivos, los procesos instructivos y los resultados educativos. Las diversas actividades prácticas relacionadas con la evaluación responden en realidad a diversas finalidades:

- Ayudar al alumnado a avanzar en su proceso de aprendizaje.
- Comprobar y hacer balance de los conocimientos adquiridos.
- Informar a familias y alumnos de los resultados alcanzados al final de un período.

Se requiere previamente, por tanto, delimitar con claridad las diversas funciones a las que responden las distintas actividades y modos de evaluación, así como las decisiones que de ellas pueden derivarse. Resulta igualmente necesario ajustar las prácticas de evaluación a las finalidades del nuevo sistema educativo (Buendía, González y Carmona, 1999).

La evaluación tiene como gran finalidad el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo; para conseguirlo, debe facilitar información sobre cómo se desarrolla dicho proceso para poder reconducirlo y adecuarlo a las necesidades del alumnado. La evaluación debe plantearse, pues, con una finalidad eminentemente pedagógica o formativa, reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, favorecedora de una enseñanza adaptativa, diferenciada, que garantice los aprendizajes considerados básicos. Ello implica que la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adaptación de

refuerzo educativo o de adaptación curricular; debe conducir siempre a la adopción de medidas para mejorar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la consecución de los objetivos perseguidos. La evaluación debe entenderse como el conjunto de prácticas que sirven al profesorado para regular, revisar y ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a los progresos o dificultades de los alumnos, según se van detectando a lo largo de la escolarización (Ferrer, 2001).

Esta finalidad formativa requiere que la evaluación sea, por una parte continua y, por otra, integradora para posibilitar la comprobación del grado de consecución de las capacidades generales establecidas en los objetivos.

Podremos entender mejor los efectos de las prácticas de la evaluación si sistematizamos las funciones, pretendidas o no, que cumple, teniendo presente que existen interdependencias entre las categorías establecidas, a saber:

- Funciones en la organización escolar: promoción y planificación de la actividad.
- Funciones pedagógicas: creadora del ambiente escolar, diagnóstico de actuación, recurso de individualización, refuerzo de aprendizaje (*feed-back* de retroalimentación), orientación del aprendizaje: desarrollo y recuperación y socialización profesional.
- Poder de control.
- Función social: acreditación.
- Proyección psicológica: motivación y autoestima.
- Apoyo a la investigación.

La información que se recoge se utiliza para adoptar decisiones de dos tipos:

- De orden pedagógico (función pedagógica), de ayuda a los alumnos en el progreso en sus aprendizajes. Deberá ser:
 - Formativa: adaptando las actividades de enseñanza y aprendizaje a las características de los alumnos.
 - Seguir los procesos.

- Cualitativa.
- Autoevaluación/coevaluación.

La función pedagógica de evaluación supone que la intervención del profesor no se centre en la valoración de los resultados, sino en averiguar sus causas para adecuar la enseñanza y ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

- De orden social (función acreditativa) para tomar decisiones relacionadas con la acreditación académica y de comunicación a padres y sociedad. Deberá ser:
 - Sumativa-acreditativa, centra su atención en los resultados y se utiliza para tomar decisiones de carácter social.
 - Tendrá en cuenta los objetivos formulados.
 - Servirá para: calificar, promocionar...

Conviene distinguir ambas funciones. Cada una tiene sus presupuestos aunque, sin duda, están relacionadas.

PAPEL DE LOS PROFESORES EN LAS REFORMAS

La desprofesionalización que, al parecer, se está produciendo en el profesorado de los distintos niveles educativos en los últimos años, está dando lugar a actuaciones rutinarias e irreflexivas en las aulas. La mayoría de los docentes sigue minusvalorando las dimensiones didácticas, psicológicas y sociológicas de su proceso formativo (inicial y permanente) frente a su exclusiva preocupación por los contenidos técnicos, humanistas o científicos (Fernández Pérez, 1986; Hargreaves, 1996).

Las normas legales, elaboradas a partir de los postulados teóricos dominantes en el momento de ser promulgadas, tratan de *orientar* el proceso de actuación de los profesores en el aula. El problema es deter-

minar si esas sugerencias legales se transforman en pautas de actuación del docente y en qué medida orientan su labor.

Desde la norma se sugiere que la evaluación ha de ser una actividad continua, de ayuda sistemática, flexible, orientadora del aprendizaje y la enseñanza, personalizada y formativa, siempre al servicio del perfeccionamiento de la práctica profesional y educativa, ejercida en la libertad del aula e integrada en el proceso educativo y tarea permanente de seguimiento de cada alumno.

Nos planteamos analizar, desde las propias aulas, las prácticas evaluativas de los profesores y su opinión sobre su quehacer diario en las aulas. Intentaremos analizar en qué medida las orientaciones normativas van condicionando la acción docente.

Trataremos de reflexionar sobre la evaluación a partir de la indagación directa de lo que los profesores llevan a cabo en sus aulas, intentando valorar en qué medida esas pautas de actuación atienden las sugerencias normativas. Analizaremos el problema de la evaluación desde la orilla del quehacer docente para determinar cómo traza el puente para conectar, desde su acción diaria, con los planteamientos teóricos incorporados a la norma.

Para dar respuesta a nuestra preocupación intentaremos conocer los criterios que utilizan los profesores cuando evalúan a los alumnos y los métodos y técnicas que emplean. Reflejaremos, si es posible, tanto las opiniones (actitudes) de los profesores como las acciones de práctica evaluativa real (hechos), ya que creemos que las prácticas de evaluación de los profesores son el mejor indicador para el control real del desarrollo curricular y, en definitiva, para el desarrollo de la propia reforma educativa (Sabucedo *et al*, 1990).

Así pues, intentaremos obtener información en relación con:

- Las actitudes de los profesores ante las prácticas evaluativas, tratando de

analizar la coherencia entre pensamiento y acción.

- Las funciones reales que ejerce la evaluación en el diario quehacer docente.
- Las estrategias realmente utilizadas por los profesores en sus prácticas evaluativas.
- La utilización que hacen los profesores de los datos (tanto del proceso como de los productos) que obtienen de la evaluación.
- Finalmente, como consecuencia del análisis de las prácticas evaluativas de los profesores, trataremos de valorar en qué medida éstas siguen las pautas y sugerencias de las normas legales vigentes.

PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Toda reflexión sobre el tema de la evaluación del proceso educativo por parte de los profesores tiene una doble dimensión. Por una parte, la evaluación condiciona el trabajo y aprendizaje de los alumnos más que cualquier otro factor instructivo, de modo que un buen sistema de evaluación asegurará un aprendizaje relevante, mientras que un sistema de evaluación inadecuado no garantiza el aprendizaje por parte de los alumnos.

Por otra parte, estamos convencidos de que «la evaluación, como función docente, puede constituir un importantísimo factor de perfeccionamiento didáctico» (Rosales, 1988, pág. 13). Entendemos que la evaluación debe hacer referencia a todos los elementos del diseño curricular (objetivos, contenidos, actividades, recursos, relaciones de comunicación, contexto...) para que el profesor reflexione sobre los fallos y sus

posibles causas y pueda modificar conductas, mejorando así su propia actuación.

Creemos que se está empezando a implantar de forma generalizada en la enseñanza obligatoria una evaluación formativa que proporcione información a los estudiantes con cierta frecuencia y les permita verificar sus estrategias de estudio y, en determinadas ocasiones, reconducir sus esfuerzos para conseguir los objetivos de aprendizaje.

Consideramos que, cada vez en menor medida, los profesores muestran lagunas en cuanto a conocimientos técnicos de la evaluación. Aún así, nos parece sumamente necesaria la sensibilización del profesorado sobre la importancia de la evaluación, el análisis de los errores que se cometen, sus causas... y ofrecer la ayuda necesaria para la búsqueda de alternativas que hagan de la evaluación un elemento verdaderamente útil y formativo, tanto para los alumnos como para los profesores (Tejedor, 1998).

LÍNEAS GENERALES DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de estos presupuestos, el propósito fundamental de esta investigación² es indagar acerca de cómo han recibido los profesores las propuestas evaluativas incorporadas en la última *Reforma* y su proyección hacia sus conductas o prácticas evaluativas ordinarias.

Para analizar este tema construimos un cuestionario, necesariamente complejo y multidimensional, que será aplicado a los profesores para recoger información sobre toda una serie de variables que consideramos relevantes:

- Actitudes/opiniones del profesorado en torno a tres aspectos básicos de la

(1) Presentamos en este artículo los datos básicos del proyecto de investigación *Las propuestas evaluativas oficiales: Su asunción por parte de los profesores de la enseñanza obligatoria*, financiado por el Ministerio de Educación y Cultura en 1997 y concluido en el mes de febrero de 2001.

evaluación: conceptos/funciones, realización práctica y utilización de datos.

- Conductas o prácticas habituales de los profesores en la evaluación de alumnos, igualmente referidas a los tres aspectos básicos mencionados: conceptos/funciones, realización práctica y utilización de datos.

En este sentido, procederemos a indagar operativamente sobre aquellas variables relevantes en nuestro modelo teórico previo. Así, en el cuestionario se recogerán algunos datos de tipo socioprofesional; se estudiarán los temas evaluativos prioritarios en la preocupación de los profesores y el grado de adecuación de las medidas sugeridas por las autoridades en relación con la evaluación; se incluirán una serie de reactivos de cara a detectar los componentes técnicos de las diferentes propuestas evaluativas; se indagará acerca del grado en que los profesores perciben la importancia de las consecuencias de los procesos evaluativos.

Con el tratamiento estadístico pertinente de estas variables esperamos responder a un conjunto de preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son actualmente, en lo que a evaluación se refiere, las preocupaciones de los profesores?
- ¿Cómo se han asimilado las nuevas propuestas evaluativas por parte de los profesores?
- ¿Cómo valoran los profesores los distintos componentes técnicos de las propuestas evaluativas?
- ¿Existe coherencia o consistencia cognitiva entre las creencias generales que los profesores mantienen respecto a la evaluación y su comportamiento evaluador en el aula?
- ¿Existen diferencias ante las prácticas evaluativas entre los profesores en función de su pertenencia a las distintas provincias o a los distintos niveles educativos?

- ¿Cuál es el patrón o perfil que mejor representa a los distintos colectivos de profesores: profesores, profesoras, profesores con diferentes actitudes ante la *Reforma*...?

HIPÓTESIS O CONSIDERANDOS DE TRABAJO

A partir de los planteamientos anteriores, formulamos las siguientes hipótesis o considerandos de trabajo:

- Los profesores tienen actitudes y opiniones sobre la evaluación que pueden considerarse positivas y coincidentes con las propuestas evaluativas oficiales.
- Las estrategias evaluativas utilizadas por los profesores están condicionadas por la experiencia de los mismos en su actividad profesional.
- Las estrategias evaluativas de los profesores están condicionadas por el contexto profesional de trabajo (nivel educativo, experiencia docente, actividad formativa...).
- Los profesores realizan prácticas evaluativas que pueden considerarse de calidad al utilizar la evaluación en sus funciones más nobles (continua, personalizada).

DESCRIPCIÓN DE VARIABLES

El panorama completo de las variables con las que vamos a trabajar se presenta a continuación de forma esquemática:

- Variables de clasificación del profesorado: provincia donde trabaja, sexo y edad.
- Variables socioprofesionales: años de experiencia docente, nivel educativo (infantil, primaria, secundaria), ajuste de la docencia a su especialidad y titulación académica.

- Variables antecedentes o predictoras: actitudes globales hacia la *Reforma* y profesionalización docente (actividad formativa).
- Variables a estudio: pautas evaluativas (estrategias, instrumentos...).

INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA MEDICIÓN DE LAS VARIABLES

El instrumento que utilizado para posibilitar la medida adecuada de las variables señaladas será un cuestionario especialmente diseñado al efecto y que titulamos «Prácticas evaluativas de los profesores en la enseñanza obligatoria»². Tiene una serie de apartados coincidentes con las variables a estudiar:

- Datos de identificación (10 ítems).
- Creencias y opiniones de los profesores sobre la evaluación: conceptos/funciones de la evaluación (10 ítems); realización de la evaluación (2 ítems); utilización de datos de la evaluación (4 ítems). Todos los ítems se valoran en una escala de acuer-

- do/desacuerdo de 1 a 5 puntos, siendo el 5 el máximo grado de acuerdo.
- Conductas o prácticas habituales de los profesores en la evaluación de alumnos: conceptos/funciones de la evaluación (5 ítems); realización de la evaluación (8 ítems); utilización de datos de la evaluación (9 ítems). Los ítems se valoran, como en el caso anterior, en una escala de 1 a 5, siendo 5 el máximo grado de acuerdo.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Nuestro trabajo de investigación se proyectó para los profesores de la enseñanza obligatoria de la totalidad de las provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Se obtuvieron muestras representativas de profesores, tomando como unidad muestral de selección el centro escolar, teniendo en cuenta la variable «provincia» como variable relevante de clasificación muestral. Dentro de cada una de las provincias, aplicamos el criterio de proporcionalidad al fijar el número de centros públicos que habían de componer la muestra.

TABLA I
Distribución de los profesores de la muestra por variables

Descriptor	Categorías	Frecuencias	Porcentaje sobre datos válidos
Provincia	León	228	20,6
	Zamora	102	9,2
	Salamanca	262	23,7
	Valladolid	129	11,7
	Palencia	90	8,1
	Soria	72	6,5
	Segovia	62	5,6
	Ávila	74	6,7
	Burgos	87	7,9
Sexo	Varón	466	44,4
	Mujer	583	55,6
Edad	Menos de 30 años	73	6,7
	De 30 a 40 años	279	25,6
	Más de 40 años		

(2) El lector interesado puede solicitar un ejemplar de dicho cuestionario a la dirección: tejedor@gugu.usal.es

TABLA I (Continuación)

Descriptor	Categorías	Frecuencias	Porcentaje sobre datos validos
Nivel educativo donde trabaja	Infantil	86	8,2
	Primaria	464	44,3
	Secundaria	498	47,5
Ajuste de estudios al trabajo	Sí	854	78,6
	En parte	195	17,9
	No	38	3,5
Titulación	Maestro	596	54,5
	Licenciado	476	43,5
	Doctor	29	1,9
Actividades formativas	Sí, muchas	153	14,3
	Sí, algunas	646	60,5
	No	269	25,2
Acuerdo global con la Reforma	De acuerdo con casi todo	182	16,8
	De acuerdo con algo	414	38,2
	Indiferente	21	1,9
	En desacuerdo con algo	363	33,5
	En desacuerdo con casi todo	104	9,6
Total muestra		1.106	100

La muestra finalmente utilizada estaba constituida por 1.106 profesores de enseñanza obligatoria. En la tabla I recogemos la distribución de dichos profesores en función de las diversas variables de clasificación, socioprofesionales y antecedentes o predictoras de las variables a estudio tratadas en esta investigación.

Quizá quepa destacar que la participación de los profesores en función de las provincias en las que trabajan pueda estar influenciada por el denominado «efecto proximidad al núcleo de realización del trabajo». Es decir, respecto a los porcentajes reales que representa el número de profesores de la enseñanza obligatoria en Castilla y León notamos un incremento notable en la participación de los profesores de Salamanca. El resto de los porcentajes de representación se aproxima a los datos reales, salvo en la provincia de Valladolid, que está por debajo de su valor real. No cree-

mos que este hecho distorsione los resultados dada la homogeneidad de situación profesional de los profesores en las distintas provincias. No hay que olvidar, por otra parte, que la participación del profesorado tiene carácter voluntario, siendo contraproducente todo intento de forzar su participación.

Los porcentajes obtenidos sobre las respuestas válidas (excluyendo a los que no han contestado) se asemejan en gran medida a los valores poblacionales de referencia. Destacamos el alto porcentaje que representa en la muestra el profesorado con edad superior a los 40 años. Como este porcentaje se ajusta mucho al correspondiente dato poblacional, hemos de interpretar que se está empezando a producir una descompensación en esos tres niveles de edad a favor de los mayores. Quizá la escasez de plazas de acceso a la función docente en la enseñanza básica para los

graduados en los últimos años puede ayudarnos a entender la situación. Igualmente cabría pensar que la variable edad puede estar determinando las actitudes, opiniones y prácticas de los profesores sobre las innovaciones que supone la puesta en marcha de la *Reforma*.

Los porcentajes de participación en la muestra de los profesores por niveles educativos se ajusta razonablemente bien a los correspondientes datos poblacionales. Nos parece un dato interesante el hecho de que el 78,6% del profesorado que contesta este ítem considere que la docencia que imparte se ajusta a la titulación académica obtenida y que un 18% más considere que su actividad docente se ajuste «en parte» a la titulación obtenida. Únicamente un 3,5% de los profesores manifiestan la inadecuación entre su titulación y la actividad desarrollada. Creemos que se trata de un dato a tener en cuenta, sobre todo si se considera la alta diversidad de titulaciones académicas que los profesores pueden obtener. Sin duda, este dato sería un indicador importante a la hora de establecer las bases para una enseñanza de calidad, por lo que puede conllevar, apriorísticamente, de satisfacción personal y de eficacia profesional del docente.

Respecto a la titulación, la frecuencia máxima, como cabría esperar, le corresponde a la titulación de maestro. Destacamos, no obstante, el hecho de que el 43% de los profesores de la muestra sean licenciados, lo que se relaciona con el hecho de la exigencia de esa titulación para el trabajo en la enseñanza secundaria.

El 75% del profesorado que contesta el ítem relacionado con las actividades de formación manifiesta haber realizado «algunas o muchas actividades formativas» a lo largo de los últimos cinco años. Es un dato importante, pero sin duda nos parece preocupante que el 25% del profesorado manifieste no haber realizado ninguna actividad formativa. Desde las instancias pertinentes, debe intentarse por todos los medios

incentivar a los profesores para la realización de actividades formativas, lo que va exigir una oferta formativa interesante, próxima en el espacio (preferiblemente en el propio centro) y compatible con su horario de trabajo.

Los profesores que manifiestan estar «de acuerdo» con la *Reforma* (total o parcialmente) son el 55%. Los que manifiestan estar «en desacuerdo» (total o parcialmente) son el 43%. Este último dato nos parece preocupante ya que lo consideramos alto, aunque puede no resultar excesivamente alarmante por el hecho de que la mayoría de los profesores se encuentran en la categoría «en desacuerdo con algo» (33,5%); realmente el porcentaje de profesores que manifiesta estar «en desacuerdo con casi todo» lo que implica la *Reforma* es del 9,6%.

Consideramos que esta previa actitud o predisposición del profesorado respecto a la *Reforma* puede estar condicionando en gran medida su quehacer docente. Trataremos de analizar si efectivamente encontramos actitudes, opiniones y prácticas conductuales diferentes en los profesores, en lo referente a la evaluación de alumnos, en función de los diferentes grados de acuerdo con la *Reforma*, especialmente, entre las categorías extremas de las actitudes previas.

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

En muestra global de profesores y en las distintas submuestras de interés (provincias, sexo, nivel educativo y actitudes ante la *Reforma*).

Presentaremos en forma de tabla y con indicación de las medias, la información para cada una de las variables (ítems) del cuestionario, considerando como variable a cada una de las opciones presentadas ya que en el cuestionario no se presentaban como opciones excluyentes. Es decir, cada

profesor opina y valora diversos aspectos en relación con cada ítem.

OPINIONES DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA SOBRE LA EVALUACIÓN DE ALUMNOS

CONCEPTO/FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

En la tabla II presentamos los valores medios obtenidos de las respuestas emitidas por el conjunto de profesores de la muestra en cada una de las variables de análisis. Añadimos, para cada variable, los comentarios pertinentes.

Valoración de los criterios oficiales de evaluación fijados en el currículum

Podemos observar que todas las opciones presentadas, en relación con los criterios oficiales de evaluación, obtienen valoraciones medias, situadas en el intervalo central del continuo escalar utilizado. La opción con valor medio más alto (3,60) se asocia con el hecho de afirmar que los «criterios oficiales están orientados a conocer la formación final (más que inicial) de los alumnos». En general, podemos establecer con respecto a los criterios que el profesorado los considera:

- Relativamente útiles.
- Con alguna dificultad para su aplicación.
- Orientados a conocer la formación inicial y, sobre todo, la formación final del alumno, pudiendo a la vez proporcionarle información sobre el propio proceso de aprendizaje.

Estas consideraciones son similares para el conjunto de profesores de cada una de las *provincias*. Los profesores de las provincias de Palencia y Burgos valoran algo más positivamente que sus colegas de otras provincias todas las opciones contempladas.

Respecto a la variable *sexo* podemos destacar que las profesoras valoran más positivamente que los profesores todas y cada una de las opciones presentadas.

Al referirnos a la valoración de este ítem en los diferentes *niveles de enseñanza*, destacamos que los profesores de secundaria conceden puntuaciones más bajas a las distintas opciones planteadas que sus compañeros de infantil y primaria.

Respecto a la variable *actitud ante la Reforma* puede observarse, con absoluta claridad, que las valoraciones medias de los profesores de cada una de las cinco opciones aparecen perfectamente ordenadas de mayor a menor en función de la actitud previa más o menos favorable de los profesores a la *Reforma*. Creo que merece la pena destacar este «perfecto orden» en la valoración porque es algo que se repetirá para muchos de los ítems del cuestionario y que pone de manifiesto, a nuestro entender, algo que siendo evidente parece importante destacar: una actitud previa positiva hacia la *Reforma* condiciona o determina la valoración de los profesores de las distintas concreciones en que se manifiesta. Y la valoración/aceptación de los «criterios oficiales» es, sin duda, una de ellas.

Utilidad de los libros de texto de cara a la evaluación

La utilidad de los libros de texto para orientar al profesor en las actividades de evaluación de los aprendizajes de los alumnos manifestada por los profesores no es demasiado alta (3,25).

Por provincias, destacamos que esta valoración es algo más alta en las provincias de Zamora (3,58) y Segovia (3,53) y más baja en Palencia (3,03), Salamanca (3,12) y Ávila (3,14).

Las profesoras valoran algo más alto que los profesores la utilidad del libro de texto, al igual que los profesores de primaria

TABLA II
Opiniones de los profesores sobre conceptos/funciones de la evaluación

Variable	Media
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de los criterios oficiales de evaluación fijados en el currículum: <ul style="list-style-type: none"> - Son útiles - Son fácilmente aplicables - Están orientados a conocer la formación inicial del alumno - Están orientados a informarnos sobre el proceso de aprendizaje - Están orientados a conocer la formación final del alumnado 	3,54 3,14 3,22 3,52 3,60
<ul style="list-style-type: none"> • Los libros de texto orientan adecuadamente al profesor sobre las actividades de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. 	3,25
<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de las distintas funciones de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - La función de diagnóstico y de pronóstico - La función de ayuda y de orientación - La función de control - La función de promoción 	3,99 4,11 3,69 3,55
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos que deben ser objeto de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos conceptuales - Los contenidos procedimentales - Los contenidos actitudinales 	4,31 4,16 4,08
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es, sobre todo, útil para... <ul style="list-style-type: none"> - Verificar si el alumno ha aprendido - Clasificar a los alumnos según sus capacidades - Establecer un diagnóstico de la situación real de los alumnos - Posibilitar la recuperación de los contenidos no aprendidos 	4,16 2,85 4,00 4,03

respecto a sus compañeros de otros niveles.

Considerando la *actitud ante la Reforma* vemos que son los profesores con una actitud más positiva los que manifiestan una valoración más baja de la utilidad del libro de texto respecto a la ayuda que puede proporcionar al profesor a la hora de evaluar.

Importancia de las distintas funciones de la evaluación

Aunque todas las funciones señaladas para la evaluación son valoradas positivamente, obteniendo todas ellas valores medios superiores a 3,55 son las dos primeras

opciones mostradas (diagnóstico y ayuda-orientación) a las que los profesores conceden mayor importancia. Podemos observar (tabla II) que el orden de la valoración de la importancia, de mayor a menor, de las cuatro funciones de la evaluación es:

- Función de ayuda y orientación.
- Función diagnóstica.
- Función de control.
- Función de promoción.

Este orden se mantiene en cada una de las *provincias*, para cada una de las submuestras de profesores en función del *sexo*, en todos los niveles de enseñanza y para todos los *niveles actitudinales ante la Reforma*. Es decir, puede considerarse un dato consistente.

De nuevo nos encontramos que las profesoras valoran más alto todas las opciones; que los profesores de infantil y primaria valoran más alto las dos primeras opciones-funciones señaladas para la evaluación, destacando igualmente que los profesores de secundaria valoran más alto que sus otros compañeros las funciones de control y promoción.

Considerando la *actitud ante la Reforma* vemos de nuevo que se produce un escalograma casi perfecto al valorar la importancia de las distintas opciones, de acuerdo al siguiente patrón: una actitud más favorable se asocia con valoraciones más altas de las distintas funciones de la evaluación, incluidas las de control y promoción.

Contenidos que deben ser objeto de evaluación

Los profesores consideran que deben ser evaluados todos los tipos de contenidos establecidos en las propuestas oficiales (los valores medios de las distintas opciones planteadas son superiores a 4), aunque entienden que, en mayor medida, deben ser evaluados los contenidos conceptuales.

Estas valoraciones concedidas a las distintas opciones, y por tanto la ordenación resultante entre las mismas, se repiten de forma prácticamente idéntica en todas las provincias, en las submuestras de profesores y profesoras, en los distintos niveles educativos y para las submuestras de profesores con diferente actitud previa ante la *Reforma*.

Otros datos a destacar serían:

- No aparecen ahora diferencias entre profesores y profesoras.
- En infantil se considera prioritaria la evaluación de actitudes mientras que en secundaria se considera prioritaria la evaluación de conceptos.
- De nuevo nos encontramos el escalograma perfecto al considerar los diferentes niveles de actitud de los

profesores, resultando ahora el patrón: una actitud más positiva se asocia con medias más altas al valorar los distintos tipos de contenidos de la evaluación.

Utilidad de la evaluación

En opinión de los profesores, la mayor utilidad de la evaluación es «verificar el aprendizaje de los alumnos» (4,16) y la menor (2,15) la posibilidad de «clasificar a los alumnos». Las otras dos opciones contempladas «establecer un diagnóstico de la situación real» y la «posibilidad de recuperar lo no aprendido» son valoradas también positivamente (medias en torno al valor 4).

En todas las provincias se mantiene la valoración comentada en relación con las opciones de máxima y mínima utilidad. Igualmente ocurre con los profesores/profesoras, en los distintos niveles educativos y para las distintas categorías de actitudes ante la *Reforma*, si bien cabría destacar que los profesores con actitudes más favorables a la *Reforma* son los únicos que valoran como función más útil de la evaluación la de posibilitar la recuperación de los contenidos no aprendidos.

Condiciones para que la evaluación sea formativa

Observamos en la tabla II (continuación) que los profesores asocian sobre todo la evaluación formativa a considerandos formales-conceptuales (debe ser correctora y desarrollar el pensamiento creador) más que a considerandos de carácter temporal (continuidad en la evaluación e información inmediata).

Esta caracterización de la evaluación formativa responde, sin duda, a un nivel conceptual complejo por parte de los profesores, digno de mención. Y desde luego

hay que destacar que ese esquema valorativo se mantiene en las distintas submuestras que consideramos de interés en este estudio: para las distintas provincias, en los grupos de profesores y profesoras, para los profesores de los distintos niveles educativos y para los profesores con diferentes actitudes ante la *Reforma*.

En esta última tabla citada podemos ver que:

- No hay diferencia entre profesores y profesoras.
- Son los profesores de primaria quienes valoran más positivamente las diferentes condiciones para conseguir una evaluación formativa.
- Actitudes más favorables ante la *Reforma* se asocian con valoraciones más altas de todas las condiciones para conseguir una evaluación formativa.

TABLA II (Continuación)
Opiniones de los profesores sobre conceptos/funciones de la evaluación

Variable	Media
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es formativa cuando el profesor... <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla el pensamiento creador del alumno - Evalúa continuamente los conocimientos adquiridos - Informa de inmediato de los resultados a los alumnos - Es autocorrectora del aprendizaje del alumno 	4,03 3,62 3,52 4,16
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay que evaluar en la enseñanza obligatoria? <ul style="list-style-type: none"> - No hay que evaluar pues el paso de un curso a otro es automático - No hay que evaluar porque la evaluación no ayuda a enseñar mejor - Sólo hay que evaluar a los alumnos con problemas de aprendizaje - Hay que evaluar a todos porque la evaluación ayuda mucho 	1,68 1,70 1,59 4,05
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación, sobre todo, es... <ul style="list-style-type: none"> - Una cuestión técnica - Una responsabilidad ética - Una actividad rutinaria - Una carga para el profesor 	2,84 3,43 2,10 2,27
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación criterial le parece... <ul style="list-style-type: none"> - Es técnicamente difícil de realizar - Se centra en aspectos insignificantes - Es un sistema más justo de valorar los méritos de cada uno - No sabe muy bien lo que es 	3,14 2,29 3,39 2,55
<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de la opinión del alumno a la hora de establecer las actividades de evaluación... <ul style="list-style-type: none"> - En todas las ocasiones y circunstancias - Depende del nivel educativo - Tener en cuenta a los alumnos puede crear conflictos - No creo que el alumno deba opinar sobre esos temas 	3,77 3,26 2,28 2,09

En la enseñanza obligatoria, ¿hay que evaluar?

Al analizar este ítem podemos constatar con nitidez que los profesores consideran

que, en la enseñanza obligatoria, deben ser evaluados todos los alumnos porque perciben el valor de ayuda de la evaluación con mucha más fuerza que otros posibles argumentos (promoción obligatoria, relación

de la evaluación con las dificultades de aprendizaje). De nuevo, los profesores expresan con claridad su idea de conceder a la evaluación el papel más noble para el que fue concebida: ayuda al proceso de enseñanza.

Y así ocurre, como cabría esperar, en las diferentes submuestras de nuestra investigación. El patrón de respuesta comentado es menos claro que en otros ítems al comparar a los profesores de los distintos niveles educativos y a los profesores con distintas actitudes previas ante la *Reforma*.

Caracterización básica de la evaluación

La evaluación, sobre todo, percibida por los profesores como una responsabilidad ética, sin olvidar la referencia a su componente técnico. No se consideran relevantes para el desempeño adecuado de su labor los aspectos negativos del quehacer evaluativo (rutina y carga del trabajo).

Este patrón valorativo se repite en idénticos términos en las submuestras analizadas:

- Profesores de diferentes provincias.
- Profesores *vs* profesoras.
- Profesores de diferentes niveles educativos.
- Profesores con diferentes actitudes previas ante la *Reforma*. Destacamos, si acaso, que los profesores con una actitud más favorable hacia la *Reforma* valoran en menor medida los aspectos negativos de la evaluación (la evaluación como rutina y la evaluación como una carga para el profesor).

La evaluación criterial

Destacamos el hecho de que los profesores consideren más justo para valorar los

méritos de cada alumno el modelo de evaluación de referencia criterial frente al modelo de referencia normativa, de corte más tradicional. Y no debe olvidarse que la consideración de los criterios de evaluación es una novedad importante de los presupuestos implicados en la *Reforma*, que se ha ido consolidando con su progresiva puesta en práctica.

Esta valoración no es óbice para que los profesores consideren que el modelo implica alguna dificultad técnica en su aplicación, sin duda debido al carácter novedoso que comentamos y, quizá, a una cierta confusión sobre el tema surgida desde la propia normativa al no profundizar lo suficiente en el análisis de las relaciones y diferencias existentes entre términos como objetivos generales, objetivos específicos, criterios, indicadores, estándares de evaluación...

En términos generales, podemos interpretar que los profesores están incorporando progresivamente a su estrategia evaluativa el concepto de «criterio de evaluación» y que lo están incorporando progresivamente a su quehacer no sin ciertas dificultades.

En algunas provincias (Ávila, Burgos) se valora más la dimensión «dificultad técnica» en la aplicación de la evaluación criterial que el carácter de mayor justicia al valorar los méritos de los alumnos.

No se detectan diferencias relevantes en las submuestras establecidas para el análisis, siendo muy similar la valoración resultante para profesores/profesoras, para los profesores de los distintos niveles y para los profesores con diferente actitud previa ante la *Reforma*.

Consideración de la opinión del alumno en lo referente a la evaluación

La observación de la tabla II (continuación) nos muestra con claridad que la opinión de

los profesores explicita la conveniencia de tener en cuenta la opinión de los alumnos a la hora de establecer las actividades de evaluación, en todos los casos, si bien se matiza la posibilidad de que se tenga en cuenta el nivel educativo. Por tanto, los profesores opinan que debe tenerse en cuenta al alumno a la hora de planificar la actividad de evaluación, sobre todo a medida que se eleva el nivel educativo de referencia.

No se detectan diferencias notables en estas pautas de opinión en las distintas submuestras del estudio.

REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

En la tabla III presentamos los valores medios obtenidos de las respuestas emitidas por el conjunto de profesores de la muestra en cada una de las variables referidas a «realización de la evaluación».

TABLA III
Opiniones de los profesores sobre realización de la evaluación

Variable	Media
• Adecuación de los siguientes procedimientos para la evaluación de los alumnos:	
– Trabajos y fichas de los alumnos	4,15
– Exámenes orales/entrevistas	3,85
– Observaciones registradas en clase	4,29
– Pruebas abiertas	4,00
– Pruebas objetivas	3,94
• Aspectos importantes a tener en cuenta en la evaluación de alumnos:	
– Los contenidos	4,21
– La claridad de ideas	4,33
– La capacidad de relacionar temas	4,36
– La capacidad de análisis y síntesis	4,39
– La creatividad	4,30
– Aspectos formales como presentación, ortografía	4,14
– La adquisición de destrezas motóricas	3,82
– La atención prestada y el esfuerzo realizado	4,14

Adecuación de procedimientos e instrumentos de evaluación

Podemos observar que los profesores consideran adecuados todos los procedimientos e instrumentos de evaluación propuestos (todos ellos con puntuaciones superiores a 3,85) si bien se producen en las valoraciones algunas diferencias que nos llevan a especificar el siguiente orden de valoración:

- Observaciones registradas en clase.
- Trabajos y fichas de los alumnos.
- Pruebas abiertas.
- Pruebas objetivas.
- Exámenes orales/entrevistas.

Este patrón se mantiene casi inalterable en cada una de las provincias y se obtiene igualmente al analizar las diferentes submuestras, si bien conviene destacar un ligero incremento en la valoración de los profesores de secundaria de las pruebas abiertas y objetivas.

Consideración de algunos aspectos importantes para evaluar a los alumnos

Al revisar la tabla III sobre los aspectos que los profesores tienen en cuenta a la hora de evaluar a los alumnos, destacamos la consideración de que todas las opciones presentadas deben ser consideradas como

relevantes a la hora de evaluar, presentando casi todas ellas promedios superiores a 4 (la única excepción viene dada por la adquisición de destrezas motóricas).

Creemos que este reconocimiento explícito de los profesores a la consideración de aspectos más plurales a la hora de evaluar (claridad de ideas, relaciones, creatividad, esfuerzo...) no hace más que poner de manifiesto la dificultad que entraña la correcta realización de la tarea, pues parece evidente que no va resultar fácil la consideración simultánea de dichos aspectos a la hora de emitir un juicio evaluativo.

Patrones de respuesta muy similares al comentado nos encontramos al analizar las diferentes submuestras, sin existir apenas diferencias entre los conjuntos de los profesores.

UTILIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA EVALUACIÓN

En la tabla IV presentamos los valores medios obtenidos de las respuestas emitidas por el conjunto de profesores de la

muestra en cada una de las variables referidas a «utilización de datos de la evaluación».

Consideración de la importancia de la evaluación

De la observación de la tabla IV podemos deducir que los profesores consideran muy importante la evaluación y que su correcta realización puede ofrecernos diversas utilidades relevantes en el ámbito escolar, apareciendo como más destacables las que se relacionan con la función de retroalimentación que debe suponer para el propio proceso (función pedagógica de la evaluación), pues las opciones con puntuaciones más altas son:

- Ayudar al alumno a revisar el proceso de aprendizaje.
- Valorar el proceso seguido.
- Informar al alumno de lo que ha y de lo que no ha aprendido.
- Revisar la programación.

TABLA IV
Opiniones de los profesores sobre utilización de datos de la evaluación

Variable	Media
• La evaluación es importante, sobre todo, por:	
- Tomar decisiones con respecto a la promoción o no promoción del alumnado	3,84
- Hacer consciente al alumnado de lo que ha y de lo que no ha aprendido	4,17
- Valorar el proceso de enseñanza seguido	4,21
- Motivar al alumnado haciendo públicos sus resultados	2,98
- Organizar actividades de recuperación para el alumnado que no ha adquirido los aprendizajes esperados	4,03
- Ayudar al alumnado a revisar el proceso de aprendizaje seguido y a tomar decisiones necesarias para mejorarlo	4,23
- Revisar la programación realizada	4,10
- Informar e implicar a las familias	4,15
• Referencias para valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos:	
- El nivel medio del grupo	3,23
- El nivel inicial del que partía el alumnado	4,22
- El nivel marcado en el libro de texto	2,51
- Los objetivos establecidos previamente en la programación	3,97
- Los objetivos, contenidos y actividades que el alumno precise	4,01
- Los criterios de evaluación acordados por el departamento	3,83
- Los criterios de promoción acordados por el claustro	3,65

TABLA IV (Cont.)

Variable	Media
• Promoción de alumnos:	
– Deben promocionar todos los alumnos, independientemente del nivel de consecución de objetivos que muestre el alumno	1,76
– Para promocionar al ciclo o curso siguiente, el alumnado tiene que lograr la mayoría de los objetivos fijados para el ciclo o curso anterior	3,94
– Los contenidos referidos a actitudes, valores y normas son importantes en la formación del alumnado, pero su evaluación no debe jugar un papel fundamental a la hora de decidir su promoción al ciclo o curso siguiente	2,87
– Los criterios de promoción deben estar consensuados por todo el profesorado del ciclo o curso correspondiente	4,23
– Los criterios para decidir sobre la promoción del alumnado deben tener más en cuenta la valoración de su capacidad para continuar avanzando que el hecho de haber adquirido los mínimos establecidos en las diferentes áreas	3,62
• Causas del fracaso escolar:	
– La enseñanza ofrece pocos estímulos para los jóvenes de hoy	3,12
– La falta de madurez y de interés por los estudios de los alumnos	3,92
– La inadaptación del alumno al centro escolar	2,78
– Los alumnos arrastran deficiencias básicas en aprendizajes anteriores	3,79
– Razones de naturaleza socioeconómica y cultural	4,51

Igualmente se reconoce el papel de información relevante que puede suponer para la familia respecto al proceso seguido por sus hijos (función social de la evaluación).

Valoración alta (3,84) conceden los profesores también al papel acreditativo de los resultados de la evaluación (conexión con la promoción de alumnos). La única opción no bien valorada es la relacionada con la motivación del alumno, aunque creo que se debe más a una no muy correcta formulación al ítem al unir la motivación con el carácter de «publicidad» de la información. Sin duda, es este carácter de «pública» lo que los profesores consideran menos relevante de la evaluación.

Estas pautas comentadas para la muestra global se repiten en los mismos términos para las distintas submuestras, destacando, si acaso, el mayor peso que los profesores de secundaria y los profesores con actitudes menos favorables a la *Reforma* conceden al papel de la evaluación de cara a la promoción de los alumnos.

Referencia para valorar el nivel de aprendizaje de los alumnos

Todas las opciones mostradas, salvo el nivel marcado en el libro de texto, son valoradas positivamente por los profesores como referencia para evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, con valoraciones ya comentadas para otros ítems relacionados con éste, notamos que los profesores se muestran más favorables a la consideración de criterios de evaluación de corte individual más que de tipo grupal a la hora de fundamentar sus decisiones; es decir, los profesores se muestran más partidarios de lo que podemos denominar «evaluación de referencia criterial» que de los modelos más tradicionales de «evaluación de referencia normativa», sin que ello quiera decir que el nivel del grupo no deba ser tenido en cuenta de alguna manera. Desde luego parece claro que es el nivel inicial del alumno y la propuesta curricular (objetivos, contenidos y actividades) lo que los profesores entienden que debe guiar su

actuación a la hora de establecer las referencias para la evaluación.

Similares pautas de relación nos encontramos en las distintas submuestras.

Promoción de los alumnos

Con respecto a la opinión de los profesores sobre el tema de la promoción constatamos que nos encontramos, efectivamente, ante un tema polémico: los profesores, incluso la submuestra de los que tienen una actitud más favorable a la *Reforma*, rechazan nítidamente la promoción automática de los alumnos al curso siguiente, independientemente de los resultados de la evaluación, estableciendo como requisitos adecuados respecto a la promoción de alumnos los siguientes:

- Consenso entre el profesorado (esta postura iría en la misma línea que la propuesta oficial).
- La exigencia de que el alumno debe superar la mayoría de los objetivos fijados.
- La consideración de la tarea a realizar en el curso siguiente.

Creemos que es en este último punto donde radican las mayores disonancias del conjunto de los profesores respecto a las propuestas oficiales, ya que sería en la consideración prioritaria del «quehacer en el curso siguiente» donde se descarga la mayor justificación de la promoción del alumno. Los profesores, por el contrario, aunque tienen en cuenta este aspecto, señalan claramente que ha de ser la consecución de objetivos del curso lo que determine prioritariamente la decisión de promoción del alumno.

No encontramos diferencias notorias en la valoración comentada para las distintas provincias. Tampoco se producen diferencias importantes entre profesores y profesoras. Sí que creemos que merece la pena destacar un rechazo más rotundo si cabe de los profesores de secundaria y de los profesores con actitud menos favo-

rable a la *Reforma* a la idea de promoción automática.

Consideraciones en torno al fracaso escolar

Las opiniones de los profesores respecto a las posibles causas del fracaso escolar muestran una diversidad notoria. Destacamos la inclusión de numerosos profesores (unos 100) en una opción no contemplada en el cuestionario: la que asocia el fracaso, sobre todo, a razones de naturaleza socioeconómica y cultural. En cualquier caso, respecto a las opciones contempladas en el cuestionario parece claro que los profesores relacionan preferentemente el fracaso con aspectos de carácter individual (falta de madurez y de motivación de los alumnos, deficiencias básicas de los alumnos en los aprendizajes anteriores).

Estos patrones de valoración son similares en las distintas submuestras. Destacamos que los profesores de secundaria y los profesores con actitud más desfavorable a la *Reforma* valoran en mayor medida como causa del fracaso escolar la deficiente preparación y la falta de interés de los alumnos por los estudios.

CONDUCTAS O PRÁCTICAS HABITUALES DE LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LA EVALUACIÓN DE ALUMNOS

Pasamos a comentar el apartado III del cuestionario en el que se trata de valorar por parte de los profesores sus conductas o prácticas habituales y no sus opiniones.

CONCEPTO/FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

En la tabla V presentamos los valores medios obtenidos de las respuestas emitidas por el conjunto de profesores de la muestra en cada una de las variables de

•conductas habituales de los profesores-
sobre los aspectos relacionados con las
•funciones de la evaluación».

Razón de ser habitual de la evaluación para los profesores

Parece claro que los profesores consideran que realizan la evaluación, sobre todo para •verificar la marcha del aprendizaje del alumno» y para, a la vista de los resultados, •reorientar su propia actuación». Nos parece interesante que estas funciones de la evaluación, los considerandos nobles, estén valorados positivamente por el conjunto de profesores al referirse a su propia práctica.

Aún considerando los márgenes de sesgo que puedan producirse en la valoración

en el procedimiento del autoinforme –el utilizado por nosotros en esta investigación– creemos que es importante que los profesores realicen sus evaluaciones para conseguir las finalidades que se consideran como más nobles del quehacer educativo.

No encontramos diferencias notorias al comparar entre sí las conductas evaluativas de las diferentes submuestras establecidas en esta investigación ni al compararlas con la muestra global. Si acaso, únicamente se detectan ligeras diferencias de valoración en algunas conductas entre los grupos de actitud extrema ante la *Reforma*; es decir, entre los grupos con actitud •muy de acuerdo con casi todo» y •muy en desacuerdo con casi todo».

TABLA V

Conductas habituales de los profesores respecto a las funciones de la evaluación

Variable	Media
• Razón de ser habitual para los profesores de la evaluación:	
- Comprobar la eficacia de la enseñanza	3,56
- Verificar la marcha de cada alumno en el aprendizaje	4,39
- Reorientar, a la vista de los resultados, su propia actuación	4,19
- Cumplir la normativa vigente	3,04
• Cuando el profesor evalúa, lo hace sobre todo para...	
- Obligar al alumno a que trabaje o estudie	3,37
- Tener una justificación del rendimiento del alumno	3,31
- Comprobar cómo se va desarrollando el aprendizaje	4,37
- Cumplir con las exigencias de programación del Centro	3,35
• Estrategias para conocer a los alumnos:	
- Intuitivamente, observando en clase sus reacciones y actitudes	4,03
- Con ayuda de cuestionarios	2,90
- Con entrevistas personales	3,45
- A través de la corrección de las pruebas	3,57
• La mayor dificultad para evaluar a los alumnos...	
- No saber bien lo que hay que evaluar	2,35
- El temor a no ser justo	2,76
- La falta de claridad en la formulación de objetivos a conseguir	2,78
- La imposibilidad de establecer criterios objetivos	2,79
• ¿En qué medida se encuentra con las dificultades que le indicamos a la hora de evaluar?	
- Falta de tiempo para corregir	2,46
- Excesivo número de alumnos	2,71
- Desinterés por evaluar	1,83
- Carencias técnicas para evaluar correctamente	2,39

Cuando el profesor evalúa, lo hace sobre todo para...

En la misma línea que en el ítem anterior, los profesores destacan que su conducta evaluativa se relaciona, sobre todo, con la comprobación de la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque al tiempo la evaluación cumple otros papeles como los señalados en las opciones presentadas. No encontramos diferencias entre las distintas submuestras en esta valoración.

Estrategias para conocer a los alumnos

Como estrategia para conocer a los alumnos, el conjunto de profesores de la muestra destaca el valor de la observación en clase (4,03) frente al uso de cuestionarios (2,90) como práctica alternativa menos frecuente.

Al analizar las valoraciones en las submuestras no encontramos diferencias entre las distintas provincias con la pauta comentada. Tampoco hay diferencia entre profesores y profesoras.

Sí que destacamos el hecho de que los profesores de secundaria utilicen la corrección de las pruebas como estrategia para conocer a los alumnos en mayor medida que sus compañeros de otros niveles educativos.

La mayor dificultad para evaluar

No parece que los profesores encuentren excesivas dificultades para evaluar a sus alumnos; las cuatro posibles razones que se presentan en el cuestionario se valoran con puntuaciones medias inferiores a 3, lo que debemos interpretar como la inexistencia de dificultades específicas. Lo mismo ocurre en todas las submuestras analizadas.

¿En qué medida se encuentra con las dificultades que le indicamos a la hora de evaluar?

Ni el tiempo que la tarea exige, ni el excesivo número de alumnos y las carencias técnicas, son entendidas por los profesores como dificultades reales a la hora de realizar las actividades evaluativas. Los datos manifiestan que no se produce desinterés al evaluar.

Considerando las respuestas a este ítem y al ítem anterior, de contenido similar, debemos interpretar que los profesores no perciben dificultades de ningún tipo para la realización de las prácticas evaluativas. Lo mismo cabe interpretar a partir del análisis de datos en las distintas submuestras.

REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

En la tabla VI presentamos los valores medios obtenidos de las respuestas emitidas por el conjunto de profesores de la muestra en cada una de las variables de «conductas habituales de los profesores» sobre los aspectos relacionados con la «realización de la evaluación».

Frecuencia de utilización de determinados instrumentos para la evaluación

Aunque, al parecer, los profesores utilizan los diversos instrumentos de evaluación sugeridos, la frecuencia de uso habitual para el conjunto de los profesores de la muestra no es similar, respondiendo a la siguiente ordenación de frecuencia de uso, de mayor a menor:

- Observación en clase.
- Trabajos y fichas de alumnos.
- Pruebas abiertas.
- Pruebas objetivas.
- Exámenes orales/entrevistas.

Tabla VI
Conductas habituales de los profesores sobre realización de la evaluación

Variable	Media
• Frecuencia de uso de determinados instrumentos de evaluación de los...	
- Trabajos y fichas de los alumnos	3,99
- Exámenes orales/entrevistas	3,22
- Observaciones registradas en clase	4,19
- Pruebas abiertas	3,62
- Pruebas objetivas	3,49
• ¿Cuándo realiza actividades de evaluación de aprendizaje de los alumnos?	
- Al principio de curso	4,08
- Al final del curso	4,34
- Cuando se inicia un nuevo tema	2,93
- Cuando se finaliza un tema	3,91
- Mientras se trabaja cada uno de los temas	3,34
- Sólo antes de las diferentes sesiones de evaluación	2,15
• ¿Cómo realiza el seguimiento de la evaluación continua?	
- Utiliza un registro del trabajo diario	4,02
- Realiza controles periódicos	4,10
- Sólo utiliza el examen como medio de control	1,90
- Se basa sobre todo en su experiencia y en su intuición	2,48
• Práctica normal de los profesores para realizar la evaluación de los alumnos:	
- Le pone un examen	3,15
- Le pide que responda en clase sobre temas del programa	3,28
- Observa en clase el trabajo del alumno	4,37
- Observa en clase, en momentos puntuales, el trabajo del alumno	3,91
• ¿Con qué relaciona el contenido de las preguntas de sus evaluaciones?	
- El libro de texto seguido en clase	3,56
- Las explicaciones/apuntes elaborados por el profesor	3,95
- Material de las consultas realizadas por los alumnos	3,27
- Una mezcla de los distintos materiales usados	4,16

Notamos que esta ordenación es coincidente con la comentada en la tabla III al hablar de opiniones, lo que debemos interpretar como un dato positivo: existe correspondencia entre los instrumentos que los profesores valoran como mejores para realizar la evaluación. Este patrón se repite para las distintas provincias y, con ligeros cambios, para las otras submuestras analizadas.

¿Cuándo realiza actividades de evaluación de aprendizaje de los alumnos?

Aunque los profesores realizan actividades de evaluación en muy diferentes situaciones,

los dos momentos clave para realizar evaluaciones coinciden con el final (4,34) y con el principio del curso (4,08).

Puede llamarnos positivamente la atención esto último: los profesores manifiestan realizar evaluaciones de carácter diagnóstico en el momento del inicio de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, creemos que es positivo por lo que tiene de caracterización de la evaluación como formativa y continua, y no sólo como sumativa y final.

Claramente puede establecerse que la práctica evaluativa no se asocia con cada tema (2,93) ni con el aspecto formal de la sesión de evaluación (2,15).

Este patrón se mantiene en términos idénticos en las distintas submuestras, no resultando diferencias importantes al comparar entre sí dichas submuestras.

¿Cómo realiza el seguimiento de la evaluación continua?

La evaluación continua, como no podía ser otra manera, se concreta en la realización de controles periódicos que se reflejan en los registros del trabajo diario. Estos controles no adoptan ninguna de las dos formas que pudiéramos considerar extremas: exámenes, por un lado, e intuiciones, por otro. Debemos interpretar por tanto que se trata de otro tipo de controles (especialmente observaciones y pruebas sin el rigor del examen). Otro tanto ocurre en las submuestras analizadas.

Práctica normal de los profesores para realizar la evaluación de los alumnos

El análisis de esta tabla corrobora una vez más algo que ya hemos señalado como

constante, tanto en el terreno de la opinión como en el de la conducta: la estrategia básica que los profesores utilizan para evaluar es la observación del trabajo del alumno en clase (4,37) y la observación en momentos puntuales (3,91). Bastante por debajo de esas conductas aparecen valoradas la realización de exámenes (3,15) y preguntas puntuales en clase sobre un tema (3,28). No encontramos diferencias en las distintas submuestras analizadas.

¿Con qué relaciona el contenido de las preguntas de sus evaluaciones?

El contenido de las preguntas de la evaluación se relaciona con los distintos materiales utilizados en clase, especialmente con las explicaciones y apuntes del propio profesor. Igualmente se considera, pero en menor medida, el libro de texto y los materiales de consulta utilizados por los alumnos. No hay diferencias notables al comparar las distintas submuestras.

Tabla VI (continuación)
Conductas habituales de los profesores sobre realización de la evaluación

Variable	Media
<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones a la hora de elaborar una prueba de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> - Todos los contenidos/objetivos establecidos oficialmente - Todos los contenidos /objetivos trabajados en el aula - Los contenidos/objetivos objeto de interés para los alumnos - Los contenidos/objetivos que le parecen más interesantes 	3,15 4,48 3,67 3,95
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién elabora las pruebas de evaluación? <ul style="list-style-type: none"> - Únicamente Ud. - El equipo de profesores del área - El equipo de profesores del ciclo - El equipo de profesores del centro 	4,15 2,62 2,28 1,54
<ul style="list-style-type: none"> • En las pruebas de evaluación, sobre todo, se trata de valorar... <ul style="list-style-type: none"> - La repetición de los contenidos explicados en clase - La explicación de los conocimientos aprendidos - La aplicación del conocimiento a nuevas situaciones - La habilidad para resolver problemas 	3,24 4,03 3,93 4,05

Consideraciones a la hora de elaborar una prueba de evaluación

En este ítem observamos que los profesores a la hora de elaborar una prueba de evaluación tienen en cuenta, en diverso grado, las distintas consideraciones sugeridas, si bien hay diferencias notorias en las valoraciones asignadas, respondiendo al orden siguiente:

- Los contenidos/objetivos trabajados en clase (4,48).
- Los contenidos/objetivos que al profesor le parecen más interesantes (3,95).
- Los contenidos/objetivos que tienen mayor importancia para los alumnos (3,67).
- Los contenidos/objetivos establecidos oficialmente (3,15).

Sin duda, llama la atención que el referente *oficial* sea el último que se tiene en cuenta. Este patrón de orden se mantiene idéntico en todas las submuestras analizadas: en todas las provincias, en los profesores y profesoras, en los profesores de los distintos niveles y en los profesores con diferentes actitudes ante la *Reforma*.

¿Quién elabora las pruebas de evaluación?

Las pruebas de evaluación son elaboradas, en términos generales, a título individual por los distintos profesores. En pocas ocasiones son elaboradas por el conjunto de los profesores del área y todavía en menos casos por el conjunto de los profesores del ciclo o del centro. Esta apreciación es una constante en las distintas submuestras.

En las pruebas de evaluación, sobre todo, se trata de valorar...

Son las opciones relacionadas con la «aplicación de conocimientos», con la «habilidad

para resolver problemas» y con la «aplicación de conocimientos» las que el colectivo de profesores manifiesta tener más en cuenta a la hora de valorar los resultados de las pruebas de evaluación. La mera repetición de los contenidos no parece valorarse, aunque se reconoce como fórmula más fácil de verificar los aprendizajes.

El análisis por provincias nos muestra ligeros cambios de las opciones que ocupan los primeros puestos en la valoración. Desde luego en todas ellas la «repetición de los contenidos» es la opción que obtiene valores medios más bajos.

Otro tanto ocurre al analizar las otras submuestras a las que venimos haciendo referencia: no hay apenas diferencias entre profesores y profesoras, entre los profesores de los distintos niveles y entre los profesores con diferente grado de actitud ante la *Reforma*.

UTILIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA EVALUACIÓN

En la tabla VII presentamos los valores medios obtenidos de las respuestas emitidas por el conjunto de profesores de la muestra en cada una de las variables de «conductas habituales de los profesores» sobre los aspectos relacionados con la «utilización de los datos de la evaluación».

¿Cómo obtiene un alumno la nota final de la evaluación?

La nota final es, claramente, para la mayoría del profesorado el resultante de la valoración del progreso del alumno a lo largo del año, pudiendo de alguna manera entenderse como una especie de promedio de las actividades evaluativas realizadas. En modo alguno esa nota final viene determinada por la realización de un examen final.

Lo mismo ocurre con el conjunto de profesores de cada provincia y con el

conjunto de profesores de las distintas submuestras analizadas.

¿Qué aspectos tiene en cuenta, además de los conocimientos, para evaluar a los alumnos?

Podemos observar que los profesores manifiestan tener en cuenta, además de los

conocimientos, muy diversos aspectos a la hora de evaluar a sus alumnos y, además, todos los especificados en parecidos términos. Así, observamos que resultan puntuaciones medias elevadas tanto para el aspecto de referencia individual (disposición y esfuerzo) como para los aspectos de mayor vinculación con el grupo de clase: participación, colaboración, adecuado comportamiento...

Tabla VII
Conductas habituales de los profesores sobre utilización de datos de la evaluación

Variable	Media
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo obtiene un alumno la nota final de la evaluación? - Un examen final de toda la materia - Promedio de las actividades evaluativas realizadas - Valoración del progreso del alumno a lo largo del curso - Valoración conjunta de los profesores del ciclo 	<p>1,63</p> <p>3,89</p> <p>4,44</p> <p>3,04</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Además de los conocimientos, se tienen en cuenta otros aspectos a la hora de evaluar: - Disposición y esfuerzo en las tareas de aprendizaje - La participación del alumno en clase - El espíritu de colaboración con los demás compañeros - El adecuado comportamiento del alumno en clase 	<p>4,38</p> <p>4,34</p> <p>4,10</p> <p>3,98</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores para la valoración del nivel de aprendizaje de cada uno de sus alumnos suelen tener en cuenta... - El nivel medio del grupo - El nivel inicial del que partía el alumnado - El nivel marcado en el libro de texto o en otros materiales curriculares que se utilicen - Los objetivos establecidos previamente en la programación - Los objetivos, contenidos y actividades que el alumno precise, sea por encima o por debajo del nivel medio de clase - Los criterios de evaluación acordados por el profesorado - Los criterios de promoción acordados en el <i>Proyecto Curricular de Centro</i> 	<p>3,08</p> <p>4,08</p> <p>2,82</p> <p>3,96</p> <p>3,89</p> <p>3,78</p> <p>3,77</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo da a conocer las notas a sus alumnos? - El registro oficial de evaluaciones - Los trabajos corregidos que devuelve al alumno - Comunicación pública en clase (lectura de notas, lista...) - Comunicación individual a cada alumno 	<p>3,81</p> <p>4,31</p> <p>2,79</p> <p>3,90</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué causas atribuye los insuficientes? - A que los contenidos a evaluar eran muy difíciles - A que la programación oficial está mal hecha - A que no han sido adecuadas las actividades de aprendizaje - A que los alumnos cada vez trabajan menos 	<p>2,72</p> <p>2,47</p> <p>3,41</p> <p>3,52</p>

Las apreciaciones que resultan de analizar esta tabla, nos evidencian por una parte, la complejidad del acto evaluativo que realizan los profesores y, por otra, la unanimidad que se produce entre los profesores al considerar que debe superarse la dimensión estrictamente cognitiva de los contenidos de la evaluación. Patrones similares nos encontramos en las diferentes submuestras analizadas.

¿Qué suelen tener en cuenta los profesores para la valoración del nivel de aprendizaje de cada uno de sus alumnos?

De nuevo observamos que los profesores conceden gran importancia a la hora de evaluar el nivel inicial del que parte el alumno, aunque son muy diversos los considerandos a tener en cuenta: objetivos programados, criterios de evaluación... Percibimos en estas respuestas la semejanza con otros ítems ya analizados, en la línea de que los profesores valoran más el referente individual (criterial) de la evaluación que el referente grupal, aunque estas valoraciones se realicen a partir de la referencia a los objetivos y criterios de evaluación fijados.

No hay diferencias notorias entre las distintas submuestras, ni entre las submuestras y el patrón general comentado.

¿Cómo da a conocer las notas a sus alumnos?

Los profesores suelen dar a conocer las notas a los alumnos a través de la devolución de los trabajos corregidos. Predominan las estrategias de carácter individual, tanto en forma de comunicación oral directa como a través del registro oficial de evaluaciones.

No hay diferencias notorias respecto a este patrón en las distintas submuestras analizadas.

¿A qué causas atribuye los insuficientes?

La principal causa a la que los profesores atribuyen las bajas calificaciones es, al igual que ocurría al comentar sus opiniones en torno al fracaso escolar, el escaso trabajo que realizan los alumnos, aunque se tiene en cuenta como posible causa favorecedora la inadecuación de las actividades de aprendizaje propuestas por el profesor. De esta forma, parece que los profesores reparten las responsabilidades por las bajas notas entre ellos mismos y los alumnos. Los profesores rechazan mayoritariamente la posible baja calidad de la programación oficial como causa de las bajas calificaciones que los alumnos puedan obtener.

No hay diferencias entre las valoraciones expuestas al comparar las distintas provincias.

Tampoco las hay entre profesores y profesoras, ni entre los profesores de los distintos niveles. Sí que nos encontramos con el hecho de que los profesores con actitud contraria a la *Reforma* cargan más las tintas en los alumnos y menos en los profesores a la hora de establecer responsabilidades por los fracasos.

¿Cómo informa a los padres sobre el rendimiento de los alumnos?

Los profesores utilizan con frecuencia las diversas opciones sugeridas para informar a los padres de las notas (todos los valores medios se sitúan entre 3 y 4). Con todo, las estrategias que implican al tutor y la utilización de los registros oficiales son las más frecuentes de todas ellas. Similares pautas nos encontramos en las diferentes submuestras.

¿Cómo evalúa su propia enseñanza?

También vemos que se produce una cierta similitud en las valoraciones que realizan

los profesores de los procedimientos normales para obtener información de su propio quehacer (valores medios comprendidos todos ellos entre 3,56 y 3,64). Son valores, por otra parte, que muestran que no parece haber mucho entusiasmo ni mucha

preocupación del profesorado por el tema. Otro tanto podemos decir si observamos las respuestas de los profesores de las distintas provincias y del resto de las submuestras analizadas.

Tabla VII (Vontinuación)
Conductas habituales de los profesores sobre utilización de datos de la evaluación

Variable	Media
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo informa a los padres sobre el rendimiento de los alumnos? - Al recibir el registro oficial de evaluación - En informes individuales elaborados por Ud. - En entrevista concertada con ellos - A través del Tutor 	<p>3,93</p> <p>3,23</p> <p>3,71</p> <p>3,99</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo evalúa su propia enseñanza? - Las notas que obtienen los alumnos - Valoraciones intuitivas sobre la marcha de la clase - Las opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas 	<p>3,64</p> <p>3,60</p> <p>3,56</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Actuación de los profesores en las sesiones de evaluación: - Dan las notas de los alumnos a los otros profesores - Se preocupan sobre todo por los alumnos «suspendidos» - Se reconsideran los criterios y pautas de evaluación fijados - Se utiliza la información para «reorientar» la actividad 	<p>3,88</p> <p>4,10</p> <p>3,55</p> <p>3,76</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tiene en cuenta, sobre todo, a la hora de calificar? - El promedio de la clase - La comprobación de la consecución de los objetivos fijados - La superación individual de los estándares fijados - Su idea global de la capacidad del alumnos 	<p>2,82</p> <p>4,12</p> <p>3,84</p> <p>3,68</p>

Actuación de los profesores en las sesiones de evaluación

Las sesiones de evaluación de los profesores implican, al parecer, una preocupación mayoritaria por los alumnos suspendidos, aunque existen otras utilidades reconocidas en su práctica: intercambio de opiniones con otros profesores, reorientar la actividad, reconsiderar los criterios de evaluación fijados...

Podemos señalar, sin temor a equivocarnos, que de las respuestas de los profes-

sores se deduce que las sesiones de evaluación cumplen el papel para el que han sido pensadas.

Otro tanto puede decirse para las distintas submuestras de profesores.

¿Qué tiene en cuenta, sobre todo, a la hora de calificar?

De nuevo, verificamos que son la comprobación de la consecución de los objetivos

fijados y la superación individual de los estándares (niveles) de evaluación fijados los referentes básicos a la hora de tomar decisiones relacionadas con la evaluación. Se desdeña la referencia normativa (el promedio de la clase) y se reconoce como dato a tener en cuenta la visión global que el profesor tiene del alumno a la hora de otorgar una calificación a los alumnos.

Otro tanto ocurre en las distintas submuestras, en las que no detectamos diferencias de interés.

A MODO DE CONCLUSIONES

A la hora de presentar las conclusiones optamos por intentar responder, a partir de la información obtenida en el análisis de los datos, a las preguntas e hipótesis que formulamos inicialmente a la hora de plantear el trabajo. Todos los comentarios aquí expuestos se refieren exclusivamente al profesorado de la Comunidad de Castilla y León, pudiendo extrapolarse únicamente a otros colectivos semejantes a la muestra utilizada en este estudio.

PREGUNTAS

QUE NOS FORMULAMOS INICIALMENTE

¿CUÁL HA SIDO, A PARTIR DE LAS PROPUESTAS DE LA *REFORMA*, LA PREOCUPACIÓN PRIORITARIA DE LOS PROFESORES EN LO QUE A EVALUACIÓN SE REFIERE? ¿CUÁL ES EL PATRÓN O PERFIL DE CONDUCTAS QUE MEJOR REPRESENTA A LOS DISTINTOS COLECTIVOS DE PROFESORES?

El perfil tipo de las conductas/prácticas habituales de los profesores en las diferentes actividades relacionadas con la evaluación será el resultado de seleccionar las opciones de los ítems del cuestionario en que los profesores han obtenido una media más elevada. Los valores resultantes, en la mayoría de los casos, son muy elevados (por encima de la puntuación 4), lo que

nos evidencia la fortaleza colectiva de la opinión emitida. Hay que destacar que ese perfil se aproxima en gran medida a las propuestas oficiales, al reflejar en muchos casos la acepción más noble del quehacer evaluativo: la evaluación como comprobación del desarrollo del aprendizaje y como refuerzo en las tareas de aprendizaje; evaluación realizada a partir de la observación, realización de controles periódicos, diversidad de materiales, verificación de comprobación de objetivos relevantes...

¿CÓMO HAN ASIMILADO LOS PROFESORES LAS PROPUESTAS EVALUATIVAS? ¿CÓMO VALORAN LOS PROFESORES LOS DISTINTOS COMPONENTES TÉCNICOS DE LAS PROPUESTAS EVALUATIVAS?

La revisión de las opiniones dadas por los profesores nos lleva a destacar:

- Los profesores muestran actitudes favorables o muy favorables hacia las siguientes propuestas oficiales relacionadas con la evaluación:
 - El papel que desempeñan los criterios en el proceso evaluativo: están orientados a conocer la formación final del alumno.
 - La función más importante de la evaluación es la función de ayuda y orientación al alumno.
 - La evaluación debe ser formativa y autocorrectora del aprendizaje.
 - Se produce una valoración positiva de la evaluación de referencia criterial.
 - Mayor consideración al alumno a la hora de planificar la evaluación.
 - Menor presencia de los exámenes en beneficio de una evaluación de corte más cualitativo (observación).
 - Enriquecimiento de los aspectos considerados a la hora de la toma de decisiones, incorporando referentes tales como la atención

- prestada por el alumno y el esfuerzo realizado.
- Concebir la evaluación como una forma de ayuda al alumno que le permita revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.
- Considerar el nivel inicial del que parte el alumno a la hora de la toma de decisiones sobre la evaluación de alumnos.
- Los profesores muestran actitudes favorables o muy favorables hacia las siguientes propuestas de corte más convencional:
 - Deben evaluarse sobre todo los contenidos conceptuales.
 - El fracaso escolar se relaciona, sobre todo, con circunstancias del alumno (sería deseable, pensamos, que los profesores se sintieran también responsables de los fracasos de los alumnos).
- Los profesores cuestionan alguna de las propuestas oficiales, en especial las que hacen referencia a la promoción de alumnos: se sugiere que los criterios de promoción no estén establecidos a priori sino que se determinen por el conjunto de profesores del centro.

¿EXISTE DIFERENCIA EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS PROFESORES EN FUNCIÓN DE SU PERTENENCIA A LAS DISTINTAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN INCORPORADAS AL ESTUDIO: SEXO, PROVINCIAS, NIVELES EDUCATIVOS, ACTITUDES PREVIAS ANTE LA *REFORMA*?

Se han ido comentando las diferencias más notorias encontradas por provincias y por sexos, nivel de trabajo y actitud ante la *Reforma*.

Realizamos el estudio de las diferencias significativas para cada uno de los ítems del cuestionario en función de la variable sexo, de la variable edad (experiencia

docente) y en función de la variable actitud ante la *Reforma*.

HIPÓTESIS O CONSIDERANDOS FORMULADOS

Los profesores tienen actitudes y opiniones sobre la evaluación que pueden considerarse positivas y coincidentes con las propuestas evaluativas oficiales: teniendo en cuenta que la formulación de los ítems del cuestionario intenta recoger la gama de opiniones, sugerencias y pautas reflejadas en los documentos legales que proporcionan a los profesores los nuevos planteamientos oficiales sobre el quehacer docente —en concreto sobre la actividad evaluativa— parece lógico interpretar que unas puntuaciones altas de los profesores en los distintos ítems del cuestionario evidenciarán ese acuerdo o coincidencia en las actitudes/opiniones y conductas/prácticas de los profesores y las propuestas evaluativas oficiales.

Por tanto, la observación de las tablas en las que presentamos los valores resultantes en cada uno de los ítems para la muestra global de profesores y para las distintas submuestras generadas a partir de las variables de clasificación incorporadas al estudio, nos proporcionarán la información requerida.

En general, podemos establecer que las actitudes/opiniones de los profesores, tanto para la muestra global como para las distintas submuestras, alcanzan valores casi todos ellos por encima del punto neutro de la escala (3), resultando en algunos ítems claramente positivas o favorables.

Son menos los ítems con valores medios superiores a 3,70 en el campo de las conductas/prácticas. Ya hemos señalado en varias ocasiones que, en términos generales, son más favorables las actitudes/opiniones que las conductas/prácticas reales, lo que es coherente considerando que la conducta real de los profesores está condicionada por el contexto específico de

trabajo, donde comienzan a aparecer aspectos como equipos de trabajo, actitud de los padres, recursos...

- Las estrategias evaluativas utilizadas por los profesores están condicionadas por su experiencia en la actividad profesional: a lo largo de la presentación de los datos resulta evidente que las actitudes o creencias previas de los profesores ante la Reforma están condicionando tanto sus opiniones sobre la evaluación como sus conductas reales respecto a las prácticas evaluativas. Esta evidencia se constata detallada de cada uno de los ítems.

Así, vemos que se producen notorias diferencias entre los valores resultantes para cada variable de la submuestra «profesores con actitudes más favorables» y «profesores con actitudes menos favorables» (tabla I). Y no solo se constata esa diferencia sino que, de acuerdo a lo que cabría esperar, los «profesores con actitudes más favorables» tienen puntuaciones más altas en actitudes y en conductas; es decir, están respondiendo en mayor medida a las propuestas oficiales.

- Las estrategias evaluativas de los profesores están condicionadas por el contexto profesional de trabajo (nivel educativo, experiencia docente...): hemos encontrado diferencias que se han ido comentado al presentar la información, destacando algunos patrones actitudinales y conductuales que nos muestran de forma evidente el estado de la situación en las aulas.

- Los profesores realizan prácticas evaluativas que pueden considerarse de calidad al concebir y utilizar principalmente la evaluación en sus funciones más nobles (formativa, continua, personalizada): el perfil que hemos ido presentando para los profesores de la muestra global de actitudes/opiniones (tablas II, III y IV) y conductas/prácticas (tablas V, VI y VII) nos evidencia la verosimilitud de la afirmación ahora objeto de comentario: los ítems con valores medios más altos se identifican claramente con las funciones nobles de la

evaluación y con los componentes más progresistas (novedosos) de las propuestas ministeriales.

BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, M.: «El alumno. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (1993), pp. 28-32.
- BARBERO, J. I.: «Cultura profesional y currículum (oculto). Incidiendo en las (im) posibilidades del cambio», en *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 13-49.
- BOLÍVAR, A.: *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya, 1995.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D.; CARMONA, M.: «Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria», en *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1 (1999), pp. 215-236.
- CASANOVA, M^a. A.: *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla, 1995.
- CASCANTE, C.: «Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierdas», en *Signos*, 15 (1995), pp. 42-61.
- DE LA ORDEN HOZ, A.: «Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza», en *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1993), pp. 7-42.
- DOYLE, W.: «Classroom Task and Student's Abilities», en P. PETERSON; H. J. WALBERG: *Research on Teaching*. Berkeley, McCutchan, 1979.
- ESTEVE, J. M.: «Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador», en *La calidad de la educación*. Madrid, CSIC, 1981.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *La profesionalización del docente*. Madrid, Escuela Española, 1988.
- FERRER JULIÁ, F.: «El psicopedagogo y los nuevos retos educativos», en B. DEL RINCÓN (Coord.): *Presente y futuro del tra-*

- bajo psicopedagógico*. Barcelona, Ariel Educación, 2001.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E.: *Una teoría práctica sobre la evaluación*. Sevilla, Mido, 1991.
- GARCÍA RAMOS, J. M.: *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, Síntesis, 1989.
- GIMENO SACRISTAN, J.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y post-modernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- IMBERNÓN, F.: *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Historia de una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, 1994.
- JIMÉNEZ KIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ SOTO, A. P.; FERRERES PAVÍA, V.: *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona, PPU, 1989.
- MARTÍNEZ, A.: «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente», en J. M. ESTEVEZ: *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1984.
- MEDINA, A.: *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid, Cincel, 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Sistema educativo español*. Madrid, CIDE, 1995.
- *Textos legales sobre las Reformas Educativas*. Servicio de Publicaciones, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Evaluación en la ESO. Documentos*, Servicio de Publicaciones del Ministerio, 1996.
- MORALES, P.: *La evaluación académica: Conceptos y planteamientos básicos*. Deusto, ICE, 1995.
- PÉREZ JUSTE, R.: *La evaluación de los logros escolares*. Madrid, UNED, 1986.
- RODRÍGUEZ NEIRA, Y. et al: *La evaluación de aprendizajes*. Oviedo, ICE, 1995.
- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid, Narcea, 1988.
- SABUCEDO, J. M.; SERRANO, G.; SOBRAL, J.; TEJEDOR, F. J.: *Actitudes de los profesores ante la Reforma Educativa*. Proyecto de Investigación. Madrid, CIDE, 1990.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Algibe, 1993.
- TEJEDOR, F. J. (dir.): *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Proyecto de investigación. Madrid, CIDE, 1998.