

Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno

Joseph MAFOKOZI

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad Complutense de Madrid

LA CALIDAD DE EDUCACION

Una vez alcanzada la meta de la escolarización de la casi totalidad de la población infantil, la sociedad se ha planteado otro reto, el de la mejora de la calidad de educación. Esta preocupación nace del deseo de conseguir que el nivel de excelencia educativa alcanzado en los modelos elitistas no quede automáticamente rebajado en la educación masiva. Pues lo que se pretende es asegurar el éxito de todos, a pesar de sus condiciones socioeconómicas adversas y de la escasez de medios en este tipo de sistema educativo.

Entre las características que definen la calidad de educación cabe señalar la integridad, la coherencia y la eficacia (Escámez Sánchez, 1988). Eso es, la educación de calidad debe contener todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; cada elemento debe tener la importancia correspondiente a su papel en la vida humana; y todos los elementos deben cumplir adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere, en la medida de lo posible, todo tipo de límites. Por otra parte, el logro de este objetivo está íntimamente ligado a la coherencia de lo que se enseña y aprende, al grado de adecuación a las necesidades de aprendizaje de los educandos concretos y a las características de todos los elementos del sistema educativo y su entorno sistémico. Así pues, sólo se puede responder al reto de la calidad de educación si se consigue aunar los esfuerzos de los campos pedagógico, técnico, social y político.

EL FRACASO ESCOLAR

Los estudios encaminados a determinar el estado de la cuestión referente a la eficacia de la institución escolar arrojan prácticamente siempre el mismo resultado: un preocupante desajuste entre lo que se espera de la escuela y lo que se consigue. La crítica desde muchos sectores de la sociedad suele utilizar como argumentos: la escuela está en crisis, «la educación se ha vuelto disfuncional, no ya para "mejorar la sociedad", sino incluso para contribuir a la perpetuación del propio sistema que la cobija» (Exteberria, 1987). Por tanto, sugiere la corriente desescolarizadora, entre otras propuestas, la escuela es innecesaria y debe ser sustituida por un sistema educativo no alienante, menos constringente. Desde dentro de la propia institución escolar las propuestas para mejorar la calidad de educación se orientan hacia la renovación pedagógica a través de una acción centrada en el educando (Freinet, Rogers, Freire, etc.).

La mayoría de las propuestas lanzadas tanto desde dentro como desde fuera ha encontrado poco eco en la institución escolar. Las críticas así como la insatisfacción manifestada hacia su funcionamiento tampoco han conseguido modificar su trayectoria. El principal indicador que suele utilizarse para demostrar la ineficacia de la escuela es el porcentaje de alumnos que suspenden, o sea el fracaso escolar. Sin embargo, habría que recordar que la escuela no es un ente metafísico aislado, sino más bien un microcosmos que sufre las influencias de multitud de factores. Por lo tanto, el porcentaje de alumnos que no consiguen terminar sus estudios o que encuentran serias *dificultades en su esfuerzo por aprender debería tomarse como un síntoma* de la mala calidad de la interacción de los factores que convergen sobre la institución escolar. La mejora de la calidad de esa interacción exige tomar ese microcosmos en su totalidad (metodologías didácticas insatisfactorias, alto número de alumnos por aula, selección y formación del profesorado, financiación, etc.).

Antes de seguir conviene esclarecer el significado del término «fracaso escolar», ya que lo que se oculta en él dificulta una definición unívoca. Este término suele referirse a «la no consecución de una meta propuesta o que se espera conseguir» (Pallarés Molins, 1989) y va asociado también a frustración. La relación entre fracaso y frustración complica la comprensión ya que no siempre hay que suponer que la meta está propuesta clara y distintamente. Si a esto se añade la existencia de un trasfondo economicista en la definición del término «fracaso escolar», ya que se concibe a la educación como un proceso productivo, se crean las condiciones idóneas para la confusión en la opinión pública. Y esto ocurre cuando se afirma, por ejemplo, que la enseñanza privada tiene poco fracaso escolar sin mencionar al mismo tiempo su peso específico en el panorama de la enseñanza española.

La Ley General de Educación de 1970 proponía una evaluación basada

en dos criterios concomitantes; rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio. El primero se define como la calificación académica que indica que un alumno ha alcanzado los objetivos establecidos para cada materia. El segundo supone el establecimiento de una relación entre las aptitudes de cada alumno y sus calificaciones escolares. La dificultad para definir y delimitar la capacidad de rendimiento de cada alumno y la resistencia de aceptar un rendimiento satisfactorio inferior al suficiente dado el contexto competitivo y el carácter selectivo de las calificaciones académicas orientaron la evaluación hacia la determinación del rendimiento suficiente exclusivamente. En estas condiciones no parece tener sentido alguno invertir el esfuerzo intentando estimar el rendimiento satisfactorio si es inferior al suficiente.

Por otra parte, las conocidas invalidez y falta de fiabilidad de las calificaciones escolares dificultan hablar de fracaso escolar en sentido estricto, incluso en los cursos de escolarización obligatoria. Más aún, se ha podido observar que sin alcanzar los objetivos propuestos, algunos alumnos tenían una calificación por encima del nivel de suficiencia. Así pues, además del propio concepto de fracaso, aquí se plantean dos problemas añadidos: la docimología y la evaluación.

Como acabamos de ver, el «fracaso escolar» se presenta como uno de tantos términos polisémicos utilizados en Ciencias Sociales que sólo admiten ser definidos partiendo de una toma de postura previa. Si se adopta el contexto escolar como referencia el fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo.

A la hora de operativizar el concepto, la diversidad y complejidad de criterios que se pueden adoptar y la amplia tipología de fracasos (ocasionales, habituales, específicos y generales) provocados por causas igualmente diversas confluyen en un concepto de dudosa definición. Y, por otra parte, el hecho de cumplirse la noción operativa de fracaso escolar no conlleva la existencia de un fracasado. En este trabajo el concepto de fracaso escolar que se sigue está íntimamente relacionado con los contenidos escolares, eso es, fracasa aquel que suspende alguna asignatura independientemente de que crea que se lo merece o no.

El principal instrumento de que se vale el sistema educativo para clasificar a los alumnos respecto de la variable fracaso escolar es la evaluación. En efecto, en el aula se realizan toda clase de pruebas, que se denominan «evaluaciones» con independencia de los criterios de elaboración y finalidad

de las mismas. Estas pruebas, generalmente, pretenden medir el nivel de conocimientos del alumno, teniendo como elemento mediador el juicio, supuestamente bueno y ecuánime, del profesor. Por lo tanto, la calidad de la prueba que separará los «exitosos» de los «fracasados» es de la máxima importancia. Además intervienen otra multitud de factores que convierten los resultados de una prueba en algo altamente cuestionable. Si a estas dudas se suma otra sobre la capacidad de las pruebas, sobre todo aquellas redactadas por el propio profesor, de comprobar aquello que pretenden comprobar, el panorama se hace sumamente preocupante.

FRACASO ESCOLAR: PERCEPCION DEL ALUMNO

La información disponible sobre el fracaso escolar expone una situación poco satisfactoria. En la Enseñanza General Básica el porcentaje de escolares que no consiguen su Graduado Escolar supera al tercio de los alumnos de este nivel. Por otra parte, es probable que a lo largo de su período de escolarización obligatoria el porcentaje de escolares que ha tenido alguna asignatura suspensa sea mucho mayor. En otras palabras, un tanto por ciento alto de este 70 % que se gradúa ha pasado en algún momento la desagradable experiencia de suspender alguna asignatura.

Lo que se dice de la EGB es aplicable al nivel de BUP y COU. También en este caso más del 30 % de los estudiantes no es promocionado al final del ciclo. Además, los repetidores tienden a aumentar proporcionalmente. Entre los cursos de 1983-84 y 86-87 este porcentaje se incrementó de 13,9 a 16,9 (Portellano Pérez, 1989). El nivel de FP aparece como el paradigma de fracaso escolar. Tres parecen ser las causas de esta situación. Primero, los contenidos son excesivamente teóricos y proporcionalmente más difíciles que en BUP. Segundo, hay un excesivo número de materias. Tercero, los estudios de FP sufren un injusto bajo nivel de reconocimiento social. Por ello no parece merecer la pena seguir invirtiendo tiempo y esfuerzo en la adquisición de una formación tan devaluada y prácticamente «aparcada» en una auténtica vía muerta de la enseñanza. Queda esperar que la Reforma recientemente puesta en marcha suponga una mejora respecto de la situación en vigor hasta hoy.

Objetivo del estudio

Los estudios que se han llevado a cabo hasta ahora sobre el tema del fracaso escolar se han centrado en cómo los escolares perciben el ambiente escolar como ecosistema (Etxeberria, 1987). Eso es, el objetivo es saber cómo los alumnos «ven» la escuela, las aulas, los profesores, las asignaturas,

etcétera. Este estudio, sin pretender ser novedoso en su planteamiento, se propone fundamentalmente averiguar cómo perciben los alumnos un elemento clave de la relación profesor-alumno: la evaluación del aprendizaje discente. Con independencia de si aceptan o rechazan el modo de proceder de su correspondiente profesor y a modo de explicación de lo que desean, se les pide que expliquen cómo evaluarían si fueran profesores ellos mismos.

Muestra

La muestra está compuesta por 614 alumnos de EGB, BUP, COU y FP. Para obtener esta muestra se procedió del siguiente modo. Dada la imposibilidad de localizar una muestra suficiente de alumnos suspendidos al final del curso, fuera de un ambiente escolar supuestamente constringente, se optó por recurrir a un centro docente de los que se autodenominan «academias» y que realizan «recuperaciones» en julio y agosto. Este centro, ubicado en un barrio periférico de Madrid (Canillejas), aceptó pasar un breve cuestionario de nueve preguntas a todos los alumnos allí matriculados. Esto se llevó a cabo cada verano desde el curso 1987-88 hasta 1990-91, recogiendo un total de 447 cuestionarios.

A título comparativo se pasó el mismo cuestionario en una pequeña ciudad cercana a Madrid (Alcalá de Henares) en las mismas condiciones que la «academia» de Madrid. Se introdujeron dos pequeñas modificaciones: primero, se aplicaron los cuestionarios sólo a finales de agosto de 1991. La elección de este momento se debe a que es el que muchos alumnos reservan para completar su preparación para los exámenes de septiembre. Segundo, fueron elegidos al azar tres «academias» con el fin de reunir un número suficiente de cuestionarios. Fueron recogidos 167.

Instrumento de recogida de datos: cuestionario

Consta de nueve preguntas, agrupadas en dos partes. La primera parte es meramente descriptiva. Tiene por finalidad recabar información sobre seis descriptores: tipo de centro, curso, edad, asignaturas suspendidas, asignaturas que el encuestado estaría dispuesto a eliminar de sus estudios y asignaturas que añadiría si pudiera decidir. La segunda parte está compuesta por tres preguntas abiertas centradas sobre la evaluación.

Resultados y discusión

Descriptores de la muestra

a) Una de las primeras observaciones que llaman la atención es la regularidad de la distribución de porcentajes entre alumnos procedentes de centro públicos y privados (fig. 1). Esto pudiera deberse a la ubicación de la «academia» de Madrid. No obstante, es necesario resaltar de que este tipo de centros reúnen a alumnos de muy diversa procedencia geográfica, dada la alta movilidad estival. Lo cual limita la validez de la conclusión sugerida. Por otra parte, el hecho de obtener una distribución en Alcalá de Henares muy similar a la de Madrid refuerza la idea apuntada más arriba de una cierta constancia en el porcentaje de alumnos procedentes de ambos tipos de centros. Probablemente esto no sea más que el reflejo del peso específico que corresponde a cada uno en el área de influencia de Madrid.

b) Una segunda observación es el salto cualitativo en el número de alumnos suspendidos que se produce al pasar de EGB a BUP (fig. 2). Mientras el nivel de EGB representa sólo el 28 % de la muestra, BUP asciende a prácticamente el 55 %. El origen de este elevado «fracaso» se sitúa generalmente en factores relacionados tanto con la escuela como con el estadio evolutivo propio de este período. De una parte los alumnos se encuentran con un nivel de exigencia muy superior al que se enfrentaban en EGB. El hecho de que los estudios de este nivel adquieran un notable grado de selectivización elimina, especialmente durante los dos primeros años de BUP, a todos aquellos alumnos que llegan con un nivel mental normal/bajo o con fracaso acumulado latente. Por otra parte tanto el BUP como el COU son períodos en los que ocurren intensos cambios de todo orden que pueden manifestarse en una cierta pérdida de eficacia en el estudio (Portellano Pérez, 1989).

Asimismo, llama la atención el hecho de que haya tantos alumnos de BUP y tan pocos de FP. Las características específicas de las llamadas «academias» explican parte de este fenómeno. Eso es, la mayoría de las materias impartidas en FP no son susceptibles de ser «recuperadas» recurriendo a las «academias». Por otra parte, la afluencia de alumnos de BUP puede deberse a la presión de sus padres que no desean que sus hijos acaben repitiendo curso a causa de una o dos asignaturas o abandonando por acumulación de asignaturas no aprobadas. De todas formas parece necesario un estudio más profundo para averiguar si este fenómeno se debe a otras causas distintas de las sugeridas aquí.

La información que suministra la distribución por edades es todavía más radical. A partir de los doce años empieza una curva ascendente que alcanza su apogeo a los dieciséis años. Si aceptamos que la adolescencia inicia su andadura hacia los catorce años y culmina su proceso hacia los dieciocho

Fig. 1: Proporción de suspenso por tipo de centro.

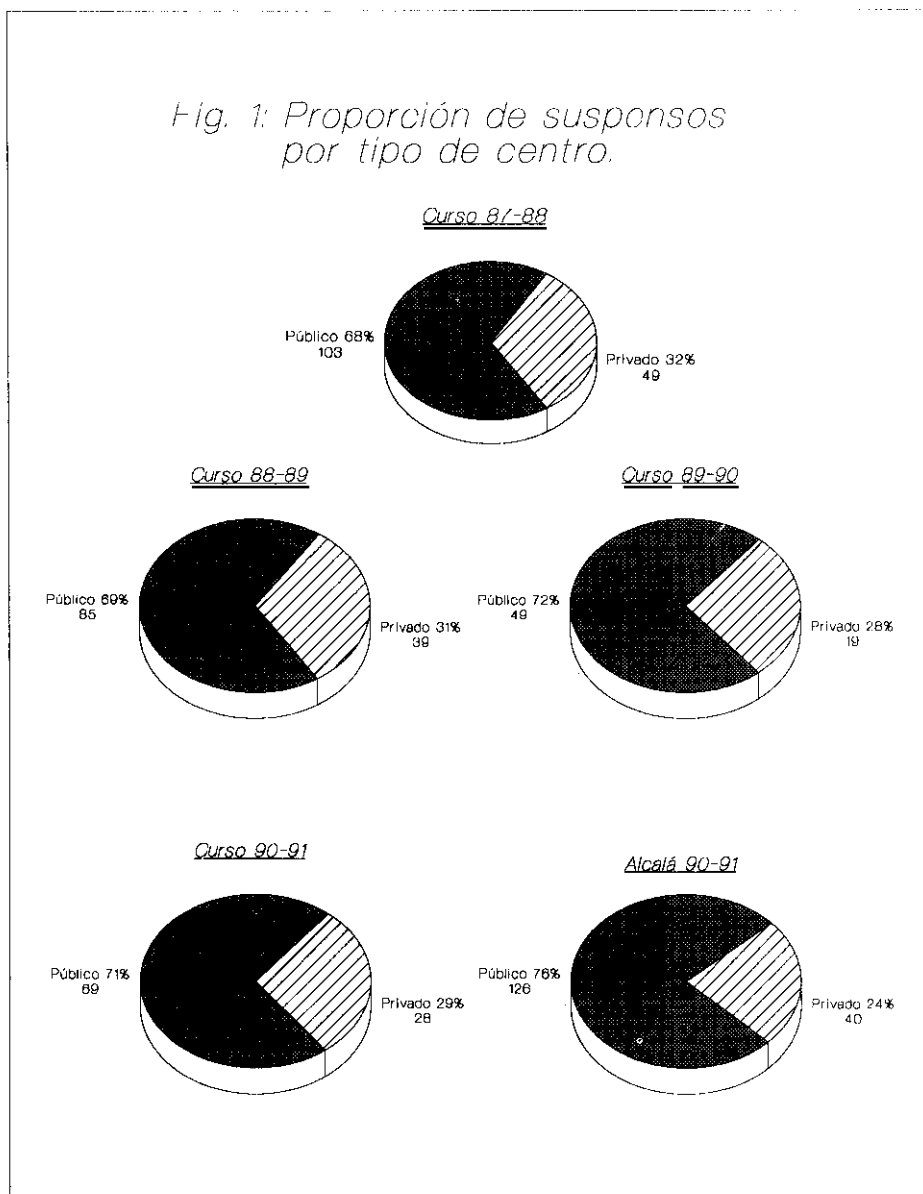
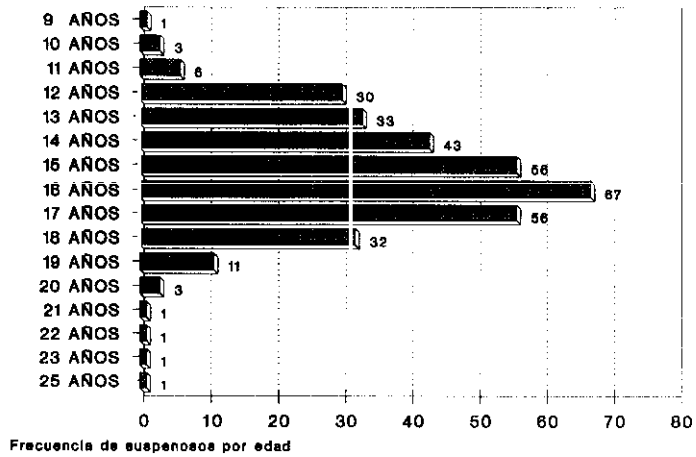
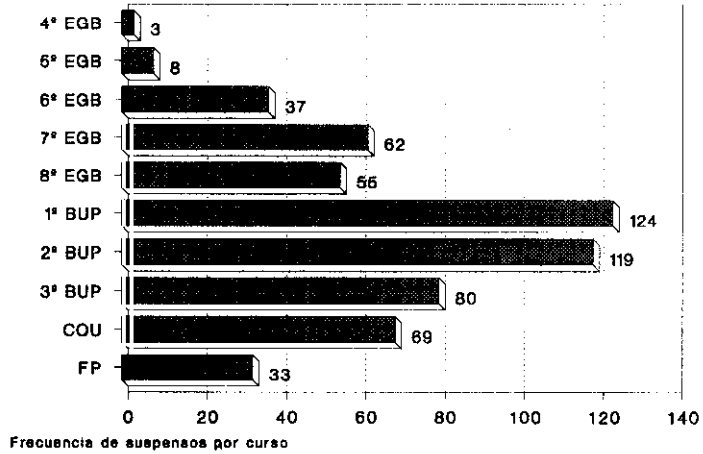


Fig. 2: Suspensos (curso y edad)



años, entonces resulta que este período es precisamente el más conflictivo en lo que se refiere a fracaso escolar: el 62,5 % de la muestra se concentra en él.

c) Otra información sólo referida al curso 90-91 es la que tiene que ver con la distribución de suspensos por sexo. Los datos muestran que la mayoría de la muestra está compuesta por chicos. Portellano (1989) sugiere que este hecho puede deberse a la mayor preocupación por el futuro profesional del niño en detrimento del de la niña. Presumiblemente la evolución de los cambios socioculturales conduzca a una práctica igualdad entre ambos sexos. Por otra parte, pese a las apariencias la distribución por sexo no está estadísticamente relacionada con el emplazamiento geográfico ($X^2 = 0.91$; g.l. = 1).

TABLA 1
Distribución por sexo

	Sexo	Chicos	Chicas
Madrid	57 (59 %)	40 (41 %)
Alcalá	88 (53 %)	79 (47 %)

Asignaturas

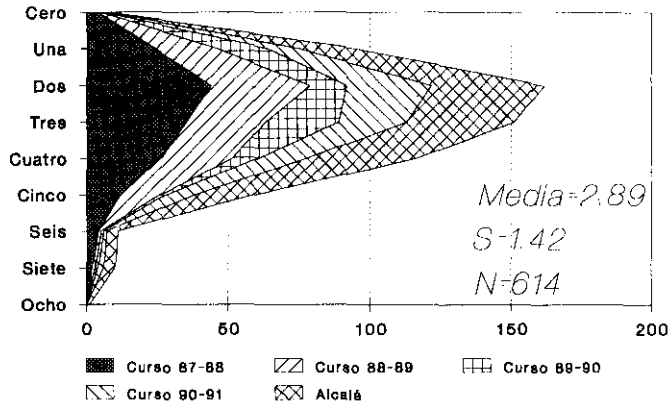
a) Los alumnos que acuden a las «academias» tienen que recuperar en general entre dos y tres asignaturas. Las asignaturas que más suspenden (fig. 3) son precisamente las instrumentales. Eso es, las matemáticas, los idiomas extranjeros, principalmente inglés, la lengua española, la física y la química, las ciencias sociales, las ciencias naturales y el latín.

b) A la pregunta referida a la(s) asignatura(s) que estarían dispuestos a eliminar si tuvieran oportunidad de hacerlo, los alumnos dan una respuesta lógica: tienden a proponer la supresión precisamente de aquellas asignaturas que han suspendido. De hecho se observa una relación elevada entre las asignaturas suspendidas y las asignaturas citadas como merecedoras de desaparecer del programa escolar (tabla 2).

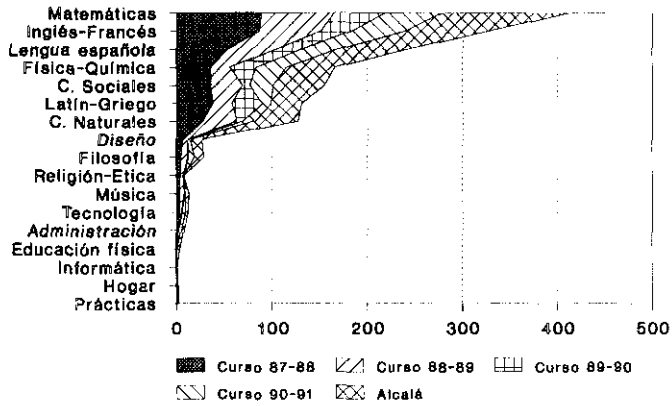
Además la correlación entre el número de asignaturas suspendidas y el de asignaturas propuestas para su supresión es significativa aunque también hay que destacar que es relativamente pequeña: $r_{xy} = 0,2325$; $N = 579$; $p(r) = 0,0000$.

Sólo una pequeña minoría (5,54 %) evita proponer algún cambio al programa. La mayoría parece quedarse satisfecha con proponer la desaparición de una o dos asignaturas (fig. 4). Por supuesto, por razones obvias coinciden con aquellas que más suspenden los alumnos. Además junto a éstas,

Fig. 3: Asignaturas suspendidas

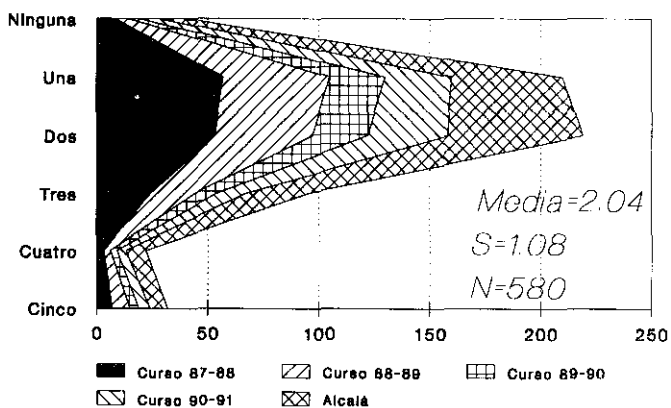


Número de asignaturas suspendidas

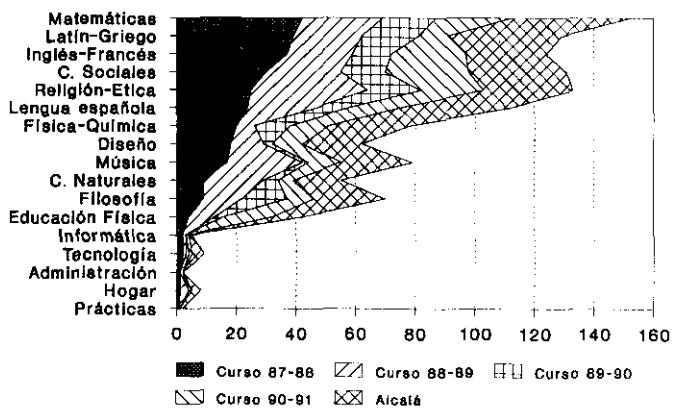


Asignaturas suspendidas

Fig. 4: Asignaturas a suprimir



Número de asignaturas a suprimir



Asignaturas a suprimir

aparecen en la lista algunas asignaturas tales como la religión-ética o la música, que apenas si suponen alguna dificultad. Presumiblemente esta actitud tenga su origen en el casi nulo aprecio de lo que les aporta como enriquecimiento a su personalidad.

TABLA 2
Comparación de asignaturas suspendidas y asignaturas a suprimir

<i>Suspensas Supresiones</i>	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a
1. ^a	X ² = 221,86 g.l. = 49 N = 549 p = 0,0000*	X ² = 208,18 g.l. = 49 N = 461 p = 0,0000*	X ² = 113,74 g.l. = 49 N = 316 p = 0,0000*	X ² = 82,71 g.l. = 49 N = 176 p = 0,0018*	X ² = 47,36 g.l. = 49 N = 70 p = 0,5397
2. ^a	X ² = 65,04 g.l. = 49 N = 347 p = 0,0622	X ² = 138,86 g.l. = 49 N = 300 p = 0,0000*	X ² = 100,25 g.l. = 49 N = 224 p = 0,0000*	X ² = 53,95 g.l. = 49 N = 130 p = 0,2908	X ² = 56,10 g.l. = 49 N = 56 p = 0,2259
3. ^a	X ² = 60,50 g.l. = 49 N = 145 p = 0,1256	X ² = 62,84 g.l. = 49 N = 131 p = 0,0884	X ² = 82,50 g.l. = 49 N = 103 p = 0,0019*	X ² = 59,09 g.l. = 49 N = 63 p = 0,1532	X ² = 35,82 g.l. = 42 N = 34 p = 0,7377
4. ^a	X ² = 41,18 g.l. = 30 N = 52 p = 0,0840	X ² = 108,78 g.l. = 42 N = 49 p = 0,0000*	X ² = 43,65 g.l. = 42 N = 40 p = 0,4012	X ² = 78,97 g.l. = 42 N = 30 p = 0,0005*	X ² = 35,73 g.l. = 36 N = 15 p = 0,4814
5. ^a	X ² = 27,74 g.l. = 18 N = 31 p = 0,0661	X ² = 41,64 g.l. = 36 N = 29 p = 0,2388	X ² = 46,62 g.l. = 42 N = 25 p = 0,2880	X ² = 37,43 g.l. = 36 N = 21 p = 0,4033	X ² = 48,12 g.l. = 30 N = 11 p = 0,0193*

c) A la hora de sugerir asignaturas a añadir al programa, el número de los que optan por no modificar la situación aumenta por considerar que ya tienen bastante con lo que ya hay: son el 32,10 % de la muestra. Aquellos dispuestos a cambiar sugieren que se añada una asignatura por término medio. Lógicamente, la relación entre el número de asignaturas suspendidas y el de asignaturas propuestas para sumarse al programa escolar es bastante baja ($r_{xy} = 0,0905$; $N = 416$; $p(r) = 0,0647$).

Las sugerencias de los alumnos van desde asignaturas formales como la informática o los idiomas pasando por conocimientos que se podrían impar-

tir a través de un limitado número de conferencias o cursillos hasta algunas extravagancias como la supresión de los profesores o el cobro de un salario.

Creo que la mención de las asignaturas formales apunta más hacia la ampliación de los contenidos o la modificación de la metodología didáctica que hacia la conservación de la tipología actual (fig. 5). La informática aparece como la asignatura estrella que debería constar en todos los planes de estudios. En cuanto al abanico de idiomas debería ampliarse para incluir entre otros el alemán, el ruso, el italiano, el polaco, el griego, el árabe o el chino. La música se perfila como una asignatura por la que algunos alumnos muestran cierto interés. Sin embargo es probable que la concepción que de ella tienen sea distinta de lo que los profesores les ofrecen. Finalmente para algunos las actividades realizadas en el entorno de la Educación Física deberían ampliarse al ámbito del deporte en sentido amplio.

El segundo grupo de sugerencias gira en torno al enriquecimiento humano, presumiblemente fuera del alcance de cualquier tipo de evaluación. Destacan por su importancia la educación artística (arte dramático, teatro, danza, baile en sus distintas modalidades, cine, fotografía, etc.), las relaciones humanas (educación cívica, psicología, sexología, educación laboral, educación vial, etc.) y la cultura (relajamiento, cerámica, excursiones, manualidades, etc.)

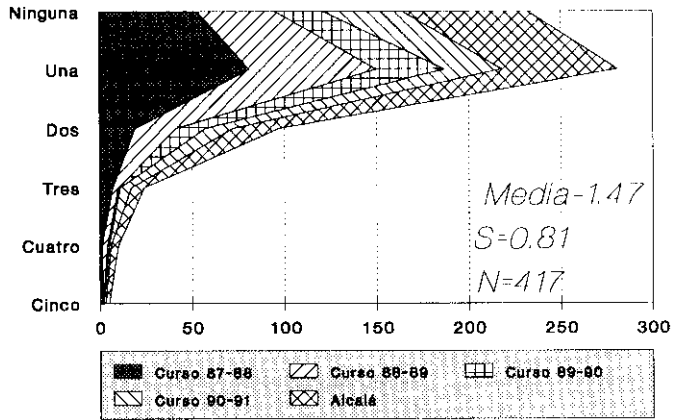
Otro elemento que parece hacerles falta son las prácticas. Eso es, aparte del carácter teórico que ya tienen las asignaturas los alumnos desearían realizar actividades complementarias. Esas prácticas se refieren tanto al trabajo de laboratorio como a la música o las matemáticas.

Evaluación

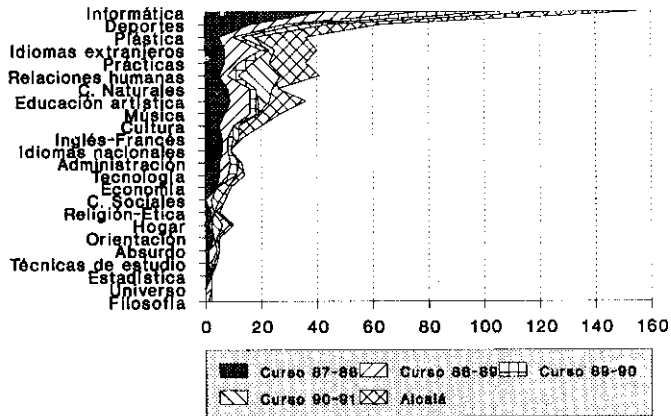
a) Evaluación general correcta

De los 614 encuestados 332, o sea el 54 %, admiten que en general sus profesores han hecho una evaluación correcta de su trabajo escolar (fig. 6). De estos 332, el 36 % asume sin más cualquier veredicto de sus profesores. Otro 35 % se responsabiliza de su propio fracaso al afirmar que su bajo nivel de rendimiento se debe al poco trabajo o esfuerzo realizado. Si a esto se suman aquellos que creen que sus malos resultados tienen su origen en su comportamiento y trabajo, ya que parten del supuesto de que el profesor sabe lo que hace, el porcentaje asciende a 98,5 %. Esto quiere decir que respecto de la muestra total un 53,26 % de los alumnos asume que no está cumpliendo las expectativas de sus padres y profesores y posiblemente las suyas propias. La repetición de esta situación curso tras curso amenaza con conducir a un progresivo deterioro del rendimiento escolar causado por el negativo autoconcepto del alumno (López *et al.*, 1985). Es probablemente en este contingente en el que se encontrarán a los más firmes candidatos al fracaso absoluto y al abandono escolar.

Fig. 5: Asignaturas a añadir

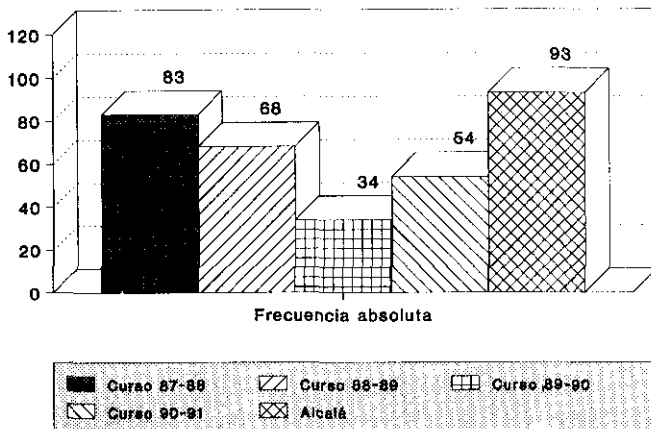


Número de asignaturas a añadir

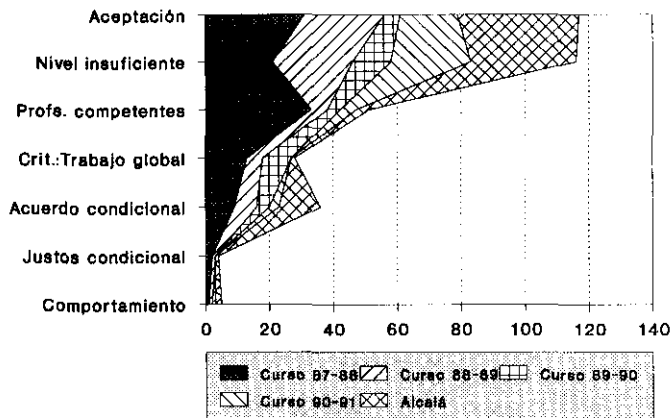


Asignaturas a añadir

Fig. 6: Aceptación de la evaluación general



Aceptación de la evaluación



Motivos de la aceptación

Sólo un 1,5 % residual acepta la situación pero se reserva el derecho de manifestar su desacuerdo: aceptan el dictamen del profesor respecto de algunas asignaturas y rechazan el de otras. O bien consideran que sus exámenes han sido correctamente evaluados pero no su esfuerzo. Este es un punto en el que insistirán una y otra vez.

b) Evaluación general incorrecta

El 39,04 % (240 alumnos) de los encuestados manifiesta un abierto rechazo al sistema de evaluación utilizado por sus profesores para juzgar su trabajo escolar (fig. 7). La principal y casi única queja dirigida contra el proceder de los profesores es que se trata de una evaluación injusta. La injusticia consiste fundamentalmente en la falta de objetividad a la hora de corregir los exámenes, la conducta «maniática» del profesorado y la acumulación de suspensos. El segundo reproche se refiere a la concesión de una excesiva importancia al examen en detrimento de la valoración del esfuerzo personal. Las quejas de los alumnos son bastante expresivas a este respecto:

«Sólo han tenido en cuenta la nota del examen y lo de clase no ha servido para nada» (1.º de BUP).

«Sólo han contado la nota de los exámenes y no han tenido en cuenta el trabajo diario» (3.º de BUP).

«Eran muy duros y no te daban las suficientes oportunidades para aprobar» (2.º de BUP).

Otros destacan las insuficiencias de las explicaciones de los profesores o la parcialidad e incongruencia de los criterios de evaluación:

«Algunos daban el temario demasiado de prisa» (8.º de EGB).

«Si haces un ejercicio bien te ponen 0,5 puntos. Si lo haces mal te ponen -1 punto entero. NO JUSTO» (8.º de EGB).

«Mi profesora de la asignatura que he suspendido no sabía explicarnos las cosas» (1.º de BUP).

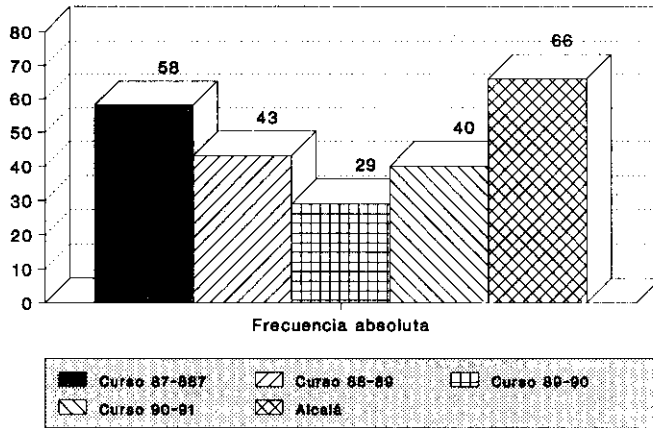
«Naturales y Matemáticas van juntas y si suspendes una, suspendes la otra» (6.º de EGB).

«En especial en la asignatura de Matemáticas me han llevado a septiembre, con la 3.ª evaluación suspendida en junio, y tirándome con toda la asignatura además que trabajé duro en ella» (3.º de BUP).

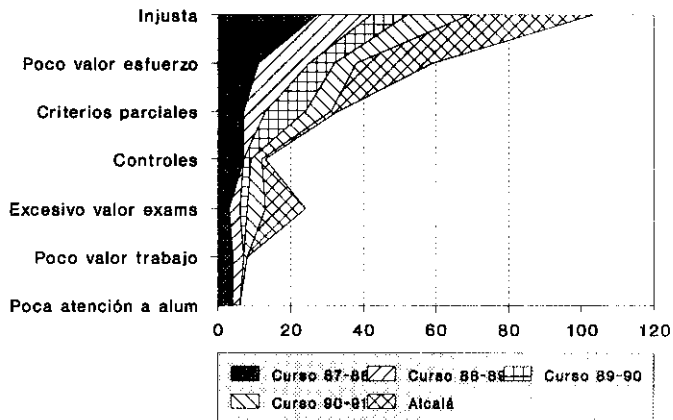
Evaluación correcta de los suspensos

Se observa un notable paralelismo entre aquellos que consideran que la evaluación general es correcta y los que creen que los profesores procedieron correctamente al evaluar cada una de sus asignaturas suspendidas (fig. 8). Eso es, 331 de los 614 alumnos de la muestra cree que los suspensos son merecidos. De estos, de nuevo la mayoría se autoculpa de su propio fracaso

Fig. 7: Rechazo de la evaluación general

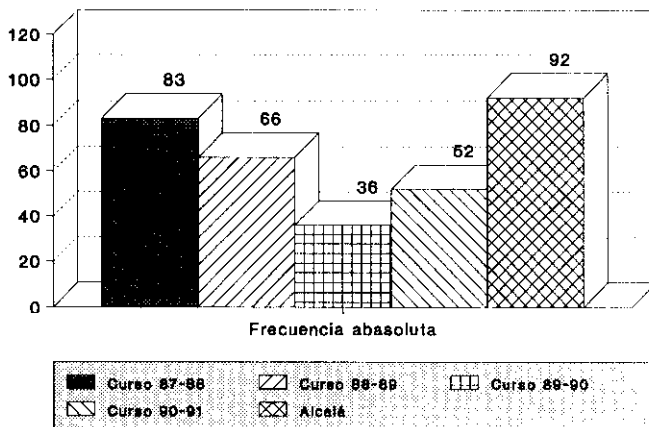


Rechazo de la evaluación general

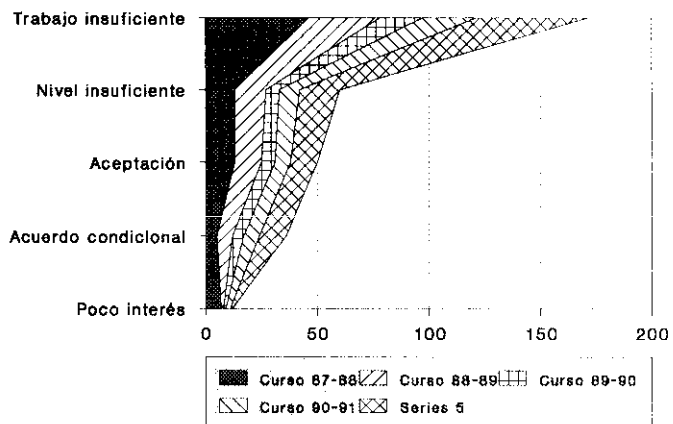


Motivos del rechazo

Fig. 8: Aceptación de los suspensos



Aceptación de la evaluación de suspensos



Motivos de la aceptación

porque a su parecer el profesor no puede equivocarse, y el trabajo y por consiguiente el nivel alcanzado así como el interés mostrado fueron más bien pobres. Parece, pues, que la asunción del fracaso es definitiva. De hecho 226 alumnos de este grupo ya afirman que la evaluación general es correcta (tabla 3). No obstante, la minoría que discrepa del veredicto a pesar de estar de acuerdo en lo fundamental, pues piensa que algunos de los suspensos son inmerecidos, aumenta hasta alcanzar el 10 % de la muestra.

Evaluación incorrecta de los suspensos

Lo que se ha dicho sobre la evaluación general incorrecta se puede aplicar a la evaluación de los suspensos (fig. 9). En este caso, 241 de los 614 consideran que las asignaturas suspendidas lo fueron irregularmente. Es un porcentaje sensiblemente igual (39,25 %) al de aquellos que consideran que la evaluación general es incorrecta. Las razones que aducen los encuestados para explicar su punto de vista son, como antes, la injusticia que los profesores manifiestan fundamentalmente a través de una excesiva dureza al calificar y una insuficiente valoración del esfuerzo personal.

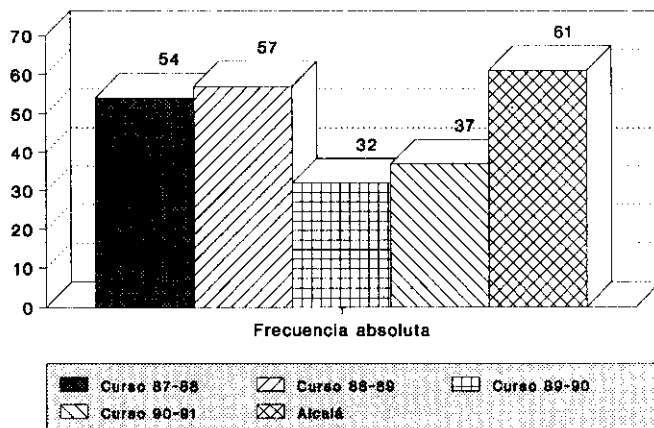
TABLE 3
Percepción de la evaluación

	<i>Evaluación general correcta</i>	<i>Evaluación general incorrecta</i>	<i>Evaluación correcta de suspensos</i>	<i>Evaluación incorrecta de suspensos</i>
Evaluación general correcta	54 % 332	10	226	88
Evaluación general incorrecta	10	38 % 240	82	140
Evaluación correcta de suspensos	226	82	54 % 331	18
Evaluación incorrecta de suspensos	88	140	18	39 % 241

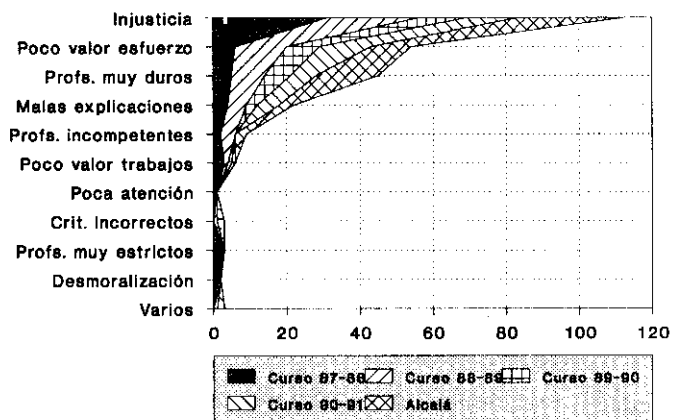
Por otra parte, los alumnos suspendidos atribuyen su situación a la insuficiencia didáctica de los profesores, cuando no al uso de criterios de evaluación no estrictamente relacionados con cada asignatura. De nuevo los alumnos se expresan claramente a este respecto:

«No saben diferenciar el comportamiento del alumno de los conocimientos» (2.º de BUP).

Fig. 9: Rechazo de los suspensos



Rechazo de los suspensos (Alumnos)



Motivos del rechazo

«En algunas daba la media aprobado y por suspender otras me las han suspendido» (COU).

«Algunos miran a los que aprueban todo y a los que van un poco mal les dejan y debería ser al revés» (2.º de BUP).

«En algunos exámenes nos ponían cosas que no habíamos dado nunca y los exámenes de recuperación eran más difíciles que los de evaluación» (2.º de BUP).

«He puesto mucho empeño y no lo han sabido evaluar» (8.º de EGB).

«En Matemáticas la profesora que tenía no explicaba bien y no se llegaba a entender y en los exámenes puntuaba muy mal y bajo» (7.º de EGB).

Propuestas de evaluación

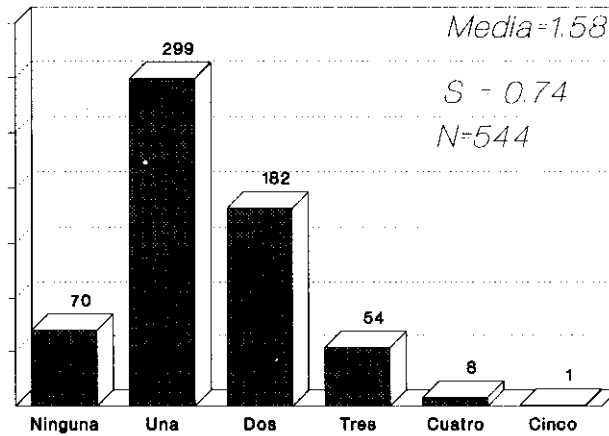
Mientras algunos (11,56 %) prefieren dejar las cosas como están o no saben qué proponer y otros (1,14 %) sugieren eliminar todo vestigio de evaluación, la mayoría (87,30 %) opta por proponer una media de dos sugerencias de evaluación.

La principal y casi única propuesta de evaluación se centra fundamentalmente en la valoración del trabajo diario y del esfuerzo realizado a lo largo de todo el curso (fig. 10). Este desiderátum implica la aplicación de los principios de la individualización didáctica. Por ello sólo en contextos filosóficos y organizativos similares a los de programas tales como el PSI (Keller, 1968), el Mastery Learning (Bloom, 1968), o la IGE (Bolvin, 1985) sería posible alcanzar el objetivo de la evaluación del trabajo diario y llevar a los alumnos al dominio completo de los contenidos asignados. Evidentemente la modificación del sistema organizativo actual, fundamentado en los macrogrupos de clase y ello a pesar de la progresiva disminución de la población escolar, está fuera del alcance del profesor.

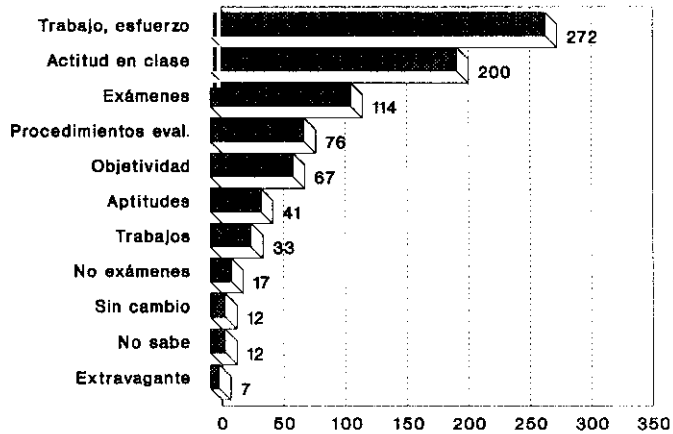
La segunda propuesta de evaluación puede sorprender ya que supone la aceptación del sistema actual. Sin embargo, la revisión de las causas aducidas para explicar el rechazo de la evaluación general o la de los supuestos ofrece un panorama bien distinto. Primero, debe entenderse que los exámenes se utilizarían para completar los aspectos evaluativos no abarcados por la valoración del trabajo diario. Segundo, los profesores deben resolver sus problemas docimológicos y fijar unos criterios de evaluación objetivos. Por lo tanto, al concepto de examen va unido el de objetividad en la concepción, corrección y calificación de unas pruebas que han de ser el fiel reflejo de los contenidos explicados en clase.

Otro elemento muy emparentado con la valoración del esfuerzo es la evaluación continua. Por supuesto, al igual que el examen, se conceptualiza de un modo bastante diferente de cómo ocurre habitualmente. La evaluación continua la entienden no como un cúmulo de «evaluaciones» sino más bien

Fig. 10: Propuestas de evaluación



Número de propuestas.



Propuestas de evaluación

como un modo de ayudar al dominio de los contenidos mediante preguntas regulares en clase, tanto escritas como orales, dirigidas a todos y cada uno de los alumnos.

Sólo con estas tres propuestas ya se configura un concepto de evaluación muy complejo. Su aplicación probablemente supondría un cambio sustancial del proceso de evaluación con implicaciones didácticas de notable envergadura. Si a esto se añade la consideración de elementos complementarios tales como el comportamiento, las aptitudes, la presentación de trabajos, etc., se alcanzaría una evaluación susceptible de evitar la sensación de frustración que entristece a más de un alumno al final del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AVANZINI, G. (1979): *El fracaso escolar*. Herder, Barcelona.
- BIRZEA, C. (1984): *La pedagogía del éxito*. Gedisa, Barcelona.
- BLANCO PERALES, M. D. (1988): *El fracaso escolar*. Fausí, Barcelona.
- CIEZA GARCIA *et al.* (1990): *Fracaso escolar y patologías psíquicas: intervención educativa precoz en el aula*. Promolibro, Valencia.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (1988): *La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia*. SEP, Madrid, vol. 40, 2, pp. 163-175.
- COULBY, D., y HARPER, T. (1985): *Preventing classroom disruption*. Croom Helm, London.
- CHILLAND, C., y YOUNG, J. G. (1990): *Why children reject school*. Yale University Press, New Haven & London.
- ESCAMEZ SANCHEZ, J. (1988): «La teoría pedagógica y el progreso educativo», en Sociedad Española de Pedagogía: *La calidad de los centros educativos*. Instituto de Estudios «Juan Gil-Abert», Alcoy, pp. 11-25.
- ETXEBERRIA, A., *et al.* (1987): *El fracaso de la escuela*. Erein, San Sebastián.
- GARCIA HOZ, V. (1982): *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Dossel, Madrid.
- HERNANDEZ RUIZ, S. (1982): *Fracasos escolares: estudio pedagógico, legal y económico*. Escuela Española, D. L., Madrid.
- HOLT, J. (1980): *El fracaso escolar*. Alianza, Madrid.
- LEUCKERT, H.-R. (1977): *Capacidad intelectual y calidad de la educación*. Paidós, Buenos Aires.
- LE GALL, A. (1972): *Los fracasos escolares. Diagnóstico y tratamiento*. Eudeba, Buenos Aires.
- LOPEZ, A.; MARQUES, J., y MARTINEZ, A. (1985): *El fracaso escolar*. Institució Alfons El Magnànim, Valencia.
- MIGUEL, E. de (1988): *Cómo evitar y remediar los fracasos escolares*. Ibérico Europea de Ediciones, Madrid.

- MOLINA GARCIA, S., *et al.* (1984): *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Laia, Barcelona.
- NERICI, I. G. (1988): *Educación y madurez, Análisis del fracaso escolar*. Humanitas, Barcelona.
- ORDEN HOZ, O. de la (1991): «El éxito escolar», en *Revista Complutense de Educación*, vol. 2 (1), 13-15, Universidad Complutense, Madrid.
- ORDEN HOZ, A. de la (1988): *La calidad de educación*. SEP Bordón, Madrid, vol. 40, 2, pp. 149-161.
- PALLARES MOLINS, E. (1989): *El fracaso escolar*. Mensajero, Bilbao.
- PELECHANO BARBERA, V. (1989): *Fracaso y calidad de la enseñanza en niveles no universitarios: el caso de Canarias*. Alfapplus, Valencia.
- PORTELLANO PEREZ, J. A. (1989): *Fracaso escolar*. CEPE, Madrid.
- RIOS GONZALEZ, J. A., y PERARNAU TORRAS, M. A. (1973): *Fracaso escolar y vida familiar*. Marsiega, Madrid.
- TIERNO JIMENEZ, B. (1984): *El fracaso escolar*. Plaza & Janés, Barcelona.
- TOMATIS, A. (1989): *El fracaso escolar*. La Campana, Barcelona.

RESUMEN

Este artículo trata de un estudio llevado a cabo para averiguar cómo perciben la evaluación los alumnos suspendidos al final del curso. Entre sus conclusiones cabe destacar la llamada de atención de los alumnos sobre la calidad de los instrumentos de medida y de los criterios de evaluación de los profesores. Tanto aquellos que aceptan la responsabilidad de su fracaso como los que se creen perjudicados destacan los aspectos negativos del sistema de evaluación así como la parcialidad criterial y didáctica de sus correspondientes profesores.

SUMMARY

This article deals with a study carried out to ascertain the way students who fail at the end the course perceive the evaluation process. Among its conclusions it is possible to point out the students' drawing attention to the quality of the measurement instruments and the teachers' criteria of evaluation. Both those who feel responsible for their failure and those who feel prejudiced point out the negative aspects of the evaluation system together with the criteria and teaching partiality of their teachers.