

Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria

How teachers of Geography and History of Secondary Education assess?

M. Begoña ALFAGEME-GONZÁLEZ, Pedro MIRALLES MARTÍNEZ y José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ
Universidad de Murcia¹

Recibido: Febrero 2014

Aceptado: Abril 2014

Resumen

La finalidad de este artículo es analizar los procedimientos e instrumentos de evaluación que emplea el profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia. Los datos han sido extraídos mediante técnica de encuesta, tras un análisis descriptivo. Los resultados indican que en los docentes, en general, predomina una concepción tradicional de la evaluación, traducida en el hecho de que estos piensan que no deben cambiar su evaluación al cambiar su práctica docente o al innovar. Por otro lado, aunque consideran que es necesario emplear gran variedad de instrumentos para evaluar bien y para evitar el fracaso escolar, siguen empleando mayoritariamente el examen como el instrumento más objetivo e imprescindible en la evaluación, tanto que no llega a practicarse la evaluación continua, sino continuos exámenes. La puesta en marcha de investigaciones similares en otros territorios o en otras materias del currículo mostraría la existencia o no de contrastes en las prácticas de evaluación del profesorado.

Palabras clave: evaluación del estudiante, práctica pedagógica, enseñanza secundaria.

Abstract

The purpose of this article is to analyse the assessment procedures and instruments used by teachers of Geography and History of Compulsory Secondary School (ESO) in the Region of Murcia (Spain). The data have been extracted implementing a survey technique proceeded by a descriptive analysis. The results show that teachers generally have a traditional conception of assessment, reflected in the fact that they think that assessment should not change when teaching strategies are changed or when they innovate. On the other hand, although they consider that is necessary to employ a variety of instruments to assess well and to prevent school failure, they still use exams as the most objective and essential instrument in the assessment, while they don't apply continuous assessment, only tests in a continuous way. The implementation of similar research in other areas or in other subjects shows the existence of contrasts in teacher assessment practices.

¹ Los autores están financiados con los proyectos de investigación de referencia: 08668/PHCS/08, EDU2012-37909-C03-03 y EDU2012-38787.

Keywords: student assessment, teaching practice, secondary education.

La intención de nuestro trabajo es indagar en las concepciones y las prácticas que tienen los docentes de Geografía e Historia de segundo ciclo de ESO en la Región de Murcia acerca de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, a través del estudio de los procedimientos e instrumentos que utilizan para evaluar a los discentes, así como los criterios empleados a la hora de calificarlos.

A nuestro entender, siguiendo a Perrenoud (1996, 2008), la evaluación no es un tema menor, sino de gran importancia en el mundo educativo formando parte del núcleo del sistema didáctico, de ahí que cualquier cambio en la evaluación conlleva cambios en otras partes del sistema. Sin embargo, tradicionalmente, la evaluación se ha concebido como un hecho aislado y puntual que afecta solo a los alumnos y cuyos parámetros tienden a ser establecidos únicamente por el docente, quien mantiene el control absoluto sobre el sistema de evaluación. Hablamos de una evaluación sumativa y cuantitativa en la que solo mediante unos exámenes, que priman la memoria y las calificaciones numéricas de estos, se juzga y mide el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con los objetivos previstos. La evaluación se considera como un fin de sí misma, limitada a la constatación de resultados traducidos en calificaciones que adquieren un fin meramente social de promoción y titulación.

Frente a esta noción de evaluación se han alzado en las últimas décadas varias voces que defienden un cambio en la manera de entender y practicar la evaluación. Esta nueva forma de concebir la evaluación sostiene que ésta no es un acto aislado, sino un proceso que no afecta solo a los alumnos, sino a todos los elementos que forman parte del escenario educativo (Alfageme y Miralles, 2009). Asimismo, la finalidad de aquélla no es emitir un juicio de valor que sancione o premie, sino mejorar el aprendizaje de los alumnos (Hamayan, 1995), el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma docencia y hasta la propia evaluación, siguiendo así las tesis de Stufflebeam y Shinkfield (1995), que identificaban evaluación con perfeccionamiento y mejora. Desde esta posición se pretende mejorar el aprendizaje actual y futuro a través de evaluaciones integradoras que incluyan la valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consideración de todos sus actores en lo individual y lo colectivo (Crisp, 2012).

Marco teórico

La evaluación del aprendizaje de los alumnos es un proceso sistemático de recogida de información acerca de los avances y/o dificultades de los discentes en su proceso de aprendizaje. Para Valda (2005) su fin es el de orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio de los estudiantes, ya que la información obtenida debe ser utilizada por el docente para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su propia práctica, con la finalidad de tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla, consiguiendo aprendizajes de mayor calidad. Villa y Alonso (1996) coinciden en señalar que la importancia de la evaluación de los aprendizajes reside en la información que ofrece a los profesores acerca del grado en que los alumnos alcanzan

o no los conocimientos relacionados con los objetivos educativos y criterios de evaluación establecidos, así como las razones por las que no los alcanzan, el porqué de sus dificultades, aciertos y errores; todo con el fin de ayudarlos a progresar en su aprendizaje.

Por ello, para lograr una evaluación de calidad es necesario disponer de información veraz y transparente que recoja la actuación de todos los aspectos del alumno. A ello hay que unirle la introducción de las competencias básicas en los currículos y las novedades que estas suponen en diversos campos, incluida la evaluación, donde los tradicionales sistemas e instrumentos de evaluación se muestran ineficaces a la hora de evaluar competencias dado el carácter aplicativo de los aprendizajes que éstas conllevan, así como su perfil dinámico e interdisciplinar, pues se adquieren de forma progresiva en distintas situaciones y contextos, y la inclusión de aprendizajes de distintas áreas y materias (Caballero, Diéguez, Grence, Iniesta, Marías y Moralejo, 2007).

Así, a pesar de la importancia que las competencias básicas han de adquirir en la elaboración de las programaciones didácticas en un doble sentido, planificación docente y su desarrollo en el aula (Sierra, Méndez-Giménez y Mañana, 2013), las investigaciones realizadas muestran lo contrario. Las competencias básicas están ligadas a todo tipo de contenidos, pero sobre todo a un saber hacer en la práctica y, por lo tanto, más cercano a lo procesual o procedimental, sin embargo, la investigación realizada por Monteagudo, Molina, Miralles y Belmonte (2010) demostró que, para el caso de la Región de Murcia, las programaciones didácticas de segundo ciclo de varios institutos de Educación Secundaria, reservaban dos tercios de objetivos, contenidos y criterios de evaluación a elementos de naturaleza conceptual, siguiendo el propio currículo autonómico, alejándonos por tanto de la preponderancia que han de alcanzar los procedimientos.

Por otro lado, como ya se ha apuntado, se hace, preciso desarrollar sistemas de evaluación que recojan información sobre cualquier contenido, que permitan al estudiante movilizar sus aprendizajes, aplicándolos a situaciones reales que requieran de una participación activa y creativa del alumno para la resolución de problemas (Villardón, 2006). Asimismo, se requiere del empleo de una amplia gama de formatos de pruebas de evaluación que ayuden a constatar habilidades complejas de pensamiento o resolución de problemas durante y a la finalización del proceso (Castro, 2011). De ahí que aparezcan ya investigaciones que indican la necesidad de comenzar a abandonar los tradicionales exámenes centrados en el recuerdo de contenidos conceptuales como instrumento de evaluación principal pues dificultan la completa adquisición y desarrollo de las competencias básicas, tanto en Educación Primaria (Gómez y Miralles, 2013) como en Educación Secundaria (Monteagudo y Villa, 2011), o con relación a competencias específicas como puede ser la competencia social y ciudadana (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

A pesar de todo lo señalado, como bien apuntan Bautista, Pérez Echeverría y Pozo (2011), los estudios acerca de las concepciones del profesorado respecto de la evaluación son escasos, y eso a pesar del papel fundamental que los docentes y su proceso de enseñanza desempeñan en el sistema didáctico, pues suelen ser los

encargados, prácticamente en exclusiva, de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

En este escueto grupo de investigaciones destaca la de Zaragoza (2004), quien sostenía que la evaluación continua se traducían en la realización de pruebas o controles periódicos, de modo que los exámenes seguían siendo prioritarios, a pesar de que en sus declaraciones los docentes rechazaban el examen como única forma de evaluar y como único medio para comprobar lo que ha aprendido el alumno.

Relacionadas con la anterior, las indagaciones de Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromás, Cervi y Martínez (2006) acerca de las concepciones del profesorado de Secundaria hacia los aprendizajes mostraron que, para los docentes, el objetivo de la enseñanza era proveer al alumno de conocimientos disciplinares, conocimientos que pueden medirse en presencia de una realidad fácilmente contrastable, dando más importancia a los contenidos conceptuales.

Los estudios de Remesal (2011) en torno a las concepciones docentes sobre evaluación dieron como resultado que son los profesores de Secundaria quienes apuestan por la función social y acreditativa de la evaluación, lo que para el autor pone de manifiesto el predominio de una "evaluación del aprendizaje" en el enfoque de las concepciones de los profesores, más de un enfoque de "evaluación para el aprendizaje".

Asimismo una investigación reciente llevada a cabo por Monteagudo (2014) remarca algunas de las ideas ya citadas al estudiar las concepciones que los profesores de Geografía e Historia en Educación Secundaria en la Región de Murcia poseen sobre la evaluación. La principal conclusión de su estudio es que la falta de formación en lo que a la evaluación respecta es lo que provoca que los docentes no cambien sus prácticas de evaluación a pesar de las sucesivas reformas educativas, por lo que siguen centrando su actividad relacionada con la evaluación en exámenes en los que prima el recuerdo de elementos conceptuales.

Metodología

En este artículo se hacen explícitos algunos resultados obtenidos fruto de diferentes proyectos de investigación, centrados en la evaluación de los contenidos y de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dentro del ámbito de las ciencias sociales.

La realización de la investigación que aquí se presenta se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio descriptivo mediante encuesta, con el propósito de conocer las concepciones y las prácticas del profesorado de Geografía e Historia sobre evaluación. Así, la finalidad de este trabajo se centra en describir y analizar los procedimientos e instrumentos que emplea del profesorado de Geografía e Historia de ESO en la Región de Murcia para la evaluación del aprendizaje, centrándonos en dos objetivos de investigación: a) Analizar la opinión sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación; b) Conocer las opiniones sobre la calificación del alumnado.

Muestra

La muestra productora de datos de nuestro estudio está formada por 103 profesores de Geografía e Historia de Secundaria de la Región de Murcia, 44 mujeres (42,7%) y 59 hombres (57,3%). Muestra que representa algo más del 25% del conjunto de docentes de esta especialidad en la Región de Murcia.

Los docentes trabajan habitualmente en 31 centros educativos de 22 localidades diferentes de la región y su media de edad es de 45 años, siendo el más joven de 27 y el mayor de 64 años. Sin embargo los datos indican que la media de años que llevan como docentes se sitúa en 18 años, aunque el 38,2% dice tener menos de 10 años de experiencia, hay un 18,5% con más de 30 años. Asimismo los docentes llevan una media de cerca de 13 años impartiendo Geografía e Historia. La situación administrativa nos indica que 2/3 de la muestra son estables.

Recogida de información y análisis

El instrumento de recogida de datos, realizado tras una amplia revisión bibliográfica sobre la evaluación (Barberá, 2003; Cappelletti, 2004; Castillo y Cabrerizo, 2003; Heredia, 2002; Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain, 2006; Merchán, 2009; Perrenoud, 2008; Santos, 1988, 1996, 2003; Zaragoza, 2004), fue inicialmente validado por un grupo de expertos (véase Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011). El cuestionario final quedó compuesto por 13 ítems de identificación y 69 ítems de valoración en una escala de cuatro opciones agrupados en diferentes categorías que corresponden a los objetivos de investigación señalados (finalidades de la evaluación, qué se evalúa, procedimientos e instrumentos de evaluación y sobre la calificación), además de otros cuatro ítems en los que se requería una respuesta múltiple de carácter cerrado. El instrumento es fiable como nos indica el índice de consistencia interna superior a 0,8 (alfa de Cronbach 0,806).

Se describen los resultados de este estudio según los objetivos planteados, primero tras un análisis descriptivo y luego con un contraste de variables (Chi-cuadrado) utilizando como variables predictoras el sexo y el nivel educativo en el que los profesores tienen experiencia profesional.

Resultados: análisis y discusión

Reflejamos aquí, junto con los resultados, la discusión de los datos obtenidos para facilitar al lector su comprensión.

Objetivo 1. Analizar la opinión sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación.

Con relación a los procedimientos e instrumentos de evaluación se pidió a los docentes que valoraran un total de 26 afirmaciones, a través de una escala de cuatro opciones (0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo), a la vez que se preguntó sobre cuáles son los instrumentos de

evaluación utilizados, quién corrige las actividades de evaluación y qué hacen después de corregirlas. Las respuestas se han agrupado para su análisis en positivas o a favor (de acuerdo o totalmente de acuerdo) y negativas o en contra (totalmente en desacuerdo o poco de acuerdo). Además señalar que las tablas que se muestran a continuación reflejan en su totalidad las afirmaciones valoradas por los encuestados, afirmaciones que provienen de la revisión teórica realizada sobre el tema de estudio.

Así, entre las afirmaciones valoradas, siete de las respuestas no clarifican la concepción de los profesores (Tabla 1), así nos encontramos porcentajes muy cercanos al 50% en respuestas positivas y negativas, con una diferencia mínima, de menos del 5%. Esto ocurre en algunas afirmaciones como: evalúo aspectos concretos y cuantificables antes que procesos y competencias, y habitualmente evalúo a los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

	En contra	A favor
Evalúo aspectos concretos y cuantificables antes que procesos o competencias	49,5	50,5
Habitualmente evalúo a los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje	49,5	50,5
No se practica la evaluación continua, solo se realizan exámenes continuos o más frecuentes	49,0	51,0
La evaluación inicial es más de exigencia administrativa que de interés pedagógico	52,5	47,5
Mi evaluación final es simplemente un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales realizadas a lo largo del curso	52,5	47,5
Pienso que las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación	53,5	46,5
Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser los responsables de buena parte del fracaso escolar	46,6	53,4

Tabla 1. Respuestas en porcentajes no clarificadoras, sobre procedimientos e instrumentos de evaluación.

Se reflejan además en las dos tablas siguientes los resultados cuyos valores no se separan mucho de la puntuación media (Tabla 2), la diferencia entre los resultados a favor y en contra no superan el 40%, y aquellos cuyos resultados son claros para los docentes (Tabla 3), es decir aquellos superiores al 75% en algunas de las valoraciones, bien a favor o bien en contra.

	En contra	A favor
Considero que es fácil evaluar mediante la observación directa	57,4	42,6
Para mí la recuperación es la repetición de exámenes	58,4	41,6
Las prácticas de evaluación convencionales impiden el cambio de mi práctica docente. Debo cambiar la evaluación para cambiar mi pedagogía	58,8	41,2
No es lo mismo aprobar en un momento u otro, doy mayor nota a los que aprueban en la primera oportunidad	62,3	37,6
La comprobación de los resultados del alumnado es una actividad de clase muy habitual, incluso llega a ser la más frecuente	35,1	64,9
Los partidarios de las evaluaciones frecuentes suelen destacar la motivación como principal objetivo y afirman que los estudiantes trabajan más si saben que van a ser evaluados	32,7	67,3
El alumnado de ESO no tiene capacidad ni seriedad para determinar si aprende o no	68,0	32,0

Tabla 2. Respuestas intermedias en porcentajes, sobre procedimientos e instrumentos de evaluación.

Los profesores consideran que no deben cambiar su evaluación para cambiar su práctica docente, a la vez que señalan que las prácticas de evaluación convencionales no impiden la innovación. Señalan, asimismo, que un cambio en la evaluación no lleva automáticamente a la mejora de la calidad en la educación y que como docentes cambian sus métodos de evaluación, contradiciendo lo señalado por Santos (1988) y Stiggins y Bridgeford (1985).

El profesorado, según nuestros datos, tiene libertad de disponer de un amplio margen de maniobra para interpretar las reglas de evaluación, dentro de los límites tolerados por el sistema. Considera que la evaluación inicial tiene más interés pedagógico que exigencia administrativa.

Con relación a los procedimientos de enseñanza o de evaluación, los docentes señalan que pueden ser los responsables de buena parte del fracaso escolar y consideran que para evaluar correctamente necesitan emplear una gran variedad de instrumentos. Utilizan para ello procedimientos de evaluación cualitativos aunque sean subjetivos y consideran que el examen es el instrumento más objetivo, necesario e imprescindible para evaluar, en el mismo sentido que los datos aportados por Heredia (2002), quien señala que se llega en algunos casos a identificar evaluación con examen. En un 96% de las respuestas se señala que la evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más extendida y utilizada. No están de acuerdo en que los exámenes favorezcan a determinados grupos sociales y no proporcionen una igualdad de oportunidades. Además, no consideran fácil evaluar mediante la observación directa.

Respecto a la autoevaluación, los docentes dicen emplearla como complemento de otros procedimientos de evaluación y que ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del estudiante, resultados que están de acuerdo con los trabajos de Jorba y Sanmartí (1993) y Sanmartí (2007) al señalar que la autorregulación pretende

conseguir que el alumnado construya su propio sistema de aprendizaje y que lo valore progresivamente, de ahí la importancia de aprender a autoevaluarse. El profesorado encuestado entiende que el alumnado de ESO tiene capacidad y seriedad para determinar si ha aprendido o no.

	En contra	A favor
Considero que un cambio en la evaluación no lleva automáticamente a la mejora de la calidad de la educación	22,0	78,0
El profesor tiene libertad de disponer, dentro de los límites tolerados por el sistema, de amplio margen de maniobra para interpretar las reglas de evaluación	16,9	83,1
Como profesor no cambio mis métodos de evaluación	77,0	23,0
Para evaluar correctamente necesito emplear una gran variedad de instrumentos	14,8	85,2
Utilizo poco los procedimientos de evaluación cualitativos (cuadernos, trabajos, observación, etc.) porque son subjetivos	88,1	11,9
El examen es el instrumento más objetivo: es necesario e imprescindible para evaluar	26,0	84,0
La evaluación del alumno por medio de exámenes es la práctica más extendida y utilizada	3,0	97,0
Los exámenes favorecen a determinados grupos sociales (casi siempre a clases medias y alumnos autóctonos) y no proporcionan una igualdad de oportunidades	74,0	26,0
La vida escolar se reduce a una permanente preparación de exámenes	73,3	26,7
Empleo la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación	28,0	72,0
La autoevaluación ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del alumno	16,1	83,9
En las denominadas pruebas de suficiencia y en los exámenes de septiembre se produce una flexibilización en la corrección y se baja el nivel de conocimientos	20,6	79,4

Tabla 3. Respuestas más clarificadoras en porcentajes, sobre procedimientos e instrumentos de evaluación.

Los docentes señalan que la comprobación de los resultados del alumnado es una actividad de clase muy habitual, incluso la más frecuente. Sin embargo, no consideran que la vida escolar se reduzca a una permanente preparación de exámenes.

El profesorado está de acuerdo en que no se practica la evaluación continua, solo se realizan exámenes continuos o frecuentes. Se señala la motivación del alumno hacia el trabajo como principal objetivo de las evaluaciones habituales. Sin embargo, autores como Heredia (2002) apuntan que la frecuencia de las tareas evaluadoras del aprendizaje contribuye a crear un proceso de rutina en la evaluación. Nuestros datos indican que para los docentes la evaluación final no es un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales realizadas a lo largo del curso, al contrario que marca la investigación realizada por Heredia (2002), hecho que puede ser debido a la propia

naturaleza de los contenidos evaluados en uno u otro caso, ya que el autor citado se centraba en las matemáticas.

Los docentes indican que la recuperación no es la repetición de exámenes, asimismo consideran que es lo mismo aprobar en un momento u otro del curso escolar, no haciendo diferencias entre los que aprueban en la primera y la segunda oportunidad. Sin embargo, están de acuerdo en que en las pruebas de suficiencia o exámenes de septiembre se produce una flexibilización en la corrección y se baja el nivel de conocimientos.

Analizando la relación de dichas variables con el sexo encontramos que solo dos son estadísticamente significativas: a) Como profesor no cambio mis métodos de evaluación (χ^2 de Pearson 8,750; $p=.033$); y b) Considero que es fácil evaluar mediante la observación directa (χ^2 de Pearson 8,887; $p=.031$). Este número de relaciones estadísticamente significativas aumentan con relación a la experiencia profesional (Tabla 4).

Profesores con experiencia profesional en Primaria:	χ^2 de Pearson	p
Los exámenes favorecen a determinados grupos sociales (casi siempre a clases medias y alumnos autóctonos) y no proporcionan una igualdad de oportunidades.	9,074	,028
Profesores con experiencia profesional en FP:	χ^2 de Pearson	p
Los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser los responsables de buena parte del fracaso escolar	8,484	,037
No se practica la evaluación continua, solo se realizan exámenes continuos o más frecuentes	8,905	,031
Para mí la recuperación es la repetición de exámenes	8,381	,039
Profesores con experiencia profesional en ESO y Bachillerato:	χ^2 de Pearson	p
Las prácticas de evaluación convencionales impiden el cambio de mi práctica docente. Debo cambiar la evaluación para cambiar mi pedagogía.	13,984	,030
Pienso que las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación	13,741	,033
El examen es el instrumento más objetivo: es necesario e imprescindible para evaluar	26,924	,000
Los partidarios de las evaluaciones frecuentes suelen destacar la motivación como principal objetivo y afirman que los estudiantes trabajan más si saben que van a ser evaluados.	18,868	,004
Considero que es fácil evaluar mediante la observación directa	21,879	,001

Tabla 4. Variables de la categoría procedimientos con significatividad estadística con relación a la experiencia profesional en los diferentes niveles educativos

Completando la valoración de dichas afirmaciones se solicitó información en otros ítems, tanto cerrados como abiertos. Así se pedía que señalaran qué instrumentos de evaluación utilizan y nuestros datos coinciden con Merchán (2009) al considerar que es el examen el protagonista de la evaluación. Los exámenes siguen teniendo un claro predominio (todo el profesorado hace exámenes) si bien adquieren distintas formas: escritos de desarrollo (n=100), pruebas objetivas o tipo test (n=52) u orales (n=38). Además predominan como instrumentos de evaluación entre los que predominan las producciones de clase, aunque con diferentes denominaciones: cuadernos de clase (n=92), trabajos de clase (n=88) y carpeta de trabajos o portafolio (n=20), sumando como podemos ver más que incluso los exámenes, por lo que también se puede afirmar que todos los profesores utilizan estos instrumentos. Además 41 profesores señalaron los mapas conceptuales como instrumentos de evaluación utilizados.

Por otro lado, 29 sujetos han señalado más respuestas en la opción de “otros”, aportando a su vez un total de 54 comentarios que enriquecen nuestro análisis añadiendo instrumentos de evaluación que dicen utilizar, si bien en este caso se confunden, a nuestro entender, los instrumentos de evaluación con las actividades que se hacen para evaluar. Por orden de importancia las respuestas recogidas son: 9 análisis de imágenes fijas y en movimiento (fotos, prensa, vídeos...); 8 sujetos indican preguntas orales en clase o intervenciones en el aula; 7 comentarios de texto; 6 exposiciones orales de trabajos; 5 análisis de mapas históricos; 5 interés en clase y actitud; 4 trabajos de investigación; 3 debate; 3 evaluación personalizada o planes personales de trabajo; 3 realización del trabajo diario (observación) y un sujeto indica autoevaluación.

Con relación a quién corrige las actividades de aprendizaje, de evaluación y los trabajos, ejercicios de los estudiantes, podríamos decir que todas las actividades, tanto las de aprendizaje como las de evaluación y los trabajos o ejercicios del alumnado, son generalmente evaluadas por el profesor en solitario y en algunas ocasiones junto al estudiante, como es el caso de las actividades de aprendizaje, que también suelen evaluarse en el grupo clase. Las actividades de autoevaluación (cada uno la suya) así como las de evaluación entre pares (alumnos entre sí), aparecen de forma testimonial en muy pocas ocasiones. Llama la atención que, en la respuesta abierta, se registre un solo caso de práctica de la autoevaluación cuando en la Tabla 3, un 72% dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que: “Empleo la autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación”. Además, un 85% considera que “La autoevaluación ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del alumno” y solo un 32% opina que “El alumnado de ESO no tiene capacidad ni seriedad para determinar si aprende o no”.

En la Tabla 5, los docentes señalan qué hacen después de corregir cualquier actividad evaluable. Como se observa, los resultados tratan de recoger si los profesores suelen aportar a los alumnos retroalimentación de las actividades que realizan a modo de evaluación formativa, lo que parece corroborarse en nuestro caso, si bien predomina la corrección en el grupo clase frente al modo individual puesto que las respuestas más frecuentes nos señalan que el profesorado indica los errores más frecuentes a toda la clase (23,2%), devuelve la actividad corregida y la comenta (21,0%), además dice

cómo superarlos (19,7%). Mientras que las respuestas que muestran una corrección más personalizada son señaladas en menor proporción, apareciendo en primer lugar la devolución de la actividad corregida con la explicación de sus errores (19,1%).

	Frecuencia	%
Indicas a toda la clase los errores más frecuentes	86	23,2
Le devuelves la actividad corregida y la comentas	78	21,0
Además les dices cómo superarlos	73	19,7
Le devuelves la actividad corregida con la explicación de sus errores	71	19,1
Además estableces con ellos un seguimiento	27	7,3
Además les proporcionas actividades concretas	22	5,9
Formas grupos de colaboración entre estudiantes	6	1,6
Le devuelves la actividad corregida y no la comentas	4	1,1
Otros ²	4	1,1
Total	371	100

Tabla 5. Devolución de la información tras la corrección

En la Tabla 6 se recoge qué tipo de actividades los docentes proponen a los estudiantes que no han alcanzado satisfactoriamente los objetivos planteados.

	Frecuencia	%
Más que repetir actividades, incides en su comprensión	50	28,2
De diferente manera el contenido y las actividades	32	18,1
De idéntico contenido que las propuestas anteriores	28	15,8
De idéntico contenido y formato que las propuestas anteriores	22	12,5
De idéntico formato que las propuestas anteriores	19	10,7
Actividades interdisciplinarias y más significativas	18	10,2
Otros ³	8	4,5
Total	177	100

Tabla 6. Actividades de recuperación para el alumnado

² Respuestas recogidas: “Se plantea un posible debate al respecto”, “En el proceso de evaluación personalizada, alumno a alumno recibe comentarios, correcciones y sugerencias puntuales”, “Le doy el examen para que sea firmado por el padre/madre y rehecho por el alumno” y “La tiene que corregir y presentarla de nuevo”.

³ Respuestas recogidas: “Otra oportunidad guiando el proceso y motivando”; “Adaptación curricular no significativa: objetivos, contenidos y procedimientos mínimos previamente establecidos en programación anual”, “Me centro en actividades que refuercen lo que no han superado”, “En función del ciclo/nivel/clase/alumno, etc.”, “Varía dependiendo del interés y esfuerzo del alumno”; “Que estudien y punto”; “Adaptando el contenido al mismo formato” y “Depende del perfil del alumnado”.

Objetivo 2. Conocer las opiniones sobre la calificación.

Atendiendo a las valoraciones realizadas por los docentes, con relación a la nota, que aparecen en la Tabla 7, podemos señalar que los profesores no están de acuerdo en que la evaluación de sus alumnos se reduzca a una calificación. Está claro que evaluar con una intención educativa o formadora no puede ser simplemente calificar o poner notas, ni puede ser sinónimo de examen (Jorba y Sanmartí, 1993). Consideran que las calificaciones dadas son objetivas, es decir, reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado. Piensan que las calificaciones condicionan el futuro del alumno y que su trascendencia proviene del valor que se les da desde el punto de vista social, constituyendo la principal preocupación de familias y alumnos. En este sentido nuestros datos corroboran lo señalado por Heredia (2002, p. 33): “Las calificaciones están cumpliendo una función de selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo y los efectos que producen son aceptados como un mal menor”.

Sin embargo, están de acuerdo con que las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento en clase y que se ha exagerado su importancia, pues no tienen la precisión que se les pretende dar (querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa), sin embargo, piensan que la calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...). Piensan que los alumnos dan más importancia a los exámenes que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben, y no creen que un mayor número de cuestiones en el examen implique unas preguntas más sencillas y la obtención de mejores resultados.

	En contra	A favor
La evaluación de mis alumnos se reduce a una calificación	67,0	33,0
Las calificaciones dadas por el profesorado son objetivas, es decir, reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado	30,0	70,0
Considero que un mayor número de cuestiones en el examen implica unas preguntas más sencillas y la obtención de mejores resultados	61,4	38,6
La trascendencia de las calificaciones proviene del valor que se les da desde el punto de vista social	43,9	56,1
Las calificaciones condicionan el futuro del alumnado	25,0	75,0
Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento de tus estudiantes	17,9	82,1
La calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...)	42,8	57,2
Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa	26,0	74,0
Las calificaciones constituyen la principal preocupación de padres y alumnos	8,8	91,2
Mis alumnos dan más importancia a los exámenes que a los trabajos y actividades de clase, por la calificación final que reciben	19,8	80,2

Tabla 7. Opiniones sobre la calificación (en porcentajes)

Con relación a la categoría de las opiniones sobre la calificación, no existe relación estadísticamente significativa de ninguna de sus variables con relación al sexo, pero sí hay alguna con respecto a la experiencia profesional (Tabla 8).

Profesores con experiencia profesional en FP:	χ^2 de Pearson	p
La evaluación de mis alumnos se reduce a una calificación	16,311	,001
Profesores con experiencia profesional en ESO y Bachillerato:		
La evaluación de mis alumnos se reduce a una calificación	15,918	,014
La calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...)	16,261	,012
Profesores con experiencia profesional en Universidad:	χ^2 de Pearson	p
Se ha exagerado la importancia de las notas, pues no tienen la precisión que se les pretende dar; querer medir en décimas implica aspirar a una exactitud inexistente en evaluación educativa	8,986	,029

Tabla 8. Variables de la categoría calificación con significatividad estadística con relación a la experiencia profesional en los diferentes niveles educativos

Conclusiones

Entre los resultados que ya hemos reflejado en la discusión del trabajo podemos señalar a modo de conclusión diferentes aspectos. Remarcando que, en muchos de ellos, incide la experiencia profesional de los docentes en etapas educativas diferentes a la Educación Secundaria Obligatoria en la que se centra nuestro estudio. Este hecho refleja la situación del sistema educativo español en la que el desarrollo profesional de los docentes pasa a veces por participar en diferentes realidades educativas.

La concepción de los profesores con relación a la evaluación varía mucho, no llegando a obtenerse respuestas claras en diferentes valoraciones con relación a los procedimientos e instrumentos de evaluación que utilizan. Valoraciones que, recordemos, tal y como ha sido realizado el instrumento de recogida de información, provienen de resultados previos en otras investigaciones. Esta ambigüedad de las respuestas se centra fundamentalmente en aquello que se evalúa por parte del profesor (aspectos concretos, procesos, competencias, etc.), pero también en el momento en el que se realiza la evaluación. Si bien consideramos que estos datos son un indicador de la variedad de evaluación que los profesores encuestados realizan.

Este mismo hecho se remarca cuando los docentes en general piensan que no deben cambiar su evaluación al cambiar su práctica docente o al innovar, porque el cambio no conlleva una mejora automática de la calidad en la educación. Sin embargo, el dato cambia con aquellos profesores con experiencia profesional en los niveles de ESO y Bachillerato, para quienes las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación y el cambio en su práctica docente. El sexo del profesor es una variable a tener en cuenta a la hora de cambiar o no los métodos de evaluación.

El profesorado considera que la normativa educativa le permite disponer de un amplio margen de maniobra. De hecho piensa que es necesario emplear gran variedad de instrumentos para evaluar bien y para evitar el fracaso escolar, como remarcan especialmente aquellos profesores con experiencia profesional en el nivel de FP, si bien no parece un dato significativo para los profesores de los demás niveles educativos.

Así, aunque se utilizan procedimientos cualitativos de evaluación, mayoritariamente se sigue considerando el examen el instrumento más objetivo e imprescindible en la evaluación, sobre todo por los profesores con experiencia profesional en los niveles de ESO y Bachillerato, lo que delata una práctica actual. Además, aunque no están de acuerdo con la opinión de que la vida escolar se centre exclusivamente en la elaboración de exámenes, señalan que dichas evaluaciones habituales motivan el trabajo de los estudiantes, sobre todo los profesores con experiencia profesional en ESO y Bachillerato. La observación directa de los alumnos tiene relación estadísticamente significativa con relación al sexo del docente que la utiliza y también con el profesorado que tiene experiencia profesional en ESO y Bachillerato.

Solo los profesores con experiencia en el nivel de Educación Primaria consideran que los exámenes no atienden por igual a todos los grupos sociales sino que favorecen a unos con respecto a otros, impidiendo la igualdad social.

Entre los procedimientos que suelen utilizar como complemento de la evaluación con exámenes emplean la autoevaluación al considerar que los alumnos están capacitados para determinar su propio aprendizaje, aunque la más frecuente es la comprobación de los resultados del alumnado como actividad de clase.

Con relación al momento en que se realiza la evaluación, piensan que la evaluación inicial es la que tiene más interés pedagógico. Pero consideramos que es la fase de la evaluación que más carencias detenta porque no se hace correctamente y se confunde la evaluación inicial, necesario al comienzo de cada unidad didáctica o lección, con la evaluación 0 que se lleva a cabo al inicio del curso académico. Además no se practica la evaluación continua, sino que se realizan exámenes frecuentemente, sobre todo por parte de aquellos docentes con experiencia profesional en el nivel educativo de FP. Por último, para los docentes de Geografía e Historia la evaluación final no es un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales realizadas, esto puede ser debido al propio carácter de la asignatura impartida.

En relación a la recuperación no se trata de repetir los exámenes, excepto para los profesores con experiencia profesional en el nivel de FP. Se procura realizar actividades que incidan en la comprensión de los contenidos o que varíen la forma en que han sido explicados. Los docentes no indican diferencias en el momento de superación de la asignatura por parte de los alumnos, si bien en las últimas convocatorias del curso escolar se suelen bajar el nivel.

De acuerdo con nuestra investigación los exámenes predominan, como instrumento de evaluación, en sus distintos formatos (escritos de desarrollo, tipo test u orales), seguidos por los cuadernos de clase y los trabajos, añadiéndose multitud de instrumentos y actividades de evaluación. Generalmente el encargado de corregir todas

las actividades, tanto las de aprendizaje como las de evaluación y los trabajos o ejercicios del alumnado, es el profesor, quien a su vez aporta retroalimentación, habitualmente en grupo, de dicha corrección a modo de evaluación formativa.

Según los datos obtenidos la utilización de las calificaciones como resultado de la evaluación es un mal menor para los docentes, suelen estar en desacuerdo excepto los que han tenido experiencia profesional en los niveles educativos de FP, ESO y Bachillerato. Mal asumido por el valor social que tiene dicha evaluación y por la necesidad de valorar de forma objetiva el conocimiento del alumnado. Siendo la mejor manera de evaluar la numérica frente a la cualitativa, sobre todo para los profesores con experiencia profesional en ESO y Bachillerato.

Las notas son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento en clase y se ha exagerado su importancia, pues no tienen la precisión que se les pretende dar, hecho señalado fundamentalmente por aquellos docentes con experiencia profesional en el nivel universitario. Los alumnos dan más importancia a las actividades que se evalúan y que reciben más calificación, como es el caso de los exámenes frente a los trabajos y las actividades de clase.

Implicaciones educativas y prospectivas

Por los datos analizados, todavía queda un largo camino por recorrer para que la evaluación que se realice en la práctica sea una evaluación formativa y formadora, que diagnostique las causas por las que no se aprende y que responda al progreso constante del alumnado (Álvarez, 2011, 2012). De ahí que coincidimos con Bain (2005) en defender la necesidad de reorientar el enfoque de la evaluación en una línea que ayude realmente a los estudiantes a promocionar el aprendizaje, entendido como desarrollo y no como simple adquisición de conocimiento, pues la evaluación basada en exámenes no contribuye a un aprendizaje reflexivo, siendo también preciso dar participación al alumnado en la evaluación, desarrollando los procesos de coevaluación y autoevaluación.

Los resultados de esta investigación pueden suponer un acicate para ampliar los conocimientos de que actualmente disponemos respecto de la concepción que los docentes albergan de la evaluación educativa. Llevar a cabo una serie de estudios en otros ámbitos nos permitiría llegar a mayores cotas de entendimiento en el tema que nos ocupa. A tal fin sugerimos realizar indagaciones similares en otras Comunidades Autónomas del Estado Español que ratifiquen o contradigan las prácticas de evaluación mostradas para el caso de la Región de Murcia. Asimismo, resultaría conveniente desarrollar estudios sobre otras materias que permitan contrastar si el proceso de evaluación que se lleva a cabo en ellas es similar o no al caso de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Finalmente, sería de gran interés completar la información sobre el proceso de evaluación a través de investigaciones que tengan en cuenta al otro gran agente implicado en la evaluación: el alumnado; investigando sus concepciones o recuerdos acerca de cómo son o eran evaluados para comprobar si corroboran las conclusiones de nuestro estudio.

Referencias bibliográficas

- ALFAGEME, M.B. y MIRALLES, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8-20.
- ALFAGEME, M.B., MIRALLES, P. y MONTEAGUDO, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 51-63.
- ÁLVAREZ, J.M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata (3.ª edición).
- ÁLVAREZ, J.M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BAUTISTA, A., PÉREZ, M. y POZO, J. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- BARBERÁ, E. (2003). *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- CABALLERO MARTÍNEZ, J., DIÉGUEZ NANCLARES, J., GRENCER RUIZ, T., INIESTA AYERRA, J., MARÍAS MARTÍNEZ, D. y MORALEJO MATEOS, P. (2007). *Geografía 3.º ESO*. Madrid: Santillana Educación.
- CAPPELLETTI, I. (Coord.) (2004). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- CASTRO MORERA, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordón*, 63 (I), 109-123.
- CRISP, G.T. (2012). Integrative Assessment: Reframing Assessment Practice for Current and Future Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 33-43.
- GÓMEZ CARRASCO, C.J. y MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 91-121.
- HAMAYAN, V.E. (1995). Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 214-219.

- HEREDIA, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- LUKAS, J.F., SANTIAGO, K., JOARISTI, L. y LIZASOAIN, L. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, 340, 667-693.
- MERCHÁN, F.J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- MIRALLES, P., GÓMEZ, C.J. y MONTEAGUDO, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). <http://www.tdx.cat/handle/10803/130989>
- MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J., MIRALLES MARTÍNEZ, P., MOLINA PUCHE, S. y BELMONTE ESPEJO, P. (2010). *La evaluación de contenidos procedimentales de Historia en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Análisis crítico de programaciones de aula*. Comunicación presentada al Congreso Pensar históricamente en tiempos de globalización. I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia. IDEHER (Investigadores de enseñanza de la Historia en Red), Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTEAGUDO, J. y VILLA, J.L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia en 4.º de ESO en la Región de Murcia. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Vol. I* (pp. 317-325). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M., POZO, J.I., PECHARROMÁN, A., CERVI, J. y MARTÍNEZ, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

- REMESAL, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 472-482.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SANTOS, M.Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- SANTOS, M.Á. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, 30, 5-13.
- SANTOS, M.Á. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SIERRA, B., MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. y MAÑANA-RODRÍGUEZ, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 165-184.
- STIGGINS, R.J. y BRIDGEFORD, N.J. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 271-286.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD A. (1995). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Madrid: Paidós.
- VALDA RODRÍGUEZ, L. (2005). Evaluación del aprendizaje. En C. Tancara (Comp.), *Los Memes en la Educación Superior* (pp. 56-70). La Paz, Bolivia: UMSA-CEPIES.
- VILLA AROCENA, J.L. y ALONSO TAPIA, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.
- VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- ZARAGOZA, J.M. (2004). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Barcelona: UAB.

Correspondencia con los autores

M. Begoña ALFAGEME-GONZÁLEZ
Campus de Espinardo, Facultad de Educación.
30100, Universidad de Murcia, Murcia (España)
e-mail: alfageme@um.es

Pedro MIRALLES MARTÍNEZ
Campus de Espinardo, Facultad de Educación.
30100, Universidad de Murcia, Murcia (España)
e-mail: pedromir@um.es

José MONTEAGUDO FERNÁNDEZ
Campus de Espinardo, Facultad de Educación.
30100, Universidad de Murcia, Murcia (España)
e-mail: jose.monteagudo@um.es