

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN DE LAS ÁREAS DEL CURRÍCULO Y EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS**

**LA METAEVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA EVALUADORA DE LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

UN ESTUDIO EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

Realizada por: Palma Tonda Rodríguez. Licenciada en Ciencias Físicas.

Dirigida por: Dr. Antonio Medina Rivilla

UNED 2011

***TESIS DOCTORAL DEFENDIDA EL 7 DE FEBRERO DE 2012 Y CALIFICADA POR EL
TRIBUNAL CON SOBRESALIENTE CUM LAUDE***

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Esta investigación ha tenido como objetivo prioritario realizar un diagnóstico de la competencia evaluadora de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de una comarca andaluza, el Campo de Gibraltar. Los protagonistas indiscutibles de este trabajo son los docentes. Sin ellos hubiese sido imposible su realización. La pretensión de este estudio ha sido primordialmente la de descubrir, describir e interpretar, a través de las actitudes de los profesionales de la educación, la complejidad que encierran los procesos de evaluación, en un momento clave como el que se está viviendo en la actualidad, la nueva reforma educativa, en la que la perspectiva de una nueva enseñanza enfocada al desarrollo de las competencias básicas se implanta como ley, y en la que los docentes sienten que no han podido influir ni contribuir con sus experiencias en las aulas, pero sobre los que recae la gran carga de llevar a efecto esta reforma educativa a nivel práctico en los centros escolares.

La opinión de los alumnos, por otro lado, ha permitido complementar la información que nos han proporcionado los docentes. Los alumnos, que se han evidenciado como el objeto prioritario de la evaluación, han tenido algo que decir acerca de la influencia que suponen los procesos de evaluación en el aprendizaje.

Este objetivo general se ha visto cumplido gracias al acercamiento que entre investigador y docente se ha realizado, a través de técnicas de recogida de información que se complementan, el cuestionario y la escala de actitudes como mecanismo de recolección de datos cuantitativos, y las entrevistas en profundidad, que permitieron la extracción de información cualitativa que completarían los datos estadísticos emanados de las encuestas. En cuanto a los objetivos específicos, se consiguieron resultados aceptables que consolidan los propósitos de esta investigación.

Un objetivo de diagnóstico, no interventivo ni terapéutico, requería la obtención de información en un momento determinado sobre el objeto de estudio, con el propósito de conocer los modelos evaluativos y el grado de desarrollo de la competencia profesional para la evaluación, de vislumbrar posturas ante la oscuridad que, en muchas ocasiones, encierra la evaluación, y que hacen de ella un actividad cargada de humanidad, de sentimientos y no solo el ejercicio de una profesión.

La fase interventiva de este análisis se deja como línea de progresión para futuras investigaciones. Para conseguir la continuidad de este estudio, se propone un modelo de formación docente, basado en la metaevaluación colaborativa, a través del cual se promueva el crecimiento de la competencia evaluadora. Estas nuevas líneas de investigación se constituyen como realmente necesarias, indagar en los procesos de evaluación de los docentes al nivel de concreción de centros, para contextos específicos, a través de los estudios de casos de cada realidad. Puesto que es ahí donde se encuentran los problemas, es ahí donde deben buscarse las soluciones, y deben ser los docentes, amparados por sus organizaciones, los encargados de llevar a cabo tal responsabilidad.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

	Páginas
1. Introducción.	1
2. Definición del problema de investigación.	7
3. Estructura de la investigación.	9
4. Objetivos generales y específicos.	12
4.1. Objetivo general.	12
4.2. Objetivos específicos.	12

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

	Páginas
5. Estado de la cuestión.	13
5.1. Situación actual del ámbito de investigación: Evaluación de competencias.	13
5.2. PISA, un ejemplo de cómo evaluar competencias.	21
5.2.1. Acercándonos a PISA. Pruebas de diagnóstico de la Junta de Andalucía. PPDD 2009-2010.	37
5.3. Referencias normativas: Las reformas educativas en el sistema educativo español.	42
6. La evaluación:	66
6.1. Modelos de evaluación a lo largo del siglo XX.	66
6.2. Los procesos de evaluación en el contexto actual de la educación.	82
6.2.1. Funciones de la evaluación.	85
6.2.2. Características de la evaluación del siglo XXI.	90
6.3. Clases de evaluación.	98
6.4. La nueva concepción de la evaluación en la escuela de las competencias.	100
6.5. Evaluación más allá del docente.	109
6.5.1. La autoevaluación docente.	109

6.5.2. La metaevaluación.	113
7. Las competencias.	121
7.1. Concepto de competencias.	121
7.2. Clasificación de competencias.	132
7.3. Las competencias docentes.	134
7.3.1. El papel de los docentes en la sociedad. El nuevo rol del profesor y el nuevo rol del alumno.	140
7.3.2. La importancia de la formación del profesorado.	145
7.3.2.1. Programas de formación docente en competencias básicas con plataformas virtuales.	155
7.3.3. La competencia evaluadora del docente.	157

CAPÍTULO III: UN MODELO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA EVALUADORA DEL DOCENTE

	Páginas
8. Principios básicos.	165
9. Fundamentación teórica.	171
9.1. La búsqueda de los cuatro elementos.	174
9.2. Evaluar competencias discentes.	198
9.2.1. Métodos e instrumentos para la evaluación de competencias.	203
9.2.2. Técnicas de triangulación.	204
9.3. Efectos de la práctica evaluadora.	205
9.4. Oscuridad en la práctica evaluadora.	206
10. Propuesta de un modelo de metaevaluación formadora.	210
10.1. Introducción.	210
10.2. Modelo de formación de la competencia evaluadora docente.	211
10.2.1. La autoevaluación colaborativa docente como instrumento metaevaluativo.	212
10.2.1.1. La investigación en la acción.	212
10.2.1.2. La formación de la competencia evaluadora docente a través de la autoevaluación colaborativa y la investigación acción.	215

CAPÍTULO IV: INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

	Páginas
11. Introducción.	231
12. Modelos metodológicos.	232
12.1. Paradigmas metodológicos.	232
12.2. El estudio de casos.	234
12.3. Metodología e instrumentos utilizados en la investigación.	238
12.3.1. Justificación metodológica.	238
12.3.2. Hipótesis de la investigación.	240
12.3.3. Método de trabajo.	242
12.3.4. Selección de la muestra.	244
12.3.5. Técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de información.	248
12.3.5.1. Base Teórica.	248
12.3.5.2. Técnicas utilizadas en la investigación.	253
12.3.5.3. Aplicación de los instrumentos.	265
13. Análisis de datos del profesorado.	267
13.1. Análisis de datos cuantitativos.	267
13.1.1. Elaboración de la escala de actitudes y operacionalización de la variable.	267
13.1.2. La redacción de los ítems.	269
13.1.3. Selección de los ítems y validación de la escala.	269
13.1.4. Tres agrupaciones para la Escala Likert.	275
13.1.4.1. Primera agrupación de la escala: Componentes de la actitud.	275
13.1.4.2. Segunda agrupación de la escala: Factores que determinan las prácticas evaluativas de los docentes.	277
13.1.4.3. Tercera agrupación de la escala: Macrocompetencias que definen la competencia evaluadora del docente.	279
13.1.5. Codificación respuestas.	281
13.1.6. Catalogación de las variables de la escala de actitudes.	282
13.1.7. Catalogación de las variables del cuestionario.	283
13.1.8. Análisis descriptivo.	286
13.1.8.1. Escala de actitudes.	286
13.1.8.1.1. Análisis general de la escala.	286

13.1.8.1.2.	Componentes de la actitud.	291
13.1.8.1.2.1.	Componente cognitivo.	291
13.1.8.1.2.2.	Componente afectivo.	294
13.1.8.1.2.3.	Componente conductual.	297
13.1.8.1.3.	Factores que caracterizan la práctica evaluativa docente.	301
13.1.8.1.3.1.	Factor I: Diseño de las pruebas de evaluación.	301
13.1.8.1.3.2.	Factor II: Planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas.	303
13.1.8.1.3.3.	Factor III: Interacción de la evaluación en el alumnado.	305
13.1.8.1.3.4.	Factor IV: Mecanismos que propician la mejora de la práctica docente.	307
13.1.8.1.3.5.	Factor V: Ejercicio de la evaluación inicial	310
13.1.8.1.3.6.	Factor VI: Ejercicio de la evaluación continua.	312
13.1.8.1.3.7.	Factor VII: Ejercicio de la evaluación final y calificación.	314
13.1.8.1.3.8.	Factor VIII: Toma de decisiones en las Juntas de evaluación.	316
13.1.8.1.4.	Macro-competencias que conforman la competencia evaluadora docente.	319
13.1.8.1.4.1.	Subcompetencia I: Delimitar el contexto de la evaluación y planificarla.	321
13.1.8.1.4.2.	Subcompetencia II: Selección de instrumentos de evaluación y construcción de metodologías.	323
13.1.8.1.4.3.	Subcompetencia III: Competencia reguladora.	325
13.1.8.1.4.4.	Subcompetencia IV: Competencia para interpretar los resultados y valorar el propio proceso de evaluación.	327
13.1.8.1.4.5.	Subcompetencia V: Competencia comunicativa.	329
13.1.8.2.	Cuestionario.	332
13.1.8.2.1.	Variables profesionales que caracterizan la muestra.	332
13.1.8.2.1.1.	Años De Docencia.	333

13.1.8.2.1.2. Experiencia Docente.	334
13.1.8.2.1.3. Ciclo de docencia.	335
13.1.8.2.1.4. Área de especialización o departamento didáctico al que están adscritos.	336
13.1.8.2.1.5. Materias que imparten los docentes.	337
13.1.8.2.1.6. Formación recibida en materia de evaluación.	339
13.1.8.2.1.6.1. Formación inicial para desarrollar la competencia evaluadora.	339
13.1.8.2.1.6.2. Referentes teóricos en evaluación.	345
13.1.8.2.1.6.3. Formación permanente en evaluación.	348
13.1.8.2.1.6.4. Relaciones entre formación inicial y permanente.	354
13.1.8.2.1.7. Competencias Docentes.	360
13.1.8.2.1.7.1. Comparativa Entre Competencias Docentes Teóricas Y Prácticas.	365
13.1.8.2.2. Variables contextuales que caracterizan la muestra.	368
13.1.8.2.2.1. Tipología Del Centro: Público O Privado- Concertado.	368
13.1.8.2.2.2. Municipio De Ubicación Del Centro.	368
13.1.8.2.2.3. Centros Educativos.	370
13.1.8.2.3. Variables que caracterizan los modelos evaluativos docentes.	371
13.1.8.2.3.1. Tipo de evaluación según los agentes que intervienen.	372
13.1.8.2.3.2. Tipo de evaluación según su normotipo.	377
13.1.8.2.3.3. Tipo de evaluación según su finalidad.	380
13.1.8.2.3.4. Tipo de evaluación en relación a los criterios o referentes de evaluación.	384
13.1.8.2.3.5. Objeto de la evaluación.	392
13.1.8.2.3.6. Filosofía evaluadora.	394
13.1.8.2.3.7. Efectos de la práctica evaluativa.	396
13.1.8.2.3.8. Análisis del uso de instrumentos de evaluación por los docentes.	398

13.1.8.2.3.8.1. Bloque Instrumental I: Pruebas Específicas.	400
13.1.8.2.3.8.2. Bloque Instrumental II: Análisis De Las Producciones De Los Alumnos.	405
13.1.8.2.3.8.3. Bloque Instrumental III: Análisis Del Trabajo En El Aula.	408
13.1.8.2.3.8.4. Bloque Instrumental IV: Intercambios Orales Con Los Alumnos.	413
13.1.8.2.3.8.5. Bloque Instrumental V: Observación Sistemática.	416
13.1.8.2.3.8.6. Bloque Instrumental VI: Encuestas.	421
13.1.8.2.3.8.7. Bloque Instrumental VII: Meta-Análisis De La Información.	423
13.1.8.2.3.9. Dificultades encontradas en el ejercicio de la evaluación.	425
13.1.9. Análisis correlacional.	436
13.1.9.1. Escala de actitudes.	437
13.1.9.2. Cuestionario. Instrumentos De Evaluación.	442
13.1.10. Análisis inferencial.	449
13.1.10.1. Análisis de las actitudes de los docentes en relación a las variables profesionales.	452
13.1.10.1.1. Experiencia docente.	452
13.1.10.1.2. Ciclo de docencia.	459
13.1.10.1.3. Departamentos didácticos.	463
13.1.10.1.4. Materias que imparten los docentes.	468
13.1.10.1.5. Formación inicial recibida sobre evaluación.	468
13.1.10.1.6. Referentes teóricos.	488
13.1.10.1.7. Formación permanente.	493
13.1.10.1.7.1. Relaciones entre la formación del profesorado y el tipo de evaluación que siguen según el agente que la lleve a efecto.	516
13.1.10.1.8. Competencias profesionales desarrolladas por los docentes.	520
13.1.10.2. Análisis de las actitudes de los docentes en relación a las variables contextuales.	565

13.1.10.2.1.	Tipología del centro.	565
13.1.10.2.2.	Municipio de ubicación.	571
13.1.10.2.3.	Centro educativo.	571
13.1.10.3.	Análisis de las actitudes de los docentes en relación a las variables que definen los modelos evaluativos docentes.	573
13.1.10.3.1.	Tipo De Evaluación Según El Agente.	573
13.1.10.3.2.	Tipo De Evaluación Según El Normotipo.	575
13.1.10.3.3.	Tipo De Evaluación Según La Finalidad.	581
13.1.10.3.4.	Tipo De Evaluación Según El Referente De Evaluación.	584
13.1.10.4.	Relación entre los referentes de la evaluación y los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar.	590
13.1.10.5.	Relación entre los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar y las áreas de especialización a las que pertenecen.	599
14.	Análisis de datos del alumnado.	611
14.1.	Análisis de datos cuantitativos.	611
14.1.1.	Catalogación de las variables del cuestionario.	613
14.1.2.	Análisis descriptivo.	615
14.1.2.1.	Variables personales.	615
14.1.2.2.	Variables académicas.	618
14.1.2.3.	Variables contextuales.	623
14.1.2.4.	Variables de opinión sobre el fracaso escolar.	631
14.1.2.5.	Variables que definen la praxis de la evaluación.	635
14.1.2.5.1.	Sobre aquellos aspectos que influyen en la calificación final.	636
14.1.2.5.2.	Sobre el proceso de evaluación continua.	639
14.1.2.5.3.	Sobre la evaluación de competencias básicas.	644
14.1.2.6.	Variables que definen el concepto de evaluación.	648
14.1.2.6.1.	La evaluación para el alumno.	648
14.1.2.6.2.	La evaluación para el profesor desde la óptica del estudiante.	659
14.1.2.6.3.	La evaluación para los padres desde la óptica del estudiante.	669
14.1.3.	Análisis correlacional.	677

14.1.3.1. Correlación entre las variables que definen la praxis evaluativa.	678
14.1.3.2. Correlaciones entre las variables relativas al concepto de la evaluación desde la óptica del estudiante.	682
14.1.4. Análisis inferencial.	687
14.1.4.1. Relaciones con las variables que definen la praxis evaluativa.	688
14.1.4.1.1. Relación entre las variables que determinan la práctica evaluativa y las variables personales.	688
14.1.4.1.2. Relación entre las variables que definen la praxis evaluativa y las variables académicas.	694
14.1.4.1.3. Relación entre las variables que definen la praxis evaluativa y las variables contextuales.	703
14.1.4.1.4. Relación entre las variables que definen la praxis evaluativa y las variables de opinión sobre el fracaso escolar.	712
14.1.4.2. Relaciones con las variables que definen el concepto de evaluación.	719
14.1.4.2.1. Relación entre las variables concepto de evaluación y variables personales.	719
14.1.4.2.2. Relación entre las variables concepto de evaluación y variables académicas.	724
14.1.4.2.3. Relación entre las variables concepto de evaluación y variables contextuales.	732
14.1.4.2.4. Relación entre las variables concepto de evaluación y variables de opinión sobre el fracaso escolar.	736
15. Análisis de datos cualitativos.	742
15.1. Análisis de datos cualitativos de los docentes.	745
15.2. Análisis de datos cualitativos del alumnado.	756

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	Páginas
16. Discusión.	761
17. Conclusiones.	827
17.1. Contraste de objetivos.	827
17.2. Contraste de hipótesis.	849
17.3. Conclusiones finales.	855
18. Límites de la investigación y nuevos caminos que explorar.	870
18.1. Limitaciones subyacentes a la investigación.	870
18.2. Nuevos caminos que descubrir.	872

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Páginas
19. Bibliografía.	877

CAPÍTULO VII: ANEXOS	Páginas
20. Anexo 1: Tablas.	895
21. Anexo 2: Documento “Entrevista a los docentes de Educación Secundaria Obligatoria”.	929
22. Anexo 3: Documento “Entrevista a los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria”.	933
23. Anexo 4: Documentos “Validez inmediata” y “Validez de contenido”.	935
24. Anexo 5: Transcripción de las entrevistas personales con los docentes de educación secundaria obligatoria.	937
25. Anexo 6: Respuestas libres de los profesores de educación secundaria obligatoria.	963
26. Anexo 7: Transcripción de las entrevistas personales con los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria obligatoria.	969
27. Anexo 8: Respuestas libres de los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria obligatoria.	981
28. Anexo 9: Documento “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria”.	

28.1. Anexo 9.1: Versión 1.	995
28.2. Anexo 9.2: Versión 2.	1001
28.3. Anexo 9.3: Versión 3 y definitiva.	1009
29. Anexo 10: Documento “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al alumnado de 4º E.S.O.”.	
29.1. Anexo 10.1: Versión 1.	1017
29.2. Anexo 10.2: Versión 2.	1021
29.3. Anexo 10.3: Versión 3.	1025
29.4. Anexo 10.4: Versión 4 y definitiva.	1029
30. Anexo 11: Matrices de síntesis.	1033
31. Anexo 12: Validación del Cuestionario y la Escala de Actitudes de los docentes. Fase 1 y Fase 2.	1049
32. Anexo13: Análisis de las actitudes de los docentes en relación con las variables profesionales, contextuales y aquellas que definen los modelos evaluativos docentes.	1061

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS	Páginas
TABLA 5.1: Resultados pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.	23
TABLA 5.2: Porcentaje del alumnado en niveles 1 o inferior. Pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.	23
TABLA 5.3: Porcentaje del alumnado en niveles 5 o 6. Pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.	24
TABLA 5.4: Porcentaje de alumnado para cada nivel. Pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.	24
TABLA 5.5: Puntuaciones en comprensión lectora según el año de aplicación de las pruebas PISA.	25
TABLA 5.6: Resultados en competencia matemática y científica en PISA (2009).	25
TABLA 5.7: Puntuaciones en competencia matemática y científica según el año de aplicación de las pruebas PISA.	26
TABLA 5.8: Porcentaje de alumnado para los niveles extremos. Pruebas PISA (2009) en competencia matemática y científica.	26
TABLA 5.9: Relación entre el nivel de estudios de los padres y el rendimiento de los estudiantes.	27
TABLA 5.10: Relación entre el número de libros en los hogares y el rendimiento de los estudiantes.	27
TABLA 5.11: Relación entre el nivel de recursos domésticos y el rendimiento de los estudiantes.	28
TABLA 5.12: Diferencias en comprensión lectora según el género.	29
TABLA 5.13: Diferencias en el rendimiento según la situación disciplinar de los centros.	31
TABLA 5.14: Porcentaje de centros con autonomía en España y OCDE.	32
TABLA 5.15: Porcentaje de estudiantes que utilizan técnicas de lectura en clase.	33
TABLA 5.16: Empleo de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes, según PISA (2009).	35
TABLA 5.17: Resultados de las Pruebas de Diagnóstico de Andalucía, 2009-2010.	37
TABLA 5.18: Porcentaje de alumnado por nivel competencial. PPDD 2009-2010.	38
TABLA 5.19: Porcentaje de alumnado repetidor.	41
TABLA 5.20: Gasto en educación por alumno. Indicadores OCDE (2010).	64
TABLA 5.21: Cambios en el gasto por alumno entre 1995 y 2007. Indicadores OCDE 2010.	65
TABLA 5.22: Gasto como porcentaje PIB. Indicadores OCDE 2010.	65
TABLA 13.1: Descriptivos globales de la escala de actitudes.	286
TABLA 13.2: Porcentajes de respuestas para cada ítem.	291
TABLA 13.3: Estadísticos de fiabilidad para la dimensión cognitiva.	292
TABLA 13.4: Estadísticos total-elemento para la dimensión cognitiva.	292
TABLA 13.5: Estadísticos de la escala para la dimensión cognitiva.	293
TABLA 13.6: Estadísticos de resumen de los elementos cognitivos.	293
TABLA 13.7: Estadísticos de fiabilidad para dimensión afectiva.	295
TABLA 13.8: Estadísticos total-elemento para la dimensión afectiva.	295
TABLA 13.9: Estadísticos de la escala para la dimensión afectiva.	296
TABLA 13.10: Estadísticos de resumen de los elementos afectivos.	296
TABLA 13.11: Estadísticos de fiabilidad para la dimensión conductual.	297
TABLA 13.12: Estadísticos total-elemento para la dimensión conductual.	298
TABLA 13.13: Estadísticos de la escala para la dimensión conductual.	298
TABLA 13.14: Estadísticos de resumen de los elementos conductuales.	299
TABLA 13.15: Estadísticos de fiabilidad para el Factor I.	301
TABLA 13.16: Estadísticos total-elemento para el Factor I.	301

TABLA 13.17: Estadísticos de resumen de los elementos que componen el Factor I.	302
TABLA 13.18: Estadísticos de fiabilidad para el Factor II.	303
TABLA 13.19: Estadísticos total-elemento para el Factor II.	303
TABLA 13.20: Estadísticos de resumen de los elementos del Factor II.	304
TABLA 13.21: Estadísticos de fiabilidad para el Factor III.	305
TABLA 13.22: Estadísticos total-elemento para el Factor III.	305
TABLA 13.23: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor III.	306
TABLA 13.24: Estadísticos de fiabilidad para el Factor IV.	307
TABLA 13.25: Estadísticos total-elemento para el Factor IV.	308
TABLA 13.26: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor IV.	309
TABLA 13.27: Estadísticos de fiabilidad para el Factor V.	310
TABLA 13.28: Estadísticos total-elemento para el Factor V.	310
TABLA 13.29: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor V.	311
TABLA 13.30: Estadísticos de fiabilidad para el Factor VI.	312
TABLA 13.31: Estadísticos total-elemento para el Factor VI.	312
TABLA 13.32: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor VI.	313
TABLA 13.33: Estadísticos de fiabilidad para el Factor VII.	314
TABLA 13.34: Estadísticos total-elemento para el Factor VII.	314
TABLA 13.35: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor VII.	315
TABLA 13.36: Estadísticos de fiabilidad para el Factor VIII.	316
TABLA 13.37: Estadísticos total-elemento para el Factor VIII.	316
TABLA 13.38: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor VIII.	317
TABLA 13.39: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia I.	321
TABLA 13.40: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia I.	322
TABLA 13.41: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia I.	322
TABLA 13.42: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia II.	323
TABLA 13.43: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia II.	324
TABLA 13.44: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia II.	324
TABLA 13.45: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia III.	325
TABLA 13.46: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia III.	326
TABLA 13.47: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia III.	326
TABLA 13.48: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia IV.	327
TABLA 13.49: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia IV.	328
TABLA 13.50: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia IV.	328
TABLA 13.51: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia V.	330
TABLA 13.52: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia V.	330
TABLA 13.53: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia V.	330
TABLA 13.54: Tabla de frecuencias para la variable años de docencia.	333
TABLA 13.55: Tabla de frecuencias para la variable experiencia docente.	334
TABLA 13.56: Tabla de frecuencias para la variable ciclo de docencia.	335
TABLA 13.57: Tabla de frecuencias para la variable área de especialización.	336
TABLA 13.58: Tabla de frecuencias para la variable materia impartida.	338
TABLA 13.59: Tabla de descriptivos para las variables que determinan la formación inicial docente.	340
TABLA 13.60: Tabla de frecuencias para la variable formación inicial autodidacta.	340
TABLA 13.61: Tabla de frecuencias para la variable formación inicial a través de compañeros.	341
TABLA 13.62: Tabla de frecuencias para la variable formación inicial a través de sus propios profesores.	342
TABLA 13.63: Tabla de frecuencias para la variable formación inicial por instinto vocacional.	342
TABLA 13.64: Tabla de frecuencias para la variable formación inicial a través de las directrices de los departamentos didácticos.	343
TABLA 13.65: Tabla de frecuencias para la variable formación inicial a través de programas.	344

TABLA 13.66: Tabla de frecuencias para la variable referentes teóricos en evaluación.	346
TABLA 13.67: Tabla de frecuencias para la variable es posible llevar la teoría a la práctica.	346
TABLA 13.68: Tabla de contingencia entre las variables posee referentes teóricos y es posible llevar la teoría a la práctica.	347
TABLA 13.69: Tabla de frecuencias para la variable formarse permanentemente mediante grupos de trabajo.	349
TABLA 13.70: Tabla de frecuencias para la variable formarse permanentemente mediante cursos y seminarios.	350
TABLA 13.71: Tabla de frecuencias para la variable formarse permanentemente asistiendo a charlas y congresos.	350
TABLA 13.72: Tabla de frecuencias para la variable formarse permanentemente indagando e innovando.	351
TABLA 13.73: Tabla de frecuencias para la variable no formarse permanentemente.	352
TABLA 13.74: Diferencia de medias entre docentes con referentes teóricos según se formen mediante grupos de trabajo.	355
TABLA 13.75: Diferencia de medias entre docentes que aprendieron de sus compañeros según se formen mediante cursos.	356
TABLA 13.76: Diferencia de medias entre docentes que aprendieron la forma de evaluar de sus profesores según se formen mediante jornadas y congresos.	358
TABLA 13.77: Porcentajes de respuestas para cada una de las competencias docentes.	361
TABLA 13.78: Estadísticos descriptivos para las competencias docentes.	361
TABLA 13.79: Comparativa entre medias teóricas y prácticas de las competencias docentes.	366
TABLA 13.80: Tabla de frecuencias para la variable tipología del centro.	369
TABLA 13.81: Tabla de frecuencias para la variable municipio de ubicación del centro.	369
TABLA 13.82: Tabla de frecuencias para la variable centro educativo.	370
TABLA 13.83: Estadísticos descriptivos para las variables que genera el agente que evalúa.	372
TABLA 13.84: Tabla de frecuencias para la variable autoevaluación docente.	373
TABLA 13.85: Tabla de frecuencias para la variable autoevaluación discente.	373
TABLA 13.86: Tabla de frecuencias para la variable coevaluación entre docentes.	374
TABLA 13.87: Tabla de frecuencias para la variable coevaluación con el alumnado.	375
TABLA 13.88: Tabla de frecuencias para la variable heteroevaluación.	375
TABLA 13.89: Tabla de contingencia entre modos de evaluación según el agente.	377
TABLA 13.90: Estadísticos descriptivos de los tipos de evaluación según su normotipo.	378
TABLA 13.91a: Tabla de frecuencias para la variable evaluación criterial.	378
TABLA 13.91b: Tabla de frecuencias para la variable evaluación normativa.	379
TABLA 13.92: Tabla de contingencia entre las variables evaluación criterial y normativa.	380
TABLA 13.93: Estadísticos descriptivos de los tipos de evaluación según su finalidad.	381
TABLA 13.94: Tabla de frecuencias para la variable evaluación continua.	381
TABLA 13.95: Tabla de frecuencias para la variable evaluación tradicional.	382
TABLA 13.96: Tabla de contingencia entre las variables evaluación continua y tradicional.	383
TABLA 13.97: Estadísticos descriptivos de los referentes utilizados para evaluar.	384
TABLA 13.98: Tabla de frecuencias para la variable referentes de evaluación en los Decretos Base.	385
TABLA 13.99: Tabla de frecuencias para la variable referentes de evaluación en las competencias básicas.	386
TABLA 13.100: Tabla de frecuencias para la variable referentes de evaluación en los objetivos específicos.	386
TABLA 13.101: Tabla de frecuencias para la variable referentes de evaluación en los contenidos.	387
TABLA 13.102: Tabla de frecuencias para la variable referentes de evaluación en los exámenes.	388
TABLA 13.103: Diferencia de medias de evaluación tradicional para el subgrupo que forman	390

los docentes que utilizan como criterios de evaluación los contenidos.

TABLA 13.104: Tabla de contingencia entre las variables que determinan los referentes de evaluación.	391
TABLA 13.105: Estadísticos descriptivos de los objetos de la evaluación.	392
TABLA 13.106: Importancia para los docentes de los objetos de la evaluación.	394
TABLA 13.107: Porcentajes de respuestas para cada sinónimo de la evaluación.	394
TABLA 13.108: Sinónimos de la evaluación en función de la experiencia docente.	396
TABLA 13.109: Descriptivos de los efectos de la práctica evaluativa.	397
TABLA 13.110: Porcentajes de cada respuesta para los efectos de la práctica evaluativa.	398
TABLA 13.111: Estadísticos descriptivos de los bloques de instrumentos de evaluación.	400
TABLA 13.112: Estadísticos de los elementos del Bloque I de instrumentos.	400
TABLA 13.113: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas escritas de respuesta abierta.	401
TABLA 13.114: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas escritas de respuesta cerrada.	402
TABLA 13.115: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas tipo test.	403
TABLA 13.116: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas orales.	404
TABLA 13.117: Estadísticos de los elementos del Bloque II de instrumentos.	405
TABLA 13.118: Tabla de frecuencias para el instrumento trabajos y proyectos.	406
TABLA 13.119: Tabla de frecuencias para el instrumento informes de laboratorio.	407
TABLA 13.120: Tabla de frecuencias para el instrumento investigaciones.	408
TABLA 13.121: Estadísticos de los elementos del Bloque III de instrumentos.	409
TABLA 13.122: Tabla de frecuencias para el instrumento calidad de los apuntes.	409
TABLA 13.123: Tabla de frecuencias para el instrumento cuestiones y dudas propuestas por los alumnos.	410
TABLA 13.124: Tabla de frecuencias para el instrumento actividades de aula.	411
TABLA 13.125: Tabla de frecuencias para el instrumento cuadernos y portafolios.	412
TABLA 13.126: Estadísticos de los elementos del Bloque IV de instrumentos.	415
TABLA 13.127: Estadísticos de los elementos del Bloque V de instrumentos.	416
TABLA 13.128: Tabla de frecuencias para el instrumento evaluar actitudes.	416
TABLA 13.129: Tabla de frecuencias para el instrumento observación directa.	417
TABLA 13.130: Tabla de frecuencias para el instrumento registro diario.	418
TABLA 13.131: Tabla de frecuencias para el instrumento diarios de clase.	419
TABLA 13.132: Tabla de frecuencias para el instrumento escalas de valoración de actitudes.	420
TABLA 13.133: Estadísticos de los elementos del Bloque VI de instrumentos.	421
TABLA 13.134: Estadísticos de los elementos del Bloque VII de instrumentos.	423
TABLA 13.135: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades en el ejercicio de la evaluación.	426
TABLA 13.136: Tamaño medio de la clase. Indicadores OCDE (2010).	428
TABLA 13.137: Media de horas anuales del tiempo total de enseñanza obligatoria. Indicadores OCDE (2010).	430
TABLA 13.138: Retribución del profesorado de enseñanza secundaria obligatoria. Indicadores OCDE (2010).	435
TABLA 13.139: Correlaciones entre componentes de la actitud.	436
TABLA 13.140: Correlaciones entre factores de la actitud.	438
TABLA 13.141: Correlaciones entre factores y componentes de la actitud.	439
TABLA 13.142: Correlaciones entre macrocompetencias docentes.	440
TABLA 13.143: Correlaciones entre macrocompetencias docentes y componentes de la actitud.	441
TABLA 13.144: Correlaciones entre macrocompetencias docentes, factores y componentes de la actitud.	441
TABLA 13.145: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental I.	443

TABLA 13.146: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental II.	443
TABLA 13.147: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental III.	444
TABLA 13.148: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental IV.	444
TABLA 13.149: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental V.	445
TABLA 13.150: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental VI.	445
TABLA 13.151: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental VII.	446
TABLA 13.152: Correlaciones entre bloques instrumentales.	446
TABLA 13.153: Correlaciones entre instrumentos de evaluación.	447
TABLA 13.154: Diferencias en componentes de la actitud según experiencia docente.	454
TABLA 13.155: Diferencias en factores de la actitud según experiencia docente.	455
TABLA 13.156: Diferencias en macrocompetencias según experiencia docente.	456
TABLA 13.157: Diferencias para la variable 2.6 según experiencia docente.	458
TABLA 13.158: Diferencias para la variable 3.7 según experiencia docente.	459
TABLA 13.159: Diferencias en factores y componentes de la actitud según ciclo de docencia.	460
TABLA 13.160: Diferencias en macrocompetencias según ciclo de docencia.	461
TABLA 13.161: Diferencias en variables 1.5 y 7.2 según ciclo de docencia.	462
TABLA 13.162: Diferencias en factor III según departamento didáctico.	465
TABLA 13.163: Diferencias en variables del factor III según departamento didáctico.	466
TABLA 13.164: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial autodidacta.	469
TABLA 13.165: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial compañeros.	471
TABLA 13.166: Diferencias en macrocompetencias según formación inicial compañeros.	472
TABLA 13.167: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial profesores.	474
TABLA 13.168: Diferencias en la variable 6.1 según formación inicial profesores.	475
TABLA 13.169: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial vocacional.	476
TABLA 13.170: Diferencias en las variables 2.1, 2.2, 2.3, 4.2.b, 8.7 según formación inicial vocacional.	478
TABLA 13.171: Diferencias en las variables 2.7, 5.2 según formación inicial vocacional.	478
TABLA 13.172: Diferencias en las variables 1.1, 5.4 según formación inicial vocacional.	479
TABLA 13.173: Diferencias en las macrocompetencias según formación inicial vocacional.	479
TABLA 13.174: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial departamentos.	481
TABLA 13.175: Diferencias en variable 8.4 según formación inicial departamentos.	482
TABLA 13.176: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial cursos.	483
TABLA 13.177: Diferencias en variables 1.9, 2.1, 2.3, 3.4, 4.2.c, 8.2, 8.6 según formación inicial cursos.	485
TABLA 13.178: Diferencias en variables 3.9, 4.1.b, 4.6.h, 6.1, 6.5, 6.7 según formación inicial cursos.	486
TABLA 13.179: Diferencias en variables 5.4, 8.8 según formación inicial cursos.	486
TABLA 13.180: Diferencias en las macrocompetencias según formación inicial cursos.	487
TABLA 13.181: Diferencias en factores y componentes de la actitud según referentes teóricos en evaluación.	488
TABLA 13.182: Diferencias en variables 1.9, 2.1, 2.3, 8.6 según referentes teóricos.	489
TABLA 13.183: Diferencias en variables 1.12, 3.10, 4.1b, 4.6a, 4.6c, 6.1, 6.5 según referentes teóricos.	490
TABLA 13.184: Diferencias en variables 5.1, 5.4 según referentes teóricos.	491
TABLA 13.185: Diferencias en variables 6.1, 6.3, 6.5 según referentes teóricos.	491
TABLA 13.186: Diferencias en las macrocompetencias según referentes teóricos.	492

TABLA 13.187: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente grupos de trabajo.	494
TABLA 13.188: Diferencias en variables 6.3, 7.7, 8.1, 8.8 según formación permanente grupos de trabajo.	495
TABLA 13.189: Diferencias en variables 5.2 según formación permanente grupos de trabajo.	496
TABLA 13.190: Diferencias en variables 6.3, 6.5 según formación permanente grupos de trabajo.	496
TABLA 13.191: Diferencias en variables 8.1, 8.2, 8.4, 8.6, 8.7, 8.8 según formación permanente grupos de trabajo.	497
TABLA 13.192: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente grupos de trabajo.	498
TABLA 13.193: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente cursos.	499
TABLA 13.194: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente cursos.	501
TABLA 13.195: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente jornadas.	502
TABLA 13.196: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente jornadas.	504
TABLA 13.197: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente innovación.	506
TABLA 13.198: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente innovación.	507
TABLA 13.199: Diferencias en variables 2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 3.5, 4.2a, 4.2c, 7.1, 7.2, 8.2, 8.6 según formación permanente innovación.	508
TABLA 13.200: Diferencias en variables 1.12, 2.7, 3.9, 4.1, 4.6, 5.6, 6.1, 6.5, 6.7, 7.5, 7.8 según formación permanente innovación.	509
TABLA 13.201: Diferencias en variables 1.5, 1.6, 3.1, 3.2, 3.6, 3.8, 5.1, 5.4, 5.7, 6.8 según formación permanente innovación.	510
TABLA 13.202: Diferencias en factores y componentes de la actitud según ninguna formación.	511
TABLA 13.203: Diferencias en macrocompetencias según ninguna formación.	512
TABLA 13.204: Diferencias en variables 2.1, 2.2, 8.2, 8.6, 8.7 según ninguna formación.	514
TABLA 13.205: Diferencias en variables 2.7, 3.9, 4.6, 5.2, 6.5, 6.7 según ninguna formación.	515
TABLA 13.206: Diferencias en variables 1.6, 8.1, 8.8 según ninguna formación.	515
TABLA 13.207: Prueba de Contraste para tipo de evaluación según agente con variable de agrupación formación.	516
TABLA 13.208: Tabla de contingencia entre formación inicial departamentos y coevaluación docente.	517
TABLA 13.209: Tabla de contingencia entre formación inicial autodidacta y coevaluación docente.	517
TABLA 13.210: Comparativa de medias entre formación inicial a través de departamentos y práctica de la coevaluación docente.	518
TABLA 13.211: Comparativa de medias entre formación inicial autodidacta y práctica de la coevaluación docente.	518
TABLA 13.212: Comparativa de medias entre formación inicial vocación y prácticas de la coevaluación docente y heteroevaluación.	518
TABLA 13.213: Tabla de contingencia entre formación inicial vocación y heteroevaluación.	519
TABLA 13.214: Tabla de contingencia entre formación inicial vocación y coevaluación con el alumno.	519
TABLA 13.215: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 1.	522
TABLA 13.216: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 2.	526
TABLA 13.217: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la	527

competencia 3.	
TABLA 13.218: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 4.	531
TABLA 13.219: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 5.	534
TABLA 13.220: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 6.	536
TABLA 13.221: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 7.	540
TABLA 13.222: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 8.	543
TABLA 13.223: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 9.	546
TABLA 13.224: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 10.	549
TABLA 13.225: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 11.	552
TABLA 13.226: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 12.	555
TABLA 13.227: Diferencias en la importancia de la competencia 12 en función de la formación permanente mediante innovación.	558
TABLA 13.228: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 13.	559
TABLA 13.229: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 14.	562
TABLA 13.230: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la tipología del centro.	567
TABLA 13.231: Diferencias en las macrocompetencias en función de la tipología del centro.	568
TABLA 13.232: Diferencias en algunas variables en función de la tipología del centro.	569
TABLA 13.233: Diferencias en la macrocompetencia I en función del centro educativo.	572
TABLA 13.234: Diferencias en las variables 4.2, 4.4, 4.6 en función de la práctica de la autoevaluación docente.	574
TABLA 13.235: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la práctica de la evaluación criterial.	576
TABLA 13.236: Diferencias en las macrocompetencias en función de la práctica de la evaluación criterial.	577
TABLA 13.237: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la práctica de la evaluación normativa.	579
TABLA 13.238: Diferencias en las macrocompetencias en función de la práctica de la evaluación normativa.	579
TABLA 13.239: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la práctica de la evaluación continua.	581
TABLA 13.240: Diferencias en las macrocompetencias en función de la práctica de la evaluación continua.	582
TABLA 13.241: Diferencias en las macrocompetencias en función del referente de evaluación: decretos base.	584
TABLA 13.242: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.	588
TABLA 13.243: Diferencias en las macrocompetencias en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.	589
TABLA 13.244: Comparativa de medias de los instrumentos del Bloque instrumental I en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.	590
TABLA 13.245a: Comparativa de medias del Factor I en función del referente de evaluación:	592

preguntas de los exámenes.	
TABLA 13.245b: Comparativa de medias de las variables del Factor I en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.	593
TABLA 13.246: Pruebas de contraste para las competencias docentes con variable de agrupación: referentes de evaluación en las preguntas de los exámenes.	595
TABLA 13.247: Diferencias en la competencia comunicativa en función de referentes evaluación en las preguntas de los exámenes.	596
TABLA 13.248: Diferencias en el uso de las pruebas test en función de referentes evaluación en los objetivos específicos.	597
TABLA 13.249: Diferencias en el uso de trabajos y lecturas en función de referentes evaluación en los decretos base.	598
TABLA 13.250: Diferencias en el uso de comentarios en función de referentes evaluación en las competencias básicas.	599
TABLA 13.251: Diferencias en el uso de instrumentos en función de la adscripción al Departamento de Ciencias.	600
TABLA 13.252: Diferencias en el uso de informes de laboratorio en función de la adscripción al Departamento de Ciencias.	601
TABLA 13.253: Diferencias en el uso de informes de laboratorio en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Experimentales.	601
TABLA 13.254: Diferencias en el uso de comentarios en función de la adscripción al Departamento de Ciencias.	603
TABLA 13.255: Diferencias en el uso de comentarios en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Experimentales.	603
TABLA 13.256: Diferencias en el uso de instrumentos en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Exactas.	604
TABLA 13.257: Diferencias en el uso instrumentos de evaluación en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Sociales.	605
TABLA 13.258: Diferencias en el uso instrumentos de evaluación en función de la adscripción al Departamento de Lengua y Literatura.	607
TABLA 13.259: Diferencias en el uso instrumentos de evaluación en función de la adscripción al Departamento de Idiomas.	608
TABLA 13.260: Diferencias en el uso de comentarios en función de la práctica de la evaluación tradicional.	610
TABLA 14.1: Estadísticos descriptivos para las variables personales.	615
TABLA 14.2: Tabla de frecuencias para la variable sexo.	616
TABLA 14.3: Tabla de frecuencias para la variable religión.	617
TABLA 14.4: Estadísticos descriptivos para las variables académicas.	618
TABLA 14.5: Tabla de frecuencias para la variable repetición de curso.	618
TABLA 14.6: Tabla de frecuencias para la variable esperanza de titulación.	619
TABLA 14.7: Tabla de contingencia entre las variables repetición de curso y esperanza de titulación.	620
TABLA 14.8: Tabla de frecuencias para la variable estudios futuros.	621
TABLA 14.9: Población que alcanza estudios de secundaria superior. Indicadores OCDE (2010).	622
TABLA 14.10: Estadísticos descriptivos para las variables contextuales.	623
TABLA 14.11: Tabla de frecuencias para la variable tipo de centro.	624
TABLA 14.12: Tabla de frecuencias para la variable estudios de la madre.	625
TABLA 14.13: Tabla de frecuencias para la variable estudios del padre.	626
TABLA 14.14: Diferencias entre nivel de estudio de los padres en función de la tipología del centro.	627
TABLA 14.15: Diferencias entre nivel de estudio de la madre en función de los estudios del padre.	629
TABLA 14.16: Correlaciones entre nivel de estudios de la madre y del padre.	629

TABLA 14.17: Estadísticos descriptivos para las variables de opinión.	632
TABLA 14.18: Estadísticos de fiabilidad para la calificación final.	636
TABLA 14.19: Estadísticos total-elemento para la calificación final.	637
TABLA 14.20: Porcentajes de respuestas para las variables de la calificación final.	637
TABLA 14.21: Estadísticos de fiabilidad para la evaluación continua.	639
TABLA 14.22: Estadísticos total-elemento para la evaluación continua.	639
TABLA 14.23: Porcentajes de respuestas para las variables de la evaluación continua.	640
TABLA 14.24: Tabla de frecuencias para la variable var6.7 de la escala de actitudes docentes.	643
TABLA 14.25: Estadísticos de fiabilidad para la adquisición de competencias.	644
TABLA 14.26: Estadísticos total-elemento para la adquisición de competencias.	644
TABLA 14.27: Porcentajes de respuestas para las variables de la adquisición de competencias.	645
TABLA 14.28: Estadísticos de fiabilidad para el total de los ítems.	647
TABLA 14.29: Estadísticos total-elemento para el total de los ítems.	647
TABLA 14.30: Estadísticos de fiabilidad para concepto de evaluación para el estudiante.	648
TABLA 14.31: Estadísticos total-elemento para concepto de evaluación para el estudiante.	648
TABLA 14.32: Estadísticos descriptivos para concepto de evaluación para el estudiante.	649
TABLA 14.33: Tabla de frecuencias para la variable VAR1.	650
TABLA 14.34: Tabla de frecuencias para la variable VAR2.	651
TABLA 14.35: Tabla de frecuencias para la variable VAR3.	652
TABLA 14.36: Tabla de frecuencias para la variable VAR4.	653
TABLA 14.37: Tabla de frecuencias para la variable VAR5.	654
TABLA 14.38: Tabla de frecuencias para la variable VAR6.	655
TABLA 14.39: Tabla de frecuencias para la variable VAR7.	656
TABLA 14.40: Tabla de frecuencias para la variable VAR8.	657
TABLA 14.41: Porcentajes de respuestas para concepto de evaluación para el estudiante.	658
TABLA 14.42: Estadísticos de fiabilidad para concepto de evaluación para el profesor.	659
TABLA 14.43: Estadísticos total-elemento para concepto de evaluación para el profesor.	659
TABLA 14.44: Estadísticos descriptivos para concepto de evaluación para el profesor.	659
TABLA 14.45: Tabla de frecuencias para la variable VAR9.	661
TABLA 14.46: Tabla de frecuencias para la variable VAR10.	662
TABLA 14.47: Tabla de frecuencias para la variable VAR11.	663
TABLA 14.48: Tabla de frecuencias para la variable VAR12.	664
TABLA 14.49: Tabla de frecuencias para la variable VAR13.	665
TABLA 14.50: Tabla de frecuencias para la variable VAR14.	666
TABLA 14.51: Tabla de frecuencias para la variable VAR15.	667
TABLA 14.52: Porcentaje de respuestas para concepto de evaluación para el profesor.	668
TABLA 14.53: Estadístico de fiabilidad para concepto de evaluación para los padres.	669
TABLA 14.54: Estadístico de total-elemento para concepto de evaluación para los padres.	669
TABLA 14.55: Estadístico descriptivos para concepto de evaluación para los padres.	669
TABLA 14.56: Tabla de frecuencias para la variable VAR16.	670
TABLA 14.57: Tabla de frecuencias para la variable VAR17.	671
TABLA 14.58: Tabla de frecuencias para la variable VAR18.	672
TABLA 14.59: Tabla de frecuencias para la variable VAR19.	673
TABLA 14.60: Tabla de frecuencias para la variable VAR20.	674
TABLA 14.61: Tabla de frecuencias para la variable VAR21.	675
TABLA 14.62: Porcentaje de respuestas para concepto de evaluación para los padres.	677
TABLA 14.63: Correlaciones entre variables relativas a la evaluación final.	678
TABLA 14.64: Correlaciones entre variables relativas a la evaluación continua.	679
TABLA 14.65: Correlaciones entre variables relativas a la evaluación de competencias.	681
TABLA 14.66: Correlaciones entre variables relativas al concepto de evaluación para el alumno.	682

TABLA 14.67: Correlaciones entre variables relativas al concepto de evaluación para el profesor.	683
TABLA 14.68: Correlaciones entre variables relativas al concepto de evaluación para los padres.	684
TABLA 14.69: Correlaciones bivariadas entre todas las variables.	686
TABLA 14.70: Diferencias entre las variables de la calificación final en función del género.	688
TABLA 14.71: Diferencias entre las variables evaluación continua en función del género.	689
TABLA 14.72: Diferencias entre las variables de la evaluación de competencias en función del género.	691
TABLA 14.73: Diferencias entre las variables VAR3.2, VAR3.3, VAR3.7 en función del género.	692
TABLA 14.74: Diferencias entre las variables de evaluación continua en función de la religión.	693
TABLA 14.75: Diferencias entre las variables de evaluación continua en función de la repetición de curso.	696
TABLA 14.76: Diferencias entre las variables de evaluación de competencias en función de la repetición de curso.	698
TABLA 14.77: Diferencias entre las variables de calificación final en función de la esperanza de titulación.	700
TABLA 14.78: Diferencias entre las variables v3.9 y v3.10 en función de estudios futuros.	702
TABLA 14.79: Diferencias entre las variables calificación final en función de tipología del centro.	704
TABLA 14.80: Diferencias entre las variables evaluación continua en función de tipología del centro.	706
TABLA 14.81: Diferencias entre las variables evaluación de competencias en función de tipología del centro.	707
TABLA 14.82: Diferencias en la variable v1.6 en función de estudios del padre.	709
TABLA 14.83: Diferencias en la variable v1.6, v2.6, v2.7, v2.10, v3.3, v3.4 en función de estudios de la madre.	713
TABLA 14.84: Diferencias en la variable v1.7, v3.5, v3.6 en función de causa del fracaso escolar en el alumno.	714
TABLA 14.85: Diferencias en la variable v3.2, v3.10 en función de causa del fracaso escolar en la familia.	716
TABLA 14.86: Diferencias en la variable v1.1, v2.1, v3.4 en función de causa del fracaso escolar en el profesor.	717
TABLA 14.87: Diferencias en las variables VAR1, VAR2 en función del género.	720
TABLA 14.88: Diferencias en las variables VAR19, VAR20 en función del género.	722
TABLA 14.89: Diferencias en las variables VAR4 en función de la religión.	723
TABLA 14.90: Diferencias en las variables VAR18 en función de la religión.	724
TABLA 14.91: Diferencias en las variables VAR18 en función de la repetición de curso.	726
TABLA 14.92: Diferencias en las variables VAR3 en función de la esperanza de titulación.	726
TABLA 14.93: Diferencias en las variables VAR15 en función de la esperanza de titulación.	727
TABLA 14.94: Diferencias en las variables VAR18 en función de la esperanza de titulación.	728
TABLA 14.95: Diferencias en las variables VAR10 en función de estudios futuros.	730
TABLA 14.96: Diferencias en las variables VAR21 en función de estudios futuros.	731
TABLA 14.97: Diferencias en las variables VAR17 en función de la tipología del centro.	733
TABLA 14.98: Diferencias en las variables VAR18 y VAR20 en función de estudios del padre y de la madre.	736
TABLA 14.99: Diferencias en las variables VAR5y VAR6 en función de causa del fracaso escolar en el sistema educativo.	737
TABLA 14.100: Diferencias en las variables VAR7y VAR8 en función de causa del fracaso escolar en el profesorado.	738
TABLA 14.101: Diferencias en las variables VAR9 y VAR14 en función de causa del fracaso escolar en el alumnado.	739

TABLA 14.102: Diferencias en las variables VAR10 en función de causa del fracaso escolar en el sistema educativo.	739
TABLA 14.103: Diferencias en las variables VAR12 en función de causa del fracaso escolar en el profesorado.	740
TABLA 14.104: Diferencias en las variables VAR16, VAR17, VAR18, VAR19, VAR20 en función de causa del fracaso escolar en el sistema educativo.	741
TABLA 14.105: Diferencias en las variables VAR19 en función de causa del fracaso escolar en el nivel socioeconómico y cultural.	741

ÍNDICE DE GRÁFICOS	Páginas
GRÁFICO 5.1: Resultados por dimensiones en comprensión lectora. Adaptado del Informe de resultados PISA (2009).	25
GRÁFICO 5.2: Expectativas académicas del alumnado. PPDD 2009-2010.	39
GRÁFICO 5.3: Resultados por competencias en función de las expectativas académicas. PPDD 2009-2010.	39
GRÁFICO 5.4: Nivel educativo de padres y madres. PPDD 2009-2010.	40
GRÁFICO 5.5: Rendimiento del alumnado según el nivel educativo de la madre. PPDD 2009-2010.	40
GRÁFICO 5.6: Rendimiento del alumnado según el nivel educativo del padre. PPDD 2009-2010.	40
GRÁFICO 5.7: Resultados por competencias en función del año de nacimiento. PPDD 2009-2010.	42
GRÁFICO 13.1: Puntuaciones totales de la escala.	287
GRÁFICO 13.2: Puntuaciones medias por ítem de la escala de actitudes.	287
GRÁFICO 13.3: Perfil de la dimensión cognitiva.	293
GRÁFICO 13.4: Perfil de la dimensión afectiva.	296
GRÁFICO 13.5: Perfil de la dimensión conductual.	299
GRÁFICO 13.6: Puntuaciones medias por dimensión a escala 4.25-4.58.	300
GRÁFICO 13.7: Puntuaciones medias por dimensión a escala 1.0-6.0.	301
GRÁFICO 13.8: Perfil del Factor I.	302
GRÁFICO 13.9: Perfil del Factor II.	304
GRÁFICO 13.10: Perfil del Factor III.	306
GRÁFICO 13.11: Perfil del Factor IV.	308
GRÁFICO 13.12: Perfil del Factor V.	311
GRÁFICO 13.13: Perfil del Factor VI.	313
GRÁFICO 13.14: Perfil del Factor VII.	315
GRÁFICO 13.15: Perfil del Factor VIII.	317
GRÁFICO 13.16: Puntuaciones medias por factores de la evaluación.	318
GRÁFICO 13.17: Perfil de la Macrocompetencia I.	322
GRÁFICO 13.18: Perfil de la Macrocompetencia II.	324
GRÁFICO 13.19: Perfil de la Macrocompetencia III.	326
GRÁFICO 13.20: Perfil de la Macrocompetencia IV.	328
GRÁFICO 13.21: Perfil de la Macrocompetencia V.	331
GRÁFICO 13.22: Puntuaciones medias por macrocompetencias.	332
GRÁFICO 13.23: Representación del porcentaje de docentes según años de docencia.	333
GRÁFICO 13.24: Representación del porcentaje de docentes según experiencia docente.	335
GRÁFICO 13.25: Representación del porcentaje de docentes según ciclo de docencia.	336
GRÁFICO 13.26: Representación del porcentaje de docentes según el área de especialización.	337
GRÁFICO 13.27: Representación del porcentaje de docentes según materias impartidas.	338
GRÁFICO 13.28: Porcentaje de docentes con formación inicial autodidacta.	340
GRÁFICO 13.29: Porcentaje de docentes con formación inicial por observación de sus	341

compañeros.

GRÁFICO 13.30: Porcentaje de docentes con formación inicial por repetición de conductas.	342
GRÁFICO 13.31: Porcentaje de docentes con formación inicial por instinto vocacional.	343
GRÁFICO 13.32: Porcentaje de docentes con formación inicial por directrices de los departamentos didácticos.	343
GRÁFICO 13.33: Porcentaje de docentes con formación inicial por programas de especialización.	344
GRÁFICO 13.34: Porcentaje de docentes con formación inicial.	345
GRÁFICO 13.35a: Porcentaje de docentes que posee referentes teóricos.	346
GRÁFICO 13.35b: Porcentaje de docentes que piensa que es posible llevar la teoría a la práctica.	347
GRÁFICO 13.36: Gráfico de contingencia entre las variables posee referentes teóricos y es posible llevar la teoría a la práctica.	348
GRÁFICO 13.37: Porcentaje de docentes que se forman permanentemente mediante grupos de trabajo.	349
GRÁFICO 13.38: Porcentaje de docentes que se forman permanentemente mediante cursos o seminarios.	350
GRÁFICO 13.39: Porcentaje de docentes que se forman permanentemente asistiendo a charlas y jornadas.	351
GRÁFICO 13.40: Porcentaje de docentes que se forman permanentemente indagando e innovando.	351
GRÁFICO 13.41: Porcentaje de docentes que no se forman permanentemente.	352
GRÁFICO 13.42: Porcentaje de docentes se forman permanentemente.	353
GRÁFICO 13.43: Porcentaje de docentes con referentes teóricos según se formen mediante grupos de trabajo.	356
GRÁFICO 13.44: Porcentaje de docentes que aprendieron de sus compañeros según se formen mediante cursos.	357
GRÁFICO 13.45: Porcentaje de docentes que aprendieron la forma de evaluar de sus profesores según se formen mediante jornadas y congresos.	359
GRÁFICO 13.46: Variaciones de medias según la importancia que los profesores otorgan a las competencias docentes.	362
GRÁFICO 13.47: Porcentaje de profesores que poseen máximo desarrollo en las competencias docentes.	363
GRÁFICO 13.48a: Perfil competencia evaluadora docente determinado teóricamente.	366
GRÁFICO 13.48b: Perfil competencia evaluadora docente determinado mediante la escala de actitudes.	367
GRÁFICO 13.49: Comparativa de la competencia evaluadora docente en la teoría y en la práctica.	367
GRÁFICO 13.50: Porcentaje de docentes según la tipología del centro.	369
GRÁFICO 13.51: Porcentaje de docentes según el municipio al que pertenece el centro.	370
GRÁFICO 13.52: Porcentaje de docentes según el centro educativo.	371
GRÁFICO 13.53: Porcentaje de docentes que practica la autoevaluación docente.	373
GRÁFICO 13.54: Porcentaje de docentes que practica la autoevaluación discente.	374
GRÁFICO 13.55: Porcentaje de docentes que practica la coevaluación entre profesores.	374
GRÁFICO 13.56: Porcentaje de docentes que practica la coevaluación con el alumnado.	375
GRÁFICO 13.57: Porcentaje de docentes que practica la heteroevaluación.	376
GRÁFICO 13.58: Porcentaje de docentes que practica la evaluación criterial.	378
GRÁFICO 13.59: Porcentaje de docentes que practica la evaluación normativa.	379
GRÁFICO 13.60: Gráfico de contingencia entre los docentes que practican la evaluación normativa y la criterial.	380
GRÁFICO 13.61: Porcentaje de docentes que practica la evaluación continua.	382
GRÁFICO 13.62: Porcentaje de docentes que practica la evaluación tradicional.	382

GRÁFICO 13.63: Gráfico de contingencia entre los docentes que practican la evaluación continua y la tradicional.	383
GRÁFICO 13.64: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación los Decretos Base.	385
GRÁFICO 13.65: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación el desarrollo de las competencias básicas.	386
GRÁFICO 13.66: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación los objetivos de las programaciones de aula.	387
GRÁFICO 13.67: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación los contenidos impartidos en el aula.	388
GRÁFICO 13.68: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación las preguntas de los exámenes.	389
GRÁFICO 13.69: Gráfico de contingencia entre evaluación tradicional y referentes de evaluación los contenidos impartidos.	390
GRÁFICO 13.70: Importancia para los docentes de los objetos de la evaluación.	393
GRÁFICO 13.71: Sinónimos del término evaluación para los docentes.	395
GRÁFICO 13.72: Efectos de la práctica evaluativa.	397
GRÁFICO 13.73: Gráfico de sectores para el instrumento 1.	401
GRÁFICO 13.74: Gráfico de sectores para el instrumento 2.	403
GRÁFICO 13.75: Gráfico de sectores para el instrumento 3.	404
GRÁFICO 13.76: Gráfico de sectores para el instrumento 4.	405
GRÁFICO 13.77: Gráfico de barras para el instrumento 5.	406
GRÁFICO 13.78: Gráfico de barras para el instrumento 6.	407
GRÁFICO 13.79: Gráfico de barras para el instrumento 24.	408
GRÁFICO 13.80: Gráfico de sectores para el instrumento 8.	409
GRÁFICO 13.81: Gráfico de sectores para el instrumento 9.	410
GRÁFICO 13.82: Gráfico de sectores para el instrumento 13.	411
GRÁFICO 13.83: Gráfico de sectores para el instrumento 14.	412
GRÁFICO 13.84: Gráfico de barras para el instrumento 7.	414
GRÁFICO 13.85: Gráfico de barras para el instrumento 10.	414
GRÁFICO 13.86: Gráfico de barras para el instrumento 12.	415
GRÁFICO 13.87: Gráfico de barras para el instrumento 11.	417
GRÁFICO 13.88: Gráfico de barras para el instrumento 15.	418
GRÁFICO 13.89: Gráfico de barras para el instrumento 16.	419
GRÁFICO 13.90: Gráfico de barras para el instrumento 17.	420
GRÁFICO 13.91: Gráfico de barras para el instrumento 23.	421
GRÁFICO 13.92: Gráfico de sectores para el instrumento 28.	422
GRÁFICO 13.93: Gráfico de sectores para el instrumento 19.	422
GRÁFICO 13.94: Gráfico de sectores para el instrumento 20.	424
GRÁFICO 13.95: Gráfico de sectores para el instrumento 21.	424
GRÁFICO 13.96: Gráfico de sectores para el instrumento 22.	425
GRÁFICO 13.97: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades en el ejercicio de la evaluación.	426
GRÁFICO 13.98: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de tiempo en la corrección.	427
GRÁFICO 13.99: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por exceso de alumnos en las aulas.	427
GRÁFICO 13.100: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de tiempo en las aulas.	429
GRÁFICO 13.101: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de formación.	430
GRÁFICO 13.102: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la	431

heterogeneidad de los grupos.	
GRÁFICO 13.103: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la necesidad de objetivar.	431
GRÁFICO 13.104: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de criterios.	432
GRÁFICO 13.105: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la complejidad de la documentación.	432
GRÁFICO 13.106: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la complejidad de la evaluación de competencias.	433
GRÁFICO 13.107: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por dilemas éticos.	433
GRÁFICO 13.108: Porcentaje de docentes con dificultades al evaluar la práctica docente.	434
GRÁFICO 13.109: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar las actitudes y valores discentes.	434
GRÁFICO 13.110: Contorno de contraste entre las componentes de la actitud según la experiencia docente.	454
GRÁFICO 13.111: Contorno de contraste entre los factores de la evaluación según la experiencia docente.	455
GRÁFICO 13.112: Contorno de contraste entre las macrocompetencias según la experiencia docente.	456
GRÁFICO 13.113: Contorno de contraste entre factores y componentes de la actitud según departamento didáctico.	467
GRÁFICO 13.114: Contorno de contraste de las macrocompetencias según departamento didáctico.	467
GRÁFICO 13.115: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial autodidacta.	469
GRÁFICO 13.116: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial compañeros.	471
GRÁFICO 13.117: Contorno de contraste las macrocompetencias según formación inicial compañeros.	473
GRÁFICO 13.118: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial profesores.	474
GRÁFICO 13.119: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial vocación.	477
GRÁFICO 13.120: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación inicial vocación.	480
GRÁFICO 13.121: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial departamentos.	481
GRÁFICO 13.122: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial cursos.	484
GRÁFICO 13.123: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación inicial cursos.	487
GRÁFICO 13.124: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según referentes teóricos en evaluación.	489
GRÁFICO 13.125: Contorno de contraste de las macrocompetencias según referentes teóricos en evaluación.	493
GRÁFICO 13.126: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente en grupos de trabajo.	494
GRÁFICO 13.127: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente en grupos de trabajo.	498
GRÁFICO 13.128: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente mediante cursos.	500
GRÁFICO 13.129: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación	501

permanente mediante cursos.	
GRÁFICO 13.130: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente mediante jornadas.	503
GRÁFICO 13.131: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente mediante jornadas.	504
GRÁFICO 13.132: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente mediante innovación.	506
GRÁFICO 13.133: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente mediante innovación.	507
GRÁFICO 13.134: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según ninguna formación.	512
GRÁFICO 13.135: Contorno de contraste de las macrocompetencias de la actitud según ninguna formación.	513
GRÁFICO 13.136: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 1.	523
GRÁFICO 13.137: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 2.	526
GRÁFICO 13.138: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 3.	530
GRÁFICO 13.139: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 4.	533
GRÁFICO 13.140: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 5.	535
GRÁFICO 13.141: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 6.	539
GRÁFICO 13.142: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 7.	542
GRÁFICO 13.143: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 8.	545
GRÁFICO 13.144: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 9.	548
GRÁFICO 13.145: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 10.	551
GRÁFICO 13.146: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 11.	554
GRÁFICO 13.147: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 12.	557
GRÁFICO 13.148: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 13.	561
GRÁFICO 13.149: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 14.	565
GRÁFICO 13.150: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la tipología del centro.	567
GRÁFICO 13.151: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de la tipología del centro.	569
GRÁFICO 13.152: Contorno de contraste de algunas variables en función de la tipología del centro.	570
GRÁFICO 13.153: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función del normotipo de la evaluación.	577
GRÁFICO 13.154: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función del normotipo de la evaluación.	578
GRÁFICO 13.155: Contorno de contraste de los factores y componentes de la actitud en función de la evaluación normativa.	580

GRÁFICO 13.156: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de la evaluación normativa.	580
GRÁFICO 13.157: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la evaluación continua.	582
GRÁFICO 13.158: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de la evaluación continua.	583
GRÁFICO 13.159: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de decretos base como referentes.	585
GRÁFICO 13.160: Contorno de contraste de los factores y componentes de la actitud en función de exámenes como referentes.	588
GRÁFICO 13.161: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de exámenes como referentes.	590
GRÁFICO 13.162: Contorno de contraste de instrumentos del Bloque instrumental I en función de exámenes como referentes.	591
GRÁFICO 13.163: Contorno de contraste de las variables del Factor I en función de exámenes como referentes.	594
GRÁFICO 13.164: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del departamento de ciencias.	600
GRÁFICO 13.165: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del departamento de sociales.	606
GRÁFICO 13.166: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del departamento de lengua.	607
GRÁFICO 13.167: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del departamento de idiomas.	609
GRÁFICO 14.1: Distribución del alumnado según el género.	616
GRÁFICO 14.2: Distribución del alumnado según su religión.	617
GRÁFICO 14.3: Distribución del alumnado según repetición de curso.	619
GRÁFICO 14.4: Distribución del alumnado según esperanza de titulación.	620
GRÁFICO 14.5: Tabla de contingencia entre número de repetidores y esperanza de titulación.	621
GRÁFICO 14.6: Distribución del alumnado según estudios futuros.	622
GRÁFICO 14.7: Distribución del alumnado según tipología del centro.	624
GRÁFICO 14.8: Distribución del alumnado según estudios de la madre.	625
GRÁFICO 14.9: Distribución del alumnado según estudios del padre.	626
GRÁFICO 14.10: Diagrama de cajas para los grupos pública y privada-concertada según estudios del padre y de la madre.	628
GRÁFICO 14.11: Tabla de contingencia entre estudios del padre y de la madre.	630
GRÁFICO 14.12: Diagrama de cajas entre estudios del padre y de la madre.	630
GRÁFICO 14.13: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el estudiante.	633
GRÁFICO 14.14: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en la familia.	633
GRÁFICO 14.15: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el sistema educativo.	634
GRÁFICO 14.16: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en nivel socioeconómico y cultural.	634
GRÁFICO 14.17: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el profesor.	635
GRÁFICO 14.18: Distribución de medias para las variables de la calificación final.	638
GRÁFICO 14.19: Distribución de medias para las variables de la evaluación continua.	641
GRÁFICO 14.20: Respuestas de los docentes ante el ejercicio de la evaluación inicial.	642
GRÁFICO 14.21: Respuestas de los estudiantes ante el ejercicio de la evaluación inicial.	642
GRÁFICO 14.22: Distribución de medias para las variables de la evaluación de competencias básicas.	645
GRÁFICO 14.23: Porcentaje de respuestas hacia la comprensión de las competencias básicas	646

por los alumnos.	
GRÁFICO 14.24: Distribución de medias para las variables del concepto de evaluación para el estudiante.	649
GRÁFICO 14.25: Porcentaje de respuestas para la variable VAR1.	650
GRÁFICO 14.26: Porcentaje de respuestas para la variable VAR2.	651
GRÁFICO 14.27: Porcentaje de respuestas para la variable VAR3.	652
GRÁFICO 14.28: Porcentaje de respuestas para la variable VAR4.	653
GRÁFICO 14.29: Porcentaje de respuestas para la variable VAR5.	654
GRÁFICO 14.30: Porcentaje de respuestas para la variable VAR6.	655
GRÁFICO 14.31: Porcentaje de respuestas para la variable VAR7.	656
GRÁFICO 14.32: Porcentaje de respuestas para la variable VAR8.	657
GRÁFICO 14.33: Distribución de medias para las variables del concepto de evaluación para el profesor.	660
GRÁFICO 14.34: Porcentaje de respuestas para la variable VAR9.	661
GRÁFICO 14.35: Porcentaje de respuestas para la variable VAR10.	662
GRÁFICO 14.36: Porcentaje de respuestas para la variable VAR11.	663
GRÁFICO 14.37: Porcentaje de respuestas para la variable VAR12.	664
GRÁFICO 14.38: Porcentaje de respuestas para la variable VAR13.	665
GRÁFICO 14.39: Porcentaje de respuestas para la variable VAR14.	666
GRÁFICO 14.40: Porcentaje de respuestas para la variable VAR15.	667
GRÁFICO 14.41: Distribución de medias para las variables del concepto de evaluación para los padres.	670
GRÁFICO 14.42: Porcentaje de respuestas para la variable VAR16.	671
GRÁFICO 14.43: Porcentaje de respuestas para la variable VAR17.	672
GRÁFICO 14.44: Porcentaje de respuestas para la variable VAR18.	673
GRÁFICO 14.45: Porcentaje de respuestas para la variable VAR19.	674
GRÁFICO 14.46: Porcentaje de respuestas para la variable VAR20.	675
GRÁFICO 14.47: Porcentaje de respuestas para la variable VAR21.	676
GRÁFICO 14.48: Contorno de contraste de las variables de calificación final en función del género.	689
GRÁFICO 14.49: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función del género.	690
GRÁFICO 14.50: Contorno de contraste de las variables de evaluación de competencias en función del género.	692
GRÁFICO 14.51: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función de la religión.	694
GRÁFICO 14.52: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función de la repetición de curso.	696
GRÁFICO 14.53: Contorno de contraste de las variables de evaluación de competencias en función de la repetición de curso.	698
GRÁFICO 14.54: Contorno de contraste de las variables de calificación final en función de la esperanza de titulación.	700
GRÁFICO 14.55: Contorno de contraste de las variables de calificación final en función de la tipología del centro.	705
GRÁFICO 14.56: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función de la tipología del centro.	706
GRÁFICO 14.57: Contorno de contraste de las variables de evaluación de competencias en función de la tipología del centro.	707
GRÁFICO 14.58: Contorno de contraste de las variables v1.7, v3.5 y v3.6 según causa del fracaso escolar en el alumno.	715
GRÁFICO 14.59: Contorno de contraste de las variables v3.2 y v3.10 según causa del fracaso escolar en la familia.	716

GRÁFICO 14.60: Contorno de contraste de las variables según causa del fracaso escolar en el sistema educativo. 717

GRÁFICO 14.61: Contorno de contraste de las variables v1.1, v2.1, v3.4 según causa del fracaso escolar en el profesorado. 719

ÍNDICE DE MAPAS CONCEPTUALES

	Páginas
MAPA 3.1: Estructura general de la investigación.	10
MAPA 6.2: Características de los procesos de evaluación.	90
MAPA 9.1: Relación entre objetivos, capacidades y competencias. Adaptado de Núñez (2006) en Modelo de Evaluación de Diagnóstico de la Junta de Andalucía.	185
MAPA 9.2: Técnicas e instrumentos para la recogida de información para la evaluación del aprendizaje del alumnado. Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2003).	187
MAPA 12.1: Interrelaciones entre las competencias evaluadora docente y discente.	241
MAPA 12.2: Procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación educativa, según Gento (2004).	249
MAPA 12.3: Planificación de la encuesta.	252

ÍNDICE DE CUADROS

	Páginas
CUADRO 6.1: Taxonomía de Bloom. Dominio cognitivo de los objetivos educativos.	72
CUADRO 6.2: Dominio afectivo de los objetivos educativos.	73
CUADRO 6.3: Clasificación de modelos cualitativos y cuantitativos realizada por Cook y Reichardt (1986).	76
CUADRO 6.4: Modelo conductista-eficientista de la evaluación.	78
CUADRO 6.5: Modelo humanístico de la evaluación.	78
CUADRO 6.6: Modelo holístico de la evaluación.	79
CUADRO 6.7: Evolución del concepto de evaluación educativa. Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2003).	79
CUADRO 6.8: Diferencias entre evaluación y medición. Adaptado de Cardona y Gento (1998).	84
CUADRO 6.9: El concepto de evaluación hoy según Blázquez y Lucero (2002).	85
CUADRO 6.10: Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación. Adaptado de House (2000).	100
CUADRO 6.11: Comparativa entre constructivismo y objetivismo. Adaptado de Monereo (2009).	102
CUADRO 6.12: Características de la evaluación alternativa. Adaptado de Bolívar (2000).	107
CUADRO 6.13: Paralelismo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.	109
CUADRO 6.14: Estrategias para la autoevaluación del profesorado. Adaptado Iwanicki y McEachern (1984), según Solabarrieta (1996).	112
CUADRO 7.1: Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI. Adaptado de Monereo y Pozo (2001).	129
CUADRO 7.2: Clases de competencias según Delgado García (2005).	133
CUADRO 7.3: Modelos didácticos según Díaz Alcaraz (2007).	143
CUADRO 9.1: Diferencias entre objetivos, capacidades y competencias. Según Modelo de Evaluación de Diagnóstico, Junta de Andalucía (2006).	184
CUADRO 9.2: Instrumentos de evaluación.	197
CUADRO 9.3: Instrumentos para la evaluación auténtica y la evaluación tradicional, según Monereo (2009).	203
CUADRO 12.1: Características de los estudios de casos cualitativos. Adaptado de Pérez Serrano (2004).	238
CUADRO 12.2: Número de centros del Campo de Gibraltar (CEP CAMPO DE GIBRALTAR).	245
CUADRO 12.3: Tipos de procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación. Adaptado de Gento (2004).	249
CUADRO 12.4: Comparativa entre las escalas Thurstone y Likert. Adaptado de Morales (2003).	257
CUADRO 12.5: Tipología de la triangulación en investigación. Adaptado de Denzin (1970).	259
CUADRO 13.1: Código de puntuaciones.	288
CUADRO 13.2: Interpretación de puntuaciones por rango.	288
CUADRO 13.3: Medición de la actitud docente mediante PPDD (2009-2010).	364
CUADRO 13.4: Instrumentos de evaluación organizados por bloques.	399

“...la supervivencia implicó tomar en su momento muchas de las elecciones apropiadas.
Y elegir...
... es una cuestión de evaluación.”
(Stake, 2006)

CAPÍTULO I

IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.- Introducción.

Las reformas educativas en España siguen su curso, apareciendo y desapareciendo, según marquen las necesidades de nuestra sociedad. Detrás de ellas, siguiéndoles de cerca los modelos didácticos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los procesos de evaluación, los movimientos en la organización de centros y, por último, les siguen los docentes. Unos docentes que cuando llegan a asimilar la cultura de la que se impregna cada nueva reforma, ocurre que se encuentran ante otra. Un rápido ritmo de cambio que no siempre beneficia al discente, que debería emerger, en realidad, como objeto y finalidad de cada transformación educativa. *“Ningún cambio podrá considerarse innovación como tal si no afecta de forma directa, sustantiva, y permanente al proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como una mejora de la formación del alumnado, referente éste en definitiva del propio sistema escolar y de todos sus componentes, pues solo el alumnado justifica el sistema escolar”* (Pérez Pérez, 2003:230).

En la mayoría de los casos se inicia una revolución curricular con modificaciones en los diferentes elementos del currículum formal que no llega a calar en la realidad de la práctica docente. Persistiendo el currículum oculto, en la que los métodos de enseñanza permanecen inalterados, porque cambiar estos aspectos implica cambiar a las personas y eso solo se consigue con un convencimiento real, por parte de los docentes, de que los procedimientos de enseñanza deben ser modificados. En palabras de Cuban (1984) referenciado por Barber y Mourshed (2008:37) *“la superficie está agitada y turbulenta, mientras que el fondo del océano está calmo y sereno (aunque algo turbio). Las políticas se suceden dramáticamente, generando la apariencia de*

grandes cambios... mientras debajo de la superficie, la vida sigue adelante sin grandes interrupciones”.

La impresión es que en la práctica el mensaje no cala, *“se ha extendido sí, pero permanece en la epidermis de la mayoría de los individuos (familias, alumnado y profesorado) y ya a un nivel macro político (entre los administradores de la educación) no solo no avanza (salvo en las declaraciones oficiales de lo políticamente correcto), sino que incluso retrocede ante el impulso que la globalización ha dado al liberalismo económico y a su mensaje meritocrático de **tanto rindes, tanto vales**”* (Trillo Alonso, 2005:85).

Para Pérez Pérez (2003), la verdadera reforma educativa, en su forma más amplia de conceptualizarse, haría referencia a las profundas transformaciones que tienen lugar en la política educativa de un país con proyección de futuro, emanadas de situaciones de revolución social en cualquiera de sus causas. *“Aunque una reforma está exigida de planes y acciones concretas que estén bien definidas y puedan ser realizables en la práctica, no siempre esto es así y normalmente los cambios son menores de lo que cabría esperar”* (Pérez Pérez, 2003:183). Gairín (2003) entiende la buena intención que subyace en las pretendidas modificaciones estructurales del sistema educativo para implementar cambios e innovaciones necesarias, pero reconoce que esto no siempre es posible, desde que no se tiene en cuenta el acompañar la gran modificación de las estructuras básicas con pequeñas reformas en el ámbito del profesorado y de los centros educativos. El éxito de cada reforma educativa *“depende de la implicación que se consiga a nivel micro del sistema educativo”* (Gairín, 2003:121).

En este momento nos encontramos ante una situación de cambio que pretende dar respuesta a los problemas derivados del fracaso escolar por un lado y que, por otro, pretende formar ciudadanos capaces y competentes que participen coherentemente en el desarrollo de la sociedad. Una exploración de la situación puede hacernos ver que estas reformas deben realizarse tras un análisis profundo de las prácticas sociales, de las formas de vida, de las necesidades imperantes en el momento, de conceptualizar las situaciones a las que se enfrentará cada individuo en la vida

cotidiana y para las que necesita formarse. En este punto del debate aparece el concepto de competencia, como la forma de hacer realidad una preparación consistentemente social y humana. Un saber, un saber hacer y un saber ser. La búsqueda del ser competente y las estrategias para su logro se han puesto en marcha en el sistema educativo. Las competencias se han convertido en “*el santo grial de la educación*” (Monereo y Pozo, 2007:13). ¿Una moda o una necesidad fundamentada? En cualquier caso, una exigencia legal.

La nueva perspectiva sobre competencias necesita de una reformulación real de las metodologías docentes, en las que el aprendizaje tome cuerpo propio, convirtiéndose estas metodologías en un verdadero proceso indivisible de enseñanza-aprendizaje. Sin duda alguna, como se demostrará a lo largo de esta investigación, es la evaluación la primera de las dimensiones que necesita de atención. En la investigación que realicé en 2006 en un estudio de caso sobre los procesos de evaluación que llevan a cabo los profesores de educación primaria, así se confirmaba, se evidenciaba cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje y la propia práctica docente se veían modificados y mejorados a raíz de los cambios sustanciales que se realizaban en materia de evaluación; y cómo la formación en la competencia evaluadora docente se constituía como la tarea fundamental del profesorado, pues de la responsabilidad evaluadora emergían el resto de competencias necesarias para ser un profesional de calidad en educación.

El concepto de evaluación ha evolucionado a lo largo de los años y ha sido objeto de muchas tesis. En los últimos tiempos la evaluación de competencias está siendo importante tema de debate en educación. Esta investigación pretende poner de manifiesto que cuando un nuevo paradigma o una nueva cultura educativa asalta las escuelas, y se precisan realizar cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se hace indispensable tocar en primera instancia la evaluación y, a raíz de estas modificaciones, emana de forma subliminal el cambio en las prácticas docentes, en las enseñanzas, en los aprendizajes y, por consiguiente, en la formación del alumnado.

Formaremos a nuestro alumnado en competencias solo si éstas son exigidas y evaluadas rigurosamente, solo si el profesor es competente en evaluación podrá efectuar una evaluación educativa de calidad que influya directamente en el rendimiento del alumnado. La evaluación se constituye como el verdadero proyecto de formación, que nos indica dónde está el comienzo del aprendizaje, cuál es el proceso a seguir y a dónde queremos llegar. La evaluación de las competencias no es tarea fácil, el hecho de contextualizar los saberes y las habilidades, el hecho de poner en acción y movilizar las capacidades, envuelto todo ello en los comportamientos y actitudes humanas, hace que la evaluación de competencias tenga que facultarse de innovadoras técnicas e instrumentos de evaluación que se aparten de las simples pruebas de papel y lápiz, haciendo que el docente se cuestione su propia competencia evaluadora.

“No hay que olvidar que la forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia y que el sistema de evaluación aplicado condiciona también la forma de estudiar y el tiempo dedicado al aprendizaje” (Delgado García, 2005:36).

He aquí nuestro objeto de estudio, partimos del hecho de que solo es posible cambiar la educación si así lo hace el profesorado, es por ello que analizar cuáles son las competencias que deben tener los docentes para implementar reformas educativas se hace tan fundamental como la propia reforma.

Dada la problemática que nos envuelve, esta investigación pretende servir de reflexión entre los docentes sobre cómo hay que evaluar, qué hay que evaluar y, principalmente, para qué hay que hacerlo.

La primera pregunta que debemos plantearnos encierra un *para qué evaluamos*, cuya respuesta se encuentra en la finalidad educativa de cada docente. El hecho de conocer las finalidades educativas nos hace conscientes de cuáles son los términos en los que debemos tratar el problema, de qué queremos conseguir y de cuáles deben ser nuestros fines educativos, nuestros fines al evaluar y, con ello, responsables de nuestras actuaciones evaluativas. Según Coll (2006) la selección de lo realmente básico

en educación básica se constituye como una de las grandes tareas de los docentes y de las instituciones en las que cohabitan. Como dice este autor, el debate curricular está en vigor, es de actualidad. Conocer la opinión de los que enseñan sobre esta problemática y sus puntos de vista sobre la posibilidad de hallar soluciones puede ayudarnos a comprender la situación real en la que nos encontramos.

En la construcción del currículo seguimos encontrando una balanza que se inclina hacia la configuración de los diseños curriculares, un desequilibrio procedente de la escasa importancia que se le da a la configuración de la evaluación, de aquellos elementos y procedimientos que permiten el reconocimiento, ante uno mismo y ante la sociedad, de los aprendizajes adquiridos.

Se hace interesante así, discutir qué está aportando a la educación secundaria la evaluación entendida en términos de competencias, la evaluación centrada en la movilización de los saberes según el contexto, y si el profesorado las entiende como una solución a las problemáticas que imperan acerca del currículo escolar.

Es un propósito de esta investigación reflexionar profundamente sobre los pareceres de los docentes acerca de la innovación curricular propuesta por el nuevo enfoque sobre competencias, así como de las acciones evaluativas que se hace necesario llevar a cabo, y, a partir de ellas, proponer un modelo de evaluación que aclare cuáles deben ser las estrategias de trabajo de los docentes para conseguir que la educación sea un proyecto de vida y no un departamento estanco de una fase de la existencia de un individuo.

En estos momentos, las escuelas españolas y las universidades se encuentran ante un profundo proceso de transformación, el nuevo enfoque sobre las competencias está dando paso a un cambio en todos los elementos del sistema educativo. Los profesores nadan en un mar de dudas e inseguridades, los nuevos retos que se les plantean han llegado sin previo aviso. Es la formación del profesorado, en particular, uno de los elementos que se constituyen como labor fundamental para implementar con éxito este proceso de transformación.

Conseguir unos objetivos como los que marca el proceso de convergencia propuesto por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, una educación basada en las competencias, supone que los docentes deben estar altamente cualificados y ser competentes para el desarrollo de sus funciones. Se hacen necesarias modificaciones en las metodologías, en la evaluación, en los sistemas de tutorías, en la planificación, en las competencias comunicativas, sociales y humanas, en la propia identidad profesional.

Se necesita un nuevo perfil de docente, capaz de ofrecer y transmitir al alumnado todas aquellas competencias que él mismo posee. Si un docente no tiene dotes, por ejemplo comunicativas, difícilmente podrá conseguir el desarrollo de esta competencia en sus aprendices.

La exigencia de evaluar nuevas competencias en el alumnado hace que se generen cambios importantes en las metodologías y en las herramientas evaluativas aplicadas y, en general, en las propias competencias profesionales del docente. De la bibliografía analizada, Zabalza (2009), Perrenoud (2004) y Medina (2009) entre otros, se identifican cuáles deben ser esas competencias necesarias en un docente del siglo XXI: poseer destrezas docentes sobre los medios y recursos de enseñanza-aprendizaje; aplicar metodologías y estrategias de acción; realizar una planificación del saber; poseer identidad profesional; emprender distintos modos de abordar la evaluación; tener iniciativa profesional para proyectar su trabajo; poseer competencia comunicativa; comprometerse seriamente con la innovación; ser especialista en diagnóstico; impulsar un proyecto de investigación permanente; estar abierto a la colaboración; ser especialista en la convergencia interdisciplinar de los saberes; promover las relaciones humanas y ser buen consejero profesional; comprometerse ética y socialmente; así como ser competente en su acción tutorial.

Este trabajo se centrará en una de estas competencias, tratando de investigar cuál es el estado actual respecto al grado de desarrollo de la competencia evaluadora del docente: saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa. Indagar acerca de cuáles deben ser las tareas que debe hacer un profesor para desarrollar

eficazmente la competencia evaluadora, promoviendo, entre el profesorado, “una reflexión sobre cuáles son las competencias docentes que habría que desarrollar para que se pudiera llevar a cabo el mensaje de una evaluación educativa y auténtica” (Trillo Alonso, 2005). Pretendiendo impulsar una nueva cultura evaluadora que vaya más allá del rendimiento académico de los estudiantes y del concepto de medición y calificación, en consonancia con el nuevo enfoque sobre competencias. Comprender para qué evaluamos, qué es lo que evaluamos y cómo lo hacemos, además de quién evalúa y para quién se evalúa, en definitiva, conocer quiénes son los protagonistas del proceso de evaluación y cuáles sus necesidades; preguntas que ineludiblemente deben responder los docentes para llevar a cabo una evaluación auténtica (Trillo Alonso, 2005).

Proponiéndose, finalmente, un modelo de formación que ofrezca la posibilidad de mejorar la competencia evaluadora docente, contribuyendo a implantar una cultura profesional sustentada en la formación e investigación permanente. Un modelo colaborativo que ayude a los profesores a clarificar su propio modelo de evaluación, integrando la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando la necesidad de utilizar variados instrumentos de evaluación, definiendo nuevos ámbitos y criterios de evaluación, y promoviendo la tan necesaria autoevaluación de la competencia evaluadora del docente y que pone el título a esta investigación: *La meta-evaluación de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria obligatoria. Un estudio en el Campo de Gibraltar.*

2.- Definición del problema de investigación.

“Es una constatación que los profesores en su práctica habitual no dedican demasiado tiempo a diseñar la evaluación. Bastante menos del que dedican a planificar la enseñanza. La evaluación educativa es algo más que formular preguntas de un examen, o preparar ejercicios de control diarios o momentos antes a su aplicación. Evaluar es algo más que corregir pruebas, calificar ejercicios o entregar el boletín de notas... Si los profesores se parasen a pensar, planificar, en definitiva, a diseñar el

proceso que van a seguir en la evaluación de sus alumnos, necesariamente tendrían que modificar los planteamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje que habitualmente vienen desarrollando. Solo entonces estaríamos en el punto de partida para lograr una nueva cultura evaluadora” (Castillo y Cabrerizo, 2003:140).

Los cambios propuestos en la nueva reforma educativa conllevan modificaciones sustanciales en todos los elementos del currículum escolar, metodologías y estrategias, programas, atención a la diversidad, evaluaciones..., incluso la introducción de un nuevo elemento como las competencias básicas. Muchas de las metas que se proponen en la LOE (2006) deben ser implementadas por los propios docentes, que son los que, en definitiva, ejecutarán las reformas en educación, pero estas metas no serán alcanzadas si no existe un convencimiento en el profesorado de que son necesarios los cambios en la dirección propuesta por la nueva normativa, si no existe una nueva forma de pensamiento docente y una nueva filosofía educativa que emane de las escuelas.

Este trabajo trata de ser una investigación didáctica que permita analizar los procesos de evaluación que se llevan a cabo en los centros educativos del Campo de Gibraltar y determinar los cambios reales que se han producido en los centros desde que la nueva cultura sobre competencias llegara a la vida de los docentes, tanto en la enseñanza, en el aprendizaje, como en la evaluación.

Esta investigación pretende demostrar que la reflexión colaborativa con carácter formador entre docentes y el hecho de intentar mejorar los procesos de evaluación desembocará en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la propia práctica docente, a través de la consecución del logro de una de las finalidades más representativas y fundamentales del conocimiento didáctico, la formación del profesorado, basada en el contexto en el que se desarrolla y en las relaciones colaborativas y de participación entre todos los miembros implicados en el proceso de investigación, que permita un auténtico desarrollo personal, profesional e institucional. Es por ello que el propósito de este trabajo radica en efectuar un análisis del estado actual de la competencia evaluadora del profesorado de educación

secundaria obligatoria en el Campo de Gibraltar, de cómo se practica la evaluación en las aulas visto desde la perspectiva del docente y desde la perspectiva del estudiante, qué saben, qué saben hacer y cómo sienten en materia de evaluación.

Se hace necesario estudiar los modelos evaluativos de los docentes según una serie de parámetros como:

- Finalidades de la evaluación.
- Agentes que colaboran en su implementación.
- Referentes que guían la actividad evaluativa.
- Actividad formadora del profesorado en materia de evaluación.

Se pretende detectar los conocimientos, conductas y afectos, en definitiva, las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación. Esta investigación proporcionará información sobre los modelos de evaluación que sigue cada profesor, si responden a características específicas de cada centro educativo, a modelos didácticos particulares, a la formación recibida o si, por el contrario, se encuentran relacionados con otro tipo de variables profesionales. No es pretensión evaluar al docente, sino conocer, describir e interpretar, a través de sus opiniones, la competencia evaluadora docente.

A raíz de la información obtenida, proponer un modelo que permita a los docentes autoevaluarse y compartir sus reflexiones críticas y creativas, dominar eficientemente su competencia evaluadora y mejorar los procesos de evaluación llevados a cabo.

3.-Estructura de la investigación

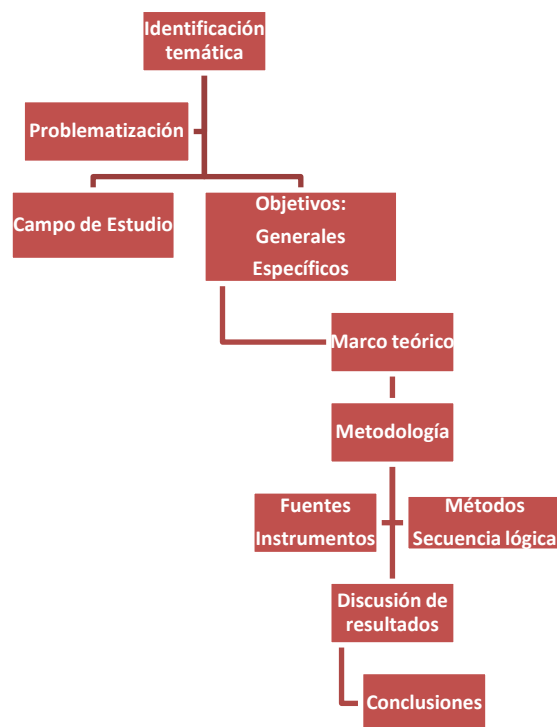
Para Medina Rivilla el diseño de la investigación¹ requiere de una serie de elementos que se engarzan y forman la estructura global de la investigación:

- 1.- Contextualización institucional y académica del problema.
- 2.-Métodos para su investigación. Integración. Construcción de técnicas de recolección de datos.

¹ Fuente: http://www.universidad-policial.edu.ar/sec_inv_desarrollo/documentos/Elab_tesis.ppt

- 3.-Registros.
- 4.-Acreditación de la validez, fiabilidad y pertinencia.
- 5.- Credibilidad y transferibilidad de las técnicas.

Y puede esquematizarse en el siguiente mapa adaptado del profesor Medina Rivilla.



MAPA 3.1: Estructura general de la investigación.

Y en relación a este esquema se ha realizado la estructuración general de la investigación que se ha dividido en siete grandes bloques o capítulos.

Un bloque introductorio o *capítulo I* en el que se identifica, contextualiza y define el problema de investigación. Del análisis del problema y de la necesidad de conocer en profundidad nacen los objetivos del trabajo, objetivos que se clasifican en generales y específicos.

El siguiente bloque, *capítulo II*, contiene el marco teórico en el que se encuadra el problema de investigación, cuál es el estado de la cuestión en relación a la situación actual del problema de estudio en el marco de la comunidad científica haciendo

especial referencia al estado en el que se encuentra la evaluación de competencias. Se realiza una descripción de los resultados obtenidos en el informe PISA y se analizan las referencias normativas en las distintas reformas educativas que ha sufrido el sistema educativo español. Se establecen los conceptos de evaluación y de meta-evaluación como procesos y, por último, se expone el nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias, haciendo referencia a las competencias discentes y a las competencias docentes, en particular a la competencia evaluadora docente que marcará el comienzo del siguiente bloque.

El bloque tres o *capítulo III* trata de diseñar un modelo de evaluación de la competencia evaluadora del docente que permita dar solución a la inestabilidad evaluadora en la que se encuentran los profesionales de la educación, realizando, en primer lugar, una fundamentación teórica que desemboque, después, en el diseño de un modelo de evaluación basado en la evaluación de las competencias discentes, en la autoevaluación y en la meta-evaluación.

El cuarto bloque, *capítulo IV*, comprende toda la investigación práctica que tratará de dar a conocer el escenario en el que se desenvuelve la investigación: hipótesis planteada, metodología empleada, instrumentos utilizados en la recogida de datos, así como los análisis efectuados con dichos datos que permitan contrastar la hipótesis de partida y lograr los objetivos propuestos.

Un quinto bloque que da lugar al *capítulo V*, trata de realizar la discusión de los resultados obtenidos, extraer conclusiones y proponer nuevos escenarios y contextos así como procesos de mejora en objetivos, teoría y práctica de la investigación.

En el bloque seis se han incluido las referencias bibliográficas que han contribuido al desarrollo de esta investigación como referentes en los que basar la tesis, y conforman el *capítulo VI*.

El séptimo bloque o *capítulo VII* encierra el conjunto de todos los anexos a los que se remitirá a lo largo de este trabajo, como material de apoyo y ampliación a la investigación realizada.

4.- Objetivos de la investigación.

4.1.- Objetivos Generales.

El objetivo general de esta investigación es realizar un diagnóstico de la competencia evaluadora docente de los profesores de secundaria obligatoria de una comarca andaluza. Descubrir, describir e interpretar, a través de las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación, será el objetivo principal.

4.2.- Objetivos Específicos.

El objetivo general se ha subdividido en objetivos más concretos que permiten definir las expectativas puestas en este trabajo.

1. Esclarecer cuáles son las competencias profesionales que los docentes establecen como prioritarias y cuáles tienen más desarrolladas.
2. Conocer si la nueva perspectiva educativa sobre el desarrollo de competencias básicas discentes ha promovido cambios en la forma de evaluar del docente.
3. Conocer cuál ha sido la formación inicial del profesorado en materia de evaluación y si se mantiene algún tipo de formación permanente en este sentido.
4. Conocer las actitudes de los docentes hacia aspectos relativos a los procesos de evaluación: para qué, qué, quién, cuándo y cómo evalúa el profesorado.
5. Indagar en la actitud del docente ante el reto de evaluar competencias.
6. Conocer cuáles son los mecanismos que utilizan los profesores para propiciar la mejora de la práctica docente.
7. Conocer la opinión del alumnado en relación a los procesos de evaluación que ejercen sus profesores.
8. Proponer un modelo de formación de la competencia evaluadora docente, que influya y mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias de los estudiantes, aporte un modelo de autoevaluación de la práctica docente, promueva la reflexión y desarrolle el compromiso de los docentes con la mejora de los procesos de evaluación a través de la meta-evaluación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

5.- Estado de la cuestión.

5.1.- Situación actual del ámbito de investigación: “Evaluación de competencias”.

Se ha trazado un recorrido a través de la historia que permitirá situar el problema de estudio en el marco de la comunidad científica en el momento actual del ámbito de investigación. Comienza el recorrido en 1975, cuando la *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* designó un comité mixto de normas para la evaluación de la educación, cuyo único objetivo fue el desarrollo de normas de evaluación y la promoción de su uso, siendo su presidente Stufflebeam. Este Comité Mixto publicó tres conjuntos de normas para la evaluación, ampliamente reconocidas y acreditadas por la ANSI (*American National Standards Institute*), organización que supervisa el desarrollo de estándares para productos, servicios, procesos y sistemas en los Estados Unidos de América.

Las normas de evaluación de estudiantes.

Las normas de evaluación de personal.

Las normas de evaluación de programas.

Las normas ético-científicas que este comité propone, como condiciones fundamentales que debe cumplir una evaluación, pueden resumirse en la idea de que la evaluación debe dar respuesta a todo aquel que haga uso de ella y debe ser útil, factible, ética y exacta; cuatro cualidades de la evaluación que se constituyen como los cuatro grandes criterios de calidad y excelencia y que generan un documento conformado por treinta normas o estándares para la evaluación educativa. Aparece la idea sumamente importante de que en educación la evaluación no es exclusiva de estudiantes, sino que la evaluación de los programas y del propio personal se hace igualmente necesaria.

Fernández Pérez (2004) realiza una crítica del documento elaborado por la Joint Committee y utiliza el resumen que ésta hace para exponer los treinta criterios citados, los cuales quedan adaptados para cada uno de los conjuntos de normas: de personal, de estudiantes y de programas.

La base de los modelos actuales de evaluación empieza a cimentarse con iniciativas como ésta, no solo se descentraliza el objeto de la evaluación, que hasta ahora había tenido en exclusividad el alumno, sino que, además, se establecen criterios que permiten tomar referentes claros y objetivos en los que poder apoyar el sistema de evaluación, estos criterios serán los establecidos por el Joint Committee, que se entienden como algo dinámico que ha de revisarse de forma periódica para que respondan a las necesidades que toda evaluación requiere (Escudero, 2009) y que a continuación se enuncian como las *treinta normas para la evaluación de programas*.

NORMAS DE UTILIDAD: estos criterios se utilizarán para asegurar que los clientes a los que va destinada la evaluación obtienen la información adecuada para satisfacer sus necesidades.

Identificación y descripción de la audiencia.

Credibilidad y confianza en el evaluador.

Alcance y selección de la información.

Interpretación valorativa.

Claridad del informe.

Difusión del informe.

Oportunidad del informe.

Impacto y trascendencia de la evaluación.

NORMAS DE VIABILIDAD O FACTIBILIDAD: para conseguir una evaluación realista, ponderada, inteligente y reflexiva. Estas normas permitirían saber si una evaluación es viable, lo que implicaría que el coste no superase al fin. La evaluación debe ser eficiente y producir información de valor suficiente para compensar los costes.

Procedimientos prácticos.

Viabilidad política.

Eficacia de los costes.

NORMAS DE HONRADEZ O CONVENIENCIA: para conseguir una evaluación ética, legítima y honrada, que respeta el bienestar de las personas involucradas en la evaluación.

Orientación de servicios.

Acuerdos formales.

Derechos de sujetos humanos.

Interacciones humanas.

Logro completo y justo.

Declaración de hallazgos o Revelación de resultados.

Conflictos de interés.

Responsabilidad fiscal.

NORMAS DE EXACTITUD O PRECISIÓN: aseguran una evaluación precisa en la que la transmisión de información será exacta y permitirá conocer si se ha producido la información adecuada. La evaluación debe ser formativa y sumativa, destinada a la orientación, dando como resultado un listado de fortalezas y debilidades que los interesados puedan examinar.

Identificación y documentación del programa.

Análisis de contexto.

Descripción de propósito y procedimientos.

Fuentes de información defendibles.

Información valedera, Información confiable, Información sistemática.

Análisis de la información cuantitativa.

Análisis de la información cualitativa.

Conclusiones justificadas, Informe imparcial.

Meta-evaluación.

Estas normas sobre programas serían particularizables y aplicables en la evaluación del estudiante y del docente. La evaluación entendida como proceso se puede considerar un programa y, por tanto, estar sujeta al criterio de las treinta normas, estaríamos ante las meta-evaluaciones, que seguirían las mismas normas que las evaluaciones. De esta forma “*los estándares brindan un marco de trabajo comprensivo para la meta-evaluación. Los estándares pueden ser utilizados durante las etapas de planificación de una evaluación, durante la etapa de implementación para monitorear el progreso, y en la conducción de una auditoría final de una evaluación implementada*” (Guerra, 2007:80).

Asimismo, el concepto de meta-evaluación “*hace referencia a la incorporación, en la práctica evaluativa, de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada.*”

Para proceder a la meta-evaluación, es preciso, como en cualquier proceso evaluativo señalar los aspectos básicos que se van a evaluar y establecer unos criterios o normas que actúen como referencia” (Mateo Andrés, 2000:40).

Diversos autores creen en la necesidad de establecer normas y criterios para la realización no solo de evaluaciones sino también de meta-evaluaciones, la evaluación de las propias evaluaciones.

Estudios internacionales sobre educación para la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Los estudios internacionales sobre educación van a sentar las bases de lo que hoy es nuestro último enfoque en educación, la enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias. En estos informes aparecen temas tan actuales como la educación a lo largo de la vida, la formación permanente o la globalización.

Informe Coombs (1968). Estudio internacional que examinó los problemas que surgían en materia de educación, afirmando que la crisis de la educación es un problema de todos los países, haciendo hincapié en el *“carácter exclusivamente mundial de la crisis educativa”* (Coombs, 1975). Negrín (2005) expone que el método capaz de confrontar dicha crisis es hacer frente a la situación desde una perspectiva de sistemas teniendo en cuenta el conjunto de los diversos aspectos del problema.

Informe Faure (1972). El tema dominante del informe Edgar Faure está centrado en la necesidad de una educación que permita el aprender a ser, a conocerse y comprenderse mejor uno mismo, siendo capaz de extraer de su interior las mejores aptitudes. Recomendaciones, todas ellas, de gran actualidad y con las que fue capaz de cimentar el concepto de educación permanente.

Informe Delors (1996). En este informe se recalca la importancia de los cuatro pilares que sostienen la educación, tres de ellos: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser son los que proporcionan los elementos básicos para que exista el cuarto de los pilares: aprender a vivir juntos. En este informe, nuevamente, subyace la idea de un aprendizaje de competencias. *“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción*

tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente... Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender” (Delors, 1996).

Como se ha puesto de manifiesto, estos informes ya debatían temas de total actualidad y forjaban ideas que cimentarían los nuevos sistemas educativos mundiales.

En el artículo 5 de la Declaración Mundial de Educación para Todos, “Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” (Jomtien, Tailandia, 1990), se pone de manifiesto la necesidad de ampliar los medios y el alcance de la educación básica, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV). *“El aprendizaje a lo largo de la vida adquiere sentido, inicialmente, en la conjunción de la educación formal y no formal, ampliando el concepto mismo de la educación” (Rubio Herráez, 2007:15).*

En España, en 2006, vuelve a reflejarse esta idea a través de la Ley Orgánica de Educación en su artículo 5: *El aprendizaje a lo largo de la vida.*

“1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismo y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.

3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.

4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover, ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación” (MEC, 2006).

El principal sistema de educación básica se encuentra en las escuelas, sin embargo, existen otros medios por los cuales garantizar el aprendizaje integral de la persona y su formación permanente. *“Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales... Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente” (Declaración Mundial de*

Educación para Todos, 1990). Ya, en esta declaración, aparecía de forma intrínseca el concepto de competencia como la capacidad de adaptación a la vida social y laboral. Sin embargo, es el proyecto DeSeCo promovido por la OCDE (Definición y Selección de Competencias, 1998-2003) el que define las competencias y su tipología, especificando las razones fundamentadas que permitirían determinar y clasificar las competencias claves necesarias para afrontar los desafíos constantes de esta sociedad. Según Rychen (2006) cada competencia, si es considerada “clave” deberá contribuir a alcanzar valiosos resultados para el individuo y para la sociedad; ayudar instrumentalmente a los sujetos a enfrentarse, en diferentes contextos, a complejas demandas; y deberán ser realmente relevantes para todos.

La preocupación por la educación ha generado gran variedad de proyectos, todos ellos estrechamente ligados a DeSeCo, como el **Proyecto INES** (Red A: resultados educativos de los alumnos; Red B: educación y empleo; Red C: procesos educativos; Red D: actitudes y expectativas ante la educación), desarrollado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), con sede en París, que se encarga de crear indicadores internacionales de calidad en la educación. En 1998 fueron publicadas las últimas versiones de indicadores internacionales de la educación con la pretensión de prestar ayuda a los países en las toma de decisiones en materia de educación. El marco del **INES** ha sido ampliado con otras actividades como el **Proyecto PISA**, el **Estudio IALS** (International Adult Literacy Study), sobre la capacidad de lecto-escritura de la población adulta o el Estudio **ALL**, encuesta sobre alfabetismo adulto y habilidades vitales. Cabe nombrar los **Estudios TIMSS** (Trends in International Mathematics and Science Study) y **RLS** (Reading Literacy Study), realizados por la **IEA** (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement), con sede en Amsterdam. De todos ellos el que mayor impacto ha obtenido en España a nivel social ha sido, sin duda, el estudio PISA.

El Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) fue aplicado por la OCDE como evaluación externa por primera vez en el año 2000 a un total de 32 países miembros de la OCDE. Los aspectos que el proyecto PISA estudió recaían sobre las habilidades en lecto-escritura, conocimientos matemáticos y científicos de jóvenes de

15 años. PISA busca analizar los conocimientos de los estudiantes, sus capacidades de comprensión, reflexión y argumentación y qué pueden hacer los estudiantes con los conocimientos adquiridos, centrándose en temas que necesitarán los jóvenes en su vida futura. Los resultados de este estudio en España no fueron muy alentadores, por lo que el Consejo Escolar del estado instó al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al resto de las administraciones educativas a aumentar el gasto por alumno hasta la media de los países de dicha organización y a que tomaran las medidas oportunas para la mejora del aprendizaje de las áreas instrumentales, básicas para la formación del alumnado (MECD, 2003).

La Cumbre de Lisboa (2000). El Espacio Europeo de Educación Superior.

En estas comisiones europeas se gesta el concepto de competencias y se consolida la intención de los sistemas educativos europeos de promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los ministros europeos de educación se reúnen en la Sorbona (1998), Bologna (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Louvain-la-Neuve (2009), con la pretensión de implementar el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso de convergencia adopta el nombre de *Proceso de Bolonia*, puesto que es en esta comisión, junto con la Declaración de la Sorbona, donde se encuentra el germen de todo el proceso que se llevará a cabo en las universidades de toda Europa. A lo largo de diez años se trabaja para conseguir los objetivos comunes propuestos por la Unión Europea. El horizonte se situó en 2010, para entonces, debían haberse conseguido los siguientes objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia de 1999.

- Las universidades adoptarán un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable.
- Se adoptará un sistema basado en dos niveles de enseñanza superior: grado, postgrado. El segundo nivel conducirá al grado de máster o doctorado.
- Adopción de un sistema de créditos acumulables y transferibles, el crédito europeo o crédito ECTS, como mecanismo de movilidad de los estudiantes.
- Promoción de la cooperación europea como garante de un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Especial acento en el desarrollo de programas de estudio, formación e investigación.

Proyecto Sócrates-Erasmus: “Tuning Educational Structures in Europe” (2000-2002).

Tuning es un proyecto creado por las universidades europeas, como consecuencia del vertiginoso ritmo de cambio de las sociedades industrializadas, que pretende dar respuesta a las propuestas de la Declaración de Bolonia y al Comunicado de Praga, con el propósito de construir un Espacio Europeo de Educación Superior de total transparencia en el que se pudiera llegar a acuerdos y encontrar referentes comunes que permitieran la movilidad de los estudiantes y de los profesionales de la educación.

“La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior” (Tuning Educational Structures in Europe, 2003).

Tuning es un espacio de calidad europeo que encuentra su eficacia en la convergencia de los programas que desarrollan las diferentes titulaciones². Los criterios de calidad en los que se basa el proyecto Tuning son la transparencia, la adecuación de los objetivos, la respuesta a los beneficiarios y el sentido de la relevancia. Tuning funde a través del concepto de competencia los objetivos planteados por la Unión Europea para conseguir la convergencia de los sistemas educativos. A través de este concepto la educación se centrará en el desarrollo de las competencias discentes, el alumno se convierte en el protagonista del aprendizaje en el que el papel del profesor se muda a una posición de ayuda y orientación para conseguir que estas competencias sean adquiridas al finalizar el proceso educativo.

² Fuente: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

5.2.- PISA, un ejemplo de cómo evaluar competencias.

El estudio PISA, Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado, es un proyecto internacional de la evaluación del estudiante que fue llevado a cabo por la OCDE. Se trata de un estudio comparativo a nivel internacional, que se realiza cada tres años, del rendimiento de alumnos de quince años a través de la evaluación de tres competencias clave: lectura, matemática y científica, y en la que cada aplicación está centrada en la evaluación de una competencia específica. De esta forma desde que se iniciara la aplicación de estas pruebas en el año 2000, la evaluación se ha centrado en el desarrollo de las siguientes competencias.

PISA 2000: centrado en la lectura. Participaron 32 países.

PISA 2003: el enfoque fue hacia las competencias matemáticas. Participaron 41 países.

PISA 2006: centrado en la competencia científica. Participaron 57 países.

PISA 2009: los resultados se centraron en la competencia lectora. Participaron 65 países.

A través del Informe Español PISA 2009³, se pretende analizar los resultados obtenidos por el alumnado en estas pruebas y las relaciones que se establecen con otras variables que pueden influir en el rendimiento de los estudiantes, se revisará la evolución de los resultados de los alumnos españoles y se procederá a una comparativa del sistema educativo español con los países de mejores y peores resultados.

PISA, que tiene lugar cada tres años y se aplica a jóvenes de 15 años, evalúa matemáticas, lectura y ciencias, pero no solo los conocimientos de estas áreas, sino también la extrapolación de estos conocimientos a otras disciplinas y situaciones novedosas en las que tienen que aplicarse dichos conocimientos. Es por ello que PISA evalúa competencias básicas. La comprensión de los conceptos, el dominio de los procesos y la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones son primordiales en esta evaluación. En el año 2000 se evaluó la lectura como área principal, en 2003 fue el área de matemáticas y en el 2006 las ciencias, en 2009 vuelve a ser la lectura la principal área a evaluar, a la que se le añaden la competencia digital como soporte

³ Fuente: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

lector, el interés por la lectura y la metacognición. No obstante se han seguido evaluando las competencias matemáticas y científicas.

La competencia en comprensión lectora según PISA 2000, citado por Melgarejo Draper (2006), consiste en: *“La preparación o formación se define como la comprensión, el empleo y la elaboración reflexiva de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”* (INECSE, 2005).

Asimismo, la competencia lectora se define en el Marco de Lectura de PISA 2009 como: *“Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”* (OCDE, 2009).

Según el Informe Español PISA 2009, la competencia lectora se evalúa en relación con tres aspectos:

El formato del texto: Textos continuos (prosa) y discontinuos (mapas, gráficos, anuncios, diagramas), mixtos y múltiples. Narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos, además de instrucciones y transacciones. Impresos y electrónicos.

Los procesos de lectura: Acceso y obtención de información. Integración e interpretación (dentro del texto; comprensión global y detallada). Reflexión y valoración (con relaciones externas al texto).

Las situaciones: Público o privado. Laboral. Educativo.

Niveles de rendimiento en comprensión lectora.

Los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas han sido clasificados en seis niveles de competencia, del 1 al 6. Cada nivel o intervalo tiene una longitud de 72-73 puntos. El nivel 1, el grado más modesto de adquisición de competencias se subdivide, por primera vez, en tres subgrupos: 1a, 1b y valores inferiores a 1b. Los niveles por debajo de 1b son tan bajos que PISA no es capaz de describir. PISA considera que los alumnos que se encuentran en este nivel 1, tienen riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria. Como señala el informe internacional, puede considerarse que los estudiantes que se encuentran en el nivel de rendimiento 2 en lectura

demuestran el tipo de competencia mínimo requerido para el aprendizaje posterior y la vida social y laboral (OCDE, 2009).

Los resultados que ofrece PISA son tipo ranking, en el que unos países se encuentran por encima de la media y otros por debajo, estos quedan clasificados en “mejores” y “peores” en relación a los indicadores evaluados.

A continuación se aportan una serie de tablas en las que aparecen las puntuaciones en las diferentes competencias evaluadas para algunos países. En ellas se ha trabajado con los resultados que aportan las pruebas en Finlandia, que se encuentra a la cabeza de la relación de países con mejores rendimientos en todas las competencias evaluadas, en alguna ocasión se han utilizado los datos de Corea del Sur o Shanghai-China, países con excelentes resultados, y siempre se ha comparado con la Media de la OCDE, con España y, si se disponía de datos, con sus comunidades autónomas, Andalucía entre ellas.

	PUNTUACIÓN MEDIA EN COMPRENSIÓN LECTORA	NIVEL
ANDALUCÍA	461	NIVEL 2 (<480)
ESPAÑA	481	NIVEL 3 (480-552)
FINLANDIA	536	NIVEL 3 (480-552)
OCDE	494	NIVEL 3 (480-552)
SHANGHÁI-CHINA	556	NIVEL 4 (>552)
COREA DEL SUR	539	NIVEL 3 (480-552)

TABLA 5.1: Resultados pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.

PORCENTAJE DE ALUMNADO EN NIVEL 1 O INFERIOR	
19%	PROMEDIO OCDE
10%	FINLANDIA, COREA DEL SUR, CANADÁ
13%	MADRID, CASTILLA-LEÓN, CATALUÑA Y JAPÓN
17%	NAVARRA, PAÍS VASCO, ARAGÓN, RIOJA, PAISES BAJOS
18%	SUECIA, ESTADOS UNIDOS, PORTUGAL, ALEMANIA, CANTABRIA, ASTURIAS, GALICIA
19%	MURCIA
20%	ESPAÑA, FRANCIA, ITALIA
21%	GRECIA
MÁS DEL 25%	ANDALUCÍA, BALEARES, CANARIAS

TABLA 5.2: Porcentaje del alumnado en niveles 1 o inferior. Pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.

PORCENTAJE DE ALUMNADO EN NIVELES 5 O 6	
8%	PROMEDIO OCDE
3%	ESPAÑA, GALICIA
4%	CANTABRIA, CATALUÑA Y PAÍS VASCO
5%	ARAGÓN, ASTURIAS, NAVARRA
6%	RIOJA, MADRID, CASTILLA-LEÓN
2%	ANDALUCÍA Y RESTO DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS
13%	COREA DEL SUR
15%	FINLANDIA

TABLA 5.3: Porcentaje del alumnado en niveles 5 o 6. Pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.

% ALUMNADO POR NIVELES	<1b	1b	1a	2	3	4	5	6
ANDALUCÍA	2%	7%	17%	29%	31%	12%	2%	0%
ESPAÑA	1%	5%	14%	27%	33%	18%	3%	0%
FINLANDIA	0%	2%	6%	17%	30%	31%	13%	2%
PROMEDIO OCDE	1%	5%	13%	24%	29%	21%	7%	1%

TABLA 5.4: Porcentaje de alumnado para cada nivel. Pruebas PISA (2009) en comprensión lectora.

Resultados por dimensiones en comprensión lectora.

Las dimensiones de la comprensión lectora que fueron evaluadas son las siguientes:

En proceso de lectura: Acceder y obtener información. Integrar e interpretar. Reflexionar y evaluar.

En formato de texto: Textos continuos. Textos discontinuos.

En el siguiente gráfico pueden observarse los resultados en las diferentes dimensiones evaluadas para España y Andalucía, así como para la OCDE. Según explica el Informe Español PISA 2009, para interpretar el gráfico habrá que tener en cuenta que *“un resultado positivo en una dimensión significa una mayor proporción de respuestas positivas de los alumnos en esa dimensión. Por el contrario, un resultado negativo en una dimensión significa un menor dominio relativo de los alumnos en ella. Por tanto, la información que se ofrece muestra el comportamiento de los alumnos en relación con las cuestiones planteadas en cada dimensión”* (Ministerio de Educación, 2010:70).

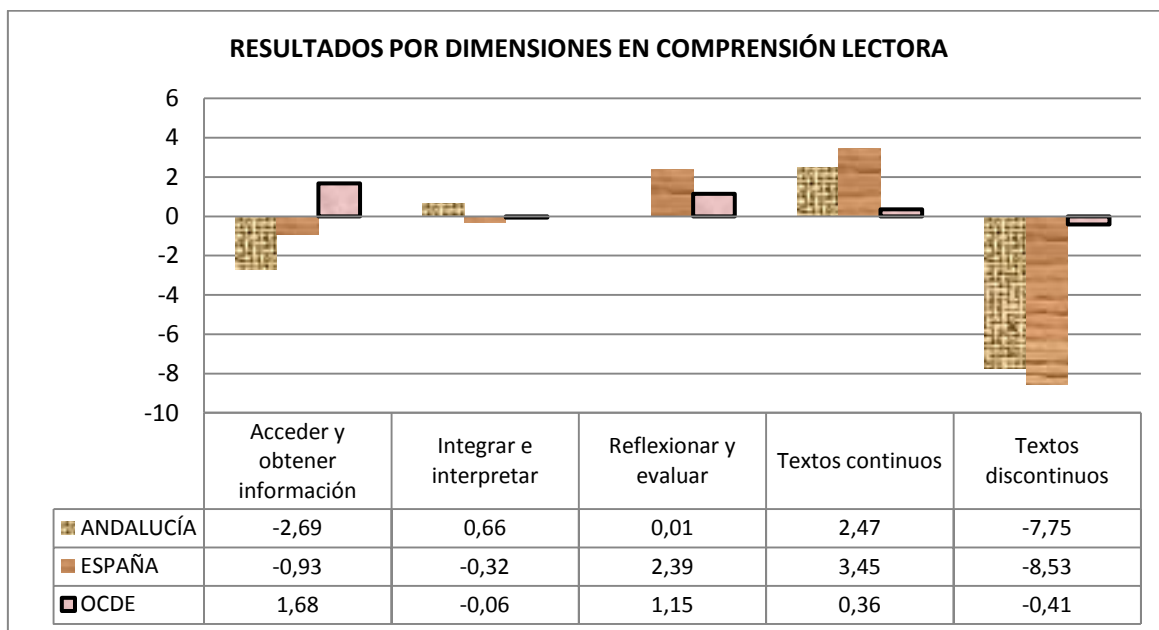


GRÁFICO 5.1: Resultados por dimensiones en comprensión lectora. Adaptado del Informe de resultados PISA (2009).

Los datos para España muestran cómo las dimensiones con peores resultados provienen de las dificultades que encuentran los estudiantes para acceder y obtener información, integrarla e interpretarla, así como en la comprensión de los textos discontinuos (mapas, gráficos, diagramas).

A continuación se muestra la comparativa de los resultados obtenidos por los estudiantes españoles en comprensión lectora en los diferentes años en los que se aplicó la prueba.

AÑO	2000	2003	2006	2009	DIFERENCIA EN LA PUNTUACIÓN ENTRE PISA 2000 Y PISA 2009 EN COMPRESIÓN LECTORA
ESPAÑA	493	481	461	481	-12

TABLA 5.5: Puntuaciones en comprensión lectora según el año de aplicación de las pruebas PISA.

Para las pruebas PISA 2009, en competencias matemáticas y científicas, se obtuvieron los siguientes resultados.

	EN COMPETENCIA MATEMÁTICA		EN COMPETENCIA CIENTÍFICA	
	PUNTUACIÓN MEDIA	NIVEL	PUNTUACIÓN MEDIA	NIVEL
ANDALUCÍA	< 475	NIVEL 2	< 475	NIVEL 2
ESPAÑA	483	NIVEL 3	488	NIVEL 3
FINLANDIA	541	NIVEL 3	554	NIVEL 4
COREA	546	NIVEL 3	ENTRE 525 Y 550	NIVEL 3
OCDE	APROX. 500	NIVEL 3	500	NIVEL 3
SHANGHÁI-CHINA	600	NIVEL 4	575	NIVEL 4

TABLA 5.6: Resultados en competencia matemática y científica en PISA (2009).

Si se comparan los resultados obtenidos por los estudiantes españoles en los diferentes años en los que se han aplicado las pruebas, puede observarse cómo la competencia matemática ha mejorado en siete puntos con respecto al año 2000 y cómo la competencia científica obtiene resultados mejores, con un punto de diferencia con respecto a las primeras pruebas realizadas en 2003.

ESPAÑA-AÑO	2000	2003	2006	2009	DIFERENCIA DE PUNTACIONES ENTRE PRIMERA PRUEBA Y ÚLTIMA
COMPETENCIA MATEMÁTICA	476	485	480	483	+ 7
COMPETENCIA CIENTÍFICA	---	487	488	488	+ 1

TABLA 5.7: Puntuaciones en competencia matemática y científica según el año de aplicación de las pruebas PISA.

Aunque el nivel de rendimiento español en estas competencias ha subido en los últimos años, aún se encuentra un porcentaje realmente bajo que alcanza niveles 5 y 6, un 8% para las matemáticas y un escaso 4% para las ciencias; frente a un 24% que se situaría en nivel 1 o inferior en matemáticas y un 19% para las ciencias. En la comunidad andaluza estos datos son algo más mediocres, como se puede comprobar a través de la siguiente tabla. Un 31% de los jóvenes andaluces se encuentra en nivel 1 o inferior en la competencia matemática y un 24% lo estaría en la competencia científica.

PORCENTAJE DE ALUMNADO EN NIVEL 1 O INFERIOR		PORCENTAJE DE ALUMNADO EN NIVEL 5-6		
MATEMÁTICAS	CIENCIAS	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	
22%	18%	13%	8%	PROMEDIO OCEDE
8%	6%	22%	18%	FINLANDIA
8%	6%	26%	12%	COREA
24%	19%	8%	4%	ESPAÑA
31%	24%	4%	<4%	ANDALUCÍA

TABLA 5.8: Porcentaje de alumnado para niveles extremos. Pruebas PISA (2009) en competencia matemática y científica.

Vistos los resultados, se estudiará a continuación cuáles son los factores asociados al rendimiento de los estudiantes, según los datos que proporciona el Informe Español PISA 2009 y en el que se ha basado el desarrollo del siguiente análisis.

DIFERENCIAS SEGÚN ESCS. Estatus Social, Cultural y Económico de las familias.

Según PISA el grado de adquisición de las competencias básicas tiene relación directa con el ESCS, Estatus Social, Cultural y Económico de las familias. Cuando un sistema educativo es equitativo, el impacto ESCS es pequeño. Todos los sistemas educativos deben tender hacia la calidad educativa, a través de la excelencia (mejores rendimientos de los alumnos) y la equidad (capacidad para dar las mismas oportunidades a todos los alumnos y atender todas las diversidades en el aula).

España y todas sus comunidades autónomas tienen un valor ESCS inferior al promedio de la OCDE, estando España en más de 0.25 puntos por debajo y Andalucía en torno al -0.60. Finlandia y Canadá superan el promedio de la OCDE con valores en torno al +0.50 para Canadá y algo inferior para Finlandia.

El índice ESCS ha sido calculado a partir de tres factores: el nivel de estudios de los padres y madres, el número de libros que hay en los hogares y el nivel de recursos domésticos u ocupación de los padres y madres. En las tablas que a continuación se exponen se encuentran los datos recabados para la población española.

Nivel de estudios de los padres:

	PRIMARIOS	SECUNDARIA OBLIGATORIA	POSTOBLIGATORIOS	SUPERIORES
PORCENTAJE DE PADRES CON ESTUDIOS	2%	27%	27%	45%
NIVEL DE RENDIMIENTO	407	455	479	504

TABLA 5.9: Relación entre el nivel de estudios de los padres y el rendimiento de los estudiantes.

El nivel de estudios de los padres influye directamente en el rendimiento en comprensión lectora de sus hijos.

Nº de libros en el domicilio:

Nº DE LIBROS	0-10	11-25	26-100	101-200	201-500	>500
PORCENTAJES DE FAMILIA CON LIBROS	--	--	--	20%	--	--
NIVEL DE RENDIMIENTO	402	437	475	505	521	526

TABLA 5.10: Relación entre el número de libros en los hogares y el rendimiento de los estudiantes.

Según el Informe Español PISA 2009, “La puntuación media obtenida por los alumnos en comprensión lectora se ve influida de modo notable por el número de libros en casa. Cuanto mayor es el número de libros que el alumnado tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene” (Ministerio de Educación, 2010:90).

Nivel de recursos domésticos u ocupación de los padres:

	BAJA CUALIFICACIÓN	ALTA CUALIFICACIÓN
PORCENTAJE DE FAMILIAS CUALIFICADAS	10%	43%
NIVEL DE RENDIMIENTO	455	512

TABLA 5.11: Relación entre el nivel de recursos domésticos y el rendimiento de los estudiantes.

El nivel de rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes se encuentra relacionado con el nivel de recursos domésticos de las familias.

A pesar del bajo nivel ESCS que existe en España, si se analiza cómo varía el rendimiento de los alumnos en relación al aumento de un punto en el índice ESCS, se puede comprobar lo bien situado que se encuentra nuestro país y sus comunidades autónomas en este sentido, indicativo del menor impacto del ESCS en el rendimiento escolar, por lo que son sistemas educativos más equitativos y eficaces para compensar desigualdades según el estatus social, cultural y económico de las familias.

Por cada variación de un punto en el índice ESCS aparece una variación del rendimiento del estudiante, que se manifiesta en distinto grado para cada país y para comunidad autónoma española, como se muestra a continuación:

Galicia, País Vasco, México con menos de 25 puntos de variación en el rendimiento, por cada punto de variación ESCS.

España (en 4º puesto en equidad) con una variación en el rendimiento de 29 puntos, por cada punto de variación ESCS.

Finlandia y Andalucía (en 6º puesto en equidad) alcanzan 31 puntos de variación, por cada punto de variación ESCS.

Corea del sur (en 10º puesto en equidad) con 32 puntos de variación, por 1 punto ECSC.

Como puede observarse España se defiende notablemente en este aspecto. Lo que ratifica que España es un país que ofrece una educación equitativa.

Según el Informe Español PISA 2009, la valoración combinada de la excelencia y la equidad corresponden a la mejor medida de la calidad de un sistema educativo.

DIFERENCIAS SEGÚN GÉNERO

En cuanto a las diferencias en el rendimiento que provoca el género del estudiante, el informe recoge que son las chicas las que mejores resultados obtienen en comprensión lectora, tanto en España como en Andalucía. Lo mismo ocurre para Finlandia, país en el que las chicas adelantan 55 puntos a los chicos en cuanto al desarrollo de la competencia lectora. El Promedio de la OCDE determina 39 puntos de diferencia entre chicos y chicas a favor de estas últimas.

	DIFERENCIA DE RENDIMIENTO A FAVOR DE LAS ALUMNAS EN COMPRENSIÓN LECTORA
ESPAÑA	29 puntos.
ANDALUCÍA	21 puntos.
FINLANDIA	55 puntos.
COREA	35 puntos.
PROMEDIO OCDE	39 puntos.

TABLA 5.12: Diferencias en comprensión lectora según el género.

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA REPETICIÓN DE CURSO

El 36% de los estudiantes de quince años que realizaron la encuesta en España habían repetido curso, estando matriculados en 2º y 3º de ESO. Estos alumnos no habrían promocionado al menos un curso a lo largo de la etapa primaria o de la etapa secundaria obligatoria. En Andalucía el alumnado repetidor supone un 43% de los alumnos de 15 años encuestados; los de 2º ESO con 356 puntos, los de 3º ESO con 425 puntos y los de 4º ESO con 503 puntos.

Dice el Informe Español PISA 2009 al respecto:

“Los alumnos españoles que no han repetido curso y se encuentran en 4º de ESO, que es el curso que les corresponde por edad, obtienen 518 puntos en comprensión lectora, netamente por encima del Promedio OCDE. Este resultado es muy similar al de los alumnos de los países que obtienen mejores resultados como Canadá, Japón, y supera a los de Países Bajos, Alemania o Reino Unido, con escaso número de repetidores. La diferencia entre los alumnos de 2º de ESO y los de 4º es de 147 puntos, pero también la diferencia con los de 3º de ESO es de 83 puntos, superior a un nivel de rendimiento”.

“Finalmente, hay que insistir en este resumen en la permanencia en el tiempo de los malos resultados que afectan, en las tres competencias, a los alumnos españoles que repiten curso. La repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles. Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y sus puntuaciones tan bajas, el promedio español se ve afectado de modo considerable. El promedio de los resultados de los alumnos de 4º curso de la ESO se viene situando en torno a los 520 puntos en las competencias evaluadas, cifra equivalente a la que alcanzan los países europeos o americanos con mejores resultados después de Finlandia” (Ministerio de Educación, 2010:153).

Este informe acaba concluyendo:

“Evidentemente solo hay un sistema educativo español, con un currículo básico común, un profesorado con similar formación inicial y permanente, con recursos y organizaciones escolares similares en la mayoría de los centros educativos y con entornos sociales, económicos y culturales no muy dispares. Este sistema educativo funciona comparativamente muy bien con los dos tercios de los alumnos que a lo largo de la geografía española vienen obteniendo resultados muy positivos en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Sin embargo, este sistema educativo se deja atrás a un tercio de los alumnos, cuyos resultados son, además, comparativamente decepcionantes. Currículo, profesorado, recursos y organización escolar son similares para unos y otros alumnos, pero los resultados difieren en uno o en dos niveles de rendimiento, según los alumnos hayan repetido uno o dos años.

Conviene resaltar, además, que estos alumnos repetidores de 15 años están a punto de dejar la educación secundaria obligatoria. Muchos de ellos lo harán sin el título de ESO y, consecuentemente, engrosarán el dramático porcentaje de alumnos que abandonan tempranamente la educación y la formación. Además, los alumnos que han repetido dos años se encuentran en el nivel 1 de rendimiento, y los que lo han hecho un solo año superan escasamente el límite inferior del nivel 2 de lectura PISA 2009. El estudio reitera, como se señala en el siguiente capítulo, el riesgo que sufren los alumnos que se encuentran en el nivel de rendimiento 1 de afrontar insatisfactoriamente preparados su formación posterior y su incorporación a la vida laboral y social. Los alumnos repetidores, por tanto, sufren un alto riesgo de padecer exclusión social.

Debe insistirse en esta evidencia que señala una de las principales explicaciones de los resultados españoles, a la cual debe ponerse urgente remedio si se desea mejorar dichos resultados, independientemente de las otras medidas de política educativa que el análisis de los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales puedan aconsejar” (Ministerio de Educación, 2010:112).

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD

En cuanto a la titularidad del centro, el informe PISA 2009 refleja cómo los centros privados obtienen mejores resultados en comprensión lectora que los centros públicos en casi todos los países.

España tiene un 31% de centros privados, Finlandia solo un 4% y la OCDE tiene un promedio de 17%, en Andalucía un 25%, el País Vasco con el máximo tiene un 58%. En España el nivel de los centros de titularidad privada es 37 puntos superior al público. En todas las comunidades españolas el nivel de los privados es superior a la de los públicos, entre 12 y 59 puntos de diferencia, superando Andalucía la media española. Las diferencias quedan explicadas en el Informe Español PISA 2009, por el efecto que produce en los aprendizajes el nivel socio económico y cultural de las familias y centros.

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA DISCIPLINA

Según PISA el clima disciplinar es una de las variables que más se relacionan con la calidad educativa de los centros y de esa forma con el rendimiento de los alumnos. Las diferencias entre alumnos en situaciones de menor disciplina y de mayor disciplina en las aulas alcanzan medio nivel de rendimiento en lectura. El clima disciplinar en los centros está relacionado con los resultados en las pruebas, con una diferencia de 40 puntos entre los centros de menor y los de mayor disciplina.

	MENOR DISCIPLINA	MEDIA-BAJA	MEDIA-ALTA	MAYOR DISCIPLINA
RENDIMIENTO ESPAÑA	465	476	493	494
RENDIMIENTO OCDE	477	489	501	515

TABLA 5.13: Diferencias en el rendimiento según la situación disciplinar de los centros.

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

Según la OCDE (2010) una mayor autonomía de los centros se corresponde con mejores resultados académicos. La falta de autonomía en los centros españoles es patente, siempre por debajo de la OCDE, en todos sus aspectos (organización, pedagogía, contratación y salarios), tal y como se refleja en la siguiente tabla.

PORCENTAJE DE CENTROS	ESPAÑA	OCDE
RESPONSABILIDAD EN CONTRATACIÓN Y SALARIOS:		
CONTRATACIÓN	42%	68%
DESPIDO	40%	54%
SALARIO INICIAL	5%	23%
AUMENTO SALARIAL	6%	24%
RESPONSABILIDAD SOBRE ORGANIZACIÓN:		
NORMAS DISCIPLINARIAS DE ALUMNOS	53%	74%
NORMAS EVALUATIVAS DE ALUMNOS	42%	62%
ADMISIÓN DE ALUMNOS	31%	79%
RESPONSABILIDAD EN PEDAGOGÍA:		
ELECCIÓN LIBROS DE TEXTO	26%	34%
CONTENIDOS DEL CURSO	18%	29%
ENSEÑANZAS OFRECIDAS	50%	65%

TABLA 5.14: Porcentaje de centros con autonomía en diferentes responsabilidades en España y OCDE.

DIFERENCIAS SEGÚN LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO ANTE LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE

MOTIVACIÓN POR LA LECTURA

En el estudio PISA 2000 se desveló que la mejora del rendimiento lector influye en la vida académica y laboral futura de los estudiantes, resultando una mayor correlación entre la competencia lectora y el compromiso con la lectura, en cuanto a actitudes y prácticas, que respecto al estatus socio-económico. La motivación por la lectura se vuelve un factor importante en los resultados obtenidos en PISA 2009, en el sentido de que los alumnos que más disfrutaban con la lectura consiguen mejores resultados. El 60.4% del alumnado español de 15 años lee por placer, en Finlandia lo hace un 67.0% y en Shanghái-China un 92,0%.

En España hay una diferencia de 98 puntos en rendimiento en comprensión lectora entre el alumnado que lee por placer y el resto. Alcanzan puntuaciones de hasta 537

puntos los estudiantes que más disfrutaban leyendo y 439 puntos los que menos disfrutaban con la lectura.

Asimismo, el estudio PISA 2009 indaga en las técnicas utilizadas en las aulas para desarrollar una lectura eficaz. En España se evidenciaron como técnicas más frecuentes las siguientes: explicar la causa de los sucesos de un texto, describir la manera en que se organizan los datos en una tabla o gráfico y buscar información en un gráfico. En la siguiente tabla se muestra el porcentaje de alumnado que utiliza estas técnicas de lectura en el trabajo de aula, tanto en España como en la OCDE.

TÉCNICAS DE LECTURA UTILIZADAS EN CLASE	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE REALIZAN LA TAREA	
	ESPAÑA	OCDE
EXPLICAR LA CAUSA DE LOS SUCESOS EN UN TEXTO	72%	61.5%
DESCRIBIR LA MANERA EN QUE SE ORGANIZAN LOS DATOS EN UNA TABLA O GRÁFICO	40%	36%
BUSCAR INFORMACIÓN EN UN GRÁFICO	52%	59%

TABLA 5.15: Porcentaje de estudiantes que utilizan técnicas de lectura en clase.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje constituyen las técnicas por las cuales los alumnos asumen su papel de aprendices que se forman y que son capaces de dirigir su formación, afrontando las tareas que se les proponen, interiorizando los objetivos que se persiguen y se convierten en participantes activos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según PISA 2009, las estrategias que se utilizan en los países evaluados difieren entre unos y otros.

Para entender qué tipo de estrategias de aprendizaje y en qué cuantía se utilizan para aprender en España se ha situado la media de la OCDE en nivel 0, valor a partir del cual se han valorado las diferencias en el uso de éstas.

Estrategias mnemotécnicas o de memorización: los resultados desvelan que España posee +0.34 puntos por encima de la OCDE, siendo las técnicas mnemotécnicas las que

más se utilizan para aprender. Apareciendo seis puntos de diferencia entre los resultados de los alumnos que las usan y los que no las usan.

Estrategias de control: España vuelve a superar a los resultados de la OCDE con + 0.12 puntos, lo que proporciona 70 puntos a favor del rendimiento en lectura del alumnado que las utiliza.

Estrategias de elaboración: en España se utilizan en menor proporción que las anteriores estrategias, estando su índice por debajo de la OCDE -0.07 puntos. Las diferencias en el rendimiento lector del alumnado suponen 22 puntos de diferencia a favor de los que sí las utilizan. Prácticamente todos los valores se encuentran por encima de los alcanzados por Finlandia y Corea del sur.

Las estrategias de control son las que mayor impacto tienen sobre el rendimiento, seguidas por las de elaboración y por último las de memorización. Las chicas son las que en mayor grado utilizan las estrategias de control, tanto en España como en la OCDE. Los datos indican que la memorización no tiene relación directa con el rendimiento en lectura de los estudiantes, según indica el Informe Español PISA 2009.

Metacognición en lectura. Para evaluar la metacognición se utilizaron dos indicadores:

Comprender y recordar: España superó a la OCDE en +0.13, apareciendo una diferencia de 70 puntos en el rendimiento en lectura entre los alumnos que emplean habitualmente las estrategias para comprender y recordar y los que no las emplean.

Resumir: España, nuevamente, supera a la OCDE en +0.08, encontrándose una diferencia de 94 puntos en el rendimiento en lectura a favor de los alumnos que utilizan la estrategia.

Los alumnos que emplean estas estrategias de meta-cognición en lectura obtienen mejor rendimiento en lectura, como se evidencia a través de la siguiente tabla, en la que la media de la OCDE se situó en el nivel 0 o nivel de referencia, a partir del cual se pudo realizar la comparativa.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	OCDE	ESPAÑA	FINLANDIA	COREA DEL SUR
Estrategias				
De memorización	0	0.34	-0.25	0.08
De control	0	0.12	-0.34	-0.27
De elaboración	0	-0.07	-0.15	0.09
Meta-cognición en lectura				
Comprender y recordar	0	0.13	<0.13	<0.13
Resumir	0	0.08	--	--

TABLA 5.16: Empleo de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes, según PISA (2009).

APORTACIONES PISA 2009 A LA INVESTIGACIÓN

Del análisis de los resultados aportados por el Informe Español PISA 2009, se deduce que en las aulas españolas se trabaja para que todos los alumnos alcancen los objetivos propuestos, se atienden las necesidades educativas y se les ofrece a todos los alumnos las mismas oportunidades. España es un país que posee equidad pero no excelencia educativa. Conseguir excelencia y equidad en educación, simultáneamente, debiera ser el fin de todos los gobiernos como forma de alcanzar la calidad educativa.

Por otro lado, se evidencia cómo las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes españoles son las de memorización, estrategias que no funcionan en la adquisición de las competencias básicas, este hecho supone un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aportando vías de obtención, selección e interpretación de la información que se requiera en cada momento del aprendizaje, apostando por las destrezas, herramientas y procedimientos y limitando la cantidad de contenidos de las programaciones, en su mayoría conceptuales que inducen al uso de las técnicas de memorización.

Asimismo, se pone de manifiesto que el sistema de repetición no ayuda en el rendimiento del alumnado que no promociona. Los alumnos repetidores se enfrentan a los mismos profesores, mismo currículo y misma organización escolar, y no les funciona. Según se ha desvelado en el informe, los estudiantes que repiten dos veces se encuentran en nivel 1 de rendimiento y los que repiten una vez están en nivel 2,

frente a los que no repiten que se encuentran en el nivel 3. La repetición definitivamente no permite superar las dificultades encontradas sean de la índole que sean.

La falta de autonomía en los centros españoles se pone de manifiesto cuando se comparan las responsabilidades de contratación, organización y pedagogía con el resto de centros europeos. Dotar de mayor autonomía a los centros educativos es cuestión de gobierno y en sus manos debe quedar el análisis de los informes aportados por los estudios PISA.

La formación docente se encuentra muy relacionada con todos estos aspectos deficitarios que se han ido evidenciando en el sistema educativo. Si los docentes no se actualizan, redefinen sus finalidades educativas y no enseñan-evalúan competencias, los resultados, seguramente, seguirán siendo los mismos en la próxima convocatoria. Hay que formar a los profesores que llevan años en activo, así como prever una formación inicial para los profesores noveles, mejorando la preparación docente. Queda, nuevamente, en manos de los gobiernos el implantar títulos de Grado que habiliten para la docencia, elaborando filtros de selección más interesantes que pasar por un sistema de oposiciones que invalide las decisiones tomadas en la universidad de capacitación y preparación, igualando, a su vez, la oferta a la demanda.

Y por último, emprender un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, reconociendo el esfuerzo no solo de los alumnos, sino de la implicación de los padres en la formación de sus hijos, lo que contribuiría en unos mejores resultados.

Las pruebas PISA podrían ayudar a los docentes en la evaluación de competencias, sirviendo de referentes en la elaboración de las pruebas de evaluación que realizan en el seguimiento evaluativo de los estudiantes. Sin embargo, los estudios realizados por Gairín (2006) determinan el desconocimiento generalizado por parte de las comunidades educativas, profesores, alumnos y familias acerca de las pruebas PISA. *“El conocimiento previo del Proyecto PISA era escaso y superficial o nulo. Antes de la presentación ninguno de los profesores participantes lo conocía”* (Gairín, 2006:98).

Los alumnos opinan que el sistema educativo no les ha preparado para una evaluación de este tipo, por lo que la posibilidad de éxito disminuye considerablemente y la posibilidad de fracaso emocional aumenta en la misma proporción.

5.2.1.- Acercándonos a PISA. Pruebas de diagnóstico de la Junta de Andalucía. PPDD 2009-2010.

Para continuar con el análisis, se estudiarán los resultados de las Pruebas de Diagnóstico en Andalucía en el curso 2009-2010 para los alumnos de educación secundaria obligatoria. Los datos han sido extraídos del Informe de la Evaluación de Diagnóstico 2009-2010 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía⁴. Las pruebas de diagnóstico han sido aplicadas a los alumnos de 4º curso de educación primaria y a los alumnos de 2º curso de educación secundaria; han participado 1.631 centros de Andalucía, de los cuales 1.168 pertenecen a la enseñanza pública, 414 a la concertada y 49 a la privada. Las competencias que han sido evaluadas son el razonamiento matemático, la comunicación lingüística (lengua española) y el conocimiento e interacción con el medio físico y natural.

El análisis que sigue se centrará en el alumnado de educación secundaria obligatoria. Las pruebas han sido aplicadas a un total de 90.424 alumnos de 2º curso de ESO. De los cuales el 15.13%, 13.683 alumnos, son de la provincia de Cádiz. Los resultados de las pruebas se valoraron con puntuaciones de 1 a 6, siendo 1 el nivel mínimo de desarrollo de la competencia y 6 el máximo desarrollo. La calificación media se establece con una cuantificación de 500 puntos con un margen de error de 100 puntos. Los resultados obtenidos son los que siguen:

SECUNDARIA	COMPETENCIA	DIMENSIONES	NIVEL
	Comunicación lingüística	Comprensión oral: 3.25	
Comprensión lectora: 4.40			
Expresión escrita: 3.28			
Comunicación científica	Metodología científica: 3.49		3.89
	Conocimientos científicos: 4.08		
	Interacciones ciencia-tecnología-sociedad-ambiente: 4.41		
Razonamiento matemático	Organizar, comprender e interpretar información: 4.07		3.88
	Expresión matemática: 3.67		
	Plantear y resolver problemas: 4.20		

TABLA 5.17: Resultados de las Pruebas de Diagnóstico de Andalucía, 2009-2010.

⁴ Fuente: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeev/web/agaeev/destacadas/-/blogs/informe-de-resultados-de-la-prueba-de-evaluacion-de-diagnostico-2010?_33_redirect=%2Feducacion%2Fagaeev%2Fweb%2Fagaeev

El desarrollo competencial se encuentra entre los niveles medio 3 y 4 en todas las competencias evaluadas. Las puntuaciones más bajas y, que demuestran los puntos débiles de la comunidad evaluada, se encuentran en las siguientes dimensiones: en expresión escrita y comprensión oral para la competencia en comunicación lingüística; la metodología científica para la competencia científica; y la expresión matemática en el razonamiento matemático.

A continuación se ofrece el porcentaje de alumnado que se encuentra en cada nivel competencial.

COMPETENCIA	NIVEL COMPETENCIAL	PORCENTAJE DEL ALUMNADO
Comunicación lingüística	6	7.8%
	5	25.3%
	4	28.6%
	3	23.5%
	2	11.3%
	1	3.4%
Comunicación científica	6	2.6%
	5	26.8%
	4	38.4%
	3	22.8%
	2	7.8%
	1	1.6%
Razonamiento matemático	6	8.7%
	5	23.5%
	4	30.8%
	3	23.9%
	2	10.4%
	1	2.8%

TABLA 5.18: Porcentaje de alumnado por nivel competencial. PPDD 2009-2010.

Se hace interesante estudiar cómo varían los resultados en relación con ciertas variables, como las expectativas de estudio de los alumnos, el nivel de estudios de los padres y madres o el número de no promociones.

Expectativas de estudio: los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de competencias varían linealmente en relación a las expectativas de estudio, siendo mejores las puntuaciones de los alumnos que tienen expectativas de realizar estudios universitarios con respecto a los que simplemente pretenden dar por terminado sus estudios al finalizar la educación secundaria obligatoria.

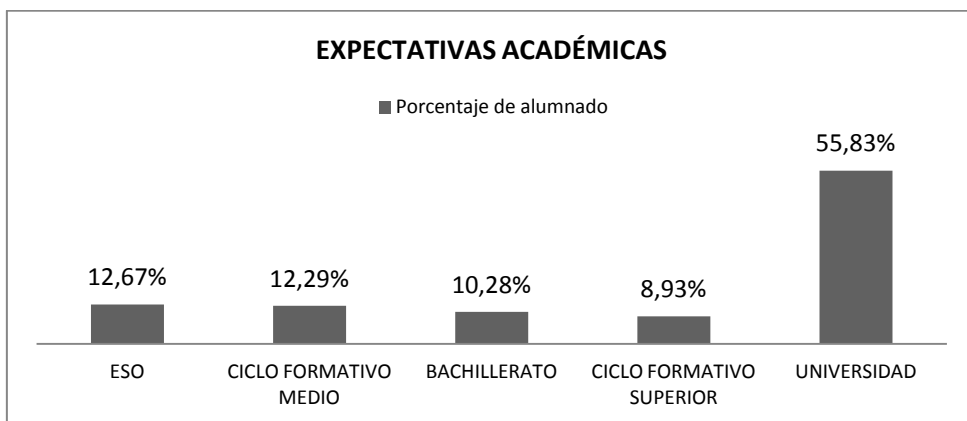


GRÁFICO 5.2: Expectativas académicas del alumnado. PPDD 2009-2010.

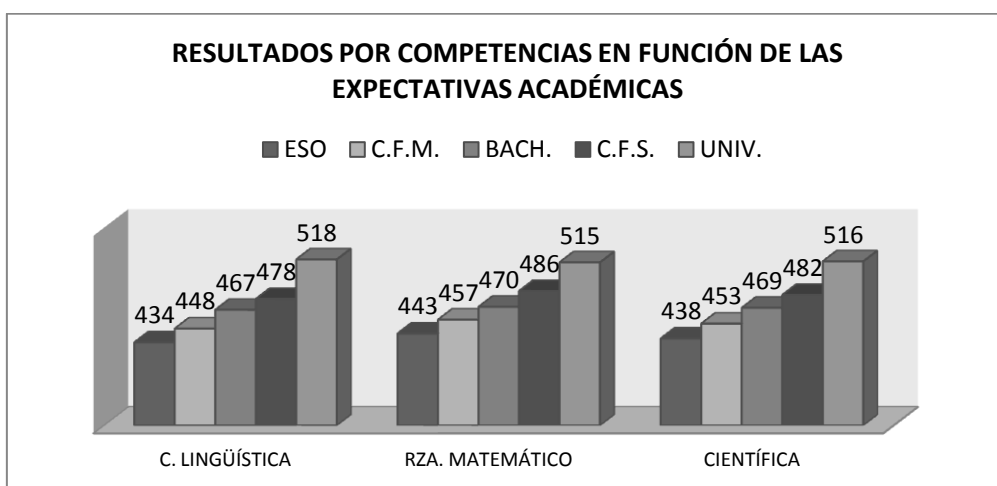


GRÁFICO 5.3: Resultados por competencias en función de las expectativas académicas. PPDD 2009-2010.

Nivel educativo del padre y de la madre: el nivel máximo de estudios alcanzados por los padres logra el mayor porcentaje para aquellos padres que finalizaron los estudios básicos EGB/ESO, siendo éstos un 40% de madres y un 36% de padres. Los estudios realizados por los padres influyen directamente en el rendimiento de los alumnos. En los siguientes gráficos se puede observar cómo los resultados en las distintas competencias evaluadas aumentan a razón de que los estudios de los padres se desplazan hacia titulaciones superiores.

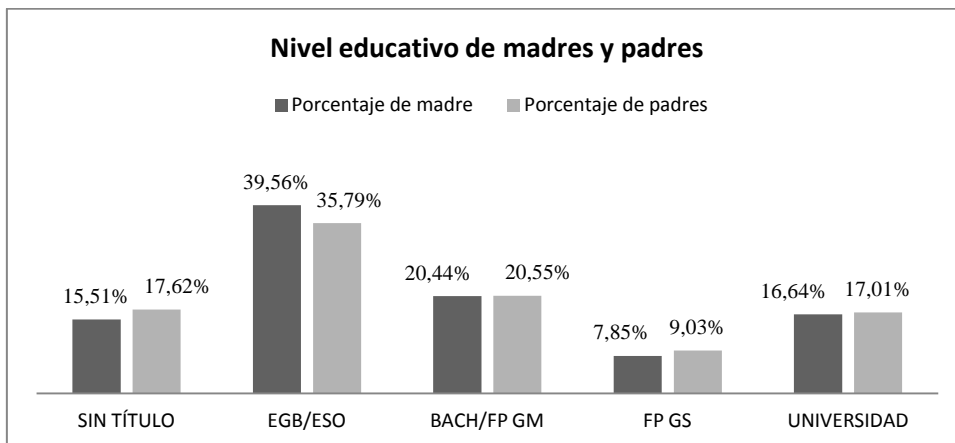


GRÁFICO 5.4: Nivel educativo de padres y madres. PPDD 2009-2010.

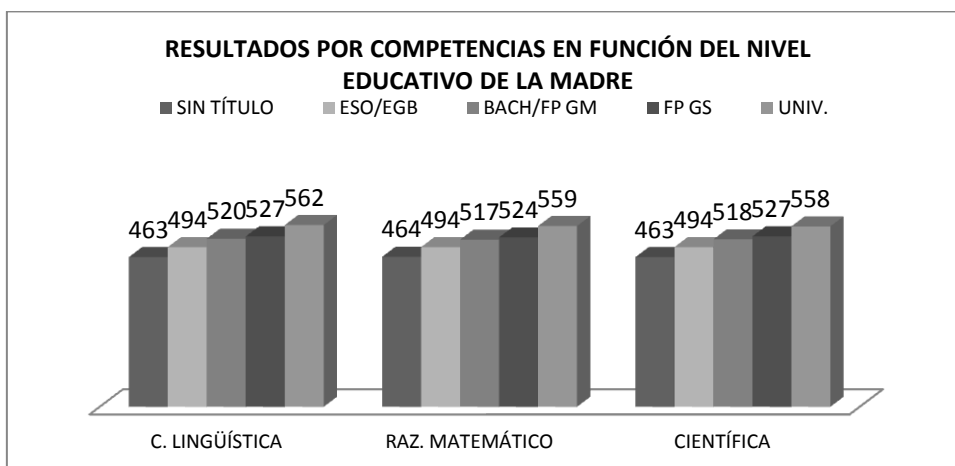


GRÁFICO 5.5: Rendimiento del alumnado según el nivel educativo de la madre. PPDD 2009-2010.

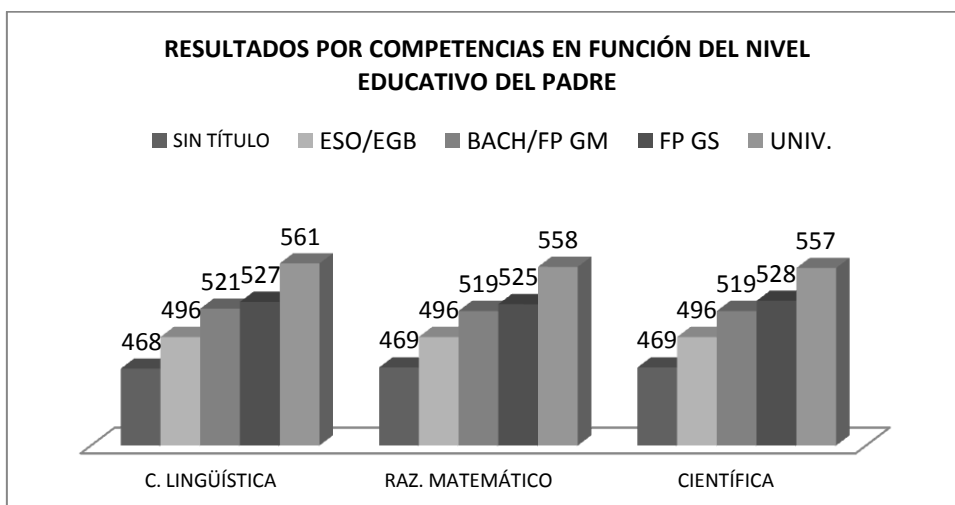


GRÁFICO 5.6: Rendimiento del alumnado según el nivel educativo del padre. PPDD 2009-2010.

A partir de la información proporcionada por el Informe de la Evaluación de Diagnóstico 2009-2010, se aprecia una correlación positiva, entre el nivel de estudios del padre y de la madre y los resultados obtenidos por los alumnos en las diferentes competencias, de forma que los estudiantes cuyos padres alcanzaron estudios superiores (FPGS/Universidad) son aquellos que mejores resultados obtienen en las pruebas para cualquiera de las tres competencias evaluadas. Aparecen grandes diferencias entre los alumnos cuyos padres tienen un nivel académico de estudios universitarios y los que no poseen estudios, con una diferencia de hasta 100 puntos en el rendimiento.

Repetición de curso: en relación a la edad del alumnado de 2º de ESO que realizó las PPDD se puede determinar la *tasa de repetencia*:

SECUNDARIA	AÑO DE NACIMIENTO	PORCENTAJE
Altas capacidades	1997	0.15%
Idoneidad	1996	68.42%
Repetición de un año	1995	21.12%
Repetición de dos años	1994	10.31%

TABLA 5.19: Porcentaje de alumnado repetidor.

Un 31.43% del alumnado ha repetido alguna vez curso en su vida de estudiante, un 0.15% va un año adelantado por haberse detectado altas capacidades y el 68.42% no ha sufrido ningún tipo de retrasos y se encuentra en el nivel idóneo para su edad. Aparecen diferencias significativas en los resultados de las pruebas según el año de nacimiento del alumnado, siendo los estudiantes que han repetido curso en algún momento los que peores resultados obtienen. Cuántas más repeticiones tiene el estudiante peores rendimientos se alcanzan, lo que indica que la medida de repetición de alumnos como mecanismo de aprendizaje no funciona, tal y como muestra el siguiente gráfico:

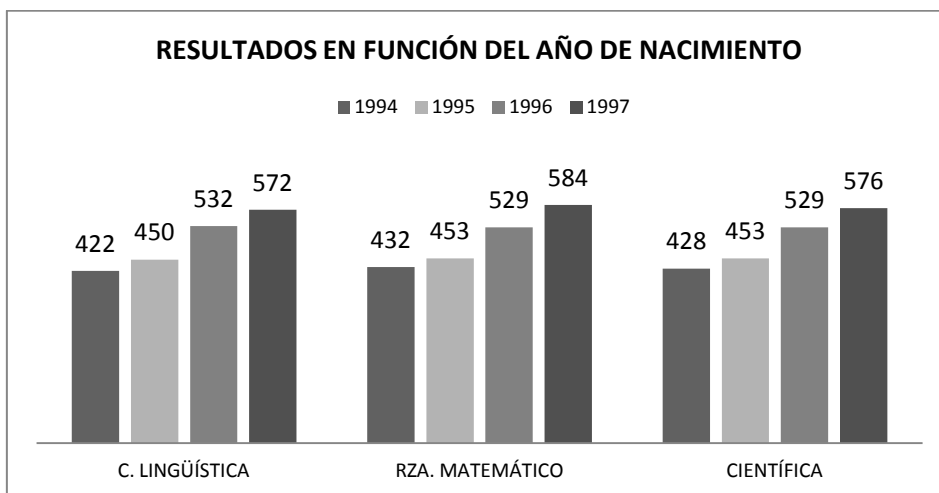


GRÁFICO 5.7: Resultados por competencias en función del año de nacimiento. PPDD 2009-2010.

Los datos obtenidos a través de este informe vienen a corroborar las conclusiones que se obtuvieron a través del análisis de las pruebas PISA, en cuanto al nivel de estudio de las familias y a la tasa de repitencia. Añadiéndose una nueva variable, las expectativas de estudio, los alumnos que sitúan sus metas en realizar estudios superiores (FPGS/Universidad) obtienen mejores resultados en las competencias evaluadas.

5.3.- Referencias normativas. Las reformas educativas en el sistema educativo español.

Las reformas educativas, con el firme propósito de encontrar la excelencia educativa, se han ido sucediendo en España desde 1857 hasta nuestros días, casi dos siglos apostando por una educación de calidad que diera respuesta a las continuadas demandas que la sociedad y el mundo laboral solicitan de la escuela.

Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano⁵, 1857. Estilo clasista de educación, elitismo en una sociedad donde el 75% de la población era analfabeta, en un contexto socioeconómico rural y en crisis. Esta ley se mantendrá en vigor más de cien años. No siendo una ley innovadora, vino a consolidar las bases educativas que ya se encontraban en el Reglamento de 1821, en el Plan del Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845. Esta ley implanta los grandes principios del moderantismo

⁵ Fuente: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano.htm

histórico: gratuidad relativa para enseñanza primaria (solo para quien no puede pagarla), centralización, secularización y libertad de enseñanza limitada. La enseñanza se divide en tres períodos: primaria, secundaria y superior. Siendo la obligatoriedad de la escolarización desde los 6 hasta los 9 años de edad. Con ella nace la Dirección General de Estudios que se encarga de la inspección de la enseñanza pública.

Asimismo, establece la uniformidad de la enseñanza en todo el reino. En el desarrollo de esta ley no se han encontrado grandes referencias a los procesos de evaluación, sí se habla de la superación de exámenes generales. Los siguientes artículos de la Ley Moyano de 1857 así lo evidencian:

Art. 17. Para principiar los estudios generales de la segunda enseñanza se necesita haber cumplido nueve años de edad y ser aprobado en un examen general de las materias que abraza la primera enseñanza elemental completa.

Art. 18. Para pasar a los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza se requiere haber cumplido diez años y ser aprobado en un examen general de las materias que comprende la primera enseñanza superior.

Art. 19. En el primer período de la segunda enseñanza las lecciones durarán todo el año, disminuyéndose en la canícula el número de horas de clase.

Art. 20. Para pasar al segundo período de la segunda enseñanza se requiere haber sido aprobado en un examen general de las materias que contiene el primero.

Según Rodríguez Diéguez (2003c:823), en octubre de 1868 se promulga un decreto que decide “*la abolición de los exámenes y de los programas escolares*”. Los exámenes serían sustituidos por el seguimiento del alumnado por sus profesores, que realizarían una recogida de información diaria. Modificándose de esta forma los sistemas de evaluación.

Por fin, en 1898 se inician las escuelas graduadas, clasificando a los niños por homogeneidad psicofísica, coexistiendo durante años con la escuela unitaria, en la que alumnos de diferentes edades y distintos desarrollos intelectuales, no permitían la finalización del currículo. En 1909 se haría obligatoria la escolarización hasta los 12 años de edad. Será en 1918 cuando se establezca el Reglamento de las Escuelas Graduadas.

Las investigaciones de Pozo Andrés (1996) sobre la escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX, muestran interesantes documentos, algunos de los cuales hacen referencia al concepto de evaluación, como el que a continuación se expone.

Tras el establecimiento del plan de estudio para las escuelas primarias, a través del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, muchos testimonios coincidieron en que no se llevaban a cabo y que existían discrepancias de criterios entre profesores e instituciones, cada uno con total libertad magisterial, como declara un profesor en 1918, cuyo testimonio se recoge en Orellana (1918) citado por Pozo Andrés (1996): *“Hállanse abolidos los exámenes, siendo los profesores los que dan por terminada la instrucción primaria de los alumnos, cuando así lo creen oportuno”*.

En este otro documento, Ángel Llorca, director de la Escuela graduada “Cervantes” en el curso 1927-1928, pretendía elaborar un plan anual de centro operativo, elaborando unos cuestionarios y unas orientaciones sobre la forma de llevarlos a la práctica en cada grado. *“Los maestros se responsabilizaron de tres funciones con respecto a este tema: en primer lugar, realizaron una evaluación inicial con sus nuevos alumnos, en los primeros días de clase, para averiguar cuál de los siete cuestionarios se adaptaba mejor a las características intelectuales y al nivel de conocimientos de sus discentes; en segundo término, desarrollaron «el programa detallado de cada materia», de acuerdo con las capacidades infantiles; finalmente, plasmaron por escrito las lecciones correspondientes a cada día —tema, contenidos, ejercicios, actividades y observaciones—. Todas ellas constituían el «cuaderno de preparación de lecciones», que no era un material fijo sino dinámico, pues estaba formado por hojas sueltas para que cualquier docente añadiese las modificaciones que considerara oportunas”* (Pozo Andrés, 1996).

A lo largo de los años treinta, y con la Constitución republicana de 1931, prevalecía una escuela pública y aún unificada.

Pasados seis años de la finalización de la guerra civil española, *“puede afirmarse que la escuela de la postguerra española es sistemáticamente, la antítesis de la escuela republicana: integrista en lo religioso, confesional, muy reglamentada y vigilada, que separaba a los diez años a los alumnos destinados a la Secundaria, una escuela basada en el patriotismo, la autoridad, el sentido jerárquico. Fundamentalmente una escuela católica, pero con las características del catolicismo episcopal español, de la declaración de los obispos españoles de 1937, apoyando a Franco y afirmando que la Guerra Civil era “cruzada”*” (Lozano Seijas, 1995).

Según Lozano Seijas (1995), el 17 de julio de 1945, en un contexto de postguerra y quiebra social, surge la ley de Enseñanza Primaria, que ensalza la escuela como una escuela primordialmente católica, obligando a los maestros, en todas sus actividades,

un deber, “el de enseñar la religión”. Se trata, para el autor, de la “*antítesis a la escuela republicana*” que venía siendo desde 1931 a 1936. Obligando la escolarización desde los 6 a los 12 años de edad. En esta ley queda plasmado que el estado es secundario en materia de educación y que es la iglesia la que inspira los principios que sustenta dicho cuerpo legal, reglamentándose hasta la vida privada de los maestros. En 1964 la enseñanza se hace obligatoria desde los 6 a los 14 años. En 1966 se establece el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia).

El Libro Blanco de 1969, *La educación en España: Bases de una política educativa*. Es el primer informe crítico sobre el sistema educativo español, en el que se destaca el carácter altamente memorístico de la enseñanza secundaria. Las deficiencias que a continuación se exponen, parecen surgidas de la realidad en educación del siglo XXI, sin embargo no es así, son las deficiencias, referentes a la enseñanza secundaria, que se detectaron en la España del desarrollismo, tras la post-guerra y que fueron expuestas en el llamado Libro Blanco de la Educación de 1969. Tras 40 años, los problemas siguen siendo los mismos:

- *“elevadas tasas de abandono entre el inicio y la terminación de los estudios secundarios;*
- *elevadas ratios alumnos-profesor en el sector público;*
- *diferencias apreciables entre el sector público y el sector privado en determinados aspectos que inciden en la calidad, como, por ejemplo, la ratio profesor-alumnos;*
- *planes de estudios con excesiva acumulación de materias;*
- *formación del profesorado excesivamente polarizada en el nivel de conocimientos científicos y especializados;*
- *escasa valoración social de la formación profesional;*
- *inadaptación de la formación profesional a la realidad del mercado de trabajo y a las tendencias de la producción” (INCE, 1998).*

Esta problemática no alude al concepto de evaluación, lo que pone de manifiesto la falta de necesidad en aquellos momentos de concebir la evaluación como una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y una vía de solución de problemas.

II Informe Foessa, de la fundación para el Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, 1970. Este informe validaba las críticas realizadas en el Libro Blanco de 1969

(INCE, 1998). La fundación realizó diversos estudios sociológicos de la situación social en España y de los cambios que se iban produciendo hasta 1994. Publican en 1967, 1970, 1975, 1980-83, 1994.

LGE, Ley General de Educación, 1970. Mediante esta ley, en la que la obligatoriedad abarca de los 6 a los 14 años, se introducen conceptos arraigados en las problemáticas actuales sobre educación, se hace referencia a la mejora del rendimiento y calidad del sistema educativo, a una evaluación por objetivos definidos en términos de conductas, a la necesidad de formación permanente del profesorado y a la dignificación social y económica de la profesión docente. Esta ley, que pretendía resolver las problemáticas encontradas por el Libro Blanco de 1969, alude, en su preámbulo, la necesidad de abogar por una enseñanza basada en el aprendizaje autónomo del alumno, más que en las técnicas de memorización, así como la necesidad de emplear otras formas de evaluación que no basara su toma de decisiones exclusivamente en los exámenes.

*“Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para **aprender por sí mismo**, que a la erudición memorística; a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; **la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes.** La reforma está inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencias de otros países. La flexibilidad que caracteriza a esta Ley permitirá las reorientaciones e innovaciones necesarias no ya solo para la aplicación de la reforma que ella implica, sino también para la ordenación de la misma a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual, profundamente dinámica. Tal flexibilidad no impide, sin embargo, la dirección por el Estado de toda la actividad educativa, pues es responsabilidad del mismo, y así se destaca en esta Ley la función esencial de formular la política en este sector, **planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y centros**” (MEC, 1970).*

Asimismo, hace referencia a las competencias que debe poseer un docente.

“La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde” (MEC, 1970).

En su artículo 11, expone que el rendimiento educativo será valorado tanto por los resultados de los estudiantes, como por el propio rendimiento de los centros educativos.

“Artículo 11. 1. La valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros. 2. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo, con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior. 3. De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro. 4. La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva. 5. La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-Profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado” (MEC, 1970).

Informe de Evaluación de 1976 promovido por el ministerio competente, que se denominó *Informe que eleva la Comisión evaluadora de la ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa en cumplimiento del Decreto 186/76, de 6 de febrero*. Tenía como objetivo evaluar la aplicación de la LGE, haciendo balance de lo conseguido y lo que estaba aún por conseguir, en un momento de profundo cambio político tras la muerte del General Francisco Franco. Según INCE (1998), cabe destacar en este informe los siguientes aspectos:

- Constata la obligatoriedad hasta los 14 años.
- La gran expansión del sector público en educación, superando al sector privado.
- Insuficiente gratuidad de la educación básica.
- Aulas en mal estado.
- Elevadas ratios alumnos-profesor.
- Planes de estudios recargados de materias.
- Escasa formación y actualización del profesorado secundario.
- Conversión de la Formación profesional en una vía paralela y discriminatoria al Bachillerato.

- Crecimiento de las ciudades con el consiguiente aislamiento de las zonas rurales.
- Insuficiente entidad del gasto público en educación.
- La acuciante necesidad de una enseñanza de calidad.

Síntesis actualizada del III Informe Foessa, aparecida en 1978, que corrobora el informe de evaluación de 1976 y se insiste “*en que el gasto en educación sigue estando notablemente por debajo de las necesidades y de lo que es norma entre los países de la OCDE*” (INCE, 1998).

La Constitución Española, 1978, en su artículo 27, de la Sección 1ª, sobre los derechos fundamentales y de las libertades públicas, expone el derecho a la educación de todos los ciudadanos españoles, reconociendo la libertad de enseñanza, que tiene como objeto “*el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*” (Constitución Española, 1978), siendo la enseñanza básica obligatoria y gratuita, por lo que los poderes públicos garantizarán el derecho a la educación, mediante la elaboración de una programación general de la enseñanza, en colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa.

Las Enseñanzas Medias en España, informe aparecido en 1981, revela los siguientes problemas que aún perduraban en el sistema educativo:

- “*el alto grado de fracaso escolar al término de la Educación General Básica, manifestado en el elevado número de alumnos que no obtienen el título de Graduado Escolar;*
- *el alto nivel de abandono arrojado por la Formación Profesional, causado principalmente por estas dos razones: por su condición de enseñanzas impuestas y no elegidas; y por el lastre de la falta de preparación previa, que impidió la consecución del título de Graduado Escolar;*
- *la consolidación del Bachillerato como un nivel de mera preparación para el acceso a los estudios superiores;*
- *el fracaso del Curso de Orientación Universitaria (COU), al menos en la aplicación que se ha hecho del mismo*” (INCE, 1998).

“Una vez más, el **IV Informe Foessa**, publicado dos años más tarde incide en destacar anomalías como las ya señaladas por el informe oficial de 1981” (INCE, 1998).

En 1980 nace la **LOECE**, Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En Pérez Pérez (2003) puede encontrarse una información crítica de especial interés al respecto.

LODE, Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 1985. Esta ley creó el Consejo Escolar del Estado, un órgano de ámbito estatal que permitiera la participación de todos los sectores relacionados con la educación, además sería un órgano consultor y de asesoramiento sobre los anteproyectos de ley. Este consejo emitiría a partir del momento de su creación un informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo español.

No obstante el insuficiente marco legislativo de esta ley haría que diez años más tarde fuera reemplazada por una ley que perdería en buena parte la autonomía institucional que se desarrollaba en la LODE.

Informe de la OCDE de 1986: *Examen de la política educativa española*. Los puntos clave en los que incide este informe son los que siguen:

- *“deficiencias en la formación del profesorado, sobre todo de secundaria, que, según se lee allí, no tiene «virtualmente ninguna formación en teoría y práctica educativas»;*
- *deficiencias en la formación de los directores de centros, que «no reciben ninguna formación específica para las tareas administrativas y de gestión que tienen que realizar».*
- *Añade, que «sería útil desarrollar unos pronósticos de las necesidades de recursos a medio y largo plazo» (INCE, 1998).*

Libro Blanco de 1989, *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Nace como preámbulo a la ley de 1990, LOGSE. Realiza un diagnóstico de la situación y analiza logros y deficiencias desde la ley de 1970. En este libro se pone de manifiesto el papel fundamental que tiene la evaluación en el proceso educativo (MEC, 1989).

LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, a través de la cual se realiza una renovación total del sistema educativo y se extiende la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Este nuevo cuerpo legal expresa en su título IV una serie de aspectos que poseen una incidencia directa en la calidad educativa:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación educativa.
- La orientación educativa y profesional.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Por otro lado, en el articulado que desarrolla el currículum de educación secundaria se hacen referencias a un nuevo concepto de la evaluación como continua e integradora, en los siguientes términos:

“Artículo 2. Punto 3

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.*
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.*
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.*
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.*
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*
- f) La autonomía pedagógica de los Centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los Profesores a partir de su práctica docente.*
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.*
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los Centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.*

Artículo 22

- 1. La evaluación de la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15.2 de esta ley.*
- 2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de la misma, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.*
- 3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial” (LOGSE, 1990).*

Centros educativos y calidad de la enseñanza: propuesta de actuación, 1994, es un documento que recoge un conjunto de 77 medidas que pretenden la mejora de la enseñanza. Setenta y siete medidas que se organizan según seis indicadores: educación en valores, igualdad de oportunidades, autonomía y organización de los centros, dirección y gobierno de los centros, formación del profesorado, evaluación del sistema educativo y función de inspección (MEC, 1994).

Esta propuesta del ministerio pretende modificar la LODE en aquellos aspectos que no han cumplido los objetivos de partida, realizando, a su vez, una apertura de los centros educativos hacia la sociedad. Poniendo de relieve la necesidad de una evaluación más completa y global: insuficiente tratamiento a temas relativos a la evaluación del sistema educativo, incluyendo la evaluación de la propia administración, del profesorado, del proceso de reforma, etc.; así como una mayor información a alumnos y padres sobre la evaluación del rendimiento académico.

Nuevamente **el V Informe Foessa** ratifica los documentos anteriores.

El Plan de Evaluación de Centros Docentes no universitarios, **Plan Eva**, realizado por la inspección educativa, surge entre los años 1993-1996, tras un período de dos años de estudio piloto. Según Blázquez y Navarro (1999), el Plan Eva pretende una evaluación de los centros escolares cuya finalidad primordial reside en la mejora de los procesos y los resultados, a través de la mejora de la organización y el funcionamiento de centros. Estos autores añaden que "*los procesos educativos no son posibles sin evaluación*" (MEC, 1989).

LOPEGCD, Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (1995). Las finalidades básicas de la ley se centran en la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes. Esta ley iba a permitir que la administración tomara el control de los centros educativos, que el director los gestionara y que todos los sectores de la comunidad educativa participaran en la toma de decisiones relativas a la vida del centro. Para Pérez Pérez (2003) esta ley ha constituido una mercantilización de la educación puesto que ahora son los indicadores estandarizados los que influyen directamente sobre los criterios de evaluación aportando a la educación un sentido de producto de mercado más que de creación e innovación cultural. Cabe destacar entre otros elementos claves de esta ley el establecimiento de criterios para evaluar los centros docentes, así como la valoración de la función docente.

Diagnóstico general del sistema educativo, 1998, en el que se concluye que el sistema educativo español no se encuentra en búsqueda de la excelencia.

LOCE, Ley Orgánica de Calidad de Educación, 2002. Los cambios más significativos que establece esta ley se encuentran en la educación secundaria obligatoria, apareciendo modificaciones a nivel estructural del currículo y del sistema de evaluación. Con respecto a este último, la novedad se centra en la eliminación de la promoción automática que existía en la LOGSE, obligando al alumno a aprobar todas las materias, excepto dos, para poder pasar de curso y reaparece en el panorama de la evaluación los tan polémicos exámenes de septiembre.

Existen dos elementos de valor pedagógico en la LOCE que impregnan a todas las etapas no universitarias:

“Los resultados, entendiendo que una educación de calidad debe proveer de aprendizajes que puedan ser contrastados, medibles y, en consecuencia, verificables. La consecuencia más inmediata de esta finalidad es el control sobre el currículo, pero también sobre los sujetos a través de la evaluación, la promoción, etc. El segundo elemento se refiere a la personalización o individualización de la enseñanza, permitiendo la elección de itinerarios a partir del tercer curso de Secundaria. Así como la atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, etc.” (Pérez Pérez, 2003:224).

En 2002 aparece la **LOCFP**, Ley Orgánica de las Cualificaciones de la Formación Profesional y en el año 2006 nace la **LOE**, Ley Orgánica de la Educación, que viene a modificar todos los aspectos del currículum que la LOGSE estableciera.

LOE, 2006. Los principios fundamentales que gobiernan este nuevo cuerpo legal se concretan en tres pilares que sustentarán el nuevo sistema educativo. El primero de ellos se basa en conseguir una educación de calidad adaptada a las necesidades de todos los ciudadanos, que mejore los resultados generales y reduzca las cifras de fracaso escolar, entendido este fracaso como el número de alumnos que abandonan tempranamente sus estudios básicos sin obtener una titulación. Este principio requiere de la combinación de la excelencia y la equidad en la educación. El segundo principio es un principio de compromiso y esfuerzo compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa, no pretende restar esfuerzo a la labor del alumno, pero sí

propiciar la colaboración de todos los sectores en pro de la calidad. El tercer principio se sustenta en el compromiso que España ha adquirido con la Unión Europea y la UNESCO para, a través de la convergencia de los sistemas educativos, alcanzar los objetivos propuestos cuya meta fundamental es conseguir una educación que prepare para afrontar los retos de vivir en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Estos objetivos encierran la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas educativos y de formación, facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación y abrir estos sistemas al mundo exterior, reforzando los lazos con la vida laboral y social. Alcanzar unos objetivos como estos conlleva una actuación en diferentes direcciones: formación a lo largo de toda la vida; incremento de la flexibilidad del sistema educativo aportando autonomía a los centros; establecimiento de mecanismos de evaluación y mejora; revisión de los modelos de formación inicial docente y una apuesta por la formación permanente del profesorado; y persigue clarificar y simplificar las normativas sobre educación, que tras la entrada de la LOGSE se han ido haciendo complejas de entender por las continuas derogaciones parciales que ha sufrido.

De esta forma, la LOE deroga las últimas normativas de la LGE de 1970, la LOGSE de 1999, la LOPEGCE de 1995 y la LOCE de 2000, aunque mantiene el esqueleto de la LODE de 1985 y de la LOCFP de 2002. También ha sido modificada la enseñanza universitaria a través de la LOU de 2007.

Esta nueva normativa establece en su articulado las finalidades de los procesos evaluativos y los mecanismos para llevarla a cabo. Introduce el concepto de competencias básicas como eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y que complementa la evaluación de la adquisición de las capacidades enunciadas en los objetivos de la etapa. Define el **currículum** como el conjunto de objetivos, expresados en forma de capacidades; las competencias básicas, que deberán desarrollarse a lo largo de la etapa y alcanzarse al finalizar ésta para poder titular; los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, que requerirán para su adquisición un 55% o 65% del tiempo escolar, según exista una lengua cooficial o no; los métodos pedagógicos; y los criterios de evaluación.

“Artículo 28. Evaluación y promoción.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.

2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos.

Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

3. A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las mismas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considere que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. Las Administraciones educativas regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación.

4. Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen.

5. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tenida en cuenta a los efectos de promoción y titulación previstos en los apartados anteriores.

6. El alumno podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en el último curso de la etapa, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

7. En todo caso, las repeticiones se planificarán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.

8. Los alumnos que al finalizar el cuarto curso de educación secundaria obligatoria no hayan obtenido la titulación establecida en el artículo 31.1 de esta Ley podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado.

9. Los alumnos que cursen los programas de diversificación curricular a los que se refieren el artículo 27, serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.

Artículo 29. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo curso de la educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley” (MEC, 2006).

Las evaluaciones del sistema educativo español según los Informes Anuales del Consejo Escolar del Estado. El consejo escolar del estado, formado por la representación de todos los sectores relacionados con la educación en el país, no solo proporciona información contrastada, sino que aporta nuevas visiones y recomendaciones a los políticos responsables en materia educativa. Cabe destacar el informe realizado para el curso 89-90, en el que se manifiesta que la formación del profesorado inicial es deficiente y se recomienda que los profesores pertenezcan a un mismo cuerpo al que se debería acceder con idéntica preparación y titulación inicial, instando a la especialización docente en los estudios universitarios, “*el texto (legal) no aborda el tema de la formación inicial del profesorado. Al obviar este tema se pierde una ocasión para facilitar el camino hacia la consecución del cuerpo único de enseñantes, lo que exige igual titulación*” (Informe del Consejo Escolar del Estado 89-90 citado por INCE, 1998). Por el contrario la formación permanente de los docentes que se actualiza a través de los centros de profesores ha sido vista de forma adecuada por los consejeros.

Investigaciones educativas en España dirigidas hacia los procesos de evaluación.

Los estudios realizados por los investigadores Samuel Gento Palacios y Julio Puente Azcutia⁶ (INCE, 1998), encomendados por la inspección educativa sobre los centros escolares y programas educativos, analizan con detalle las deficiencias encontradas por estos especialistas. Se destaca, por la importancia que tiene para este trabajo, unas relevantes aportaciones sobre los procesos de evaluación: La *evaluación de los alumnos* muestra igualmente abundantes lagunas. Se detecta en general una falta de preparación del profesorado en técnicas de evaluación, lo que le lleva muy frecuentemente a no establecer criterios previos de evaluación ni de promoción, ni a fijar los contenidos mínimos exigibles, ni a utilizar instrumentos adecuados y variados, ni a fomentar los ejercicios de autoevaluación por parte del alumno, etc. En materia de evaluación continua, el divorcio entre la teoría y la realidad es total en demasiado número de centros. Se observa, además, el dato curioso de que existe la propensión a suspender más cuanto más grandes son los centros, que quizá pudiera explicarse por el hecho de que en los centros grandes la coordinación entre el profesorado resulta más compleja (INCE, 1998).

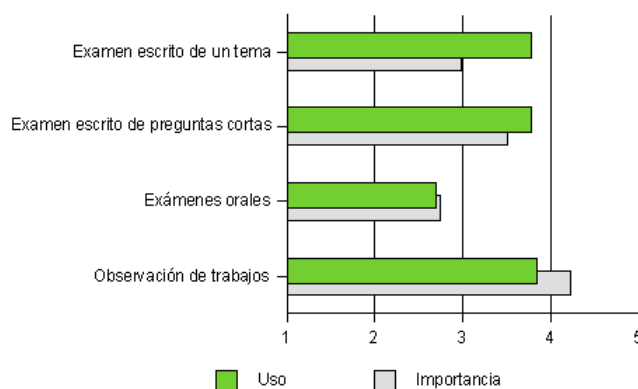
Por otro lado, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación INCE creado a través del artículo 62 de la LOGSE (1990) y que posteriormente pasaría a denominarse INECSE según el artículo 96 de la LOCE (2002), analizó las investigaciones educativas realizadas por el CIDE y orientadas al diagnóstico del sistema educativo, apoyándose en dos estudios: el promovido por el CIDE, *Aportaciones de la investigación al diagnóstico del sistema educativo español* y un resumen del anterior realizado a través del INCE, *Contribuciones de la investigación al estudio diagnóstico del sistema educativo español*.

El análisis realizado por el INCE (1998) presenta un estudio sobre las investigaciones llevadas a cabo en relación a la teoría y práctica de la educación, financiadas directamente por las autoridades educativas a través del conjunto institucional CENIDE (Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo), posteriormente INCIE

⁶ Fuente: http://www.educacion.gob.es/ievaluacion/publicaciones/evaluacion-sistema.html#secundaria_obligatoria__1997_2

(Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) y finalmente CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). De la muestra seleccionada de entre todas las investigaciones realizadas, solo veintitrés de ellas se dedicaron a la evaluación e inspección y dentro de este grupo, una de ellas a la evaluación del sistema educativo, diez sobre evaluación de centros, cincuenta dirigidas a la evaluación de programas y solo cinco de ellas a la evaluación del profesorado, no deja constancia de cuáles de ellas se dedicaron a la evaluación de la evaluación que realiza el profesorado.

Otros estudios realizados en España por el INCE, muestran que en 1998 los instrumentos más utilizados por los docentes son los exámenes y la observación, siendo esta última la que mayor relevancia instrumental crea entre los docentes. El siguiente gráfico evidencia las conclusiones y ha sido extraído del informe “*Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*” (INCE, 1998).



Posteriormente, el profesor Santiago Castillo Arredondo, de la Facultad de Educación de la UNED, publicó un trabajo en el que corroboraba que los docentes del siglo XXI utilizan como instrumento de evaluación primordial el examen. Por otro lado, este mismo autor, Castillo (2004), evidencia cómo todos los informes y documentos elaborados por los diferentes organismos oficiales de la administración educativa se han realizado a posteriori, es decir han utilizado su función sumativa y no la formadora, con lo que se consigue poner de manifiesto un resultado final, la situación a la que se ha llegado tras un proceso. Esto hace que este tipo de documentos

evaluativos no tengan carácter interventor, refiriéndose este autor a la necesidad de potenciar el uso de la evaluación con una visión anticipativo-previsora.

Se hace interesante citar los estudios de Contreras (2008) en su investigación educativa respecto a los procesos de evaluación de la docencia en las universidades tradicionales chilenas. Esta autora plantea que las evaluaciones que se realizan no tienen efecto ni utilidad si no desembocan en un proceso de formación continua, y se permite concluir que la evaluación docente tiene carácter certificador más que formador y que, por tanto, poco se puede aprender de ella. Su hipótesis es demostrada evaluando los instrumentos de recogida de datos que se utilizan, los usos que se da a la información recabada, el grado de participación de los agentes implicados en la evaluación, la comunicación que se les ofrece y el impacto que se produce. Lo ejemplifica afirmando que *“existe una diversidad de instrumentos de recolección de información sobre la docencia cuyos indicadores no están asociados con el aprendizaje de los estudiantes, de manera tal que la información que de allí se obtiene difícilmente ayuda a los docentes en su quehacer formativo”* (Contreras, 2008:23).

A través de la investigación realizada por Tejedor (2002), basada en las actitudes que muestra el profesorado hacia la evaluación tras la implantación de la LOGSE, se pretende conocer si las sugerencias legales que se desarrollan en las normativas, a partir de la teoría, son transformadas en prácticas docentes reales y en qué medida orientan la labor de los profesores. Las preguntas que intenta responder esta investigación son: *¿cómo recibieron los profesores las propuestas de la LOGSE para realizar la evaluación en las aulas?, ¿cómo actúan los profesores en las aulas en lo referente a la evaluación?* (Tejedor, 2002). De las conclusiones que la investigación obtiene al respecto, cabe destacar las que siguen:

-El 55% de los docentes está de acuerdo con la reforma LOGSE, un 43% está en desacuerdo, aunque solo el 9.3% lo está en total desacuerdo con todo lo relativo a la reforma.

-Los profesores ven los criterios oficiales de evaluación relativamente útiles aunque con alguna dificultad en su aplicación en el aula.

-La utilidad de los libros de texto en la orientación de la evaluación se manifiesta con una actitud indiferente por los docentes.

-Las funciones de la evaluación ordenadas según la importancia que le conceden los docentes son: de ayuda y orientación; de diagnóstico; de control; y de promoción.

-Los docentes entienden que se deben evaluar todos los contenidos propuestos, pero mayormente los conceptuales.

-La evaluación formativa debe ser correctora más que continua y de información inmediata.

-Optan por una evaluación criterial más que por una evaluación normativa, aunque poseen dificultades técnicas de aplicación práctica. Por otro lado, opinan que la implantación de los criterios de evaluación debe ser progresiva.

-La valoración sobre los instrumentos de evaluación genera el siguiente orden de relevancia: observación directa, trabajos de producción propia, pruebas abiertas, pruebas objetivas y exámenes orales/entrevistas.

-La importancia de la evaluación radica en este orden de relevancia en: ayudar al alumno a revisar su proceso de aprendizaje, valorar el proceso seguido, informar al alumno de lo que ha aprendido y revisar la programación.

-Por último, respecto a la promoción, se rechaza la promoción automática y señalan que debe ser la consecución de los objetivos del curso lo que determine la promoción del estudiante.

En el trabajo realizado por Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa (1996), aparece la visión, tanto para profesores como para estudiantes, de que evaluar es sinónimo de calificar. Para la mayor parte del profesorado, dicen los investigadores, *“la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones”* (Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa, 1996:1). Estos autores hacen referencia a Hoyat (1962), acerca de los estudios que han mostrado grandes diferencias entre las puntuaciones otorgadas por diferentes profesores a la resolución de un mismo ejercicio de Física o Matemáticas; así como las

diferencias que un mismo profesor da a un mismo ejercicio en dos momentos diferentes. También hacen referencia a los estudios de Spears (1984) en los que se muestra que un mismo ejercicio de Física es valorado significativamente con notas más bajas cuando se atribuía la autoría a una chica que cuando se le atribuía a un chico.

Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa (1996) cuestionan la objetividad y precisión de la evaluación por varios motivos: el primero debido a los amplios márgenes de indeterminación entre los que se encuentran las valoraciones. El segundo motivo, en relación a las equivocaciones de los docentes al evaluar y a cómo contribuyen a que los prejuicios del evaluador se hagan realidad. Este hecho lo ejemplifican a través de aquellos alumnos que, considerados previamente mediocres, acaban finalmente siéndolo. Todo ello convierte a la evaluación en una expresión de las expectativas subjetivas de los docentes, con un gran calado en las conductas de los alumnos y de los propios profesores. El tercer motivo se encuentra en el hecho de que los docentes en un intento de garantizar la objetividad, tienden a ceñir la evaluación a aquellos aspectos más fácilmente medibles, evitando los que pueden dar lugar a respuestas poco precisas y claras y de difícil análisis crítico, dejando a un lado aspectos fundamentales, relacionados con elaboración de hipótesis y producción de otras estructuras cognitivas complejas, *“que al no ser evaluadas, dejan de tener importancia para los estudiantes”* (Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa, 1996).

Historia de los Sistemas Educativos según Tiana Ferrer.

Se ha incluido, por la visión clara y global de la evolución de la educación que aporta, un extracto de la conferencia⁷ realizada por el profesor Alejandro Tiana Ferrer, profesor titular de Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. A través de esta videoconferencia Tiana Ferrer (2008) expone cómo los sistemas educativos, en una perspectiva internacional, responden a su historia, a sus tradiciones y a los procesos de configuración a lo largo del tiempo. Sus palabras se sintetizan a continuación.

⁷ Fuente: <http://vimeo.com/2760579>

Los sistemas educativos europeos (entendidos como la coordinación de las etapas educativas en un itinerario común) comienzan a formarse en 1789, a partir de la revolución francesa. Primero en Francia, luego en Prusia y, por fin, en España. Momento que coincide con la independencia de los estados americanos y, con ello, la constitución de los sistemas educativos americanos. A partir de ese momento una serie de actividades, antes privadas (como la Iglesia), pasan a hacerse cargo por el Estado. Son la Sanidad, la Protección Social o Seguridad Social y la Educación. Aparece, entonces, una escuela dual formada por sistemas con dos circuitos paralelos, uno para la escuela primaria de los ciudadanos que salen al mercado laboral y otro para los cuadros dirigentes que hacen una educación secundaria con acceso a la universidad.

Tiana Ferrer cita la tesis doctoral de Andie Green en la que se demuestra cómo la educación es un instrumento imprescindible para la constitución del estado nación, ya que permite la alfabetización de los ciudadanos, proporcionando una formación común.

Ya en el siglo XX, aparece una segunda fase de desarrollo del sistema educativo, es la fase de expansión, con el derecho a la educación, dejando de ser una libertad para convertirse en una obligación, un derecho social que debe cumplirse. Será Francia la primera nación, que a finales del siglo XIX, implante la universalización de la educación. En España llegará más tarde. Hace solo unos 25 años que se consiguió que todos los ciudadanos incluidos en la educación obligatoria asistieran a la escuela.

Empiezan a surgir los sistemas de tronco único, para dejar el sistema dual, es lo que se llama hoy la escuela única, aunque ésta tarda en implantarse. Además la escolarización se alarga en dos sentidos, con la formación preescolar por abajo y la secundaria por arriba.

Existe un tercer período, a finales del siglo XX, la llamada crisis de los sistemas educativos nacionales, con muchos cambios, en el que se replantean diferentes aspectos:

-La Unión Europea, la globalización y la universalidad. Aparece el concepto de organizaciones supranacionales y se tiende a la cuasi-convergencia de los estados. No

se pretenden idénticos estados pero sí una formación similar de nuestros jóvenes.

-La formación debe ser permanente, no solo un período de la vida del sujeto. El aprendizaje a lo largo de la vida posee dos implicaciones, por un lado, la formación inicial que es muy importante pero que no debe ser única y, por otro, la existencia de un aprendizaje no formal que contribuye igualmente al aprendizaje continuo. Se redefine, así, la educación básica, de 6 a 16 años, como los mínimos que debe tener un alumno para enfrentarse a la vida, pero no como su formación completa.

-La sociedad del conocimiento y de la información, en la que se encuentra envuelta la educación, tiende a que los modelos educativos se centralicen en el uso de nuevas herramientas, en la búsqueda y selección de la información y en la adquisición de las competencias necesarias para aprender a aprender a lo largo de la vida y afrontar cualquier nueva situación.

Continúa Tiana Ferrer preguntándose ¿qué hacemos ahora con los sistemas educativos? Aparece, entonces, la comparación entre sistemas educativos. Aunque, añade, que desde el siglo XIX ya ha existido la educación comparada, consistente en ver y fijarse en otros sitios y estudiar qué elementos funcionan, lo que permite que se mejore incorporando aquello que funciona en otros lugares. Entre las grandes comparaciones actuales, el autor destaca tres de ellas:

- OCDE, 1992, organización que agrupa a los países más desarrollados. Es un proyecto de Indicadores internacionales de la educación, que transforma las estadísticas en indicadores: esperanza educativa, tasa de repitencia, idoneidad, tasa de escolarización... Los estudios realizados por la OCDE han aportado mucho en la investigación de los sistemas educativos a nivel internacional. El modelo en que se basan es el modelo CIPP, entradas, recursos, procesos que tiene lugar en el interior y los productos (titulaciones, resultados...).
- Otro estudio comparativo, el estudio PISA, que valora resultados de los aprendizajes a los 15 años, no son alumnos que han llegado al final (España tiene un 30% de alumnos que repiten como tasa de fracaso escolar, por el contrario en Finlandia no existe fracaso escolar, no está permitida la repetición en este sistema educativo). Los resultados obtenidos desvelan que es posible conciliar excelencia y equidad, aunque

se trata de una cuestión complicada: España tiene equidad, pero los niveles de rendimientos no son los deseables. A otros países les ocurre lo contrario.

Se han establecido unos objetivos a alcanzar en 2010, por ejemplo, conseguir que más de un 10% de jóvenes sigan estudiando después de la escolarización obligatoria, que exista un porcentaje determinado de adultos que continúen con una formación permanente después de la escolarización. Y, además, se han elaborado unos indicadores que nos permiten saber si los objetivos propuestos se van cumpliendo.

- Por último, el autor hace referencia a los estudios realizados por el Laboratorio Iberoamericano sobre la Calidad Educativa, de cuyas reflexiones extrae el siguiente análisis: la educación contribuye al desarrollo del país, por lo que se hace necesario apostar por vías de desarrollo que lleven hacia la calidad educativa. Esto requiere invertir en educación, distribuyendo muy bien las partidas de recursos y de personal, realizando una inversión inteligente, puesto que no existe relación directa entre que se gaste más y se obtengan mejores rendimientos. Se hace necesario dotar las escuelas de autonomía y descentralizar.

Dentro de los centros escolares las miras se sitúan en el profesorado, aunque no basta tener un buen profesorado si no existe una organización institucional adecuada. Ningún sistema educativo puede ser de calidad si sus docentes no son de calidad, si no tienen una buena formación de varios tipos: tanto inicial como continua. Pero también es necesario que existan adecuados procesos de selección, de incentivos y de retención del profesorado. *Una decisión equivocada al seleccionar al profesor puede tener una repercusión negativa durante treinta años*, tal y como se recoge en el informe de la consultoría económica McKinsey & Company, elaborado por Barber y Mourshed (2008). En dicho informe se revela que la calidad de los sistemas educativos reside en la calidad de sus docentes. Los sistemas educativos tienen que hacer un replanteamiento del papel que tiene el profesorado en todo esto, formando a los docentes en la calidad y seleccionando líderes motivadores que guíen el camino de los profesores hacia el alcance de las metas fijadas.

En relación a todo lo expuesto por Tiana Ferrer se va a realizar un análisis del panorama de la educación en relación a los datos que ofrecen los indicadores de la OCDE (2010).

El indicador B1 de la OCDE (2010) referente al gasto que se hace en educación por alumno es una medida de la inversión que se realiza en las instituciones educativas por alumno, este gasto depende de diferentes factores: salario del profesorado, número de horas de enseñanza e instrucción, coste de las instalaciones y de los materiales pedagógicos, de la tasa de matriculación, de los servicios complementarios y de I+D.

La siguiente tabla muestra la inversión anual por alumno de educación secundaria inferior en varios países.

GASTO ANUAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS POR ALUMNO PARA TODOS LOS SERVICIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR (2007) ⁸	
EN EQUIVALENTE A DOLARES ESTADOUNIDENSES CONVERTIDOS MEDIANTE PPA PARA EL PIB, EN EQUIVALENTE A ALUMNOS PARA TIEMPO COMPLETO	
ESPAÑA	8155
FINLANDIA	9730
COREA DEL SUR	6287
MÉXICO	1814
MEDIA OCDE	7598

TABLA 5.20: Gasto en educación por alumno. Indicadores OCDE 2010.

Las principales causas por las que se produce variación del gasto de las instituciones educativas son las variaciones en los salarios de los profesores y el número de niños en edad escolar (que influye tanto en la tasa de matriculación como en las inversiones que realiza un país en cuanto a recursos, servicios educativos y a esfuerzos organizativos). En España el gasto de instituciones educativas por alumno para todos los servicios en relación con diferentes factores, en el nivel de educación primaria y secundaria y postsecundaria no terciaria ha aumentado entre el año 1995 y el año 2007 según muestra la siguiente tabla, cuyos datos han sido extraídos de la fuente que proporciona la OCDE (2010)⁹.

⁸ Fuente: Panorama de la Educación. Santillana, 2010. Statlink proporcionado por la OCDE: <http://dx.doi.org/10.1787/888932310282>

⁹ Fuente: www.oecd.org/edu/eag2010. Anexo 3.

ÍNDICE DE CAMBIO ENTRE 1995, 2000 Y 2007 (DEFLACTOR DEL PIB 2000=100, PRECIOS CONSTANTES)						
	CAMBIO EN EL GASTO (2000=100)		CAMBIO EN EL NÚMERO DE ALUMNOS (2000=100)		CAMBIO EN EL GASTO POR ALUMNO (2000=100)	
	1995	2007	1995	2007	1995	2007
ESPAÑA	99	117	119	94	84	124
FINLANDIA	89	127	93	106	95	120
COREA DEL SUR	-	157	107	97	-	161
MÉXICO	81	128	93	108	87	119
MEDIA OCDE	86	122	100	99	88	125

TABLA 5.21: Cambios en el gasto por alumno entre 1995 y 2007. Indicadores OCDE 2010.

Por otro lado, el indicador B2 revela la proporción de riqueza nacional que un país dedica a la educación, se trata del gasto educativo total (dentro de las instituciones educativas, servicios complementarios y de apoyo) como porcentaje del PIB, un indicador muy interesante, puesto que refleja *“la prioridad que los países otorgan a la educación con relación al reparto general de sus recursos”* (OCDE, 2010). La siguiente tabla muestra el gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por niveles de educación y para los años 1995, 2000 y 2007. El gasto en España en educación ha disminuido desde 1995 a 2007, aunque lo mismo ha ocurrido en países como Finlandia, país con el que España se encuentra equiparada en el gasto como porcentaje del PIB que se realiza en educación básica.

GASTO COMO PORCENTAJE PIB	2007		2000	1995
	EDUCACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA INFERIOR	CONJUNTO DE TODOS LOS NIVELES DE EDUCACIÓN	CONJUNTO DE TODOS LOS NIVELES DE EDUCACIÓN	CONJUNTO DE TODOS LOS NIVELES DE EDUCACIÓN
ESPAÑA	2.3	4.8	4.8	5.3
FINLANDIA	2.3	5.6	5.6	6.3
COREA DEL SUR	2.6	7.0	6.1	-
MÉXICO	3.0	5.7	5.0	5.1
MEDIA OCDE	2.4	5.7	-	-

TABLA 5.22: Gasto como porcentaje PIB. Indicadores OCDE 2010.

Estos resultados muestran que la situación española no parece demasiado diferente a la del resto de Europa, según las variables que se han tratado a partir de los datos aportados por la OCDE. Las causas de los bajos rendimientos de los estudiantes españoles deben buscarse a partir de otras variables.

6.- La Evaluación.

“La evaluación es en esencia un asunto de poder, por tanto genera un efecto extremo consistente en dividir al conjunto de sujetos que participan de este acto en dos polos; uno, donde están los que detentan el poder de evaluar y otro, donde están los desprovistos de poder y por tanto susceptibles de ser evaluados” (Campos Ríos, 2009:1).

6.1.- Modelos de evaluación a lo largo del siglo XX.

El conocimiento de la historia de cualquier cuerpo de saberes permite su acercamiento y su comprensión en todos sus ámbitos. Más aún si se trata de una disciplina que ha sufrido continuas transformaciones, tanto conceptuales como funcionales, desde su comienzo. Es el caso de la evaluación, especialidad que a lo largo de los tiempos ha ido cambiando según el estatus que iba alcanzando dentro de la Didáctica. En constante transformación, los grandes cambios significativos se han producido a lo largo del siglo XX, especialmente con las aportaciones que Tyler hiciera sobre la evaluación educativa. Estas aportaciones marcaron un antes y un después en el tiempo. Un antes, que abarcó desde el 1900 a 1930, en el que evaluación y medición son conceptos que se confunden y se utilizan indistintamente. Fue J.M. Rice quien inició la medición, en relación a la educación, con la publicación en 1904 de *Introduction to the theory of mental and social measurement* (Mateo Andrés, 2000). En este período de treinta años se elaboraron todos los test estandarizados que hoy se conocen. Pruebas que permitirían, exclusivamente, medir el rendimiento académico de individuos. Y existió un después, en el que la evaluación se relacionó con la eficacia de los programas educativos, con la mejora de la educación y con la calidad de la enseñanza, y que dio paso al actual concepto de evaluación.

Hoy en día, Tyler es considerado el padre de la *evaluación educacional* (Joint Committe, 1981 citado por Escudero, 2003), consistente en comparar objetivos propuestos con resultados obtenidos. Las ideas de Tyler (1969) pueden resumirse de forma sucinta como la necesidad de crear unos objetivos que queden claramente definidos y unos instrumentos de evaluación que permitan valorar la consecución de dichos objetivos. Sus ideas surgen como respuesta a cuatro cuestiones esenciales planteadas acerca de los procesos de enseñanza:

- 1.- ¿Cuáles son los objetivos que se quieren conseguir?
- 2.- ¿Qué actividades se realizarán para conseguir tales fines?
- 3.- ¿De qué modo se pueden organizar esas actividades?
- 4.- ¿Cómo estar seguros que el desarrollo de estas actividades ha supuesto el alcanzar los objetivos previstos? (Escudero, 2003).

Tyler pretende definir unos objetivos a alcanzar y que, posteriormente, tras la conclusión del proceso de enseñanza, puedan ser comparados con el resultado de dicho proceso. En definitiva, se trata de definir qué queremos conseguir y valorar qué hemos conseguido. A pesar del gran intento de Tyler de reconvertir la evaluación en una evaluación curricular, orientada hacia los objetivos, apartándola de la mera medición, su interpretación de la evaluación aún quedaba lejos del actual concepto de evaluación, considerada en nuestros días como un proceso más que como una actividad final. Tyler centraba la evaluación en el componente resultado y estos resultados, en definitiva, quedaban reducidos al rendimiento académico del alumno.

Escudero (2003) expone cómo, poco antes de la muerte de Tyler, éste fue entrevistado en 1993 en la Conferencia de la AERA (Atlanta) con el fin de descubrir las transformaciones que sus ideas habían sufrido en relación a la evaluación. Esta entrevista fue presentada el 16 de abril de 1993. *“Horowitz (1995) analiza el contenido y el significado de la citada entrevista, destacando, entre otros, los siguientes aspectos en el pensamiento de Tyler al final de sus días:*

- a) *Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación antes de iniciar la evaluación. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.*
- b) *El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.*
- c) *El «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluyendo el «portafolio», por su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.*
- d) *La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y del centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.*
- e) *Los profesores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los padres de los alumnos. Para ello, es necesario interaccionar con ellos de manera más frecuente y más informal” (Escudero, 2003:16).*

Tras años de bagaje evaluativo, se reconoce a un Tyler que parece estar situado en el siglo XXI, interpretando la evaluación educativa tal y como hoy se entiende. Ya en sus palabras se vislumbra cómo la evaluación no solo debe ir dirigida al alumno, existiendo la necesidad de evaluar todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las programaciones a los profesores e incluso a los propios centros educativos. Y cabe destacar, cómo a través de sus palabras se llega a entender al estudiante como parte intrínseca de un todo, que se desenvuelve en un ecosistema en el que las interrelaciones con el entorno cobran especial relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se intuye el pensamiento de que la escuela debe educar para lanzar a la sociedad a estos alumnos, el concepto de socialización, sin ser nombrado en su teoría, subyace en ella claramente.

No obstante, existe algo en la teoría de Tyler que será debatido por Taba, Stenhouse y Tanner y que la aleja de la actual concepción de evaluación y es el entendimiento de la consecución de los objetivos como un final de proceso en vez de como un proceso en sí mismo. En palabras de Stenhouse (2003:139), "*...para evaluar hay que comprender.*

Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso. El profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador".

Por otro lado, las ideas de Taba son claras al respecto, los objetivos no deben definirse como la consecución o aprendizaje de un contenido sino más bien como el tipo de actividad mental que desarrollan o la capacidad que se consigue como el pensamiento reflexivo, la capacidad de interpretar datos, aplicación de conceptos a situaciones determinadas, las destrezas y las actitudes. Entendemos entonces que los objetivos no son puntos de llegadas, por el contrario aparecen como trayectorias que irán dibujándose y superándose evolutivamente.

En los años sesenta aparecen nuevas corrientes críticas en América, “... en 1958 se promulga una nueva ley de defensa educativa que proporciona muchos programas y medios para evaluarlos. En 1964 se establece el Acta de educación primaria y secundaria (ESEA) y se crea el National Study Committee on Evaluation, creándose una nueva evaluación no solo de alumnos, sino orientada a incidir en los programas y en la práctica educativa global” (Mateo y otros, 1993; Rodríguez y otros, 1995, citados por Escudero, 2003:16). En esta situación aparecen dos importantes autores con gran influencia en el desarrollo de la evaluación, proponiendo alternativas, nuevos modelos y esquemas evaluativos que calarán hondo y que se reflejarán en las sociedades hasta nuestros días. Estos autores son Scriven y Cronbach.

Para Escudero (2003), Cronbach (1963) en un ensayo repleto de riqueza de ideas evaluativas, asocia el concepto de evaluación al de toma de decisiones y enriquece la evaluación ampliando su aplicación a los programas educativos, a la metodología utilizada, a los profesores y a la organización del propio centro. Con esto Cronbach apoya las ideas finales de Tyler, que, como se han visto reflejadas en su última entrevista, se quedaron solo en ideas o en simples sugerencias que permitirían a otros investigadores recoger el testigo que él les dejaba. Nos muestra Cronbach, por otro lado, la certeza de que la evaluación del proceso puede ser más eficiente que la evaluación del valor final o del producto. Inicia además una búsqueda de la

comparación, lo que hoy se llamaría evaluación criterial, intentando encontrar un referente absoluto y objetivo sobre el que referenciar la evaluación. Desechando la idea de realizar las comparaciones con otros grupos de alumnos, se muestra partidario de elegir unos objetivos absolutos sobre los que comparar a cada individuo. Descarta, por tanto, la idea de evaluación a través del test e incurre en el uso de programas de seguimiento de los avances realizados por los alumnos, dónde estaban y dónde se encuentran en cada momento. Da especial relevancia a los instrumentos que se utilicen para ello, surgen entonces las escalas y los registros de observación diaria, los cuestionarios y las pruebas de ensayo.

Siguiendo con Escudero (2003), encontramos que no menos decisivas fueron las aportaciones de Scriven (1967), en las que se diferencian las funciones de la evaluación según el uso que se haga de la información obtenida a través de ésta, dejando invariante, por el contrario, el objetivo último de cualquier evaluación. Considera que el proceso evaluativo debe seguir siendo, en esencia, el mismo, independiente de cuál sea el objeto de evaluación. Scriven entendería la evaluación como un proceso por el que se pretende extraer un juicio de valor que permita conocer la realidad de lo que se evalúa, independientemente de cuál sea el objeto evaluado.

Definitivamente es Scriven, en los sesenta, quien acuñara el concepto de evaluación formativa o evaluación continua para diferenciarlo de la evaluación sumativa o la mera medición, extendiendo, a su vez, el concepto de evaluación a todos los objetos educacionales. En la misma línea, Ruiz Ruiz (1995) expone que el objetivo de la evaluación formativa no es clasificar o certificar a un alumno, sino más bien ayudar tanto al alumno como al profesor y enfocar los esfuerzos, a fin de conseguir un dominio total de los objetivos, mientras que la evaluación sumativa tiene por objetivo clasificar, nivelar y certificar a los alumnos.

Debemos hacer referencia también a las aportaciones de Scriven en contraposición con las de Cronbach, en relación a la evaluación referida a un criterio. Scriven piensa que para evaluar es necesario hacer una comparativa con respecto a un referente absoluto, pero que, además, la comparación entre diversos grupos de alumnos puede

aportar mucha información sobre las formas de actuar de los grupos y la relación de esta actuación con los resultados obtenidos. Se emitiría así un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores (Escudero, 2003).

Scriven y Cronbach coincidirían al señalar la existencia de una serie de efectos colaterales en los que se verían inmersos los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos afectarían a los resultados de la evaluación *“e incluso resultados o efectos a largo plazo”* (Escudero, 2003:19). Es por ello que la evaluación debe ser globalizadora y en su sentido más amplio debe dar la oportunidad de tener en cuenta todos los factores que influyen en los resultados del proceso.

La comunidad de evaluadores se impregna de estos nuevos modelos de evaluación y la investigación evaluativa continúa perfeccionándose a partir del modelo de objetivos de Tyler y enriqueciéndose a través de los estudios realizados por Bloom, Baker, Glaser, Popham y otros. Se entiende entonces, que la valoración del cambio ocurrido en el alumno tras los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los objetivos propuestos es ahora la característica fundamental de la evaluación.

“Aquello que se pretende evaluar debe ser algo que se haya intentado enseñar” (Rodríguez Diéguez, 2003b:835). La coherencia entre lo que se persigue al evaluar y los métodos que se utilizan para ello es uno de los aspectos más complejos del proceso de evaluación, en el que el evaluador debe ser honesto consigo mismo y con sus prácticas evaluativas, la ética personal se pone en juego al realizar juicios sobre el valor de lo evaluado y en la toma de decisiones que esto acarrea, la honestidad de nuestros actos se descubre en la comparación del qué queríamos y del qué hemos conseguido, planteándonos si el cómo lo hemos llevado a cabo ha sido adecuado.

Para Fullat (1991), el acto de educar se convierte en una modificación de la conducta del sujeto con el único fin de mejorarla. Los objetivos, fines o metas educativos deben relacionarse con las conductas que se pretenden modificar. Para este autor aparecen tres ámbitos en los que se pueden producir cambios conductuales: el ámbito de las informaciones, el ámbito de las actitudes y el ámbito de las habilidades. En 1948

Bloom, Doctor en Educación de la Universidad de Chicago (USA), que tuvo por maestro a Ralph W. Tyler, junto a un comité de educadores, desarrollaron una clasificación de los objetivos educacionales atendiendo a tres dominios que pueden relacionarse directamente con las modificaciones de conducta propuestas por Fullat, son el dominio cognitivo, el dominio afectivo y el psicomotriz. El primero de los dominios, el cognitivo, dio lugar a la Taxonomía de Bloom (1956), este dominio se encuentra en relación con la capacidad de procesar y utilizar la información de manera significativa. Se ordenaron de forma jerarquizada, de menor a mayor complejidad, seis niveles cognitivos que los docentes deben hacer que aprendan sus alumnos, escalones que han de irse consiguiendo uno después del otro, entendiendo que no se puede llegar a un nivel de complejidad sin haber superado el nivel anterior. Recientemente, Anderson y Krathwohl (2001) revisaron y ampliaron dicha taxonomía, que queda recogida en el siguiente cuadro explicativo:

NIVEL	DOMINIO COGNITIVO	DEFINICIÓN
NIVEL I (MENOR COMPLEJIDAD)	CONOCIMIENTO	Recordar o reconocer informaciones, ideas y principios.
NIVEL II	COMPRESIÓN	Captar el sentido directo de una comunicación, comprendiendo e interpretando la información en base a los conocimientos previos.
NIVEL III	APLICACIÓN	Interrelación del conocimiento con casos prácticos o situaciones problemáticas.
NIVEL IV	ANÁLISIS	División de las partes de un todo, entendimiento de cada una de ellas y las relaciones que se establecen.
NIVEL V	SÍNTESIS	Comprobación de la unión de los elementos de una información en una producción propia creativa.
NIVEL VI (MAYOR COMPLEJIDAD)	EVALUACIÓN	Actitud crítica y elaboración de juicios en relación a criterios específicos.

CUADRO 6.1: Taxonomía de Bloom. Dominio cognitivo de los objetivos educacionales.

En cuanto al dominio afectivo, en relación a las emociones, actitudes y creencias, los niveles que se desarrollaron son los que siguen:

NIVEL	DOMINIO AFECTIVO	DEFINICIÓN
NIVEL I	TOMA DE CONCIENCIA	Recepción del estímulo.
NIVEL II	RESPONDER	Reacción ante el estímulo.
NIVEL III	VALORAR	Valoración.
NIVEL IV	ORGANIZACIÓN	Relacionan y comparan.
NIVEL V	CARACTERIZACIÓN POR MEDIO DE UN COMPLEJO DE VALORES	Creencia adquirida que ejerce influencia en el propio comportamiento.

CUADRO 6.2: Dominio afectivo de los objetivos educativos.

En relación al dominio psicomotor, referente a las habilidades manipulantes, de la misma manera que con los dominios anteriores, se realizó un desarrollo por niveles, que en esta ocasión no fue elaborado por Bloom, sino que se realizó posteriormente por Harrow, este autor definió el dominio psicomotor como las destrezas y conductas en las que se requiere poseer precisión, exactitud, facilidad y economía de tiempo y esfuerzo.

De los objetivos educativos generales y difíciles de evaluar, Robert Frank Mager nos lleva hasta los objetivos de aprendizaje, también llamados operacionales, instruccionales, específicos, conductuales o comportamentales, de acción observable. Para Mager (1962) la redacción de los objetivos instruccionales debe incluir cuatro factores o requisitos exigibles:

- Audiencia, el quién.
- Conducta o comportamiento, el qué. Las conductas pueden ser explícitas (observables directa, visible o audiblemente) u ocultas, en este último caso se requiere introducir un indicador observable que permita reconocer la conducta oculta.
- Condiciones, el cómo.
- Grado, el cuánto en calidad y cantidad, que determina el criterio, el nivel de desempeño aceptable para esa conducta y permite evaluar el objetivo.

Los objetivos de la enseñanza son, realmente, los criterios de evaluación que permiten al profesor determinar el aprendizaje y evolución del estudiante, de forma que el alumnado después de varias experiencias de aprendizaje es capaz de demostrar de

forma observable que realiza la conducta en las condiciones y en el grado que se especifican en el objetivo (calidad y cantidad).

Para Rodríguez Diéguez (2003b:850) el objetivo operacional *“es una determinación del máximo nivel de concreción posible en un objetivo”*. La síntesis entre evaluación y objetivos queda concretada en los criterios de evaluación que contribuyen a definir la situación evaluadora así como a definir las metas concretas y precisas que alcanzar. *“La evaluación criterial constituye el punto de encuentro más característico entre el mundo de los objetivos, las intenciones o los fines de la enseñanza y la evaluación, el control retroalimentador y formativo de la enseñanza”* (Rodríguez Diéguez, 2003b:852).

El énfasis puesto en la medida de los objetivos alcanzados desembocó en la evaluación criterial que valoraba el estado en el que se encontraba un individuo a través de la comparativa con un patrón o un criterio preestablecido. Este criterio se crea al inicio del proceso, a través de la evaluación inicial del alumno y es tomado como referente a lo largo de todo el procedimiento evaluador.

A lo largo de los años setenta la evaluación cobró un atractivo especial y fueron muchos los que desarrollaron su propio modelo de evaluación, según Guba y Lincoln (1982) se alcanzaron la suma de unos cuarenta modelos evaluativos diferentes. Apareció una gran diversidad de modelos que no podían encajarse en una corriente específica, modelos que podrían complementarse unos con otros más que excluirse. Incluso con respecto a la clasificación de modelos existía disparidad entre los investigadores. Algunos autores han conseguido clasificarlos en cualitativos y cuantitativos, siendo esta clasificación la que más relevancia causó.

En una aproximación a la caracterización de los dos paradigmas, se podría decir que *“el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, donde el experimento y el tratamiento estadístico de la información se convierten en las principales herramientas de las que dispone el investigador. El marco de observación y de análisis está orientado por la formulación de hipótesis y preguntas que pretenden anticipar el comportamiento de la realidad objeto de estudio (hipotético deductivo). Es particularista al pretender identificar las variables*

presentes en dicho objeto de estudio, las cuales son sometidas a pruebas empíricas bajo condiciones de control riguroso con la pretensión de garantizar objetividad en sus resultados. Está orientada a los resultados, los cuales se pretenden explicar en términos de principios y leyes. Propio de las ciencias naturales.

El paradigma cualitativo propone una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social.

Esta confrontación paradigmática ha impactado igualmente a la investigación evaluativa, donde después de una larga tradición de corte experimental emerge con fuerza la perspectiva cualitativa, sin que esto implique descartar, ni siquiera infravalorar, la perspectiva cuantitativa. Se pretende más bien defender la idea de que existen diferentes opciones metodológicas para abordar este tipo de investigación. Tal vez lo más novedoso, en el momento actual, resida en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las dos tendencias que posibiliten el trabajo conjunto y que proponen un nuevo panorama de investigación denominado por algunos teóricos "investigación total" (Correa, 2002:86).

Medina y Castillo (2003), citando a Casanova (1995), exponen las características esenciales de ambas metodologías, que se esquematizan a continuación.

Evaluación Cuantitativa:

- Carácter objetivo.
- Expresión numérica.
- Datos generalizables.
- Toma de medidas a largo plazo.

Evaluación Cualitativa:

- Carácter subjetivo.
- Expresión descriptiva.
- Datos particulares.
- Toma de medidas inmediatas.

Cook y Reichardt (1986) diferencian los paradigmas cualitativos y cuantitativos también con bastante claridad. En la siguiente tabla se resumen las características que según los autores distinguen una concepción de otra.

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Weiss, Rein, Hamilton, Guba y Lincoln se encuadran en esta corriente.	Stufflebeam, Stake, Hammond, Provus y Popham participan de esta metodología.
Utiliza métodos cualitativos.	Métodos cuantitativos.
Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana.	Positivismo lógico.
Observación naturalista no controlada.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos. Perspectiva desde dentro.	Al margen de los datos. Perspectiva desde fuera.
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético, deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos reales, ricos y profundos.	Fiable: datos sólidos y repetibles.
No generalizable: estudio de casos aislados.	Generalizable: estudio de casos múltiples.
Holista; abarca todos los aspectos.	Particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

CUADRO 6.3: Clasificación de modelos cualitativos y cuantitativos realizada por Cook y Reichardt (1986).

A pesar de la clasificación que estos autores realizan sobre ambos paradigmas, cuantitativos y cualitativos, no dejan de observar y reconocen que los evaluadores pueden generar modelos evaluativos que contengan una mezcla de atributos de ambos paradigmas, adecuándose las características seleccionadas al problema de investigación que vayan a llevar a efecto. Se trata de mezclar modelos “*en vez de ser rivales incompatibles*” (Cook y Reichardt, 1986).

Escudero (2003) entiende que en realidad esa cantidad de modelos que surgen no son tales, por el contrario prefiere llamarlos *enfoques modélicos* en cuanto que es cada evaluador el que acaba construyendo su propio modelo según las circunstancias y las características del objeto a evaluar.

Puede verse en todos los modelos nacientes que la individualización didáctica resurge con énfasis, entendiéndose ésta como la capacidad de cada individuo de aprender todo lo que se le enseñe siempre que se le conceda el tiempo suficiente y los recursos adecuados.

Continuando con la línea de las innovaciones en materia de evaluación, Parlett y Hamilton elaboran su modelo de evaluación iluminativa a principio de los años setenta y fueron Scriven y Stufflebeam quienes, a finales de los setenta, proponen que sea el mismo proceso de evaluación el que sea evaluado, lo que conllevaría a una mejora del propio proceso evaluativo y a un refuerzo de la calidad del modelo evaluador. Proponen por tanto el concepto de meta-evaluación, concepto de total actualidad en nuestros días.

A comienzos de los años ochenta, Stenhouse plantea que el profesor se convierta en un investigador, surgiendo el concepto de investigación evaluativa; y Elliot expone que se debe incluir en el proceso de evaluación a todos los integrantes de ésta, por lo que la evaluación que hace el propio alumno se hace necesaria e igualmente interesante que la que realizan el resto de los agentes. Se acuña el concepto de autoevaluación.

Es por tanto, en la década de los ochenta cuando se profundiza en teoría y práctica de la evaluación llegándose a consolidar como investigación evaluativa y afectando a todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiéndose ejecutar por todos los agentes implicados en el proceso, alumnos, profesores, inspectores, centros educativos...

No podemos acabar nuestro paseo por la historia de la evaluación sin hacer referencia a Stufflebeam, y a su modelo de evaluación CIPP (Context, Input, Process, Product) en el que el autor demanda la profesionalidad del evaluador y propone unos criterios de referencia para la evaluación de la educación en una sociedad moderna: las necesidades educativas, la equidad (igualdad y justicia), la factibilidad (viabilidad del proceso de evaluación) y la excelencia (mejora de la calidad educativa). Se entiende así que el objetivo de la evaluación radica en la mejora continua.

Tejada (1999) y Escudero (2003) realizan en sus respectivas obras un extenso análisis de los modelos de evaluación desarrollados a lo largo del siglo XX. Escudero (2003) concluye que no contamos con varios modelos de evaluación bien diseñados, fundamentados, definidos, estructurados y completos, sino que disponemos de diversidad de enfoques modélicos con una buena base teórica y empírica que permiten ir dando respuesta a las cuestiones que van surgiendo al evaluador en el proceso de investigación. Apunta, además, que no solo existe diversidad de modelos sino que, también, existe diversidad de clasificaciones para estos modelos, lo que demuestra la falta de soporte teórico que aún existe al respecto.

Castillo y Gento (1995) aportan una clasificación de métodos de evaluación por cada uno de los modelos o paradigmas en los que ellos clasifican la evaluación y que se adaptan en los siguientes cuadros.

Método/ Autor	Finalidad	Paradigma dominante
Consecución objetivos. Tyler (1940)	Medición logro de objetivos. Dirigido a los resultados.	Cuantitativo.
CIPP : C (contexto) – I (input) – P (proceso) – P (producto). Stufflebeam (1967)	Datos para tomar decisiones, para la responsabilidad y comprensión del fenómeno.	Mixto.
Figura (countenance). Stake (1967)	Valoración resultados y proceso. Contempla: antecedentes, transacciones y resultados.	Mixto.
CSE. Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones. Centrados en logros de necesidades.	Mixto.
Planificación evaluativa. Cronbach (1982)	Valoración proceso y producto. U (unidades de evaluación). T (tratamiento). O (operaciones).	Mixto.

CUADRO 6.4: Modelo conductista-eficientista de la evaluación.

Método/ Autor	Finalidad	Paradigma dominante
Atención al cliente. Scriven (1973)	Análisis de necesidades del Cliente. Evalúa todos los efectos del programa.	Mixto.
Contraposición. Owens (1973), Wolf (1974)	Evidencias sólidas para decisión consensuada.	Mixto.
Crítica artística. Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa para la divulgación del conocimiento obtenido.	Cualitativo.

CUADRO 6.5: Modelo humanístico de la evaluación.

<i>Método/ Autor</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Paradigma dominante</i>
Evaluación respondiente. Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes, resultado del debate sobre el programa.	Cualitativo.
Evaluación holística. Mc Donald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla. Evalúa todos los elementos que configuran la acción educativa.	Cualitativo.
Evaluación iluminativa. Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa, a través de la inmersión en la realidad.	Cualitativo.

CUADRO 6.6: Modelo holístico de la evaluación.

La continua transformación de la evaluación ha hecho que se constituya como un concepto cada vez más complejo, al que se han ido incorporando diferentes elementos de otras disciplinas, que han profundizado su sentido, y así lo expresan Castillo y Cabrerizo (2003) en su obra. Estos mismos autores nos hablan de un último período por el que pasa la evaluación, al que ellos denominan el sexto momento, tratándose del período comprendido desde la década de los 90, con la llegada de la LOGSE, hasta principios del siglo XXI, con la implantación de la LOCE (2002). La reforma que trae consigo la LOGSE impulsa una evaluación globalizada, formativa e integradora y la LOCE, además, la concibe como diferenciadora. La evolución del concepto de evaluación, según Castillo y Cabrerizo (2003) puede resumirse en el siguiente cuadro.

<i>Períodos</i>		<i>Evaluación entendida como</i>
1º momento.	Hasta los años 20.	Medida.
2º momento.	Años 1930-1940.	Grado de consecución de objetivos.
3º momento.	Hasta finales de los 60.	Totalidad del sistema educativo.
4º momento.	Década de los 70.	Valoración del cambio ocurrido en el alumno.
5º momento.	Década de los 80.	Cuantitativa/cualitativa.
6º momento.	Década de los 90.	Formativa/diferenciada/integradora.
7º momento.	A partir de 2006.	Funcional/Referida al desarrollo de las competencias.

CUADRO 6.7: Evolución del concepto de evaluación educativa. Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2003).

En el *Cuadro 6.7* se muestra cómo estos autores clasifican en seis los períodos por los que ha pasado el concepto de evaluación, partiendo desde principios del siglo XX. El sexto momento y último, según los autores, estaría relacionado con la implantación de la LOGSE en España. Se ha añadido un séptimo momento, el último de ellos, en el que nos encontramos en la actualidad, relacionado con el nuevo cuerpo legal propuesto por la LOE y cuyas raíces se encuentran en el EEES. Momento centrado en la evaluación diagnóstica que permite ajustar el punto de partida de la evaluación, orientando, controlando y ayudando en la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados al desarrollo de competencias que permitan adquirir capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para actuar crítica y éticamente en sociedad. Momento que aporta a la evaluación un carácter funcional, en cuanto a la aplicación de los saberes en la evaluación de competencias. Es un momento en el que la escuela se convierte en educadora de futuros ciudadanos, preparándolos para afrontar los retos de la nueva sociedad de la tecnología, enseñándoles los comportamientos que tendrán que imitar, los valores y actitudes con los que se tendrán que mover. Se puede comprobar cómo las funciones de la evaluación han ido adaptándose a lo largo de los tiempos, pasando primero por una evaluación relativa, exclusivamente, al resultado académico, después, por la propia práctica docente y los programas educativos y llegando, por fin, a la evaluación de las relaciones con el ambiente de aprendizaje, encontrándonos, así, frente a la llamada evaluación ecológica tal y como la entiende Calderón (1998), como un proceso que describe las situaciones en el aula y las respuestas que dan los individuos a dichas situaciones, intentado interpretar las relaciones entre el comportamiento, los aprendizajes y el entorno en el que se desarrollan. Se basa en el conocido paradigma ecológico, en el que se contempla a los seres vivos como piezas interconectadas de un todo, sistemas que conforman sistemas, sistemas que dependen de sistemas, formando una red neurológica en la que existe una interdependencia, una interrelación y un continuo contacto con un medio que pertenece a todos. Caride Gómez y Trillo Alonso (1983) en *El paradigma ecológico en la investigación didáctica*¹⁰ apuestan por una concepción

¹⁰ Fuente: <http://hdl.handle.net/10366/69172>

ecológica de la investigación, que se contrapone a la experimental y positivista de metodologías empírico-cuantitativo, en la que todas las variables, experienciales y contextuales intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y están interrelacionadas. Dicen los autores que *“en la acepción kuhniana por «paradigma» se entienden aquellas realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a un comunidad científica”* (Caride Gómez y Trillo Alonso, 1983:338) y que *“el término «ecológico», aportación de la biología y acuñado por E. Haeckel en 1868 designa los estudios de las condiciones de existencia de los seres vivos y las interacciones de todo tipo que existen entre estos seres y su medio, propiciando una explicación a la dinámica de la vida en una concepción unitaria y sistemática del medio ambiente”* (Caride Gómez y Trillo Alonso, 1983:341).

Para Díaz Alcaraz (2008) el concepto y desarrollo de la evaluación educativa están íntimamente ligados a la historia de la educación, en la que cabe distinguir tres importantes períodos:

Primer período: con una función selectiva, ha imperado durante siglos, centrado en detectar diferencias, en medir a los alumnos, sin preocuparse de los programas utilizados.

Segundo período: a partir de los años 30, en el siglo XX, comienza a concebirse la educación como instrumento para el desarrollo humano y la evaluación tiene por objeto determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos establecidos y cuál la eficacia educativa.

Tercer período: surge en la Sociedad de la Información (SI) y de los servicios, a partir de los años 70 proliferan los modelos de evaluación, que desembocan en dos corrientes: la evaluación cualitativa o etnográfica y la evaluación cuantitativa o experimental. En este período dos grandes autores aparecen, Scriven que define la evaluación como un proceso que permite mejorar más que juzgar, y que tiene en cuenta la influencia del currículum oculto y de los efectos no planeados de la acción educativa. Por otro lado, Cronbach, que apuesta por una evaluación que debe servir

para mejorar las decisiones, entendiéndola como una evaluación del proceso más que del producto.

Para Madaus, Stufflebeam y Scriven (1986), citados por Hernández Rojas (1991), se distinguen 6 etapas:

La Edad de la Reforma (1800-1900): llega de la mano de la Revolución Industrial.

La Época de la Eficiencia (1900-1930): interés por objetivar la evaluación.

La Era Tyleriana (1930-1945).

La Edad de la Inocencia (1946-1957).

Época del Realismo y la Expansión (1958-1972).

La Época de la Profesionalización (1973 hasta la fecha).

6.2.- Los procesos de evaluación en el contexto actual de la educación.

En los últimos tiempos la evaluación se ha convertido en un elemento central de muchos procesos y no solo los relacionados con la Didáctica. Los estudios sobre evaluación se han expandido por todo el mundo y a todos los sectores de la sociedad, apareciendo nuevos modelos evaluativos y extendiéndose su aplicación a nuevos objetos. Esto es debido, por una parte, a la importancia que se le da al proceso de evaluación como medio para conseguir la calidad y mejora de las instituciones, en especial de las educativas y, por otra parte, al máximo aprovechamiento de los recursos disponibles que supone el realizar una evaluación certera. La evaluación toma de esta forma cuerpo propio y se constituye en una disciplina científica que impregna cualquier proceso de cambio en pro de la mejora.

En el contexto actual la evaluación educativa va más allá de la clásica evaluación del rendimiento de los alumnos. Se concibe la evaluación como un proceso de control de la situación a evaluar desde su comienzo a su fin. Sin embargo, aún existen sectores que le dan un extraordinario valor a la aplicación de los exámenes, entendiéndolos como el eje sobre el que se desarrolla la evaluación, en vez de ser entendidos como un

instrumento a añadir como ayuda en la toma de decisiones de los procesos evaluativos.

Rodríguez Diéguez (1998:143) define la evaluación como *“el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza”*.

Lo que supone que la evaluación posee un doble sentido, el de proceso y el de resultado a un mismo tiempo. Un proceso dentro de otro proceso, el de evaluación, inmerso en el de enseñanza-aprendizaje. Paso tras paso, operación tras operación, obtenemos el proceso a lo largo del tiempo que tiene como colofón un resultado, unas consecuencias derivadas del propio proceso en el que se ha hecho necesario recoger suficiente información, mediante instrumentos adecuados desencadenantes del resultado. A partir del resultado se tomarán decisiones de diferente carácter, desde la repetición del alumno hasta el cambio de metodología del profesor.

Entendido el concepto de evaluación se hace interesante diferenciar los conceptos de evaluación, calificación y medida. Es la evaluación un concepto que engloba a los anteriores. Para evaluar se hace necesario hacer una recopilación de todos los datos necesarios que deberán ser debidamente interpretados para poder realizar un análisis de la situación en un momento determinado, es decir, se hace necesario efectuar una medición, pero en ningún sentido puede equiparse la medida con la evaluación. Según Cabrerizo y Castillo (2003), los datos aportados por la medición deben servir junto a los obtenidos por otros procedimientos, para determinar en qué medida se han conseguido o no, todos y cada uno de los objetivos propuestos. La evaluación es por tanto algo más amplio. Según Barrios y Bordas (2000) la evaluación es un proceso cíclico que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo los roles de diagnóstico, formativo y sumativo de acuerdo con las funciones específicas que le corresponde cumplir al inicio, durante y al término de éste.

En relación a la calificación nos encontramos con un término más restrictivo que el de evaluación. La calificación es una interpretación alfa-numérica del resultado final de una evaluación. Son por tanto la medida y la calificación instrumentos que utiliza la

evaluación para conseguir el fin último de ésta, que es la toma de decisiones. A continuación se presenta en el siguiente cuadro, las diferencias más relevantes entre evaluación y medición según los autores Cardona y Gento (1998).

MEDICIÓN	EVALUACIÓN
Juicio de valor absoluto.	Juicio de valor relativo.
Es un momento estanco, no procesual.	Equivale a un procesador dinámico en sí mismo.
Subsumida en la evaluación.	Subsume la medición.
No implica evaluación.	Evaluar también implica medir.
Medio para valoración.	La evaluación es esencialmente valoración.
Obtención de datos.	Compara datos con unos resultados previstos.

CUADRO 6.8: Diferencias entre evaluación y medición. Adaptado de Cardona y Gento (1998).

Según Córdoba (2006), la evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje.

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000) la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que la suscitan y la perturban. Para Castillo (2002) la evaluación debe permitir, por un lado, adoptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si éstos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la actuación educativa.

Ideas básicas sobre el concepto actual de evaluación	
○	Proceso sistemático y organizado, científico y contextualizado.
○	Presencia de especificaciones o normas en este proceso, sobre los atributos que se pretenden valorar.
○	Recogida de información que analiza sobre la diferencia entre lo previsto y lo logrado.
○	Oportuno juicio de valor sobre ello.
○	Toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica.
○	Comunicación de resultados.

CUADRO 6.9: El concepto de evaluación hoy según Blázquez y Lucero (2002b).

Blázquez y Lucero (2002b) agrupan un conjunto de elementos que ayudan a conformar el concepto de evaluación de hoy. Estos autores piensan que *“debe existir una cierta relación personal entre los evaluadores y los evaluandos, tanto al principio, para identificar las necesidades de la evaluación, como al final, para comunicar los resultados de la misma”* (Blázquez y Lucero, 2002b:307). En el cuadro anterior, Cuadro 6.9, se pueden encontrar las ideas básicas sobre el concepto actual de evaluación para estos autores.

6.2.1.- Funciones de la evaluación.

“Las funciones que se le atribuyen a la evaluación, al formar parte del proceso educativo, se diversifican en función de las necesidades de cada momento a lo largo del desarrollo del proceso” (Castillo y Cabrerizo, 2003:22).

Para Cardona (1994) referenciado por Castillo y Cabrerizo (2003), las funciones de la evaluación se agruparían en:

Diagnóstica: procede de la necesidad de conocer las condiciones de partida, de los sujetos que serán evaluados, de los programas y recursos disponibles (plano curricular), de la organización del centro y su funcionamiento (plano de control y de lo organizativo). Se lleva a cabo en la evaluación inicial y permite conocer de dónde se parte para así adecuar la oferta formativa del currículum.

Reguladora: la evaluación permite ajustar y regular el proceso de aprendizaje del alumno y el de enseñanza que ejerce el profesor en función del desarrollo de éstos.

Previsora: se lleva a efecto en la evaluación inicial y en la formativa, con el objetivo de prever acontecimientos de tipo rendimiento del estudiante u otras actuaciones, y estima cuáles deben ser las acciones de enseñanza según el contexto.

Retroalimentadora: a lo largo de la evaluación formativa esta función se hace imprescindible para poder ir revisando a cada paso el proceso y orientando hacia la mejora continua. Pone en marcha mecanismos que reconducen las actuaciones de los diferentes implicados en la evaluación, reorientando a los estudiantes en su aprendizaje y a los profesores en su enseñanza.

De control: procede de la necesidad de cubrir las exigencias que las administraciones educativas demandan de la evaluación, en cuanto a promoción, titulación y selección. Pone el carácter certificador de la evaluación.

Con respecto a las diferentes funciones que debe cumplir la evaluación se realizará una sucinta referencia a ellas para que con claridad se llegue a entender la evaluación en el contexto actual del siglo XXI. Son muchas las cualidades que se le pueden atribuir a la evaluación, según los autores y según las finalidades o momentos en los que ésta se utilice.

Casanova (1998) realiza una interesante tipología de la evaluación y, dependiendo del momento en el que se encuentre el centro, de las necesidades que se tengan y del objeto de estudio, se utilizará un tipo de evaluación u otra:

- a) **Por su funcionalidad** (descritas por Scriven (1967)).
 - a. **Sumativa:** valora los productos o los procesos una vez finalizados, para poder tomar la decisión de si el resultado es positivo o negativo, si se ha conseguido lo esperado o no. No lleva implícito el concepto de mejora, porque, una vez terminado el proceso, ya no es posible. Se aplica en el momento final, como valoración total para la toma de decisiones. La evaluación sumativa se evidenciaría en la selección de libros de texto que hace el profesorado y en las decisiones sobre titulación del alumnado al finalizar una etapa, entre otras aplicaciones.
 - b. **Formativa:** valora el propio proceso por lo que requiere recogida de información en cada momento. Su finalidad es la de mejorar el proceso evaluado. La valoración continua permite detectar errores y corregirlos, estimar las actividades que favorecen los aprendizajes. Añade un efecto regulador entre la enseñanza y el aprendizaje, de

forma que se vayan adaptando el uno al otro para conseguir los fines previstos. *“Mientras la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado. La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en el sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe adaptarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona”* (Casanova, 1998:81).

b) **Por su normotipo.** Se trata de la referencia que se utiliza al evaluar el objeto de la evaluación.

- a. **Nomotética.** Cuando el referente utilizado es externo al sujeto que se evalúa.
 - i. **Normativa:** es una valoración del aprendiz en relación a la posición que alcanza dentro del nivel del grupo en el que se encuentra integrado. Los resultados de la evaluación dependerán del nivel que alcance el grupo. Casanova (1998) expresa cómo esta situación es más común de lo que se piensa, estudios realizados por la autora en 1983 evidenciaron cómo los alumnos de un centro marginal obtenían calificaciones de “sobresalientes”, mientras que en un centro privado-concertado las calificaciones del profesor eran tan solo “suficientes”.
 - ii. **Criterial:** este tipo de evaluación pretende el establecimiento de unos criterios externos y claros, que se constituyan como el punto de referencia para proceder a la evaluación. Para ello se hace necesario definir unos objetivos que marquen las metas a alcanzar.
- b. **Idiográfica.** Se trata de un referente interno al sujeto evaluado, sus capacidades y sus posibilidades de desarrollo futuras. Necesita de la valoración psicopedagógica inicial, de una estimación del aprendizaje que puede alcanzar y de la comprobación de que se ha alcanzado lo estimado.

c) **Por su temporalización.**

- a. **Inicial:** tiene lugar al comienzo del proceso, posee una función diagnóstica y permite captar las ideas previas con las que los aprendices inician el proceso.
- b. **Procesual:** se trata de una evaluación continua en la que se valora el proceso permanentemente, es formativa, los errores se utilizan como instrumentos de aprendizaje, desechando su carácter sancionador. Permite la formación del profesorado, en cuanto que es capaz de valorar el proceso de enseñanza con la finalidad de mejorarlo.

- c. **Final:** se efectúa cuando finaliza un proceso, independientemente de su duración. Puede adoptar tanto la función sumativa como la formativa.

d) **Por sus agentes.**

- a. **Coevaluación:** es la evaluación mutua, alumnos que se evalúan entre sí, docentes que se evalúan entre sí.
- b. **Autoevaluación:** uno se evalúa así mismo, agente y objeto de evaluación coinciden, es un acto permanente de crítica y toma de decisiones.
- c. **Heteroevaluación:** un sujeto evalúa el trabajo, esfuerzo, actuación, rendimiento de otros.

Siguiendo a Casanova (1995) citada por Castillo y Cabrerizo (2003) se conseguirían otras clasificaciones, además de las ya expuestas, según los siguientes criterios:

Según el origen del agente evaluador: hace referencia a quién se encarga de llevar a efecto la evaluación.

i) **Interna:** la realiza el propio personal de la institución, que se hace responsable de localizar los problemas, analizarlos y buscar soluciones.

ii) **Externa:** realizada por especialistas externos, lo que garantiza una mayor objetividad, aunque menor conocimiento de los problemas que pueden surgir en ese contexto.

iii) **Mixta:** realizada por un equipo humano constituido por evaluadores internos y externos. Según Jiménez Llanos (2006), la experiencia sobre evaluaciones externas ha demostrado su gran utilidad como complemento a la evaluación interna ya que incorpora la perspectiva independiente y experta con la sugerencia de cambios para la mejora de cualquier programa, *“la simbiosis entre evaluación interna y externa se presenta como la mejor opción; la elección entre una y otra es falsa, cada una tiene sus distintos cometidos, momentos y ritmos y poseen y ponen en funcionamiento orientaciones y valores propios”*.

Según su extensión:

- i) **Global:** abarca todas las dimensiones que interactúan en el elemento que se evalúa, los alumnos, los programas, los profesores, los centros...
- ii) **Parcial:** solo evalúa algún componente.

Según su finalidad: hace referencia a la necesidad por la que surge la evaluación, tres funciones que se analizarán en profundidad posteriormente:

i) **Diagnóstica.** Pretende conocer el objeto de evaluación antes del proceso para así adecuar las estrategias didácticas a las características del evaluando y de sus ritmos de aprendizaje. Desde un punto

de vista constructivista este tipo de evaluación se hace ineludible, pues a partir de este punto de partida, se iniciará la construcción del conocimiento, desde la experiencia y los saberes adquiridos (Blázquez y Lucero, 2002b).

ii) **Formativa.** Tiene carácter retroalimentador y de reorientación, modificando y mejorando los desajustes encontrados respecto a la planificación de partida. Requiere la aplicación de distintos instrumentos que permitan conocer el estado del aprendizaje para continuar con el proceso.

iii) **Sumativa.** Tiene carácter de control y comprueba si se han conseguido los objetivos propuestos. No posee carácter interventor.

Para Blázquez y Lucero (2002b) la **evaluación procesual** es la síntesis de los momentos de la evaluación, concepto que se encuentra vinculado al de evaluación formativa y continua. Requiere el seguimiento continuo de los aprendizajes y la regulación de los procesos de enseñanza según las necesidades detectadas en cada momento. *“La característica auténticamente distintiva del concepto de evaluación procesual reside en su propio objeto: los procesos internos y las estrategias de aprendizaje que posibilitan las sucesivas adquisiciones educativas”* (Blázquez y Lucero, 2002b:310).

Rodríguez Diéguez (1986) citado por Castillo y Cabrerizo (2003), dispone tres ejes en los que clasificar la evaluación:

Eje descriptivo:

Cuantitativa: medición.

Cualitativa: estimación.

Eje normativo:

Normativa: adopta como referencia a otros grupos o a individuos de un mismo grupo.

Criterial: la referencia se encuentra en los objetivos propuestos para cada individuo o grupo.

Eje de toma de decisiones:

Formativa: la toma de decisiones es a lo largo del proceso y va encaminada a la regulación del ritmo de aprendizaje y de enseñanza.

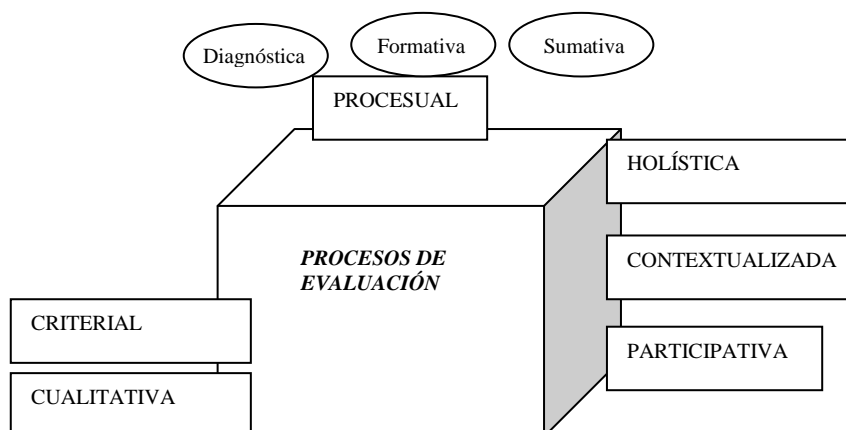
Sumativa: la toma de decisiones es final y pretende acreditar o certificar.

6.2.2.- Características de la evaluación del siglo XXI.

En el contexto actual, el concepto de evaluación no debe referirse solo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, apareciendo otras variables psicológicas de gran calado como el coeficiente intelectual, las capacidades innatas y el desarrollo afectivo y social de cada individuo que también han de verse afectadas por los procesos de evaluación. La evaluación debe tener como objeto no solo al estudiante, sino a los programas, las prácticas docentes, la propia formación docente y la organización de los centros educativos. La evaluación debe quedar integrada dentro del proceso educativo, desde una visión holística que abarque todos sus componentes, y debe ir encaminada a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *“Aprender, enseñar y evaluar son procesos íntimamente relacionados y mutuamente influyentes. Generalmente los profesores evaluamos mientras enseñamos y, en ocasiones, nuestros alumnos aprenden mientras son evaluados. Por otra parte, los dispositivos planeados para evaluar determinan de manera decisiva la forma en que los alumnos aprenden y el modo en que los profesores enseñamos”* (Monereo, 2009:15).

Es por ello, que la evaluación debe tener unas características específicas que la definan, independientemente, de cuál sea la ley reguladora en cada momento.

La información teórica recogida por diversos autores permite redefinir los procesos de evaluación, aportando las características que debe tener la evaluación del siglo XXI. En el siguiente mapa se resumen estas características, que a continuación se exponen.



MAPA 6.2: Características de los procesos de evaluación.

Evaluación **holística**: permite evaluar todos y cada uno de los elementos que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo al alumno, debe ser, por tanto, **globalizadora**.

Evaluación **contextualizada**: la evaluación debe ser **individualizada**, hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla cada proceso de aprendizaje. No deben tenerse en cuenta únicamente objetivos alcanzados, sino capacidades desarrolladas y actitudes socio-afectivas, según los Proyectos Curriculares de Centro. Cada individuo dispone de un tiempo para desarrollar una serie de aptitudes y poder aplicarlas, cada individuo aprende a diferente ritmo y todo el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje le influye proporcionalmente. Una evaluación contextualizada tendría en cuenta todos los factores que influyen en el aprendizaje del alumno.

Evaluación **participativa**: deben intervenir todos los miembros de la comunidad educativa: padres, alumnos, directivos, administración y profesores. En este sentido se trataría de una evaluación **cooperativa**, todos los implicados deben prestar colaboración y “tener voz” en el proceso evaluativo. Álvarez Méndez (2001) la calificaría de **democrática y negociadora**, en el sentido de la participación de los implicados en la toma de decisiones, entendiendo que los que aprenden deben poner sus conocimientos en práctica, defendiendo sus posturas, haciendo de la evaluación una oportunidad para exponer sus dudas e inseguridades con el fin de superarlas y en su totalidad debe ser una evaluación negociable, en todas sus dimensiones, en sus métodos, instrumentos, criterios de corrección y calificación, convirtiéndose en un compromiso mutuo, entendido por docente y estudiante como las mejores reglas del juego.

Evaluación **cualitativa**: no mide exclusivamente, sino que se apoya en la observación del desarrollo del proceso para obtener elementos de juicio que permitan la toma de decisiones sobre la continuidad del proceso educativo. Se trata de una evaluación descriptiva, que comprende las acciones humanas de las personas implicadas, que valora el progreso y que proporciona información suficiente para orientar la práctica docente.

Evaluación **procesual**: deben evaluarse los procesos, al inicio, durante y al final. Si la evaluación se confunde con la calificación estaremos evaluando solo los resultados del proceso. Álvarez Méndez (2001) la entiende como procesual, **continua e integrada en el currículum**, puesto que no se encuentra aislada de la enseñanza, la formación requiere de evaluación constante y continua, *“evaluar solo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno”* Álvarez Méndez (2001:15).

- La evaluación **diagnóstica** o inicial, se realiza al comienzo, con la pretensión de realizar un tratamiento de aquellas ideas previas con las que llegan los alumnos y buscar el nivel de partida de cada alumno para así poder observar la evolución que realiza a lo largo del proceso de aprendizaje, tomando como referente el propio alumno. En todo momento de la evaluación ésta debe caracterizarse por su **transparencia**, pero justamente en este momento es cuando mayor claridad debe existir, deben conocerse los criterios que se van a seguir, hacerse públicos y publicarse para el conocimiento de todos los implicados. De la misma manera hay que comunicar los resultados de este diagnóstico al estudiante y su familia, para el conocimiento del estado cognitivo, afectivo y psicomotor del que se parte en el aprendizaje y las necesidades que deberá cubrir según la situación en la que se encuentre y las dificultades de aprendizaje encontradas. Para Álvarez Méndez (2001) la transparencia iría en proporcionalidad directa con la ecuanimidad y la equidad.
- La evaluación continua o **formativa** (Scriven, 1967; Bloom, 1975), está sistematizada e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de retroalimentar de forma continua y realizar los ajustes sobre la marcha que consienta la orientación de la enseñanza, en este sentido la evaluación ejercería su función reguladora. Permite, asimismo, estudiar la eficiencia y la eficacia de un proceso.

Según Heredia Manrique (2002), la evaluación continua y formativa son sustancialmente diferentes en el sentido en que la evaluación continua posee tres dimensiones: un primera dimensión formativa de retroalimentación, en la que se produce la valoración y la corrección de deficiencias; una segunda dimensión temporal, referida a una valoración del proceso a lo largo del

tiempo; y una tercera dimensión instrumental, de valoración con el uso de técnicas e instrumentos de evaluación adecuados, tanto formales como informales.

Para Simmons (1994) citado por Monedero Moya (1998) la evaluación del trabajo del estudiante, de sus exposiciones, de sus composiciones, de las explicaciones de los conceptos entendidos o de cualquier tarea que permita valorar el aprendizaje realizado por los alumnos, es el componente fundamental que guía el aprendizaje y, por tanto, la herramienta fundamental de la evaluación continua. Monedero Moya (1998) diferencia dos formas de evaluación continua, una vista desde la óptica conductual y otra desde la óptica constructivista.

A través de la óptica conductista el autor encuentra una evaluación sumativa encubierta, los conocimientos se estructuran a través de objetivos parciales y se sigue la tendencia de conseguir paso a paso cada uno de estos objetivos, convirtiéndose, finalmente, la evaluación continua en propuestas de evaluación micro-sumativas.

La óptica constructivista se encarga por su parte de conocer el nivel de organización de cada alumno, para, a partir de este conocimiento, construir un nivel de organización más complejo y elaborado aplicando procedimientos metodológicos, realizando una intervención didáctica específica que promueva el ir alcanzando los diferentes niveles de organización dentro del proceso de adquisición de un conocimiento.

Para Broadfoot (1986), citada por Heredia Manrique (2002), la evaluación continua se convierte en una humanización del proceso de valoración de la información, en la que los exámenes tradicionales deben ser sustituidos por otras técnicas que permitan valorar el trabajo de aula, convirtiéndose en una evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación gana terreno en las etapas educativas en las que la selección y certificación carecen de importancia.

- La evaluación final o **sumativa** (Scriven, 1967) se realiza al final del proceso, da cuenta de los resultados finales, tiene carácter informador y de toma de

decisiones. La evaluación cumpliría su función **certificadora** en la que se acredita la suficiente preparación del estudiante para continuar sus estudios futuros, salir a la sociedad o a la vida laboral. Se trata de una situación igualmente interesante que las anteriores, pero no debe tenderse a que sea la única forma de evaluación, para Álvarez Méndez (2001) se habría perdido en este caso el carácter formativo, motivador y orientador que debe tener toda evaluación de aprendizaje que forme intelectual y humanamente, convirtiéndose en un instrumento sancionador, *“cuando se penalizan los errores en contextos de aprendizaje, suelen revestir un carácter definitivo, que rompe la dinámica interna de cualquier proceso, deteniendo, si no paralizando, el cambio y el tiempo que lleva implícito”* (Álvarez Méndez, 2001:16).

Tres funciones que deben darse de forma diacrónica en el tiempo. Para poder realizar una, debemos haber llevado a cabo la anterior. Cohesionadas, inseparables entre sí. La evaluación diagnóstica como evaluación inicial, capaz de diagnosticar para iniciar el proceso de aprendizaje y la sumativa como la evaluación final del proceso que pretende aportar resultados que permitan tomar decisiones y emitir juicios de valorar en el sentido de dar un producto final, por lo que se tendrá que tener en cuenta la máxima información posible, ya que tendrán que tomarse decisiones tan significativas como la de promoción y titulación. Ambas evaluaciones, diagnóstica y sumativa, van estrechamente ligadas a la evaluación formativa que realiza el seguimiento del proceso y propone medidas de mejora y retroalimentación en el momento que se detectan las deficiencias.

Evaluación **criterial**: se utiliza un referente objetivo que valdrá como criterio a seguir en la toma de decisiones. Rodríguez Diéguez (2003b) en una búsqueda del sentido del concepto de “criterio”, fusiona las definiciones que aportan el Diccionario de la Real Academia, el Comité conjunto de estándares para la evaluación y el Decreto de Mínimos de la LOGSE, aportando luz al concepto: *“Un criterio es una norma para conocer la verdad, o al menos cierto tipo de verdad, que ha sido acordado por personas implicadas en la práctica profesional de la evaluación, que, si se cumple, mejorará la calidad y la justicia de la evaluación. Para ello se formulan de modo tal que constan de*

un enunciado y una breve explicación del mismo. Su finalidad es establecer el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales” (Rodríguez Diéguez, 2003b:840).

Por un lado, se evalúa en función de la evolución del alumno respecto a sí mismo y a su punto de partida, de esta forma el alumno se convierte en su propio referente. Por otro lado, se evalúa respecto a unos objetivos claros, utilizando unos criterios de evaluación que marcarán el camino a seguir en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Jornet y Suárez (1994), referenciados por Rodríguez Diéguez (2003b), determinan que *“la evaluación criterial es aquella evaluación educativa en la que se recoge información mediante un instrumento estandarizado con objeto de poder describir el conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos por un sujeto acerca de un dominio educativo de referencia descrito adecuadamente”* (Rodríguez Diéguez, 2003b:842)

Todas estas características deben estar contenidas en cualquier modelo de evaluación que se proponga para el siglo XXI, no obstante cada modelo que se implante debe desarrollarse según las circunstancias para el que ha sido creado, la idiosincrasia del centro educativo conllevará el nacimiento de un modelo de evaluación determinado y específico que atienda a las demandas y necesidades que se hayan detectado. Las posibilidades de adjetivación de la evaluación son amplísimas. Evaluación continua, externa, criterial, final, formativa, iluminativa, individualizada, inicial, normativa, integradora, criticista, intuitiva, continuada, contextual, cualitativa, sumativa, etnográfica, naturalista, cuantitativa, interna, de resultados, de eficiencia, de eficacia, diferenciada...

Estos datos ponen de manifiesto una realidad incuestionable: *“lo mismo que ocurre con muchos términos del mundo de la enseñanza, una nota dominante es la falta de precisión en la terminología utilizada”* (Rodríguez Diéguez, 1998:142).

Ciertamente la cantidad de adjetivos que se utilizan hoy para caracterizar la evaluación es, sin duda, desmedido, sin embargo cada modelo de evaluación debe extraer y elegir

los que mejor la definan e identifiquen y sean capaces de precisarla de forma que den respuestas, dentro de cada contexto, a la problemática por la que nace el modelo. Como se ha visto, la evaluación educativa en el contexto actual queda marcada, entre muchas cualidades, por dos de sus características esenciales: *la referida al criterio y la referida al continuo*. Ambas se presentan como funciones de indudable valor y conforman el sentido de la evaluación dirigida hacia la calidad educativa. “*La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación y evaluar no siempre resulta fácil, pero es siempre ineludible*” (Casanova, 1998:99). En 1990 la reforma educativa constituida a través de la LOGSE supuso la implantación de la *Comprehensive School* influenciada desde Reino Unido. Su finalidad estribaba en la obtención de una igualdad de resultados, entendidos como la igualdad de posibilidades de recibir tratamientos educativos de eficacia equivalentes para todos los individuos. Tras la implantación de la LOGSE, y cuando los docentes aún no habían terminado de comprender algunos aspectos del cambio que trajo esta legislación, aparece la LOCE una década después, en 2002, sin llegar a calar lo suficiente. Tantos cambios, reforma tras reforma, acabarían desorientando sin aumentar la calidad de la enseñanza. De la LOCE nos dice Gimeno (2003) que en vez de arreglar los errores de la LOGSE, lo que se va a hacer es reducir los frutos que se han conseguido. Para bien o para mal, se incorporan nuevos cambios en la forma de entender la educación, pero para que los cambios surtan efecto debe existir un cambio sustancial en la cultura de la escuela y un querer de sus participantes, de otra manera los cambios serán meramente triviales, continuándose con la misma práctica docente que se había llevado hasta el momento. Según Feito (2003), la LOCE se presenta a sí misma como la solución al problema del fracaso escolar. Una ley que considera intolerable la perspectiva de que la educación obligatoria puede ser un elemento de igualdad social, lo que explica la conversión de la comprensividad en el principal enemigo a batir. Las estrategias que utiliza la LOCE son la implantación de itinerarios a partir de 3º de ESO, la iniciación profesional a partir de los 15 años y la creación de grupos de refuerzo educativo desde 1º de ESO. A pesar de ello y siguiendo a Feito (2003), la LOCE, llamada *Ley de Calidad*, no establece cuáles son los criterios de calidad ni cuáles los

mecanismos que permitan abordar el fracaso escolar, lo que supone una crítica poco constructiva hacia la LOGSE. *“En ausencia de un diagnóstico sosegado sobre cuáles pueden ser los fallos de nuestro sistema educativo, las explicaciones lanzadas desde el Ministerio de Educación y Cultura, se reducen al simplismo de que se aprueba sin esfuerzo”* (Feito, 2003). Los detractores de la LOGSE achacan a la promoción automática, basada en la imposibilidad de suspender más de dos cursos a lo largo de la ESO, las cifras de fracaso escolar. Centrándose, básicamente, las alternativas de mejora, que propone la LOCE, en la repetición o el confinamiento en itinerarios. González (2002) nos dice al respecto que ha existido una *“escasa comprensión de la normativa de evaluación y promoción cuyo sentido de progresiva recuperación del alumno ha sido traducida por promoción automática o imperativo legal que se cree obliga a pasar al alumno de un curso a otro sin más, desaprovechando los recursos del sistema. De esta manera se pasa a las medidas extraordinarias de atención a la diversidad sin apenas haber circulado por las ordinarias”*. Para la LOCE si sobre el alumno no pende la espada de Damocles de la calificación, éste no sentirá el más mínimo interés por la actividad escolar. Con la consiguiente negación del aprender a aprender o de los aprendizajes autónomos. La ley de Calidad hace hincapié en la necesidad de someter a pruebas externas a los centros y alumnos e implanta la prueba general de bachillerato que permita la obtención de este título. *“A lo largo de toda la ley late una confianza desmesurada en la evaluación, de que uno sabe solo aquello de lo que se examina”* (González, 2002). Tras la LOCE, 2002, parece asomarse la última de las reformas. Esta vez no se hizo esperar una década, siendo presentada en 2006 como la Ley Orgánica de Educación, LOE. Este cuerpo legal para la educación surge como un nuevo intento de innovación, reforma y mejora de la educación escolar, lo que conllevará un cambio en el currículo, en los contenidos de enseñanza-aprendizaje, así como en la propia evaluación. La sociedad cambia y en estos momentos se encuentra ante nuevos retos y desafíos que hace que surjan cuestiones sobre cuál es la preparación que debe adquirir un alumno para acceder a esta nueva sociedad de la información. Según Coll (2006) en este escenario la redefinición de qué hay que enseñar y aprender en la educación básica resulta inevitable.

6.3.- Clases de evaluación.

El sentido de la evaluación "obedece a la simple pregunta ¿para qué evaluar?, y por lo tanto se relaciona con el tipo de decisiones que origina. Entonces, el sentido de la evaluación se enmarca en una cierta racionalidad y determina en la práctica metodologías, estrategias y acciones, entre otros" (Contreras, 2008:23).

Como se ha expuesto anteriormente, el sentido de la evaluación ha ido modificándose en el tiempo según los modelos de evaluación que se han ido imponiendo, asignándosele desde la función acreditadora o certificadora, de medición y de clasificación, hasta la función de formación.

Siguiendo los estudios realizados en 1998 por el INCE (1998), se identifican cinco formas de evaluación:

- **Evaluación y promoción basada en la reforma.** Está basada en la reforma implantada por la LOGSE, en la que se da especial importancia a la evaluación como proceso y en la que se tiene en cuenta no solo el conocimiento de conceptos, sino también el de procedimientos y actitudes. Se utilizan instrumentos alternativos a los exámenes, siendo la observación una de las más importantes fuentes de información.
- **Evaluación racionalista.** Este tipo de evaluación es más técnica, en la que la evaluación de actitudes no tiene cabida.
- **Evaluación tradicional,** en la que el instrumento mayormente utilizado es el examen y el libro de textos como única fuente de conocimiento.
- **Evaluación de productos,** hace referencia a la evaluación realizada tras la observación diaria y el análisis de los cuadernos y trabajos elaborados por los alumnos
- **Evaluación y promoción criterial,** se utilizan objetivos y criterios de evaluación y promoción para valorar el nivel de aprendizaje.

La evaluación conlleva enfrentamientos y contradicciones entre la teoría y la práctica como se pone de manifiesto en el estudio realizado por el INCE (1998), éste desvelaba los problemas que afectaban al profesorado en materia de evaluación. El informe plantea que los docentes están de acuerdo con los diseños teóricos y respiran la filosofía de una evaluación basada en el proceso, inserta dentro de otro proceso, el de enseñanza-aprendizaje, sin embargo cuando quieren poner en práctica esta filosofía se encuentran con problemas de diversa índole que no les permiten llevar la teoría a la práctica:

- Problemas didácticos: poca precisión en los criterios de evaluación y promoción, falta de instrumentos que permitan la evaluación de actitudes.
- Problemas organizativos: elevado número de alumnos para evaluar y dificultad para llevar a la práctica una normativa tan minuciosa como la propuesta por la LOGSE, así como la complejidad de la documentación a cumplimentar.

“La diversidad teórica con la que se ha alimentado el concepto de evaluación no hace más que dificultar su realización práctica” (Fuentes-Medina y Herrero, 1999:354).

Así mismo, la diversidad de modelos ideales desarrollados por teóricos y puestos en práctica por profesionales es extensa. Para House (2000:23) *“los modelos constituyen elaboraciones idealizadas de los enfoques de evaluación”*. Este autor hace referencia a la multitud de enfoques de la evaluación que se defienden y que pueden agruparse en unos pocos básicos que se han constituido como una escuela de práctica profesional. A continuación se recogen en la siguiente tabla los diferentes enfoques de la evaluación según la visión de House (2000).

Modelo	Destinatarios	Concuerda en	Metodología	Producto	Cuestiones típicas
Análisis de sistemas	Economistas, directivos.	Objetivos, causa y efecto conocidos, variables cuantificadas.	PPBS, programación lineal, variación planificada, análisis coste/producto.	Eficiencia.	¿Cuáles son los programas más eficientes?
Objetivos conductuales	Directivos, psicólogos.	Objetivos especificados de antemano, variables de producto cuantificadas.	Objetivos conductuales, test de resultados finales.	Productividad, responsabilidad.	¿El programa alcanza los objetivos?
Decisión	Ejecutivos (administradores).	Objetivos generales, criterios.	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, variación natural.	Eficacia, control de calidad.	¿Es eficaz el programa?
Sin objetivos definidos	Clientes.	Consecuencias, criterios.	Control de sesgos, análisis lógico, modus operandi.	Elección del cliente, utilidad social.	¿Cuáles son todos los efectos?
Crítica de arte	Entendidos, clientes.	Crítica, norma, niveles.	Revisión crítica.	Normas mejores, mayor consciencia.	¿Resiste el programa a la crítica?
Revisión profesional	Profesionales y público.	Criterios, tribunal, procedimientos.	Revisión a cargo del tribunal, estudio.	Aceptación profesional.	¿Cómo clasificarían los profesionales este programa?
Cuasi-jurídico	Jurado.	Procedimientos y jueces.	Procedimientos cuasi jurídicos.	Resolución.	¿Argumentos en pro y contra del programa?
Estudio de casos	Clientes, profesionales.	Negociaciones, actividades.	Estudios de casos, entrevistas, observaciones.	Comprensión de la diversidad.	¿Qué les parece el programa a distintas personas?

CUADRO 6.10.- Taxonomía de los principales enfoques de la evaluación. Adaptado de House (2000).

6.4.- La nueva concepción de la evaluación en la escuela de las competencias.

La escuela debe impregnarse de una nueva filosofía evaluadora en la que la histéresis del proceso prevalezca ante el producto conseguido. Castillo (2004) propone una síntesis con diez claves que permitirán impulsar el desarrollo de una nueva cultura de evaluación educativa, las cuales se destacan a continuación:

- La evaluación no debe ser utilizada por el profesor como un instrumento sancionador. La evaluación debe situarse en el lugar de relevancia que le corresponde, similar al de cualquier otra acción que se desarrolle en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Debe ir dirigida no solo al alumno, sino también al profesor, al centro, al entorno y al sistema educativo.
- El profesor debe dedicar más tiempo a la evaluación, no solo a su ejecución, sino a la planificación, diseño y extracción de información.

- La evaluación debe ser una actitud permanente y no únicamente una situación final.
- Debe valorarse el proceso y hacerse de forma individualizada, para cada alumno, en su contexto.
- Para formar significativamente al alumno es necesario implicarle en la evaluación.
- El alumno debe aprender a autoevaluarse, para conocerse mejor, para aprender a ser más objetivo, autocrítico y responsable.
- Los cambios en la práctica evaluadora conllevan cambios en la enseñanza.
- La evaluación debe dar respuesta al qué y cuánto ha aprendido, pero también al porqué y al cómo lo ha hecho.
- Las vías de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el perfeccionamiento de la actividad docente deben llegar a través de las meta-evaluaciones, ejercicio que el profesor debe desarrollar como práctica habitual.

Para Monereo (2009) la evaluación está inmersa en el proceso de enseñanza, tanto que, *“mientras evaluamos, enseñamos, pero, también, cuando enseñamos estamos evaluando”* (Monereo, 2009:17). Los procesos que tienen lugar cuando se aprende, se enseña o se evalúa están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente. Los procedimientos de evaluación, sus tiempos, sus instrumentos y sus objetivos determinan la forma de enseñanza, las conductas docentes y las formas de aprendizaje del alumnado. Este autor distingue dos enfoques en el modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación: el objetivista y el constructivista. En el siguiente cuadro el autor diferencia ambas formas de evaluación a través de las respuestas a las preguntas que determinan la esencia de los procesos evaluativos ¿para qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo?

	Objetivismo		Constructivismo	
	Control	Aprendizaje	Control	Aprendizaje
¿Para qué se evalúa?	Fiscalizar, clasificar y seleccionar a los alumnos para tomar decisiones académicas y administrativas.	Comprobar el punto máximo al que llega el alumno.	Rendir cuentas a un colectivo sobre las competencias adquiridas e informar sobre los puntos débiles.	Conocer cómo aprende el alumno y proporcionarle ayudas.
¿Quién evalúa?	Entidades y organismos independientes, a menudo ajenos al contexto educativo.	Tarea privativa del docente.	Entidades y organismos independientes, pero conocedores del contexto educativo.	El docente, pero también los alumnos.
¿A quién evalúa?	Solo al alumno.	Solo al alumno.	Al alumno pero se toman datos del contexto educativo y familiar para interpretar los resultados.	Al alumno (evaluación formativa) y al profesorado (evaluación formadora).
¿Qué se evalúa?	Lo objetivamente evaluable; principalmente hechos y conceptos.		Las competencias necesarias para afrontar un problema real en un determinado contexto.	
¿Cómo se evalúa?	De manera "neutra", individual y aislada. Ejercicios de papel y lápiz. Limitaciones arbitrarias de espacio, tiempo, recursos...		De forma contextualizada, individual o en grupo, a través de problemas con condiciones auténticas.	
¿Dónde se evalúa?	En el centro.		Distintas opciones (centro, casa, laboratorio, trabajo de campo...).	
¿Cuándo se evalúa?	Al finalizar un período de enseñanza.		Antes, durante y después de un período de enseñanza.	

CUADRO 6.11.- Comparativa entre constructivismo y objetivismo. Adaptado de Monereo (2009).

Para Monereo (2009) la evaluación objetivista está basada en unos principios que se encuentran aún arraigados en nuestras escuelas y con los que seguramente muchos de nuestros docentes se identificarían, la llamada también evaluación tradicional, que queda definida a través de los siguientes supuestos:

Evaluar supone poner obstáculos para seleccionar a los mejores: haría referencia a la función selectiva de la evaluación, en la que se mide y clasifica a los alumnos, acreditando a unos para poder realizar estudios superiores, a otros para realizar una formación profesional o, simplemente, no acreditar a otros, los que no han conseguido aprender por sí mismos. Estos se excluyen del sistema educativo sin ofrecérseles las oportunidades suficientes para poder desarrollar sus capacidades potenciales.

La evaluación es un medio para controlar y motivar a los alumnos: esta forma de entender el objetivismo por Monereo se relacionaría con el efecto de poder de la

evaluación, efecto de control aplicando la causa-efecto: no aprendes, no apruebas. Concibiendo, de esta forma, la evaluación como un método sancionador. Se estudia, por tanto, para aprobar no para aprender.

El examen objetivo (preferentemente el tipo test) es el método de evaluación más válido y fiable: este tipo de evaluación se limitaría a la evaluación de contenidos, promoviendo el aprendizaje memorístico y olvidándose de la evaluación de procedimientos y habilidades, que, por ende, no se enseñarían. Este tipo de pruebas objetivas dejarían a un lado la evaluación de tareas cognitivas complejas, como la interpretación, la crítica, la argumentación, el razonamiento o el análisis.

Evaluación continua a menudo significa poner a prueba al alumno: el concepto de evaluación continua en el que se realiza un seguimiento del alumno, en el que se detectan los errores cometidos y se practican mejoras, en el que se retroalimenta constantemente, queda difuminado por un falso continuo control, en el que en realidad lo que se hace es acumular contenidos, y evaluar mediante controles continuados. La recuperación de materias suspensas en las evaluaciones anteriores se convierte en un nuevo examen de menos nivel que pretende recoger los conceptos mínimos que hay que tener para conseguir el aprobado. En esta parte de la evaluación continua el aprendizaje sería también mínimo.

La evaluación es una actividad privativa del profesor: este tipo de evaluación excluiría al alumno o a cualquier otro sujeto de la actividad evaluativa, siendo el profesor el principal y único evaluador. Se practicaría la heteroevaluación como único tipo de evaluación según el agente que la lleva a efecto. Se privaría al alumno de evaluarse a sí mismo o de que sus compañeros pudieran hacerlo, impidiendo la interiorización de los criterios de evaluación por el alumnado.

La evaluación supone una confirmación de nuestros pronósticos: esta característica de la evaluación tradicional se vuelve una contradicción, algunos profesores desde el primer día son capaces de vaticinar cuáles de sus alumnos no conseguirá superar su materia, confirmando posteriormente sus predicciones mediante la evaluación. Justamente todo lo contrario que debe ser una evaluación, cuando el diagnóstico nos

permite reconocer carencias y necesidades educativas, la evaluación se erige como la herramienta única e imprescindible para lograr superar las dificultades y progresar en los aprendizajes.

En un examen se evalúa al alumno: Monereo (2009) relaciona el fracaso de un número relevante de alumnos con el fracaso del sistema de enseñanza que no es capaz de lograr su principal objetivo, conseguir que el mayor número de alumnos aprendan y consigan los objetivos de cada materia. El hecho de que en un examen se evalúe al alumno hace que la evaluación deje de ser un proceso para convertirse en una actividad puntual. Este tipo de instrumentos no permite evaluar durante el proceso de aprendizaje, descontextualiza la evaluación y cumple el objetivo exclusivo de valorar la adquisición de conocimientos o verdades incuestionables sobre el mundo, mediante mecanismos repetitivos.

Siguiendo al mismo autor, la evaluación constructivista, persigue otros objetivos, captar como en una película el proceso de construcción de los significados a través de los cuales el estudiante llegará a comprender el mundo desde una perspectiva individual, propia y significativa. Estos significados irán evolucionando gracias a las propias capacidades del alumnado, a la intervención del docente y a las interacciones con el mundo exterior, familia y sociedad. El objeto de la evaluación constructivista es *“la construcción y dominio de competencias que permitan afrontar problemas personales, laborales y/o sociales auténticos”* (Monereo, 2009:27).

Por ello, las técnicas de evaluación utilizadas en los procesos de aprendizaje constructivista no pueden circunscribirse al uso exclusivo de exámenes, sino que requieren de instrumentos que sean capaces de ir grabando el desarrollo del proceso y las distintas fases por las que pasa la construcción del conocimiento y aquellos instantes en los que surgen nuevas ideas, se modifican las previas o se reorganizan conocimientos ya implantados. *“Evaluar significa introducir instrumentos sensibles a esos cambios, útiles para dar cuenta de cómo los estudiantes establecen relaciones, qué tipo de hipótesis y deducciones realizan, qué actitudes y metas desarrollan y, en*

general, cómo utilizan esos recursos para afrontar los problemas que les proporcionan los contextos en los que se desarrollan” (Monereo, 2009:27).

Los trabajos llevados a cabo por Sanmartí (2007), referenciada por Monereo (2009), demuestran cómo las actividades de evaluación en las que aparecen agentes diferentes al docente, como son las técnicas de autoevaluación o coevaluación entre alumnos, permiten la interiorización y asimilación de cuáles son los criterios de evaluación y comprender la aplicación de los criterios de corrección de las actividades y trabajos propuestos, permitiendo de esta forma el aprendizaje a través del error, regulando sus actuaciones en el proceso de aprendizaje y fomentando la toma de decisiones adecuadas en cada momento.

Para Bolívar (2000) existen dos grandes formas de entender la evaluación, ambas coexisten (y, más grave, tienen que coexistir) con distinto grado de prioridad, según niveles o enfoques más renovadores o tradicionales de la enseñanza. A una *función pedagógica* (mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje) se superpone una *función social* (acreditación social del nivel de capacitación alcanzado). El problema es conjugarlas debidamente, primando la primera sobre la segunda.

En este sentido el modelo de evaluación por el que los docentes deben apostar, aunque lleva asociada ambos tipos de valores o funciones, debe dar prioridad al primero de ellos, es decir, debe intentar valorar las competencias adquiridas, enseñar a que los alumnos aprendan a aprender, quitar el miedo al suspenso. Un modelo en el que el docente también aprende, mejora su enseñanza y crece como profesional. Se hace imprescindible hacer que este tipo de evaluación cale en las familias, que entiendan la necesidad de desarrollar ciertas capacidades, de aprender ciertos conocimientos y de saber aplicarlos a la vida diaria, entender que eso es lo realmente importante, el aprendizaje. Los estudiantes deben esforzarse por aprender, aprender a aprender, no aprender a aprobar, y que el *valor del cambio* vendrá posteriormente,

por sí solo. Los docentes deben buscar a través de este modelo una evaluación cuya finalidad sea aprender, no aprobar. Una evaluación en la que el profesor disfrute enseñando y el alumno aprendiendo.

Por otro lado, Bolívar (2000) entiende que existen dos tipos de culturas de la evaluación: la cultura de la evaluación “como examen”, que acredita los conocimientos adquiridos; y la cultura de la evaluación “alternativa” con una función, claramente, didáctica. La primera de ellas se encuentra muy asentada entre los docentes, sería la forma tradicional de evaluación, es el control de los conocimientos adquiridos y de los aprendizajes realizados y muestra la medida en que se ha conseguido; siendo más importante la calificación que la información que se pueda obtener. Este tipo de evaluación está separada del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una actividad de control y de acreditación. Es un acto final sin posibilidad de retroalimentación; a través del cual no se tiene en cuenta la diversidad de los aprendices, puesto que mide si el estudiante llega a un nivel predeterminado, independientemente de las características de este alumnado. La segunda cultura de evaluación, la alternativa, genera información continua sobre los procesos de enseñanza, convirtiéndose la evaluación en un instrumento que permite la retroalimentación del proceso, y que conlleva la capacidad de mejora y constituye una base para la toma de decisiones educativas.

Para Camilloni (1998), *“la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza”*. En esta cultura alternativa se hacen tan importantes los aciertos como los errores que se cometan, puesto que de ellos proviene el aprendizaje y la enseñanza. Se podría concluir que en la evaluación “como examen” se enseña para evaluar y en la evaluación “alternativa” se trataría de evaluar para enseñar mejor.

En el siguiente cuadro se muestra una comparativa de ambas culturas evaluadoras según Bolívar (2000).

	La evaluación como "examen"	La evaluación "alternativa"
Concepto	Control del conocimiento adquirido, para calificar a los alumnos.	Obtener información sobre procesos para toma de decisiones.
Función	Función <i>social</i> : Acreditar socialmente los conocimientos. <i>Sumativa</i> .	Función <i>didáctica</i> : Mejorar los procesos de enseñanza. <i>Formativa</i> .
Lugar	Separada (final) del proceso de enseñanza.	Integrada en el proceso de enseñanza.
Diversidad	No logra un tratamiento diferenciado.	Modo de atender la diversidad.
Lema	"Enseñar para evaluar después".	"Evaluar para enseñar mejor".

CUADRO 6.12: Características de la evaluación alternativa. Adaptado de Bolívar (2000).

No obstante, ambas formas de evaluación deben coexistir, sin que una enturbie a la otra, cada cual en su momento y con una función determinada. La evaluación sumativa o de examen, debe estar al servicio de los fines de la evaluación formativa o alternativa. La valoración es complementaria y necesaria, y de ella debe extraerse información suficiente para tomar las decisiones oportunas.

Es por ello, que los modelos de evaluación que se propongan deben utilizar la evaluación sumativa como un instrumento de apoyo a la evaluación continua. La función social de la evaluación se vuelve ineludible. En palabras de Bolívar (2000), *"evaluar es valorar, por lo que cambiar prácticas evaluadoras implica un cambio previo en los valores últimos que deciden nuestras prácticas. Lo que sucede es que, si no queremos ser ingenuos, dicho cambio no se limita al profesorado, debe ser también social. Y socialmente la escuela debe acreditar conocimientos en distintos grados"*.

La evaluación es entendida pues, como un compromiso por revisar la acción docente y la práctica educativa, para mejorarla, y conseguir los objetivos propuestos con el consiguiente progreso de los estudiantes.

La evaluación ha dejado de considerarse un momento puntual y final del proceso, ha dejado de ser la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para pasar a ser el proceso de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *“Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando, aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación”* (Coll y Martín, 1996 citados por Monereo, 2009).

Siguiendo a Castillo y Cabrerizo (2003), al igual que se requiere un diseño curricular de enseñanza aprendizaje, el desarrollo didáctico de la evaluación requiere un diseño previo, una planificación que programe el funcionamiento de todos los elementos, por ello debe existir una sincronización entre las actividades de evaluación y las de aprendizaje. El profesorado debe dedicar más tiempo y atención a planificar la evaluación, coordinándola con la enseñanza, de acuerdo con las concepciones constructivistas. *“El diseño previo refuerza y potencia la actitud evaluadora del profesorado, a la vez que le ayuda a procurar, por igual y a la par, la garantía de eficiencia y calidad de la acción docente y de la acción evaluadora”* (Castillo y Cabrerizo, 2003). Estos autores establecen un paralelismo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de evaluación que pueden apreciarse en el siguiente cuadro adaptado de Castillo y Cabrerizo (2003).

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	PROCESO DE EVALUACIÓN
PARA QUÉ	
Finalidad. Objetivos.	Asegurar la calidad y mejora de los proceso de enseñanza-aprendizaje. Valorar las capacidades. Cumplir las funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.
QUÉ	
Contenidos curriculares.	El aprendizaje del alumno. La práctica docente. El proyecto curricular. El contexto de los procesos y de la organización del centro.
A QUIÉN	
Al alumno.	Al alumno. Al profesor. Al centro. A los procesos.
POR QUIÉN	
Por el profesor.	Interna: Por el profesor-heteroevaluación. Por el alumno-autoevaluación. Por ambos-coevaluación. Externa: Por la administración educativa.
DÓNDE	
Centro educativo. Organización escolar. Contexto sociocultural.	En el aula. En el centro. En la Administración educativa.
CUÁNDO	
Temporalización. Programación	Continuada, de principio a fin: Evaluación diagnóstica-inicial. Evaluación formativa-procesual. Evaluación sumativa-final.
CÓMO	
Metodología, estrategias y actividades. Intercomunicación didáctica.	Evaluación normativa. Evaluación criterial.
CON QUÉ	
Medios y recursos.	Técnicas e instrumentos: observación, entrevistas, pruebas orales, escritos, trabajos de clase o de campo...

CUADRO 6.13: Paralelismo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

6.5.- Evaluación más allá del discente.

6.5.1.- Autoevaluación docente.

Cuando el evaluador y el evaluado coinciden, el acto evaluativo se convierte en una autoevaluación. En el caso de la autoevaluación docente, ese mismo sujeto es el profesor. La autoevaluación comienza en la reflexión sobre la práctica docente y la

autocrítica de sus actuaciones y continúa con la realización de juicios de valor y toma de decisiones para implementar acciones de mejora acerca de su propia práctica docente y acerca de su propia práctica evaluadora, convirtiéndose en este último caso en una meta-evaluación, y como para realizar cualquier evaluación se necesita de diferentes técnicas específicas que agilicen la tarea.

El profesorado no suele realizar autoevaluaciones, las justificaciones que se dan a que un alumno no haya superado la evaluación realizada por el profesorado suelen encontrarse en la falta de interés del alumno, en la poca colaboración de las familias o, incluso, en la carga de contenidos impuestos por la normativa vigente y que plagan las programaciones de aula. Solo cuando ante estos problemas el profesor decide reflexionar en las causas internas a él, que han podido ocasionar los bajos resultados, cuando critica su propia actuación porque quizás no le prestó suficiente atención al alumnado de bajo rendimiento, o porque no fue capaz de conseguir la colaboración necesaria de las familias, o porque no supo seleccionar de los contenidos impuestos lo realmente importante para sus alumnos, solo entonces, se está realizando autoevaluación. Para que exista autoevaluación el profesor debe centrarse en su propia actuación, la búsqueda de las causas debe ser interna, entendiendo dónde está la responsabilidad docente en todo esto. Ciertamente no podremos realizar modificaciones y mejoras que queden fuera de nuestro alcance: padres, centro, administración, pero en la parte que le toca al docente, el proceso de autoevaluación le permitirá encaminarse hacia la mejora de su propia práctica docente y el desarrollo profesional.

Según el profesorado uno de los problemas con los que se encuentra para realizar la práctica de autoevaluación es la falta de tiempo. La mayor parte del tiempo que pasa en el centro está dedicado a horas lectivas y el resto tiene que dedicarlo a las funciones que se le atribuyen y que los centros les exigen: planificaciones, coordinación docente y atención a las familias entre tantas otras actividades complementarias y extraescolares que tienen que realizar. Díaz Alcaraz (2007) cita a Airasian y Gullickson (1999) que describen los pasos que deben realizarse para llevar a efecto una autoevaluación.

Parten como premisa de que la decisión de participar en **la autoevaluación debe ser voluntaria**, existen docentes que no están dispuestos a modificar sus prácticas educativas, y si no se quiere cambiar, no se conseguirá nada. Otros, por el contrario, se sienten amenazados con el control y ven la práctica autoevaluativa como una merma de sus cualidades docentes, pensando que el hecho de autoevaluarse implica que desde el exterior se percibe que algo no funciona.

Centrada en la conciencia práctica, es decir, el docente debe conocerse y conocer cuál es su realidad, qué hace, cómo lo hace, porqué lo hace, cuáles son sus conocimientos, sus actividades, su eficacia.

Se debe comenzar eligiendo **retos pequeños**, que puedan proporcionar claridad y satisfacción inmediata, cualquier aspecto a mejorar debe autoevaluarse minuciosamente, decidir puntos débiles y puntos fuertes e ir paso a paso cambiando los débiles, no todos a la vez.

Delimitar el enfoque de autoevaluación. La mejora es compleja, por ello debe realizarse con tranquilidad, utilizando el tiempo que sea necesario para cada punto débil. Subdividiendo, si es necesario, cada aspecto, en dimensiones, subdimensiones e indicadores.

La autoevaluación necesita de **planificación**, con tiempos y objetivos propuestos que permitan llevarla a cabo sin que interfieran otros asuntos.

Utilizar criterios explícitos, realizar una autoevaluación implica una reflexión y un cambio en nuestra práctica hacia la mejora, pero si no tenemos claro dónde queremos llegar, la autoevaluación se volverá difícil y sin sentido.

Hacer uso de los recursos disponibles. Las autoevaluaciones deben realizarse de forma colaborativa con otros profesionales, de forma que los resultados puedan aplicarse no solo a un individuo sino al centro en conjunto. Para ello se necesitan recursos externos: económicos, humanos, organizativos... que contribuyan al éxito del plan.

Para iniciar un plan de autoevaluación es necesario formar a las personas. Es necesario **aprender sobre autoevaluación** previamente, formarse, lo que aportará conocimiento, objetivos claros y permitirá perfeccionar las estrategias utilizadas hasta el momento.

Para Iwanicki y McEachern (1984) citados por Solabarrieta (1996) la autoevaluación del profesor sigue unas estrategias básicas, clasificadas en individualizadas, retroalimentadoras e interactivas y que se exponen en el siguiente cuadro, adaptado de sus autores.

Estrategias básicas	Técnicas posibles	Descripción de las técnicas	Tipos de información proporcionada
Evaluaciones individualizadas	Reflexión personal.	El profesor considera abierta y honesta su actuación y genera ideas.	Yo abierto (conocido por la propia persona y por los demás) y oculto (conocido por uno mismo pero no por los demás).
	Análisis de grabaciones de clase.	El profesor graba, observa e interpreta interacciones de clase (verbales y no verbales).	
	Lista de comprobación para la autoevaluación.	El profesor describe y puntúa varias responsabilidades de enseñanza y/o aspectos específicos de instrucción de clase.	
Evaluaciones de feedback	Alumno.	El profesor obtiene información específica de los alumnos sobre el proceso instructivo a través de diálogos informales, encuestas y análisis de grabaciones.	Yo abierto y yo ciego (no conocido por uno mismo y sí por los demás).
	Profesor compañero y personal supervisor.	El profesor obtiene información de los colegas sobre conceptos generales y específicos y procesos mediante discusiones, observación de clase, seminarios...	
Evaluaciones interactivas	Supervisión clínica.	El profesor pide asistencia supervisora para analizar sus lecciones.	Yo abierto, Yo oculto y Yo descubierto (no conocido ni por uno mismo ni por los demás).
	Microenseñanza.	El profesor analiza una lección simplificada con los alumnos y colegas para mejorar.	

CUADRO 6.14: Estrategias para la autoevaluación del profesorado. Adaptado de Iwanicki y McEachern (1984), según Solabarrieta (1996).

Para Solabarrieta (1996), la autoevaluación se constituye como un elemento curricular indispensable para la mejora de la práctica docente de un colectivo de profesionales autónomos y reflexivos. La autoevaluación no es frecuente en nuestro entorno, son procesos que llevan asociados unos costos y precisan de unas condiciones previas favorables para su desarrollo. Para el autor estos costos y esfuerzos se pueden ver compensados en dos sentidos:

- La autoevaluación es un proceso valioso en sí mismo que implica una revisión reflexiva de la práctica docente, lo que constituye una de las características de una enseñanza de calidad y mejora constante.
- La autoevaluación puede fomentar actitudes propias de una cultura evaluadora que se encuentre presente y sistematizada en los equipos docentes. Un docente que practique la autoevaluación se encontrará más capacitado para recibir críticamente una evaluación externa, extrayendo de ella todo aquello que le permita aprender.

Según Medina (1998), la evaluación de la acción docente se constituye como *“el elemento esencial de la comprensión y desarrollo profesional del profesorado”*. Llevar a cabo esta auto y coevaluación se convertirá en una acción formativa enriquecedora que permitirá el conocimiento profesional de los docentes y el afianzamiento de una cultura de colaboración, de indagación y de reflexión de la evaluación, permitiendo el descubrimiento del verdadero significado de la evaluación, que no es otro que el de aportar conocimiento y claridad para realizar las mejoras necesarias en cualquier ámbito de la vida.

Esta reflexión desembocará en la constatación de la necesidad de formación del profesorado para promover cambios y en la decisión convencida de aunar esfuerzos, consensuar criterios, crear instrumentos, modificar conductas. En definitiva, formarse para mejorar y caminar unidos para conseguir un único fin: implantar un modelo de evaluación, sumido en la cultura de la colaboración, capaz de dar respuesta a la problemática encontrada y que se proyecte en la mejora, a todos los niveles, de la institución educativa a la que pertenecen los docentes.

6.5.2.-La Meta-evaluación.

Michel Scriven es considerado el padre de la meta-evaluación, apostando por la evaluación de la evaluación tanto formativa como sumativamente. Principalmente este autor entiende la meta-evaluación como un acto final de la evaluación, en la que la aplicación de listas de comprobación (como las que él mismo desarrolla, KEC, Key Evaluation Checklist) permitirá la emisión de un juicio acerca de la evaluación original.

En 1968, a través de un artículo en el que se evalúan los propios instrumentos de evaluación, Scriven hace referencia a la evaluación de la evaluación e introduce el concepto de meta-evaluación, planteando que las evaluaciones, una vez concluidas, deben estar sujetas a evaluaciones competentes. Los resultados que emanen de dicha evaluación deben servir de herramienta de formación y complementación de los saberes de los evaluadores, de forma que se puedan extraer aspectos de mejora que permitan implementar procesos evaluativos de calidad.

Según Fernando Díaz (2001) son escasas las fuentes sobre meta-evaluación que existen, la mayoría de los textos sobre meta-evaluación vienen a ser capítulos en los que algunos autores dedican a este concepto con poca profundidad y hermanándola directamente con la evaluación. La falta de teorías, la debilidad de las que existen y la carencia de modelos desarrollados ex profeso.

Para García Sánchez (2000) referenciada por Fernando Díaz (2001) *“algunas de las meta-evaluaciones más significativas que se han llevado a cabo hasta la fecha no son sino aplicaciones de modelos teóricos elaborados para la realización de evaluaciones”*.

Una posición holística adoptan Stufflebeam y Shinkfield (1987), para ellos la meta-evaluación consiste en hacer una evaluación de la evaluación efectuada desde el punto de vista más global. *“El último papel que queremos subrayar, el del meta-evaluador, requiere mucha astucia y penetración. Está relacionado con las funciones de evaluar evaluaciones, pero también supone enjuiciar el valor y el mérito de todo lo que representa y hace la profesión: servicios de evaluación, utilización de las evaluaciones, preparación de la evaluación, investigación evaluativa y desarrollo organizativo. La meta-evaluación utiliza las normas aceptadas de la profesión y trata de asegurar que son cumplidas. También se ocupa de examinar las propias normas con el fin de decidir en qué sentido deben ser revisadas”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

La evaluación conlleva una carga retroalimentadora que se encuentra en el proceso de meta-análisis que se realiza de forma paralela al proceso evaluativo. Siendo en sí la evaluación un aprendizaje continuo. Se interpreta la meta-evaluación como un meta-análisis coherente y riguroso que se convierte en un nuevo proceso de aprendizaje

encaminado a la mejora. Las evaluaciones deben proponer mejoras y conseguirlas. Si tras varias evaluaciones no se consiguen las mejoras deseadas, es que algo está fallando en el proceso evaluador, la meta-evaluación debe encargarse de corregir esos fallos. La meta-evaluación funciona como la garantía de la calidad de la evaluación (Santos Guerra, 1999). Este mismo autor define la meta-evaluación como un proceso que tiene naturaleza política y ética, no esencialmente técnico, ya que esto último supondría convertirlo en una rutina o mecánica que aplicaría criterios de rigor y que apartaría a la meta-evaluación de sus componentes esenciales: a quién sirve y a quién trata de beneficiar. No se trata de un estado último en el que haya que determinar la eficacia o no de la evaluación efectuada, sino de provocar la reflexión profunda que permita la comprensión de lo evaluado, *“es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...”* (Santos Guerra, 1999:13).

Para Fernando Díaz (2001) lo primero es diferenciar entre evaluación y meta-evaluación, ya que son conceptos que tienden a confundirse, para este autor la diferencia reside en la complejidad, la evaluación necesita de una recogida de datos del fenómeno de la que carece la meta-evaluación, se utilizan dos acepciones del concepto de meta-evaluación, ambas útiles y necesarias:

La primera de las acepciones está en relación a la praxis, considerándose la meta-evaluación como una fase terminal de la evaluación, lo que sería la evaluación de la evaluación, tal y como la entiende Scriven. La segunda, de carácter comprensivo y natural, se define como una interpretación, una explicación, una búsqueda del significado de la propia evaluación, siendo esta última un *“proceso social complejo”* que ha de analizarse en profundidad, *“no solo en cuanto a red de acciones sociales sino también en sus referentes y explicaciones de carácter axiológico, ideológico y epistemológico, fundamentalmente”* (Fernando Díaz, 2001:6).

Realizar una meta-evaluación debe incluir acciones como: analizar, interpretar, explicar y sistematizar científicamente. Todos y cada uno de los elementos que determinan la evaluación deben estar sometidos a estas acciones:

- La totalidad del proceso de evaluación: desde su génesis y actividades hasta su presentación final.
- El resultado de la evaluación.
- El propio evaluador.
- Los modelos teóricos en los que se basa la evaluación.
- Los criterios utilizados para evaluar.
- La metodología puesta en práctica.

Fernando Díaz (2001) encuentra el instrumento idóneo que servirá a la meta-evaluación para conseguir sus fines, proponiendo como método de trabajo para la meta-evaluación la hermenéutica, siendo ésta la disciplina que se encarga de dar explicación y comprensión a los documentos y textos que permitirán el conocimiento profundo de la evaluación, puesto que el autor afirma que la meta-evaluación debe realizarse sobre los informes de proceso e informes finales que aporte la evaluación. *“Una hermenéutica como instrumento para la meta-evaluación es, en resumen, una disciplina de la explicación sistemática e integral del documento y, al mismo tiempo, un conjunto de técnicas y herramientas para el análisis y la interpretación de textos”* (Fernando Díaz, 2001:11).

Este autor se refiere en su discurso a cuatro funciones hermenéuticas:

El análisis estructural: analiza el contenido y sus referencias y fuentes, su estructura, desarrollo y secuenciación, la gramática y la semántica, las tablas, cuadros e ilustraciones, incluyendo los aspectos formales.

La interpretación: profundiza en el sentido oculto y no oculto de la exposición, yendo más allá de la información recopilada.

El comentario: el uso que se hace de los resultados del informe y su impacto sobre terceros.

La crítica: se establecen criterios que permiten enjuiciar mediante comparación.

Además, se hace necesario conocer a los evaluadores en profundidad, a través de encuestas se podrá obtener información de los instrumentos y métodos de trabajo que utilizan, si se sienten preparados...

Para Santos Guerra (1998) la meta-evaluación plantea las condiciones en las que debe desarrollarse la evaluación. La primera de ellas es el rigor con el que se realiza la evaluación; la segunda, la mejora a la que está destinada para conseguir la transformación; una tercera sería la ética, la vertiente moral, la justicia; y la cuarta, el aprendizaje que conlleva la evaluación, la comprensión de lo evaluado. En cuanto a esta última condición el autor desarrolla un artículo de opinión en el que ejemplifica el significado de la evaluación como aprendizaje, del que cabe destacar: *“Pido, en la clase, que un voluntario se acerque al encerado. Una vez allí le vendo los ojos con un pañuelo. Dibujo en el encerado una gran diana... y le pido que lance un trozo de tiza que previamente le he dado. Cuando hace impacto el proyectil hago una “evaluación” sobre una escala de cinco grados (muy mal, mal, regular, bien, muy bien) y comunico al interesado el resultado sin explicarle las características de su desviación. Seguidamente le invito a repetir el lanzamiento y le vuelvo a comunicar el resultado de la evaluación. Después de hacerlo tres o cuatro veces, hago una pregunta cuya respuesta es obvia y contundente por parte de los integrantes del grupo: ¿aprenderá de este modo a hacerlo bien?, ¿mejorará de esta manera el resultado de su lanzamiento? La respuesta es tajante: NO”* (Santos Guerra, 2002:8). Es claro el ejemplo, una evaluación que no contiene aprendizaje, que no permite al evaluado su propia autoevaluación, que no devuelve la información, que solo tiene en cuenta el resultado, no es una evaluación eficaz, amén de todos los problemas colaterales que emanan de este tipo de evaluación: desinterés y poca motivación de los evaluados, inseguridad ante las tareas, falta de autonomía, miedo al error...

Si la evaluación se constituye como una forma de aprendizaje, si se convierte en un camino inteligente, el reconocimiento del error sería una forma de aprendizaje que permitiría la rectificación del rumbo y la mejora de la práctica. A su vez, Santos Guerra (1998) presenta seis contextos básicos de exploración, es decir, seis momentos claves en la realización de la meta-evaluación.

Contextos de constitución: se trata del estudio del cómo y porqué surge la evaluación. Cuál es el proceso de negociación seguido para comenzar la evaluación, si este es claro para cada uno de los protagonistas y si la negociación ha dejado despejado cuáles son los aspectos fundamentales de la evaluación.

Contexto de justificación: consiste en el análisis de la metodología utilizada en el proceso de evaluación, tiene que ver con la recolección de información y con el tratamiento de datos, siendo la triangulación un recurso imprescindible para encontrar la validez del proceso.

Contexto de presentación: Se encarga de analizar la forma y el contenido de los informes emanados de la evaluación, la claridad de la argumentación y de las conclusiones, el rigor en estas últimas y su disponibilidad comprensiva para el lector.

Contexto de negociación: este momento hace referencia a la entrega de los informes de evaluación, a si las estructuras organizativas hacen que la entrega sea un proceso lento, excesivamente jerarquizado y poco eficaz.

Contexto de valoración: estudia las repercusiones que han tenido los protagonistas en este proceso, analiza las actitudes manifestadas y los cambios producidos.

Contexto de difusión: queda la difusión de los informes, bajo normas puestas en común por los protagonistas en las que se garantice el derecho de los evaluados a conocer la información y que a su vez garantice la discreción del evaluador, protegiendo la integridad de los participantes.

Según De Miguel y Apodaca (2009) no hay evaluación sin evaluador, la práctica está mediatizada por la teoría de quien la ejerce y se corre el riesgo de ser incoherentes con la aplicación y procedimientos y con los modelos y finalidades de los que teóricamente

se parte, todo ello por causa de la falta de reflexión y profesionalización de los agentes. “La meta-evaluación constituye la estrategia adecuada no solo para que los evaluadores puedan detectar y corregir estas incoherencias sino también para avanzar en la construcción de la teoría de la evaluación” (De Miguel y Apodaca, 2009).

“Conviene que el profesor haga una evaluación (meta-evaluación) como forma de avanzar en el perfeccionamiento profesional, y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Castillo, 2004).

Monereo (2009), convencido de la necesidad de realizar cambios en las evaluaciones tradicionales actuales de las escuelas, para moverlas del enfoque objetivista al enfoque constructivista, apuesta por evaluar las evaluaciones para poder mostrar sus limitaciones y lagunas, incluso las posibles consecuencias desfavorables que tiene la evaluación tradicional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma la meta-evaluación promovería cambios en la práctica educativa docente y el éxito del aprendizaje del discente.

Según Castillo y Cabrerizo (2003), en el proceso evaluativo no se realiza meta-evaluación, no se evalúa y revisa la evaluación en sí, debido a que no existen prototipos o diseños evaluativos en los que apoyarse, cometándose una serie de errores como los que siguen:

1. Solo se evalúan contenidos conceptuales.
2. Existencia de la idea generalizada de que el culpable del fracaso escolar es el alumno.
3. Solo se evalúa al que aprende.
4. La evaluación se efectúa sobre los resultados.
5. La recuperación del alumno se basa en la repetición de un examen con nivel inferior al primero.
6. La evaluación se centraliza en todo aquello que el alumno no ha aprendido, lo que supone una postura negativa, que no colabora en la motivación y en el aprendizaje.

7. La evaluación se reduce a una calificación numérica.
8. El instrumento principal para realizar la evaluación es el examen.
9. La evaluación es normativa.
10. La evaluación es selectiva.
11. La evaluación es el acto de conclusión del proceso.
12. No se practica la autoevaluación.
13. El agente de la evaluación es el profesor.
14. Fomenta el conservadurismo. El profesor repite cada curso el mismo sistema de evaluación utilizando, incluso, los mismos exámenes.
15. La evaluación es, a veces, un instrumento de represión.
16. No se hace meta-evaluación.
17. No se practica la evaluación continua.

“La meta-evaluación requiere una gran dosis de autoevaluación previa, con la que ejercitar la actitud de revisión y mejora al aceptar el reconocimiento y puesta en cuestión de sus propias actuaciones” (Castillo y Cabrerizo, 2003:133).

A través de los diferentes autores queda patente la necesidad de que el profesor realice una evaluación de su competencia evaluadora, utilizando los instrumentos adecuados y los agentes necesarios (profesor que evalúa, alumno evaluado y otros profesores que coevalúen el proceso) para que se produzca la triangulación que permitirá aportar la validez o credibilidad de la evaluación efectuada.

7.- Las competencias.

7.1.- Concepto de competencias.

Etimológicamente el término competencia encuentra su origen en el verbo latino "competere", que da lugar a dos verbos en castellano, competir y competer, con diferentes significados, según el RAE:

- Competer: pertenecer, tocar o incumbir a alguien.
- Competir: Igualar a otra análoga, en la perfección o en las propiedades.

El sustantivo competencia es común a los dos verbos, lo cual genera dificultad en la comprensión del concepto de competencia, encontrándose las siguientes definiciones en el RAE: "contiendas entre dos o más sujetos, rivalidad entre dos o más que aspiran a tener una misma cosa, incumbencia, aptitud, idoneidad, atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto". El diccionario de sinónimos castellanos ofrece una cantidad de análogos al término como: "*rivalidad, competición, lucha, contienda, aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición, incumbencia, obligación, jurisdicción, autoridad o potestad*".

Por otro lado, los acuerdos adoptados en la Cumbre de Lisboa, celebrada en el año 2000, surgen ante la necesidad de promover políticas económicas que permitan erradicar el desempleo de la sociedad actual. A través de ella se propone una revisión completa del sistema educativo europeo y garantizar, así, un acceso a la formación permanente, aumentándose el nivel de instrucción en las TIC al término de los estudios. La Estrategia de Lisboa pretende que la UE llegue a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo; capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social. El Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, en posterior reunión a la Cumbre de Lisboa, celebrada en Bruselas, aprobó el programa de trabajo para conseguir los objetivos de los sistemas educativos europeos. Este programa de trabajo se estructuró en tres grandes objetivos estratégicos: mejorar la calidad, facilitar el acceso a todos y abrir los sistemas educativos y de formación a un mundo más amplio.

En definitiva, hacer de la educación uno de los pilares de los acuerdos adoptados en la Cumbre de Lisboa. Estos grandes objetivos se concretan en objetivos muy específicos en el Programa Nacional de la Reforma (PNR de 2005), que es la respuesta de cada país a la Estrategia de Lisboa. Nuestro país en el tercero de sus siete ejes del programa nacional para la reforma, referido al aumento y mejora del capital humano, propone mejorar la educación infantil, disminuir el fracaso escolar y el abandono prematuro, aumentar la calidad de la enseñanza superior y facilitar la formación continua de todos los ciudadanos.

Las reformas del sistema educativo, basándose en objetivos precisos de la Estrategia de Lisboa, irán encaminadas a desarrollar las competencias claves: aumentar la capacidad de lectura y escritura, aumentar la capacidad de cálculo, actualizar la definición de capacidades básicas para la sociedad del conocimiento, aumentar la capacidad de aprender, mejorar el aprendizaje de idiomas y desarrollar el espíritu de empresa.

Se entiende así, que las competencias claves son una nueva forma de enfocar o trabajar aquellos saberes a los que nunca se les ha dado preferencia, tratándose, ahora, de aportar movimiento a esos saberes para que se tornen efectivos en cada contexto. Estas competencias representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes transferibles y multifuncionales que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, integración y empleo, que deberían estar desarrolladas a la finalización de la escolarización. Siendo un prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal, laboral y subsiguientes aprendizajes. La educación básica debe, por consiguiente, olvidar algo que ya no le es pertinente: la selección de los mejores, aquellos que se convertían en los que ocupaban los mejores cargos en la sociedad. Ahora la educación debe permitir otro enfoque, la adquisición por *todos* de las habilidades necesarias para vivir en sociedad.

El concepto de competencia toma especial relevancia en el plano actual de la evaluación. Podría decirse que las competencias son el elemento distintivo por excelencia de la LOE en relación con las anteriores normativas, LOGSE y LOCE. La LOE

introduce en la definición del currículo el concepto de competencias básicas, que junto a objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación conforman las enseñanzas mínimas en su totalidad y que se fijan a través de los Reales Decretos para cada una de las etapas. La LOE define las competencias básicas como *“aquellas que debe haber desarrollado cualquier alumno al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*. Esto sitúa a España en la misma línea de trabajo que se ha encontrado en las propuestas que hacen la OCDE y la Unión Europea, compartiendo los objetivos educativos que éstas plantean. *“El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes. A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan”* (MEC, 2006).

Para la LOE, a través del Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, las competencias básicas quedan explicitadas como se redacta en el siguiente artículo, en el que se puede observar cómo la séptima competencia, *“aprender a aprender”*, que aparece en el Anexo I al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, ha sido renombrada por este Decreto, pasando a llamarse *“competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida”*.

“ARTÍCULO 6.

1. Se entiende por competencias básicas de la educación secundaria obligatoria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo.

2. El currículo de la educación secundaria obligatoria deberá incluir, de acuerdo con lo recogido en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, al menos las siguientes competencias básicas:

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

b) Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquélla que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

f) Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

3. La adquisición de las competencias básicas permitirá al alumnado tener una visión ordenada de los fenómenos naturales, sociales y culturales, así como disponer de los elementos de juicio suficientes para poder argumentar ante situaciones complejas de la realidad.

4. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas” (RD 1631/2006).

En el Anexo I al Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria:

“se recogen la descripción, finalidad y aspectos distintivos de estas competencias y se pone de manifiesto, en cada una de ellas, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

El currículo de la educación secundaria obligatoria se estructura en materias, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitan el desarrollo y adquisición de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progresivo grado de adquisición."

En ningún momento la LOE 2006, asocia competencia con área o materia específica, sino que hace hincapié en la necesidad de cooperación de todas las disciplinas en la contribución del desarrollo de cada una de las competencias básicas. La ley desarrolla la contribución que cada materia debe hacer en la adquisición de cada una de las competencias básicas. Sin embargo, la ley obvia la secuenciación de estas competencias en los diferentes niveles educativos.

Para la OCDE (2005) la competencia es *"la capacidad de aplicar conocimientos y destrezas en materias claves y de analizar, razonar y transmitir ideas con eficacia al tiempo que se plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diferentes"*.

La Unión Europea y la UNESCO se han propuesto como objetivos educativos para los próximos años *"en primer lugar mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea. El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea. En algunos casos, la situación*

educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume” (MEC, 2006).

Las nuevas reformas acaecidas deben intentar elaborar estrategias y procedimientos que permitan, en pocos años, conseguir los objetivos propuestos. En este sentido la actual ley ha puesto todo su empeño en ello, modificando el currículo, incluyendo el desarrollo de las competencias básicas y de los núcleos temáticos del currículo propio de Andalucía; enriqueciendo el sistema de evaluación, a través de las pruebas externas de diagnóstico que evalúan las competencias básicas en comunicación lingüística (lengua española y lengua extranjera), matemáticas, social y ciudadana y científica. La evaluación de diagnóstico pretende ayudar a mejorar, y lleva implícita una doble finalidad: mejorar la práctica docente y realizar una comparativa de centros con el resto de la comunidad autónoma para orientar las políticas educativas.

“Los desafíos que la sociedad actual le plantea a la educación se consideran desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y de una sociedad democrática, proponiendo el desarrollo de competencias profesionales, que posibiliten que las personas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y del riesgo, sean capaces de posicionarse e integrarse en ella, aportando reflexiva y críticamente, a la construcción y desarrollo del ser humano como individuo y al de la sociedad en su conjunto”. (Mella, 2003)

Además, diferentes autores producen diferentes definiciones del término *competencia*, Tejada (1999) recoge, de diversos autores, una veintena de ellas, de las que destacaremos algunas:

- 1.- “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994).

2.- *“Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje”* (Montmollin, 1984).

3.- *“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”* (Hayes, 1985).

4.- *“La competencia, inseparable de los razonamientos, está constituida por los conocimientos (declarativos, de procedimientos...), las habilidades (menos formalizadas, a veces, llevadas a rutinas), los meta-conocimientos (conocimientos de sus propios conocimientos, que solo se adquieren por medio de la experiencia)”* (Montmollin, 1996).

5.- *“Son repertorios de conocimientos que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada”* (Levy-Leboyer, 1997).

Para Medina (2009:14) *“las competencias básicas armonizan los conocimientos, los métodos de aprendizaje y formas de actuación y las actitudes más relevantes que han de adquirir los seres humanos en contextos interculturales, orientando los saberes a la solución de problemas reales y a la creación de los contextos y utilización de los espacios geo-históricos más cercanos a su identidad personal”*. Para este autor se trataría de *“conseguir que las personas planteen sus proyectos de vida, actúen responsable y libremente en las nuevas realidades sociales y participen en el desarrollo de las organizaciones y de las empresas desde procesos de aprendizaje y colaboración orientando su proceso formativo a la consolidación de los estilos de aprendizaje a lo largo de su vida”* (Medina, 2009:14).

Existe un denominador común en todas las interpretaciones y es que el concepto de competencia lleva ligado el de capacidad, aunque no sean la misma cosa, la competencia engloba una capacidad. El hecho de saber y saber hacer y saber estar y saber ser, se considera una capacidad, es “ser capaz de”, “ser apto para” se trata de una afirmación en potencia, y no de una acción. Por lo que la capacitación es imprescindible para ser competente, pero el ser competente necesita de algo más, necesita de la “puesta en acción” que cada situación requiere de forma diferente.

De lo anterior se desprende que “saber...” no es poseer, es utilizar.

Solo se es competente mientras se está desempeñando una función, hasta que los saberes no se aplican o se ponen en movimiento, se movilizan, el concepto de competencia no se manifiesta.

En cualquiera de las definiciones que los diferentes autores hacen del concepto de competencia va implícita una carga irrenunciable de experiencia o puesta en práctica de lo aprendido, lo que supone que el alcance de una competencia solo es posible de conseguir si se dispone de la oportunidad de enfrentarse a diversas situaciones, las cuales no siempre se presentan mientras se está realizando el aprendizaje.

“El enfoque por competencias debe ponerse en relación con la cultura de formación a lo largo de toda la vida o disposición permanente a aprender, en la que se hace patente la necesidad de alcanzar conocimientos, habilidades y aptitudes que favorezcan la capacidad de autoaprendizaje, en modelos docentes virtuales, presenciales y semipresenciales, con el apoyo de los recursos tecnológicos, nuevos formatos docentes menos rígidos y más personalizados, bajo una concepción flexible. Por consiguiente, la adquisición de los conocimientos y competencias debe permitir al estudiante una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida” (Delgado García, 2005:21).

Para Monereo y Pozo (2007:8) *“las competencias básicas se han constituido como el concepto talismán que ha penetrado en las recomendaciones de los organismos europeos de educación y en los procesos de reforma. No todo el mundo, no obstante, coincide en su significado, en la selección de las competencias clave y en cómo éstas se incardinan en los conocimientos y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje”*. Lo que supone que el profesorado de cada centro tendrá que priorizar *“aquellas que se consideran básicas para adquirir una formación cultural sólida a lo largo de toda la vida, para integrarse en un entorno laboral cada vez más dinámico y cambiante, para convivir en una sociedad democrática y para garantizar unas relaciones afectivas saludables”* (Monereo y Pozo, 2007:8).

Las competencias se han convertido en el santo grial de la educación, conseguir que los alumnos adquieran las competencias, y saber si las han adquirido se constituye como la primordial búsqueda en educación. El estudio de las competencias requeriría una investigación exclusiva para conseguir su conocimiento en profundidad, a las formas de enseñanza y a cómo proceder para su evaluación. Monereo y Pozo (2007:15) elaboraron un decálogo de competencias en Monereo y Pozo (2001) que se ha adaptado en el cuadro siguiente y en el que, como ellos mismo dicen, *“seguramente no están todas las que son, pero sí son todas las que están”*.

1. Buscar la información críticamente.
2. Leer comprendiendo.
3. Escribir argumentando, convenciendo.
4. Automatizar lo rutinario y dirigir el esfuerzo en pensar lo significativo.
5. Analizar los problemas de forma rigurosa.
6. Escuchar atentamente, comprendiendo.
7. Hablar con claridad, convencimiento y rigor.
8. Crear empatía con el entorno.
9. Cooperar en tareas comunes.
10. Fijarse metas razonables que permitan superarse día a día.

CUADRO 7.1: Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI. Adaptado de Monereo y Pozo (2001).

Una falta de formación previa en el sentido de delimitar el contexto de la evaluación puede afectar a la comprensión del enseñar y evaluar competencias. El desconocimiento puede hacer que los docentes se dejen llevar por la corriente de los sucesos, de la aplicación de los calendarios, incluso de las imposiciones de las direcciones de los centros, pero que sigan haciendo, dentro de sus aulas, lo que siempre han hecho, porque no saben hacerlo de otra manera, porque nadie les ha orientado y les ha dicho qué tienen que hacer. Se necesita un profundo cambio cognitivo para entender cuál es el papel que la educación desempeña en la adquisición de las competencias básicas. Es por ello que se hace primordial una formación previa del profesorado. La ley establece la reforma pero no aporta medidas para la instrucción y el desarrollo profesional docente. Tarea precedente e imprescindible a la implantación de cualquier legislatura que conlleve cambios substanciales en

educación. Debe quedar pues, en manos de los centros educativos el formar a su profesorado en la enseñanza y evaluación de las competencias, tomando acuerdos cooperativos y desechando las imposiciones.

Valle (2006) se refiere a las competencias básicas utilizando una interesante terminología y propone diversificar el conocimiento en dos tipos de valor: el *valor de uso* y el *valor de cambio*, el primero de ellos hace referencia a la utilidad, al interés, a su importancia para la vida diaria. El segundo valor se entiende como el canje de haber obtenido el conocimiento por una calificación. Ambos de gran importancia, el *valor de uso* entendido como la adquisición de lo que ahora se llaman competencias básicas, ya que se trata de aprender conocimientos y adquirir capacidades para aplicarlas posteriormente a la vida diaria y el *valor de cambio* es el que permite adquirir los títulos necesarios para acceder al mercado laboral, y en definitiva a la sociedad. No obstante, el conseguir el segundo valor no significa disponer del primero. Tanto en padres como en sus hijos se antepone el aprobado al aprendizaje. *“Hay que aprobar, sin más”*, comentan voces de fondo. Un alumno suspende un examen por muchos motivos y entre ellos no tiene por qué estar el *no estar capacitado*. Si evaluamos contenidos en vez de capacidades cometeremos el error de dar mayor importancia al valor de cambio que al de uso. Esta forma de evaluar es contraria a la evaluación continua y sin embargo en la práctica docente es muy habitual. Muchos estudiantes dicen que se esfuerzan en su trabajo, que creen haber aprendido pero que han suspendido el examen porque olvidaron algunas fechas, algunas teorías...

“Los alumnos y alumnas van caminando, llevados por el sistema, hacia el convencimiento de que lo importante es aprobar, no aprender. Asimismo, tanto docentes como padres y, por supuesto el sistema social y económico, exigen al alumno/a haber aprobado, no haber aprendido” (Valle, 2006). Lo que significaría que el sistema evaluativo está fallando en algún aspecto y que, por tanto, cada centro educativo debe intentar entender dónde se encuentra la prioridad, hacerla llegar a sus docentes y a sus familias y conseguir que se convierta en una nueva cultura que impregne el centro.

En los centros se exige la enseñanza de las competencias y por tanto su evaluación, en la actualidad todos los libros de texto que ofrecen las editoriales contienen no solo la programación de aula sino también las actividades para el aprendizaje de competencias y los instrumentos para su evaluación.

Para Santillana Educación (2011) *“somos competentes cuando el conocimiento que tenemos se demuestra eficazmente en contextos diversos, al resolver situaciones de la vida real, tomar decisiones, encarar situaciones nuevas, solucionar problemas de distinta índole y comportarnos adecuadamente con nosotros mismos. Así las competencias educativas son modos de clasificar estos conocimientos según las experiencias que precisan su puesta en marcha. Para ello es necesario manejar información, procedimientos para aprender y utilizar dicha información, y actitudes para enfrentarse a esas experiencias en los ámbitos que cada persona se desenvuelve. Contenidos y competencias se requieren mutuamente y se complementan para lograr un aprendizaje eficaz”*.

Siguiendo a Perrenoud¹¹ (2000) solo será posible la formación en competencias básicas si estas son exigidas para poder pasar de curso o para poder titular, es decir si son evaluadas con carácter certificador. *“La evaluación es el verdadero programa, ya que indica “lo que cuenta”. Es necesario pues evaluar competencias seriamente. Pero esto no podría hacerse con pruebas papel-lápiz. Se pueden inspirar en los principios de la evaluación auténtica elaborados por Wiggins:*

1. *La evaluación solo incluye tareas contextualizadas.*
2. *La evaluación se refiere a problemas complejos.*
3. *La evaluación debe contribuir para que los estudiantes desarrollen más sus competencias.*
4. *La evaluación exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.*

¹¹ Fuente: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

5. *No hay ninguna dificultad de tiempo fijada arbitrariamente en la evaluación de las competencias.*
6. *La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.*
7. *La evaluación exige una determinada forma de colaboración con pares.*
8. *La corrección tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas y meta-cognitivas utilizadas por los estudiantes.*
9. *La corrección solo toma en cuenta los errores importantes relacionados con la construcción de las competencias” (Perrenoud, 2000).*

Para Medina (2009) *“las competencias son los logros evidentes que adquieren los seres humanos al conocer, actuar y resolver los problemas en las más diversas situaciones personales, institucionales y profesionales”* y *“las competencias básicas son los logros formativos que los estudiantes de la educación obligatoria han de alcanzar para poder realizarse y, como seres humanos, participar activamente en la sociedad, ser capaces de aprender a lo largo de la vida y estar preparados para los retos de la sociedad del conocimiento y las demandas de las futuras ocupaciones y profesiones”*.

La formulación de las competencias debe integrar los contenidos básicos y fundamentales, las formas de llevar a la práctica dichos contenidos y los valores y formas de actuación que pueden proporcionar la solución a los problemas y realidades.

7.2.- Clasificación de competencias.

El Programa de la OCDE para la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 1998-2003) establece tres categorías para la clasificación de las competencias claves: las destrezas en el uso de diversos formatos interactivos y comunicativos, la autonomía y autorregulación, y el trabajo en grupos socialmente heterogéneos como método de aprendizaje colaborativo. Para Rychen y Salganik (2006) estos tres grandes grupos, vinculados con la dimensión transversal del pensamiento y con la acción reflexiva, se mostrarían como las piezas imprescindibles en la formación escolar, como realización

plena e integral del individuo que revierta en un mejor funcionamiento de la vida social.

El documento marco del MEC sobre “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza superior” hace referencia a diferentes clases de competencias en relación a una *“formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”* (MEC, 2003).

Para Delgado García (2005) las competencias se clasifican en transversales y específicas. Las primeras son compartidas por todas las materias y se encuentran relacionadas “con la formación integral de la persona” (Pérez Pueyo y Casanova, 2009), son, por tanto, genéricas, las segundas están relacionadas con conocimientos concretos y poseen un elevado nivel de especialización técnica. Realiza una subclasificación que se resume en el siguiente cuadro:

CLASES DE COMPETENCIAS	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES (genéricas o generales)	INSTRUMENTALES: relativas a la movilización de las capacidades: análisis, síntesis, organizar, planificar, comunicar (oral y escrito), resolver problemas y tomar decisiones...
	PERSONALES: capacidades de integración e interacción con los demás: trabajo en equipo, relaciones interpersonales, razonamiento crítico y compromiso ético...
	SISTÉMICAS: destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema: aprendizaje autónomo, liderazgo, creatividad, espíritu emprendedor...
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	ACADÉMICAS: conocimientos teóricos.
	DISCIPLINARES: conocimientos prácticos que relacionan los teóricos.
	PROFESIONALES: habilidades comunicativas y de indagación que llevan el “saber hacer” profesional.

CUADRO 7.2.- Clases de competencias según Delgado García (2005).

Para Pérez Pueyo y Casanova (2009) se hace *“imprescindible la pericia del docente para saber interrelacionar ambos tipos de competencias, y que de una manera natural las competencias transversales aparezcan intencionadamente en las concreciones que de las específicas se desarrollen en las propuestas de cada asignatura”*.

Albert Gómez (2009) clasifica las competencias en básicas, genéricas y específicas. Las básicas se alcanzan en los niveles básicos de educación, la educación primaria y la educación secundaria. Son las competencias fundamentales, imprescindibles para participar como ciudadano activo de la sociedad y afrontar la vida laboral. A partir de estas competencias se construirían las restantes, y deben posibilitar el analizar, comprender y resolver situaciones problemáticas de la vida diaria.

Las competencias básicas son definidas por la LOE como las “*competencias clave para el aprendizaje permanente*”, siendo éstas: comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, competencia matemática, competencia científico-tecnológica, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia artística y cultural y aquellas que son la base del resto de competencias, la competencia para aprender a aprender y la competencia para aprender a emprender. Su desarrollo queda recogido en Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Las genéricas estarían conformadas por habilidades generales y amplias, comunes a varios desempeños profesionales. Para adquirir estas competencias los centros educativos deben modificar sus modelos de enseñanza, dejando a un lado la transmisión-recepción de información y abogando por el desarrollo del aprendizaje autónomo, estimulando la inteligencia personal. Algunas de estas competencias serían la capacidad de aprender, de aplicar los conocimientos, de adaptarse a situaciones novedosas, de trabajar colaborativamente, de comunicación, de creatividad, de evaluación y autoevaluación...

Las competencias específicas serían las propias de cada profesión, exclusivas de cada especialización, conocimientos teóricos y prácticos de alto grado de especificación.

7.3- Las Competencias Docentes

Independiente de que esta investigación apueste por la competencia evaluadora del docente como primordial en la aplicación del saber en el plano práctico educativo en

los procesos de enseñanza-aprendizaje, otros autores defienden la posesión de otras formas de competencias como las realmente necesarias en el ejercicio de la docencia. Particularmente Carranza (2008), pone en relevancia la necesidad de que el docente, para el buen ejercicio de sus funciones, tenga desarrolladas la competencia comunicativa discursiva y la competencia relacional y didáctica, ya que estas competencias promueven la habilidad del docente para ayudar al alumno a construir el conocimiento utilizando el instrumento más influyente de la cultura, el lenguaje, además de estimular la acción colaborativa en la función docente. Son muchos los autores que identifican las competencias profesionales docentes ofreciendo diferentes aportaciones. Para Perrenoud (2004) las diez nuevas competencias de referencia para enseñar son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Este mismo autor expone en una entrevista, *“El arte de construir competencias”*, cuyas observaciones son recogidas por Paola Gentile y Roberta Bencini, que: *“El principal recurso del profesor, deberá ser su postura reflexiva, su capacidad de observar, controlar, innovar, aprender de otros, de los alumnos, de la experiencia. Pero por supuesto, hay capacidades más precisas:*

- *saber administrar la clase como una comunidad educativa;*

- *saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela);*
- *saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos;*
- *saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos;*
- *saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular;*
- *saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares;*
- *saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas;*
- *saber observar a los alumnos en el trabajo;*
- *saber evaluar las competencias en proceso de construcción” (Perrenoud, 2000).*

Para Marqués (2000) las principales funciones que debe desempeñar un docente son

0.- Diagnóstico de necesidades:

-Diagnosticar necesidades de formación del alumnado. Conocer las características individuales y grupales de estos.

1.- Preparar las clases:

-Planificación del curso, diseño del currículum: objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, evaluación.

-Diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje que contribuyan el aprendizaje autónomo, a través de actividades motivadoras, colaborativas y que permitan utilizar los recursos TIC.

-Elaborar la web docente.

2.- Buscar y preparar materiales para los alumnos:

-Buscar y preparar recursos y materiales didácticos, seleccionando lo más adecuados en cada momento.

-Utilizar los diversos lenguajes disponibles, como la multimedialidad y los lenguajes icónicos que han pasado a formar parte de nuestra cultura.

3.- Motivar al alumnado:

-Motivar al alumnado, despertando el interés y el deseo de aprender, estableciendo un clima de aula afectivo que proporcione confianza y seguridad.

4.- Docencia centrada en el estudiante, considerando la diversidad:

-Gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, concordando el desarrollo del currículo con los resultados de la evaluación inicial. Elaborando una planificación e informando de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación al alumnado.

-Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el auto-aprendizaje, velando por un aprendizaje significativo.

-Proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización.

-Fomentar la participación de los estudiantes.

-Asesorar en el uso de recursos.

-Evaluar los aprendizajes de los estudiante, formativa y sumativamente, fomentar la autoevaluación y evaluar las propias intervenciones docentes para introducir mejoras.

5.- Ofrecer tutoría, asesorar, informar a sus familias y convertirse en ejemplo de actuación y portador de valores.

6.- Investigar en el aula con los estudiantes, experimentando, buscando nuevas estrategias y nuevos recursos que permitan el desarrollo profesional continuado:

-Realizar trabajos con los alumnos.

-Valorar los resultados obtenidos.

-Formación continua.

-Fomentar actitudes necesarias en la SI (sociedad de la información) y sus correspondientes habilidades.

7.- Colaboración en la gestión del centro, trabajos burocráticos relacionados con la documentación del alumno.

Para Zabalza (2003) las competencias profesionales del docente universitario pueden resumirse en diez:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Para Díaz Alcaraz (2007), las principales funciones docentes que tendrán que llevarse a cabo en un futuro inmediato, para ser considerados buenos profesionales, son las que siguen:

1. Diagnóstico de necesidades y tratamiento de la diversidad.
2. Preparar las clases.
3. Motivar al alumno.
4. Evaluar los aprendizajes de los alumnos y la propia práctica docente.
5. Tutoría y ejemplo.
6. Investigar e innovar en el aula.
7. Trabajar y formarse colaborativamente.
8. Colaborar en la gestión del centro.

Martínez Bonafé (2004) sintetiza los conocimientos que debe tener un docente en las siguientes categorías: conocimiento disciplinar; fundamentación pedagógica del saber y conocimientos de los elementos que componen el currículum; conocimiento del contexto: alumnos, familias, centro, administración y sociedad, y la capacidad de comunicación con cada elemento; capacidad de colaboración con otros profesionales para trabajar en equipo; y conocimiento experiencial, a través del cual se vuelven coherentes las finalidades educativas.

Para Medina Rivilla¹² las competencias profesionales del docente serían:

1. Identidad profesional.
2. Planificación de la enseñanza.
3. Investigación Didáctica.
4. Innovación Didáctica.
5. Sistema metodológico.
6. Dominio del saber (artístico, científico, tecnológico).
7. Tutorial.
8. Diseño de medios.
9. Comunicación Didáctica.
10. Evaluación.

Su interdependencia queda plasmada en el siguiente mapa de competencias docentes extraído de las aportaciones de Medina Rivilla en la web:

¹² Fuente: http://www.universidadpolicial.edu.ar/sec_inv_desarrollo/2008/universidad_tiempos_de_cambio.ppt.



7.3.1.- El papel de los docentes en la sociedad. El nuevo rol del profesor y el nuevo rol del alumno.

El nuevo enfoque de la educación sobre competencias, como aprendizaje a lo largo de toda la vida, también afecta a los docentes, propiciando la definición y delimitación de sus competencias profesionales. Solo si somos docentes competentes podremos enseñar competencias y hacer alumnos competentes.

¿Estamos los docentes preparados para afrontar el nuevo enfoque educativo sobre competencias, somos competentes para poner en marcha este enfoque?

Los profesores que iniciaron esta nueva reforma, con la LOE de 2006 y las perspectivas del EEES, no han sido preparados para afrontar los nuevos retos que se proponen desde la administración educativa. En los niveles de secundaria, todo el profesorado ha realizado una licenciatura o estudios equivalentes en los que no se les enseñó cómo tenían que enseñar, ni cómo tenían que evaluar. Esto hace que estos profesionales hayan tenido que aprender a través de su propia experiencia; muchos utilizaron el modelo didáctico con el que le enseñaron a ellos, otros, según su idiosincrasia, le han aportado a la enseñanza un carácter personal que no suele coincidir y que define sus modelos de evaluación.

Cuando finaliza un período de enseñanza, los docentes se percatan de que todo lo que creían habían enseñado no ha llegado completamente a su alumnado. Cada trimestre, curso, cada etapa, el profesor se sorprende de ello, algo común, cuando se ha seguido una evaluación convencional en la que la evaluación se realiza al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Mendoza Fillola (1998), estos desajustes entre enseñanza y aprendizaje muestran que: a) las actividades de enseñanza y aprendizaje no discurren paralelamente, b) los profesores no han realizado una observación sistemática para ir comprobando el correcto desarrollo cognitivo en el aprendizaje del alumno, c) y que se desconocen cuáles han sido las estrategias de elaboración de conocimientos utilizadas por los alumnos. Lo que supone que no ha existido un efecto de control en el proceso de aprendizaje seguido y que la evaluación ha ido dirigida al producto y no al proceso. En esta situación la evaluación se convertirá en sancionadora y no en formadora. Los datos que este autor ha obtenido en su trabajo, a través de entrevistas y cuestionarios, le han permitido clasificar en cinco los aspectos que limitan la actividad evaluadora: a) la facilidad de utilización de los instrumentos de evaluación tradicionales: exámenes y pruebas, b) el que estos instrumentos no requieran modificaciones en las metodologías seguidas, c) la facilidad de su aplicación que permite improvisar y aplicar en cualquier instante, d) la carencia de instrumentos para una evaluación formativa, e) los recursos de evaluación responsabilizan enteramente al alumno de su aprendizaje. La realidad es que los docentes seguimos la línea enseñar-evaluar-certificar, en ese orden. Este autor propone que los procesos de evaluación queden integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente el rol del profesor ha consistido en la emisión-trasmisión de conocimientos, preocupándose primordialmente de la enseñanza y no del aprendizaje, así el rol del alumno quedaba condicionado a este fenómeno, centrándose éste, exclusivamente, en la recepción y asimilación de los conocimientos transmitidos (Delgado García, 2005). El aprendizaje del alumno dependía en buena parte de la capacidad de transmisión del profesor, e independientemente del tipo de alumno con el que el profesor se encontrara, la clase magistral sería idéntica con el paso de las promociones por su palestra. Pero, ¿saben los docentes que su papel ha cambiado?

El nuevo enfoque sobre competencias en los que se ve inmersa la escuela en los últimos tiempos, dibuja un nuevo escenario en el que el profesor pasa a un segundo plano, erigiéndose como protagonista fundamental del aprendizaje el propio alumno, con un papel más activo y participativo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos y convirtiéndose en un constructor de su propio saber, aprendiendo a aprender, siendo capaz de seleccionar la información necesaria para aprender, sin necesidad de memorizarla... Ahora bien, el profesor debe guiar al alumno en todo momento, convirtiéndose en su orientador, en su tutor, debe propiciar la motivación suficiente para que el alumno no desista en la búsqueda del saber, ayudándole en la selección de fuentes, ofreciéndole una atención individualizada, promoviendo la reflexión y la crítica constructiva, ayudándole a sintetizar y a analizar la información recabada por el estudiante. Esta nueva actitud del profesor no puede dejar de lado en ningún momento el rol de evaluador, realizando, con más fuerza que tradicionalmente, la evaluación continua, formativa e individualizada del aprendizaje. *“El profesor continúa manteniendo su papel evaluador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, implicándose aún más en este punto. En consecuencia, el profesor ha de proponer actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación progresiva de los contenidos de la materia y que, por otra parte, estén relacionadas con su papel dinamizador y motivador del estudio”* (Delgado García, 2005:16).

Sanmartí (2010) alude a la necesidad de realizar una evaluación formadora más que formativa, en la que sea el alumno el que autorregule su propio aprendizaje en vez del profesor.

El profesor debe crear un ambiente de aula acogedor y seguro que permita la motivación y el interés del estudiante, que le aporte seguridad para propiciar la comunicación y afrontar las dificultades en los aprendizajes, este ambiente dependerá del tipo de relaciones que se establezcan en el aula. El aula debe generar relaciones en la que todos los estudiantes se sientan aceptados, apoyados y animados por los demás.

Papel del profesor: organizador del tiempo, del espacio y del modelo de relaciones que debe fomentarse. Proponer actividades funcionales dirigidas a conseguir el éxito en otras experiencias de comunicación, en cuanto a utilización de los registros aprendidos.

Papel del alumno: papel activo, de iniciativa, con actuación propia y autonomía en la toma de decisiones. Un papel mediante el que se comunica de forma estructurada y aprende (Gallego y Salvador-Mata, 2009).

Para Delval (2001) hay que replantearse la función del profesor en la escuela. *“No podemos verlo solo como el encargado de transmitir conocimientos, sino como un director de orquesta, un animador que organiza y posibilita las relaciones sociales, el intercambio entre los participantes y promueve actividades interesantes para ellos... uno de los aspectos esenciales de toda reforma educativa es actuar sobre los profesores, trabajar con ellos e involucrarles en el cambio que se pretende impulsar”* (Delval, 2001:358).

Díaz Alcaraz (2007) analiza el perfil del profesorado del siglo XXI, concretando cuáles deben ser las exigencias que garanticen su labor de “producción de aprendizajes”. Realiza el análisis desde dos puntos de vista, la teoría educativa y la demanda social.

Con respecto a la teoría educativa diferencia dos modelos didácticos, el método tradicional o conductista de orientación logocéntrica y el método activo (por descubrimiento) o paidocéntrico. Sus principales características, según el autor, se reflejan en el siguiente cuadro:

COMPONENTES	MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO ACTIVO
DOCENTE	Es el protagonista en todos los sentidos. Toma las decisiones sobre todo lo que se hace en su aula, qué metodologías utilizar, qué recursos usar, cuál el temario a impartir...	Es el facilitador del aprendizaje del alumno, dotándolo de herramientas que le permitan extraer de la teoría el conocimiento para aplicarlo en la resolución de problemas. Aporta los materiales y orienta el aprendizaje del alumno.
PROGRAMA	El docente y el alumno se hacen esclavos del programa, un temario único para todos los estudiantes que se hace imprescindible impartir y aprender para poder aprobar. Las actividades que propone son repetitivas y alejadas de la reflexión.	Sirve de herramienta para el desarrollo de actividades cognitivas más profundas que el mero hecho de asimilar contenidos. El programa se adapta a cada individuo. Las actividades que propone están contextualizadas y basadas en los conocimientos previos de los alumnos.
RITMO DE TRABAJO EN EL AULA	Ritmo homogéneo. El programa marca el ritmo de trabajo y no la asimilación de contenidos del alumno. El programa avanza mientras algunos alumnos se quedan atrás.	Ritmo heterogéneo. Cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente según su propio estilo de aprender, su motivación e interés. Por tanto el ritmo de trabajo lo marca el alumno, no el programa, por lo que deben diseñarse objetivos y actividades particulares para cada aprendizaje.

PREPARACIÓN DE LAS CLASES	El centro es el conocimiento de la materia, una materia que se repite cada año en los mismos términos y con la ayuda del libro de textos, sin tener en cuenta el grupo de alumnos con el que se encuentra cada año. La conclusión es que tras varios años de docencia ya no es necesario preparar las clases ni realizar la programación de aula.	La programación con carácter general debe particularizarse cada año para el tipo de alumnos que aprende, adaptándola de forma individualizada, esto requiere preparar de forma continuada actividades de aprendizaje y recursos según la evolución de cada individuo. La preparación de las clases se hace fundamental y exhaustiva.
DISPOSICIÓN DE LA CLASE	La disposición es significativa, se trata de la disposición que muestra un público ante su actor, en silencio siempre, sin autonomía ni relación con los compañeros. La idea es escuchar siempre al profesor y trabajar individualmente.	El aula es el lugar de aprendizaje, su disposición debe permitir la investigación y el acceso a materiales y recursos y ser flexible para que pueda realizarse el trabajo individual, pero también la cooperación entre compañeros.
EVALUACIÓN	El examen es el instrumento por excelencia, el objetivo de la actividad educativa, lo que realmente importa es aquello que queda plasmado en el examen y no lo que realmente se aprende. Evalúa conocimientos adquiridos.	La evaluación posee más funciones que la sumativa, es diagnóstica, para poder elaborar actividades a partir de los conocimientos previos; es continua y formativa, detecta los errores, corrige y orienta. Evalúa conocimientos, habilidades y actitudes utilizando gran variedad de instrumentos.

CUADRO 7.3.- Modelos didácticos según Díaz Alcaraz (2007).

En relación a la demanda social, los cambios que en poco tiempo se vienen produciendo en nuestra sociedad de la información y la tecnología, hace que se demande a las escuelas una formación en competencias. Díaz Alcaraz (2007) se centra en las TIC, en la multiculturalidad, el trabajo en equipo y la rendición de cuentas.

-Las TIC, tecnologías de la información y la comunicación. La gran cantidad de información que se encuentra a disposición de alumno fuera de la escuela hace que el docente deba aprender las TIC para propiciar la mejora como docente y enseñar a sus alumnos a investigar y a saber seleccionar fuentes de información fidedignas y, realmente, útiles. Enseñando a aprender a aprender, a optar por los recursos adecuados a cada momento, a desarrollar la capacidad de crítica reflexiva y analítica ante la resolución de problemas.

-La multiculturalidad y la interculturalidad deben ser la tendencia a seguir para conseguir una convivencia entre culturas de respeto y de enriquecimiento mutuo. Los docentes tienen que crear una cultura escolar de tolerancia hacia todas las formas de pensamiento, de igualdad de oportunidades y de aprendizaje mutuo para la mejora de la sociedad y de su propia práctica docente.

-El trabajo en equipo se ha convertido en una exigencia al profesorado, a través de las demandas de calidad que se les solicitan a las instituciones educativas. Docentes que siempre han tendido a trabajar individualmente y a llevar una enseñanza y evaluación de forma oculta. El trabajo colaborativo es indicativo de calidad educativa, puesto que

a través de la cooperación entre docentes se encuentra el análisis y la reflexión de los métodos educativos, así como la investigación y consecuente formación para mejorar ese trabajo que una vez estuvo oculto.

-La rendición de cuentas a la sociedad sobre la evolución de los alumnos que ha guiado. El docente debe poder justificar los resultados académicos de sus alumnos, no solo con la calificación de un examen, sino a través del conocimiento de todos los objetivos propuestos y no alcanzados, de las dificultades encontradas y de las actuaciones realizadas para salvarlas, de las posibilidades de desarrollo de cada uno de sus alumnos y de las estrategias para conseguirlo.

El autor concluye que *“la formación permanente del profesorado se hace imprescindible cuando se requiere reformar aspectos fundamentales del sistema educativo. Sin una coherente formación permanente del profesorado se encontrará sin elementos para la acción, o desmotivados y, por tanto, los objetivos de mejora se convertirán en inalcanzables”* (Díaz Alcaraz, 2007:75).

7.3.2.- La importancia de la formación del profesorado.

Según De la Torre y Barrios (2000) *“formarse es tomar conciencia de lo que uno hace y cómo mejorarlo. Innovar, formar e investigar son tres momentos de un mismo proceso hacia el cambio y la calidad sostenida”*. Implantar una cultura de la formación tanto inicial como permanente en los centros educativos promoverá el camino hacia la calidad. El análisis que se puede hacer de los diferentes modelos de formación que se han desarrollado a lo largo de la historia de la educación, dependientes de la actividad social y cultural de cada etapa, puede ser muy amplio y detallado, sin embargo no se pretende realizar un trabajo exhaustivo sobre ellos, tan solo conocer los principios básicos que los definen. Los modelos de formación no son fenómenos aislados, son fenómenos que se ajustan a una realidad y que quedan vinculados al marco sociocultural de una etapa en educación, marcados a través de los modelos didácticos implantados en cada momento.

Modelo artesanal: es el modelo tradicional de aprendizaje por imitación donde el concepto de contexto no existe, como tampoco el de reflexión.

Modelo académico: modelo enciclopédico y modelo comprensivo, entienden al profesor como el poseedor de todo el conocimiento y fundamentan la formación en el dominio del contenido de una materia.

Modelo tecnológico: modelo basado en las competencias, la formación se mueve en torno al aprender a enseñar, ésta “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza: la competencia se define en términos de actuación” (Feiman-Nemser, 1990).

Modelo personal: modelo personalista, la formación se centrará en el individuo, cada docente debe desarrollar sus propias estrategias, aportando flexibilidad de acción y capacidad de respuesta ante determinadas situaciones.

Modelo práctico: enfoque reflexivo de la práctica, ya que cada contexto dará resultados diferentes de la enseñanza, a través de la práctica se desarrollan los programas de formación, se trata de conseguir profesionales investigadores reflexivos.

Modelo crítico/social: modelo progresista, en el que el docente reflexiona críticamente sobre su práctica y hace del profesor un intelectual transformador en el aula, la escuela y el contexto social, desarrollando actitudes de búsqueda, de experimentación, de crítica, de colaboración, de iniciativa, de innovación... (De la Torre y Barrios, 2000).

Los cambios que se están produciendo en la sociedad actual de la información y la comunicación, en la que se requiere a ciudadanos y profesionales competentes está provocando un vuelco en las concepciones que hasta ahora se han tenido de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, los docentes deben estar preparados para afrontar los cambios que se producen en la sociedad y que repercuten directamente en la escuela, demandándose de ella la formación de estudiantes preparados para afrontar retos. Los modelos de formación deben ir en consonancia con estas demandas, constituyéndose la formación del profesorado como uno de los pilares para que puedan implementarse las transformaciones necesarias en materia de educación.

La LOE (2006), entiende la importancia de la formación docente y en su articulado referente a formación inicial y permanente del profesorado dice así:

“Artículo 100. Formación inicial. 1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. 2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza. 3. Corresponde a las Administraciones educativas establecer los convenios oportunos con las universidades para la organización de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el apartado anterior. 4. La formación inicial del profesorado de las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior según lo que establezca la correspondiente normativa básica.

Artículo 101. Incorporación a la docencia en centros públicos. El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.

Artículo 102. Formación permanente. 1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. 2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación. 4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Artículo 103. Formación permanente del profesorado de centros públicos. 1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades. 2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios, puesto a puesto, y las estancias en otros países” MEC (2006).

Según establecen las leyes es una obligación del profesorado mantenerse en proceso de formación continua a lo largo de toda su vida como docente, pero, a su vez, esta obligatoriedad también queda definida como un derecho y es en este último ejercicio en el que las administraciones deben hacer su parte de la labor, estableciendo mecanismos y aportando los recursos necesarios, tanto materiales, como humanos y

de organización para que todos y cada uno de los docentes puedan ejercer sus derechos, los que les corresponden por ley.

Elton (1997) citado por Medina (2008:330), subraya que el principal objetivo ha de ser *“alcanzar un nivel general de competencias docentes que resulten coherentes con el propósito de la mejora de la docencia, delimitando armónicamente el itinerario más adecuado para el desarrollo profesional”*.

El nuevo contexto de la globalización en que se encuentra inmersa nuestra sociedad, la innovación tecnológica y de la comunicación, pide a la escuela una nueva función, se pide la formación y educación de hombres que estén preparados para resolver problemas en situaciones reales inéditas, más que poseer conocimientos y saberes inmóviles, hombres que posean la capacidad de encontrar, seleccionar y aprender nuevos conocimientos por sí mismos. Es por ello que la escuela debe enseñar a aprender y los docentes deben estar preparados para ello. *“Es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más demandado, en estos momentos, por la sociedad, una competencia. Competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad”* (Bazdresch Parada, 1998:1). La nueva demanda que se le hace al docente, requiere una preparación previa y unos retos que, según Bazdresch Parada (1998), son propiciados por las nuevas funciones docentes.

En primer lugar, el docente debe adquirir la competencia de aprender de su práctica, siendo ésta objeto de conocimiento, y ser capaz de enfrentarse a situaciones nuevas no previstas en la teoría aprendida; en segundo lugar, adquirir la competencia de trabajar con sujetos diferentes entre sí, aceptando las limitaciones propias, entendiendo otros puntos de vista, superando el dogmatismo y reflexionando sobre sus actuaciones; y por último, adquirir la competencia de convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento, en un proceso de evaluación continua.

Castillo (2004), haciendo referencia a la búsqueda de la calidad educativa, propone que ésta se consigue con recursos humanos que debe poner a disposición de la educación la administración educativa, se trata de conseguir profesores a los que se les ha enseñado a enseñar, no siendo suficientes los aprendizajes pedagógicos adquiridos en las titulaciones superiores. Profesores que saben cómo transmitir sus conocimientos para que el alumno aprenda lo que tiene que aprender. *“Para ello, es imprescindible saber también cómo hacer uso de la evaluación para que ésta le facilite al profesor cuál es la adecuada enseñanza que le ha de proporcionar al alumno en función de su necesidad y capacidad”* (Castillo, 2004:447). La evaluación se convierte así en una parte más del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se hace imprescindible una formación docente en didáctica, y muy especialmente en evaluación educativa que le permita ejercer la enseñanza.

Para Melgarejo Draper (2006) existen tres estructuras dentro del sistema educativo, que lo constituyen como un sistema social que aglutina: un subsistema escolar, un subsistema social-cultural y un subsistema familiar. De forma que el trabajo coordinado y sincronizado de estas tres estructuras, que como si de un sistema de engranajes conectados entre sí se tratara, son las que permiten que, al pasar el aprendiz de una a otra, se complete el proceso de construcción cognitivo de los alumnos. Este autor realiza un estudio comparativo entre estas tres estructuras en los sistemas educativos finlandés y español, además de profundizar en las diferencias en la formación del profesorado de una y otra nación. Tras un análisis profundo, el autor llega a la conclusión de que la formación del profesorado de secundaria en la universidad, en la que existe una buena capacitación técnica, carece completamente de formación pedagógica. Formación que queda malgastada, puesto que el estado forma en una proporción mucho mayor de las plazas vacantes que existen, las pruebas españolas a través de las cuales los licenciados opositan para ejercer como docentes son pruebas que invalidan las ya realizadas por las universidades dejando a éstas sin autoridad.

Por otro lado la LOE, 2006, aporta luz sobre las responsabilidades compartidas entre estas tres estructuras:

“Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos. Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado” (MEC, 2006).

Aunque los estudios educativos en cualquiera de las tres estructuras analizadas por Melgarejo Draper (2006), proponen interesantes líneas de investigación, este trabajo se ha centrado en analizar una de las estructuras citadas, la relativa al subsistema escolar, en la formación y práctica docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Diversos autores como Barber y Mourshed (2008) y Melgarejo Draper (2006) coinciden en que el proceso de selección del profesorado es fundamental para conseguir un sistema educativo de calidad. Coincidiendo en la relación que existe entre el proceso seleccionador finlandés y los excelentes resultados de los alumnos en las competencias evaluadas mediante las evaluaciones comparativas llevadas a cabo por la OCDE. La selección de docentes se hace de modo que las vacantes de profesorado al ser limitadas hacen limitado el acceso a los estudios para docente, equilibrando la oferta de graduados con la demanda.

Los indicadores de medición internacionales (OCDE, IEA) sitúan el nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses en la posición número uno de entre todos los países. La hipótesis del artículo de Melgarejo Draper (2006) se centra en que *“la formación del profesorado de educación primaria y secundaria es la variable crítica*

para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora” (Melgarejo Draper, 2006:237).

Según Bolívar (2006) *“se ha hipotecado el futuro (de España), con la prolongada ausencia de formación pedagógica del profesorado de secundaria”*. El autor refleja la necesidad de una transformación en los mecanismos de formación inicial para salvar la crisis de identidad que sufre el profesor especialista en una disciplina cuando la identidad de base (forjada en la universidad como formación inicial) entra en conflicto con las demandas del ejercicio de la profesión docente.

En la conferencia de la Red Europea de Consejos de Educación, EUNEC (2008), celebrada en Madrid se evidenció que *“El profesorado es un factor decisivo del cambio de enfoque. La profesionalización y el aprendizaje permanente para los docentes son temas importantes para la política de los próximos años”*.

Martínez Bonafé (2004) entiende que detrás del debate sobre la formación docente subyace una teoría del sujeto, una teoría del conocimiento y una teoría de las relaciones que entre ambas teorías se genera, lo que encierra una teoría del poder, con el fin de homogeneizar y con el deseo de productividad y uniformidad alejado de la realidad educativa. Lo que supone un distanciamiento entre la teoría y la práctica.

Para este autor, aparecen dos modos de formación, la formación para la sumisión y la formación para la autonomía. La primera de ellas pretende formar a un sujeto inacabado al que se le anula la capacidad de crear sus propios esquemas cognitivos, se le separa de la subjetividad, y se le guía a través de unos estándares prefijados acerca de lo que se quiere conseguir de él, se transmiten conocimientos establecidos que el formando debe adquirir, se antepone la formación a los sujetos que se forman, alienándoles y desproveyéndoles de toda autonomía. Un docente que se prepara de esta forma no tendrá capacidad para enseñar de otra manera que no sea ésta, definiendo mentalmente dos grupos, los que forman y los que se forman.

El segundo modo de formación se trata de una formación constructivista, en la que el docente aprende mientras se forma y forma mientras aprende, en la que el motor que mueve la formación es el deseo de ser docentes. El autor pone como principio fundamental para una formación para la autonomía, la eticidad. *“La ruptura con los criterios de inclusión en una identidad profesional alienada, no puede hacerse sin reconocernos en un campo social regulado por normas éticas que tengan en su fundamento el reconocimiento de un sujeto que en su indeterminación encuentra la paradoja del deseo de búsqueda de sí mismo. Un maestro, entonces, que se desarrolla profesionalmente en el camino que marca su propia voluntad de seguir aprendiendo a ser maestro”* (Martínez Bonafé, 2004).

Las investigaciones realizadas por Fuentes Silveira, García Barros y Martínez Losada (2009) desvelan que los profesores de educación secundaria en formación defienden posturas constructivistas que no siempre son coherentes con la valoración que hacen de las bases pedagógicas de esas tendencias. Añaden, estos autores, las dificultades existentes para que los pensamientos de los docentes sean puestos en acción dentro de las aulas, manifestando la falta de coherencia, reconocida por los propios profesores en activo, de la distancia existente entre lo que se valora como relevante y lo que realmente se hace cuando se está en clase.

Con el propósito de dar solución a los problemas derivados de la escasa formación didáctica de los docentes de secundaria, el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) ha realizado una propuesta sobre un Máster en Formación del profesorado de educación secundaria, para dotar de una mayor formación pedagógica a los docentes de nueva incorporación. De la ley que regula esta propuesta se deduce que el CAP (Curso de Adaptación Pedagógica que habilita para la docencia) dejará de impartirse en el curso 2009-2010. A partir del 1 de octubre de 2009, los títulos que habilitan para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato deberán ajustarse a la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo

de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, en su Disposición transitoria tercera. El siguiente cuadro muestra los contenidos del máster propuesto por la Universidad Complutense de Madrid en su página web.

Máster Profesorado Secundaria¹³		
Plan de estudios		
<i>Módulo Genérico</i>		
Materia	Asignatura	ECTS
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad		4
Procesos y contextos educativos		4
Sociedad, familia y educación		4
<i>Módulo Específico</i>		
Materia		ECTS
Complementos para la formación disciplinar		15
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes		10
Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa		5
<i>Módulo Practicum</i>		
Materia		ECTS
Practicum en un Centro de E. Secundaria		12
Trabajo Fin de Máster		6

Parece una buena opción que pudiera contribuir en la solución del problema de la formación inicial de los nuevos docentes, aunque aún es pronto para valorar los resultados.

Para Fuentes Silveira, García Barros y Martínez Losada (2009:288) *“La falta de dirección del profesor y la falta de coordinación entre el profesorado que imparte la parte teórica del CAP y el tutor de aula de secundaria, es una prueba más de que la formación docente se percibe todavía como un proceso autónomo y autodidacta por parte del nuevo docente. Sin embargo las últimas directrices de la LOE, en cuanto a la propuesta de postgrado para la formación de profesores de secundaria, parece abrir nuevas perspectivas de mejora en dicha formación”*.

¹³ Fuente: [http://www.ucm.es/centros/webs/m5057/index.php?tp=Estructura del Máster&a=dir3&d=18713.php](http://www.ucm.es/centros/webs/m5057/index.php?tp=Estructura%20del%20M%C3%A1ster&a=dir3&d=18713.php)

Siguiendo a Romero Morante y Luis Gómez (2007) los docentes que llegan por primera vez a un centro escolar se encuentran con las mismas responsabilidades que los docentes con experiencia acumulada, e incluso deben hacerse cargo de los alumnos más problemáticos, ante tal situación, no tienen más remedio que aprender rápidamente, mediante el ensayo-error y extrayendo de cada uno de sus compañeros aquello que les pueda ayudar, *“muchos mencionan la experiencia personal y el intercambio informal con los colegas como el principal motor de su desarrollo profesional”* (Romero Morante y Luis Gómez, 2007:7).

No obstante, qué ocurre con tantos y tantos profesores que hasta ahora han accedido a la profesión y cuya única formación inicial es la realizada a través del CAP, se trata de docentes que el paso de los años en el desempeño de su profesión, les ha proporcionado una experiencia que les ha formado obligatoriamente, a través de la praxis, pero sin referente teórico alguno. *Práctica versus Teoría. ¿Se puede evaluar sin experiencia? ¿Se puede evaluar sin conocimientos teóricos? Y en todo caso, ¿mejoraría la educación la formación del profesorado?*

Romero Morante y Luis Gómez (2007) se plantean si sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación. Estos autores encuentran que la formación del profesorado no comienza con la primera clase que se da o con el primer curso al que se asiste, o con las doctrinas que se imparten en la universidad, empieza mucho antes, en la etapa de escolarización del profesor, mediante un *“aprendizaje por observación”* (Romero Morante y Luis Gómez, 2007:6). Estos autores referencian a Lortie (1975) y Bullough (2000) por sus investigaciones, que han evidenciado que los docentes siguen tendencias repetidas que provienen de sus tiempos de estudiantes, en esas clases extremadamente teóricas y alejadas de la prácticas pedagógicas, aprendieron por observación aquello que sus profesores hicieron, y surge en ellos la idea de que enseñar es explicar un temario y que la trasmisión se alcanza por la acción que la personalidad del docente ejerce sobre el alumno. Finalmente acaban copiando, aún sin saberlo, el modelo academicista que luego impartirán. Los autores expresan que los maestros en formación reconocen el *practicum* del magisterio como la fase de máximo aprendizaje en la carrera del docente. *“De este modo se va recreando el mito de que la experiencia hace al profesor y se expresa a sí misma”* (Romero Morante y Luis Gómez, 2007:7).

7.3.2.1.- Programas de formación docente en competencias básicas con plataformas virtuales.

Proyecto ICBAE

El proyecto ICBAE¹⁴, surge en 2007, a través de la iniciativa de un grupo de trabajo del CEP del Campo de Gibraltar. Este proyecto implicó a varios centros educativos de la comarca del Campo de Gibraltar en unas dinámicas de trabajo de grupo formativas sobre capacitación del profesorado en competencias básicas.

Los objetivos del proyecto son los que siguen:

- 1. Reflexionar sobre el carácter innovador de la Educación por Competencias y su incidencia en nuestro sistema educativo.*
- 2. Estudiar la legislación vigente y los principales documentos concernientes al desarrollo del discurso de las competencias básicas.*
- 3. Conocer el significado de “competencia”, su clasificación y las posibilidades para su puesta en práctica.*
- 4. Estudiar la relación entre las competencias básicas y las áreas de conocimiento en las distintas etapas educativas.*
- 5. Diseñar “tareas integradas” para la educación por competencias.*
- 6. Considerar los mecanismos de evaluación de las competencias básicas y su relación con las pruebas de diagnóstico.*
- 7. Construir un repositorio que incluya las “tareas integradas” y los materiales de formación utilizados por el grupo.*
- 8. Asumir la capacitación, la auto-formación y la formación en grupo desde la especialidad y los intereses de cada profesor/a.*

¹⁴ Fuente: <http://icobae.blogspot.com>

Proyecto Atlántida

Un colectivo de profesionales de diferentes sectores de la educación se unen a través de un portal virtual¹⁵ para reencontrar los valores democráticos de la educación, desarrollando proyectos de innovación didáctica, a través del trabajo colaborativo entre profesionales e implicando a todos los sectores de la comunidad educativa. Un proyecto cargado de buenas intenciones, en las que las escuelas pueden avanzar hacia la calidad a través de procesos de mejora, mejorando el clima de convivencia de los centros, afianzando una educación para la ciudadanía responsable y valorando el desarrollo de las competencias básicas y su contribución a una educación y cultura democrática.

Los principios sobre los que se sustenta este proyecto son:

1. *“Preocupación por el rescate de la profesionalidad comprometida con el cambio a través de los valores democráticos de la educación. Hablamos de profesionales de los diferentes sectores de la comunidad educativa coordinados a través de proyectos compartidos.*
2. *Priorización de los procesos de innovación relacionados con el debate curricular y la organización democrática de los centros, para que las experiencias de los procesos colaborativos sean los motores del cambio producido por los planes de mejora.*
3. *Integración de las experiencias de los centros en los contextos en que se llevan a cabo, para el rescate de líneas de cambio en el desarrollo comunitario.*
4. *Interés por poner en común, debatir y publicar cuantas experiencias puedan favorecer la mejora de otras realidades, y por participar en los foros tanto presenciales (Jornadas, Congresos...) como a distancia (Web, listado de distribuciones, foros de debate...)” (Moya Otero y Luengo Horcajo, 2009).*

Los materiales¹⁶ elaborados por este colectivo de profesionales para el asesoramiento al profesor sobre qué son y cómo se elaboran las pruebas sobre competencias básicas son realmente interesantes, incluyen modelos de tareas PISA que pueden servir de fuente de información tanto a docentes como a estudiantes.

¹⁵ Fuente: <http://www.proyectoatlantida.net>

¹⁶ Fuente: <http://www.portalinnova.org/main/document/document.php?cidReq=CL5b72>

Proyecto INNOVA

El portal Innova¹⁷ creado por la Universidad de Salamanca, patrocinado por el MEC y promovido por el Foro de la Educación Pública, es un portal de encuentro para los profesionales de la educación y cualquier otro sector interesado, que permite el intercambio de experiencias y establece un lugar de convergencia para el trabajo colaborativo en el campo educativo.

7.3.3.- La competencia evaluadora del docente.

¿Cuáles son las competencias que desempeñan los docentes tan eficazmente, y eficientemente, que repercute directamente en la consecución de los aprendizajes de los estudiantes?

Muchas son las variables, apostar por una se convierte en arriesgado. Esta investigación intentará descubrir, en la formación colaborativa e indagadora del profesorado, un mecanismo para desarrollar la habilidad para retroalimentar en el momento preciso, tanto en los aprendizajes como en los métodos de enseñanza, así como una estrategia para seleccionar métodos evaluativos adecuados, de regulación de los procesos, de comunicación de la información que va generando el proceso, en el momento adecuado y con el objetivo de subsanar errores a tiempo.

Las dificultades para movilizar las capacidades evaluadoras mencionadas pueden encontrarse en la falta de recursos, especialmente de tiempo, en el excesivo número de alumnos en las aulas para implementar una evaluación de competencias como la que propone la LOE y la heterogeneidad de los grupos para una educación inclusiva, de integración en el aula. Todo ello dificulta de manera importante el desarrollo de la competencia evaluadora que el docente podrá poner en práctica. Un profesor que no es competente evaluadoramente hablando, no puede proporcionar una evaluación de calidad que permita el aprendizaje formativo, crítico y de toma de decisiones en el estudiante. No puede transmitir al discente la competencia evaluadora. ¿Es la

¹⁷ Fuente: <http://innova.usual.es>

competencia evaluadora una de las competencias básicas que debe adquirir el alumnado en su educación básica?, ¿qué aprendizajes proporciona este tipo de competencia?

En realidad se trata de un campo poco explorado. Monereo (2009:73), se pregunta si *“ser profesor ya de por sí capacita para ser evaluador y si las competencias docentes resultan suficientes para llevar a cabo procesos de evaluación adecuados en términos de eficacia (evaluar si los alumnos alcanzaron los objetivos de aprendizaje previstos) y de eficiencia (si la evaluación se realizó con los medios y recursos mínimos imprescindibles)”* ¿Si se sabe enseñar, se sabe evaluar?

La doble dimensión que comprende la evaluación, en relación al seguimiento, apoyo y supervisión del aprendizaje del alumnado y en relación al control para la certificación de una calificación que acreditará el rendimiento del estudiante y de la que derivan fuertes repercusiones, sobre promoción, titulación e incluso ayudas económicas, requiere que la evaluación vaya mucho más allá de la buena voluntad u opinión particular del docente, puesto que se está afectando a derechos importantes de los estudiantes (Zabalza, 2009).

Cuando una responsabilidad como ésta se encuentra en manos docentes se requiere de una toma de conciencia del compromiso que supone el acto evaluativo y una consiguiente necesidad de adquirir el conocimiento de técnicas especializadas sobre evaluación.

La competencia evaluadora docente es un compendio de otras competencias docentes que persiguen el fin de la mejora continua en cualquier proceso que se realice, la evaluación del alumno (formativa y orientadora), la propia evaluación del docente (formadora y reguladora) o autoevaluación, la evaluación de los programas y recursos y la meta-evaluación.

Monereo (2009) trata de definir la competencia evaluadora y para ello se pregunta cuáles deben ser las funciones que tiene que cumplir el docente en el acto evaluativo y cuáles las actividades a realizar para llevarlo a cabo. Dependiendo de cuáles sean esas

funciones, se conformarán las competencias docentes que están implicadas en el acto de evaluación, quedando así definida la competencia evaluadora.

Tomando como referencia los trabajos de Sanders y colaboradores en *Standards for teacher competence in educational assessment of students*¹⁸, las actividades que debe realizar un docente evaluador quedan sujetas al momento en el que se realice la evaluación:

Evaluación inicial o diagnóstica, es la fase de captación de las ideas previas con las que llegan los alumnos y que permitirá ajustar las programaciones generales a la realidad de cada aula. Las actividades que se realicen en esta fase deberán contestar a las siguientes preguntas sobre los estudiantes en diagnóstico:

Qué son (su entorno socio cultural).

Qué quieren ser (sus metas y objetivos, dónde quieren llegar).

Qué piensan que son, cómo se ven (su autoestima y el valor que se otorgan).

Qué saben, qué saben hacer, qué saben ser (competencias desarrolladas, tanto generales, como el trabajo en equipo o la autonomía, como las específicas de cada materia).

Evaluación continua, reguladora y formativa, es la fase de seguimiento y control sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que se ofrece una retroalimentación constante para persistir en el aprendizaje. Preocupada por:

Qué está avanzando cada alumno.

Qué está aprendiendo, en qué se ha equivocado.

Qué necesidades tiene, qué motivación alcanza.

Qué medidas de ayuda se le han aplicado y si le han servido.

Quiere seguir aprendiendo.

¹⁸Fuente: <http://www.unl.edu/buros/article3.html>

Evaluación final, sumativa y formadora. Pretende conocer:

Si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Qué decisiones hay que tomar para mejorar (qué conservo, qué modifico, qué elimino de las programaciones, de los recursos, de los materiales, de la propia práctica docente).

Cómo comunicar los resultados.

Si ha sido eficaz y eficiente la práctica evaluadora (a través de otros: compañeros de ciclo, de departamento, equipo técnico, equipo directivo).

Evaluación colectiva, fuera del centro: discutir, compartir, valorar, seleccionar y difundir métodos y prácticas evaluativas para que otros puedan enriquecerse.

A raíz de las funciones que debe cumplir el docente para evaluar, y siguiendo los estudios de Sanders (2003)¹⁹, las macro-competencias que van implícitas en el acto de evaluación y que definirían la propia competencia evaluadora han sido sintetizadas por Monereo (2009) y son las que siguen:

1. **Competencia de delimitación del contexto de la evaluación:** ser capaz de delimitar el contexto de la evaluación, decidiendo el tipo de evaluación que se llevará a efecto en relación al objetivo propuesto y a lo que queremos lograr con ella. Se trata de la capacidad de decidir si queremos observar y valorar el proceso de formación y de construcción del aprendizaje del individuo (la función que le otorga a la evaluación es pedagógica) o si queremos situar el nivel que ha conseguido alcanzar (función social); si queremos valorar el conocimiento de conceptos, procedimientos y actitudes, así como su forma de aplicar dichos conocimientos a situaciones reales; si nos interesa conocer cómo trabaja el alumno individualmente o cómo se desenvuelve como miembro de un grupo.
2. **Competencia de selección y construcción metodológica:** ser experto en la selección de los métodos e instrumentos más adecuados para la toma de decisiones en el aprendizaje y los procedimientos que se llevarán a cabo en su aplicación. La selección de las estrategias de evaluación y de los instrumentos es un proceso de planificación de la actividad evaluativa en el que se determinan los métodos por los cuales se obtendrá la información que se pretende conseguir en relación a la finalidad que se persigue al

¹⁹Fuente: <http://www.unl.edu/buros/article3.html>

evaluar. Si el objetivo del docente se encuentra en la evaluación de las competencias discentes, los instrumentos que se diseñen deben ser recursos y medios reales de recogida de datos coherentes con dicho fin. Las estrategias dependerán, por tanto, de las características del objeto de evaluación.

3. **Competencia reguladora:** se trata de una difícil competencia docente, ser capaz de regular el proceso en todo momento. La evaluación es incierta y, a veces, impredecible, puesto que de personas hablamos cuyas conductas y respuestas ante diversos estímulos no es previsible. El proceso evaluativo se puede ver afectado por factores externos imprevistos que dependan de la organización y funcionamiento del centro o de las directrices de las propias administraciones educativas, como las reformas educativas y la renovación de los cuerpos legales, modificando las prácticas evaluativas en función de las demandas de la sociedad. Por lo que la acción evaluativa debe planificarse dentro de unos márgenes de flexibilidad. La capacidad de reacción, retroalimentación y adecuación de las actividades al grado y al ritmo de aprendizaje de cada alumno son imprescindibles, la evaluación se torna flexible, abierta y dinámica, sujeta a posibles cambios en cada paso de la evolución cognitiva del alumno.
4. **Competencia meta-evaluadora:** ser capaz de interpretar los resultados y valorar el propio proceso de evaluación, reconociendo las prácticas evaluativas poco éticas e inadecuadas y el mal uso de la información obtenida de la evaluación. Los resultados de la evaluación tienen importantes consecuencias a diferentes niveles, al nivel del estudiante, al nivel de centro y a nivel social, los docentes juegan un papel vital a todos los niveles, por ello la toma de decisiones tiene que ser justa y exitosa. Esta competencia propiciaría los mecanismos que utiliza el docente para mejorar su práctica docente y su práctica evaluativa, permitiría reconocer las estrategias inadecuadas que conllevan a un mal empleo de la información obtenida. La imparcialidad y la ética profesional deben ser la base de toda actividad evaluativa, desde la evaluación inicial, hasta la comunicación de los resultados y la participación en las sesiones de evaluación en las que se toman decisiones colegiadas, reconociendo prácticas inadecuadas en sus compañeros y manifestándose al respecto, no permitiendo las graves consecuencias que puede ejercer una inapropiada evaluación del estudiante.
5. **Competencia comunicativa:** los docentes deben ser capaces de comunicar apropiadamente esa información a las personas involucradas en cada momento de la

evaluación, antes, durante y después de la instrucción, sin bajar la motivación del que aprende, sin aportar falsas esperanzas. Argumentado los cambios producidos sobre el diseño original de la evaluación y razonando las decisiones adoptadas. Los resultados deben ser comunicados de forma rutinaria y eficazmente, para que estos no sean mal usados, con la terminología apropiada, articulando su significado, las limitaciones de la información y la implicación de los resultados, con seguridad y certeza, con claridad, ayudando a entender e interpretar, defendiendo sus posturas y procedimientos. Una comunicación de la información con sesgo sancionador, más que correctora de errores y orientadora puede tener un impacto de consecuencias no deseables, desmotivación, pérdida de seguridad y de alejamiento del aprendizaje. La comunicación se establece a través de diferentes códigos, no solo el verbal, que influyen en el discurso, por lo que el profesorado *“ha de ser consciente del no verbal, es decir, de los gestos, de las miradas, de los movimientos, de la interacción próxima y media que el profesorado mantiene con los estudiantes y valora su pertinencia y adaptación en función de las diferentes culturas presentes en el aula”* (Medina, 2009:31).

De esta forma, evaluar la competencia evaluadora se constituye como una evaluación de la función docente integral puesto que la evaluación lo abarca todo, la propia práctica docente, las propias competencias que desarrolla el docente para ejercer su profesión, competencias profesionales y aquellas competencias que debe saber para poder transmitir a sus alumnos las competencias claves.

“Desarrollar la competencia para evaluar de forma más consciente y coherente nuestra propia práctica pedagógica, parece una buena manera de propiciar cambios duraderos en el quehacer educativo” (Monereo, 2009:31).

¿Cómo se prepara un docente para evaluar?, ¿cuándo aprende qué mecanismos se siguen para evaluar? ¿Tienen los docentes referentes teóricos? Es posible que algunos de los docentes aprendieran por imitación; por un lado por las técnicas que se usaron con él mientras ejerció de alumno; por otro, al copiar los métodos que sus compañeros más antiguos de profesión utilizaron. Autodidáctica, principalmente. La solución a este problema puede encontrarse en la autoevaluación docente, que permita un

aprendizaje y una formación a lo largo de la vida y conseguir así la competencia evaluadora que no fue forjada en la formación novel.

La competencia evaluadora podría ser la competencia profesional docente más difícil de determinar, en el sentido de la alta subjetividad que conlleva, la oscuridad a la que se ha visto sometida siempre con criterios difíciles de compartir entre docentes debido a la escasa comunicación en ese sentido y con el hándicap de que si se hace objetiva en exceso pudiera perder su carácter formativo y formador.

Para Heredia Manrique (2002) el conocimiento práctico de la evaluación se concreta a través del *esquema-mediador evaluativo*. Este esquema es el significado de la evaluación para cada docente y está formado por constructos que se activan intuitivamente, o no, en función de la tarea a evaluar. Estos constructos son dimensiones intrínsecas a cada docente para ejecutar la evaluación, no solo cargada de aspectos técnicos y profesionales, sino también de apreciaciones personales coherentes con la forma de entender la evaluación de cada docente, con la experiencia y el conocimiento práctico de la evaluación. De estos constructos parten los mecanismos de evaluación que utilizan y que dan aplicación a la cultura evaluadora que profesan. De ahí la dificultad de adentrarse en la realidad de la competencia evaluadora de cada docente, porque cada uno la entiende a su manera, aún siguiendo un patrón general que vendría dado por las exigencias legales de cada momento. De ello emana también la diferencia evaluadora que aparece respecto de un mismo objeto evaluado cuando se realiza por diferentes evaluadores, de distintas instituciones e incluso dentro de una misma institución.

El autor reconoce cinco grandes dimensiones en las que el esquema-mediador evaluativo cabe dividirse:

Modelos de evaluación: el modelo de evaluación que debe seguirse lo establece la legislación vigente, cada centro lo contextualiza y cada docente lo interpreta personalmente según su esquema cognitivo, su formación y experiencia.

En los estudios realizados por Heredia Manrique coexisten tres modelos diferentes que permiten clasificar a los profesores: tradicional, modelo mixto y evaluación continua.

Contenidos de la evaluación: se refiere a los programas de contenidos de cada materia, el producto-norma (entendido como el modelo tipo que se pretende alcanzar en los exámenes y con el que los profesores comparan el trabajo de los alumnos), a los objetivos, a las competencias, a los criterios de evaluación y de corrección de las producciones escolares.

Instrumentación técnica de la evaluación: se trata de recoger la información a partir de las producciones escolares mediante técnicas e instrumentos, también en esta dimensión el esquema-mediador evaluativo de cada docente determina el uso de diferentes instrumentos de evaluación, siendo el examen el instrumento más utilizado.

Escalas de evaluación: convierte la información cualitativa recabada durante la evaluación en información cuantitativa para la calificación, se realiza a través de un código y van a proporcionar una valoración del rendimiento del alumno.

Rutinización de los procesos evaluativos: es la dimensión que impregna al resto de las dimensiones, como por ejemplo las rutinas en la práctica de los exámenes: nº de preguntas, tiempo de duración, valoración de las preguntas..., todo determinado por el conocimiento práctico evaluativo o experiencia evaluadora de cada docente.

“Las concepciones previas sobre la manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje y el grado de revisión y adaptación del propio planteamiento docente son algunos de los aspectos que pueden influir en la materialización del tipo de evaluación y del aprendizaje de los evaluados. En este sentido, se pretenden traducir en términos evaluativos los planteamientos instruccionales estratégicos exhibidos por los profesores en su relación didáctica, llegando a un perfil de profesor-evaluador estratégico” (Barberá Gregori, 1997:26).

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE UN MODELO DE FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA EVALUADORA DEL DOCENTE

8.- Principios básicos.

Desde que la LOGSE iniciara la reforma educativa e introdujera principios de la psicología cognitiva, estos principios han acompañado la acción educativa hasta nuestros días (Díaz Alcaraz, 2007). Puesto que la evaluación es inherente a la acción educativa, serán estos los principios que sustentarán de la misma forma el modelo de evaluación que se propondrá, en el que la autoevaluación colaborativa, como instrumento de evaluación de la práctica docente, se constituirá como uno de los pilares del modelo.

Para Díaz Alcaraz (2007) son estos principios los apoyos teóricos en los que sustentar el modelo de autoevaluación docente que este autor y sus colaboradores proponen.

- **Individualización o Atención a la Diversidad.** Parte del magnífico concepto de que cada persona es única en la naturaleza humana, cree en la existencia de un único patrón por individuo, diferente al resto. Los grupos son siempre heterogéneos, y las enseñanzas deben estar adecuadas a cada uno de los individuos que constituyen el sistema, atendándose a cada uno de ellos según sus intereses, capacidades, ritmos de aprendizajes y necesidades educativas.

“La individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje ha de contemplar prioritariamente el estilo, las peculiaridades y las capacidades de cada ser humano en cuanto individuo irrepetible y lleno de planes de acción y desarrollo propio, seleccionando y organizando de tal modo el saber y la cultura, como los valores y sentimientos, que puedan ser trabajados desde el propio proyecto y capacidades individuales” (Medina, 2003:457).

La heterogeneidad debe ser tratada como un bien de la diversidad cultural, en la que el acercamiento entre el docente y el estudiante, en un contexto de respeto y comunicación continua, promueven el aprendizaje individualizado, atendiendo a las necesidades interactivamente, posibilitando los ritmos de aprendizaje y adaptando y acomodando las estructuras educativas para facilitar el crecimiento de cada aprendiz.

- **Constructivismo.** Para expresar este principio fundamental se va a analizar la investigación realizada por Rigo Lemini (2008) basada en las dificultades con las que se está encontrando el profesorado mexicano para poner en práctica el nuevo modelo didáctico constructivista. Este autor divide en tres partes el documento de referencia: en una primera parte plantea la popularidad que hoy en día se le da el constructivismo, de la recurrencia del término en revistas y libros y ámbitos pedagógicos, del respeto que los docentes le tienen a esta forma de enseñanza, siendo *“un pasaporte que asegura el reconocimiento de la mayoría de los interlocutores que se digan progresistas”* (Rigo Lemini, 2008:126). En general, discute acerca de las distintas formulaciones sobre las teorías constructivistas que existen y como, de una manera u otra, la influencia que esta corriente está teniendo en el sistema educativo formal es contundente. Una segunda parte se centra en el papel del docente y la necesidad de cambios en la cultura y en las prácticas docentes para poder desarrollar la perspectiva constructivista en las aulas. Las primeras corrientes constructivistas dieron un giro de ciento ochenta grados al papel del profesor en el aula, llevándolo a un segundo plano y situando al alumno como el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, responsable único de la construcción de su propio conocimiento. Posteriormente, los modelos fueron modificándose aportando al docente la responsabilidad suprema de la construcción del conocimiento en el alumno. Para responder a estas nuevas expectativas, a ese nuevo rol, el docente debe disponer de tres tipos de saberes: un saber didáctico, en relación con la propia enseñanza, sus modelos, sus metodologías y estrategias; un saber disciplinario, en relación con los conocimientos técnicos de la disciplina que imparte; y un saber experiencial, en

relación con la *“experiencia propia y sustantiva como aprendiz constructivo, pues no se puede enseñar lo que no se conoce, lo que no se ha practicado”* (Rigo Lemini, 2008:129). Es por ello que los principales problemas para que los docentes dispongan de este saber experiencial, es que nadie enseñó a los docentes de hoy con técnicas constructivistas y los modelos de formación actuales no llevan esta dirección. Por último, una tercera parte, la más interesante de la exposición, en la que se puede entender la interrelación que existe entre las diversas dinámicas en las que se encuentra involucrado el docente y que deberían encontrarse imbricadas, se trata de las dinámicas que llevan asociados los procesos curriculares, los procesos didácticos, los procesos evaluativos y los procesos formativos.

La propuesta del autor de ejercer una autoevaluación docente reflexiva está basada en el profesional reflexivo de Schön (1992) implicado en su autoevaluación, en la evaluación de su práctica docente, con la pretensión de la mejora continua del propio desempeño docente a nivel teórico, estratégico y evaluativo. *“Se trata de que el profesor no solamente reflexione sobre cómo lograr una didáctica con orientación constructivista, sino que además reflexione de manera constructivista”* (Rigo Lemini, 2008:132).

El autor propone, para llevar a efecto la autoevaluación, una dinámica autoevaluativa conformada por cinco fases que se engarzan en un ciclo permanente:

- Fase comprensiva: en la que el docente debe mirar en su interior y reconocer aquellos valores que le han convertido en un enseñante, así como mirar el interior de sus alumnos y buscar las expectativas de los estudiantes.
- Fase explicativa: búsqueda de factores que influyen en el quehacer diario del aula y que den explicación a las actuaciones cotidianas.
- Fase crítica: valoración crítica y objetiva de los contextos, insumos, procesos y productos.

- Fase propositiva: de diseño de propuestas que permitan reforzar los puntos fuertes detectados y mejorar los puntos débiles.
- Fase interventiva: consistente en la implementación de las propuestas diseñadas.

Para poder ejecutar este proceso el docente debe tener desarrolladas una serie de competencias profesionales. El autor piensa en la necesidad de un apoyo o referente basado en los valores pedagógicos, en un conocimiento profundo del entorno en el que se circunscribe la enseñanza, un saber teórico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y un poder estratégico para una docencia eficaz.

Concluye afirmando que la escuela debe formar aprendices constructivos y por ende ha de formar maestros constructivos, ya que los unos no existen sin los otros. Siguiendo este criterio, para enseñar competencias hay que enseñar según el modelo constructivista. El modelo de evaluación que utilicen los docentes debe alejarse de la mera aplicación de exámenes, abogando por la valoración del trabajo autónomo, lo que hace necesario el uso de instrumentos distintos a los exámenes. Enseñar constructivismo significa ser constructivista, enseñar de forma constructivista y, sobre todo, utilizar la evaluación constructivamente para corregir errores y mejorar, no exclusivamente para medir y clasificar.

- **Descubrimiento.** Es una de las características que diferencian los modelos didácticos innovadores de los modelos tradicionales, se contraponen a la transmisión de conocimientos del docente y la recepción de estos por el estudiante, centrándose en la producción del conocimiento por el alumno y relegando al profesor a un orientador que da pautas de cómo avanzar, que muestra los errores cometidos en el proceso y ayuda a rectificar. Se entiende así al profesor como un evaluador formador constante que permite la retroalimentación y mejora en cada paso que el discente da. El alumno descubre y el profesor regula.
- **Significación o Aprendizaje Significativo.** Esta forma de aprendizaje nace a través de la psicología de Ausubel, se trata de una forma de aprendizaje por comprensión, los seres humanos aprenden con rapidez todo aquello que tiene sentido para ellos,

pero lo que es carente de sentido, se introduce como conocimiento a través de la memorización, produciendo aprendizajes no significativos, estos últimos se encuentran incardinados, el entendimiento de un contenido lleva a la comprensión del siguiente, o a la reestructuración de los que ya existían. Los alumnos así, aprenden a relacionar razonadamente, integrado los nuevos contenidos a sus estructuras de conocimientos. Este tipo de aprendizaje relacional se contrapone con el aprendizaje memorístico y mecánico, en el que el alumno vincula arbitrariamente el nuevo conocimiento a su estructura de pensamiento.

El aprendizaje significativo *“es el aprendizaje en el que el alumno (sobre la base de actividad interna) desde lo que sabe (preconceptos), y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información (función mediadora), reorganiza (conflicto cognitivo) su conocimiento del mundo (esquemas cognitivos), pues encuentra nuevas dimensiones (integración supraordinada o subordinada), transfiere ese conocimiento a otras situaciones o realidades (funcionalidad cognitiva), descubre el principio y los procesos que lo explican (significatividad lógica), lo que le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva (aprender a aprender) para otras experiencias, sucesos, ideales, valores y procesos de pensamiento que va a adquirir escolar o extraescolarmente (significatividad psicológica)”* (Oliva Gil, 2003:84).

- **Cooperación.** La enseñanza socializada y colaborativa propone un proyecto en común para la enseñanza-aprendizaje, en el que todos los participantes crecen y se forman, enfrentándose a problemas que solucionan en colaboración, conformando un sistema en el que cada parte toma conciencia de la valía de aportar al otro y se compromete democráticamente a hacerlo, a compartir logros y a asumir la responsabilidad de que el otro evolucione hacia la mejora. Un aprendizaje de estas características no se consigue rápidamente, se trata de la creación en común de un micro-ecosistema en el que aparecen relaciones de interdependencia que benefician a unos y a otros, el que ayuda crece, el que es ayudado crece, el que valora crece, el que es valorado crece. Los métodos que promueven una enseñanza de socialización necesitan instrumentos formativos de seguimiento colaborativo como la auto-evaluación, co-evaluación y evaluación mutua desarrollados en un

marco de armonía que posibilite la acción formativa y formadora del docente y del discente.

- **Autonomía.** Es la búsqueda de un discente capaz de trabajar por iniciativa propia, que investigue cada problema movido por la curiosidad y el deseo de aprender, valore los obstáculos y los logros conseguidos en cada paso del aprendizaje, sea capaz de generalizar los resultados de sus investigaciones y se plante nuevos interrogantes y aspectos de mejora, que sepa evaluarse y corregir cada error cometido sin traumas, sino con expectativas de hacerlo cada vez mejor, que se critique constructivamente y tome decisiones por sí mismo. Sería lo que Aebli (1991) denominó el *aprender a aprender*.

Siguiendo a Aebli (1991), desde la infancia, el aprendizaje se conoce como una de las actividades más gratificante para el individuo. También lo es la enseñanza, “*con la enseñanza tomamos parte en el desarrollo del aprendiz, experimentamos de nuevo la aventura del descubrimiento, de la ampliación de las posibilidades de acción sobre el medio*” (Aebli, 1991:19). ¿Por qué no disfruta un alumno aprendiendo? ¿Por qué tampoco lo hace un profesor? Si se le pregunta a un profesor, éste responde diciendo que los programas son muy apretados, que existe mucha presión administrativa y que el alumno es un individuo desmotivado y sin interés al que no le aporta mucho aprender. El alumno respondería que no le interesan los temas y que se siente presionado por el programa. La realidad es que existen ciertas actividades que el alumno aprende con gusto, por ejemplo, nadar, conducir una motocicleta, poner a funcionar un juguete... “*El aprendizaje se realiza en el proceso de ejecución*” (Aebli, 1991:20). El aprendizaje se vuelve secundario, siendo la dominación de la actividad lo que interesa, logrando un producto determinado, bañarse en una piscina, moverse con libertad... la actividad debe acercarse al que aprende al fin que persigue. El contenido deja de tener valor en una actividad atractiva, siendo el propio proceso lo que realmente permite aprender. Deducimos que en la escuela la enseñanza de contenidos debe venir acompañada de actividades atractivas.

9.- Fundamentación teórica.

Entendemos la evaluación como un instrumento de intervención, de orientación, de formación, una herramienta de cambio, cambios en los aprendizajes y cambio en las enseñanzas; y entendemos al evaluador como un investigador permanente que se forma indagando e innovando y que es capaz de formar investigadores noveles.

Se constituirá como uno de los principales referentes teóricos la propuesta de Trillo Alonso (2005) sobre evaluación auténtica, en la que el autor plantea la necesidad de conocer, para poder llevar una evaluación auténtica, cuál es la situación actual de los docentes en relación a la triple competencia de saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa y auténtica, entendida ésta como el vínculo con la realidad según las demandas cognitivas necesarias para el desarrollo de ciudadanos y profesionales que cubran las necesidades solicitadas por la sociedad, la vida real y cotidiana. El autor plantea un *modelo de evaluación auténtica*, proponiendo “una autoevaluación criterial para el profesorado, de modo que cada cual pueda reflexionar sobre su práctica y considerar cuan afín resulta si la contrasta con lo que a continuación señalo, así como que cada cual considere si antes que ahora ha estado más o menos lejos de lo que se propone y, en consecuencia, si ha habido alguna evolución” (Trillo Alonso, 2005:7).

La comparación que propone el autor para promover la auto-reflexión se convierte, a través de su discurso, en una constante contrastación de las funciones de la evaluación que presenta con el calificativo de auténticas y las que cada docente desarrolla. Ser competente en evaluación requiere de la toma de decisiones constantes, decidir para qué evaluar, qué instrumentos utilizar, cómo comunicar o cómo interpretar la información. El desarrollo de esta competencia necesita de conocimientos, destrezas y actitudes que Trillo Alonso (2005) relaciona con un saber, un saber hacer y un saber ser en *evaluación auténtica*.

Saber de evaluación auténtica implica comprender para qué se evalúa, diferenciando la *función social* de la evaluación (evaluación sumativa, atenta a los resultados y a la acreditación, limitada a examinar y calificar) de la *función pedagógica* (evaluación

formativa que permite regular el proceso de enseñanza). Se trata de tomar una decisión, de elegir una u otra, o, quizás, como mejor opción realizar ambas funciones.

Saber de evaluación significa conocer qué es lo que se evalúa, si se evalúa el conocimiento declarativo (explicativo), de forma *descontextualizada*, a través de exámenes o se evalúa el conocimiento funcional (práctico), de forma *contextualizada*, mediante prácticas y resolución de casos que requieren planificación y toma de decisiones. Saber de evaluación requiere posicionarse ante la implementación de un modelo holístico de evaluación, en el que de forma integral se consideran todos los elementos y se evalúa el todo, o se sigue un modelo analítico a través de puntuaciones que hacen concluir los procesos uno tras otro. Saber de evaluación, también invita a analizar si el modelo de evaluación que se utiliza es *convergente*, los problemas que se plantean son de respuesta cerrada, se pregunta lo que se sabe se encontrará, o *divergente*, en el que muchas respuestas tienen cabida y se valora la creatividad y la originalidad de la planificación y desarrollo de las soluciones. Según el Modelo de Evaluación de Diagnóstico en Andalucía sabremos que se ha logrado el pensamiento divergente si se comprueba que *“el alumno es competente a un nivel de competencia superior o creativa cuando con los mismos elementos que poseía para resolver la cuestión o problema planteado, sea capaz de emitir o resolver la cuestión o el problema ante una situación nueva”* (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2008:36). Por último, Trillo Alonso (2005), promueve en el lector la toma de decisiones sobre una evaluación *formal o informal* que produce aprendizajes no esperados. Induce a que se elijan alternativas sobre las prácticas evaluativas que sean coherentes con los objetivos que cada docente quiere conseguir.

Saber hacer evaluación auténtica requiere plantearse cómo poner en práctica las finalidades evaluativas. Si éstas comprenden una evaluación formativa y formadora del aprendizaje de conocimientos funcionales, las actuaciones que se lleven a efecto tienen que ser coherentes con dicho fin. Los instrumentos que deban utilizarse deben dejar de lado la memorización y la exposición declarativa de los conocimientos y encontrar vías en las que la organización de estos conocimientos se convierta en herramienta de aprendizaje permanente a través de las cuales los alumnos

reconstruyan constructivamente sus esquemas cognitivos aprendiendo a aprender. Las tareas que se propongan deben tener sentido para los estudiantes, puesto que de otra manera no se conseguirá la comprensión de su contenido. Se han de seleccionar tareas relevantes, que despierten el interés, en las que se usen los contenidos y no se declaren, a través de disyuntivas en las que se tomen decisiones justificadas y razonadas. En la elaboración de las actividades habrá que tener en cuenta los tiempos, los recursos, el clima del aula, su disposición y si las tareas se realizan individualmente o en equipo, dependiendo de cuál sea la finalidad para la que se diseña.

Saber ser ante el desafío de la evaluación auténtica sería la tercera reflexión que provoca el autor en su discurso. Puesto que evaluar se convierte finalmente en emitir un juicio sobre el valor de una cosa, la posibilidad de que la evaluación no sea justa, exige un posicionamiento y compromiso ético. Evaluar es complejo y delicado, a algunos docentes les incomoda y ocurre que el sistema autoriza a hacerlo con escasa o nula preparación (Trillo Alonso, 2005). Saber ser en evaluación requiere una competencia intencional en la que la interpretación se vuelve arte, se trata de un ejercicio serio de responsabilidad, reflexivo y sistemático y que debe quedar siempre justificado. Este saber ser llevaría asociada la competencia meta-evaluadora, en la que el docente se auto-observa y observa su práctica evaluativa siempre con vistas a mejorar.

Para Monereo (2009) cualquier actividad, ya sea enseñar o evaluar, caracterizada por ser auténtica, que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos, posee tres dimensiones que la determinan:

- Debe ser realista en relación al ámbito evaluado: las condiciones en las que se produce la actividad deben ser similares a las condiciones reales de esa actividad en el plano extraescolar.
- Ha de ser relevante para el alumno: la competencia evaluada debe ser de interés para el alumno y debe poder ponerse en práctica en un corto plazo de tiempo en la vida social.

- Debe promover la socialización del alumno: la evaluación debe utilizar las mismas herramientas que se utilizarían en el contexto real de la actividad, permitiendo la socialización y la identificación ciudadana y/o profesional del alumno.

Este autor expone cómo la evaluación de competencias es una forma de hacer evaluación auténtica en el sentido que debe ser contextualizada, cada actividad que se realice debe representar su hábitat natural.

Siguiendo a Camperos (2008), los componentes que precisan cualquier evaluación son: lo que se evalúa, el propósito o para qué se evalúa, el patrón o referente para juzgar si lo evaluado reúne las condiciones esperadas y los procedimientos para obtener las evidencias de lo evaluado.

9.1.- La búsqueda de los cuatro elementos.

Los cuatro elementos que constituirán el esqueleto del modelo propuesto serán: la situación a evaluar o competencias, los propósitos o fines de la evaluación, los referentes o criterios de evaluación para la evaluación de competencias y las técnicas e instrumentos necesarios para conseguir la evaluación holística de todo el proceso evaluativo.

Las competencias. El evaluador debe conocer con claridad el objeto de evaluación, por lo que las competencias deben estar recogidas y explicitadas en los proyectos curriculares de área y en el proyecto educativo del centro, pero, sobre todo, deben estar muy claras en la mente del que evalúa y del que es evaluado. El docente debe reconocer en su esquema mental qué quiere conseguir del alumno, definiendo un proceso prototipo mediante el cual el alumno haya conseguido alcanzar todas las competencias deseadas, y cuál debe ser su actitud ante la vida y la sociedad.

El proceso para conseguir un alumno competente debe llevar implícito dos tipos de aprendizajes:

Uno social, en cuanto a aprendizaje a lo largo de la vida y de integración como ser competente en el mundo laboral y social; otro, académico, en cuanto a ser capaz de desarrollar completamente las competencias claves, los aprendizajes imprescindibles, en el ecosistema escolar.

Las competencias no se relacionan con cada materia de forma unívoca, por el contrario deben ser afrontadas por todas las materias, e incluso por las propias formas de organización y funcionamiento de los centros, las actividades complementarias y extraescolares, así como por los recursos didácticos, los materiales, los agrupamientos, es decir, todos y cada uno de los elementos del currículum deben contribuir a la adquisición de las competencias básicas. Las competencias deben impregnar tanto el aprendizaje formal como el informal. Todas las competencias deben estar total e igualmente definidas para cada materia y cada competencia a desarrollar debe ser abordada por igual en la evaluación, solo se enseñarán competencias si éstas son evaluadas. De lo que se deduce que las competencias se relacionan más que con una materia, con un estilo de comunidad educativa. Las competencias son problema de todos, puesto que se aprenden desde todos los sectores de la comunidad y son la aplicación de saberes a todas las situaciones de la vida, tanto académica, personal, social como familiar con recursos cognitivos y socio-afectivos capaces de responder a demandas sociales.

Siguiendo a Monereo (2009), las competencias constituyen la movilización de los conocimientos, lo que implica que cuando se evalúen éstas se necesite de una puesta en acción. No valdría pedir a los alumnos que declaren conocimientos adquiridos, sino que sepan utilizarlos en determinadas situaciones. Las preguntas de los exámenes deben por tanto tener un carácter práctico. Las actividades deben además recrear escenarios y contextos en los que poder poner de manifiesto una competencia determinada. Los recursos para la confección de tareas deben ser variados, tal y como se recoge con exhaustividad en Medina (2009).

Siguiendo el principio constructivista, si enseñamos constructivamente, también debemos evaluar constructivamente, lo que requiere de actividades de evaluación

que, lejos de la repetición de las tareas de clase, propongan contextos novedosos que permitan el aprendizaje. Las actividades propuestas para la evaluación de competencias deben requerir de un grado de complejidad, de supuestos problemáticos sin respuesta única que demanden el uso de diversas inferencias, estrategias y una planificación organizada de la respuesta.

Cabe añadir que la adquisición de competencias es un continuo, que se va adquiriendo de forma progresiva, como peldaños que componen la escalera. Éstas pueden ser susceptibles de mejora e irse alcanzando con el tiempo, no solo por la enseñanza que se produce en las escuelas, sino con la contribución de otros entornos como los familiares, sociales e incluso, virtuales.

López Martínez (2006), introduciendo el concepto actual de competencia, nos dice al respecto que *“las competencias básicas deben adquirirse desde todas las áreas y materias. Lo que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los contenidos de cada materia. La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las materias para una integración de los contenidos que sea significativa, es decir, que produzca conocimiento; dicho de otro modo, que permita interpretar crítica y constructivamente el mundo que nos rodea y la sociedad en que vivimos. Porque detrás de las formulaciones científicas siempre hay unos valores articulados en fines y medios. Valores que implican procesos de conocimiento, aptitudes y opciones”* (López Martínez, 2006:2). Se comparte la idea de que las competencias deben enseñarse, aprenderse y evaluarse desde todas las materias implicadas en el desarrollo del currículo.

Los propósitos. Se evalúa para formar, ese debe ser el objetivo prioritario. *“Toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los sujetos no aprendan, debe descartarse en los niveles no universitarios”* (Álvarez Méndez, 2001:15). La evaluación es una oportunidad de aprendizaje y un recurso de formación, ya que por ella adquirimos conocimientos, el alumno aprende, el profesor aprende.

“Al evaluar hay que saber para qué se evalúa, qué fines se persiguen y quiénes son los interesados en el resultado. Los propósitos ubican el momento en que se hace la evaluación, lo cual introduce algunas variantes; porque no es lo mismo evaluar al comenzar un proceso de formación, al iniciar una unidad curricular, que durante el desarrollo de esta formación o al final” (Camperos, 2008:812).

De esta forma y siguiendo a Camperos (2008), se deben definir tres propósitos paralelos, aunque discriminados en el tiempo: un propósito de diagnóstico, al inicio del aprendizaje, para ubicar el nivel competencial del alumno; un propósito formativo, de seguimiento, realizado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se irán descubriendo y solucionando las dificultades encontradas; y un tercer propósito final y formador en el que se determinará el grado de aprendizaje, el resultado de la aplicación de las estrategias de enseñanza, los efectos de la práctica evaluativa y permitirá aprender de los errores, realizar modificaciones en los diferentes elementos del currículum y proponer las mejoras pertinentes.

Los propósitos no deben concluir y dar por finalizado el aprendizaje, se consiga o no, sino que deben formar parte de un ciclo en el que reiteradamente y de forma retroalimentadora se irán cubriendo las necesidades y consiguiendo los objetivos propuestos.

Se añadirá un cuarto propósito: el regulador, que encierra los tres anteriores. *“Para que la evaluación adopte la connotación de ser una actividad formativa, es preciso que, dentro de su carácter pedagógico, adopte un carácter regulador de la enseñanza y del aprendizaje”* (Solé, 1993; Ribas, 2001, citados por Serrano de Moreno, 2002:248). El carácter regulador de la evaluación tiene una doble connotación: de un lado, la información que aporta la evaluación debe ser utilizada por los docentes para reorientar la enseñanza según las necesidades de los alumnos y según las carencias del propio proceso de enseñanza, construyendo acciones que contribuyan al aprendizaje autónomo del alumno en situaciones diversas, que le permitan aprender a utilizar convenientemente los nuevos conocimientos que va adquiriendo; por otro lado, la evaluación debe permitir al alumno regular su aprendizaje, mediante los datos

aportados por la evaluación debe tomar conciencia de qué ha sido capaz de aprender, cómo lo ha hecho y qué dificultades ha encontrado, valorando su trabajo y tomando decisiones a través de la reflexión que le permitan realizar una buena planificación de sus actuaciones para seguir avanzando en el aprendizaje.

En definitiva el carácter regulador de la evaluación aportará luz tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje, procesos fundidos en uno que se auto-regulan, de forma que el uno sin el otro no tiene existencia.

Los referentes. Los referentes de la evaluación deben ir determinados por los objetivos que se quieran alcanzar en la evaluación, a veces, no demasiado precisos, por lo que necesitan de una concreción que los convierta en prácticos y funcionales, permitiendo el conocimiento del fin que se persiga. La LOE, a través de la siguiente Orden para Andalucía, establece la ordenación de la evaluación de los procesos de aprendizaje.

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Artículo 2.

Punto 3. La evaluación será diferenciada según las distintas materias del currículo, por lo que observará los progresos del alumnado en cada una de ellas y tendrá como referente las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa.

Punto 5. La evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo y proporcionará una información constante que permita mejorar tanto los procesos, como los resultados de la intervención educativa.

Punto 6. De conformidad con lo establecido en el artículo 14.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado.

En todo caso, los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

Punto 7. Los centros docentes deberán especificar en su proyecto educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayuden al profesorado a valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de los objetivos generales de la etapa y faciliten la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador.

*Punto 8. A tales efectos, deberá entenderse por **criterios de evaluación comunes** el conjunto de acuerdos incluidos en el proyecto educativo que concretan y adaptan al contexto del centro docente los criterios generales de evaluación establecidos en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, en la presente Orden y en la demás normativa que resulte de aplicación.*

Punto 9. El alumnado tiene derecho a ser evaluado conforme a criterios de plena objetividad, así como a conocer los resultados de sus aprendizajes, para que la información que se obtenga a través de los procedimientos informales y formales de evaluación tenga valor formativo y lo comprometa en la mejora de su educación.

Punto 10. Los centros docentes harán públicos los criterios de evaluación comunes y los propios de cada materia que se aplicarán para la evaluación de los aprendizajes, la promoción del alumnado y la obtención de la titulación.

Para poder evaluar se necesitan unos referentes claros a través de los cuales se pueda contrastar el aprendizaje realizado con un modelo ideal que es el que se persigue alcanzar. Por un lado, la normativa educativa propone unos referentes legales que delimitan la elaboración de los criterios y, por otro, la contextualización de estos criterios para cada centro educativo se concreta a través del Proyecto de Centro de cada institución educativa, a los que la LOE denomina criterios de evaluación comunes.

La doble vertiente evaluativa que la LOE expone en su cuerpo legal, ante el desarrollo y evaluación de competencias, y la consecución de objetivos a través de la evaluación de contenidos del currículum, hace que los docentes, ante la oscuridad con la que se presenta el nuevo concepto de competencias básicas y la dificultad para seleccionar instrumentos y metodologías que permitan su evaluación objetiva, tiendan a elegir hacer lo que siempre hicieron, perseguir la modificación de conductas expresadas en los objetivos operacionales.

Para Pérez Pueyo (2009), en este momento de la transición educativa existe una confusión entre los conceptos de competencias y capacidades, equiparándose e, incluso, considerándose el mismo concepto con diferente denominación. Sin embargo no son conceptos equivalentes, más bien son conceptos que se complementan.

El autor expone cómo el concepto de capacidad se concreta en cinco aspectos de la personalidad (Coll, 1986, MEC, 1992 referenciados por Pérez Pueyo, 2009): capacidades cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social. Los objetivos de etapa y los de área se definieron al llegar la LOGSE, en 1990, en términos de capacidades, diferenciándose de la LGE de 1970, en la que estaban expresados en términos de conducta. Pérez Pueyo (2009) se refiere al Real Decreto 1513/2006 de educación primaria generado por la implantación de la LOE, en 2006, en el que las cinco capacidades anteriores, aparecen fundidas en cuatro: cognitivas, físicas, emocionales y relacionales, siendo esta última capacidad la combinación de la interrelación personal y de inserción social que ya citara Coll (1986) según Pérez Pueyo (2009).

La capacidad es la competencia en potencia, no se observa hasta que se moviliza a través de la acción. La capacidad debe entenderse como un **yo puedo**, que se convierte en competencia mediante un **yo hago y hago bien**.

Los objetivos, contenidos, capacidades, competencias y los criterios que servirán de referentes para su evaluación, se encuentran en el desarrollo normativo de la LOE. Se ha extraído de dicha normativa, con el fin de ejemplificar, una competencia a desarrollar de las ocho propuestas y un objetivo general de etapa expresado a través del desarrollo de capacidades, de las que algunas serán innatas y otras habrán de ser adquiridas, así como los contenidos que permitirán el logro del objetivo y los criterios de evaluación que se encuentran en relación a la finalidad que se persigue y que deben ser observables y cuantificables. Las fuentes utilizadas provienen, por un lado, del Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía, para el área de Ciencias Naturales; este decreto en su artículo 5.2, dispone que los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación correspondientes a esta etapa educativa serán regulados por la Orden de la Consejería competente en materia de educación, a través de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Por otro lado, las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria son las establecidas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, y que han sido interpretadas para Andalucía a través del artículo 6.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio de la Junta de Andalucía.

En relación a la adquisición de competencias básicas, de todas las que deben adquirirse a través de la materia de Ciencias Naturales, se ha seleccionado, a modo de ejemplo, la contribución de la competencia social y ciudadana. La ley describe la contribución de la materia a la adquisición de las diferentes competencias, pero no desarrolla su secuenciación por cursos.

Las Ciencias Naturales contribuirán a lo largo de la etapa al desarrollo de esta **competencia** en los términos que a continuación expone la normativa:

“La contribución de las Ciencias de la naturaleza a la competencia social y ciudadana está ligada, en primer lugar, al papel de la ciencia en la preparación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática para su participación activa en la toma fundamentada de decisiones; y ello por el papel que juega la naturaleza social del conocimiento científico. La alfabetización científica permite la concepción y tratamiento de problemas de interés, la consideración de las implicaciones y perspectivas abiertas por las investigaciones realizadas y la toma fundamentada de decisiones colectivas en un ámbito de creciente importancia en el debate social. En segundo lugar, el conocimiento de cómo se han producido determinados debates que han sido esenciales para el avance de la ciencia, contribuye a entender mejor cuestiones que son importantes para comprender la evolución de la sociedad en épocas pasadas y analizar la sociedad actual. Si bien la historia de la ciencia presenta sombras que no deben ser ignoradas, lo mejor de la misma ha contribuido a la libertad del pensamiento y a la extensión de los derechos humanos. La alfabetización científica constituye una dimensión fundamental de la cultura ciudadana, garantía, a su vez, de aplicación del principio de precaución, que se apoya en una creciente sensibilidad social frente a las implicaciones del desarrollo tecno-científico que puedan comportar riesgos para las personas o el medio ambiente” (Real Decreto 1631/2006).

En relación a los **objetivos generales del área en la etapa**, se ha seleccionado el primero de ellos. Estos objetivos no se encuentran secuenciados por cursos.

“Objetivos. La enseñanza de las Ciencias de la naturaleza en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

Objetivo 1. Comprender y utilizar las estrategias y los conceptos básicos de las ciencias de la naturaleza para interpretar los fenómenos naturales, así como para analizar y valorar las repercusiones de desarrollos tecno-científicos y sus aplicaciones” (Real Decreto 1631/2006).

El análisis del objetivo encierra el desarrollo de **capacidades cognitivas**, *comprender y utilizar las estrategias y los conceptos básicos de las ciencias de la naturaleza para interpretar los fenómenos naturales*, y de **capacidades sociales**, *analizar y valorar las repercusiones de desarrollos tecno-científicos y sus aplicaciones*.

Este objetivo se relaciona con los contenidos que deben desarrollarse para conseguirlo y con los criterios de evaluación que lo medirán. En este caso sí existe secuenciación. Para cada curso de la etapa y para cada materia, la ley especifica contenidos y criterios de evaluación.

Se ha seleccionado para uno de los cursos de la etapa, 2º de ESO, los **contenidos** pertenecientes al *Bloque III: Transferencia de Energía*, relativos a la luz y el sonido, estos contenidos aparecen enunciados como si de títulos se tratara, con ninguna aclaración.

“Contenidos. Luz y sonido.

Luz y visión: los objetos como fuentes secundarias de luz.

Propagación rectilínea de la luz en todas direcciones.

Reconocimiento de situaciones y realización de experiencias sencillas para ponerla de manifiesto. Sombras y eclipses.

Estudio cualitativo de la reflexión y de la refracción.

Descomposición de la luz: interpretación de los colores.

Sonido y audición. Propagación y reflexión del sonido.

Valoración del problema de la contaminación acústica y lumínica” (Real Decreto 1631/2006).

En cuanto a los **criterios de evaluación**, aparecen definidos y con una pequeña aclaración imprescindible para su entendimiento, que una vez analizada, podrá ser tomada como indicador de medición. *“Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos” (Real Decreto 1631/2006).*

“Explicar fenómenos naturales referidos a la transmisión de la luz y del sonido y reproducir algunos de ellos teniendo en cuenta sus propiedades.

*Este criterio intenta evaluar si el alumnado es **capaz de utilizar sus conocimientos** acerca de propiedades de la luz y el sonido como la reflexión y la refracción, para **explicar** fenómenos naturales, **aplicarlos** al utilizar espejos o lentes, **justificar** el fundamento físico de aparatos ópticos sencillos y **diseñar o montar** algunos de ellos como la cámara oscura. Se valorará, así mismo, si **comprende las repercusiones** de la contaminación acústica y lumínica y la **necesidad de su solución” (Real Decreto 1631/2006).***

Se puede observar cómo los objetivos están expresados en términos de capacidades y cómo los criterios de evaluación hacen referencia al ser capaz de utilizar los contenidos que se listan, tanto conceptuales (explicar), procedimentales (aplicar, diseñar y justificar), como actitudinales (valorar), encerrando una valoración de la comprensión de dichos conocimientos a través de la repercusión social que tienen.

El criterio hace operativo la medición del objetivo a través de indicadores. Los objetivos representan desarrollo de capacidades a través del dominio de los contenidos del currículum. Las competencias básicas suponen un aprendizaje para la vida y para la resolución de los problemas que ésta plantea, es un aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Las prácticas docentes han de ser modificadas según sean las finalidades que se persiguen. Evaluar competencias no es elegir un instrumento o diseñar una nueva forma de evaluar, evaluar competencias es transformar los procesos de enseñanza y las prácticas que de forma habitual y rutinaria ejercen los docentes. La evaluación tradicional, de carácter ideológico conductista, que fue acuñada a través del concepto

de medición de objetivos y a la que tan acostumbrados han estado los docentes, apoyada en unos indicadores que permiten materializar los fines que se persiguen, impide observar las competencias básicas desde un prisma de cercanía y práctica diaria, al no disponer de referentes claros. **El docente no puede modificar su camino si no sabe dónde debe llegar.**

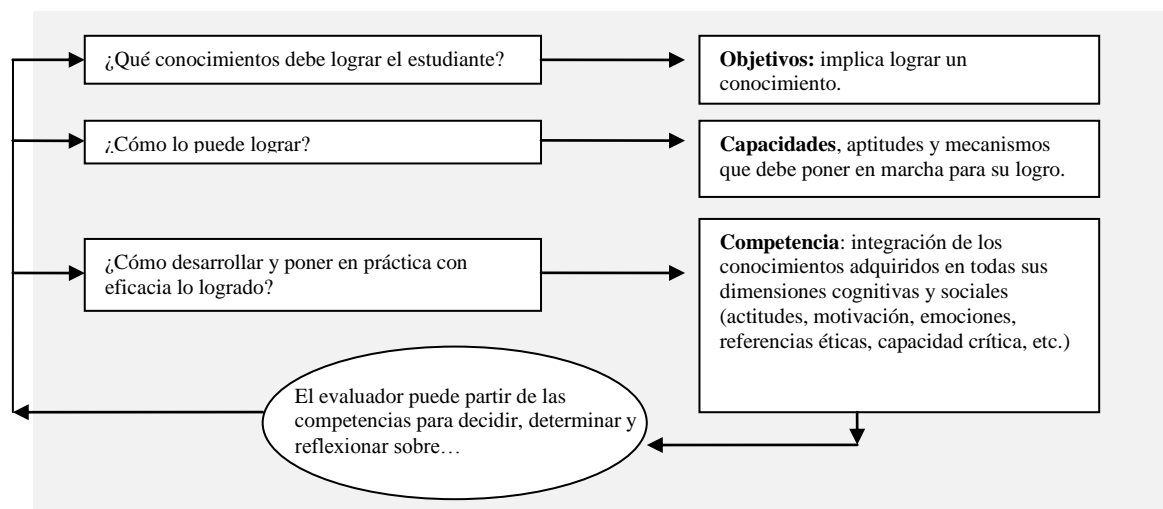
La normativa exige cumplir unos programas curriculares basados en los objetivos y, a su vez, exige que se enseñen competencias básicas, como un continuo. Y persigue una evaluación final de intencionalidad tradicional, en la que los aprendizajes sean codificados en una calificación numérica de base diez, calificaciones que formarán parte de un acta de evaluación que certificará los estudios de secundaria obligatoria.

La contribución que el desarrollo parcial de cada competencia haga sobre esa calificación no se especifica en las normativas, por lo que todo el desarrollo competencial queda en manos de los centros educativos y, como responsables últimos, de los docentes, como si de un currículum paralelo a la consecución de objetivos se tratara. La imperiosa necesidad de formar a nuestros estudiantes para acceder a una sociedad en continuo y profundo cambio requiere de unos criterios específicos en los que basarse, sin referentes no hay comparativa, no hay modelo, no hay medición, no hay evaluación. Los centros educativos tienen todo por hacer. Las competencias discentes deben desarrollarse no solo desde las materias curriculares sino desde las actividades complementarias y las actividades extraescolares que se diseñen en los propios centros. Los proyectos de innovación pedagógica promoverán dichas actividades, en las que se dispondrán recursos y espacios, organización de centro e interdisciplinariedad para su consecución. Son los centros de enseñanza los que deben determinar las finalidades de la evaluación y los instrumentos y metodologías evaluativas a seguir para cumplir las metas propuestas, según los recursos disponibles. Todo ello hace que la enseñanza y evaluación de competencias encierre una dificultad añadida para los docentes. El paso de la adquisición de un conocimiento a una competencia debe ser trabajado en cada centro escolar, la

normativa debe analizarse, comprenderse y concretarse para cada contexto. “La evaluación del nivel de desarrollo de las competencias básicas será una tarea que el profesorado deberá acometer en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla con sus alumnos y alumnas” (Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2006:33). Según el Modelo de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía, cuando el evaluador emite un juicio de valor está teniendo en cuenta, al menos de forma intuitiva y no sistemática, tanto las capacidades como las competencias adquiridas por el alumno, valorando especialmente en su calificación final los conceptos que conoce y si los ha comprendido (capacidades), los procedimientos que utiliza y las actitudes y valores que muestra en la resolución de una actividad. Este modelo expone que se puede sistematizar, mediante la planificación previa de las actividades, el logro de objetivos, capacidades y competencias, con la máxima concreción; y propone como procedimientos útiles para la recogida de información del grado de adquisición competencial la observación directa de las habilidades manipulativas, actitudes hacia la lectura y resolución de problemas o valores, así como el uso de pruebas escritas, portafolios y realización de trabajos o entrevistas con el alumnado. En el siguiente Cuadro 9.1 y en el Mapa 9.1 de conceptos se encuentran las interrelaciones, algunas veces imbricadas y de difícil distinción, entre estos tres elementos.

Objetivo	Capacidad	Competencia	
¿Qué es?	Un objetivo lleva implícito el logro de un conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal.	Aptitud que se manifiesta a la hora de conseguir un objetivo. Serían los mecanismos mínimos que deben ponerse en marcha para lograr el objetivo.	Integración de los conocimientos adquiridos en todas sus dimensiones: cognitivas y sociales. Es el saber, saber hacer y saber ser.
¿Qué relación tiene con los otros conceptos?	Para conseguir dicho conocimiento se necesitan unas capacidades mínimas, algunas son innatas al alumno, otras necesitan ser aprendidas. Para aplicar los conocimientos en la resolución de problemas de la vida escolar y extraescolar hay que ser competente.	Para desarrollar y aplicar eficientemente los objetivos logrados, gracias a las capacidades adquiridas, se necesita de unas competencias. Estas pueden ser superiores (cuando el alumno es capaz de aplicar los logros a situaciones nuevas) o mínimas (cuando es capaz de repetir sin error y tantas veces como sea necesario el logro conseguido).	El evaluador partirá de las competencias para reflexionar si ha logrado los objetivos de partida o si ha alcanzado las capacidades previstas para ello.

CUADRO 9.1.- Diferencias entre objetivos, capacidades y competencias. Según Modelo de Evaluación de Diagnóstico, Junta de Andalucía (2006).



MAPA 9.1.- Relación entre objetivos, capacidades y competencias. Adaptado de Núñez (2006) en Modelo de Evaluación de Diagnóstico de la Junta de Andalucía.

Las **capacidades** son “las aptitudes o habilidades que nos permiten resolver una tarea cuando están presentes las condiciones necesarias” y las **competencias** son “el conjunto de conocimientos y habilidades que todos los sujetos necesitamos para ejercer alguna actividad con éxito. Por ello debe incluir las capacidades que son a la vez saberes, como el saber, saber hacer y saber ser o comportamientos adecuados, además de un querer hacer y un poder hacer”. “La interrelación de capacidades produce la competencia y cuando esta competencia es reconocida y valorada correctamente puede ser afirmada como **cualificación**” (Albert Gómez, 2009:188). Sin embargo para Gallego y Salvador-Mata (2009), la habilidad implica capacidad, pero no al contrario, la capacidad es **ser capaz de**, mientras que la habilidad es la conducta real que se realiza con efectividad. Ambas pueden estar referidas a contenidos relacionados con conocer, hacer y sentir.

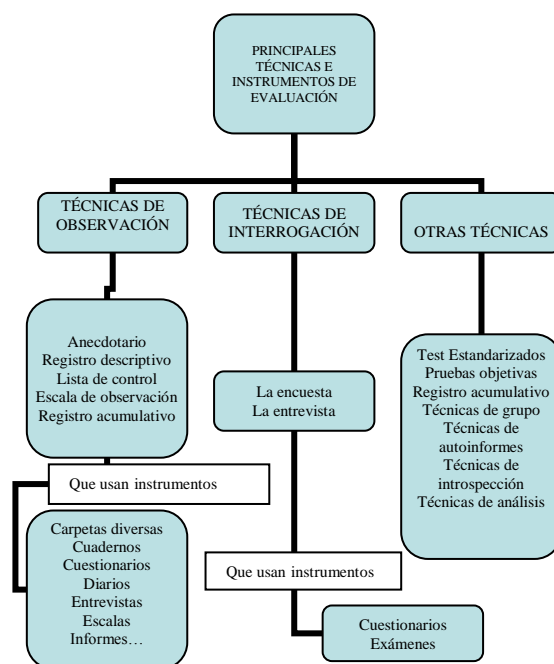
Los Instrumentos. La evaluación irá guiada por el sentido que se le otorguen a las técnicas e instrumentos de evaluación. Los métodos e instrumentos de evaluación que se utilicen tienen que ir en consonancia con los propósitos que se persiguen.

La validez y fiabilidad de un buen modelo de evaluación radica en las técnicas e instrumentos que se hayan utilizado en la obtención de la información. Es por ello que el estudio de los procedimientos que deben ser utilizados en el modelo de competencias se hace ineludible, e imprescindible el aunar criterios y unificar instrumentos para la evaluación de competencias entre los miembros del equipo de

profesionales. La elección de unos adecuados instrumentos de evaluación llevará a conseguir una evaluación que proporcione información relevante y segura. La elección de instrumentos dependerá de qué se pretende evaluar y de cómo se constituya el modelo de evaluación en el que se sustentan los procesos evaluativos.

¿Qué pretendemos conseguir de los alumnos? ¿Hasta dónde queremos llegar?, ¿cómo comprobaremos si hemos llegado o no? Estas son las preguntas que los docentes deben realizarse, y contestar seguidamente, para que el concepto de evaluación tome sentido propio. Comprobar si hemos conseguido lo que pretendíamos requiere hablar de los procedimientos que se empleen para conseguirlo y de las técnicas e instrumentos que se vayan a utilizar. Discutir sobre las técnicas que debe utilizar un docente no es una cuestión fácil, todo depende de la búsqueda que se pretenda realizar, y aunque se trata de algo muy particular, desde el momento en el que depende del contexto en el que se realiza, lo realmente importante es disponer de un amplio abanico de técnicas que permitan la mejor elección, dependiendo de las circunstancias y la situación en la que se desee obtener información para la evaluación. Para Gallego y Salvador-Mata (2009), *“cualquier técnica o instrumento puede ser aceptable siempre que el uso de las informaciones que se deriven de ellos no sirva para sancionar a los alumnos sino para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a su mejora”*.

En primer lugar se hace necesario diferenciar entre técnicas e instrumentos de evaluación, conceptos que tanta confusión crean entre el profesorado. Según Castillo y Cabrerizo (2003:167), *“la técnica es un concepto más amplio; es una primera categorización que puede abarcar y utilizar varios instrumentos. Es el método operativo de carácter general que pone en juego distintos procedimientos para obtener la información necesaria sobre el aprendizaje logrado por los alumnos. El instrumento, en cambio, es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica ejecutoramente para recoger los datos de una forma sistematizada y objetiva sobre algún aspecto claramente delimitado. El instrumento es el recurso necesario que se utiliza bajo una técnica concreta”*. El siguiente gráfico permite observar de forma esquemática las diferencias entre uno y otro concepto.



MAPA 9.2.- Técnicas e instrumentos para la recogida de información para la evaluación del aprendizaje del alumnado.

Adaptado de Castillo y Cabrerizo (2003).

Es necesario añadir que la evaluación del aprendizaje de los alumnos requiere de un tipo de técnicas e instrumentación específica dependiendo de a qué alumnos se le aplique, pero sobre todo del momento en el que se realice la evaluación. Ya se diferenciaron tres momentos claves en el proceso evaluador, tres momentos en los que se requiere obtener información y juicios de valor que orienten la toma de decisiones. Se trata del antes, la evaluación inicial; del durante, la evaluación continua; y del final, la evaluación final del proceso. Tres momentos, tres técnicas.

Técnicas e instrumentos para la evaluación inicial-diagnóstica.

La evaluación diagnóstica se desarrolla al inicio del proceso evaluativo. Se pretende, a través de ella, conocer el punto de partida, la situación inicial tanto personal como académica del alumno. Del análisis de los resultados de esta evaluación se valorarán los conocimientos previos, que servirán como punto de partida en la programación didáctica. Se inicia así el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de ella se conocerá, además, la situación personal en la que se encuentra el alumno, el historial

académico y su grado de madurez. Es por ello que las técnicas que se utilicen deben ir encaminadas a conocer *cómo es cada alumno* y a conocer *qué sabe cada alumno*. Igualmente importante se hace que los protagonistas del aprendizaje conozcan cuál es el estado actual en el que se encuentran, por lo que el docente debe trasladar la información que crea pertinente al alumno para que este conozca cuáles son sus dificultades y cuáles deben ser los mecanismos para superarlas, siempre con una actitud constructiva que no desmotive al que aprende sino que le devuelva la fuerza que necesita para progresar, consiguiéndose únicamente si se dan pautas de hacia dónde deben llegar y cómo han de hacerlo.

Para De Ketele y Roegiers (1995), referenciados por Castillo y Cabrerizo (2003), las técnicas que permitirán extraer información suficiente para conocer cómo es el alumno pueden ser:

La interviú.

La observación.

El cuestionario.

El estudio de documentos.

La utilización de estrategias compuestas.

Estos autores ven la evaluación diagnóstica como un momento en el que se desarrollan las funciones: *“predictiva, de regulación, formativa, certificadora, preventiva, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, heurística, de verificación y de desarrollo”* (Castillo y Cabrerizo, 2003:143).

Para Castillo y Cabrerizo (2003) conocer qué sabe el alumno puede conseguirse mediante las pruebas tradicionales o a través de cuestionarios diseñados para ello, aunque aconsejan que la evaluación no se reduzca a eso, sino que por el contrario, se convierta en el resultado de un corto proceso que puede desarrollarse al inicio del curso académico. Además, proponen que la información que se obtenga no quede en exclusiva para el profesor sino que ésta sea trasladada al alumnado para que éste pueda comprobar sus conocimientos previos y qué esfuerzos debe realizar para que el proceso siga el camino adecuado.

La observación debe constituirse como uno de las técnicas más importantes utilizadas en la evaluación inicial del alumnado, se trata de un proceso que permite extraer información de manera directa, sin alterar el estado de la situación. Para que las observaciones puedan ser eficaces se deben utilizar instrumentos de registro, como las listas de control, las escalas de estimación y el análisis de tareas y producciones de los alumnos.

En el contexto actual de convergencia de los países hacia una educación para la sociedad de la información y el conocimiento, en el que el desarrollo de competencias se vuelve de especial relevancia, además de los instrumentos mencionados, pueden utilizarse pruebas de diagnóstico. Si la pretensión es evaluar si un alumno posee ciertas capacidades y conocimientos, y si tiene desarrolladas y en qué grado las competencias básicas, lo más adecuado será la elaboración de test diagnósticos criterios, que permitan la exploración de los aprendizajes que se deben poseer antes de iniciar una nueva área de aprendizaje. Estos instrumentos internos de medida del rendimiento tendrán que ser elaborados por el profesorado de cada centro de forma colaborativa, aunando criterios evaluativos. Además, la evaluación inicial, que será aplicada en el primer mes de curso permitirá, a través de la observación directa y utilizando registros de observación, realizar una evaluación de las actitudes y de los valores que posee el alumno a su llegada al nuevo curso académico.

Muy en boga se encuentra actualmente el uso del portafolios como instrumento de diagnóstico altamente interesante, *“el significado de la palabra portafolios se ha extendido, comprendida como técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que capacitan a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio”* (Barragán Sánchez, 2005:121). Siguiendo a esta autora, este tipo de instrumentos que han nacido en entornos profesionales y técnicos han sido trasvasados al contexto educativo, convirtiéndose en una metodología de evaluación alternativa al uso de métodos cuantitativos, *“se trata realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y*

que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje” (Barragán Sánchez, 2005:122).

Para Corominas (2000), Rodríguez Espinar (1997), Ibarra (1997), referenciados por Barragán Sánchez (2005), el portafolios es un procedimiento diagnóstico altamente apreciado en el campo de la orientación y diagnosis educativa, en cuanto que es capaz de evidenciar, a través de la información que genera, el grado de desarrollo de las competencias básicas del estudiante.

Técnicas e instrumentos para la evaluación procesal-formativa.

Michel Scriven en los años sesenta introduce una aportación novedosa y determinante en el concepto de evaluación: la evaluación formativa, que se sumaba así, y de forma inseparable, a la mera evaluación del rendimiento del alumno. La evaluación formativa requiere que se realice una valoración permanente acerca de los aprendizajes conseguidos por cada alumno en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de esta evaluación reside en la necesidad de dar una respuesta a la efectividad del proceso en el momento que se crea oportuno. La evaluación formativa debe poder aportar la información suficiente sobre cómo está aprendiendo el alumno para proporcionar la ayuda adecuada para superar las dificultades detectadas, reforzando educativamente y reorientando la práctica docente. Por eso las técnicas y, en definitiva, los instrumentos que se deben utilizar deben ser capaces de aportar, para cada materia o para cada fin que se persiga, toda aquella información que permita observar, acompañar y analizar de forma regular y continua los procesos y los resultados obtenidos en cada proceso.

Castillo y Cabrerizo (2003), citan como principales técnicas de evaluación las que siguen:

El autoanálisis de la práctica docente.

Las pruebas de ensayo libre.

La utilización de las encuestas.

La observación directa en el aula.

La revisión de los cuadernos de clase.

La corrección en clase de las actividades.

La aplicación de pruebas específicamente diseñadas para comprobar el progreso de cada alumno.

La utilización de listas de control.

La utilización de registros acumulativos.

Y como instrumentos puestos al servicio del desarrollo de las técnicas presentadas para llevar a la práctica la evaluación formativa:

Las actividades habituales de los alumnos.

Los temas propuestos para debates.

Diálogos y debates.

Cuadernos del alumno.

Cuadernos de laboratorio.

Escalas de observación.

Listas de control.

No obstante, se requiere a su vez, complementando la evaluación, el diseño de pruebas que puedan aplicarse en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, indistintamente del tipo de contenido que se esté impartiendo en ese momento. Pruebas, por tanto, que no estén referidas exclusivamente a conceptos, sino a habilidades y destrezas que determinen la evolución del alumno en el sentido de la consecución de capacidades, las pruebas formativas que deberán ser elaboradas por el profesorado del centro. Asimismo, la evaluación de actitudes, contenido tan difícilmente evaluable por lo complicado de enseñar y tan inmerso en el currículum oculto de la enseñanza, requiere de instrumentos de provocación y de observación. La creación de situaciones críticas que permitan evidenciar los valores y actitudes de los estudiantes, situaciones en las que el docente se vuelva un investigador no participativo observando cómo se desenvuelven los alumnos en contextos creados por él mismo, se constituyen como uno de los métodos alternativos para la evaluación de competencias.

Este instrumento requiere la planificación de las actividades por el docente, el control de la situación y el disponer de la competencia reguladora profesional en extremo.

Para Manassero y Vázquez Alonso (2001:15) *“aunque no exista un proyecto de educación actitudinal, es un hecho cierto que las actitudes y valores, como expresión del contexto sociocultural-familiar en el que se vive, son transmitidas incontrolada e implícitamente por la sociedad, la familia y el profesorado en la clase, y por el ambiente y las relaciones vividas en el centro escolar, a través del llamado currículo oculto”*.

Estos autores evidencian que la evaluación de las actitudes se circunscribe, en la praxis evaluativa docente, a valorar en qué medida el alumno está desmotivado, siente interés por la materia o trabaja lo suficiente, aportando poco o muy poco a los resultados del proceso. Pero la evaluación de actitudes debe ir más lejos, el nuevo enfoque sobre evaluación de competencias así lo requiere. Se necesitan alumnos preparados, con conocimientos, con herramientas y habilidades y cuya actitud permita la aplicación de estos elementos a situaciones concretas que se le presentarán a lo largo de la vida y en la que las actitudes tornan un papel fundamental. Estudiantes capacitados se pueden volver incompetentes en cuanto no tienen bajo control sus emociones y actitudes frente a la vida.

Técnicas e instrumentos para la evaluación final-sumativa.

La información que aporte la evaluación final sobre el proceso de aprendizaje debe servir, por un lado, como la comprobación de la evolución acaecida y, por otro, como inicio referencial del siguiente proceso evaluativo.

Se trata de un momento clave en el proceso, aunque no el único ni el más importante, como la identifican la mayoría de los docentes. A través de ella se procede a valorar los resultados del proceso y a traducirlos en calificación y a adoptar las decisiones pertinentes, en algunos casos sobre promoción y titulación. La evaluación sumativa no es fácil de realizar puesto que debe aportar información suficiente para vislumbrar si

los objetivos previstos se han conseguido, estos objetivos aparecen expresados en forma de consecución de capacidades, lo que requiere la observación en determinadas situaciones de la manifestación de dicha capacidad. Se determinarán unos criterios de evaluación que sirvan como referente y en relación a ellos unos criterios de promoción. Estos últimos deben contener no solo el grado de desarrollo de las capacidades, sino, además, deben tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha tenido lugar. La elaboración y aplicación de unos buenos (consensuados, justos y objetivos) criterios de promoción debe ser una de las labores más importantes que hagan los docentes como final del proceso de aprendizaje. Las técnicas que deben utilizar los docentes para ejecutar la evaluación final dependerán en gran medida del contexto en el que se realiza la evaluación, deben ser elegidas teniendo en cuenta el fin que se persigue y consensuadas por los participantes en la evaluación.

Las técnicas que se pueden utilizar son:

El análisis de la situación de partida del alumno.

La evaluación de su proceso educativo.

El análisis de sus progresos en cada materia.

El análisis del registro de datos acumulativos.

El análisis de datos de escalas de observación.

La evolución en los programas de refuerzo.

La autoevaluación de los alumnos.

La coevaluación de los compañeros.

Desde siempre, la técnica, única puede decirse, que se ha venido utilizando para llevar a cabo la evaluación final ha sido la técnica del examen. Sin embargo, existen otras técnicas, que pueden evidenciar otros elementos a tener en cuenta en la determinación de juicios de valor y toma de decisiones, que deben apoyar a los resultados de los exámenes y que constaten el resultado obtenido tras su aplicación. Es cierto que el examen, del tipo que sea: escrito, oral, comentario de texto o ensayo,

es una buena técnica, siempre que no se abuse de ella y siempre que se diseñe para el fin que se persigue. Si se quiere saber si el alumno conoce, o no, la Historia de España, bastará con un examen de una pregunta, se habrá diseñado para lo que se pretende y estará bien diseñado. Pero es necesario hacer llegar a los docentes que la evaluación es mucho más amplia que el conocimiento de unos contenidos, la evaluación debe aportar información sobre muchos aspectos, los valores, los procedimientos, las capacidades adquiridas... y su aplicación a escenarios diferentes, a problemas reales. La evaluación debe aportar información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas. Por tanto las pruebas deben diseñarse sabiendo qué se pretende conseguir y para qué se quiere conseguir.

Al igual que se habrán de diseñar pruebas de diagnóstico inicial, los equipos de profesores podrán elaborar pruebas finales de carácter criterial, en las que se tendrán que incluir ítems capaces de evaluar todas las capacidades desarrolladas a lo largo del curso escolar, del manejo de las destrezas y herramientas y de las actitudes y valores, así como del grado alcanzado en las competencias adquiridas, las pruebas de promoción final.

Siguiendo a Monereo (2009), si la evaluación de competencias que se persigue es una evaluación auténtica, los instrumentos que se utilizarán para efectuarla también deben ser auténticos. Según el autor las actividades de evaluación serán auténticas si cumplen cuatro criterios de validez:

Validez curricular: si lo evaluado se encuentra contemplado por los reales decretos en los que se expone el currículum base y en las adaptaciones que cada centro hace de ellos.

Validez instruccional: si se evalúan todas las competencias que se enseñan.

Validez consecucional: si las pruebas de evaluación influyen en el aprendizaje de los alumnos.

Validez ecológica: si la evaluación contempla competencias útiles para resolver problemas relevantes de la vida cotidiana del alumno.

Sin embargo, diversos estudios, mencionados anteriormente, desembocan en que el instrumento único por excelencia para ejercitar la práctica de la evaluación es el examen.

Heredia Manrique (2002), realiza una investigación junto con un grupo de profesores sobre la hipótesis de que las calificaciones dadas por los profesores no son objetivas, no reflejando los conocimientos reales de los alumnos. Este estudio muestra que la técnica más utilizada en la evaluación del alumno es el examen, y aunque se apliquen otros instrumentos, el peso o valor evaluativo de éstos en la calificación del alumno se vuelve secundario.

Heredia Manrique (2002: 77) citando a De la Orden (1983) expresa cómo *“la actividad educativa queda canalizada, consciente o inconscientemente, por los exámenes, respondan o no a los objetivos y programas establecidos. En este sentido, los objetivos reales de la enseñanza-aprendizaje serían lo que se exige en los exámenes a los alumnos”*.

Heredia Manrique (2002) hace referencia a Torres (1991) aportando la idea de que muchos profesores presentan muestras de enseñanzas innovadoras, con metodologías diferentes, que son contradictorias con las formas de evaluación que llevan a cabo. *“Esto supone una ruptura epistemológica entre la enseñanza y el examen, entre lo explícitamente considerado más importante en la enseñanza y lo evaluado, que es al final lo realmente importante”* (Heredia Manrique, 2002:77).

Asimismo, este autor cita a Brome y Dobslaw (1986), que exponen que la evaluación será la forma inequívoca de presentar la asignatura, lo que quiere decir que los exámenes se pueden convertir en el mejor referente del modelo de enseñanza de cada profesor, puesto que en el examen se recogerá una selección del currículum base y el examen se convertirá en un mecanismo de presión de lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar. *“Así los exámenes a través de sus cuestiones ofrecen mejor que ningún otro elemento curricular, el modelo de asignatura que se considera apropiado, aquello*

que se prima, sean conocimientos, actividades...” (Heredia Manrique, 2002:77). Evidencias de todo ello podemos buscarlas en las pruebas de Selectividad para el acceso a la Universidad (PAU), los modelos de exámenes son entregados por las ponencias junto con los contenidos y objetivos de la materia. Lo que supone que, al aportar el modelo de examen, esto garantizará a diferencia de que se dieran solo los objetivos, que el profesorado enseñará las mismas cosas. Una forma de asegurarse que la preparación será la misma, en la medida que cabe. Nuevamente el examen se convierte en el currículum verdadero. Para Heredia Manrique (2002), la prueba de selectividad en nuestro contexto educativo es un ejemplo claro en el que se plasma cómo un examen puede condicionar la enseñanza que se imparta en el curso previo, como preparación exclusiva para superar dicha prueba. Landsheere (1973) es citado por este autor: *“Así, se puede decir que a veces los profesores realizan sus cursos en función de los exámenes y no al revés”* (Heredia Manrique, 2002: 78).

En esta investigación se recogerá información de cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para evaluar y que se han clasificado en siete bloques, el criterio que se ha utilizado para esta clasificación se encuentra directamente relacionado con la actividad formativa que desempeña el profesor en la evaluación, ayudando al estudiante y orientándolo. Estas técnicas deben ir destinadas a la obtención de datos sobre *cómo aprende el alumno*, una evaluación que requiere el seguimiento constante, durante todo el proceso formativo permitiendo un *“aporte sistemático y continuado de datos que, además de servir para reorientar los procesos, pueden ser puestos a disposición de la evaluación sumativa en cada caso”* (Castillo y Cabrerizo, 2003:26).

Diferentes contenidos pueden ser evaluados con una misma estrategia, siempre que el instrumento se diseñe de forma específica para la recogida de la información que se quiere conseguir. El siguiente cuadro es una propuesta de instrumentos de evaluación que han sido agrupados en siete bloques instrumentales que suponen las siete estrategias que permitirán la evaluación de competencias.

ESTRATEGIAS	INSTRUMENTOS	OBJETO	MOMENTO
PRUEBAS ESPECÍFICAS	Pruebas escritas de respuesta abierta (desarrollo de tema o situaciones que requieren planificación para ser resueltas).	Competencias. Contenidos conceptuales y procedimentales.	Antes. Durante. Después.
	Pruebas escritas de respuesta cerrada.		
	Pruebas tipo test.		
	Pruebas orales.		
ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS	Trabajos y proyectos.	Competencias.	Durante.
	Informes de laboratorio.		
	Investigaciones.		
ANÁLISIS DEL TRABAJO DE AULA	La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase o dossier de notas y apuntes.	Competencias.	Durante.
	Las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase.		
	Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra...		
	Revisión de cuadernos (portafolios).		
INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS	Exposición de trabajos en público.	Competencias.	Durante.
	Debates.		
	Trabajo en equipo colaborativo.		
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA	Incidentes y situaciones críticas que el profesor crea para evaluar actitudes: motivación, interés...	Actitudes. Competencias.	Durante.
	Observación directa.		
	Registro diario.		
	Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario.		
	Escalas de valoración de actitudes.		
ENCUESTAS	Entrevistas.	Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Antes. Durante. Después.
	Cuestionarios.		
META-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Lecturas obligatorias/voluntarias.	Competencias.	Durante.
	Búsqueda de información (internet, revistas...).		
	Comentarios de texto.		

CUADRO 9.2: Instrumentos de evaluación (diseñado por la investigadora).

Por otro lado, y siguiendo a Castillo y Cabrerizo (2003), Sanmartí (2010), cuando se pretende poner en práctica la evaluación formadora, en la que el alumno toma especial protagonismo y en la que el docente transfiere sus instrumentos al evaluando, el discente, orientado por su tutor, aprende a auto-regularse, se hace partícipe de su aprendizaje utilizando las técnicas de evaluación de forma crítica, reconociendo avances y errores, creciendo y enriqueciéndose progresivamente como aprendiz, planificando su actividad y con el fin de mejorar en sus procesos de aprendizaje. La evaluación vista desde esta perspectiva posee una función formadora, siendo las estrategias de autoevaluación y coevaluación las técnicas necesarias para implementar una evaluación destinada a este fin.

Para Jorba y Sanmartí (2000) citados por Castillo y Cabrerizo (2003) la evaluación formadora debe llevarse a cabo mediante las modalidades siguientes:

- Coevaluación, en la que el docente y el estudiante, o el grupo de estudiantes, realizan una evaluación conjunta.
- Evaluación mutua, mediante la cual unos alumnos son evaluados por otros.
- Autoevaluación, en la que el alumno se evalúa a sí mismo.

Otros objetos de evaluación aparecen cuando el evaluador pretende no ceñirse a la evaluación discente, ampliando sus finalidades evaluativas hacia los procesos de enseñanza. En este caso se hace necesario estudiar cuáles deben ser los instrumentos que tiene que utilizar el profesorado para evaluarse a sí mismo, su práctica docente y su propio sistema de evaluación.

Díaz Alcaraz (2007) propone un modelo para autoevaluar la práctica docente dirigido a maestros de infantil y primaria, que induce a la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y su mejora, centrándose en la autoevaluación docente.

El instrumento que propone es una escala de autoevaluación, tipo Thurstone, en la que se presentan siete dimensiones, relacionadas con la eficacia docente, con sus correspondientes indicadores e ítems. Las dimensiones que se evalúan hacen referencia a la programación de la enseñanza, la metodología y aprovechamiento de recursos, la evaluación de los aprendizajes, la formación y evaluación de la enseñanza, la tutoría, la atención a la diversidad y al clima del aula.

9.2.- Evaluar competencias discentes.

Desde edades tempranas y hasta la conclusión de la educación primaria el desarrollo de las capacidades se realiza mediante un aprendizaje espontáneo, las actividades que se presentan a estas edades son motivadoras e interesantes para los alumnos, a través de ellas y de manera informal se desarrollan destrezas de carácter comunicativo y cognitivo. Sin embargo, llegada la secundaria, estas actividades dejan de estar dirigidas al desarrollo o consolidación de capacidades y se centran de manera formal en la adquisición de contenidos desligados del acontecer diario (que en estas edades, la

adolescencia, se vuelve de máximo interés), los alumnos, entonces, pierden el interés y el rendimiento disminuye.

“En contextos de enseñanza obligatoria, las competencias se refieren al capital cultural mínimo que un ciudadano ha de adquirir, al término de su escolaridad obligatoria, para poder vivir adecuadamente en la sociedad actual, y, como ya hemos comentado, integran de manera funcional los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para la resolución de problemas habituales en contextos socioculturales variados y funcionales; es decir, suponen ser capaz de decidir sobre el saber, saber hacer y saber ser” (Monereo, 2009:34).

Esta concepción de la finalidad educativa deja muy lejos la arraigada tradición de evaluar exclusivamente los contenidos de la materia, sino además:

- La perseverancia en la búsqueda de saberes.
- La capacidad de seleccionar fuentes de información fiables.
- La capacidad de reflexión y de crítica.
- La capacidad de síntesis y análisis.
- La capacidad de interpretación y comunicación.

Solo se aprenderán competencias si éstas son prioritarias para el docente, si se enseñan con el fin de ser evaluadas. Pero, ¿otorgan los docentes la misma importancia a estas destrezas que a los propios contenidos de cada materia? Habrá que dejar que el nuevo enfoque del sistema educativo basado en la adquisición de las competencias vaya calando en las prácticas docentes para obtener la mejor respuesta.

Y puesto que parece imposible que los docentes dejen de entender los exámenes como los instrumentos de evaluación por excelencia, se hace necesaria una reinención de las pruebas, en las que se abandone la memorización y repetición e introduzca elementos innovadores que permitan la evaluación de competencias. Los docentes deben, por tanto, diseñar pruebas que evalúen competencias.

Aunque el concepto de competencia ha invadido los círculos educativos y en algunos casos no se ha entendido demasiado bien para qué ha llegado, lo cierto es que ha

servido para propiciar el replanteamiento de las formas de enseñanza, de las actividades de aprendizaje y de la propia evaluación. Aunque lentamente, todo va cambiando.

Puesto que la evaluación de competencias es un continuo, su asimilación se hace lenta y siempre mejorable, y su evaluación se prolonga en el tiempo, se hace preciso seleccionar de entre la gran carga de contenidos curriculares y de entre todas las competencias a desarrollar, algunas difícilmente alcanzables en el entorno escolar, puesto que necesitan de otros contextos para su desarrollo, aquellas que se consideren realmente necesarias y funcionales. Las administraciones se han encargado de definir y difundir mediante una normativa legal cuáles deben ser las competencias que debe desarrollar un alumno en su etapa de educación básica. No obstante, el filtrado de la normativa, siempre que se cubran los mínimos en el sentido de secuenciar y planificar para que se logren los objetivos generales de la etapa, requiere de un ejercicio de responsabilidad compartida que se encuentra en las manos de cada docente, de cada equipo de profesores y, en definitiva, de cada comunidad educativa. Para Monereo (2009) los equipos docentes deben ser partícipes, al menos en cuanto a reflexión, en el análisis de la utilidad y trascendencia del desarrollo de las competencias básicas según el contexto socio-cultural, así como de seleccionar aquellos contenidos que consideren necesarios y funcionales para el desarrollo de las competencias básicas.

Las aportaciones de Monereo (2009) y Coll (2006) acerca de qué competencias evaluar y cómo evaluarlas permiten definir qué hay que buscar en cada competencia para ejercer su evaluación.

Para cada competencia hay que evaluar contenidos, habilidades, actitudes y valores, los conocimientos específicos de cada materia, seleccionando y manteniendo solo aquellos contenidos que sean principales, prácticos y eficaces, que puedan servir de herramientas para aplicar en la resolución de problemas en diferentes situaciones y contextos. En definitiva, redefiniendo lo básico (Coll, 2006).

Por otro lado, las representaciones que el estudiante se forma en su mente cuando aprende no solo tienen carácter disciplinario, en cuanto a los contenidos específicos de cada materia, sino que esas representaciones que se crean en el aprendizaje están ligadas a otros elementos, como los cognitivos, conductuales e incluso afectivos:

- Representaciones sobre las metas que cada estudiante quiere conseguir.
- Representaciones sobre sí mismo.
- Representaciones sobre lo que quiere el profesor, la finalidad del docente y sus criterios de corrección, calificación y evaluación.

Estas representaciones se vuelven imprescindibles para el desarrollo de la competencia transversal de aprender a aprender, y deben ser analizadas en relación a su incidencia sobre el aprendizaje.

Además, la competencia comunicativa, discursiva y racional se vuelve indispensable, un alumno aprende y debe saber comunicar los resultados de la aplicación de esos aprendizajes en cada situación que se le plantee, *"es preciso que los alumnos sean competentes en el manejo de los discursos propios de cada disciplina y que se apropien de las diferentes maneras de hablar y escribir y, en definitiva, de pensar sobre los diferentes contenidos de cada materia para resolver actividades auténticas en su seno"* (Monereo, 2009:37).

Una posible secuencia que habría que seguir para evaluar las competencias, en el sentido de realizar un seguimiento en el alumno de cómo está construyendo esa competencia, para poder corregir a tiempo, antes de que finalice la construcción de sus esquemas mentales de conocimientos, comprendería la ejecución de una serie de pasos en el siguiente orden: *Conoce, Imagina, Aplica y Comunica*.

- Evaluar si el alumno *Conoce* (conceptos, habilidades y destrezas, actitudes y valores).
- Evaluar cómo *Imagina* el alumno, cómo crea sus representaciones mentales, si sabe lo que busca.
- Evaluar si el alumno *Aplica*, si resuelve.
- Evaluar cómo *Comunica*, en calidad comunicativa y corrección lingüística para cada disciplina.

Para Monereo (2009), puesto que las competencias exigen la movilización de los saberes su evaluación debe realizarse *en acción*. En este sentido se hace necesario evaluar cómo se utilizan los conocimientos y no solo relegarlos a su faceta declarativa, de memorización y repetición. La acción evaluativa conlleva la creación de escenarios en los que las competencias a evaluar posean un significado real y una utilidad patente. Las actividades que se propongan deben ser problemáticas; que requieran planificación y experimentación; que puedan resolverse por procesos alternativos, lo que permitirá elegir y tomar decisiones acerca de la resolución de una situación problema. No obstante, las situaciones en las que poner en práctica las competencias pudieran ser infinitas, proporcionando igual número de aprendizajes. Puesto que siempre que se conjuguen para cada situación problemática una serie de conocimientos que se han de utilizar, una serie de herramientas que se han de manejar, una serie de actitudes, valores y sentimientos que se han de poner en juego en cada situación y, por supuesto, los infinitos contextos con los que se va a enfrentar el estudiante, todos ellos diferentes en tiempos y espacios, se obtendrán, asimismo, infinidad de respuestas. Y aunque algunos contextos tengan parecidas características, serán contextos diferentes que proporcionarán pruebas diarias de toda índole y para las que el alumno tiene que estar preparado. Saber usar sus competencias, competencias que aunque en la teoría sean ocho y queden claramente definidas, nunca se aplicarán de la misma manera y por tanto darán lugar a un vasto rango de aplicación.

“Ser competente supone muchos complementos circunstanciales: para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc., y esas circunstancias deben estar presentes durante la enseñanza y la evaluación. Dicho de otro modo, pensamos que desde la educación formal podemos sobre todo enseñar habilidades y estrategias que el estudiante, cuando se enfrente a un problema auténtico, podrá coordinar en una competencia; sin embargo, esa competencia se consolidará en su contexto de uso, por lo que la formación permanente deberá tener un papel crucial” (Monereo y Pozo, 2007:18).

En manos de los docentes queda vislumbrar qué situaciones se hacen más necesarias de enseñar, a sabiendas de que, finalmente, la situación que tendrán que resolver fuera de las aulas será diferente a las que han pretendido enseñar. Preparar a los estudiantes para ello, para afrontar retos desconocidos, se hace fundamental. Enseñarles a aprender a aprender, a aprender a emprender, a tomar decisiones razonadas y a trabajar con autonomía y seguridad, es la clave del éxito.

9.2.1.- Métodos e instrumentos para la evaluación de competencias.

La introducción del desarrollo de las competencias en las finalidades educativas abre nuevos horizontes a los modelos didácticos y a todos los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos las metodologías evaluativas. Los nuevos modelos didácticos deben ser el soporte para convertir a los alumnos en responsables de su aprendizaje, y para que los docentes encuentren respuestas innovadoras y formadoras en sus prácticas, en la que el aula se convierta en un escenario de co-investigación educativa con la participación de todos los implicados. "Los métodos son los caminos más adecuados que hemos de emplear para lograr que los estudiantes comprendan el sentido formativo de las competencias y su valor transformador en la vida de las instituciones y organizaciones productivas" (Medina, 2009:26). De la misma forma que las competencias se ajustan a los contextos y a los objetivos, los métodos para evaluar dichas competencias no pueden ser generales, sino que deben ser específicos de cada situación de aprendizaje, contextualizados, donde cada competencia adquiera sentido propio. El docente debe desarrollar una mentalidad *glocalizadora* y emplear una enseñanza socializadora a través de competencias, lo que requiere una percepción global y el compromiso compartido para la solución de problemas locales. Para Medina (2009) evaluar el dominio de las competencias requiere de complementariedad de métodos, técnicas, momentos y sujetos: auto y co-evaluación, auto y co-observación, estudio de casos, así como de técnicas de triangulación (Medina, 2009:459).

EJES	EVALUACIÓN AUTÉNTICA	INSTRUMENTOS	EVALUACIÓN TRADICIONAL	INSTRUMENTOS
EJE I: Dimensión de la relevancia	INTERDISCIPLINAR	Permiten crear situaciones de evaluación de competencias: <i>Resolución de problemas.</i> <i>Escribir para aprender.</i> <i>Simulaciones.</i> <i>Proyectos.</i> <i>Aprendizaje cooperativo.</i> <i>Casos.</i>	DISCIPLINAR	Permiten crear situaciones de evaluación de contenidos curriculares: <i>Dossier de apuntes.</i> <i>Formulación de cuestiones.</i>
	Actividades funcionales, útiles y relevantes para la evaluación de competencias.		Actividades cerradas para la evaluación de contenidos curriculares.	
EJE II: Dimensión del realismo	AUTÉNTICO		Realismo en las condiciones en las que se realizan las pruebas. Situaciones extraescolares.	
	SOCIAL	Mimetismo con el entorno (vocabulario, herramientas...) en el que se desarrolla la prueba. Cooperación. Trabajar contextos colaborativos.	Actividades que solo tienen sentido en la situación escolar.	
EJE III: Dimensión de la socialización			INDIVIDUAL	
			Actividades individuales.	

CUADRO 9.3: Instrumentos para la evaluación auténtica y la evaluación tradicional, según Monereo (2009).

Por otro lado, Monereo (2009) elabora un magnífico sistema para determinar si las actividades se ajustan a aquello que queremos conseguir en nuestros estudiantes: objetivos y competencias, y el grado de autenticidad que se quiere alcanzar. Este

sistema se relaciona con las tres dimensiones que definen la evaluación auténtica: debe ser realista, relevante para el alumno y promover su socialización. “*Cuando nos referimos a evaluación auténtica queremos decir que se encuentra presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos, resulta genuino en dicha realidad, tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales o brillantes investigadores*” (Monereo, 2009:28). El autor referencia en su texto a diversos autores que estudian la enseñanza/evaluación auténtica: Calfee, 1994; Savery y Duffy, 1995, Reeves y Okay, 1996, y a los que es interesante remitir. En el *Cuadro 9.3* se confrontan las características de las actividades e instrumentos evaluativos en torno a los tres ejes o dimensiones que diferencian la evaluación auténtica de la tradicional.

Sin embargo, esta *evaluación auténtica* requiere de un tiempo del que quizás, no disponga el profesorado, movido por la finalización del programa. Por otro lado, la heterogeneidad de los grupos dificulta la evaluación de competencias puesto que en cada individuo el grado de adquisición y aprendizaje posee un ritmo diferente y la aplicación de las pruebas de competencias se individualizaría, lo que requeriría multiplicar la preparación previa de las pruebas por parte del profesor, resultando más fácil una misma prueba para todos; de la misma manera los escasos recursos de los que se suele disponer, tanto materiales como humanos, y la recreación de contextos no siempre son fáciles de conseguir, las actividades en las que se copian posibles situaciones reales, tal y como las propone Monereo (2009), no son factibles para el profesor tradicional con escasa formación en la evaluación de competencias.

9.2.2.- Técnicas de Triangulación.

Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), las técnicas de triangulación permitirían la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Se trata del trinomio autoevaluación-coevaluación-heteroevaluación, cuyos protagonistas, alumno, profesor y compañeros se constituyen como los tres vértices de un triángulo de aprendizaje que pactan con seriedad y responsabilidad aprender de la evaluación. En este sentido se le otorgaría al alumno la oportunidad de aprender mientras se evalúa, interiorizando los criterios de evaluación y corrección, conociendo, igual que lo sabe el profesor, los

objetivos que se persiguen en su aprendizaje, materializándose el sentido de las actividades de aprendizaje, comprendiendo los pasos de la enseñanza e interpretando su propio aprendizaje a través de un código de calificación, al igual que lo hace el docente. *“Nadie mejor que el sujeto que aprende para conocer lo que realmente sabe. Proclamar la autoevaluación que no conlleve autocalificación es romper o encubrir las reglas del entendimiento”* (Álvarez Méndez, 2001:16). De la misma manera la co-evaluación permitiría que los compañeros argumentaran aciertos y errores de los sujetos con los que trabaja, fomentándose la participación democrática en la toma de decisiones, compartiendo responsabilidades que honestamente deben ejercer. El triángulo debe estar negociado y asumido, los alumnos deben estar preparados para una evaluación en colaboración entendiendo las consecuencias de sus actuaciones como evaluadores que pretenden formarse y aprender de la evaluación. Este tipo de dinámicas de evaluación requiere una preparación previa que el docente tiene que asumir para hacer llegar a sus alumnos la conciencia de que ellos son los máximos responsables de su aprendizaje, un cambio de mentalidad evaluativa en la que el alumno comprende que quiere aprender por su propia voluntad de crecer y no por imposiciones externas. Una motivación a estos niveles solo puede ser fructífera si se encuentra dirigida hacia el aprendizaje y orientada a la comprensión más que a la realización del examen (Álvarez Méndez, 2001).

9.3.- Efectos de la práctica evaluadora.

Según Barberá Gregori (1994), citada por Castillo y Cabrerizo (2003), sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se derivan una serie de efectos que emanan del cómo se efectúe la práctica evaluadora.

- **Efecto de transparencia:** si el profesor al evaluar hace transparente sus intenciones educativas, puede actuar sobre la metodología a seguir e influir positivamente en el clima del aula.
- **Efecto de directividad:** si el evaluar supone elegir y priorizar un estilo de aprendizaje concreto, lo que influiría en cómo enfocaría el alumno su estudio y con ello en la calidad del aprendizaje.

- **Efecto de control:** si al evaluar mide los logros de los alumnos.
- **Efecto consultivo:** si al evaluar se obtienen datos que le permiten orientar.
- **Efecto informativo:** si al evaluar el profesor proporciona información a los alumnos, a las familias, a la dirección...
- **Efecto regulador:** si al evaluar modifica actuaciones propias y de los alumnos.
- **Efecto clasificador:** si al evaluar clasifica a los alumnos en función de los resultados obtenidos.
- **Efecto de poder:** si al evaluar se ejerce una influencia unilateral sobre la educación.

En un trabajo anterior a esta investigación, realizado en 2006, sobre los procesos de evaluación en educación primaria se obtuvieron datos cualitativos que permitían concluir que las finalidades y los modos de evaluación condicionaban los métodos de enseñanza. Se evidenció que lo que realmente importa es lo que se evalúa y que se enseña para evaluar. Debe, por tanto, dedicarse el tiempo suficiente al diseño de la evaluación y a la selección de sus instrumentos y estrategias, integrando los procesos de enseñanza-aprendizaje en los de la evaluación.

“Desde diferentes marcos teóricos y temáticas de estudio, autores como Marton y Saljo (1976), Entwistle et al. (1979), Broadfoot (1993) o Niss (1993) recuerdan que la manera de evaluar a los alumnos influye directamente en el modo en cómo éstos enfocan su estudio y, en definitiva, su aprendizaje. Este poder directivo convierte las pruebas evaluativas en potentes recursos de influencia en el desarrollo educativo” (Barberá Greogori, 1997:24).

Es por ello, porque los alumnos aprenden porque son evaluados, que esta investigación pretende diseñar un modelo de evaluación que dé respuesta a todos los interrogantes que estos autores presentan, así como todas aquellas deficiencias en la práctica evaluadora que se han encontrado en la investigación efectuada. El propósito al presentar este modelo de evaluación es *“plantear la evaluación como centro neurálgico, vertebrador y regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Castillo y Cabrerizo, 2003).*

9.4.- Oscuridad en la práctica evaluadora.

Son muchos los autores, entre ellos Santos Guerra (1988), Plata y Trillo (2001), los que hacen referencia a las deficiencias encontradas en las prácticas evaluadoras. Esas deficiencias son estudiadas por Castillo y Cabrerizo (2003), que referenciando a Prieto

Blanco (1996), recogen un listado de dificultades en la aplicación de la evaluación educativa, puesto que se trata de un complejo proceso cuyos objetivos y eficacia pueden verse alterado por factores de diversa índole que pueden afectar tanto al evaluador como al evaluado.

Dificultades intrínsecas: el hecho de que la evaluación sea un proceso complejo hace que las dificultades para llevarlo a cabo eficazmente sean inherentes al propio proceso, por la multitud de variables que abarca y su dificultad para controlarlas todas. La formación en esta disciplina, el seguimiento de modelos evaluativos adecuados y el trabajo en colaboración con otros docentes son las claves para salvar las dificultades intrínsecas al propio proceso de evaluación.

Falta de cultura evaluativa: el enfoque que persiste entre los docentes, en los centros y en la propia sociedad es el de una visión sumativa y final de la evaluación, el carácter formativo no llega a la práctica, dando lugar a una cultura evaluativa que queda caracterizada por:

- Ausencia de una planificación operativa y organizada de la evaluación, en la que se tengan en cuenta, de forma realista, los recursos, los tiempos, los materiales...
- Uso casi exclusivo del examen como instrumento de recogida de información. *“En las escuelas la evaluación sigue siendo la hora del examen”* (Castillo y Cabrerizo, 2003).
- Prioridad al aprendizaje de los contenidos conceptuales.
- Evaluación dirigida a la enseñanza y no al aprendizaje.
- Falta de trabajo colaborativo entre el profesorado.

Individualismo profesional: el profesorado carece de preparación y experiencia para afrontar los problemas en materia evaluativa de forma colegiada. Por tradición han evaluado individualmente según los criterios de cada uno, según sus experiencias, conocimientos, actitudes y aptitudes, cambiar esto no es tarea fácil, se necesita tiempo, herramientas para trabajar en equipo y una socialización de la práctica evaluativa.

Secretismo profesional: falta de trabajo conjunto en el que se hagan revisiones conjuntas de las actividades que se proponen, de las herramientas que se utilizan para evaluar, de los procesos de enseñanza seguidos o de las programaciones de aula.

Tiempo disponible: el tiempo que requiere un proceso de evaluación minucioso es bastante más del que suelen dedicarle los profesores tanto en su planificación, como a su puesta en práctica, dificultada la mayoría de las veces por el elevado número de alumnos por aulas que difícilmente pueden atenderse de forma individualizada.

Equipos directivos despreocupados: los directivos de los centros deben mantener una política de continua transformación e innovación impulsando planteamientos evaluativos formadores y formativos, estimulando, guiando y animando a sus docentes. Si los centros carecen de equipos directivos que fomenten la práctica de una nueva cultura evaluadora difícilmente se podrá abandonar la evaluación objetivista y tradicional que se viene realizando hasta nuestros días.

Falta de disponibilidad al cambio: el profesorado es tendente al inmovilismo y al conservadurismo lo que afecta la implantación de nuevas prácticas evaluativas.

Insuficiente nivel de formación: el cambio necesita que los profesores posean una formación en materia evaluativa, es imprescindible dotar al profesorado de herramientas que le permitan efectuar todas las tareas que exige un proceso de evaluación con eficacia y eficiencia.

Apoyos institucionales: desde las administraciones debe venir la ayuda que posibilite la adaptación gradual al cambio, formando a los profesores, aportándoles documentación, modelos e instrumentos que le permitan aplicar y planificar las nuevas formas de evaluar.

Delgado García (2005) expone la conveniencia de dejar a un lado la evaluación tradicional y apostar por un sistema de evaluación continua. De esta manera se conseguirán aprendizajes significativos, poseyendo los alumnos que lo lleven a efecto una mayor garantía de aprobar las asignaturas que el resto de los estudiantes. Cuatro razones da la autora para ello:

- Porque el aprendizaje es gradual, así como la asimilación de contenidos y el desarrollo de las competencias.
- Porque durante el aprendizaje el alumno va obteniendo información de los errores que comete y es capaz de rectificar a tiempo.
- Porque el alumno es consciente de la forma de evaluar del profesor, conociendo la forma de valorar el progreso de éste.
- Porque la evaluación continua es una prueba preparatoria constante para la evaluación final.

Sin embargo, también hace referencia al aumento de trabajo personal que constituye el hecho de llevar a cabo una evaluación continua para el profesor, por el control y seguimiento constante que supone, por las actividades que necesitan de correcciones continuas, por su carácter individualizado. A lo que habría que añadir la heterogeneidad de los grupos y las dificultades que surgen al atender individualmente a cada alumno en su formación.

Para Quintana (1997), citada por Castillo y Cabrerizo (2003), los elementos que podría condicionar la evaluación están relacionados con la subjetividad del evaluador:

- El fenómeno de la sugestión.
- Los prejuicios del evaluador.
- Aquellos errores provocados por la primera impresión:
 - Efecto halo, que hace perder la objetividad debido a referencias anteriores sobre el evaluando.
 - Extensión temporal, la evaluación de una característica es extrapolada en el tiempo y sirve de evaluación global.
 - Interpretaciones fisiognómicas, deducciones visuales acerca del evaluando.
 - Interpretaciones grafológicas, deducciones sobre la escritura acerca del evaluando.
 - La valoración de ciertos rasgos centrales por parte del evaluador, que hacen aplicar ideologías o preferencias a la evaluación.
 - Uso de estereotipos por parte del evaluador, que automatiza el proceso y lo aleja de la personalización.
 - Las deducciones erróneas, basadas en apreciaciones externas que inducen a conclusiones poco acertadas.

Por otro lado, existe otro tipo de oscuridad en la práctica evaluativa debida a las propuestas “de obligado cumplimiento” que llegan desde las administraciones y que

hacen tambalear los cimientos de los docentes, puesto que de cambios se trata y los cambios, máxime si llegan desde el exterior, no suelen ser bienvenidos. Por ello, puede caerse en contradicciones, uno dice que hace lo que no hace pero debiera hacer y hace como el que lo hace. Las investigaciones cualitativas, mediante entrevistas personales, realizadas por Plata y Trillo (2001) tras la reforma educativa propuesta por la LOGSE, revelan diferencias entre lo que se debe hacer y lo que se hace en materia de evaluación. *“Pocas veces la distancia entre la teoría y la práctica fue mayor. Incluso una lectura poco exigente de las orientaciones de los DCB sitúa este texto a años luz de lo que nosotros hemos encontrado. Así, y salvo honrosas excepciones (que las hay), lo habitual es una evaluación centrada en el estudiante (único responsable de su fracaso) y en nada más; una evaluación como sinónimo de examen y de calificación; y una, al fin, evaluación para seleccionar y decidir acerca de la promoción. Eso es todo”* (Plata y Trillo, 2001:318).

Para Prieto (2008) las creencias de los docentes sobre la enseñanza y la evaluación son la base a través de la cual desarrollan sus prácticas, produciendo efectos incidentales no deseados en el itinerario de los discentes, cuyas repercusiones pueden ser muy graves. La autora cita a Clark y Peterson (1989:44): “los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan” (Prieto, 2008:128). Sus creencias, sin más asiento teórico en que basarse que en sus procesos vividos, condiciona la actitud y la conducta del docente en la que apoyan su toma de decisiones.

10.- Propuesta de un modelo de meta-evaluación formadora.

10.1.- Introducción.

Ante la propuesta del modelo de meta-evaluación que se quiere ir conformando a lo largo de esta investigación se irán tomando decisiones, emanadas de la fundamentación teórica y de los resultados de la práctica, relativas a todos los elementos que constituyen el proceso de evaluación.

Lo que a continuación se propone no es fácil de llevar a la práctica, existen docentes que se encuentran inmovilizados y para los que los cambios se convierten en amenazas

hacia sus prácticas evaluativas. Sus concepciones evaluativas tan arraigadas, sus finalidades tradicionales tan coherentes con sus prácticas tradicionales, no les dejan observar que existen otras necesidades, y son estas actitudes las que se convierten en hándicaps que casi imposibilitan esta tarea. *“Hoy por hoy, los profesores que elaboran su diario, que se auto-observan grabando sus clases, que reflexionan sobre su práctica, que hacen estudios de casos, que entrevistan a sus alumnos, etc., son mal vistos por sus compañeros y la experiencia de los primeros no quiere ser compartida por los segundos, que son escépticos y piensan que es un trabajo hecho de cara a la galería. No entienden que para innovar hay que indagar, asocian este afán investigador y experimentador a la juventud de la docencia y piensan que es un mal que el tiempo cura”* (Díaz Alcaraz, 2007:134).

Para que los cambios que se proponen en evaluación se materialicen y dejen de estar solo en los proyectos curriculares es necesario realizar una evaluación rutinaria de estas evaluaciones, realizar una meta-evaluación formativa y retroalimentadora en cada momento de la enseñanza, desvelando cuáles son las carencias evaluativas y los efectos perjudiciales sobre el aprendizaje y la propia enseñanza. La meta-evaluación requiere una autoevaluación y coevaluación previa como instrumentos imprescindibles para implementar la evaluación de la competencia evaluadora del docente.

10.2.- Modelo de formación de la competencia evaluadora docente.

La meta-evaluación docente posee un carácter formador de la competencia evaluadora docente. Meta-evaluación que conlleva la consiguiente comunicación de resultados, la retroalimentación del proceso y la propuesta de un modelo de evaluación formador que mejore la competencia evaluadora de los profesores meta-evaluados.

La meta-evaluación debe intentar involucrar a los profesores en un proceso de auto-reflexión profunda y análisis, con carácter colaborativo y formativo, sobre sus propias culturas evaluadoras y sus prácticas de evaluación. Mejorar la competencia evaluadora docente llevará implícito, forzosamente, la mejora de todas las competencias necesarias para enseñar.

10.2.1- Autoevaluación colaborativa docente como instrumento metaevaluativo.

10.2.1.1.- La investigación en la acción.

Este estilo de investigación ha creado un gran impacto entre los investigadores en educación en los últimos tiempos. Según Cohen y Manion (1990), este tipo de estudios, que lleva asociado el concepto de acción, se refiere a la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y al de los propios efectos que producirá dicha intervención. Se preocupa de una situación concreta en un momento concreto, analiza un problema e intenta resolverlo, es lo que se denomina investigación situacional. La investigación acción se entiende como colaboradora, puesto que los equipos de trabajo que se analizan se convierten en participantes directos de la investigación, investigadores y practicantes trabajan juntos, colaborando, en un mismo proyecto, lo que la hace, a su vez, una investigación participativa. Además se concibe como autoevaluatora, ya que se está evaluando de manera continua la situación problema, desde que parte la investigación, durante el proceso, hasta la obtención del resultado final de dicha investigación. Teniendo como objetivo principal el mejorar la práctica de una manera u otra.

Para Cohen y Manion (1990) la investigación en acción se lleva a cabo en dos fases, una primera fase diagnóstica, en la que se analiza el problema y se recogen datos de la situación de partida; y una segunda fase terapéutica, en la que se produce un cambio dirigido conscientemente que permita la mejora a partir de los datos recogidos en el diagnóstico.

Debemos diferenciar entre investigación aplicada e investigación acción, ya que en algunos casos aparecen confusiones entre ambos conceptos. La investigación aplicada es mucho más rigurosa puesto que pretende probar teorías, para ello utiliza como método el estudio de un gran número de casos, controlando todas las variables posibles que intervienen en el proceso, utilizando técnicas de muestreo y la consecuente generalización de los hallazgos. Aplica con rigurosidad el método científico, encuadrándose dentro del paradigma cuantitativo. Por el contrario, la investigación en acción, interpreta mucho más libremente el método científico, utiliza

como método el estudio de un caso, mucho más concreto y referido a una situación específica. No se pretenden extraer teorías generalizables, ni demostrar hipótesis, sino más bien obtener un conocimiento en profundidad de una situación concreta.

La profundidad del conocimiento que se puede obtener a través de esta técnica se contrapone a los proyectos en los que se estudian una gran cantidad de individuos o escuelas, que producen un mayor número de conocimientos y mayor cantidad de información que los estudios meramente locales.

La investigación acción puede ser usada como método en diferentes situaciones, por lo que según Cohen y Manion (1990:273) podemos encontrar hasta ocho tipos diferentes según el contexto en el que se desarrollen:

- 1.- *“El que actúa como una espuela para la acción, siendo su objetivo obtener algo más expeditivamente que si se utilizaran medios alternativos.*
- 2.- *El que se autodirige hacia el funcionamiento personal, las relaciones humanas y la moral, preocupándose de la gente y de sus intereses y relaciones.*
- 3.- *El que se centra en el análisis de trabajos y busca la mejora del funcionamiento profesional y la eficacia.*
- 4.- *El que se preocupa de los cambios organizativos para encontrar una mejora del funcionamiento de los negocios.*
- 5.- *El que se preocupa de la planificación y preparación de políticas.*
- 6.- *El que se preocupa de la innovación y del cambio y sus modos de ejecución.*
- 7.- *El que se centra en la resolución de problemas en cualquier contexto específico en el que aparezca una problemática determinada.*
- 8.- *El que proporciona la oportunidad de desarrollar conocimiento teórico, poniendo aquí el máximo énfasis”.*

A pesar de que la investigación acción puede aplicarse en diversas áreas, el contexto en que se desarrolla la investigación que más nos interesa es el campo educativo.

El movimiento de la investigación en acción educativa surge en Estados Unidos en el siglo XX, en los años cuarenta, cuando crecía un interés cada vez mayor de estudio de situaciones concretas, problemas educativos y tratamiento de grupos. Posteriormente, se afianza en Gran Bretaña, con el establecimiento de la Schools Council en 1964, a través de la cual resurge la investigación acción como método de investigación e implementación del plan de estudios.

Los objetivos que persigue la investigación acción pueden enmarcarse dentro de cinco categorías, según Cohen y Manion (1990:274):

- 1.- Se utiliza como un medio para resolver un problema concreto que se diagnostica y que se pretende mejorar.
- 2.- Una forma de aprendizaje del docente, aportando las herramientas necesarias para el análisis de situaciones y propiciado el autoconocimiento.
- 3.- Se convierte en formas de innovar en la escuela, métodos que propician el cambio hacia la mejora.
- 4.- Medio de mejorar la intercomunicación entre los docentes y el investigador.
- 5.- Aunque carece del rigor científico, se convierte en una alternativa de análisis exhaustivo que le impregna de una objetividad que mejora la simple resolución de conflictos en el aula.

La investigación acción en la que se basará este proyecto se propone como colaboradora y participativa, puesto que incorpora todas las expectativas de sus participantes, la colaboración de los docentes con el investigador se hace imprescindible, obteniéndose beneficios de su aplicación, la resolución de determinados aspectos que se habían diagnosticado como problemáticos implican la mejora, encontrándose una vía abierta hacia la calidad educativa. A su vez, se proyecta como una actividad descriptiva, puesto que se preocupa de describir el contexto, las relaciones y actitudes que existen y los procesos en activo, así como los efectos que se producen.

Siguiendo a Elliot (1990:24) las características que destacan en la investigación acción y que la diferencian del resto de investigaciones son las que siguen:

- 1.-Analiza las acciones humanas y las situaciones problemáticas (aspectos inaceptables), contingentes (con necesidad de cambio) y prescriptivas (necesidad de una respuesta práctica).
- 2.-Pretende profundizar en el problema, extrayendo conocimiento para su diagnóstico y comprensión. No impone una acción solucionadora, pero si proporciona una respuesta adecuada, fundamentada en la exploración.
- 3.-La explicación de lo que está sucediendo hace que se elabore un guión sobre el hecho concreto, el estudio de casos, que presenta una teoría naturalista de la situación en forma narrativa.
- 4.- Interpreta la situación según el punto de vista de los implicados, aquellos que actúan e interactúan en la situación problema.
- 5.- Utilizará el mismo lenguaje que utilizan los participantes, describiendo y explicando lo que sucede con el lenguaje del sentido común.
- 6.- Los relatos de los participantes deben formar parte indivisible de la investigación.
- 7.-Debe existir un flujo libre de información entre los participantes en la investigación acción y el investigador.

La investigación en la acción se vuelve apropiada *“en cualquier caso en que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica; o cuando se va a incorporar un nuevo método en un sistema ya existente”* (Cohen y Manion, 1990:283).

10.2.1.2.- La formación de la competencia evaluadora docente a través de la autoevaluación colaborativa y la investigación acción.

A lo largo del siglo XX, se han realizado grandes avances sobre el conocimiento de los modelos didácticos de enseñanza. Estos avances han ido en consonancia con el progreso científico y tecnológico que iba sufriendo la sociedad. Una sociedad caracterizada por el vertiginoso ritmo de cambio, la globalización, el multiculturalismo,

la revolución tecnológica y la incertidumbre valorativa que definen un escenario de extrema influencia en las respuestas educativas (Tejada, 2000:2).

El impacto que este desarrollo social provoca en la humanidad, lleva al profesorado a mantenerse en una continua adaptación y formación de vanguardia, a tratar la diversidad presente en las aulas de manera específica, y a entender el aprendizaje como un proceso en el que están presentes todos los miembros de una comunidad educativa que se compromete en la toma de decisiones desde una configuración holística.

La emergencia de cambios en la sociedad global y su cruce con el sistema educativo ha producido una serie de fenómenos de diferente naturaleza, desafiando a docentes e investigadores a comprender la problemática que envuelve al sistema educativo y a elaborar propuestas nuevas de solución acordes a dichas circunstancias. Nuevas exigencias educativas se generan. Para Tejada (2000:7) estos requerimientos serían: *“el currículum desde un enfoque de los contenidos y su selección, la institución educativa y su organización, y el nuevo papel del profesorado”*.

Vivir en la sociedad de la información presupone estar en disposición de acceder a una gran cantidad de conocimientos emanados de diferentes fuentes. Un conocimiento que se genera y caduca de manera continua. *“Este hecho tiene serias repercusiones en lo educativo, en la medida en que la educación opera con el conocimiento ha de plantearse qué contenidos seleccionar, con qué criterios y qué sistemas activar para su renovación o integración de los nuevos”* (Tejedor, 2000:4).

A la escuela se le exige la formación del alumnado en sintonía con los nuevos tiempos, surge el pensamiento de una forma de enseñanza que conceda a la sociedad lo que ésta demanda, desechando la mera transmisión del conocimiento y encaminándola a un entendimiento del saber a través de la búsqueda y filtrado de la información. Las nuevas formas de enseñanza deben ser explicadas mediante modelos didácticos. Según Medina (2002:55) el modelo didáctico *“es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los docentes hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora,*

el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica docente, le da un carácter de pre-acción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de post-acción facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica”.

Son muchos los modelos de enseñanza que se pueden encontrar entre el profesorado, la mayoría de las veces imbricados entre sí, dependientes de la idiosincrasia del que imparte y emanado de un subconsciente que se manifiesta como el resultado de la praxis educativa. El profesor enseña sin ser consciente de cómo enseña.

Ante la visión tradicional del docente, en la que éste es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la importancia de la materia que se imparte, surgen nuevos modelos más afines con las sociedades democráticas en las que se vive, modelos en los que el profesor devuelve la autonomía y colaboración al estudiante, al comprometerle con el diseño, planificación, ejecución y valoración de este proceso. Modelos en los que la evaluación formativa se convierte en formadora. El profesor debe, así, adoptar un nuevo papel.

La vida en las aulas no es fácil, la tarea del docente encierra mucho más que una simple exposición de los conocimientos adquiridos ante un grupo de alumnos que puede, o no, tener necesidad de aprender aquello que los docentes se esfuerzan en enseñar. La problemática que encierra la estimulación de los aprendizajes va mucho más allá de todo aquello que suponga la transferencia de conocimientos como única vía de comunicación. Se trata de formación, de educación, de socialización. Enseñanza que no sólo concierne a docentes y discentes sino que debe hacer partícipe a todos los sectores de la comunidad educativa y, en un marco contextual más amplio, también a la sociedad actual. Por ello, el estudio de la enseñanza como ciencia didáctica debe partir del autoanálisis, de la auto-reflexión acerca de la práctica de cada docente y del análisis de la relación de esta práctica con su entorno. La enseñanza requiere que el docente entienda el aula como un microecosistema, donde las redes de influjos con el entorno intervienen en los resultados del proceso de forma directa.

En ese microecosistema se establecen relaciones académicas, pero también relaciones sociales de todo tipo, que conectan la escuela con la sociedad. Existe, además del currículo oficial, un currículo intrínseco que socializa al alumno según el sistema implantado. Por tanto, el aprendizaje se realiza a dos niveles, uno académico y otro social. Cierto es que el docente es un elemento constitutivo e imprescindible clave de la calidad de enseñanza y de la educación en general. No hay duda sobre la influencia de su actuación en los resultados educativos, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve afectado por otros factores más amplios como lo es el contexto general en el que se desarrolla la práctica. Siendo el docente el nexo común, el centro donde nace y se programa la acción educativa, formativa y socializadora. *“La actividad didáctica supone la influencia intencional planificada, organizada, regulada y controlada, ejercida por el docente-educador sobre y con el alumno para alcanzar ciertos resultados de aprendizaje previstos”* (Oliva Gil, 2002:31).

En la planificación del proceso de enseñanza deben pues, controlarse todas las variables y todos los elementos que intervienen, tanto los relativos al currículo oficial como al currículo intrínseco, es en este último donde se encierra la realidad de la práctica docente.

Por ello, la reflexión acerca de la praxis educativa permitirá, en primer lugar, definir cuáles son esos elementos que el docente debe controlar y, en segundo lugar, iniciar la búsqueda de estrategias para llevar a cabo dicha planificación, organización y control. Para que esta reflexión, que dará lugar a un nuevo planteamiento educativo, se convierta en crítica y alternativa debe tener en cuenta qué significa la socialización escolar. La socialización trata la formación del alumno para su incorporación al mercado laboral, la formación de futuros ciudadanos que intervendrán en la vida pública. La socialización se entendería como el aprendizaje para vivir en sociedad de acuerdo con las capacidades y aptitudes de los alumnos, se trataría no de reproducir la sociedad en la escuela (sociedad individualista, competitiva, insolidaria que no se desea), sino de transformarla, intentando conseguir esa sociedad utópica que todos queremos.

Por todo ello, el modelo de enseñanza debe estar plagado de proyectos alternativos que sean capaces de innovar la sociedad sin caer en imitaciones. La enseñanza no consiste exclusivamente en descubrir el mundo, consiste en cambiarlo. Transformar la sociedad conlleva transformar la escuela, no se trata por tanto del cambio de metodología de un profesor o de la planificación de un área, se trata de la conversión, de la evolución de las instituciones educativas y con ella la de la sociedad.

Ante esta exposición se debe comprender la necesidad de reconvertir al profesor tradicional en un profesor social, un profesor que investigue sobre su propia práctica docente y que opte por la innovación en las aulas. Se hace necesaria la formación permanente del profesorado para conseguir un profesor que se evalúe y que enseñe a evaluar, que se forme investigando y enseñe a investigar. Un docente competente que forme aprendices competentes.

Existen claras diferencias entre el profesor de siempre y el profesor innovador-indagador, el primero es un profesor que enseña a través de los modelos tradicionales y en cuyas finalidades no se encuentran las funcionales, no le preocupa llevar a sus alumnos a la sociedad del hoy, le preocupa llenarlo de conocimientos académicos. Por el contrario el profesor innovador-indagador realiza una serie de funciones que le apartan del típico modelo de enseñanza por transmisión:

- Activar y dinamizar.
- Resolver problemas de organización.
- Facilitar la comunicación entre elementos.
- Preparar trabajos de campo.
- Estimular e incentivar.
- Auto-instrucción de los conocimientos necesarios.
- Organizar prácticas y talleres.

A través de estas funciones se conseguirá un cambio de roles entre profesor y alumno: el alumno pasa de ser un elemento pasivo a convertirse en un elemento activo. El profesor deja de ser el mero transmisor de conocimientos para convertirse en un coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación del profesor innovador-indagador debe ir encaminada a cubrir las siguientes facetas profesionales:

- El desarrollo de la capacidad y seguridad como docente.
- La formación en contenidos científicos.
- La formación en metodología, epistemología, historia de la ciencia y en el papel social de la ciencia.
- La necesidad de encontrar un eje globalizador o conductor, perteneciente a la realidad próxima:
 - Que abra nuevos conocimientos.
 - Que sea fácil de ejecutar.
 - Que puede ser enfocada a la enseñanza desde diversas disciplinas.
 - Que parta de la realidad de la clase.
 - Que no suponga costes elevados.
- Aportar un enfoque interdisciplinar a los proyectos de innovación.
- Conseguir la continua conexión con la sociedad en la aplicación de los proyectos de innovación.
- Pero sobre todo, debe enriquecerse a través de la reflexión colaborativa acerca de la práctica docente.

La formación del docente en su competencia evaluadora debe constituirse como una formación para la autonomía (Martínez Bonafé, 2004), en la que los docentes construyan su propio conocimiento, que quedará marcado por la experiencia, por la subjetividad y el conocimiento de sus potenciales formativos. Una formación que surge de la investigación diagnóstica y de la necesidad de implementar una acción terapéutica para cada problema concreto que se genera en cada centro específico, se convierte en un recurso imprescindible para construir mejores prácticas docentes que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la calidad educativa. Una formación elegida como solución a una necesidad, sin imposiciones ni alienación, en la que el docente aprende lo que desea aprender, movido por un mayor conocimiento de la

realidad en la que se encuentra inmerso, y por la sed de dar a sus alumnos lo mejor de sí mismo. Una formación para la mejora de la evaluación a través de la indagación, que se manifestará como una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que solo se aprende aquello que se evalúa. Una formación creativa no puede surgir si no es a través de un trabajo colaborativo entre docentes que impregne de seguridad la toma de decisiones que acarrearán tal formación. Es una formación activa, participativa, una formación a través de la investigación en acción, en la que la implementación de los avances en evaluación se hace imprescindible, en la que la experiencia diaria basada en la indagación de los docentes y en la innovación de las actividades evaluativas se vuelve formativa y formadora. En contraposición se encontraría la formación academicista, en la que los docentes adquieren un saber enciclopédico sobre evaluación y se enredan en terminologías y conceptos de difícil asimilación y peligrosa puesta en práctica.

La creación de grupos de trabajo entre docentes que reflexionen acerca de las finalidades de la evaluación, del qué quieren conseguir al evaluar y de cuál es su objeto de evaluación marcará el comienzo de una actividad de aprendizaje promovida por el deseo de aprender y mejorar como docentes que se actualizan, que conocen la sociedad para la que deben formar a sus estudiantes y que se plantean cuál es la mejor forma de hacerlo.

Una formación de estas características debe partir del entendimiento del tipo de conocimientos que se quieren conseguir en los estudiantes. Las competencias básicas pueden enseñarse por imposiciones administrativas, pero sólo serán evaluadas si los docentes creen sinceramente que este tipo de conocimientos son los realmente necesarios para sus alumnos y los hace prioritarios en sus enseñanzas, con toda la metodología específica que pueda acarrear la evaluación de un tipo de *saberes* de esta índole. La selección de lo realmente básico en la educación básica debe ser el primero de los objetivos del grupo de trabajo. Su secuenciación a lo largo de la etapa lo

consiguiente. La toma de decisiones compartidas requiere de un acto de asunción de responsabilidad por parte de cada docente, de compromiso consigo mismo y con el otro. La coherencia de las finalidades y las metodologías e instrumentos de evaluación que se utilizarán para conseguirlas solo se logrará a través de la reflexión colaborativa entre los miembros del grupo. Las formaciones deben ser específicas de cada centro, puesto que darán respuestas a las necesidades específicas que se hace preciso salvar.

“La formación en ejercicio es un recurso necesario para mejorar la práctica docente y para poner en marcha aspectos de innovación educativa. De la misma manera la evaluación de la enseñanza posibilita la reflexión sobre la práctica docente que se considera imprescindible para mejorar la prestación del servicio educativo. La formación en centros se considera como una de las mejores modalidades de formación porque proporciona respuestas concretas a las necesidades que plantea el centro” (Díaz Alcaraz, 2007:156).

Una propuesta para la formación docente en su competencia evaluadora sería la que aquí denominamos *auto-coevaluación o autoevaluación colaborativa*. Esta propuesta requiere de tres fases de aplicación. Una primera fase de introspección de cada docente que se realizará con la ayuda de un cuestionario de autoevaluación que los centros elaborarán y para el que se aportan una serie de indicadores que pudieran ayudar en su preparación; una segunda fase de puesta en común entre aquellos docentes que deciden por propia iniciativa, tras la fase diagnóstica de introspección, que necesitan mejorar algún aspecto de los procesos de evaluación que llevan a cabo; y una tercera fase de funcionamiento de los grupos de trabajo en la que la toma de decisiones constantes propiciará la definición de una cultura evaluativa que permita el desarrollo de la competencia evaluadora docente. Con este plan de formación se pretende conseguir la implantación de las reformas educativas en las escuelas, a partir del convencimiento de los docentes de que se trata de una necesidad. Puesto que si los docentes no se implican difícilmente se conseguirá la instalación de las reformas en las escuelas.

1ª Fase: Autoevaluación. Una propuesta de instrumento para autoevaluar colaborativamente la competencia evaluadora docente requiere de una serie de intenciones. Éstas se apoyarán en el discurso de Díaz Alcaraz (2007).

1. La autoevaluación debe ser **voluntaria**. A partir de la revisión del contexto educativo, el docente debe estar convencido de la necesidad de buscar el cambio hacia la mejora y de encontrar soluciones, reconociendo la práctica docente como uno de los aspectos donde mirar.
2. Necesita de una formación previa de los autoevaluados, en el sentido de **autoconocimiento**, del entendimiento de cómo y porqué evalúa. Una formación que irá marcada por la indagación del contexto en el que se desarrolla su práctica, en el que la observación de otros y la suya misma quede plasmada en forma de autobiografía docente.
3. Debe tener carácter **holístico**, debe recoger todos los aspectos de la práctica docente, para comprobar si cada una de las actuaciones docentes se encuentra en continua evaluación.
4. Su aplicación debe ser **colectiva**. Autoevaluación no significa evaluación en soledad, uno se evalúa a sí mismo junto a un colectivo que persigue los mismos fines. Entre profesores de un mismo departamento, entre tutores o entre profesores que lleven a cabo proyectos interdisciplinarios con trasvase de experiencias.
5. Debe ser **confidencial**, lo que permitirá la seguridad y el respeto del que responde a la autoevaluación. Solo se procederá a implementar la segunda fase si el docente se encuentra totalmente convencido de la necesidad de hacerlo.
6. Debe **programarse**, con la asignación de un tiempo adecuado para su ejecución, para que no reste dedicación a otras actividades.
7. Debe ser **introspectiva**, llevar implícita la reflexión profunda e interior de cada docente.

La aplicación de un cuestionario de autoevaluación, que incluirá cinco dimensiones y cuatro indicadores por cada dimensión, permitirá a cada docente comprender cuál es el propio modelo evaluativo que sigue y sobre el que, quizás, nunca se paró a reflexionar. Este cuestionario es tan solo una propuesta para autoevaluar la competencia evaluadora docente, en cada contexto, en cada centro. Cada grupo de trabajo podrá adaptar dicha propuesta a sus propios escenarios problemáticos, añadiendo o modificando aquellos indicadores que consigan medir el grado de satisfacción de los implicados en relación a los puntos débiles detectados en cada centro.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE ⁽¹⁾	1	2	3	4	Qué dificultades encuentra en su desarrollo.
Planificación evaluativa. Al comienzo del curso planifica su enseñanza y con ella la evaluación que llevará a efecto a lo largo del curso.					
La función que cumple la evaluación que quiero desarrollar es pedagógica, siendo la adquisición de competencias básicas el complemento que culmina el logro de los objetivos propuestos.					
Tengo explicitados con claridad cuáles son los criterios que voy a seguir para evaluar competencias básicas.					
Realizo una evaluación inicial académica y de contexto en la que detecto necesidades y reorganizo mi planificación evaluativa en función de la información extraída.					
En la planificación de la evaluación selecciono los contenidos básicos del currículum que posibiliten la enseñanza-evaluación de las competencias que quiero conseguir en mis alumnos.					
Instrumentos y estrategias de evaluación. Selecciona los instrumentos que le permitirán conseguir las finalidades perseguidas.					
Los instrumentos y estrategias que utilizo son coherentes con las finalidades evaluativas que persigo.					
Elaboro actividades de evaluación, utilizando variedad de recursos, que me permitan la evaluación de las competencias básicas.					
Utilizo instrumentos y estrategias sistemáticas que me permiten revisar formadoramente mi práctica docente y registrar la información obtenida.					
Utilizo las pruebas PISA o las PPDD como un referente para preparar las pruebas escritas de evaluación de competencias.					
Regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Adecua los ritmos de enseñanza.					
Me es posible realizar un seguimiento formativo del proceso de aprendizaje de cada uno de mis alumnos, tomando las medidas oportunas de corrección de errores.					
Realizo un seguimiento formador del proceso de enseñanza, modificando los métodos para adecuarlos a los ritmos de aprendizajes de los alumnos.					
Valoro continuamente si los objetivos que persigo se están consiguiendo y tengo registrado sistemáticamente todas las valoraciones que voy obteniendo en el proceso.					
Los alumnos tienen interiorizados los criterios de evaluación, reflexionan y evalúan sus actividades y las de sus compañeros, tomando conciencia del nivel de aprendizaje adquirido, utilizando el cuaderno de trabajo como el instrumento clave para la implementación de la autoevaluación.					
Interpretación. Interpreta integralmente toda de la información recogida en el proceso.					
Interpreto los datos recabados en la evaluación inicial y diagnóstico necesidades educativas.					
Para la interpretación de los datos y obtención de la calificación final, utilizo todas las informaciones recogidas, no solo de pruebas escritas, sino de trabajos, proyectos, progreso, actitudes, habilidades...					
Interpreto los datos recogidos en el proceso teniendo en cuenta los principios básicos de toda evaluación: validez, fiabilidad, globalidad, veracidad, suficiencia, justicia y ética.					
Meta-evalúo, analizando todos los elementos del proceso de evaluación y proponiendo medidas de mejora.					
Comunicación de los resultados. Comunica formativa y permanentemente.					
Al comienzo del curso comunico los resultados de la evaluación a mis alumnos para que conozcan sus dificultades.					
En los momentos apropiados comunico a mis alumnos los criterios de evaluación, de calificación y de corrección de pruebas y trabajos para que los interioricen.					
A lo largo de todo el proceso y de forma continuada mantengo informado a mis alumnos de los progresos que realizan y los errores que comenten, a través de las actividades evaluativas.					
Al finalizar el proceso informo a mis alumnos y a sus familias de las dificultades encontradas y de los objetivos que no se han conseguido y qué estrategias deben seguir para continuar sus aprendizajes.					

⁽¹⁾Valore de 1 a 4, para cada dimensión y para cada indicador, según el grado en el que desarrolle la actividad propuesta, siendo el valor 1 el relativo al mínimo desarrollo y el valor 4 el relativo al máximo desarrollo.

2ª Fase: Coevaluación. Es la fase de puesta en común, en la que los docentes voluntarios deciden mostrar sus modelos evaluativos al resto de sus compañeros con el fin de mejorar. Modelos que se habrán reconocido a través de los datos proporcionados por el cuestionario de introspección.

- Se pretende diagnosticar e identificar la existencia de necesidades de formación en la competencia evaluadora de los docentes del centro, a través de la claridad y la transparencia. De esta reflexión grupal deben encontrarse las áreas de mejora que constituirán los motores del funcionamiento de los grupos de trabajo.

La coevaluación permitirá orientar al profesorado para que la evaluación se convierta en un instrumento que conlleve:

- Promover una constante reflexión docente.
- La evaluación debe reforzar la motivación del docente, proporcionándole seguridad y ganas de evaluar constantemente. Va a permitir que se conozca a sí mismo, cómo actúa en cada situación y cómo interpreta las diversas situaciones que se le presentan en el aula, plasmándola en una evaluación personal. Esto le permitirá deshacerse de ese factor de incertidumbre que la evaluación tradicional lleva asociada: “lo haré bien o no”, para que no queden interrogantes, lo que imprimirá una seguridad en el docente que le permitirá defender su evaluación objetivamente ante Junta, Directiva, Inspección o familias.
- Afirmar la autoestima del alumno y hacerle partícipe, olvidando el carácter sancionador que en ocasiones impregna la evaluación y mostrando a cada paso aciertos y errores, convirtiendo los errores en motores del cambio y propiciando una evaluación formadora y auto-reguladora en manos discentes.
- Cambiar la calificación por el diálogo, por la reflexión compartida, por la comprensión y por el aprendizaje para la mejora.

3ª Fase: Funcionamiento de los grupos de trabajo. Los grupos de trabajo funcionarán a varios niveles, con el fin de desarrollar cada una de las macrocompetencias que conforman la competencia evaluadora del docente. Durante esta tercera fase los grupos tendrán que tomar decisiones constantes que les permitirán definir sus competencias evaluadoras y clarificar sus finalidades para actuar en consecuencia.

1) Planificación de la evaluación:

a) Delimitación del contexto de evaluación, en el que cada docente, en colaboración permanente con su grupo de trabajo, reconoce su modelo de evaluación a través de la introspección, en una reflexión profunda en la búsqueda de sus finalidades evaluativas, decidiendo entre todos los miembros del grupo qué quieren conseguir:

- i) **Evaluación Constructivista**, formativa-formadora, que regula la enseñanza y el aprendizaje y fomenta el aprendizaje a través de los errores, **frente a Evaluación Objetivista**, de control, sumativa, para la acreditación social y certificación académica. O se toman decisiones para la elección de **ambas formas de evaluación**, en cuyo caso los grupos de trabajo deberán delimitar los campos de actuación de cada una de ellas, cuál prevalece sobre la otra.
- ii) **Evaluación Academicista**, plagada de conceptos memorísticos, sin cohesión, que se evalúan mediante exámenes descontextualizados y que solo tienen una respuesta correcta, **frente a Evaluación Funcional** en la que se evalúa la movilización de los conocimientos en contextos alternativos, a través de casos prácticos en los que los estudiantes se motivan y aprenden a razonar, argumentar, evaluar y toman decisiones, y en la que respuestas alternativas son igualmente válidas.
- iii) **Evaluación formal frente a Evaluación informal/no formal**, todas ellas proporcionan aprendizajes que pueden ser valorados.

Currículum informal: currículum oculto, relaciones entre compañeros, relaciones sociales, de familia, de ocio, a través de los medios de comunicación.

Currículum no formal: actividades complementarias, extraescolares, proyectos, visitas, trabajos voluntarios, participación en asociaciones, la vida en el aula, liderazgo, cultura organizativa.

Currículum formal: todas las disciplinas, contenidos transversales de las materias.

- iv) **Evaluación Integral**, en la que todos los elementos que integran el proceso deben ser valorados, **frente a Evaluación Analítica** en la que solo se evalúan los conocimientos declarativos adquiridos por los estudiantes.
- b) Selección de aquellos conocimientos verdaderamente básicos y relevantes y su secuenciación.
 - i) Hechos, conceptos, sistemas conceptuales y sus procedimientos.
 - ii) Habilidades.
 - iii) Actitudes y valores.
 - iv) Capacidades.
 - v) Competencias.

La labor del grupo de trabajo se vuelve imprescindible en la selección y secuenciación de lo que realmente es básico en educación secundaria obligatoria. La concreción del currículum debe ser contextualizada y, por tanto, flexible y abierta. La selección de los contenidos es un proceso que surge como respuesta a la delimitación del contexto de evaluación y a sus finalidades. La necesidad de guiar dicha selección mediante unos criterios que se constituyan como razón de ser de las enseñanzas del grupo de trabajo hace que deban explicitarse dichos criterios. Según Tejada (2000) esos criterios se relacionan con los siguientes modelos:

Logocéntrico: en relación a las técnicas y saberes de cada disciplina, secuenciándose epistemológicamente.

Psicocéntrico: en relación a las demandas de los aprendices, según sus necesidades, intereses, actitudes y expectativas.

Sociocéntrico: en relación a las necesidades y demandas de la sociedad.

Para Rodríguez Diéguez (2003d) esos criterios irían en relación a la **validez**, como respuesta a los objetivos; a la **significación**, en cuanto transmitan conocimientos relevantes y concernientes a la realidad; a la **adecuación**, en relación a los intereses de los

estudiantes; y a la **interdisciplinariedad**, integrando actividades cercanas y de diferentes ámbitos a cada una de las disciplinas.

c) Concreción de los criterios para la evaluación de las competencias básicas, que se constituirán como peldaños que deben ir alcanzándose de forma secuenciada, a partir del conocimiento de la situación de partida:

- i) Determinar los criterios de evaluación de los contenidos.
- ii) Definir los criterios de evaluación de las habilidades y destrezas.
- iii) Establecer los criterios de evaluación de actitudes y valores definidos en términos de cualidad y calidad de la actitud.
- iv) Diseñar los criterios de aplicación de los saberes adquiridos a los diferentes contextos. Incluyendo información del entorno que pueda obtenerse mediante vías diferentes a la aplicación de instrumentos, como las que pueden llegar mediante tutores y familias.

2) Selección de instrumentos y metodologías para la recogida de información.

a) Elaboración de actividades de evaluación coherentes con las finalidades evaluativas: **pruebas escritas tipo examen** que confirmen la recepción de la información transmitida por el docente y el libro de texto, **frente a pruebas de innovación**, creación de escenarios interdisciplinares, proyectos de investigación, experimentación y casos prácticos que comprueben la utilización de los conocimientos como herramientas analíticas para la comprensión de la realidad y le permitan la toma de decisiones.

b) **Actividades carentes de significado, frente a actividades relevantes** para los estudiantes que despierten su interés.

c) **Actividades individuales, frente a actividades en equipo.**

d) Modificación de los **criterios de corrección** de las actividades seleccionadas atendiendo a las finalidades evaluativas.

e) Programar y sincronizar las actividades de enseñanza con las actividades formativas de evaluación. Tendiendo a que semanalmente se instruya y se apliquen tareas evaluativas, con el fin de detectar si el estudiante aprende motivadoramente y poniendo especial énfasis en la tipología de la tarea, comprobando si es la adecuada.

f) Modificar las metodologías más cercanas al estudiante, apostando por estrategias innovadoras que contemplen el uso de medios audiovisuales, la internación en el

- ciberespacio, la transdisciplinariedad de un escenario común y real para los alumnos o el empleo de varios idiomas en una misma actividad (García González, 2009).
- g) Recogida de información de la **práctica docente**. Los diarios de clase se hacen imprescindibles para realizar una buena labor evaluativa de la propia práctica evaluativa docente.
- 3) Regulación de los procesos, para que la evaluación sea educativa.
- a) **Enseñar primero y evaluar al final del proceso, frente a fundir el proceso de enseñanza con el de evaluación**, en el que cada actividad contiene un aprendizaje formativo y retroalimentador.
- b) **Heteroevaluación, frente a técnicas de triangulación**: autoevaluación del alumno y coevaluación entre estudiantes y profesores, en las que el alumno interioriza los criterios de evaluación, aprende a evaluarse, toma decisiones y se auto-regula.
- i) Selección de instrumentos de autoevaluación del alumno, como el portafolios o los cuestionarios.
- ii) Selección de instrumentos de coevaluación, como el análisis del reparto de responsabilidades en los equipos de trabajo y el desempeño de las funciones en el grupo.
- c) **Objeto de la evaluación centrado en el alumno, frente a objeto de la evaluación holístico**: el alumnado, la labor docente, las programaciones, los instrumentos, los tiempos, los materiales, los recursos, la organización.
- 4) Interpretación de la información recabada. Evaluar se constituye como la emisión de un juicio sobre el valor de una cosa para la toma de decisiones. Acto de tal responsabilidad y consecuencias en la vida de los estudiantes requiere de una interpretación de la información cargada de reflexión, sistematización y justificación de los resultados obtenidos. Posee una doble vertiente, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la evaluación de la enseñanza y evaluación.
- a) **Calificar cuantitativamente** mediante la ponderación de exámenes, **frente a transformación de los registros** que contienen todos los aspectos evaluados en una escala de calificación a través de unos criterios consensuados por todo el grupo de trabajo.

- b) **Estado final, frente a progreso y evolución**, en la que el docente conoce de dónde parte el alumno y a dónde ha llegado.
 - c) **No individualizada, frente a individualizada** y tiene en cuenta las circunstancias de cada alumno y los aprendizajes no formales e informales que ha adquirido.
 - d) Planificar y sistematizar la evaluación de la **práctica docente**, en relación a modelos de enseñanza, adecuación de tareas, métodos y criterios de evaluación y calificación.
- 5) Comunicación de los resultados. No solo al final del proceso.
- a) Consensuar que al comienzo de cada proceso de evaluación, los alumnos conozcan con claridad cuáles serán los criterios de evaluación, de corrección y de calificación que se aplicarán. Deben conocer qué se espera de ellos y cómo deben hacer para conseguirlo.
 - b) La información extraída de la evaluación inicial debe ser puesta al servicio del alumno, su familia y su tutor.
 - c) Los avances y dificultades deben ser transmitidos al alumno en el día a día, con motivación, con esperanzas de superarse, aportando mecanismos para solucionar los problemas.
 - d) Al final del proceso deben exponerse de forma clara los resultados, justificarse y proponer medidas de mejora para afrontar el siguiente período evaluativo. A las familias transmitir no únicamente una calificación sino, cualitativamente, los resultados del proceso, los objetivos no conseguidos y los mecanismos que propiciarán que lleguen a conseguirse.

En esta propuesta que se ha esbozado queda, intencionadamente, todo por hacer. En cada centro se abrirá un estudio de casos, los grupos de trabajo se constituirán como investigadores en la acción, analizando su realidad y el contexto en el que se desarrolla la acción. El trabajo de los grupos de colaboración debe ser un esfuerzo conjunto de investigación, de indagación a lo largo de toda la vida, grupos que se forman así mismos, que adoptan posturas propias ante los conceptos de competencias y sus formas de evaluarlas, que no necesitan que nadie les imponga nada desde fuera, porque ellos saben qué es lo que tienen que enseñar y cómo deben hacerlo, que crecen en seguridad y en conocimientos autoconstruidos, que disfrutan innovando y aprenden a la par que sus alumnos.

CAPÍTULO IV

INVESTIGACIÓN PRÁCTICA

11.- Introducción

La tercera parte del estudio contiene la metodología de investigación y su justificación, su diseño y todo su desarrollo, desde la elaboración de los instrumentos hasta el análisis de los datos recabados.

Este trabajo de investigación trata de realizar un estudio sobre la competencia evaluadora docente, conocer las actitudes que muestran los profesores de educación secundaria obligatoria para desarrollar la práctica evaluadora más ajustada que permita conseguir el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. Indagando en cuáles fueron sus mecanismos de formación inicial y qué tipo de desarrollo profesional permanente siguen. Conocer qué referentes teóricos en evaluación impregnan su cultura evaluativa, qué modelos evaluativos específicos practican en sus aulas y cuál es la problemática con la que se están encontrando para llevar a cabo una evaluación de competencias.

Toda investigación debe sustentarse bajo un paradigma de investigación, el paradigma que se elija determinará los procedimientos y las técnicas e instrumentos necesarios para resolver el problema que se cuestione. Aunque debemos partir de la premisa de que es el propio diseño investigativo el que ubica una investigación en un paradigma u otro; desde que el investigador delimita el tema de trabajo y plantea el problema, persigue unas finalidades y elabora una metodología para conseguirlas, hasta que analiza e interpreta los datos. Para Gento (2004:34) el paradigma *“se refiere a la configuración intelectual que determina el modo peculiar de captación, comprensión y descripción de un objeto físico o intelectual concreto y determinado, así como el posicionamiento intelectual consiguiente”*. Para Martín Molero (1988) el paradigma *“es el determinante de los enfoques y procedimientos que sirven de modelos a los nuevos investigadores”*.

12.- Modelos metodológicos.

12.1.- Paradigmas metodológicos

El investigador, movido por la curiosidad innata, intenta comprender el mundo analizando la realidad, y para ello realiza una de las actividades más puramente humanas que existen: la actividad investigativa. La inquietud del hombre lo acerca a la realidad para conocerla con el objetivo de mejorarla. Mira, así, a la realidad cara a cara, la estudia, la desmenuza, la analiza y se la muestra al resto del mundo, compartiéndola y dándola a conocer.

Ahora bien, para analizar la realidad se necesitan de unos conocimientos y de un método de trabajo sistemático que sirva como herramienta para investigar la realidad social, que proporcione información y permita la toma de decisiones para alcanzar la transformación y mejora de la realidad analizada.

Toda investigación debe apoyarse en un modelo teórico previo que proporcione a los resultados de la investigación un carácter fiable y preciso.

Dos paradigmas se contraponen en la metodología a seguir en la investigación educativa. Son el paradigma cuantitativo, surgido de las ciencias naturales y el paradigma cualitativo, que lo hace de las ciencias sociales. El primero de ellos sigue la corriente positivista, sus raíces filosóficas se encuentran en el empirismo lógico y se centra en la necesidad de estudiar y valorar objetos cuantificables y medibles. Se utiliza en el análisis de datos la teoría estadística y el método de trabajo es el puramente científico, riguroso, preciso, fiable y objetivo, carente de toda subjetividad y marcado por la *cientificidad*. *"El conocimiento positivista rechaza los hechos aislados, las situaciones concretas e irrepetibles, buscando la regularidad que permita la generalización. La búsqueda de las leyes se basa en la fiabilidad y validez de los fenómenos empíricos; en que sean reproducibles y replicables"* (Pérez Serrano, 2004:22).

El segundo, el paradigma cualitativo, se interesa por entender las actuaciones sociales y se asocia a la corriente fenomenológica, interpretativa-simbólica y hermenéutica. Se

basa en la observación naturalista y subjetiva, se fundamenta en la realidad y pretende descubrir realidades, explorando, describiendo e interpretando. A diferencia del paradigma cuantitativo se concibe como no generalizable y se dedica al estudio de casos aislados, asumiendo una realidad dinámica. Para Imbernón (2007:11) nos encontraríamos ante la *“investigación naturalista, etnográfica, comprensiva, constructivista, interpretativa (o denominada genéricamente, por la naturaleza de sus datos, cualitativa), centrada en el conocimiento, la reflexión y trabajo de cambio o de transformación de la realidad educativa y social a través de la participación directa...”*

La investigación cualitativa se caracterizaría por seguir, según Cedeño-Suárez (2001:6), las siguientes premisas:

- *“La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.*
- *Intenta comprender, interpretar y explicar la realidad para transformarla.*
- *Describe e interpreta la situación en la que se desarrolla el acontecimiento.*
- *Estudia en profundidad una situación concreta.*
- *Profundiza en los diferentes aspectos que influyen en determinadas situaciones.*
- *Los seres humanos son personas interactivas, comunicativas, que comparten significados.*
- *Los investigadores pueden reaccionar ante la realidad que estudian y los conocimientos que van adquiriendo, producto de las relaciones que se establecen y los significados que comparten las personas”.*

El conocimiento en profundidad del problema llevará a la búsqueda de posibles soluciones y actuará sobre la propia realidad transformándola en lo posible, con el propósito de implantar un modelo que represente la nueva forma de pensamiento. Siguiendo a Cedeño-Suárez (2001:4) la investigación cualitativa *“...se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo que se investiga, en tanto se está en el campo de estudio”.*

A pesar de las diferencias claras entre los dos paradigmas analizados, Cook y Reichardt (1986) señalan tres razones para sugerir el uso conjunto de los métodos cualitativo y cuantitativo:

1. Los numerosos propósitos que tiene normalmente la investigación. Dicha variedad de necesidades requiere, lógicamente, una diversidad de métodos.
2. La utilización conjunta de dos métodos-tipo permite que se fecunden recíprocamente, ofreciendo intuiciones que ninguno de ellos podría aportar por sí solo.
3. El hecho evidente de que todos los métodos tienen un sesgo que se puede soslayar con el empleo conjunto. Solo utilizando técnicas múltiples es posible triangular la verdad subyacente.

Por lo que estos autores permiten el acercamiento de ambos enfoques, considerando siempre cuál es el problema de estudio, pues solo a través de él y de la praxis podrá determinarse qué paradigma y qué métodos son los que más se aproximan al descubrimiento de la realidad que se estudia.

Así pues se “abren unas razonables expectativas acerca de una aproximación entre ambos enfoques. Sin embargo, y éste es un particular punto de vista, esta aproximación debe plantearse en el ámbito de la praxis más que desde un punto de vista teórico. Mi planteamiento obedece a la consideración de que debe valorarse el efecto catalizador que una honesta confrontación conceptual tiene siempre en la otra parte. Así, la polémica ha tenido históricamente carácter recurrente, apareciendo y desapareciendo en significativos para ambas partes, que han sido integrados en el contexto general de la educación en su sentido más amplio” (Imbernón, 2007:16).

12.2.- El estudio de casos

Este método de investigación nació en Estados Unidos, y aunque distintos autores no coinciden en el momento en el que ocurrió, posiblemente entre 1908 y 1920, sí lo hacen en que fue en la Business School de la Universidad de Harvard de la mano de Copeland.

El estudio de casos puede definirse *“como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”* (Pérez Serrano, 2004:85).

A diferencia del investigador que estudia muestras amplias y representativas de individuos, el investigador de estudio de casos analiza mediante la observación profunda a un solo objeto, ya sea éste un individuo, un grupo o un centro educativo.

“Sea cual fuere el problema o la metodología, en el fondo de cada estudio de casos yace un método de observación” (Cohen y Manion, 1990:164).

La finalidad que tiene esta observación es la de analizar en profundidad la parte de un todo, estudiar sus ciclos vitales, comprenderlos y posteriormente extrapolarlos a los comportamientos generales del todo al que pertenece la parte.

Según Cohen y Manion (1990), existen dos tipos de observación: la **observación participante**, en la que el investigador forma parte del grupo como un miembro más, realizando las mismas actuaciones que pretende observar; y la **observación no participante** en la que el observador se mantiene al margen, sin llevar a cabo las acciones encomendadas al grupo, evitando verse comprometido en las conversaciones y creando una determinada distancia social.

El estudio de casos se constituye como un método de investigación cualitativa que busca soluciones utilizando las discusiones y reflexiones sobre la problemática en la que se ve envuelta un grupo. Describir la situación en la que se encuentra inmerso el grupo, descubrir su problemática y narrar la toma de decisiones y las actuaciones que se realizarán para transformar y mejorar, si es posible, la situación de partida. *“Consiste en hacer estudiar por un grupo, en el transcurso de una larga sucesión de encuentros, las situaciones-problema concretas presentadas con sus detalles reales para provocar, a partir del análisis de cada caso, una toma de conciencia concreta y realista; una conceptualización experiencial y una búsqueda de soluciones eficaces. Se propone, pues, el método de casos tanto para la formación, el diagnóstico, como para la decisión en el campo de los problemas humanos”* (Pérez Serrano, 2004:82).

Una estrategia de trabajo en grupo, a través de la cual el propio grupo se analiza a sí mismo, a sus actuaciones y a las repercusiones que sobre el entorno tienen estas actuaciones.

El método del estudio de casos como actividad investigativa cualitativa, se contrapone a la medición cuantitativa, como una forma intuitiva de describir e interpretar, dejando a un lado la comprobación de hipótesis en la que se hace necesario definir variables cuantificables. En el estudio de casos las variables del fenómeno se vuelven inseparables del contexto en el que se realiza la investigación.

Esta metodología será utilizada en la investigación con tres finalidades esenciales:

- **Como camino hacia la formación docente**, porque a través de ella el profesorado se implica de forma activa, alcanzando visiones que antes no tenía, aceptando la problemática y entendiendo la necesidad de trabajar para solucionar el problema. Se trata de una manera colectiva de aprender a través de la propia experiencia, reflexionando, estudiando y tomando decisiones resolutorias.
- **Como modelo de investigación cualitativa** mediante la cual se llega a conocer la situación en la que se ve envuelta la problemática, el contexto en el que se desarrolla; se realiza una recogida de datos para comprender la trama, y se extraen de ese conglomerado de datos los que permitan llegar al fondo del problema, objetivándolo y desechando los componentes que proporcionan una visión errónea de la realidad. El investigador debe actuar de animador, creando un clima de confianza, olvidándose de su personalidad y estudiando la de los otros, pudiendo o no intervenir en la exposición de opiniones, quedándose, en este último caso, con el rol de espectador.
- **Como técnica para el descubrimiento de la realidad** de un grupo con el objeto de diagnosticar, reconducir y orientar. Se trata de analizar una situación real en su totalidad, sin asomos de artificios ni de realidad sesgada, considerando significativos todos los sucesos que se interrelacionan con el grupo.

El investigador de estudio de casos se implica en el proceso de investigación de manera continua, recogiendo información, tomando decisiones y valorando de forma activa el proceso.

El diseño de un estudio de casos alcanza a implicar, según Martínez Bonafé (1998), las siguientes tres dimensiones:

- Se analizan micro-realidades dentro de sistemas más complejos y generales.
- Se centra en el estudio de la praxis de los fenómenos educativos, teniendo en cuenta el contexto y utilizando la comunicación constante con los participantes.
- Se estudia para comprender el significado de los hechos educativos, destacando las relaciones que se crean entre el investigador y los elementos que intervienen en la investigación.

Con respecto a las características definitorias de la investigación bajo el estudio de casos, las fuentes estudiadas difieren, claramente, una de otras. Para Pérez Serrano (2004), a pesar de la diversidad terminológica existente, el diseño del estudio de casos debe contemplar la asunción de los siguientes supuestos:

- Es participativo, centrándose en un caso particular y específico, ya sea un fenómeno, un programa o una situación determinada.
- Es descriptivo, realizándose una descripción densa (total y rica) del fenómeno de estudio.
- Es heurístico, comprendiendo el significado del fenómeno, interpretándolo y mostrándolo al lector.
- Es inductivo, basado en el razonamiento inductivo. El tratamiento de datos y la visión del contexto inducen a las hipótesis o a la generalización.

El cuadro que a continuación se muestra está adaptado de Pérez Serrano (2004) y muestra las características que definen el *estudio de casos* según diversos autores.

Helmstadter 1970	Wilson 1979	Stake 1981	Guba y Lincoln 1981	Hoaglin 1982
Permite modificar y mejorar la práctica.	Particularista.	Inductivo y heurístico.	Descripción densa que alumbra significados.	Especificidad.
Los resultados se convierten en hipótesis.	Holístico.	Multiplicidad de datos.	Fundamentado en la situación y construye sobre conocimiento tácito.	Descripción de las partes interesadas y los motivos.
Diseño flexible.	Longitudinal.	Descriptivo.	Holísticos y vivos.	Descripción de temas clave.
Puede aplicarse a situaciones problemáticas.	Cualitativo.	Específico.	Formato tipo conversación.	Puede sugerir soluciones.

CUADRO 12.1: Características de los estudios de casos cualitativos. Adaptado de Pérez Serrano (2004).

12.3.- Metodología, diseño y desarrollo de la investigación.

12.3.1.- Justificación metodológica

Las razones que llevan a investigar la realidad educativa en materia de evaluación en una pequeña zona de España, el Campo de Gibraltar, vienen determinadas por dos motivos esenciales.

Uno de orden intelectual, por la pura necesidad de descubrir cómo se enfrentan los docentes a los cambios que traen las reformas educativas, por la curiosidad de conocer y de interpretar, y por la satisfacción de desvelar los secretos que encierra el proceso de evaluación en cada uno de nosotros.

Otra es de orden político, el deseo de conocer intencionadamente, para mejorar, para hacer más eficiente y eficaz la evaluación, para planear un camino que nos permita desarrollar auténticamente la competencia docente evaluadora, que revierta en una mejora de los procesos de enseñanza.

Unas razones como éstas enmarcaban la investigación en el paradigma cualitativo, de carácter subjetivo, que permitiría realizar una investigación constructivista de la situación problema (Del Rincón y otros, 1995). La observación de los profesores en su microecosistema escolar, estudiar sus comportamientos y encontrar afirmaciones e

interrogantes basados en la reflexión, se mostraría como el objetivo primigenio de este proyecto.

Sin embargo, desde la perspectiva expuesta, nacía la preocupación por el carácter altamente subjetivo de la investigación, de la interpretación particular que pudiera hacer como investigadora, de ver donde no hubiera, de creer más que de conocer.

Por ello, a pesar de que el paradigma de investigación del que se nutrían las razones de ser de este trabajo era de corte cualitativo, esto no sería óbice para que la búsqueda de información y el análisis de datos se llevara a cabo utilizando tanto la perspectiva cuantitativa como la cualitativa. Optar por una metodología cualitativa complementada por la investigación cuantitativa permitiría cumplir los objetivos previstos con mayor rigor, aportar confianza a cada paso de indagación, poder generalizar los resultados obtenidos y, sobre todo, contrastar mediante triangulación de métodos estos resultados, sin descuidar en ningún momento el fin último, describir, querer conocer, descubrir e interpretar el interior de los personajes y el contexto en el que habitan.

La investigación se constituiría como ***ex post facto*** puesto que la recogida de datos se produciría “*después de que ha ocurrido la causa o causas presumidas. El investigador toma el efecto (o variable dependiente) y se examinan los datos retrospectivos para establecer causas, relaciones o asociaciones y sus significados*” (Cohen y Manion, 1989:227).

Siguiendo a Cohen y Manion (1989), este tipo de investigación se diferencia de la investigación experimental, en la que el investigador posee el control manipulativo de las variables, con al menos una variable activa, pudiéndose ejercer el control sobre el azar. Por el contrario en la investigación *ex post facto*, no puede controlarse la variable independiente, ni siquiera el azar, de forma que debe analizarse con detalle la situación con la que se encuentra el investigador y extraer de ella toda la información posible, describiendo, relacionando y correlacionando, y efectuando una interpretación que permita llegar a conclusiones.

12.3.2.- Hipótesis de la investigación

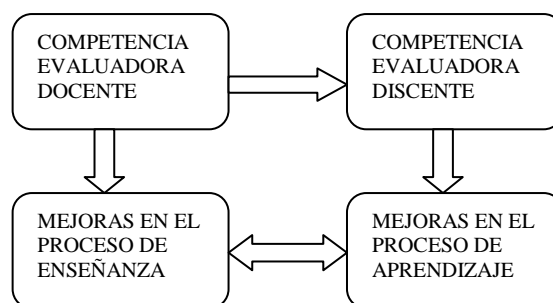
La hipótesis debe ser una proposición, verdadera o falsa, que sometida a una demostración empírica pueda ser contrastada o refutada. Debe ser provisional y estar sujeta a los cambios que se produzcan en la investigación y, sobre todo, debe tener una fundamentación teórica. Las hipótesis traducen el enunciado del problema en una predicción de los resultados esperados, convirtiéndose en un puente entre teoría e investigación. Estas son generadas por la necesidad de conocimiento, ya sea a partir de la experiencia o a partir de la teoría y sus leyes generales. Si las hipótesis tienen su origen en la observación particular y avanzan hacia una generalización son denominadas inductivas; si tienen su punto de partida en la teoría que se aplica en situaciones particulares se trata de **hipótesis deductivas**, como la que en estos momentos nos ocupa, puesto que pretende justificar deducciones emanadas de la teoría investigada y de la práctica educativa.

El tipo de investigación que se llevará a efecto posee **carácter descriptivo**, en la que se pretende describir situaciones y componentes de las mismas, a su vez poseerá carácter interpretativo, en la que se intenta interpretar escenarios de vida reales que contrasten las situaciones descritas, de esta forma **el tipo de hipótesis formulada será del tipo sustantiva o alternativa**, puesto que se procura probar la existencia de ciertas correlaciones entre diferentes variables. Como este estudio utiliza la **estadística** para encontrar dichas dependencias y comprobar la hipótesis alternativa, las conclusiones a las que lleguemos consistirán en la demostración de la probabilidad de que los datos derivados del análisis estadístico no sean debidos al azar sino a una relación entre variables con una certeza del 95% (Gento, 2004). Por tanto esta hipótesis quedará organizada según cada una de las relaciones que se desean encontrar.

Hipótesis: *“Las actitudes de los docentes hacia el proceso de evaluación y el desarrollo de su competencia evaluadora se encuentran relacionados con los modelos evaluativos que cada docente practica en su aula y con la formación permanente que le permite crecer profesionalmente”.*

La hipótesis que esta investigación pretende demostrar conlleva de forma intrínseca una doble causa-efecto.

- En general, si los docentes no poseen una competencia profesional específica, difícilmente podrán aplicarla y/o enseñarla/transmitirla.
- Específicamente, si los docentes carecen de competencia evaluadora, por un lado, los alumnos no conseguirán ser competentes evaluadores, por lo que no podrán utilizar la evaluación para conseguir que su proceso de aprendizaje sea eficaz; y, por otro, los profesores no estarán preparados para evaluar su propia práctica docente y por tanto no podrán caminar hacia la calidad y mejora de la enseñanza. Por lo que la base de la hipótesis lleva implícita una relación causa-efecto de gran magnitud: la evaluación posee efectos retroactivos sobre el aprendizaje y la enseñanza.



MAPA 12.1.- Interrelaciones entre las competencias evaluadora docente y discente.

Según Pozo (2001:311) citado por Rigo Lemini (2008:129) *“Si los maestros no conciben su labor de enseñar o instruir como una tarea compleja y abierta, como un problema ante el que hay que adoptar estrategias diversas según las metas concretas, si enseñar es una tarea monótona en vez de un tarea diversa y divertida, difícilmente los aprendices abandonarán la rutina del aprendizaje monótono”*. Lo que quiere decir que *“si el docente no es capaz de manifestarse estratégico, resulta ingenuo esperar que los alumnos lo sean,... no se puede esperar del alumno lo que se niega en el docente”* (Rigo Lemini, 2008:130).

¿Cómo es posible entonces, enseñar a un alumno a que reflexione realmente sobre su propio proceso de aprendizaje, a que conozca sus errores y aprenda de ellos, a que rectifique en el momento adecuado, a que entre en un proceso de revisión continuo, si ésta no es la forma de actuar del docente?

Es la formación del docente esencial en este sentido, una escuela de calidad es aquella que es capaz de conseguir aprendices reflexivos, capaces de autoevaluarse y mejorar, capaces de aprender por sí mismos, de trabajar en equipo, pero para ello se necesitan profesionales reflexivos, capaces de autoevaluar su propia práctica docente y mejorar, capaces de indagar, investigar y formarse a sí mismos de forma colaborativa con el resto de sus colegas. *“La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes”* (Barber y Mourshed, 2008:15).

Según Cardinet (1986) citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992:334): *“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso”*.

12.3.3.- Método de trabajo

La investigación que sobre la competencia evaluadora docente se realizará, será una evaluación comprensiva. Siguiendo a Stake (2006), la evaluación comprensiva es más una actitud que un modelo de evaluación. Se trata de ser comprensivo, de regirse por la experiencia personal para extraer datos, de convivir, de vivir a otros, de implicarse, de sentir la actividad y el sentir humano, de familiarizarse con los problemas de otros, de comprender el porqué de cómo se hacen las cosas amoldándose a cada contexto. El método de evaluación que se propone posee carácter comprensivo (cualitativa) y, a su vez, basado en estándares (cuantitativa).

Para Stake (2006), estas dos formas de pensar con sus mutuas diferencias, pueden incitar a una reflexión más profunda de la cuestión.

Apostando por una evaluación **comprensiva**, el método de investigación que se utilizará será el **descriptivo e interpretativo-simbólico**, tratando de descubrir e interpretar una realidad. Entre los tipos de investigación descriptiva se encuentran los estudios **transversales**, que serán los que marquen el desarrollo metodológico de este trabajo, estudiando diferentes muestras en un mismo momento.

Se propone la **complementariedad en la metodología** de trabajo: cualitativa (más de 30 datos) para la que se consiguieron 30 entrevistas, y cuantitativa (más de 150 datos) para la que se consiguieron 416 cuestionarios.

El uso de ambas metodologías proporcionará una diversidad de métodos de investigación que supondrá la obtención de mayor información y la posibilidad de contraste desde perspectivas diferentes. Perspectivas que se complementarán, encontrando a través de una todo aquello que no nos puede ofrecer la otra. La triangulación metodológica (realizando los análisis de los cuestionarios y de las entrevistas y comparando los resultados) y de sujetos (analizando a los distintos participantes) garantizará la validez y fiabilidad de la investigación. Por un lado el método cuantitativo, deductivo, permitirá extraer datos estadísticos de la investigación y, por otro, la observación etnográfica (“observar a las personas”), herramienta de investigación cualitativa e inductiva, será utilizada como técnica de análisis de la realidad, como un método de estudio de la vida humana que permitirá describir con detalle e interpretar una situación problema. Se observará a cada individuo en su contexto, como ser único y como parte de un grupo, para, a través de sus movimientos y expresiones individuales, comprender su comportamiento como miembro del grupo al que pertenece.

En cuanto a los **criterios regulativos que aportan el rigor y científicidad** de este trabajo: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad (Guba, 1989) se adaptan a nuestro estudio de la siguiente forma:

La **veracidad**, por un lado es aportada por la **credibilidad** que las entrevistas proporcionaron y por la **validez interna**, tanto inmediata como de contenido, gracias a la revisión instrumental de implicados directos y expertos. Asimismo la **triangulación de métodos y sujetos** y la fundamentación y contraste teórico permanente muestran el grado de confianza que merecen tanto los procedimientos como la información obtenida.

La **aplicabilidad** a otros contextos, a partir de unos datos generalizables, implica la **transferibilidad** a nivel cualitativo de los descubrimientos realizados a través de las entrevistas en un centro educativo, que si pudiera parecer no generalizable a otros centros, es apoyada por la **validez externa** que aporta la vertiente cuantitativa del estudio, en la que se determina que la pertenencia a un centro educativo u otro no influye en la actitud del docente.

La **consistencia** que permita que una nueva investigación proporcione resultados parecidos se corrobora a través de la **fiabilidad** que proporcionan los instrumentos a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

La **neutralidad** se consigue a través de la **objetividad** con la que los procedimientos de análisis de datos cuantitativos se han realizado y la **confirmabilidad** de los datos más relevantes a través de las técnicas cualitativas.

12.3.4.- Selección de la muestra. Un estudio de casos en el Campo de Gibraltar.

Datos cuantitativos:

Según Gento (2004) las muestras probabilísticas ofrecen mayores garantías de representatividad que las no probabilísticas, para conseguirla se utilizará una muestra aleatoria simple.

El Campo de Gibraltar cuenta con 7 municipios con un total de 134 instituciones educativas, de las cuales 42 son centros en los que se imparte educación secundaria obligatoria:

- Zona de Tarifa con 9 centros de los cuales **2** son IES públicos.
- Zona de Algeciras con 56 centros educativos de distinta índole, de los cuales **22** imparten ESO; de estos, 2 son privados, 7 concertados y el resto públicos, 13.
- Zona de San Roque con 19 centros, **5** son IES.
- Zona de Los Barrios, 10 centros, **2** son IES públicos.
- Zona de La Línea de la Concepción, 30 centros: **8** de ESO, 5 IES y 3 concertados.

- Zona de Castellar de la Frontera con 3 centros de los cuales **1** es IES público.
- Zona de Jimena de la Frontera con 7 centros, de los que **2** son IES.

Se partió de una población total de 42 centros de ESO en el Campo de Gibraltar, de los cuales 2 son de titularidad totalmente privada, 10 privado-concertados y 30 públicos²⁰.

	TOTALES	ALGECIRAS	TARIFA	LA LINEA DE LA CONCEPCIÓN	LOS BARRIOS	JIMENA DE LA FRONTERA	SAN ROQUE	CASTELLAR DE LA FRONTERA
PÚBLICOS	30	13	2	5	2	2	5	1
CONCERTADOS	10	7	0	3	0	0	0	0
PRIVADOS	2	2	0	0	0	0	0	0
TOTALES	42	22	2	8	2	2	5	1

CUADRO 12.2.- Número de centros del Campo de Gibraltar (CEP CAMPO DE GIBRALTAR).

Se utilizó como método de muestreo, el muestreo de probabilidad, en el que cada elemento tiene la misma probabilidad de formar parte de la muestra, en particular el muestreo de conjuntos, seleccionando al azar un número específico de escuelas y examinando a todos los niños de una edad determinada de las escuelas seleccionadas y al profesorado que de forma voluntaria accedió a realizar los cuestionarios. Finalmente se obtuvo información de:

- 3 colegios concertados
- 7 colegios públicos

Aunque el cuestionario fue pasado a un total de 20 centros, no se obtuvo respuesta de 10 de ellos. Por lo que se pudo obtener información del 24% del total de centros que en un principio fueron seleccionados muestralmente. Para el muestreo, aunque realizado al azar, se aplicó el siguiente criterio de distribución de cuestionarios:

En los municipios con un número de centros de educación secundaria obligatoria comprendido **entre uno y cinco**, como los de Tarifa, Castellar de la Frontera, Jimena de la Frontera, San Roque y Los Barrios, se eligió al azar uno de los IES de cada municipio. Solo se consiguió respuesta de Tarifa, San Roque y Los Barrios. En los municipios que tenían **de seis a diez** centros, se eligieron tres al azar. De La Línea de la Concepción se obtuvo respuesta de uno de los centros públicos, no así de los concertados. En los municipios con **más de diez**, como es el

²⁰ Fuente: CEP del Campo de Gibraltar, www.cepalgeciraslalineas.es, 2010.

caso de Algeciras, se llevaron cuestionarios a doce centros, cuatro de ellos concertados y ocho públicos elegidos al azar. Se obtuvo respuesta de tres concertados y tres públicos.

Además hubo dos vías paralelas a través de las cuales se obtuvo información del profesorado. Una de ellas fue gracias a la colaboración de uno de los subdirectores de un centro que tramitó vía correo electrónico la cumplimentación de algunos de los cuestionarios. La otra vía fue a través de un centro privado que impartía cursos de verano para alumnos de educación secundaria obligatoria en la ciudad de Algeciras. Finalmente la información procedió de doce canales diferentes: siete centros públicos, tres centros concertados, un centro privado y un grupo de encuestados vía telemática de los que no se conoce su procedencia. Se obtuvieron, así, un total de 316 cuestionarios de alumnos y 100 cuestionarios de docentes.

Representatividad de la muestra

A continuación se debía conocer si las muestras obtenidas eran representativas y qué nivel de seguridad se establecía. Puesto que se iba a realizar la investigación sobre dos sectores de la comunidad educativa de los centros, alumnos y profesores, se eligieron dos poblaciones:

Población de docentes.

Se definió la población de estudio como el total de profesores que imparten educación secundaria obligatoria en el Campo de Gibraltar. La determinación del número total de profesores de ESO en la comarca se realizó gracias a los datos aportados por *UGT Algeciras*. Los datos provenían de la Delegación Provincial de Educación y pertenecían al curso 2008-2009. La comparación de estos datos con los de años anteriores hizo evidenciar que la diferencia entre los datos recabados y los del curso 2009-2010 no debía ser significativa, por lo que se utilizaron dichos datos para el cálculo de la población.

El número de profesores de secundaria en el Campo de Gibraltar suponen el 30% del total que ejerce en la provincia de Cádiz, un total de 7.672 profesores de

secundaria/enseñanzas medias, de los que un porcentaje del 30% supone una cifra de 2.302 docentes pertenecientes al Campo de Gibraltar.

Y se procedió al cálculo del error muestral utilizando la siguiente fórmula:

$$e = Z_{\alpha} \sqrt{\frac{N-n}{N-1} \cdot \frac{p \cdot q}{n}}$$
 $N = 2302; n = 100; p = q = 0.5; Z_{\alpha} = 1.65$ (para una seguridad del 90%) (Gento, 2004).

El cálculo del error muestral para la muestra de profesores arroja un valor: **e=8.10%**, por lo que se dispone de un **91.90% de probabilidades** de que la muestra resulte representativa.

Población de estudiantes.

Se define la población para la investigación sobre discentes como el universo de alumnos de educación secundaria obligatoria que pueblan las aulas de los institutos del Campo de Gibraltar. En cada centro de estudio se trabajó, mediante cuestionarios, con un grupo de alumnos de quince años como mínimo, alumnos matriculados en cuarto nivel, de los que algunos pueden haber repetido uno o dos cursos. Se ha elegido esta edad porque son alumnos que han sido evaluados, al menos, durante cuatro años por sus profesores y conservan una mayor experiencia que el alumnado de niveles más bajos.

La determinación de la población de alumnos de secundaria obligatoria en el Campo de Gibraltar tuvo la misma fuente de información que la que ya se usara para el cálculo de la población de docentes. La Delegación Provincial de Educación, para el curso 2008-2009, contabiliza un total de 57.634 alumnos que estudian educación secundaria obligatoria en la provincia de Cádiz, de los que el 30% pertenece a la comarca del Campo de Gibraltar, lo que supone un total de 17.290 estudiantes de ESO.

Con los datos obtenidos se procedió al cálculo del error muestral para la muestra de alumnos:

$$e = Z_{\alpha} \sqrt{\frac{N-n}{N-1} \cdot \frac{p \cdot q}{n}}$$
 $N = 17290; n = 316; p = q = 0.5; Z_{\alpha} = 1.65$ (para una seguridad del 90%) (Gento, 2004). Obteniéndose un error muestral: **e=4.60%**, por lo que existe un **95.40% de probabilidades** de que la muestra resulte representativa.

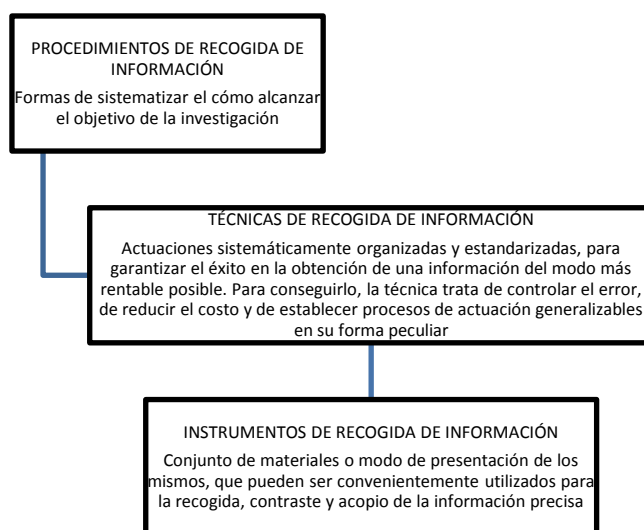
Datos cualitativos:

Para la recogida de los datos cualitativos se eligió un centro del Campo de Gibraltar, siendo dicho centro la selección orientada del caso. Se entrevistaron a quince docentes y a quince alumnos, recogiendo un total de 30 entrevistas personales. Además se recogieron datos cualitativos de casi la totalidad de los docentes encuestados, a través de las observaciones, de respuesta libre, que contenían los cuestionarios de profesores y alumnos entregados en los centros.

12.3.5.- Técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de información

12.3.5.1.- Base Teórica.

Los procedimientos de recogida de información constituyen *“un modo determinado de operativizar los pasos o fases necesarias para llevar a cabo con éxito la recogida de información que se realizará a través de las correspondientes técnicas e instrumentos”* (Gento, 2004:46). Según este autor los procedimientos básicos que se utilizan en investigación educativa son la observación, la interrogación oral y la interrogación escrita. Existen variadas técnicas de recogida de datos para cada uno de los procedimientos indicados. Son técnicas de recogida de información aquellas fórmulas sistematizadas que permiten la recogida de información que proporcionará el conocimiento profundo de la situación que se investiga. Si se quiere poner en práctica una técnica se utiliza un instrumento, siendo éste un recurso operativo que permite llevar a efecto dicha técnica. En el siguiente mapa conceptual, *Mapa 12.2*, se esquematizan las diferencias entre procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación.



MAPA 12.2.- Procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación educativa, según Gento (2004).

En el siguiente cuadro adaptado de Gento (2004) se recogen de forma clasificada los distintos procedimientos, las técnicas que se utilizan en cada uno de ellos y los instrumentos que se aplican para cada una de las técnicas. Por ejemplo, siguiendo el procedimiento de *observación* podemos encontrar diversas técnicas, como son la observación participante y no participante, la observación etnográfica, el análisis de contenidos y el estudio de casos. Como instrumentos se pueden utilizar las guías de evaluación, los inventarios, las listas de control, los registros anecdóticos, los cuadernos de campo y las matrices, entre otros. De forma extensa puede encontrarse un profundo análisis sobre la instrumentación en la investigación educativa en la obra de Gento (2004).

PROCEDIMIENTOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
OBSERVACIÓN	Observación etnográfica. Observación participante y no participante. Análisis de contenidos. Estudio de casos.	Guías de evaluación. Inventarios. Listas de control. Anecdóticos. Diarios. Matrices. Escala de observación.
INTERROGACIÓN ORAL	Entrevista. Pruebas orales. Conversación. Coloquios.	
INTERROGACIÓN ESCRITA	Sociometría. Encuesta. Autobiografía. Exámenes escritos tradicionales.	Pruebas sociométricas Cuestionarios. Memorandos. Pruebas objetivas. Test estandarizados.

CUADRO 12.3.- Tipos de procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación. Adaptado de Gento (2004).

Para muchos autores la investigación educativa es un campo en el que extraer información y recopilar datos significativos y fiables no es tarea fácil. Por lo que la mejor propuesta subyace en el uso de varios instrumentos o técnicas de medida a un mismo tiempo que se complementen unas a otras. *“Cuando hablamos de complementariedad metodológica estamos hablando de la complementariedad de distintos instrumentos o técnicas para obtener datos contrastados sobre una misma realidad educativa, es el caso de la utilización del cuestionario, de la entrevista, la observación, de los grupos de discusión, la fotografía, entre otros, que se pueden utilizar por medio de la triangulación de métodos y de sujetos, para analizar dicha realidad”* (Sánchez Romero, 2003:258).

LA ENCUESTA

Para Cohen y Manion (1998), el método descriptivo y transversal más utilizado en la investigación educativa es la encuesta, técnica que permite la recolección de datos con el fin de descubrir, identificar y relacionar. Según los autores el propósito de su aplicación podría abarcar tres campos diferentes, por un lado, pretende describir la naturaleza de las circunstancias existentes; por otro, encontrar normas con las que comparar dichas circunstancias; y, por último, relacionar acontecimientos específicos. Las técnicas que la encuesta utilizará en esta investigación para la recogida de datos son las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, los cuestionarios y las escalas de actitudes. Para estos autores el diseño de cualquier encuesta debe quedar sistematizado mediante una serie de acciones de planificación que tendrán en cuenta la finalidad de la investigación, el grupo de individuos al que va destinado y cuáles son los recursos de los que se dispone para su implementación. Antes de diseñar cualquier encuesta se hace imprescindible especificar estos tres prerequisites.

1.- **La finalidad** de esta investigación es realizar un amplio estudio descriptivo en un momento determinado acerca de la competencia evaluadora de los docentes del Campo de Gibraltar, en particular de un centro específico que servirá a esta investigación como *estudio de casos*. Los temas subsidiarios se identifican como:

- Descubrir la filosofía evaluadora de cada docente.
- El tipo de evaluación que llevan a efecto, según su finalidad, según sus agentes y según su normotipo.
- Conocer los criterios que establecen al evaluar.
- Conocer cuál es el objeto de la evaluación que realizan.
- Los instrumentos que utilizan para evaluar al alumno y al docente.
- Cuáles son sus finalidades evaluativas.
- El efecto que produce en el alumno la evaluación.
- Si utiliza la evaluación como mecanismo para la mejora de la práctica docente.
- Describir los efectos que produce la práctica evaluativa en los proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer cómo llevan a cabo los distintos momentos de evaluación: inicial, continua y final.
- Importancia que se le otorga a las Juntas de Evaluación en el proceso evaluativo.
- Las dificultades que encuentran a la hora de evaluar.
- Características del modelo de evaluación empleado.
- Conocimientos iniciales sobre evaluación.
- Formación permanente que llevan a cabo.
- Importancia que atribuyen a la competencia evaluadora docente entre el resto de competencias necesarias para realizar la labor docente.

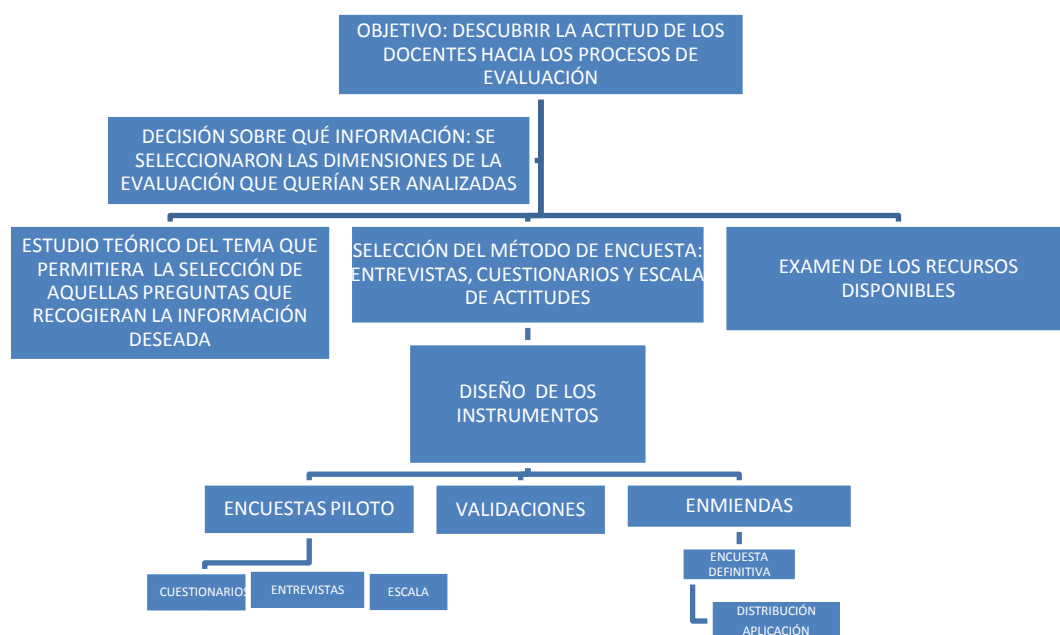
2.- La población a quien se dirige la investigación y la decisión de seleccionar una muestra. Las decisiones acerca de la muestra no fueron difíciles de encontrar, puesto que se buscaba profesorado de secundaria ejerciendo en cualquier escuela del Campo de Gibraltar que impartiera clases en el nivel obligatorio. Un profesorado que se encontrara sensibilizado con el tema de la evaluación, que respondiera al cuestionario por voluntad propia, intentado, a su vez, que la muestra abarcara a colegios públicos y privados-concertados.

Las entrevistas se realizaron en un centro determinado de la comarca, seleccionándose a quince docentes de educación secundaria obligatoria y a quince discentes del cuarto nivel de la misma etapa. El cuestionario y la escala de actitudes se confeccionaron individualmente, pero se plasmaron en un mismo documento, que fue llevado a 20 centros educativos seleccionados al azar. Tras una charla motivadora y explicativa con los directores de cada uno de los centros, se hizo entrega de los cuestionarios para cada uno de los profesores de secundaria en activo y

se estipuló un plazo de recogida para cada centro, una vez los documentos estuvieran cumplimentados. Aunque en un principio se contó con la población total poco a poco se fue descendiendo hasta la muestra, puesto que hubo centros que rechazaron los cuestionarios y otros de los que no se obtuvo respuesta. En total se repartieron 500 cuestionarios, de los cuales solo se recogieron 316, el resto no contestó.

El diseño de los cuestionarios, largos y complicados, haría que muchos docentes no quisieran participar en el estudio, solo los más interesados por este tema invertirían su tiempo en él, con lo cual se consiguió la muestra que se necesitaba, profesores de secundaria sensibilizados con la problemática evaluativa del docente. Esto, a su vez, reduciría el problema de la aquiescencia y deseabilidad que las escalas de actitudes, como las que se van a emplear en esta investigación, conllevan.

3.- **Recursos disponibles.** Los recursos esencialmente humanos, para la gestión de toda la investigación. Los recursos materiales para la entrega y recogida de la encuesta, que se difundió en formato papel. La elaboración de los instrumentos de recogida de datos en esta investigación, basado en las aportaciones de Davidson (1970) referenciado por Cohen y Manion (1998), siguió el protocolo que en el siguiente mapa de conceptos se plasma.



MAPA 12.3.- Planificación de la encuesta.

12.3.5.2.- Técnicas utilizadas en la investigación.

Una de las fases más interesantes del desarrollo de la investigación es el diseño de los instrumentos de recogida de datos, su elección, construcción y validación. La elección del tipo de instrumento en relación con la investigación que se quiere realizar es altamente importante. Siguiendo a Blanco y Alvarado (2005), la elección de los instrumentos de recolección de datos vino tras la evaluación de las características de la investigación.

- **Problema objeto de estudio:** determinar la actitud de los docentes de educación secundaria obligatoria del Campo de Gibraltar en relación a la competencia evaluadora docente.
- **Enfoque de la investigación:** mixto, ya que fusiona las metodologías cualitativas y cuantitativas, aportando un enfoque mixto alternativo que conjuga las características de ambos métodos.
- **Base teórica:** ésta queda desarrollada en la fase teórica de esta investigación.
- **Objetivos trazados:** el objetivo general de esta investigación es realizar un diagnóstico de la competencia evaluadora docente de los profesores de secundaria de una comarca andaluza. Descubrir, describir e interpretar a través de las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación, será nuestro objetivo principal.
- **Variable que se pretende medir:** la variable que se pretende medir es la actitud de los docentes hacia los procesos de evaluación.
- **Tipo y diseño de la investigación:** descubridora, descriptiva e interpretativa, como conjugación de los paradigmas metodológicos investigativos que se van a emplear.
- **Contexto en el que se aplica el instrumento:** tras la implantación de la LOE, una nueva reforma educativa impregna los centros educativos españoles, los cambios en el currículum relativos al desarrollo de competencias básicas hace que los docentes tengan que actualizarse en el uso de nuevas metodologías e instrumentos de enseñanza y evaluación para conseguir el aprendizaje en relación a la adquisición de dichas competencias.

El método descriptivo utilizado para llevar a cabo esta investigación educativa ha sido **la encuesta**. En base al principio de complementariedad de instrumentos en la investigación educativa, las técnicas que se han empleado en este trabajo de indagación en la actividad docente han sido variadas, técnicas de recopilación de datos cualitativos como las entrevistas y técnicas de recopilación de datos cuantitativos como los cuestionarios y las escalas de actitudes. Las técnicas de triangulación, a través del uso de variados métodos de recogida de información, *"intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos"* (Cohen y Manion, 1989:331).

LA ENTREVISTA

La entrevista es considerada como una técnica de investigación social y por tanto compatible con el paradigma de investigación cualitativo. Para Medina (2003), la entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra o de un grupo, para obtener datos sobre un problema determinado. En la entrevista se efectúa un diálogo que emprende el investigador con el fin de obtener información de interés y que dirige en el sentido de consecución de los objetivos propuestos en la investigación. Se trata de una técnica basada en el procedimiento de interrogación oral. El trabajar con esta técnica permite obtener una riqueza informativa intensiva, contextualizada y personalizada, además posibilita la investigación por líneas no previstas. Su uso es flexible, íntimo, cómodo e incluso económico. Según Santos Guerra (1993) la entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación.

Las entrevistas estructuradas son las que poseen un guión sobre el que guiar las preguntas que se van realizando. Son no estructuradas aquellas que no poseen cuestionario previo, las preguntas se van realizando según se vaya desarrollando la acción. Además, las entrevistas semi-estructuradas permiten seguir un esquema

preestablecido, incorporando preguntas nuevas en el transcurso de la conversación, convirtiendo la entrevista en más flexible y cómoda.

Las conversaciones o coloquios entre varios implicados se utilizan para obtener información sobre un determinado aspecto o cuestión. Esta técnica se asemeja mucho a la entrevista, sin embargo es algo más informal, no existe un entrevistador y un entrevistado si no que estos se mezclan en una conversación en la que aparece un intercambio de información informal en la que varias personas entremezclan opiniones sobre un tema en concreto. Para Gento (2004:65) las conversaciones o coloquios pueden denominarse grupos de discusión *“estos constituyen reuniones de un reducido número de personas en las que durante un tiempo suficiente se recoge información de las mismas en torno a un tema específico que se discute”*. Para Medina (2003) la técnica de trabajo en grupo moderada o los grupos de discusión permiten que se creen espacios de colaboración en el que participan y expresan su opinión todos los integrantes del grupo. Lo que hace que se cree un clima de trabajo participativo que ayuda al moderador a encauzar los temas, así como en el desarrollo de la propia investigación.

Las matrices o rejillas son instrumentos normalizados consistentes en tablas de doble entrada en las que se reflejan datos sobre aspectos observados. En uno de los ejes aparecen las categorías o ámbitos sobre los que se pretende obtener información y en el otro los descriptores sobre los que se exige opinión. El éxito de una matriz radica en la utilidad que se le da a dicho instrumento, si ha servido para el propósito de recoger información adecuada sobre los temas cuestionados.

EL CUESTIONARIO

A través del cuestionario se llevó a cabo la técnica de la encuesta para obtener información sobre las características de los sujetos encuestados.

Cohen y Manion (1998) identifican a través de Hoinville y Jowell (1978) una serie de factores que permiten asegurar una proporción de buenas respuestas a un

cuestionario, de las cuales se han utilizado para este cuestionario algunas de ellas, entendidas como recomendaciones que permitirían una recolección eficiente de datos:

- Deben incluirse unas instrucciones claras, no solo al inicio del cuestionario, también distribuidas por él.
- Debe tener un aspecto agradable.
- Debe buscarse la claridad y simplicidad en el diseño.
- Deben distribuirse los contenidos de manera que se optimice el documento.
- Deben practicarse las preguntas con subpárrafos que tiendan a agrupar cuestiones.
- Debe iniciarse con tareas sencillas que permitan sentirse cómodos a los encuestados e ir aumentando el nivel de complejidad.
- Debe indicarse al final un apartado en el que se le pida al informante opinión u observaciones.

LA ESCALA DE ACTITUDES

Esta investigación trata de medir la actitud de los docentes hacia los procesos de evaluación, es decir, medir el grado en el que la competencia evaluadora está asumida por los profesores de secundaria obligatoria del Campo de Gibraltar. El medir una actitud con una sola pregunta clara y bien pensada no es un buen método de medición cuando se quiere obtener información muy precisa sobre lo que piensa cada sujeto, por el contrario, el hacerlo con varias preguntas (serie de ítems) puede ser más válido y proporcionar mayor información, ya que permite describir y medir mejor los constructos complicados, pudiendo, además, neutralizar los efectos de ciertos factores, como el que algún ítem sea equívoco o no se entienda bien. Además, las actitudes son constructos de alta complejidad que permiten diferentes manifestaciones. No obstante, el utilizar una pregunta complementaria directa o de lista de adjetivos o proposiciones, en las que se pregunte por la actitud en cuestión puede servir para comprobar qué relación existe entre lo que el sujeto cree que piensa sobre esa actitud y lo que se deduce tras hacerle una serie de preguntas bien elaboradas y más específicas. *“Una muestra relativamente amplia de preguntas constituye una mejor base para formarnos un juicio más preciso y fundado sobre cómo está una persona en un rasgo concreto... merecen más confianza varias preguntas que una sola”* (Morales, 2003:45). Por otro lado, la fiabilidad de la medida aumenta con el

número de ítems, además, va a permitir ver con claridad las diferencias entre los sujetos para un determinado rasgo.

El instrumento seleccionado es una escala de actitudes de rangos sumados tipo *Escala Likert* de medición de actitudes. Pretendiendo situar a los sujetos investigados en un continuo, buscando conocer qué lugar ocupa cada individuo en el conjunto del rasgo que hemos medido. Los sujetos responden a todos los estímulos (ítems) propuestos en la escala indicando su grado de acuerdo con los mismos. El dato o puntuación lo es de cada sujeto, como la suma de todas sus respuestas (Morales, 2003).

La selección y diseño de este instrumento de observación se basa en el reconocimiento que los cuestionarios tipo escala tienen entre los investigadores en el campo de las Ciencias Sociales. La actitud no es susceptible de observarse directamente por lo que tiene que ser inferida a través de la conducta manifiesta de los sujetos, lo que puede conseguirse a través de una escala de actitudes tipo Likert o cualquiera de sus variantes.

Siguiendo a Morales (2003) las características de una escala Likert y que la diferencian de otros tipos de escala, como la escala diferencial de Thurstone, se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

THURSTONE	LIKERT
FORMULACIÓN DE LOS ÍTEMES	
La actitud medida es cubierta por todo el espectro continuo favorable-desfavorable, por lo que los ítems son unos más favorables y otros menos favorables.	Todos los ítems miden la misma actitud con la misma intensidad, o muy favorable o muy desfavorable.
SELECCIÓN DE LOS ÍTEMES	
Los jueces son los que valoran qué ítems son más o menos favorables, los puntúan de 1 a 9, se calcula para cada ítem la mediana y la dispersión y se escogen de forma que se cubra todo el continuo y tengan menor dispersión (mayor unanimidad entre los jueces).	Se calcula la correlación de cada ítem con la suma de todos los demás, y se eligen los que miden lo mismo que los demás.
RESPUESTAS DE LOS SUJETOS	
Los sujetos señalan con qué ítems están de acuerdo y con cuál no.	Los sujetos responden todos los ítems, teniendo que escoger una respuesta entre varias y con la que se indica el grado de acuerdo que existe.
PUNTUACIÓN TOTAL DE CADA SUJETO	
Es la suma de todos los valores de todos los ítems elegidos; el valor de cada ítem es la mediana calculada previamente en el grupo de jueces.	Se suman las respuestas a todos los ítems, cada respuesta tiene un valor distinto y no los ítems.

CUADRO 12.4.- Comparativa entre las escalas Thurstone y Likert. Adaptado de Morales (2003).

Características de la Escala Likert:

1.- Los ítems miden la misma actitud con la misma intensidad, muy favorable o muy desfavorable, utilizando una clave de corrección en la que los ítems enunciados de forma negativa convierten sus respuestas como si de respuestas positivas hacia la actitud se tratase.

2.- Los sujetos exponen su grado de acuerdo ante el estímulo con respuestas cuyo número puede ser variable según los investigadores. Para la escala elaborada en nuestro caso, el número de respuestas seleccionado fue de seis. Número par de respuestas que hace que el sujeto encuestado no evada su respuesta escogiendo la central o indiferente. Aparecen, entonces, dos respuestas centrales que obligan a inclinarse a responder en la zona del acuerdo o el desacuerdo (Nunnally, 1978, citado por Morales, 2003).

3.- La correlación ítem-total ha sido utilizada para comprobar si cada ítem mide lo mismo que los demás, lo que permitirá deducir la existencia de una unidimensionalidad básica significativa de la medición de una actitud bien definida o un único rasgo.

No obstante estas escalas admiten muchas variantes, desde la formulación de los ítems hasta la formulación de las respuestas y el número de las mismas.

TRIANGULACIÓN

“Puede definirse la triangulación como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen & Manion, 1990:331). Según estos autores existen seis tipos de triangulación que se han recogido en el cuadro que se acompaña, *Cuadro 12.5*, adaptado de la tipología de Denzin (1970) y que aportan Cohen y Manion (1990).

Tipo de triangulación	¿En qué consiste?
Triangulación en el tiempo.	Toma en consideración los factores de cambio y proceso a través de diseños longitudinales y transversales.
Triangulación en el espacio.	Trata de superar las estrechas miras de los estudios realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas.
Niveles combinados de triangulación.	Utiliza tres tipos de análisis: individual, de grupo y social-cultural.
Triangulación de teorías.	Utiliza teorías alternativas para analizar un mismo punto de vista.
Triangulación de investigadores.	Incluye a más de un observador.
Triangulación metodológica.	Usa un mismo método en situaciones diferentes o distintos métodos para estudiar una misma situación.

CUADRO 12.5.- Tipología de la triangulación en investigación. Adaptado de Denzin (1970).

De los tipos de triangulación que aparecen recogidos en este cuadro, aquella que más se ajusta a las características de esta investigación es la triangulación metodológica, en la que se aplican métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio, es la llamada triangulación entre los métodos. Este tipo de triangulación es bastante útil cuando se aborda especialmente el *estudio de casos*, como ocurre con la fase cualitativa de esta investigación. A su vez, la triangulación de sujetos permitirá una mayor fiabilidad en la adopción de conclusiones.

Cuando se realiza una investigación etnográfica que utiliza técnicas cualitativas para recabar información sobre una situación particular, el principal problema al que se enfrenta la investigación es el de la validez, ya que no se puede garantizar que unas determinadas fuentes de datos de naturaleza subjetiva proporcionen testimonio real del hecho de estudio. Es por ello que los métodos deben ajustarse al problema de estudio. En esta fase de la investigación, a través de la metodología cualitativa, el método de estudio se vuelve interpretativo en el que actores diferentes darán sentidos diferentes a una misma situación, cuyos puntos de vistas habrán de ser considerados igualmente válidos. Lo que exigirá un intento por parte del investigador de relacionar los datos, a veces imbricados entre sí, dando una explicación veraz, dando cuentas de las diferencias encontradas y utilizándolos como hipótesis de nuevas aportaciones.

Técnicas de recopilación de datos cualitativos.

La observación directa efectuada a lo largo de la investigación ha permitido interiorizar la información del día a día que proporcionaban las conductas de docentes y discentes en el centro piloto en el que se han realizado las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas y que permitieron el conocimiento y comprensión de la realidad en la que se desarrolla esta investigación. El centro educativo seleccionado se encontraba en fase de aplicación de la normativa vigente en la que la evaluación de competencias se hacía preferente. En el centro los equipos docentes trabajaban para consensuar posturas e ideas sobre cómo evaluar competencias básicas.

La aplicación de instrumentos para la recogida de datos cualitativos no fue tarea fácil. En un principio se pretendió obtener información etnográfica de todo el profesorado de secundaria del centro en estudio, un total de veinte profesores. De los veinte profesores, algunos poseían actitud negativa, de rechazo hacia el nuevo currículum centrado en la adquisición de competencias básicas, resultando difíciles de convencer, aferrándose al modelo didáctico tradicional que durante años les venía acompañando y posicionándose con una cierta indiferencia o, quizás, incredulidad, ante los cambios que se iban proponiendo por la dirección en relación al nuevo enfoque educativo basado en el desarrollo de las competencias básicas; otros, simplemente, eran de nueva incorporación y no participaron en la investigación.

El documento *“Entrevista a los docentes de Educación Secundaria Obligatoria”* ha sido aplicado, finalmente, a una muestra de quince profesores de este nivel educativo. El objeto que se perseguía era recabar información sobre diversos aspectos del proceso evaluativo que hasta ahora se había seguido en el centro, tener una visión global y de conjunto integral del problema que se estudiaba y propiciar, a través del análisis de los resultados, los modos de mejoramiento y perfeccionamiento del proceso evaluativo. En el **Anexo 2** a este documento se puede encontrar el instrumento aplicado a la muestra, en el que aparecen las preguntas clasificadas en categorías. Sin embargo, se intentó que en el transcurso de la entrevista no aparecieran ordenadas, evadiendo preguntas principales que sugirieran al entrevistado cuál era la respuesta que debía

dar. También se intentó que no fueran preguntas intelectuales, difíciles de comprender y complejas. Se evitaron las preguntas irritantes o que pusieran en evidencia carencias que indujeran a respuestas falseadas, o intimidasen a los entrevistados. Aunque la configuración final de la entrevista no tuvo carácter formal, se procuró la claridad en la expresión y la simplicidad en el diseño, de forma que no aparecieran malas interpretaciones que afectaran al buen desarrollo de las entrevistas. Estas entrevistas fueron validadas por dos agentes, que a juicio del investigador podrían ser considerados como expertos: un miembro del equipo directivo del centro y un profesor de secundaria que realizaba estudios de pedagogía. Se elaboró una primera entrevista estructurada que fue validada por el primero de los expertos como coherente, pertinente, relevante y clara.

Posteriormente y, tras haberse realizado la primera de las entrevistas, se solicitó al segundo experto que la validara mediante la escucha de la grabación que se había realizado. Tras algunas aportaciones interesantes la entrevista fue validada positivamente por este experto.

Las entrevistas se convirtieron en conversaciones y proporcionaron la información que complementaría el entendimiento de los datos recabados a través del cuestionario y la escala de actitudes, permitiendo realizar un diagnóstico que guiara las conclusiones seguidas en la investigación. Sin duda alguna, ha sido el instrumento que mayor información ha proporcionado sobre la evolución a lo largo del tiempo del problema de estudio, puesto que se evidenciaron modificaciones actitudinales con respecto a los procesos de evaluación, provenientes de la necesidad de enfocar sus enseñanzas desde una perspectiva que incluyera el desarrollo de las competencias básicas. A través de ellas no solo se conocieron las opiniones personales de los participantes, sino que además, propiciaron el contacto y la confianza entre los implicados y el sujeto investigador. Aunque las conversaciones fueron puntuales en el tiempo, el acercamiento a los docentes y el contacto permanente a lo largo de todo el proceso, constituyó una fuente comprensiva de sus actuaciones. Desde que se iniciara la investigación, este contacto directo con los implicados ha servido para recabar una información activa que permitiera valorar las finalidades que persigue cada uno de los

sujetos en relación al ejercicio de la acción evaluativa como modelos personales en la praxis. De esta forma se fueron conformando las razones para la construcción del *modelo de formación* propuesto en este trabajo de investigación, llegándose al convencimiento de que solo el trabajo y esfuerzo colaborativo entre profesores puede conseguir una formación sólida que permita el crecimiento profesional docente.

Las entrevistas a los alumnos siguieron el mismo proceso de validación. Su aplicación fue mucho más estructurada que la de los profesores, en la que los estudiantes contestaban a cada una de las preguntas que se le iban proponiendo sin entrar en grandes debates. Estas entrevistas sirvieron para evidenciar cuál es la postura de los discentes hacia los procesos de evaluación, permitiendo, además, contrastar la información recogida por los docentes, así como complementar toda la información recabada mediante la metodología cuantitativa. El instrumento utilizado, "Entrevista a los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria", se encuentra recogido en el **Anexo 3** a este documento.

Técnicas de recopilación de datos cuantitativos.

Se utiliza como técnica de interrogación la encuesta y como instrumento cuantitativo el Cuestionario y la Escala Likert, una escala de rangos sumados que permite medir las actitudes.

Específicamente los instrumentos cuantitativos para valorar el dominio de la competencia evaluadora del profesorado desde diferentes puntos de vista son los que siguen:

1.- Cuestionarios a profesorado de diferentes centros para extraer datos sobre variables profesionales, variables de contexto y aquellas que caracterizan el dominio de la competencia evaluadora.

- Variables Profesionales:
 - Años de docencia.
 - Nivel en el que imparte clases.
 - Área de especialización.
 - Materias que imparte.

- Formación inicial y permanente del docente en la competencia evaluadora y referentes teóricos para llevar a cabo la evaluación.
- Competencias profesionales más desarrolladas.
- Variables Contextuales:
 - Tipología del centro.
 - Municipio de ubicación del centro.
 - Centro educativo.
- Variables que definen los Modelos Evaluativos:
 - Tipo de evaluación que realizan según el agente, normotipo, finalidad y referentes que utilizan para evaluar.
 - Filosofía evaluadora.
 - Instrumentos de evaluación utilizados.
 - Dificultades encontradas en el ejercicio de la evaluación.

2.- Escala de actitudes aplicada al profesorado, en la que se pretendió medir la actitud que muestran los docentes hacia los procesos de evaluación. La escala de actitudes, tras sucesivas filtraciones, se construyó con 68 ítems. Con estos ítems se realizaron tres agrupaciones diferentes; una primera agrupación dio lugar a los tres componentes (afectivo, conductual, cognitivo) de la actitud medida; una segunda agrupación consiguió medir los factores que conformaban el constructo a medir en relación a su aplicación práctica (ejercicio de la evaluación inicial, ejercicio de la evaluación continua, ejercicio de la evaluación final, toma de decisiones colegiadas en las sesiones de evaluación, diseño de los instrumentos de evaluación, planificación de la evaluación de competencias básicas e interacción que la evaluación causa en el alumno); la tercera agrupación se efectuó con el fin de evidenciar el grado de desarrollo de la competencia evaluadora docente, para ello se organizaron los ítems en cinco bloques, cada uno de ellos permitiría describir una de las cinco macrocompetencias que conforman la competencia evaluadora: de delimitación del contexto de la evaluación, de selección de instrumentos y estrategias, de regulación, de interpretación de la información y de comunicación de los resultados.

El cuestionario y la escala de actitudes se fundieron en un solo documento, y con el fin de no complicar la denominación del instrumento con diversos términos que pudieran

confundir, se optó por denominarlo “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria” que se recoge en el **Anexo 9** a este documento.

3.- Cuestionario para detectar la evaluación que ejerce el profesor desde la óptica del estudiante, en el que se le cuestionaba sobre varios aspectos fundamentales para el desarrollo de esta investigación:

- A un nivel práctico: La visión del estudiante sobre los procesos de evaluación que ponen en práctica sus profesores en relación a:
 - Los aspectos que influyen en la calificación final.
 - Los aspectos que intervienen en la evaluación continua.
 - Los aspectos relacionados con el nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias básicas.
- A un nivel conceptual: La visión del estudiante sobre el verdadero significado del concepto de evaluación:
 - Significado del concepto de evaluación para el estudiante.
 - Significado del concepto de evaluación para sus profesores.
 - Significado del concepto de evaluación para sus padres.

Asimismo, se quiso conocer dónde residían las causas del fracaso escolar desde la óptica del estudiante.

Además se recogió información de diferentes variables, como género, religión, repetición de curso, esperanzas de titulación, perspectivas de realizar estudios futuros y los estudios de sus padres.

El instrumento fue denominado “Cuestionario sobre evaluación para el alumnado de 4º de ESO”, recogido en el **Anexo 10** a este documento.

Análisis de datos:

Uso de programas informáticos que aporten transparencia y fiabilidad al análisis de datos: **SPSS Statistics 17.0**, para datos cuantitativos.

12.3.5.3.- Aplicación de los cuestionarios.

Al hacer referencia a los documentos que se fueron elaborando, y que pasaron por diferentes versiones hasta su aplicación, no se diferenciará entre escala de actitudes y cuestionarios, puesto que ambos instrumentos conformaron un solo documento y fueron validados simultáneamente. A lo largo de la exposición siguiente, se denominará a los instrumentos empleados en la recolección de información, tanto para profesores como para estudiantes, como cuestionarios, simplemente, puesto que ese es el título que llevan ambos documentos: *“Cuestionario sobre Evaluación dirigido al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria”* y *“Cuestionario sobre evaluación para el alumnado de 4º de ESO”*.

La elaboración de los cuestionarios, tanto de profesores como de estudiantes, atravesó varias fases hasta su definitiva aplicación.

En la elaboración de los cuestionarios se trató de incluir los elementos fundamentales del tema que se abordaba. Los aspectos tratados en el instrumento fueron extraídos del estudio de la bibliografía sobre el tema, además de la experiencia que suponen los años de docencia de esta investigadora. Se intentó que los enunciados de las preguntas reflejaran claramente el contenido de aquello que se quería medir y se tuvo en cuenta la acomodación del número de preguntas según la relevancia de cada aspecto.

Una primera creación de estos cuestionarios, dio lugar a la *versión uno* para docentes y a la *versión uno* para alumnos. Estas primeras versiones fueron sometidas a los criterios de validez inmediata y a los criterios de validez de contenido o juicio de expertos. Los expertos aportaron datos sobre cada una de las cuestiones planteadas, sobre su coherencia, relevancia, pertinencia y claridad. Además estos expertos hicieron aportaciones muy interesantes en cuanto a la estructura del cuestionario, su redacción, así como su fondo y su forma. Estas inestimables aportaciones fueron tenidas en cuenta, lo que derivó en una reestructuración del cuestionario y una nueva redacción de algunos aspectos. Asimismo, se procedió a la modificación, eliminación, ampliación y reducción de los ítems de la escala.

Las correcciones efectuadas a partir de las contribuciones de los expertos, proporcionaron la versión dos de estos cuestionarios, *versión dos* para docentes y *versión dos* para alumnos.

Para el caso del cuestionario de los docentes: A partir del cuestionario en su versión dos, se realizó una aplicación piloto, en marzo de 2010, que permitiría poner a prueba la validez del instrumento a través de las opiniones de los propios docentes, en este cuestionario se añadió, junto al resto de respuestas, una columna en la que los docentes podrían marcar aquellas preguntas ambiguas o faltas de claridad, además podían aportar observaciones sobre el propio cuestionario, para su mejora. Los datos recogidos a través de esta segunda versión fueron sometidos a los análisis de fiabilidad para la consistencia interna de los instrumentos.

Estos análisis y las aportaciones de los docentes en la prueba piloto, indujeron a la elaboración de un tercer instrumento, la versión tres del cuestionario de docentes, que se constituyó como definitivo y que fue aplicado en los centros del Campo de Gibraltar en mayo de 2010.

Para el caso del cuestionario de los estudiantes: En el caso del cuestionario de los estudiantes, tras las modificaciones efectuadas gracias a las aportaciones de los expertos, tanto de validez inmediata como de contenido, se obtuvo la versión dos. Esta versión tuvo una aplicación piloto en tres grupos de alumnos de un centro educativo. Entre las respuestas que podían seleccionar, se añadió una opción para que los alumnos expresaran si las preguntas eran ambiguas o no se entendían. El cuestionario del alumno resultó ambiguo para los estudiantes en algunos ítems. Además, los análisis de fiabilidad indujeron a la eliminación y modificación de algunas cuestiones. La versión dos fue modificada dando lugar a la versión tres del cuestionario del alumno.

Esta tercera versión volvió a aplicarse a una muestra de estudiantes, esta vez a un solo grupo de alumnos de 4º ESO, y sometida, nuevamente, a los análisis de fiabilidad, los resultados hicieron que se eliminaran algunas cuestiones planteadas y se obtuvo el cuestionario definitivo, en su versión cuarta.

Las validaciones sucesivas dieron lugar a los cuestionarios definitivos para docentes y alumnos que, por fin, fueron aplicados en los diferentes centros del Campo de Gibraltar, en mayo del curso escolar 2009-2010.

A partir de ellos nace todo el análisis de datos que a continuación se presenta. Las distintas versiones de los cuestionarios se encuentran recogidas en el **Anexo 9** y en el **Anexo 10** a este documento.

13.- Análisis de datos del profesorado.

13.1.- Análisis de datos cuantitativos.

13.1.1.- Elaboración de la escala de actitudes y operacionalización de la variable.

Para Blanco y Alvarado (2005), la variable o constructo a medir se puede definir de cuatro modos diferentes: una definición nominal, una conceptual, otra real y otra operacional. La operacionalización será el paso de las dimensiones abstractas a los indicadores medibles.

Definición nominal de la variable: *actitud hacia los procesos evaluativos.*

Definición conceptual: para Wander (1994) citado por Blanco y Alvarado (2005:540) la actitud es *“una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consecuencia con dicha evaluación. Constituye, pues, una orientación social, o sea, una inclinación subyacente a responder a lago de manera favorable o desfavorable”*. Las definiciones de actitud son muchas y variadas según los autores. Bautista (2001) hace referencia a la dificultad que envuelve la definición de la actitud, coincidiendo con otros autores en que es más fácil medir una actitud que definirla.

Definición real: apoyándonos en Blanco y Alvarado (2005) diremos que la actitud es una predisposición organizada acerca del proceso de evaluación y meta-evaluación que incluyen el conjunto de creencias, valores y conocimientos que el docente evaluador tiene sobre los procesos metodológicos y meta-evaluativos, los sentimientos

positivos o negativos que estos generan y la tendencia o intención conductual de aceptación o rechazo del proceso.

Definición operacional: la actitud hacia los procesos evaluativos puede operativizarse con la administración de los siguientes factores observados a través de la sumatoria de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala de actitudes:

- Conceptos teóricos del proceso de evaluación:
 - Momentos de la evaluación.
 - Evaluación inicial.
 - Evaluación continua.
 - Evaluación final.
 - Objetivos de la evaluación.
 - Funciones de la evaluación.
 - Procedimientos, técnicas e instrumentos de la evaluación.
- Los sentimientos, afecciones e intereses positivos o negativos que despiertan estos conceptos.
- Y la conducta específica que se manifiesta ante la aceptación o rechazo de los conceptos, en las reacciones que se producen al enfrentarse conocimientos y sentimientos.

La actitud consta de una serie de componentes que hacen de esta entidad algo no homogéneo, que posee dimensiones. La descomposición de la variable en tres dimensiones: la cognoscitiva, la afectiva y la conductual (Summer 1984 citado por Blanco y Alvarado, 2005) y la descomposición de estas dimensiones, a su vez, da lugar a los indicadores que serán observables, identificables, concretos y específicos, ya que a partir de ellos se construirán los ítems que generarán la escala.

Elementos que conforman la actitud:

- 1.- Elemento cognitivo: se trata de aquello que se piensa sobre el rasgo a medir.
- 2.- Elemento afectivo: lo que se siente sobre el rasgo a medir.
- 3.- Elemento conductual: la forma en que se actúa como consecuencia de lo que se piensa y se siente sobre el rasgo a medir.

13.1.2.- La redacción de los ítems.

La forma de redactar los ítems siguió el método tradicional en forma de opiniones, frases cortas o afirmaciones, con las que se puede estar de acuerdo o no. Se hizo especial atención tanto a su forma como a su contenido. La redacción de los ítems no podía dar a equívocos, debían ser ítems significativos en cuanto a la actitud que se medía y que no dieran lugar a dobles interpretaciones. Los criterios seleccionados que permitirían determinar la validez de estas afirmaciones son:

Claridad: este criterio es relativo al uso de expresiones sencillas y de fácil comprensión, carentes de ambigüedad, que no puedan interpretarse de formas diferentes. Se cuidó el que no existieran expresiones formuladas en negativo, por el equívoco a que pudieran dar lugar, o ítems que no contuvieran dobles afirmaciones, ya que se puede estar de acuerdo con una parte del ítem pero no con la otra.

Pertinencia: de la pertinencia de los ítems dependen los conocimientos y experiencias del investigador, así como de su formulación, y busca que los ítems sean determinantes de los factores y claves en la evaluación de los objetivos.

Coherencia: relativo a la conexión lógica que debe existir entre unos ítems y otros que pretenden medir la actitud, existiendo una correlación entre ellos.

Relevancia: las opiniones recabadas deben estar relacionadas con la actitud que deseamos medir, de ahí la importancia que le dimos a la validación de los ítems a través de esta característica, cualquier ítem en el que la relevancia no fue puntuada con la máxima calificación por todos los jueces fue revisado en profundidad, en algún caso mantenido y en otro eliminado o reformulado completamente, tal y como se expone en el proceso de validación.

13.1.3.- Selección de los ítems y validación los instrumentos.

Se realizó una primera lista de ítems formada por noventa y una afirmaciones que dio lugar a la versión uno del instrumento para docentes. A pesar de que el propio Likert construyó sus primeras escalas tomando ítems de cuestionarios ya elaborados, práctica que en investigación es muy frecuente (Morales, 2006), los ítems de este cuestionario han sido de elaboración propia, estudiando la bibliografía existente al

respecto del rasgo que se pretendió medir. Según Blanco y Alvarado (2005:543) *“la técnica de construcción de escalas Likert no recurre a juicios de expertos o jueces, como sí es requerido por otros tipos de instrumentos”*. Sin embargo, en este caso, se prefirió recurrir tanto a la opinión de expertos que comprobaron la adecuación de los ítems al constructo que deseaba medirse, como a la opinión de aquellos a los que iba dirigido el instrumento que probaran su utilidad, su claridad y su fácil aplicabilidad.

Para garantizar el rigor científico y valorar la calidad de las encuestas se sometieron los instrumentos a los criterios de validez interna, concretamente, a la validez inmediata y a la validez de contenido. La **validez inmediata** o aparente *“es aquella que se realiza a partir de la opinión de quienes han de manejar el instrumento, o que han de tomar decisiones basadas en los resultados que se deriven de su aplicación”* (Gento, 2004:84) y la **validez de contenido** *“trata de comprobar también la consistencia del instrumento y de los elementos precisos con que debe contar: esencialmente, lo que trata de demostrar es si el instrumento recoge todos los aspectos que conviene analizar en relación con el tema que se estudia o analiza”* (Gento, 2004:85).

Validez de contenido: Se enviaron los cuestionarios a quince expertos, pero solo se obtuvieron respuestas de nueve de ellos. Los jueces fueron un total de nueve expertos procedentes de diferentes contextos que ejercían variadas disciplinas: dos profesores en activo de centros de educación secundaria, dos directivos de centros, un doctor en educación, un inspector de educación, tres profesores de universidad que estaban directamente relacionados con algún aspecto de los procesos evaluativos de la educación. Los expertos no tenían que mostrar su acuerdo o desacuerdo con los ítems, tenían que valorar, para cada ítem en una escala continua de 1 a 4, cada uno de los adjetivos propuestos en la redacción que funcionarían de **criterios de validez: claridad, pertinencia, coherencia y relevancia**. Algunos jueces puntuaron los cuestionarios, otros, simplemente, hicieron aportaciones sustanciales sobre aquellos aspectos mejorables que encerraban los instrumentos, como el número de respuestas para cada ítem, que pasó de ser cinco a seis o el equilibrio de ítems entre las dimensiones.

Todos los ítems valorados por los jueces con respuestas de 1 a 4 y cuya media obtenida tomó valores inferiores al valor resultante de sumar 2.5 a la desviación típica obtenida para ese ítem (Zaragoza, 2003), en cualquiera de las cuatro cualidades que debía poseer, claridad, relevancia, coherencia y pertinencia, fueron eliminados. Aquellos que no alcanzaron la puntuación máxima de cuatro, fueron modificados o nuevamente redactados.

Además, siguiendo las orientaciones de Gento (2004), se pasó un cuestionario a los expertos para que determinaran la validez inmediata y la validez general del contenido. Los documentos que dieron lugar a dichos cuestionarios quedan recogidos en el **Anexo 4** a este documento.

Se persiguió con la validación del instrumento, encontrar si la escala en elaboración permitía realizar una buena medida de los diferentes elementos del constructo que constituyen la actitud a evaluar y si representaría todo el universo que establecía el rango a medir. Las fases de la validación se recogen en el **Anexo 12** a este documento.

Esta primera validación dio una depuración del instrumento en todos los sentidos, se realizaron modificaciones de las preguntas del cuestionario, así como de la escala de actitudes de los docentes, que pasó de 91 a 81 ítems, dando lugar a la versión 2 del instrumento.

Validez inmediata: Esta segunda versión de 81 ítems fue aplicada a un grupo de profesores de un centro piloto. Entre las respuestas del cuestionario, de 1 a 6, se añadió una nueva opción, NE. Los docentes podían marcar dicha opción y añadir alguna observación para cada ítem, en el caso de que no se entendiera, diera lugar a confusión o no lo consideraran relevante. Las aportaciones de los profesores modificaron el cuestionario en aspectos de forma y contenido. Obteniéndose una versión intermedia de 72 ítems, anterior a la definitiva.

Por otro lado, se introdujeron en la escala, distribuidos estratégicamente, cuatro ítems negativos que hacen de la escala una escala prácticamente unidireccional. Para Morales (2006) si se introducen ítems negativos y positivos nos encontramos ante una escala equilibrada, que solo sería perfectamente equilibrada si contuviera el mismo

número de ítems positivos que negativos. El introducir ítems negativos de forma aleatoria y espaciada dentro de la escala tiene como finalidad la llamada de atención del encuestado de forma que se disminuya la tendencia de algunos sujetos a responder preferentemente en una línea, ya sea en acuerdo o desacuerdo con la actitud, y al empuje de dar respuestas demasiado rápidas, a veces, no lo suficientemente pensadas. La recomendación del uso de ítems negativos en las escalas, según Morales (2006), trata de eliminar el problema de la aquiescencia, entendida como la tendencia a responder de manera afirmativa independientemente del contenido del ítem, esta forma de proceder de algunos sujetos invalidaría la información que proporciona la respuesta. Según Morales (2006), sobre el estudio de la aquiescencia existen tres autores importantes, Cronbach (1946,1950), Rorer (1965) y Ray (1983), los dos primeros constituyen los polos opuestos acerca de los estilos de respuesta, Cronbach le otorgó una extrema importancia y Rorer la convirtió en un mito, fue Ray, posteriormente, quien le dio la importancia en su justa medida.

Los ítems que fueron formulados en términos negativos son los que siguen:

- 1.4.- Organiza sus enseñanzas orientadas a la superación de las pruebas.
- 2.8.- Le preocupa que el nuevo planteamiento sobre evaluación de competencias acabe bajando el “nivel” que se suele exigir.
- 6.2.- Para poder llevar a cabo una evaluación continua recurre a la realización de exámenes quincenales o de más corta periodicidad.
- 7.8.- El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.

Para analizar la consistencia interna del instrumento se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach para cada una de las agrupaciones efectuadas con los distintos ítems y para la totalidad de la escala. El coeficiente Alfa de Cronbach es entendido *“como la medida en la cual algún constructo, concepto o factor medido está presente en cada ítem. Generalmente, un grupo de ítems que explora un factor común muestra un elevado valor de Alfa de Cronbach”* (Celina y Campo, 2005).

Según George y Mallery (1995), citados por Medina Brito (2006), el coeficiente Alfa de Cronbach puede ser interpretado según el siguiente código:

Valor del coeficiente Alfa de Cronbach	Nivel de fiabilidad
<0.5	No aceptable
0.5-0.6	Pobre
0.6-0.7	Débil
0.7-0.8	Aceptable
0.8-0.9	Bueno
0.9-1.0	Excelente

Se procedió a realizar un análisis de fiabilidad en el que se determinó el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor excelente de la consistencia interna para el total de los ítems.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,964	0,967	72

Además, se obtuvieron, para cada uno de los ítems, la media de la escala si se elimina el elemento, la varianza de la escala si se elimina el elemento, la correlación elemento-total corregida y el coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina el elemento. En la **Tabla 13.A** del **Anexo I**, pueden encontrarse los resultados obtenidos, en la que se puede apreciar cómo el coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, adopta valores comprendidos entre 0.962 y 0.965, resultados excelentes, indicativos de la alta fiabilidad del instrumento.

Por otro lado el análisis de correlación que aporta la misma **Tabla 13.A**, a la que se remite, permite observar cómo algunos ítems correlacionan negativamente. El análisis de la correlación elemento-total es de gran importancia, puesto que una baja correlación entre el ítem y la puntuación del total de elementos, puede desvelar una mala redacción del ítem o que éste no mide lo que se desea medir.

Apareciendo cuatro ítems con correlaciones ítem-ítems totales negativas, los cuales fueron eliminados e hizo que la escala de 72 ítems se convirtiera en la escala de 68 ítems, la versión 3 y definitiva.

ÍTEM	FORMULACIÓN DEL ÍTEM	Correlación ítem-total
var1.4.	Organiza sus enseñanzas orientadas a la superación de las pruebas.	-0.382
var1.10.	Los alumnos pueden disponer durante el examen de algún tipo de material (apuntes, fichas elaboradas por ellos mismos u otro tipo de material).	-0.054
var2.8.	Le preocupa que el nuevo planteamiento sobre evaluación de competencias acabe bajando el "nivel" que se suele exigir.	-0.124
var6.2.	Para poder llevar a cabo una evaluación continua recurre a la realización de exámenes quincenales o de más corta periodicidad.	-0.352

Procediéndose, nuevamente, al análisis de fiabilidad. Los nuevos resultados que proporcionó SPSS 17.0 con solo 68 ítems son los que siguen:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
0,970	0,972	68

En la **Tabla 13.B** del **Anexo I** se recogen los resultados, para cada uno de los ítems, sobre la media de la escala si se elimina el elemento, la varianza de la escala si se elimina el elemento, la correlación elemento-total corregida y el coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina el elemento. La última columna de la **Tabla 13.B** nos proporciona el análisis de fiabilidad de cómo quedaría el coeficiente Alfa de Cronbach si eliminamos un determinado ítem. Los resultados con valores cercanos a 1.000, comprendidos entre 0.969 y 0.971 para el coeficiente Alfa de Cronbach, indican la gran homogeneidad de los ítems.

Del análisis de las correlaciones de cada uno de los ítems con respecto al resto, se puede establecer una clasificación como la que sigue:

Nº ítem	Correlación
4.2b, 7.8	Positiva y muy baja [0; 0,2)
1.1, 1.9, 1.11, 2.6, 3.10, 7.7, 8.1, 8.2, 8.4, 8.6, 8.7	Positiva y débil [0,2; 0,4)
1.6, 1.8, 2.3, 2.7, 4.2c, 4.2d, 4.2e, 4.3, 4.6a, 4.6d, 4.6f, 5.2, 5.8, 6.3, 7.4, 8.3, 8.8	Positiva y apreciable [0,4; 0,6)
1.5, 1.7, 1.12, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 4.1a, 4.1b, 4.2a, 4.4, 4.5, 4.6b, 4.6c, 4.6h, 5.1, 5.3, 5.5, 5.6, 5.7, 6.1, 6.4, 6.5, 6.7, 6.8, 7.1, 7.2, 7.3, 7.5, 7.6,	Positiva y fuerte [0,6; 0,8)
5.4	Positiva y muy fuerte [0,8; 1]

Los ítems 4.2b y 7.8, obtuvieron una correlación muy baja, lo preferible habría sido eliminar dichos ítems. Sin embargo, se optó por no hacerlo, puesto que la información que pudiera extraerse de ellos se consideró muy relevante para la investigación, en detrimento todo ello de que el análisis de fiabilidad se viera afectado negativamente. Finalmente, el análisis de datos se efectuó para una escala de actitudes formada por un total de 68 ítems.

13.1.4.- Tres agrupaciones para la Escala Likert.

13.1.4.1.- Primera agrupación de la escala: Componentes de la actitud.

De los 68 ítems que quedaron finalmente establecidos tras los sucesivos filtrados, se realizó un primer agrupamiento en el que se clasificaban los ítems de la escala según los componentes actitudinales del constructo a medir, son las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual. En las siguientes tablas se muestra el resultado:

DIMENSIONES DE LA ESCALA	Número de ítems
DIMENSIÓN I: Cognitiva	20
DIMENSIÓN II: Afectiva	23
DIMENSIÓN III: Conductual	25
TOTAL	68

DIMENSIÓN COGNITIVA
1.8.- Cada pregunta de la prueba posee un valor diferente, según la importancia de la prueba que se esté evaluando.
1.9.- Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...
2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.
2.2.- Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.
2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.
3.3.-Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.
3.4.-Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.
3.5.-Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.
4.2.-Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son:
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-reflexión. • Cuestionarios de autoevaluación. • Consulta a los alumnos. • Reflexión con sus compañeros. • Análisis de los resultados académicos.
7.1.- Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.
7.2.- Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.
8.2.- En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos...
8.3.- El proceso se centra en los resultados de cada estudiante y se establecen estrategias de mejora del rendimiento.
8.4.- En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.
8.6.- Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.
8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.

DIMENSIÓN AFECTIVA
1.12.- El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza
2.7.-Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.
3.9.- La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.
3.10.-Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.
4.1.-Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en:
<ul style="list-style-type: none"> • Definir con claridad de dónde partían los estudiantes. • Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.
4.6.-Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:
<ul style="list-style-type: none"> • Produce cambios en el clima del aula. • Mejora la metodología de enseñanza. • Propicia la selección de nuevos materiales y recursos. • Provoca la motivación del estudiante. • Mejora el rendimiento del alumnado. • Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.
5.2.- En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.
5.6.- Los estudiantes consideran esta información (evaluación inicial) como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.
6.1.- Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.
6.4.- La evaluación continua que realiza favorece el “aprender a aprender” y el “aprender a tomar decisiones”.
6.5.- Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.
6.7.- Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).
7.3.- Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.
7.4.- Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...
7.5.- En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.
7.6.- La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.

DIMENSIÓN CONDUCTUAL
1.1.- Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.
1.5.- Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.
1.6.- Elabora dichas pruebas en colaboración de sus colegas de departamento.
1.7.- Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.
1.11.- En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes pueden plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo el contenido de las explicaciones que imparte en clase.
2.6.-Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.
3.1.-Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.
3.2.-Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.
3.6.-La superación de cada objetivo queda reflejada en la “ficha personal del alumno” u otro documento
3.7.-Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.
3.8.-Corregidas las pruebas/trabajos, realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.
4.3.-Registra todos estos datos en el “diario de clase” o en otro documento.
4.4.- Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.
4.5.- Modifica los métodos de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.
5.1.-Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.
5.3.- Utiliza instrumentos de diagnóstico que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso.
5.4.- Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.
5.5.- Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.
5.7.- A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.
5.8.- Contempla otros momentos de evaluación inicial: al introducir un tema, unidad didáctica...
6.3.- Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.
6.8.- La recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.

7.7.- Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).
8.1.- Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...
8.8.- Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.

13.1.4.2.- Segunda agrupación de la escala: Factores que determinan las prácticas evaluativas de los docentes.

A continuación se reagruparon los 68 ítems que quedaron del filtrado, tomando en consideración las dimensiones de la evaluación, apareciendo 8 factores o dimensiones. En las siguientes tablas se muestra la reorganización definitiva de los ítems del instrumento.

DIMENSIONES DE LA ESCALA	Número de ítems
FACTOR I: Pruebas de evaluación	8
FACTOR II: Evaluación de competencias	5
FACTOR III: Implicación del alumnado en la evaluación	10
FACTOR IV: Evaluación de la práctica docente y evaluativa	16
FACTOR V: Evaluación inicial	8
FACTOR VI: Evaluación continua	6
FACTOR VII: Evaluación final y calificación	8
FACTOR VIII: Juntas de Evaluación	7
TOTAL	68

FACTOR I: Sobre las pruebas de evaluación que utiliza.
1.1.- Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.
1.5.- Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.
1.6.- Elaborar dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.
1.7.- Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.
1.8.- Cada pregunta de la prueba posee un valor diferente, según la importancia de la competencia que se esté evaluando.
1.9.- Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...
1.11.- En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.
1.12.- El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.

FACTOR II: Sobre evaluación de la adquisición de competencias básicas de su alumnado.
2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.
2.2.- Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.
2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.
2.6.- Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.
2.7.- Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.

FACTOR III: En relación al alumno.
3.1.- Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.
3.2.- Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.
3.3.- Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.
3.4.- Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.
3.5.- Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.
3.6.- La superación de cada objetivo queda reflejada en la "ficha personal del alumno" u otro documento.
3.7.- Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.
3.8.- Corregidas las pruebas/trabajos realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.
3.9.- La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.
3.10.- Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.

FACTOR IV: Mecanismos que utiliza para propiciar la mejora de la práctica docente.
4.1.- Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en:
4.1.a.- Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.
4.1.b.- Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.
4.2.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son:
4.2.a.- Auto-reflexión.
4.2.b.- Cuestionarios de autoevaluación.
4.2.c.- Consulta a los alumnos
4.2.d.- Reflexión con sus compañeros.
4.2.e.- Análisis de los resultados académicos.
4.3.- Registra todos estos datos en el "diario de clase" o en otro documento.
4.4.- Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.
4.5.- Modifica los métodos de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.
4.6.- Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:
4.6.a.- Produce cambios en el clima del aula.
4.6.b.- Mejora la metodología de enseñanza.
4.6.c.- Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.
4.6.d.- Provoca la motivación del estudiante.
4.6.f.- Mejora el rendimiento del alumnado.
4.6.h.- Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.

FACTOR V: Evaluación Inicial.
5.1.- Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.
5.2.- En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.
5.3.- Utiliza instrumentos de diagnóstico que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso.
5.4.- Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.
5.5.- Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.
5.6.- Los estudiantes consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.
5.7.- A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.
5.8.- Contempla otros momentos de evaluación inicial: al introducir un tema, unidad didáctica...

FACTOR VI: Evaluación continua.
6.1.- Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.
6.3.- Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.
6.4.- La evaluación continua que realiza favorece el "aprender a aprender" y el "aprender a tomar decisiones".
6.5.- Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.
6.7.- Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).
6.8.- La recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.

FACTOR VII: Evaluación final y Calificación.
7.1.- Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.
7.2.- Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.
7.3.- Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.
7.4.- Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...
7.5.- En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.
7.6.- La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.
7.7.- Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).
7.8.- El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.

FACTOR VIII: Sobre las Juntas de Evaluación (materialización de la evaluación final).
8.1.- Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...
8.2.- En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....
8.3.- El proceso se centra en los resultados de cada estudiante y se establecen estrategias de mejora del rendimiento.
8.4.- En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.
8.6.- Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.
8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.
8.8.- Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.

13.1.4.3.- Tercera agrupación de la escala: Macrocompetencias que definen la competencia evaluadora del docente.

La reorganización de los 68 ítems de la escala de actitudes, tras la limpieza efectuada, va a permitir determinar el grado de desarrollo de cada una de las subcompetencias o macrocompetencias que definen la competencia evaluadora docente, quedando los ítems reagrupados como siguen.

COMPETENCIAS DOCENTES DE LA ESCALA	Número de ítems
COMPETENCIA 1: Delimitar El Contexto De La Evaluación Y Planificarla.	9
COMPETENCIA 2: Selección De Instrumentos y Construcción De Metodologías.	18
COMPETENCIA 3: Competencia Reguladora.	13
COMPETENCIA 4: Competencia Para Interpretar Los Resultados Y Valorar El Propio Proceso De Evaluación.	17
COMPETENCIA 5: Competencia Comunicativa.	11
TOTAL	68

COMPETENCIA 1: DELIMITAR EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICARLA.
Var.1.1.- Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.
Var.2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.
Var.2.2.- Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.
Var.5.1.- Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.
Var.5.2.- En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.
var.5.8.- Contempla otros momentos de evaluación inicial: al introducir un tema, unidad didáctica...
Var.7.1.- Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.
Var.7.2.- Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.
Var.8.4.- En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.

COMPETENCIA 2: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS.
Var.1.5.- Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.
Var.1.6.- Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.
Var.1.7.- Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.
Var.1.8.- Cada pregunta de la prueba posee un valor diferente, según la importancia de la competencia que se esté evaluando.
Var.1.9.- Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...
Var.1.11.- En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.
Var.2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.
Var.2.6.- Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.
Var.3.1.- Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.
Var.3.2.- Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.
Var.3.3.- Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.
Var.4.2.a.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Auto-reflexión.
Var.4.2.b Cuestionarios de autoevaluación.
Var.4.2.c Consulta a los alumnos.
Var.4.2.d Reflexión con sus compañeros.
Var.4.2.e Análisis de los resultados académicos.
Var.5.3.- Utiliza instrumentos de diagnóstico que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso
Var.7.8.- El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.

COMPETENCIA 3: COMPETENCIA REGULADORA.
Var.1.12.- El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.
Var.2.7.- Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.
Var.3.7.- Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.
Var.3.8.- Corregidas las pruebas/trabajos realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.
Var.3.9.- La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.
Var.4.4.- Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.
Var.4.5.- Modifica los métodos de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.
Var. 6.1.- Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.
Var.6.3.- Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.
Var.6.4.- La evaluación continua que realiza favorece el "aprender a aprender" y el "aprender a tomar decisiones".
Var.6.5.- Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.
Var.6.7.- Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).
Var.6.8.- La recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.

COMPETENCIA 4: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN.
Var.3.5.- Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.
Var.3.10.- Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.
Var.4.1.- Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en:
Var.4.1.a.- Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.
Var.4.1.b.- Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.
Var.4.3.- Registra todos los datos que recoge de la evaluación de su práctica docente en el "diario de clase" o en otro documento.
Var.4.6.- Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:
Var.4.6.a.- Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Produce cambios en el clima del aula.
Var.4.6.b.- Mejora la metodología de enseñanza.
Var.4.6.c.- Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.
Var.4.6.d.- Provoca la motivación del estudiante.
Var.4.6.f.- Mejora el rendimiento del alumnado.
Var.4.6.h.- Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.
Var.5.4.- Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.
Var.5.7.- A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.
Var.7.4.- Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...
Var.7.5.- En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.
Var.7.6.- La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.
Var.7.7.- Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).
Var.8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.

COMPETENCIA 5: COMPETENCIA COMUNICATIVA.
Var.3.4.- Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.
Var.3.6.- La superación de cada objetivo queda reflejada en la "ficha personal del alumno" u otro documento.
Var.5.5.- Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.
Var.5.6.- Los estudiantes consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.
Var.7.3.- Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.
Var.8.1.- Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...
Var. 8.2.- En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos...
Var.8.3.- El proceso se centra en los resultados de cada estudiante y se establecen estrategias de mejora del rendimiento.
Var.8.6.- Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.
Var.8.8.- Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora

13.1.5.- Codificación de las respuestas.

Posiblemente el número más frecuente de respuestas por ítems de una escala de actitudes sea el de cinco respuestas, no obstante se decidió emplear seis respuestas, que graduara el acuerdo manifestado hacia cada ítem y que obligara a los encuestados a posicionarse y tomar decisiones de si existe o no acuerdo con las afirmaciones planteadas, obviando la indiferencia como respuesta.

Las siguientes puntuaciones le fueron asignadas a cada uno de los ítems que se encontraban expresados de forma positiva o ítems positivos (favorables hacia la actitud medida).

- Totalmente en desacuerdo ... 1 punto
- En desacuerdo ... 2 puntos
- Poco desacuerdo ... 3 puntos
- De acuerdo ... 4 puntos
- Bastante de acuerdo ... 5 puntos
- Totalmente de acuerdo ... 6 puntos

Para los ítems que se encontraban expresados de forma negativa o ítems negativos (desfavorables hacia la actitud medida) se siguió el siguiente criterio, invirtiéndose la clave de corrección:

- Totalmente en desacuerdo ... 6 puntos
- En desacuerdo ... 5 puntos
- Poco desacuerdo ... 4 puntos
- De acuerdo ... 3 puntos
- Bastante de acuerdo ... 2 puntos
- Totalmente de acuerdo ... 1 punto

13.1.6.- Catalogación de las variables de la escala de actitudes.

VARIABLES	CATALOGACIÓN	VALORES QUE ADOPTA LA VARIABLE
ÍTEMS DE LA ESCALA DE ACTITUDES	var1.1 a var8.8	(1) Totalmente en desacuerdo (TD) (2) En desacuerdo (D) (3) Poco desacuerdo (PD) (4) De acuerdo (A) (5) Bastante de acuerdo (BA) (6) Totalmente de acuerdo (TA)

13.1.7- Catalogación de las variables del cuestionario.

	VARIABLES	CATALOGACIÓN	VALORES QUE ADOPTA LA VARIABLE
PROFESIONALES	Años de docencia	V01	(1) 1-3 (2) 4-6 (3) 7-9 (4) 10-12 (5) 13-15 (6) 16-18 (7) >18 (8) No contesta N/C
	Docencia 1er. Ciclo ESO	V02	(1) No (2) Sí
	Docencia 2º Ciclo ESO	V03	(1) No (2) Sí
	Departamento al que pertenece	V04	(1) IDIOMAS (2) SOCIALES (3) CIENCIAS (4) ARTÍSTICAS (5) LENGUA (6) OTROS
	Materias que imparte	V05	(1) CIENCIAS NATURALES (CCNN) (2) BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA (BG) (3) CAMBIO SOCIALES (4) FRANCÉS (5) GESTIÓN ADMINISTRATIVA (6) INFORMÁTICA (7) INGLÉS (8) MÚSICA (9) PLÁSTICA (10) REFUERZO (11) RELIGIÓN (12) TECNOLOGÍAS (13) CIENCIAS SOCIALES (CCSS) (14) MATEMÁTICAS (15) FÍSICA Y QUÍMICA (FQ) (16) LENGUA (17) EDUCACIÓN FÍSICA (EF)
	Formación inicial sobre evaluación recibida	V06	(1) Autodidacta. (2) Compañeros. (3) Como le enseñaron. (4) Vocación. (5) Departamentos. (6) Programa específico. (7) Otros.
	Referentes teóricos en evaluación	V07	(1) Sí (2) NO
	Formación permanente en evaluación	V08	(1) Grupos de trabajo. (2) Cursos. (3) Jornadas y charlas. (4) Proyectos de innovación. (5) Ninguna.
	Competencias profesionales más desarrolladas	V09	(1) Diagnóstico de necesidades educativas. (2) Planificación de la enseñanza. (3) Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista. (4) Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...). (5) Dominio del saber. (6) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. (7) Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común. (8) Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.

			<p>(9) Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza.</p> <p>(10) Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>(11) Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.</p> <p>(12) Organizar la propia formación continua, investigando/innovando en didáctica.</p> <p>(13) Informar e implicar a los padres.</p> <p>(14) Metaevaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras.</p>
CONTEXTUALES	Tipología del centro	V10	<p>(1) Público.</p> <p>(2) Privado-concertado.</p>
	Municipio ubicación del centro	V11	<p>(1) Algeciras.</p> <p>(2) Los Barrios.</p> <p>(3) La Línea de la Concepción.</p> <p>(4) Tarifa.</p> <p>(5) San Roque.</p>
	Centro educativo de secundaria obligatoria	V12	0-12 Centros educativos.
MODELOS EVALUATIVOS	Tipo de Evaluación Según el agente	V13	<p>(1) Autoevaluación docente.</p> <p>(2) Autoevaluación del alumno.</p> <p>(3) Coevaluación docente.</p> <p>(4) Coevaluación con el alumno.</p> <p>(5) Heteroevaluación.</p>
	Tipo de Evaluación Según el normotipo	V14	<p>(1) Criterial.</p> <p>(2) Normativa.</p>
	Tipo de Evaluación Según la finalidad	V15	<p>(1) Continua.</p> <p>(2) Tradicional.</p>
	Tipo de Evaluación Según el referente	V16	<p>(1) Referida a los Decretos Base.</p> <p>(2) A las competencias básicas.</p> <p>(3) A los objetivos de la programación de aula.</p> <p>(4) A los contenidos impartidos en el aula.</p> <p>(5) A las propias preguntas de exámenes.</p>
	Objeto de evaluación	V17	<p>(1) El trabajo realizado por el estudiante.</p> <p>(2) La actitud del estudiante.</p> <p>(3) La motivación del estudiante.</p> <p>(4) Las competencias básicas adquiridas.</p> <p>(5) La conducta del estudiante.</p> <p>(6) Las capacidades del alumnado.</p> <p>(7) La madurez del estudiante.</p> <p>(8) Los conocimientos adquiridos.</p> <p>(9) Las programaciones de aula.</p> <p>(10) Los proyectos de innovación pedagógica.</p> <p>(11) La labor del profesor.</p> <p>(12) Las competencias docentes.</p>
	Filosofía evaluadora A través de los sinónimos de evaluación	V18	<p>(1) Calificar.</p> <p>(2) Retroalimentar.</p> <p>(3) Formar.</p> <p>(4) Medir.</p> <p>(5) Comparar.</p> <p>(6) Intervenir.</p> <p>(7) Certificar.</p> <p>(8) Juzgar.</p> <p>(9) Criticar.</p> <p>(10) Orientar.</p> <p>(11) Ayudar.</p> <p>(12) Examinar.</p> <p>(13) Seleccionar.</p> <p>(14) Estimar.</p>

Efectos de la práctica evaluativa	V19	<ol style="list-style-type: none"> (1) Permite la revisión del proceso de aprendizaje del alumnado. (2) Permite la revisión del proceso de enseñanza por el docente. (3) Valora y mejora el proceso que se ha seguido. (4) Contribuye al perfeccionamiento profesional del docente. (5) Informa al alumno de lo aprendido y de los errores que debe corregir. (6) Garantiza la revisión y contextualización de la programación. (7) Es la base de la autoridad del docente. (8) Tiene como meta la promoción del alumnado.
Instrumentos de evaluación	V20	<ol style="list-style-type: none"> (1) Pruebas escritas de respuesta abierta. (2) Pruebas escritas de respuesta cerrada. (3) Pruebas tipo test. (4) Pruebas orales. (5) Trabajos y proyectos. (6) Informes de laboratorio. (7) Exposiciones de trabajos en público. (8) La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase o dossier de notas y apuntes. (9) Las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase. (10) Debates. (11) Incidentes y situaciones críticas que el profesor crea para evaluar actitudes: motivación, interés... (12) Trabajo en equipo colaborativo. (13) Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra... (14) Revisión de cuadernos (portafolios). (15) Observación directa. (16) Registro diario. (17) Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario. (18) Entrevistas. (19) Cuestionarios. (20) Lecturas obligatorias/voluntarias. (21) Búsqueda de información (internet, revistas...). (22) Comentarios de texto. (23) Escalas de valoración de actitudes. (24) Investigaciones.
Dificultades encontradas en el ejercicio de la evaluación	V21	<ol style="list-style-type: none"> (1) Falta de tiempo en la corrección. (2) Excesivo número de alumnos. (3) Poco tiempo con ellos en las aulas para conocer el grado de aprendizaje de cada uno. (4) Falta de formación en técnicas y métodos de evaluación. (5) La heterogeneidad de los grupos (alumnos con dificultades...) complica la evaluación individualizada. (6) La dificultad de ser objetivo en todo momento. (7) Falta de normas y criterios claros para evaluar competencias. (8) Complejidad para cumplimentar los documentos del alumno. (9) Impedimentos para evaluar competencias, referidos a la creación de situaciones reales de la vida diaria dentro del aula. (10) Dificultad para afrontar los deberes y los dilemas éticos que supone la evaluación. (11) Falta de instrumentos y mecanismos que faciliten la evaluación de la práctica docente. (12) Falta de preparación específica para afrontar la evaluación de actitudes y valores.

13.1.8.- Análisis descriptivo.

13.1.8.1.- Estudio descriptivo de la escala de actitudes.

13.1.8.1.1.- Análisis general de la escala.

La escala se encuentra compuesta, finalmente, por 68 ítems, pudiendo ser estos valorados entre 1 y 6 puntos. Los sujetos a los que fue aplicada la escala pueden conseguir una puntuación que oscila entre 68 (nº de ítems multiplicado por el mínimo valor) y 408 (nº de ítems multiplicado por el máximo valor).

A continuación se muestran los resultados del análisis descriptivo que se hizo de los resultados que proporcionó la escala de actitudes. Los estadísticos que se muestran son, por este orden:

- Estadísticos de tendencia central: Media, Mediana y Moda.
- Desviación típica.
- Número de ítems de la escala.
- El número de opciones que se ofrecen para dar una respuesta.
- La puntuación mínima obtenida por algunos sujetos de la muestra.
- La puntuación máxima obtenida por algunos sujetos de la muestra.
- Número de individuos a los que se le aplicó la escala.

Media	Mediana	Moda	Desv. Tip.	nº ítems	Grados	Min (68)	Máx (408)	nº sujetos
304	318	349	60	68	6	104	389	100

PERCENTIL	PUNTUACIÓN ESCALA	FRECUENCIA
1	104	2
5	203	3
10	227	5
15	258	5
20	268	5
25	278	5
30	290	5
35	297	5
40	303	5
45	308	5
50	318	5
55	323	5
60	330	5
65	338	5
70	342	5
75	346	5
80	349	6
85	352	4
90	362	5
95	373	5
99	384	4
100	389	1

TABLA 13.1: Descriptivos globales de la escala de actitudes.

Las puntuaciones obtenidas por los docentes en la escala se distribuyen según el siguiente gráfico en el que aparece representada la puntuación total frente a la frecuencia.

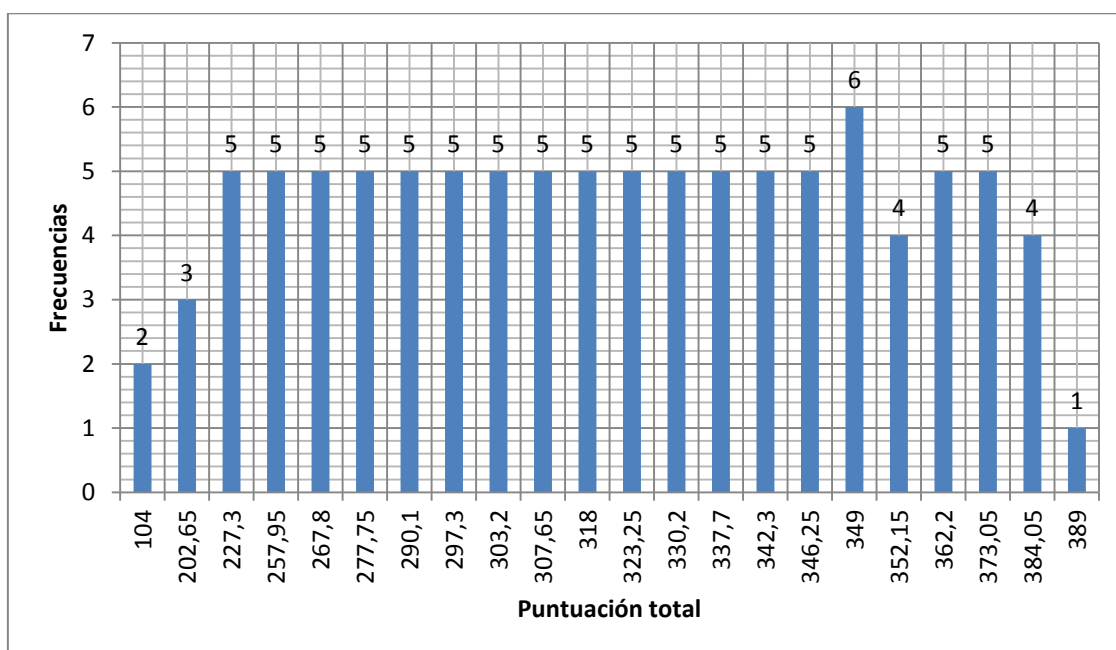


GRÁFICO 13.1: Puntuaciones totales de la escala.

En el siguiente gráfico podemos apreciar la puntuación media de los profesores para cada uno de los ítems de la escala:

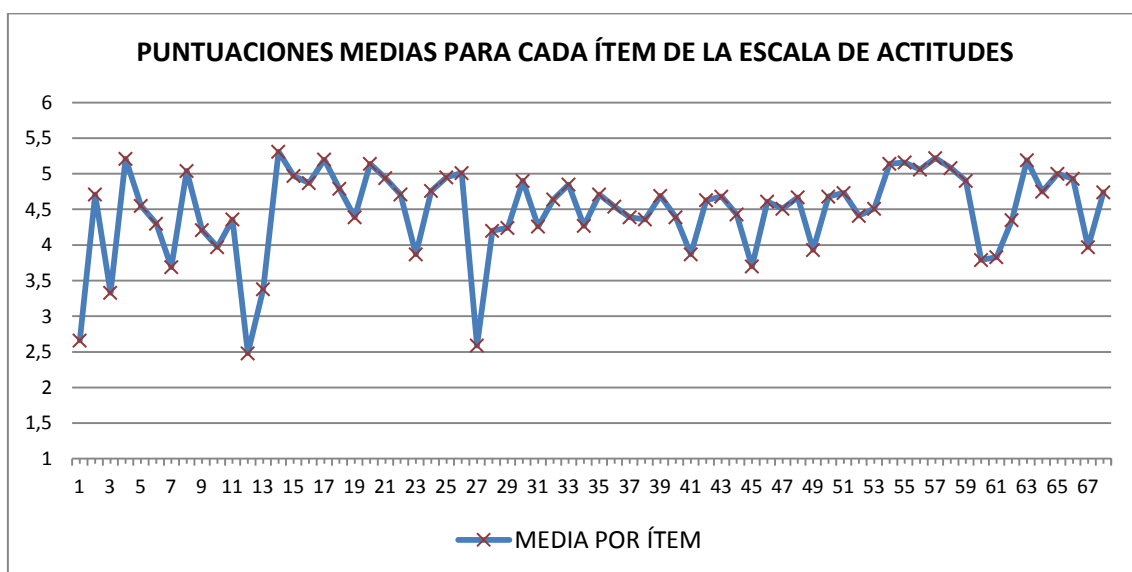


GRÁFICO 13.2: Puntuaciones medias por ítem de la escala de actitudes.

La escala a través de la cual cada docente manifestó el grado de acuerdo con la afirmación que se le planteaba, toma valores discretos entre 1 y 6.

Grado de acuerdo con la afirmación planteada	Cuantificación
Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Poco desacuerdo	3
De acuerdo	4
Bastante de acuerdo	5
Totalmente de acuerdo	6

CUADRO 13.1: Código de puntuaciones.

La realización de medias para cada ítem, muestra valores continuos entre 1 y 6. Para realizar una valoración cualitativa del grado de acuerdo se ha elaborado la siguiente tabla de interpretación.

Actitudes negativas o de rechazo	1.0-1.5	1.5-2.0	2.0-2.5	2.5-3.0	3.0-3.5	3.5
	Actitud de total rechazo	Rechazo muy fuerte	Rechazo fuerte	Rechazo débil	Rechazo muy débil	Ni a favor ni en contra
Actitudes positivas o de aceptación	3.5	3.5-4.0	4.0-4.5	4.5-5.0	5.0-5.5	5.5-6
	Ni a favor ni en contra	Aceptación muy débil	Aceptación débil	Aceptación fuerte	Aceptación muy fuerte	Actitud de total aceptación

CUADRO 13.2: Interpretación de puntuaciones por rango.

Se puede observar en el *Gráfico 13.2*, cómo tan solo cinco ítems están por debajo de la media escalar, situada en 3.5 significativo de indiferencia, mostrando los docentes un desacuerdo hacia ellos:

VARIABLE	ÍTEMS	MEDIA
var 1.1.	Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.	2.66
var 1.6.	Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.	3.33
var 2.6.	Las PPDD de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.	2.48
var 2.7.	Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3.38
var 4.2.b.	Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: cuestionarios de autoevaluación.	2.59

Además de los cinco ítems anteriores, otros nueve poseen actitud negativa, por encima del valor 3.5 y por debajo de 4.0, son todos ítems hacia los que se manifiestan actitudes de aceptación muy débil:

VARIABLE	ÍTEMS	MEDIA
var 1.11.	En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.	3.69
var 2.2.	Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.	3.97
var 3.10.	Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.	3.87
var 5.2.	En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	3.87
var 5.6.	Los estudiantes consideran esta información (resultado de la evaluación inicial) como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.	3.70
var 6.3.	Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	3.93
var 7.7.	Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).	3.79
var 7.8.	El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.	3.83
var 8.7.	En las Juntas de Evaluación: Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	3.97

El resto de los ítems, cincuenta y cuatro, todos con puntuación por encima del valor cuatro, tienden hacia una actitud positiva, en relación al acuerdo o al total acuerdo, aunque solo once de ellos alcanzan puntuaciones superiores al valor cinco, tendente a la máxima aceptación.

Haciendo un balance general, puede decirse que la tendencia de los docentes es a tener una actitud positiva, aunque de aceptación no muy fuerte, hacia los procesos de evaluación en cualquiera de sus dimensiones. Cabe decir que la cumplimentación de los cuestionarios fue voluntaria, lo que supone que los profesores que tuvieron interés en rellenarlos, son los más predispuestos positivamente hacia la evaluación y por tanto manifiestan actitudes mejores. Aún así las actitudes no son extremadamente positivas.

A continuación, para cada ítem, se disponen los porcentajes que se obtuvieron para cada una de las respuestas, según la opinión de los docentes cuestionados.

ÍTEMS	1	2	3	4	5	6	%	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
1.1	35	21	14	12	9	9	100	2,66	1,6771
1.5	6	1	7	21	32	33	100	4,71	1,3431
1.6	18	21	18	12	15	16	100	3,33	1,7353
1.7	4	3	2	10	21	60	100	5,21	1,2894
1.8	10	4	13	12	16	45	100	4,55	1,6960
1.9	15	5	9	12	24	35	100	4,3	1,7951
1.11	19	12	10	18	22	19	100	3,69	1,7905
1.12	7	1	3	13	22	54	100	5,04	1,4208
2.1	10	8	14	15	25	28	100	4,21	1,6471
2.2	13	11	12	15	28	21	100	3,97	1,6964
2.3	8	9	8	15	34	26	100	4,36	1,5604
2.6	47	15	8	9	15	6	100	2,48	1,7378
2.7	20	17	13	17	21	12	100	3,38	1,7161
3.1	6	1	0	4	27	62	100	5,31	1,2768
3.2	6	2	5	12	26	49	100	4,97	1,4031
3.3	4	3	4	16	37	36	100	4,87	1,2606
3.4	5	3	2	7	23	60	100	5,2	1,3409
3.5	9	2	4	12	32	41	100	4,79	1,5129
3.6	13	6	9	10	25	37	100	4,39	1,7632
3.7	7	0	5	5	26	57	100	5,14	1,3928
3.8	6	2	7	11	25	49	100	4,94	1,4272
3.9	8	3	8	13	27	41	100	4,71	1,5328
3.10	12	5	24	20	21	18	100	3,87	1,5677
4.1.a	7	2	8	12	33	38	100	4,76	1,4433
4.1.b	7	1	3	12	33	44	100	4,95	1,3808
4.2.a	6	2	5	13	20	54	100	5,01	1,4249
4.2.b	41	15	11	15	13	5	100	2,59	1,6642
4.2.c	13	6	10	15	31	25	100	4,2	1,6757
4.2.d	10	9	9	15	33	24	100	4,24	1,6151
4.2.e	6	3	6	10	30	45	100	4,9	1,4540
4.3	17	6	8	9	23	37	100	4,26	1,8782
4.4	8	3	7	14	35	33	100	4,64	1,4806
4.5	6	4	2	13	37	38	100	4,85	1,3808
4.6.a	10	6	10	18	33	23	100	4,27	1,5625
4.6.b	8	3	5	14	34	36	100	4,71	1,4791
4.6.c	7	8	6	14	33	32	100	4,54	1,5336
4.6.d	8	9	8	18	25	32	100	4,39	1,6011
4.6.f	10	2	10	24	28	26	100	4,36	1,5144
4.6.h	8	1	8	15	33	35	100	4,69	1,4543
5.1	11	3	11	14	33	28	100	4,39	1,5948
5.2	9	9	18	28	22	14	100	3,87	1,4610
5.3	7	3	8	18	30	34	100	4,63	1,4540
5.4	7	2	7	16	36	32	100	4,68	1,4062
5.5	8	5	11	18	28	30	100	4,43	1,5325

5.6	15	10	18	22	17	18	100	3,7	1,6606
5.7	7	2	8	18	36	29	100	4,61	1,3991
5.8	10	5	7	13	32	33	100	4,51	1,6049
6.1	6	2	7	19	36	30	100	4,67	1,3488
6.3	19	8	10	12	26	25	100	3,93	1,8491
6.4	4	3	12	14	36	31	100	4,68	1,3248
6.5	6	2	8	15	35	34	100	4,73	1,3770
6.7	7	4	7	27	33	22	100	4,41	1,3860
6.8	12	4	10	9	25	40	100	4,51	1,7203
7.1	5	1	2	10	31	51	100	5,14	1,2555
7.2	6	0	2	8	32	52	100	5,16	1,2770
7.3	5	2	2	12	31	48	100	5,06	1,2935
7.4	4	4	4	7	16	65	100	5,22	1,3602
7.5	5	2	5	9	26	53	100	5,08	1,3460
7.6	8	2	2	16	24	48	100	4,9	1,4805
7.7	22	12	7	10	22	27	100	3,79	1,9555
7.8	14	9	21	16	16	24	100	3,83	1,7177
8.1	9	9	14	13	16	39	100	4,35	1,7137
8.2	2	1	4	13	29	51	100	5,19	1,0889
8.3	4	2	12	16	29	37	100	4,75	1,3362
8.4	3	3	5	16	26	47	100	5	1,2633
8.6	4	4	6	11	31	44	100	4,93	1,3428
8.7	13	11	10	18	28	20	100	3,97	1,6785
8.8	6	4	8	18	20	44	100	4,74	1,4881

TABLA 13.2: Porcentajes de respuestas para cada ítem.

13.1.8.1.2.- Componentes De La Escala De Actitudes.

A continuación se procedió al análisis descriptivo de los componentes de la actitud medida, en sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. También se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para los grupos de ítems que definían cada una de las dimensiones de la escala con el fin de comprobar la consistencia de cada una de las componentes actitudinales.

13.1.8.1.2.1.- Componente Cognitivo De La Actitud.

Se procedió al cálculo de los estadísticos de fiabilidad para los veinte ítems que formaban la componente cognitiva de la actitud medida. Se obtuvo un valor bastante bueno para el coeficiente Alfa de Cronbach, lo que demuestra la alta fiabilidad del test

que midió dicha componente. También se obtuvieron los estadísticos *elemento-total de elementos*, consiguiéndose valores para cada ítem, del coeficiente Alfa de Cronbach indicativos de un buen nivel de fiabilidad. Sin embargo, apareció una correlación *elemento-total de elementos*, muy débil para uno de los ítems, el 4.2.b.- *Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Cuestionarios de autoevaluación*. La importancia que se le atribuyó a este ítem por las conclusiones que pudieran extraerse de su valoración, hizo que se mantuviera como elemento de la componente, en detrimento de la fiabilidad del instrumento.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,887	,891	20

TABLA 13.3: Estadísticos de fiabilidad para la dimensión cognitiva.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.8	86,7500	248,230	,592	,473	,878
var1.9	87,0000	258,707	,360	,334	,887
var2.1	87,0900	242,265	,736	,773	,873
var2.2	87,3300	245,779	,641	,724	,877
var2.3	86,9400	254,017	,528	,525	,881
var3.3	86,4300	251,884	,731	,727	,876
var3.4	86,1000	254,354	,622	,648	,878
var3.5	86,5100	252,858	,573	,579	,879
var4.2.a	86,2900	255,865	,545	,600	,880
var4.2.b	88,7100	275,056	,089	,359	,895
var4.2.c	87,1000	254,838	,469	,422	,883
var4.2.d	87,0600	253,067	,527	,483	,881
var4.2.e	86,4300	255,581	,539	,459	,880
var7.1	86,1600	252,560	,717	,888	,876
var7.2	86,1400	252,162	,714	,899	,876
var8.2	86,1100	268,341	,370	,538	,885
var8.3	86,5500	260,634	,471	,531	,882
var8.4	86,3000	270,475	,257	,525	,888
var8.6	86,3700	266,114	,338	,527	,886
var8.7	87,3300	261,011	,349	,355	,887

TABLA 13.4: Estadísticos total-elemento para la dimensión cognitiva.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
91,3000	282,737	16,81480	20

TABLA 13.5: Estadísticos de la escala para la dimensión cognitiva.

A continuación se ha representado la variabilidad de las medias obtenidas para cada uno de los ítems de la componente medida, obteniéndose un perfil que marca las actitudes manifestadas por los docentes para la dimensión cognitiva.

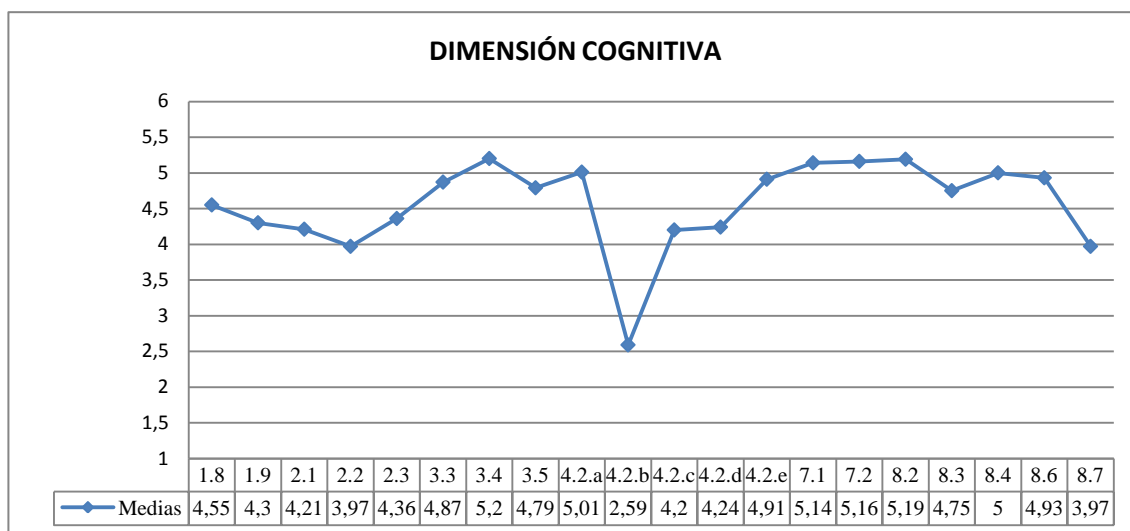


GRÁFICO 13.3: Perfil de la dimensión cognitiva.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,567	2,590	5,200	2,610	2,008	,389	20
Desviación típica	,623						
Varianzas de los elementos	2,223	1,186	3,222	2,036	2,717	,344	20
Covarianzas inter-elementos	,631	-,309	2,218	2,527	-,7180	,164	20
Correlaciones inter-elementos	,293	-,130	,912	1,042	-,6999	,036	20

TABLA 13.6: Estadísticos de resumen de los elementos cognitivos.

El análisis descriptivo de esta componente muestra una actitud general positiva hacia el elemento cognitivo medido, situándose la media de los elementos en 4.567, mostrándose un acuerdo bastante generalizado hacia los elementos que lo componen.

La afirmación que encierra el siguiente ítem fue valorada con una actitud de rechazo por los docentes encuestados.

ÍTEM QUE MUESTRAN UNA ACTITUD MUY NEGATIVA:	MEDIA
4.2.b.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Cuestionarios de autoevaluación.	2.59

Por el contrario, los siguientes ítems alcanzaron puntuaciones muy elevadas, en torno al total acuerdo.

ÍTEMS QUE MUESTRAN UNA ACTITUD MUY POSITIVA:	MEDIA
3.4.- Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.	5.20
4.2.a.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: la auto-reflexión.	5.01
7.1.- Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.	5.14
7. 2.- Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.	5.16
8.2. En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	5.19
8.4. En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.	5.00

Cabe resaltar, cuáles son aquellos instrumentos que permiten evaluar la práctica docente y que son más utilizados por los profesores. La importancia que les atribuyen, permite ordenarlos de mayor a menor relevancia:

- 1º La auto-reflexión.
- 2º El análisis de los resultados académicos.
- 3º La reflexión con los compañeros.
- 4º La consulta a los alumnos.

En último lugar, estando los docentes poco de acuerdo con su práctica, se encuentra el uso de cuestionarios que permitan la autoevaluación docente, obteniéndose una media de 2.59 sobre 6.00.

13.1.8.1.2.2.- Componente Afectivo De La Actitud.

Para la componente afectiva se procedió de la misma forma que para la componente cognitiva, obteniéndose los valores de los estadísticos de fiabilidad para el total de los veintitrés ítems que forman la componente. El valor del coeficiente Alfa de Cronbach

confirmó la excelente fiabilidad del test que midió la componente afectiva de la actitud.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,937	,940	23

TABLA 13.7: Estadísticos de fiabilidad para dimensión afectiva.

Se realizaron los análisis estadísticos *elemento-total de elementos*, los valores de Alfa de Cronbach oscilaron entre 0.932 y 0.943 desvelando la alta consistencia interna del instrumento. Las correlaciones *elemento-total de elementos* adoptaron valores bastante buenos en todos los casos, excepto para uno de los elementos, el ítem 7.8.- *El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen*. Este elemento mostró muy pobre correlación *elemento-total de elementos*. Nuevamente, se decidió no eliminar el ítem, por el interés que despertaban los resultados que pudieran obtenerse de su aplicación.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.12	98,7700	438,381	,759	,717	,932
var2.7	100,4300	452,005	,419	,431	,938
var3.9	99,1000	438,293	,700	,718	,933
var3.10	99,9400	455,188	,417	,429	,937
var4.1.a	99,0500	448,593	,570	,628	,935
var4.1.b	98,8600	438,324	,784	,772	,932
var4.6.a	99,5500	443,260	,609	,712	,934
var4.6.b	99,1000	440,717	,687	,680	,933
var4.6.c	99,2700	442,462	,631	,581	,934
var4.6.d	99,4200	437,398	,681	,759	,933
var4.6.f	99,4500	440,977	,665	,764	,933
var4.6.h	99,1200	442,046	,677	,696	,933
var5.2	99,9400	451,107	,521	,520	,935
var5.6	100,1100	442,846	,572	,568	,935
var6.1	99,1400	441,394	,747	,759	,932
var6.4	99,1300	446,276	,670	,656	,933
var6.5	99,0800	438,600	,781	,812	,932
var6.7	99,4000	446,667	,631	,646	,934
var7.3	98,7500	448,634	,643	,671	,934
var7.4	98,5900	457,153	,456	,447	,936
var7.5	98,7300	440,765	,760	,789	,932
var7.6	98,9100	440,103	,696	,629	,933
var7.8	99,9800	475,798	,091	,271	,943

TABLA 13.8: Estadísticos total-elemento para la dimensión afectiva.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
103,8100	485,549	22,03519	23

TABLA 13.9: Estadísticos de la escala para la dimensión afectiva.

El siguiente gráfico muestra el perfil de la dimensión afectiva en relación a los valores medios obtenidos para cada uno de los ítems elaborados para su medición.

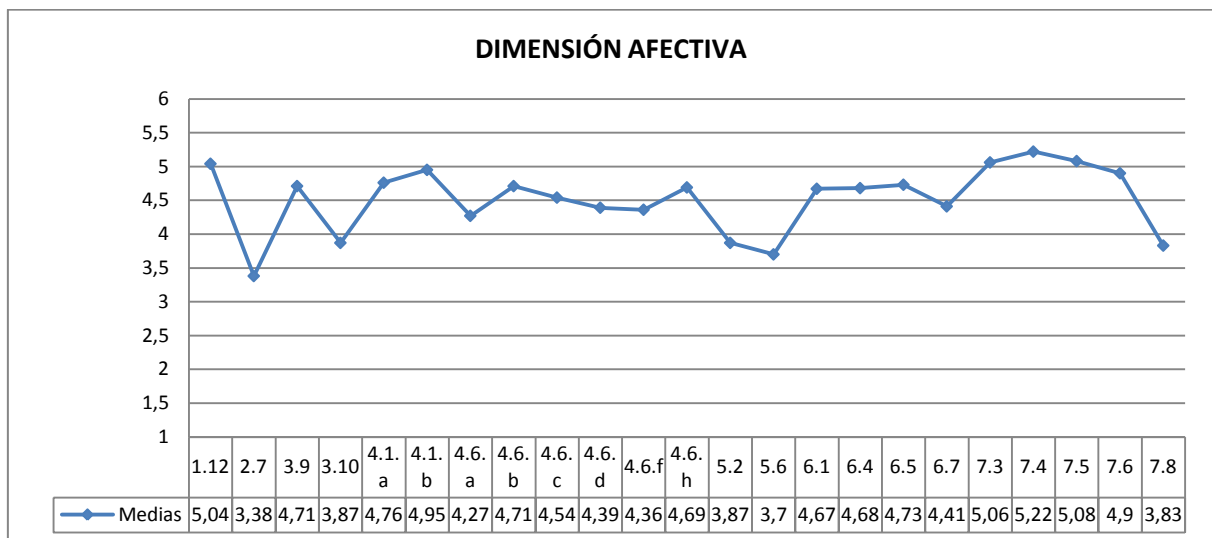


GRÁFICO 13.4: Perfil de la dimensión afectiva.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,513	3,380	5,220	1,840	1,544	,244	23
Desviación típica	0,494						
Varianzas de los elementos	2,193	1,673	2,951	1,277	1,764	,133	23
Covarianzas inter-elementos	,860	-,274	1,949	2,223	-7,126	,116	23
Correlaciones inter-elementos	,404	-,110	,804	,914	-7,286	,028	23

TABLA 13.10: Estadísticos de resumen de los elementos afectivos.

A través del gráfico puede observarse cómo el valor medio de los ítems queda por encima del valor 3.5, excepto para el ítem 2.7 con el mínimo valor medio obtenido en los puntajes.

ÍTEMS QUE MUESTRAN UNA ACTITUD MUY NEGATIVA:	MEDIA
2.7 Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3.38

En el otro extremo se encuentran los ítems con puntuaciones medias realmente elevadas, en torno al muy de acuerdo y al totalmente de acuerdo.

ÍTEMS QUE MUESTRAN UNA ACTITUD MUY POSITIVA:	MEDIA
1.12 El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.	5.04
4.1.b Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en: Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.	4.95
7.3 Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.	5.06
7.4 Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...	5.22
7.5 En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.	5.08
7.6 La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.	4.90

13.1.8.1.2.3.- Componente Conductual De La Actitud.

Para la componente conductual se obtuvo un alto coeficiente Alfa de Cronbach que determinó la excelente consistencia interna del instrumento.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,925	,931	25

TABLA 13.11: Estadísticos de fiabilidad para la dimensión conductual.

Del análisis estadístico elemento-total elementos se encontraron unos coeficientes para el Alfa de Cronbach que oscilaron entre 0.918 y 0.928, valores que confirman la alta fiabilidad. Además, el estudio de los coeficientes de correlación *elemento-total de*

elementos, confirmó las aceptables correlaciones que se establecían entre los elementos de la escala y el total de ésta para la dimensión conductual.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.1	106,4800	534,232	,293	,347	,927
var1.5	104,4300	519,359	,630	,594	,921
var1.6	105,8100	521,469	,445	,434	,924
var1.7	103,9300	526,126	,540	,618	,922
var1.11	105,4500	528,896	,336	,399	,926
var2.6	106,6600	538,146	,231	,313	,928
var3.1	103,8300	517,314	,703	,837	,920
var3.2	104,1700	511,052	,737	,794	,920
var3.6	104,7500	506,654	,630	,591	,921
var3.7	104,0000	513,071	,709	,790	,920
var3.8	104,2000	511,717	,712	,739	,920
var4.3	104,8800	514,935	,484	,569	,924
var4.4	104,5000	511,222	,692	,791	,920
var4.5	104,2900	516,632	,657	,760	,921
var5.1	104,7500	515,563	,575	,509	,922
var5.3	104,5100	514,293	,657	,638	,921
var5.4	104,4600	504,736	,840	,839	,918
var5.5	104,7100	507,218	,727	,691	,919
var5.7	104,5300	515,039	,673	,796	,920
var5.8	104,6300	512,538	,614	,601	,921
var6.3	105,2100	515,238	,490	,631	,923
var6.8	104,6400	504,879	,674	,625	,920
var7.7	105,3500	517,220	,435	,631	,925
var8.1	104,7900	532,349	,309	,474	,926
var8.8	104,4000	527,212	,444	,576	,924

TABLA 13.12: Estadísticos total-elemento para la dimensión conductual.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
109,1400	559,758	23,65920	25

TABLA 13.13: Estadísticos de la escala para la dimensión conductual.

A través del siguiente gráfico puede observarse el perfil de la dimensión conductual de la actitud hacia la evaluación. El valor medio que se le otorga a dicha componente se sitúa en 4.366 sobre 6.000, de aceptación moderada. Tres ítems se encuentran por debajo del valor límite situado en 3,5, indicativo de indiferencia y a partir del cual se

pueden considerar actitudes de aceptación en diferente grado hasta llegar al valor máximo, 6.0. Por encima de este valor límite 3.5 se encuentran las valoraciones medias para el resto de los ítems.

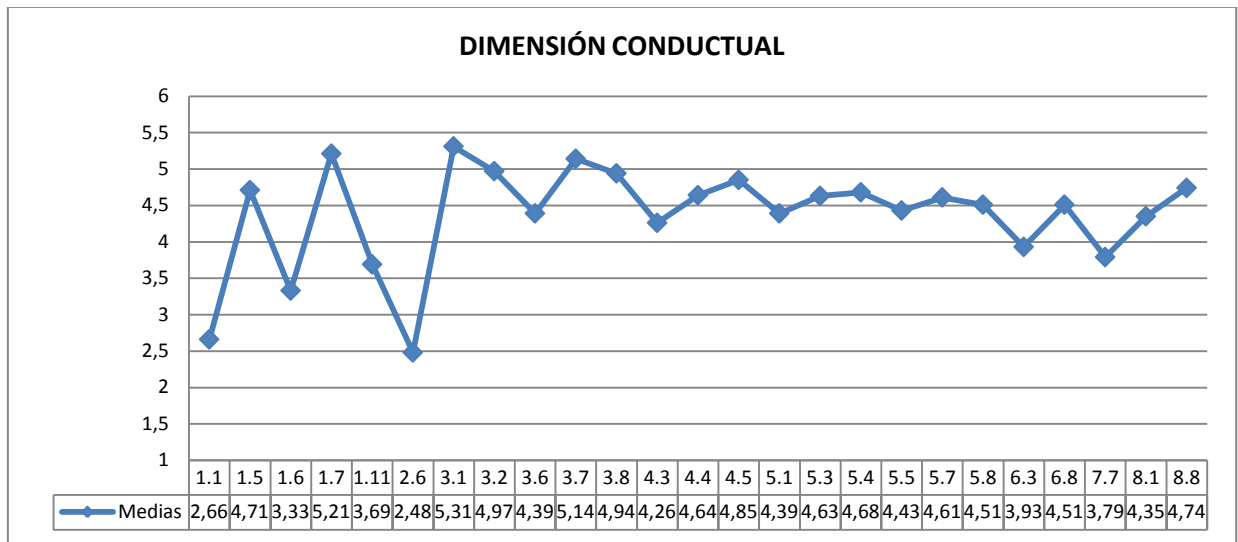


GRÁFICO 13.5: Perfil de la dimensión conductual.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,366	2,480	5,310	2,830	2,141	,511	25
Desviación típica	0,715						
Varianzas de los elementos	2,507	1,630	3,824	2,194	2,346	,398	25
Covarianzas inter-elementos	,828	-,100	2,056	2,155	-20,642	,145	25
Correlaciones inter-elementos	,350	-,046	,823	,869	-17,864	,032	25

TABLA 13.14: Estadísticos de resumen de los elementos conductuales.

Aparecen tres ítems que desvelan actitudes de rechazo hacia estas conductas. Por otro lado, cuatro ítems se muestran con medias muy elevadas, por encima del valor 5.0, lo que determina una actitud conductual de alta aceptación para estos elementos.

ÍTEMS QUE MUESTRAN UNA ACTITUD MUY NEGATIVA:	MEDIA
1.1.- Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.	2.66
1.6.- Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.	3.33
2.6.- Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.	2.48

ÍTEMS QUE MUESTRAN UNA ACTITUD MUY POSITIVA:	MEDIA
1.7.- Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.	5.21
3.1.- Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.	5.31
3.2.- Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.	4.97
3.7.- Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.	5.14

Para finalizar el análisis descriptivo de las componentes actitudinales se ha elaborado un gráfico en el que se aprecia la variabilidad de las medias para cada dimensión.

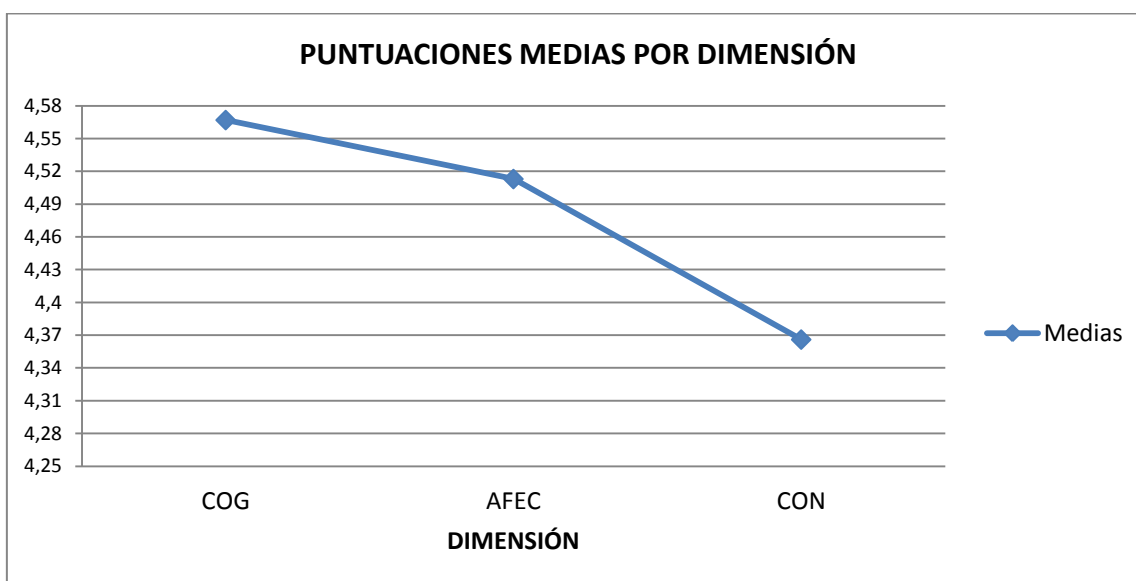


GRÁFICO 13.6: Puntuaciones medias por dimensión a escala 4.25-4.58.

Se puede observar en el gráfico como el componente cognitivo alcanza una puntuación media superior a los componentes afectivos y conductuales, lo que parece indicar que el conocimiento hacia los procesos evaluativos va cargado de sensaciones y sentimientos menos positivos que desembocan en una conducta algo más negativa de

los docentes. Sin embargo las diferencias son inapreciables como puede observarse en la escala general de 1 a 6.

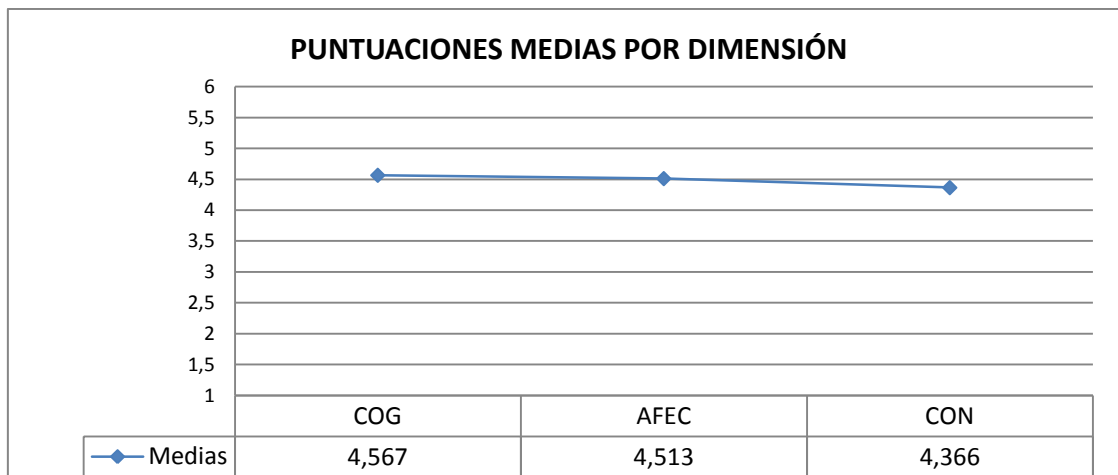


GRÁFICO 13.7: Puntuaciones medias por dimensión a escala 1.0-6.0.

13.1.8.1.3.- Factores que caracterizan la práctica evaluativa docente.

Los ítems de la escala también se han agrupado en una serie de factores, ocho en total. Estos factores han permitido caracterizar la práctica evaluativa de los docentes y van a ser descritos a continuación.

13.1.8.1.3.1.- Factor I: Diseño de las pruebas de evaluación.

Se aplicaron los estadísticos de fiabilidad, obteniéndose valores de Alfa de Cronbach aceptables, tal y como se muestra en las siguientes tablas.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,737	0,753	8

TABLA 13.15: Estadísticos de fiabilidad para el Factor I.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.1	30,8300	50,567	,198	,756
var1.5	28,7800	46,234	,550	,692
var1.6	30,1600	45,974	,387	,720
var1.7	28,2800	47,375	,510	,700
var1.8	28,9400	42,198	,591	,676
var1.9	29,1900	46,661	,335	,732
var1.11	29,8000	46,505	,343	,730
var1.12	28,4500	43,644	,662	,670

TABLA 13.16: Estadísticos total-elemento para el Factor I.

Se procedió a la elaboración de una tabla en la que se resumen los estadísticos que describen el factor analizado y se realizó un gráfico en el que se pudiera observar el perfil de variabilidad de los elementos que conforman dicho factor. El valor medio obtenido para esta dimensión de la evaluación se sitúa en 4.186, un valor de aceptación baja hacia el **diseño de las pruebas de evaluación**. Dos ítems se sitúan por debajo del valor límite 3.5, valor indicativo de indiferencia. Estos ítems hacia los que los docentes muestran rechazo, son los relativos al diseño previo de las pruebas antes de iniciar el curso y a la elaboración de dichas pruebas con sus compañeros de departamento.

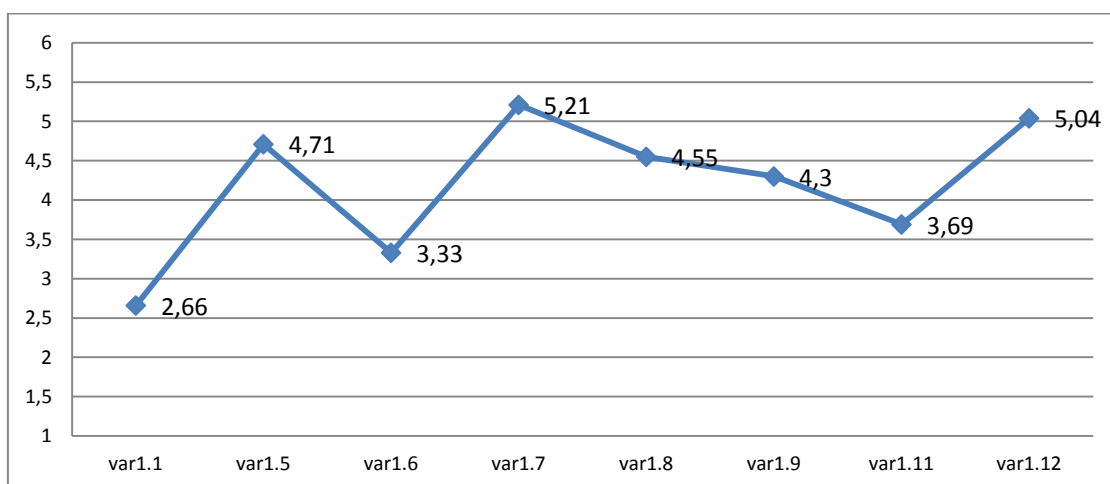


GRÁFICO 13.8: Perfil del Factor I.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	4,186	2,660	5,210	2,550	1,959	,786	8
Desviación típica	0,887						
Varianzas de los elementos	2,577	1,663	3,222	1,560	1,938	,413	8
Covarianzas inter-elementos	,669	-,100	1,245	1,344	-12,499	,148	8
Correlaciones inter-elementos	,276	-,046	,635	,681	-13,786	,029	8

TABLA 13.17: Estadísticos de resumen de los elementos que componen el Factor I.

A continuación se listan los elementos que han permitido caracterizar el *Factor I*, relativo al diseño de las pruebas de evaluación. Para ello se ha realizado una tabla en la que se redactan los ítems, incluyéndose la media y la carga de componente actitudinal que conlleva cada elemento.

ÍTEMES FACTOR I: SOBRE EL DISEÑO DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN.	MEDIA	COMPONENTE ACTITUDINAL
1.1.-Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.	2.66	CONDUCTUAL
1.5.-Dedica tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.	4.71	CONDUCTUAL
1.6.-Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.	3.33	CONDUCTUAL
1.7.-Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.	5.21	CONDUCTUAL
1.8.- Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...	4.55	COGNITIVA
1.9.- Los alumnos pueden disponer durante el examen de algún tipo de material (apuntes, fichas elaboradas por ellos mismos u otro tipo de material).	4.30	COGNITIVA
1.11.- En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.	3.69	CONDUCTUAL
1.12.- El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.	5.04	AFECTIVA

13.1.8.1.3.2.- Factor II: Planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas.

Para este factor, compuesto por cinco ítems, se encontró un nivel de fiabilidad bueno, tal y como muestran las siguientes tablas en las que aparece el coeficiente Alfa de Cronbach para todos los elementos que constituyen el factor y para cada ítem si se elimina el elemento. Las correlaciones *elemento-total de elementos* fueron todas elevadas confirmando la consistencia del instrumento.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,830	0,831	5

TABLA 13.18: Estadísticos de fiabilidad para el Factor II.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var2.1	14,1900	26,357	,745	,763
var2.2	14,4300	25,702	,761	,757
var2.3	14,0400	29,716	,560	,815
var2.6	15,9200	29,973	,456	,845
var2.7	15,0200	27,272	,639	,793

TABLA 13.19: Estadísticos total-elemento para el Factor II.

El análisis descriptivo arrojó unos resultados que se encuentran representados en la siguiente gráfica y en la tabla-resumen que le acompaña.

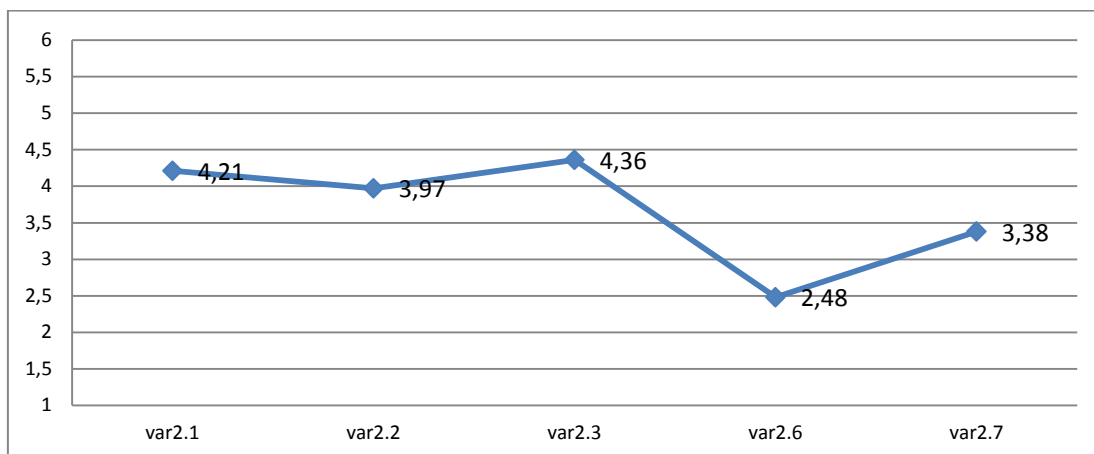


GRÁFICO 13.9: Perfil del Factor II.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	3,680	2,480	4,360	1,880	1,758	,589	5
Desviación típica	0,767						
Varianzas de los elementos	2,798	2,435	3,020	,585	1,240	,054	5
Covarianzas inter-elementos	1,384	,795	2,218	1,423	2,790	,166	5
Correlaciones inter-elementos	,496	,293	,794	,501	2,707	,021	5

TABLA 13.20: Estadísticos de resumen de los elementos del Factor II.

El valor medio para este factor, **planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas**, situado en 3.680 sobre 6.000, alcanza prácticamente el nivel límite para el que los docentes pasan de manifestar actitudes de aceptación a actitudes de rechazo. La contribución de los puntajes de cada uno de los elementos que formaron el *Factor II*, junto con la componente actitudinal, se muestran en la siguiente tabla, en la que se puede observar la contribución de cada uno de los ítems a este valor medio de indiferencia.

ÍTEMS FACTOR II: PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN ORIENTADA HACIA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.	MEDIA	COMPONENTES ACTITUDINALES
2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	4.21	COGNITIVA
2.2.- Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.	3.97	COGNITIVA
2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.36	COGNITIVA
2.6.- Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.	2.48	CONDUCTUAL
2.7.- Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3.38	AFECTIVA

13.1.8.1.3.3.-Factor III: Interacción de la evaluación en el alumnado.

La interacción que la evaluación produce en los aprendices quedó definida a través de diez ítems que determinaron la tercera dimensión. Los análisis de fiabilidad desvelaron la alta consistencia del instrumento a través del valor del coeficiente Alfa de Cronbach y los elevados valores que alcanzaron las correlaciones *elemento-total de elementos*, tal y como se muestran en las siguientes tablas.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,919	0,924	10

TABLA 13.21: Estadísticos de fiabilidad para el Factor III.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var3.1	42,8800	99,723	,815	,905
var3.2	43,2200	97,587	,814	,904
var3.3	43,3200	100,826	,779	,907
var3.4	42,9900	101,384	,702	,910
var3.5	43,4000	96,828	,773	,906
var3.6	43,8000	96,626	,646	,915
var3.7	43,0500	98,452	,787	,905
var3.8	43,2500	97,664	,795	,905
var3.9	43,4800	98,111	,714	,909
var3.10	44,3200	111,048	,261	,935

TABLA 13.22: Estadísticos total-elemento para el Factor III.

A través de la *Gráfica 13.10*, que aparece acompañada de una tabla con los estadísticos de los elementos, *Tabla 13.23*, puede observarse cómo la media para este factor se sitúa en 4.819 sobre 6.000. Los docentes adoptan una postura de aceptación fuerte hacia los elementos que provocan la interacción de la evaluación en el alumnado. Todas las valoraciones se encuentran por encima del valor límite 3.5, y ocho de los diez ítems se han situado por encima del valor 4.5. Todo ello indica que los docentes centran su evaluación en el alumno, interesándose por todo lo que al discente atañe.

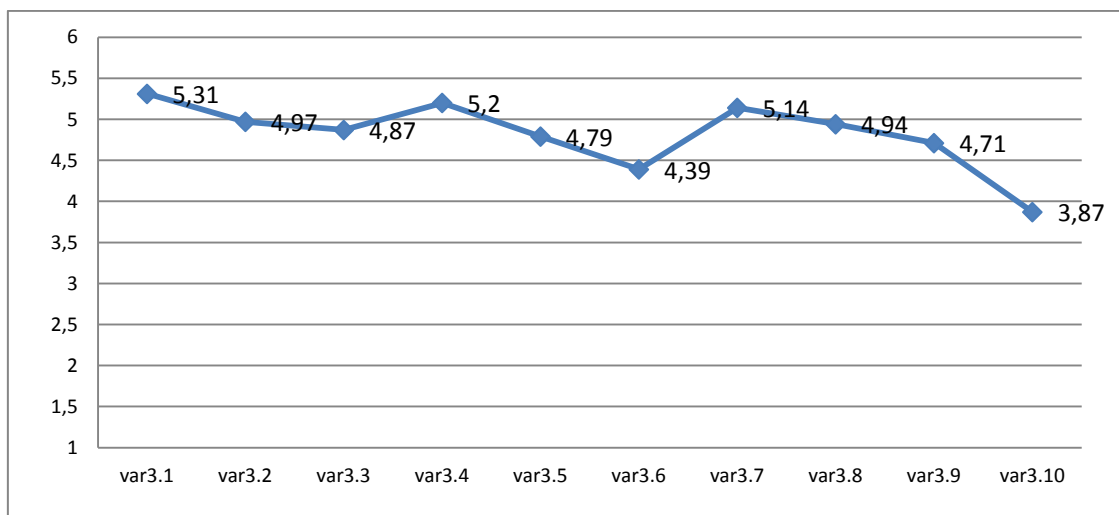


GRÁFICO 13.10: Perfil del Factor III.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	4,819	3,870	5,310	1,440	1,372	,181	10
Desviación típica	0,425						
Varianzas de los elementos	2,117	1,589	3,109	1,520	1,957	,207	10
Covarianzas inter-elementos	1,122	,225	1,628	1,403	7,225	,135	10
Correlaciones inter-elementos	,547	,110	,823	,713	7,467	,037	10

TABLA 13.23: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor III.

Los valores medios para cada ítem y la carga actitudinal que posee cada ítem se muestra en la siguiente tabla. Los docentes interactúan con los alumnos para ejercer la evaluación y se preocupan de que las pruebas de evaluación sean entendidas por los estudiantes, tienen en cuenta el tiempo que necesitarán para su resolución, se interesan en transmitir los criterios de corrección con los que se valoran las actividades propuestas y les orientan previamente acerca de las pruebas que les aplicarán.

ÍTEMS FACTOR III: INTERACCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL ALUMNADO.	MEDIA	COMPONENTES ACTITUDINALES
3.1.- Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.	5.31	CONDUCTUAL
3.2.- Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.	4.97	CONDUCTUAL
3.3.- Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.	4.87	COGNITIVO
3.4.- Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.	5.20	COGNITIVO
3.5.- Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.	4.79	COGNITIVO
3.6.- La superación de cada objetivo queda reflejada en la "ficha personal del alumno" u otro documento.	4.39	CONDUCTUAL
3.7.- Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.	5.14	CONDUCTUAL
3.8.- Corregidas las pruebas/trabajos realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.	4.94	CONDUCTUAL
3.9.- La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.	4.71	AFECTIVO
3.10.- Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.	3.87	AFECTIVO

13.1.8.1.3.4.- Factor IV: Mecanismos que propician la mejora de la práctica docente.

El análisis de fiabilidad para los ítems que forman el *Factor IV* proporcionó un coeficiente Alfa de Cronbach que produjo una excelente fiabilidad del instrumento. De la misma forma el cálculo de este coeficiente para cada uno de los ítems y la correlación *elemento-total de elementos* confirmó la alta consistencia interna de la escala.

Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,919	0,922	16

TABLA 13.24: Estadísticos de fiabilidad para el Factor IV.

VARIABLES	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var4.1.a	66,5600	243,885	,599	,914
var4.1.b	66,3700	237,488	,789	,909
var4.2.a	66,3100	241,711	,660	,913
var4.2.b	68,7300	263,492	,124	,929
var4.2.c	67,1200	240,066	,580	,915
var4.2.d	67,0800	243,589	,531	,916
var4.2.e	66,4500	244,533	,579	,915
var4.3	67,0600	239,815	,510	,918
var4.4	66,6800	236,785	,746	,910
var4.5	66,4700	238,615	,761	,910
var4.6.a	67,0600	239,330	,650	,913
var4.6.b	66,6100	236,018	,765	,909
var4.6.c	66,7800	240,153	,641	,913
var4.6.d	66,9300	236,672	,685	,912
var4.6.f	66,9600	238,019	,699	,911
var4.6.h	66,6300	239,528	,696	,911

TABLA 13.25: Estadísticos total-elemento para el Factor IV.

Los estadísticos encontrados a través de los análisis descriptivos se agruparon en una tabla-resumen y se representaron en el siguiente gráfico.

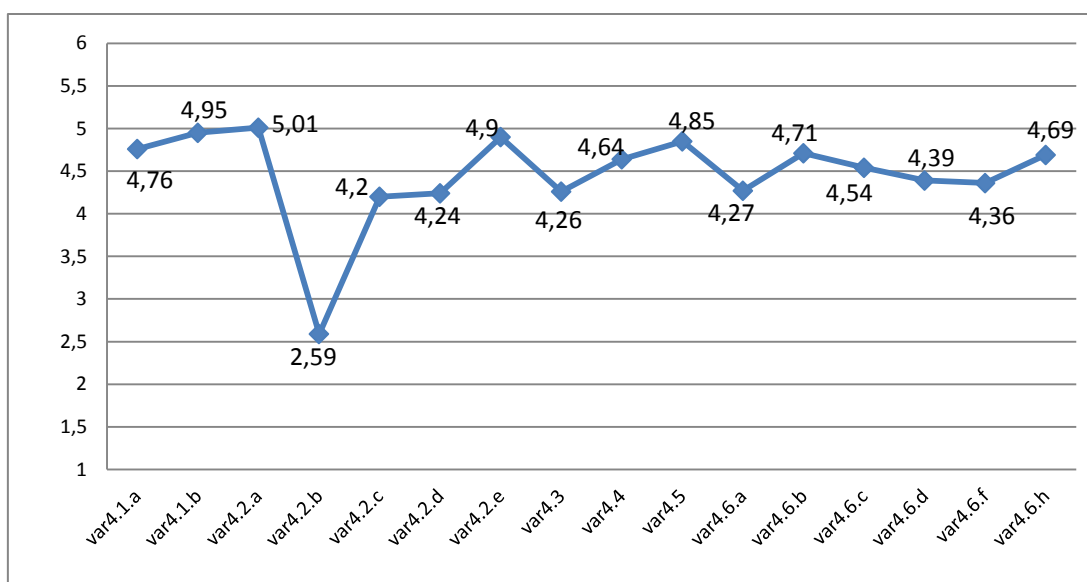


GRÁFICO 13.11: Perfil del Factor IV.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	4,458	2,590	5,010	2,420	1,934	,321	16
Desviación típica	0,567						
Varianzas de los elementos	2,367	1,907	3,528	1,621	1,850	,174	16
Covarianzas inter-elementos	,980	-,309	1,949	2,258	-6,308	,147	16
Correlaciones inter-elementos	,426	-,130	,804	,934	-6,169	,032	16

TABLA 13.26: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor IV.

El valor medio para este factor adopta un valor de 4.458. La actitud que se manifiesta hacia los mecanismos que utilizan los docentes para propiciar la mejora de la práctica docente es de aceptación débil. Como se puede observar en el gráfico, todos los ítems se encuentran comprendidos entre valores 4 y 5 de media. Tan solo un ítem despunta por debajo, es el relativo al que los docentes utilicen como instrumento para evaluar sus prácticas de enseñanza, el uso de cuestionarios de autoevaluación.

En la siguiente tabla se muestra la redacción de los ítems y su valoración media, junto a la carga actitudinal que poseen, ya sea cognitiva, afectiva o conductual.

ÍTEMS FACTOR IV: MECANISMOS QUE UTILIZA PARA PROPICIAR LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	MEDIA	COMPONENTE ACTITUDINAL
4.1.- Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en:		
a.- Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.	4.76	AFECTIVA
b.- Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.	4.95	AFECTIVA
4.2.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son:		
a.- Auto-reflexión.	5.01	COGNITIVA
b.- Cuestionarios de autoevaluación.	2.59	COGNITIVA
c.- Consulta a los alumnos.	4.20	COGNITIVA
d.- Reflexión con sus compañeros.	4.24	COGNITIVA
e.- Análisis de los resultados académicos.	4.9	COGNITIVA
4.3.- Registra todos estos datos en el "diario de clase" o en otro documento.	4.26	CONDUCTUAL
4.4.- Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.	4.64	CONDUCTUAL
4.5.- Modifica los métodos de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.	4.85	CONDUCTUAL
4.6.- Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:		
a.- Produce cambios en el clima del aula.	4.27	AFECTIVA
b.- Mejora la metodología de enseñanza.	4.71	AFECTIVA
c.- Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.	4.54	AFECTIVA
d.- Provoca la motivación del estudiante.	4.39	AFECTIVA
f.- Mejora el rendimiento del alumnado.	4.36	AFECTIVA
h.- Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.	4.69	AFECTIVA

13.1.8.1.3.5.- Factor V: Ejercicio de la evaluación inicial.

En relación al ejercicio que los docentes hacen de la evaluación inicial, se procedió al análisis de fiabilidad, para el que se encontró un valor del coeficiente Alfa de Cronbach que confirmaba la fiabilidad alta del instrumento. Las correlaciones entre elemento y el total de elementos de la escala, así como el coeficiente alfa eliminando el elemento ratificaron la consistencia del factor analizado.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,892	0,894	8

TABLA 13.27: Estadísticos de fiabilidad para el Factor V.

VARIABLES	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var5.1	30,4300	65,601	,609	,885
var5.2	30,9500	67,967	,572	,887
var5.3	30,1900	65,812	,677	,878
var5.4	30,1400	63,697	,811	,866
var5.5	30,3900	63,331	,746	,871
var5.6	31,1200	63,016	,687	,877
var5.7	30,2100	64,673	,767	,870
var5.8	30,3100	67,630	,518	,894

TABLA 13.28: Estadísticos total-elemento para el Factor V.

El perfil de medias permite observar cómo la mayoría de elementos sitúan sus medias entre los valores 4 y 5. Siendo la media global para el *Factor V* de 4.353 sobre 6.000, indicativo de una actitud de aceptación hacia el ejercicio de la evaluación inicial, aunque no demasiado fuerte.

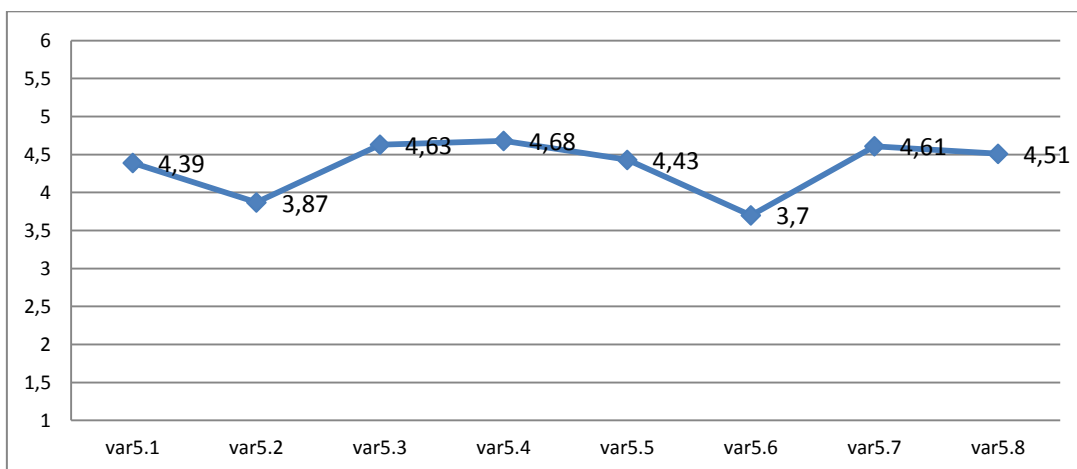


GRÁFICO 13.12: Perfil del Factor V.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	4,353	3,700	4,680	0,980	1,265	0,134	8
Desviación típica	0,366						
Varianzas de los elementos	2,301	1,957	2,758	0,800	1,409	0,090	8
Covarianzas inter-elementos	1,169	,776	1,654	0,878	2,130	0,051	8
Correlaciones inter-elementos	0,514	0,332	0,768	0,436	2,312	0,012	8

TABLA 13.29: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor V.

Como se puede apreciar en la siguiente tabla, aparecen dos elementos que rozan la indiferencia de los docentes que los valoran, ambos poseen carga afectiva. El ítem que posee un puntaje más bajo, hace entender que, según la experiencia de los docentes, los alumnos no aprovechan las informaciones que produce la evaluación inicial. El otro ítem es relativo a la escasa importancia que se le da a la evaluación dentro del proceso de enseñanza, mostrándose los docentes con actitudes de indiferencia ante el hecho de que en la planificación de la enseñanza el proceso evaluativo ocupe el lugar más relevante.

ÍTEMS FACTOR V: EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL.	MEDIA	COMPONENTE ACTITUDINAL
5.1.- Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.	4.39	CONDUCTUAL
5.2.- En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	3.87	AFECTIVA
5.3.- Utiliza instrumentos de diagnóstico que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso.	4.63	CONDUCTUAL
5.4.- Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.	4.68	CONDUCTUAL
5.5.- Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.	4.43	CONDUCTUAL
5.6.- Los estudiantes consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.	3.70	AFECTIVA
5.7.- A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.	4.61	CONDUCTUAL
5.8.- Contempla otros momentos de evaluación inicial: al introducir un tema, unidad didáctica...	4.51	CONDUCTUAL

13.1.8.1.3.6.- Factor VI: Ejercicio de la evaluación continua.

El Factor VI analiza la actitud de los docentes ante el desempeño de la evaluación continua. El análisis de fiabilidad muestra un alto coeficiente Alfa de Cronbach para todos los elementos, significativo de buen nivel de fiabilidad. Si se calculan los coeficientes para cada elemento y las correlaciones elemento-total elemento, los resultados corroboran la alta consistencia interna del instrumento.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,858	0,871	6

TABLA 13.30: Estadísticos de fiabilidad para el Factor VI.

Variables	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var6.1	22,2500	34,856	,730	,822
var6.3	22,9900	33,869	,511	,869
var6.4	22,2400	35,821	,676	,831
var6.5	22,1900	33,792	,788	,811
var6.7	22,5100	35,040	,691	,828
var6.8	22,4200	33,559	,594	,847

TABLA 13.31: Estadísticos total-elemento para el Factor VI.

La actitud que muestran los docentes hacia este factor es de mayor fortaleza que la que mostraban para el desempeño de la evaluación inicial. La media se sitúa en 4.487 sobre 6.000 y la mayoría de los elementos se encuentran con medias comprendidas entre 4.5 y 5.0.

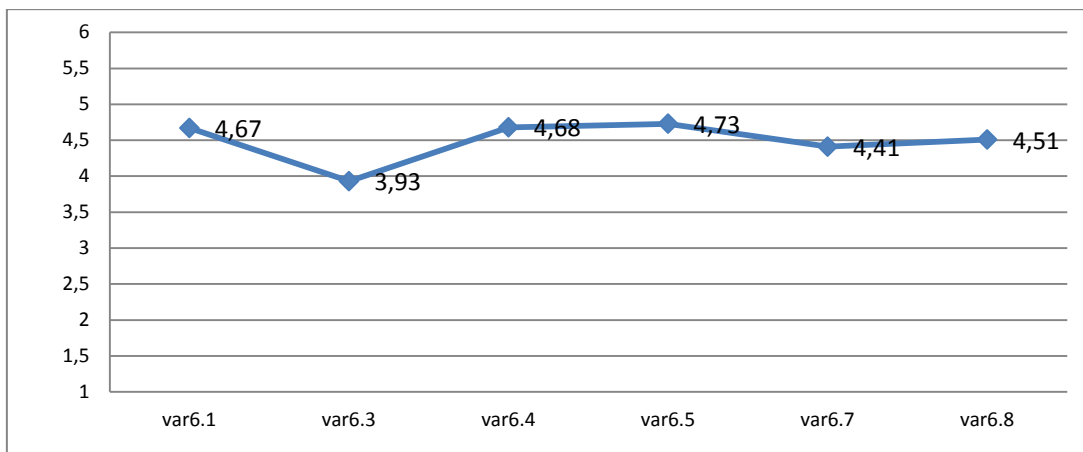


GRÁFICO 13.13: Perfil del Factor VI.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	Nº de elementos
Medias de los elementos	4,487	3,930	4,730	,800	1,204	0,089	6
Desviación típica	0,298						
Varianzas de los elementos	2,292	1,755	3,419	1,664	1,948	0,499	6
Covarianzas inter-elementos	1,152	,855	1,415	,560	1,654	0,026	6
Correlaciones inter-elementos	0,529	0,343	0,762	0,419	2,221	0,015	6

TABLA 13.32: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor VI.

La contribución de los ítems al valor medio del *Factor VI* queda recogida a continuación.

ÍTEMES FACTOR VI: EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA.	MEDIA	COMPONENTE ACTITUDINAL
6.1.- Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4.67	AFECTIVO
6.3.- Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	3.93	CONDUCTUAL
6.4.- La evaluación continua que realiza favorece el "aprender a aprender" y el "aprender a tomar decisiones".	4.68	AFECTIVO
6.5.- Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.73	AFECTIVO
6.7.- Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).	4.41	AFECTIVO
6.8.- La recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.	4.51	CONDUCTUAL

13.1.8.1.3.7.- Factor VII: Ejercicio de la evaluación final y calificación.

El *Factor VII*, en relación al ejercicio de la evaluación final, fue analizado como instrumento para valorar la actitud de los docentes hacia esta dimensión de la práctica evaluativa. Se realizó el análisis de fiabilidad en el que se desveló una consistencia aceptable del factor. El análisis de las correlaciones elemento-total elemento desveló que la introducción de uno de los ítems en la escala disminuía la fiabilidad de ésta, el ítem 7.8.- ***El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen***, que se construyó como un ítem negativo y que influye en que la actitud sea menos aceptable. No obstante, la intencionalidad de introducir ese ítem hace que se mantenga, aunque de esta forma disminuya la consistencia del factor analizado.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,763	,806	8

TABLA 13.33: Estadísticos de fiabilidad para el Factor VII.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var7.1	33,0400	39,493	,739	,696
var7.2	33,0200	39,272	,739	,695
var7.3	33,1200	40,086	,670	,706
var7.4	32,9600	41,837	,514	,730
var7.5	33,1000	38,697	,730	,693
var7.6	33,2800	38,264	,670	,700
var7.7	34,3900	43,493	,210	,800
var7.8	34,3500	52,775	-,120	,845

TABLA 13.34: Estadísticos total-elemento para el Factor VII.

El análisis descriptivo del factor se muestra en la gráfica y tabla que se muestran a continuación. El valor medio del factor analizado se encuentra en 4.772 sobre 6.000. De los tres momentos en los que se realiza el ejercicio de la evaluación, es su momento

final el que actitudes más positiva arroja. Cinco de los ocho ítems alcanzan puntuaciones medias comprendidas entre 5.0 y 5.5, identificadas con aceptaciones muy fuertes de los elementos.

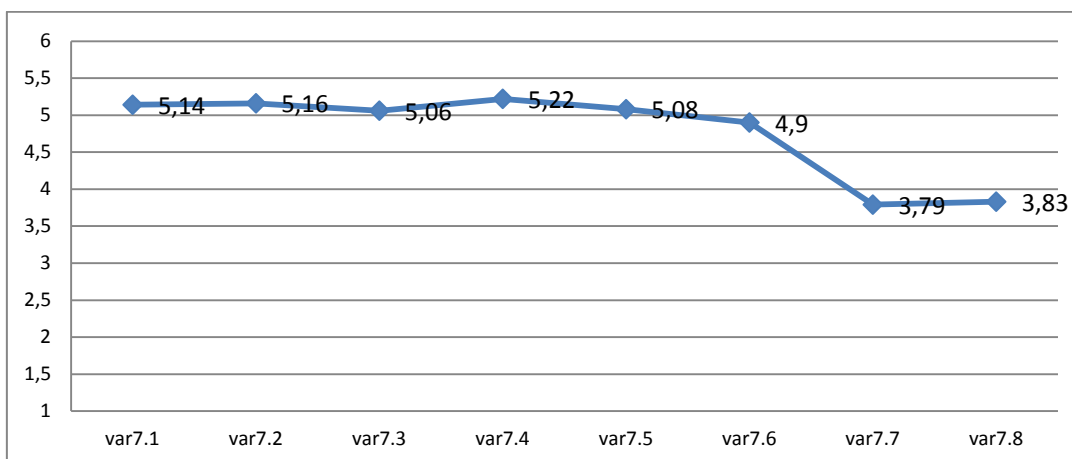


GRÁFICO 13.14: Perfil del Factor VII.

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,772	3,790	5,220	1,430	1,377	,362	8
Desviación típica	0,602						
Varianzas de los elementos	2,189	1,576	3,824	2,248	2,426	,638	8
Covarianzas inter-elementos	,629	-1,258	1,462	2,721	-1,162	,353	8
Correlaciones inter-elementos	,342	-,375	,912	1,287	-2,435	,091	8

TABLA 13.35: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor VII.

Aunque los elementos para este factor se manifiestan, en su gran mayoría, como actitudes de aceptación fuerte por los docentes, aparecen dos elementos con medias cercanas a la indiferencia. El primer elemento está relacionado con la aplicación de pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso, como comprobación de que se han conseguido los objetivos previstos. El segundo elemento se encuentra en relación a la consideración del examen como instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final.

ÍTEMS FACTOR VII: EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL Y CALIFICACIÓN.	MEDIA	COMPONENTES ACTITUDINALES
7.1.- Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.	5.14	COGNITIVO
7.2.- Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.	5.16	COGNITIVO
7.3.- Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.	5.06	AFECTIVO
7.4.- Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...	5.22	AFECTIVO
7.5.- En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.	5.08	AFECTIVO
7.6.- La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.	4.90	AFECTIVO
7.7.- Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).	3.79	CONDUCTUAL
7.8.- El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.	3.83	AFECTIVO

13.1.8.1.3.8.- Factor VIII: Toma de decisiones en las Juntas de Evaluación.

La aplicación del análisis de fiabilidad revela una consistencia buena para el factor analizado, como puede observarse en las siguientes tablas.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,807	,820	7

TABLA 13.36: Estadísticos de fiabilidad para el Factor VIII.

VARIABLES	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var8.1	28,5800	33,903	,486	,796
var8.2	27,7400	36,922	,637	,773
var8.3	28,1800	36,715	,496	,790
var8.4	27,9300	35,338	,639	,767
var8.6	28,0000	36,061	,537	,783
var8.7	28,9600	35,109	,433	,806
var8.8	28,1900	32,943	,666	,758

TABLA 13.37: Estadísticos total-elemento para el Factor VIII.

Los estudios descriptivos muestran cómo el *Factor VIII*, que cubre la dimensión de toma de decisiones colegiadas que se producen en las sesiones de evaluación del equipo docente, como punto final del proceso de evaluación, posee una aceptación

fuerte por parte de los docentes. Los elementos que conforman el factor han sido puntuados con valoraciones comprendidas entre 4.5 y 5.5, excepto dos elementos que quedan fuera de este margen. No existiendo una gran tendencia a mantener reuniones de pre-evaluación entre el docente y el grupo de alumnos que se evalúan, antes de que se realice la sesión de evaluación del equipo docente. Por otro lado, los docentes muestran una actitud cercana a la indiferencia hacia el hecho de que en las sesiones de evaluación se evalúe el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.

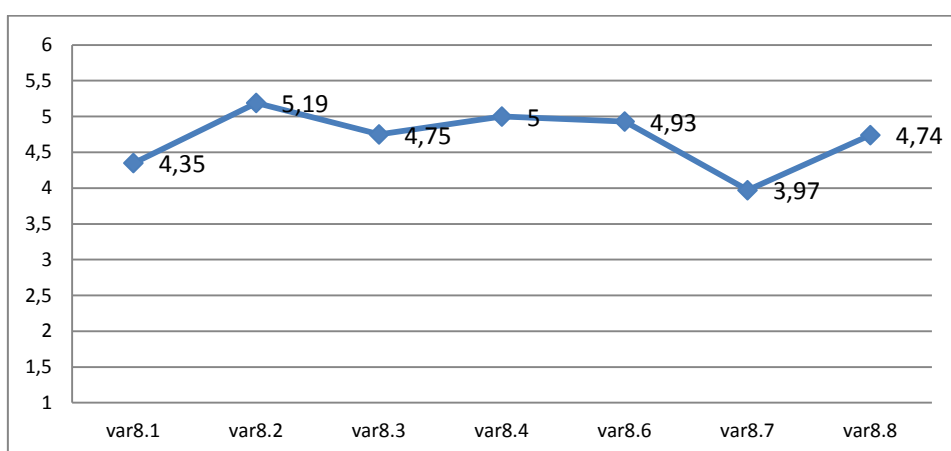


GRÁFICO 13.15: Perfil del Factor VIII.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,704	3,970	5,190	1,220	1,307	,174	7
Desviación típica	0,417						
Varianzas de los elementos	2,048	1,186	2,937	1,751	2,477	,414	7
Covarianzas inter-elementos	,766	,499	1,456	,956	2,914	,045	7
Correlaciones inter-elementos	,394	,217	,571	,354	2,629	,012	7

TABLA 13.38: Estadísticos de resumen de los elementos para el Factor VIII.

En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones de cada uno de los ítems que forman el *Factor VIII* relativo a la toma de decisiones colegiadas en las sesiones de evaluación.

ÍTEMS FACTOR VIII: TOMA DE DECISIONES EN LAS JUNTAS DE EVALUACIÓN.	MEDIA	COMPONENTE ACTITUDINAL
8.1.- Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...	4.35	CONDUCTUAL
8.2.- En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	5.19	COGNITIVO
8.3.- El proceso se centra en los resultados de cada estudiante y se establecen estrategias de mejora del rendimiento.	4.75	COGNITIVO
8.4.- En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.	5.00	COGNITIVO
8.6.- Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4.93	COGNITIVO
8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	3.97	COGNITIVO
8.8.- Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.	4.74	CONDUCTUAL

A continuación se ha realizado un gráfico en el que se puede observar el perfil de los valores medios para cada una de las dimensiones de la práctica evaluativa que han sido analizadas.

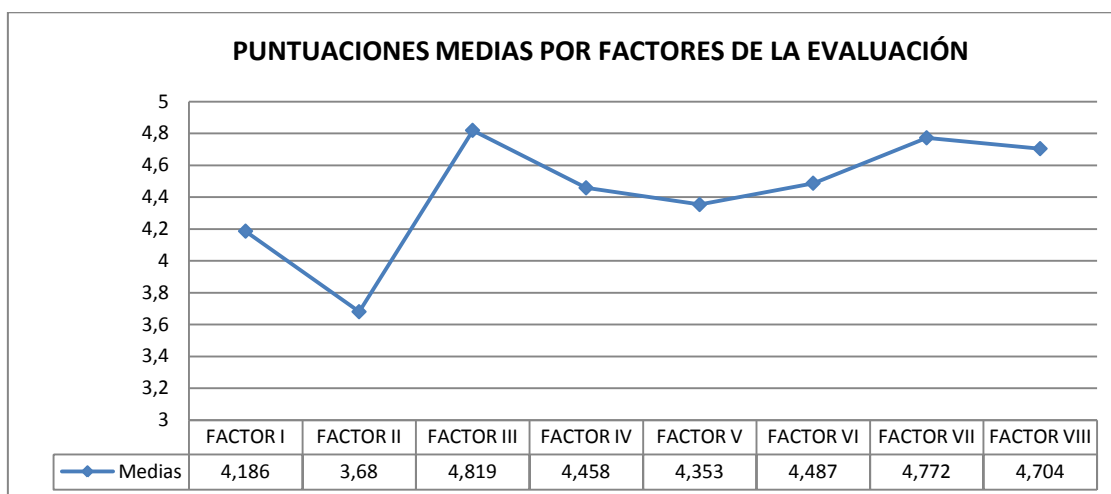


GRÁFICO 13.16: Puntuaciones medias por factores de la evaluación.

Como puede apreciarse en el gráfico, los docentes valoran por encima de 3.6 todos los factores de la evaluación. El *Factor II*, relativo a la planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas, es el que tiene menor puntaje. La actitud más positiva es mostrada por los docentes hacia el *Factor III*, en relación con la interacción que la evaluación produce en los estudiantes. En cuanto a

los factores que caracterizan la evaluación según el momento en la que se realiza, se observa cómo el ejercicio de la evaluación final y su conversión en calificación es la que mejores actitudes muestra, volviéndose la actitud más débil para factores relacionados con el ejercicio de la evaluación inicial, que adquiere la menor media, y con el ejercicio de la evaluación continua, con una media comprendida entre ambos valores.

13.1.8.1.4.- Macro-Competencias que conforman la competencia evaluadora docente.

La competencia evaluadora es una de las competencias más interesantes que debe tener un profesional de la docencia para llevar a sus alumnos a la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). Esta competencia es un compendio de otras de gran calado, cinco subcompetencias, que denominaremos macrocompetencias por el vasto rango de habilidades que abarcan, y que definen la capacidad de evaluar en todas sus dimensiones (Monereo, 2009). *La competencia evaluadora es un Saber ser en evaluación, un Saber hacer en evaluación y un Saber ser en evaluación.*

SUBCOMPETENCIA I: COMPETENCIA DE DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN

- Planificación del proceso de enseñanza-evaluación.
- Clarificar las finalidades evaluativas y los objetos de evaluación. Seleccionar lo realmente básico en coherencia con el fin perseguido.
- Delimitación de los modelos evaluativos de cada docente.

SUBCOMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS

- Elaborar actividades coherentes con nuestras finalidades evaluativas.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista.
- Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.

SUBCOMPETENCIA III: **COMPETENCIA REGULADORA**

- Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...). Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.
- Es aquella macrocompetencia que permite regular los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje de los estudiantes, hacer que los alumnos aprendan a auto-regularse, a todos los niveles, es la competencia tutorial en el sentido de orientación, de motivación, de organización, de implicación en el trabajo, dominada por la capacidad de reacción del docente a circunstancias cambiantes y de adaptarse generando soluciones a nuevos problemas con el talante necesario para aceptar los cambios a los que habrá que enfrentarse y ser capaz de comunicar, presentar o convencer las ideas que maneja.

SUBCOMPETENCIA IV: **COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN**

- Dominio del saber. Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza. Meta-evaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras. Diagnosticar necesidades educativas.
- Poseer los conocimientos de los principios generales de toda evaluación: validez, fiabilidad, globalidad, veracidad, suficiencia, perdurabilidad, justicia y ética, así como validez consecuencial en el sentido de las consecuencias que genera sobre las formas de estudiar y que sobre el aprendizaje de los alumnos tiene la evaluación. Conocimientos teóricos y prácticos sobre sistemas de registros: escalas, cuestionarios, entrevistas...; sistemas de análisis: codificación, distintas modalidades de estadísticas, narraciones...; sistemas de presentación: gráficas y tablas (Monereo, 2003).

SUBCOMPETENCIA V: **COMPETENCIA COMUNICATIVA**

- Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica. Informar e implicar a los padres.

- Comunicación antes del proceso, justificando las razones por las que se van a evaluar un tipo de conocimientos determinados. Comunicación también de los criterios que se adoptarán en cuanto a evaluación, calificación y corrección.
- Comunicación a lo largo del proceso, desvelando qué objetivos se están cumpliendo y cuáles no, así como los mecanismos de retroalimentación que se han de seguir.
- Comunicación final de resultados argumentando las soluciones implementadas ante las dificultades encontradas.

Para descubrir estas subcompetencias se utilizó la tercera de las agrupaciones de la escala de actitudes. La tercera reagrupación que se hizo de los ítems de la escala de actitudes, permitió que se conociera mediante análisis descriptivo, el grado de desarrollo de aquellas habilidades puestas en práctica por los docentes en los procesos evaluativos y estimar, así, el nivel de adquisición de la competencia evaluadora.

Se van a efectuar dos tipos de análisis para cada una de las cinco dimensiones que constituyen las cinco macrocompetencias, un análisis de fiabilidad para determinar la consistencia de la dimensión y un análisis descriptivo para conocer el nivel de aceptación de cada subcompetencia.

13.1.8.1.4.1.- Subcompetencia I: Delimitar el contexto de la evaluación y planificarla.

Análisis de fiabilidad: La fiabilidad del instrumento para medir la *Subcompetencia I* alcanza un nivel bueno, como puede apreciarse en los valores del coeficiente Alfa de Cronbach que aparecen en las siguientes tablas:

Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,822	,825	9

TABLA 13.39: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia I.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.1	36,2500	63,624	,356	,169	,826
var2.1	34,7000	55,525	,722	,724	,778
var2.2	34,9400	58,320	,570	,650	,798
var5.1	34,5200	60,798	,507	,356	,806
var5.2	35,0400	60,423	,590	,403	,796
var5.8	34,4000	61,172	,487	,287	,809
var7.1	33,7700	61,553	,651	,847	,792
var7.2	33,7500	61,482	,642	,842	,793
var8.4	33,9100	69,295	,241	,173	,832

TABLA 13.40: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia I.

Análisis descriptivo: La actitud que manifiestan los docentes se evidencia como de aceptación débil para el desarrollo de esta macrocompetencia, con un valor medio de 4.323 puntos.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,323	2,660	5,160	2,500	1,940	,622	9
Desviación típica	0,789						
Varianzas de los elementos	2,273	1,576	2,878	1,302	1,826	,299	9
Covarianzas inter-elementos	,771	,152	2,218	2,067	14,642	,163	9
Correlaciones inter-elementos	,344	,071	,912	,841	12,901	,032	9

TABLA 13.41: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia I.

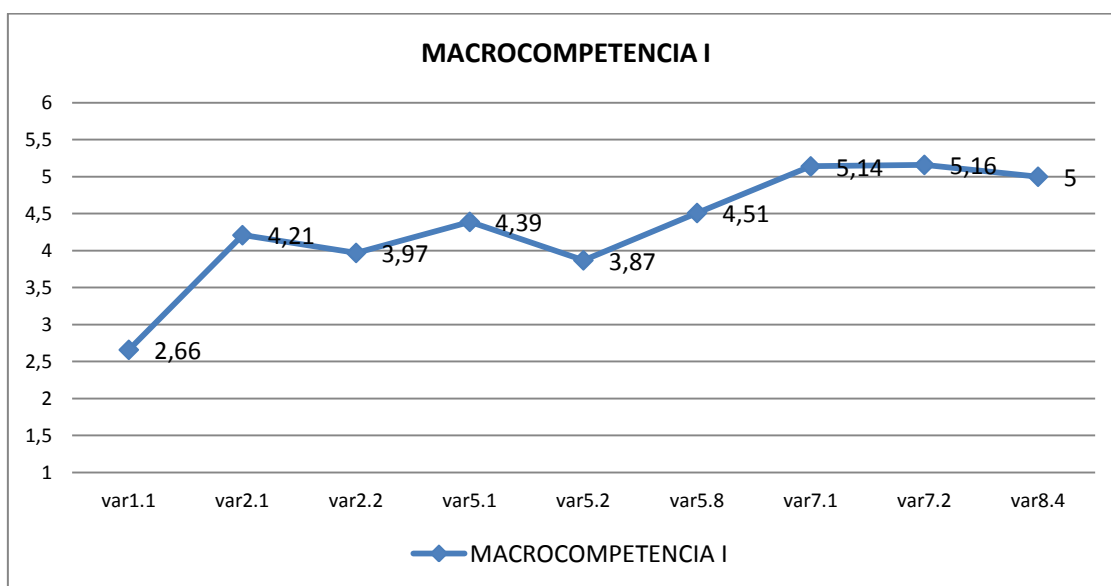


GRÁFICO 13.17: Perfil de la Macrocompetencia I.

Los ítems que forman este indicador, medidor de la competencia evaluadora en su vertiente planificadora, se enumeran junto a la media alcanzada y su desviación típica, así como el tipo de componente actitudinal que encierra y el factor evaluativo al que pertenece.

SUBCOMPETENCIA I: DELIMITAR EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICARLA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COMPONENTE ACTITUDINAL	FACTOR EVALUATIVO
Var.1.1.- Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.	2.66	1,67706	CONDUCTUAL	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	4.21	1,64713	COGNITIVO	PLANIFICACIÓN COMPETENCIAS
Var.2.2.- Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.	3.97	1,69643	COGNITIVO	PLANIFICACIÓN COMPETENCIAS
Var.5.1.- Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.	4.39	1,59478	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.5.2.- En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	3.87	1,46097	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
var.5.8.- Contempla otros momentos de evaluación inicial: al introducir un tema, unidad didáctica...	4.51	1,60489	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.7.1.- Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.	5.14	1,25545	COGNITIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.7.2.- Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.	5.16	1,27699	COGNITIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.8.4.- En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.	5.00	1,26331	COGNITIVO	JUNTAS DE EVALUACIÓN

13.1.8.1.4.2.- Subcompetencia II: Selección de instrumentos de evaluación y construcción de metodologías.

Análisis de fiabilidad: Se aplica el estadístico de Alfa de Cronbach para analizar la fiabilidad de los ítems, encontrándose una fiabilidad alta.

Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,853	,867	18

TABLA 13.42: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia II.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.5	72,4400	200,451	,616	,570	,840
var1.6	73,8200	200,876	,443	,452	,847
var1.7	71,9400	202,643	,582	,515	,841
var1.8	72,6000	192,909	,634	,497	,837
var1.9	72,8500	202,533	,390	,325	,850
var1.11	73,4600	206,837	,303	,270	,854
var2.3	72,7900	200,834	,506	,413	,844
var2.6	74,6700	211,112	,228	,325	,857
var3.1	71,8400	198,398	,713	,806	,837
var3.2	72,1800	195,381	,722	,750	,835
var3.3	72,2800	198,668	,715	,751	,837
var4.2.a	72,1400	201,071	,558	,579	,842
var4.2.b	74,5600	217,097	,118	,276	,862
var4.2.c	72,9500	200,432	,473	,340	,845
var4.2.d	72,9100	199,416	,518	,434	,843
var4.2.e	72,2800	201,052	,546	,452	,842
var5.3	72,5200	200,030	,572	,487	,841
var7.8	73,3200	224,705	-,039	,182	,869

TABLA 13.43: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia II.

Análisis descriptivo: La actitud que manifiestan los docentes ante el desarrollo de esta macrocompetencia es positiva, pero con una aceptación débil, con un valor 4.286.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,286	2,480	5,310	2,830	2,141	,681	18
Desviación típica	0,825						
Varianzas de los elementos	2,434	1,589	3,222	1,633	2,028	,328	18
Covarianzas inter-elementos	,594	-,463	1,474	1,937	-3,183	,169	18
Correlaciones inter-elementos	,266	-,155	,823	,978	-5,304	,040	18

TABLA 13.44: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia II.

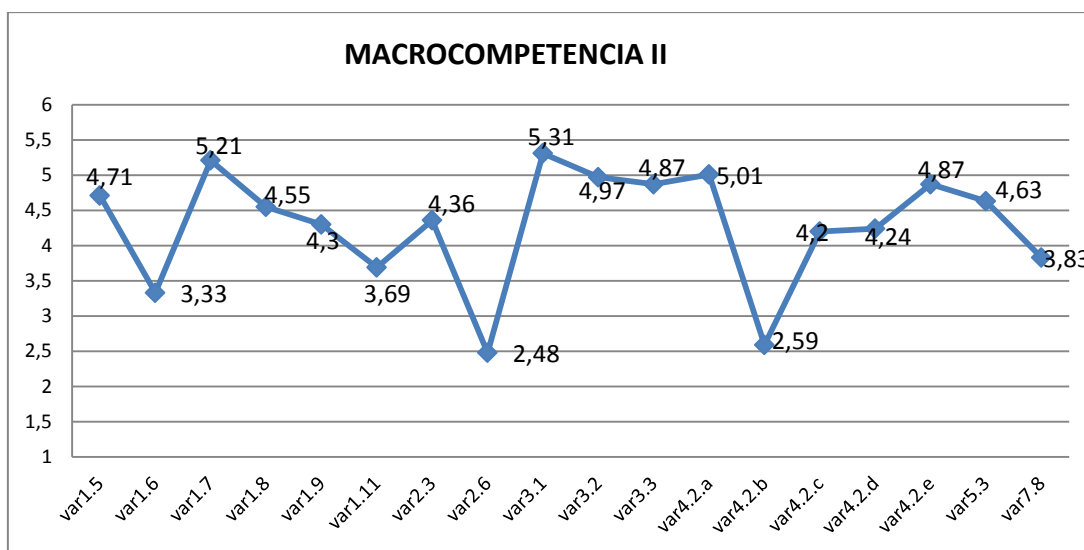


GRÁFICO 13.18: Perfil de la Macrocompetencia II.

SUBCOMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS	MEDIA	DESV. TÍP.	COMPONENTE ACTITUDINAL	FACTOR EVALUATIVO
Var.1.5.- Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.	4.71	1,34311	CONDUCTUAL	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.1.6.- Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.	3.33	1,73528	CONDUCTUAL	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.1.7.- Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.	5.21	1,28939	CONDUCTUAL	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.1.8.- Cada pregunta de la prueba posee un valor diferente, según la importancia de la competencia que se esté evaluando.	4.55	1,69595	COGNITIVO	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.1.9.- Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...	4.30	1,79505	COGNITIVO	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.1.11.- En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.	3.69	1,79052	CONDUCTUAL	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.36	1,56037	COGNITIVO	PLANIFICACIÓN COMPETENCIAS
Var.2.6.- Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.	2.48	1,73776	CONDUCTUAL	PLANIFICACIÓN COMPETENCIAS
Var.3.1.- Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.	5.31	1,27679	CONDUCTUAL	INTERACCIÓN ALUMNO
Var.3.2.- Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.	4.97	1,40314	CONDUCTUAL	INTERACCIÓN ALUMNO
Var.3.3.- Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.	4.87	1,26055	COGNITIVO	INTERACCIÓN ALUMNO
Var.4.2.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son:				
Var.4.2.a Auto-reflexión.	5.01	1,42485	COGNITIVO	EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.2.b Cuestionarios de autoevaluación.	2.59	1,66421	COGNITIVO	EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.2.c Consulta a los alumnos.	4.20	1,67573	COGNITIVO	EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.2.d Reflexión con sus compañeros.	4.24	1,61508	COGNITIVO	EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.2.e Análisis de los resultados académicos.	4.87	1,45404	COGNITIVO	EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE
Var.5.3.- Utiliza instrumentos de diagnóstico que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso.	4.63	1,45404	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.7.8.- El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.	3.83	1,71773	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL

13.1.8.1.4.3.- Subcompetencia III: Competencia Reguladora.

Análisis de fiabilidad: Los resultados del análisis dan un nivel de fiabilidad excelente.

Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,922	,927	13

TABLA 13.45: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia III.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.12	54,5800	165,943	,749	,633	,913
var2.7	56,2400	175,053	,383	,320	,928
var3.7	54,4800	167,363	,723	,688	,914
var3.8	54,6800	166,038	,742	,707	,913
var3.9	54,9100	164,184	,734	,619	,913
var4.4	54,9800	166,383	,701	,753	,914
var4.5	54,7700	169,896	,655	,712	,916
var6.1	54,9500	167,381	,750	,713	,913
var6.3	55,6900	168,600	,486	,383	,924
var6.4	54,9400	170,744	,661	,642	,916
var6.5	54,8900	166,341	,764	,754	,912
var6.7	55,2100	167,743	,716	,572	,914
var6.8	55,1200	162,531	,684	,539	,915

TABLA 13.46: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia III.

Análisis descriptivo: La actitud manifestada por los docentes hacia esta macrocompetencia es de aceptación fuerte, con un valor medio de 4.586 puntos.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,586	3,380	5,140	1,760	1,521	,224	13
Desviación típica	0,473						
Varianzas de los elementos	2,241	1,755	3,419	1,664	1,948	,276	13
Covarianzas inter-elementos	1,066	,330	1,642	1,312	4,972	,075	13
Correlaciones inter-elementos	,493	,139	,803	,664	5,763	,021	13

TABLA 13.47: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia III.

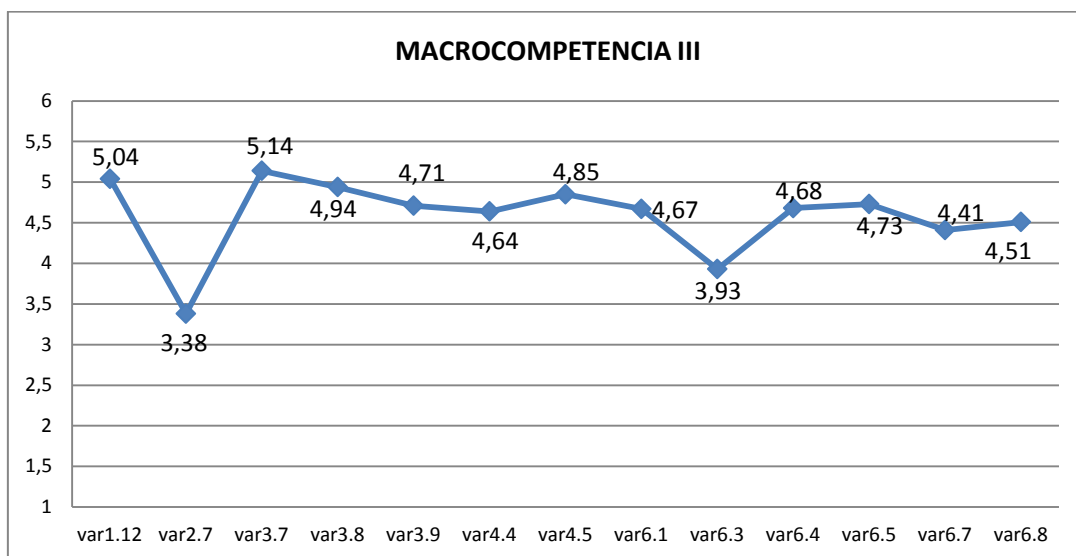


GRÁFICO 13.19: Perfil de la Macrocompetencia III.

SUBCOMPETENCIA III: COMPETENCIA REGULADORA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COMPONENTE ACTITUDINAL	FACTOR EVALUATIVO
Var.1.12.- El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.	5.0400	1,42077	AFECTIVO	DISEÑO DE PRUEBAS
Var.2.7.- Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3.3800	1,71611	AFECTIVO	PLANIFICACIÓN COMPETENCIAS
Var.3.7.- Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.	5.1400	1,39277	CONDUCTUAL	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.3.8.- Corregidas las pruebas/trabajos realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.	4.9400	1,42715	CONDUCTUAL	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.3.9.- La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.	4.7100	1,53277	AFECTIVO	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.4.4.- Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.	4.6400	1,48065	CONDUCTUAL	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.5.- Modifica los métodos de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.	4.8500	1,38078	CONDUCTUAL	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var. 6.1.- Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4.6700	1,34881	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA
Var.6.3.- Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	3.9300	1,84913	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA
Var.6.4.- La evaluación continua que realiza favorece el “aprender a aprender” y el “aprender a tomar decisiones”.	4.6800	1,32482	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA
Var.6.5.- Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.7300	1,37698	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA
Var.6.7.- Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).	4.4100	1,38604	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA
Var.6.8.- La recuperación de evaluaciones suspendas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.	4.5100	1,72032	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

13.1.8.1.4.4.- Subcompetencia IV: Competencia para interpretar los resultados y valorar el propio proceso de evaluación.

Análisis de fiabilidad: El resultado del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach puede interpretarse como un nivel de fiabilidad excelente.

Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,911	,917	17

TABLA 13.48: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia IV.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var3.5	72,7800	242,577	,637	,638	,905
var3.10	73,7000	252,636	,397	,373	,912
var4.1.a	72,8100	244,519	,626	,596	,905
var4.1.b	72,6200	239,026	,795	,719	,901
var4.6.a	73,3100	243,226	,603	,683	,906
var4.6.b	72,8600	239,071	,735	,673	,902
var4.6.c	73,0300	242,332	,632	,562	,905
var4.6.d	73,1800	240,311	,645	,745	,905
var4.6.f	73,2100	243,582	,613	,741	,906
var4.6.h	72,8800	242,329	,672	,698	,904
var5.4	72,8900	241,008	,730	,770	,902
var5.7	72,9600	243,776	,667	,646	,904
var7.4	72,3500	254,614	,424	,398	,911
var7.5	72,4900	241,586	,752	,717	,902
var7.6	72,6700	240,203	,708	,662	,903
var7.7	73,7800	251,567	,314	,330	,917
var8.7	73,6000	259,838	,226	,287	,918

TABLA 13.49: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia IV.

Análisis estadístico: La actitud que los docentes muestran hacia el desarrollo de esta competencia es de aceptación fuerte, con un valor medio de 4.563 puntos.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,563	3,790	5,220	1,430	1,377	,169	17
Desviación típica	0,411						
Varianzas de los elementos	2,300	1,812	3,824	2,012	2,111	,226	17
Covarianzas inter-elementos	,867	-,306	1,949	2,256	-6,360	,138	17
Correlaciones inter-elementos	,393	-,134	,804	,938	-5,988	,032	17

TABLA 13.50: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia IV.

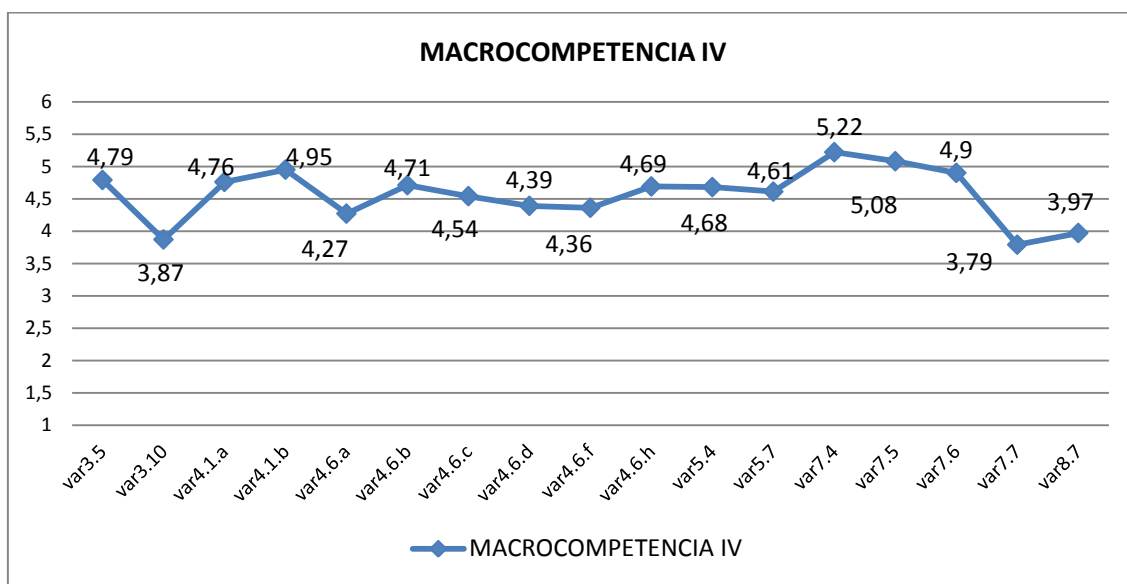


GRÁFICO 13.20: Perfil de la Macrocompetencia IV.

SUBCOMPETENCIA IV: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COMPONENTE ACTITUDINAL	FACTOR EVALUATIVO
Var.3.5.- Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.	4,7900	1,5129	COGNITIVO	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.3.10.- Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.	3,8700	1,5677	AFECTIVA	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.4.1. Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en:				
Var.4.1.a.- Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.	4,7600	1,4433	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.1.b.- Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.	4,9500	1,3808	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.3.- Registra todos los datos que recoge de la evaluación de su práctica docente en el "diario de clase" o en otro documento.	4,2600	1,8782	CONDUCTUAL	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.6.- Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:				
Var.4.6.a.- Produce cambios en el clima del aula.	4,2700	1,5625	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.6.b.- Mejora la metodología de enseñanza.	4,7100	1,4791	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.6.c.- Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.	4,5400	1,5336	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.6.d.- Provoca la motivación del estudiante.	4,3900	1,6011	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.6.f.- Mejora el rendimiento del alumnado.	4,3600	1,5144	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.4.6.h.- Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.	4,6900	1,4543	AFECTIVA	EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
Var.5.4.- Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.	4,6800	1,4062	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.5.7.- A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.	4,6100	1,3991	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.7.4.- Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...	5,2200	1,3602	AFECTIVA	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.7.5.- En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.	5,0800	1,3460	AFECTIVA	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.7.6.- La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.	4,9000	1,4805	AFECTIVA	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.7.7.- Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).	3,7900	1,9555	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	3,9700	1,6785	COGNITIVO	JUNTAS DE EVALUACIÓN

13.1.1.8.1.4.5.- Subcompetencia V: Competencia Comunicativa.

Análisis de fiabilidad: El nivel de fiabilidad es alto para este grupo de indicadores.

Estadísticos de fiabilidad Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,835	,840	11

TABLA 13.51: Estadísticos de fiabilidad para la Macrocompetencia V.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var3.4	45,8000	88,909	,540	,468	,819
var3.6	46,6100	84,119	,530	,479	,820
var4.3	46,7400	84,922	,460	,379	,828
var5.5	46,5700	82,611	,697	,598	,805
var5.6	47,3000	84,152	,573	,471	,816
var7.3	45,9400	87,936	,608	,541	,815
var8.1	46,6500	88,432	,403	,345	,832
var8.2	45,8100	94,277	,421	,445	,829
var8.3	46,2500	89,684	,509	,426	,822
var8.6	46,0700	93,945	,331	,331	,835
var8.8	46,2600	85,427	,608	,541	,813

TABLA 13.52: Estadísticos total-elemento para la Macrocompetencia V.

Análisis descriptivo: Los docentes muestran una actitud positiva de fuerte aceptación hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, alcanzándose la media más alta de entre todas las dimensiones analizadas, con un valor medio de 4.636 puntos.

Estadísticos de resumen de los elementos	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,636	3,700	5,200	1,500	1,405	,212	11
Desviación típica	0,460						
Varianzas de los elementos	2,285	1,186	3,528	2,342	2,975	,518	11
Covarianzas inter-elementos	,720	,125	1,857	1,732	14,827	,145	11
Correlaciones inter-elementos	,322	,070	,622	,552	8,941	,023	11

TABLA 13.53: Estadísticos de resumen de los elementos para la Macrocompetencia V.

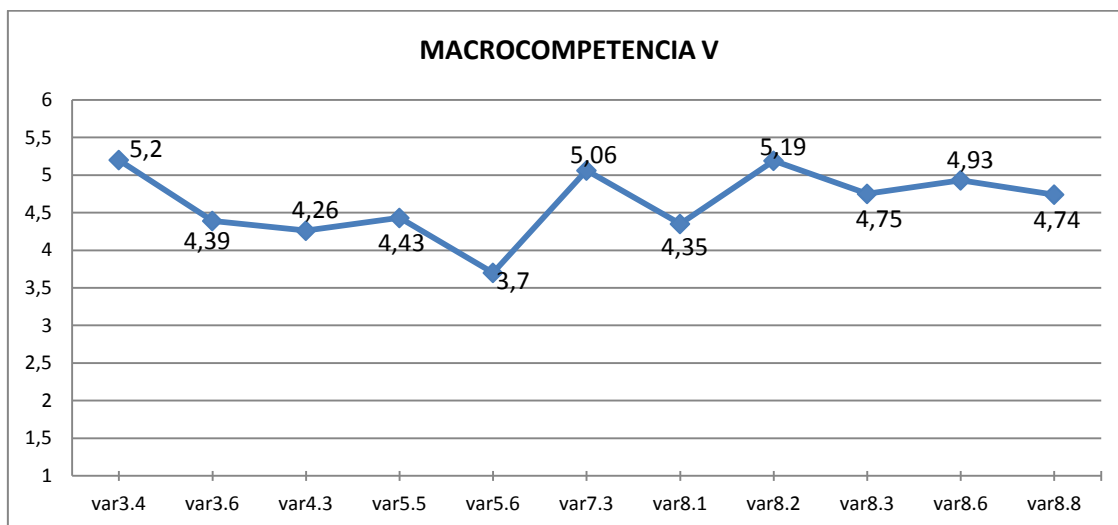


GRÁFICO 13.21: Perfil de la Macrocompetencia V.

SUBCOMPETENCIA V: COMPETENCIA COMUNICATIVA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	COMPONENTE ACTITUDINAL	FACTOR EVALUATIVO
Var.3.4.- Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.	5,2000	1,3409	COGNITIVO	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.3.6.- La superación de cada objetivo queda reflejada en la "ficha personal del alumno" u otro documento.	4,3900	1,7632	CONDUCTUAL	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
Var.5.5.- Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.	4,4300	1,5325	CONDUCTUAL	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.5.6.- Los estudiantes consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.	3,7000	1,6606	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN INICIAL
Var.7.3.- Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.	5,0600	1,2935	AFECTIVO	EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN FINAL
Var.8.1.- Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...	4,3500	1,7137	CONDUCTUAL	JUNTAS DE EVALUACIÓN
Var. 8.2.- En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	5,1900	1,0889	COGNITIVO	JUNTAS DE EVALUACIÓN
Var.8.3.- El proceso se centra en los resultados de cada estudiante y se establecen estrategias de mejora del rendimiento.	4,7500	1,3362	COGNITIVO	JUNTAS DE EVALUACIÓN
Var.8.6.- Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4,9300	1,3428	COGNITIVO	JUNTAS DE EVALUACIÓN
Var.8.8.- Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.	4,7400	1,4881	CONDUCTUAL	JUNTAS DE EVALUACIÓN

En el siguiente gráfico se puede observar cómo la competencia que menos desarrollada se encuentra entre los docentes es la relativa a la selección de instrumentos y construcción de metodologías, seguida de la competencia de delimitación del contexto de la evaluación y su planificación. Las competencias que

más desarrolladas están son la competencia comunicativa y discursiva, la competencia reguladora y la competencia interpretativa encargada de la valoración y la explicación de todo el proceso.

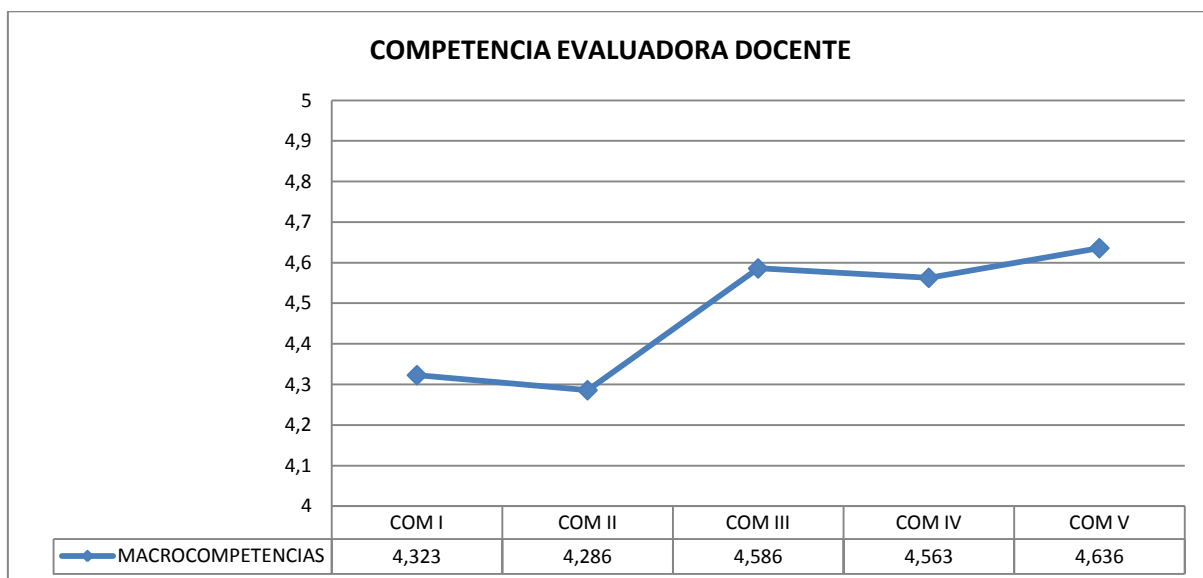


GRÁFICO 13.22: Puntuaciones medias por macrocompetencias.

13.1.8.2.- Cuestionario.

La aplicación del cuestionario ha proporcionado una serie de variables, agrupadas en variables profesionales, variables contextuales y un último grupo formado por aquellas variables que caracterizan o definen el modelo evaluativo de cada docente.

13.1.8.2.1.- Variables Profesionales Que Caracterizan La Muestra.

Las variables profesionales que se van a describir estadísticamente a continuación son:

- Años de docencia.
- Ciclo de docencia.
- Área de especialización.
- Materias que imparten.
- Formación inicial recibida en materia de evaluación.
- Referentes teóricos en evaluación.
- Formación permanente en evaluación.
- Competencias profesionales.

13.1.8.2.1.1.- Años De Docencia.

Los docentes contestaron a través del cuestionario con el número de años que llevaban ejerciendo la docencia, encontrándose valores comprendidos entre 1 y 37 años de bagaje en las aulas. Para facilitar el estudio se han agrupado estos valores por intervalos:

Comenzando por el intervalo 1-3: de 1 a 3 años de docencia. Cada intervalo tiene una longitud de 3 años, siendo el penúltimo de ellos 16-18, correspondiente a los docentes que han estado impartiendo clases de 16 a 18 años, el último intervalo tiene un extremo indefinido, >18, que corresponde a todos aquellos profesores con más de 18 años de docencia.

AÑOS DE DOCENCIA POR INTERVALOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	>18	32	32,0	34,4	34,4
	1-3	26	26,0	28,0	62,4
	10-12	11	11,0	11,8	74,2
	13-15	5	5,0	5,4	79,6
	16-18	6	6,0	6,5	86,0
	4-6	9	9,0	9,7	95,7
	7-9	4	4,0	4,3	100,0
	Total	93	93,0	100,0	
Perdidos		7	7,0		
Total		100	100,0		

TABLA 13.54: Tabla de frecuencias para la variable años de docencia.

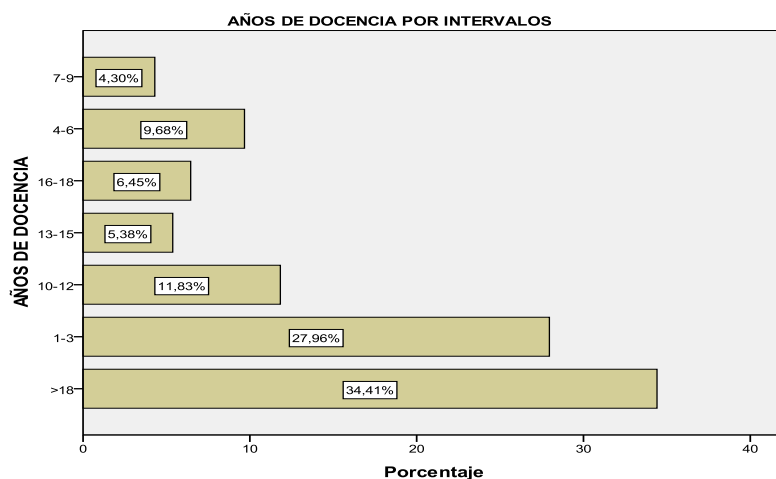


GRÁFICO 13.23: Representación del porcentaje de docentes según años de docencia.

El 34.4% de los encuestados presentan una experiencia profesional muy elevada, con más de 18 años de docencia en la educación secundaria, algunos alcanzando los 37 años de trabajo con alumnos adolescentes.

Un 28% del profesorado, con poca experiencia, lleva ejerciendo la docencia en secundaria menos de 3 años, lo que supone una fracción considerable del total. El porcentaje más bajo lo representa el profesorado entre 7 a 9 años de docencia, 4.30% de la muestra. Se puede apreciar una población de docentes un tanto envejecida, con un resurgimiento de la profesión desde hace 3 años hacia acá.

13.1.8.2.1.2.- Experiencia Docente.

Se ha realizado una agrupación de la variable años de docencia en cuatro subgrupos que conformarían una nueva variable que se ha denominado **Experiencia Docente**.

Baja experiencia docente, formada por el profesorado que lleva ejerciendo la docencia de uno a seis años.

Media-baja experiencia docente, con profesorado que pertenece al intervalo comprendido entre siete y doce años de docencia.

Media-alta experiencia docente, de trece a dieciocho años.

Alta experiencia docente, que forma el subgrupo de profesores que llevan más de dieciocho años en las aulas.

El análisis de frecuencias proporcionó los siguientes valores:

EXPERIENCIA DOCENTE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja experiencia docente	34	34,0	36,6	36,6
	Media-baja experiencia docente	16	16,0	17,2	53,8
	Media-alta experiencia docente	11	11,0	11,8	65,6
	Alta experiencia docente	32	32,0	34,4	100,0
	Total	93	93,0	100,0	
Perdidos	Sistema	7	7,0		
	Total	100	100,0		

TABLA 13.55: Tabla de frecuencias para la variable experiencia docente.

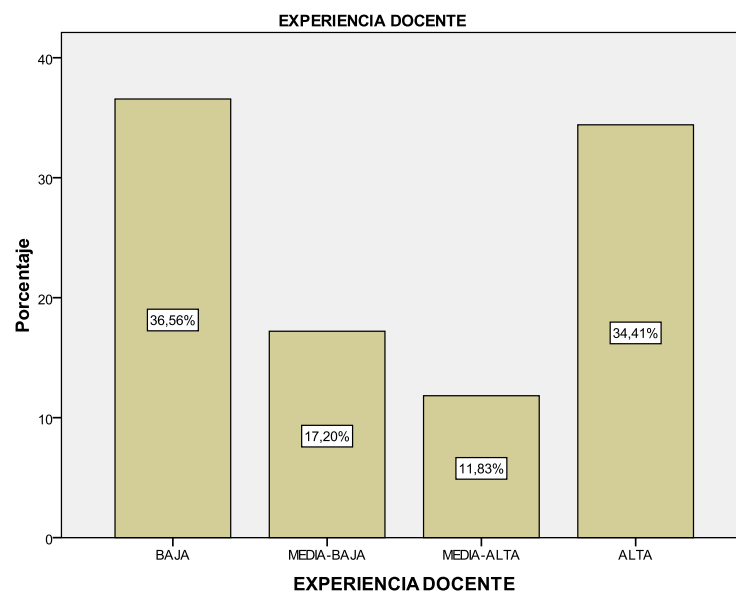


GRÁFICO 13.24: Representación del porcentaje de docentes según experiencia docente.

Los docentes con baja experiencia forman el grupo de mayor porcentaje, con 36.56% de profesores que llevan ejerciendo la profesión menos de seis años. El siguiente grupo más numeroso es el de docentes de alta experiencia, un 34.41% de profesores llevan siendo educadores desde hace más de dieciocho años. El profesorado con experiencia media-baja y media-alta, forman los dos grupos menos poblado, con el 29.03% de los profesores encuestados.

13.1.8.2.1.3.- Ciclo De Docencia.

Las variables *Docencia en 1er. Ciclo ESO* y *Docencia en 2º Ciclo ESO*, han permitido realizar el siguiente análisis:

DOCENCIA ESO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	N/C	2	2,0	2,0
	ESOI	16	16,0	18,0
	ESOI, II	46	46,0	64,0
	ESOI	36	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

TABLA 13.56: Tabla de frecuencias para la variable ciclo de docencia.

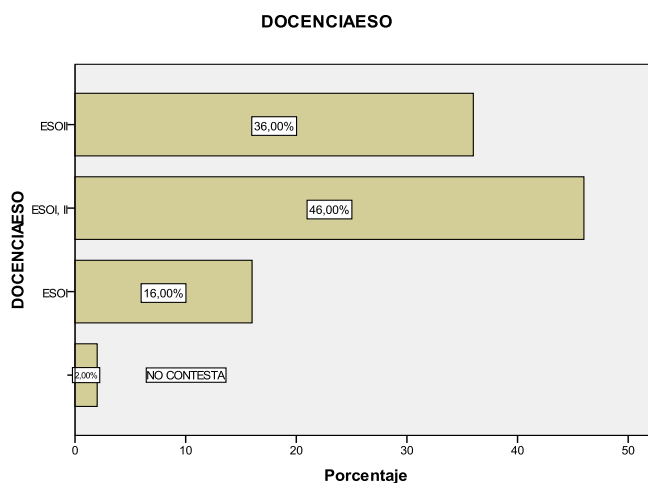


GRÁFICO 13.25: Representación del porcentaje de docentes según ciclo de docencia.

El 16% de los profesores ejercen su docencia exclusivamente en los niveles bajos de la secundaria o ESOI, 1º y 2º ESO, el 36% lo hace en ESO II, 3º y 4º de ESO, siendo un 46%, prácticamente la mitad de los sujetos encuestados, los que ejercen en ambos ciclos: ESOI y ESOII. Un 2% no contesta esta pregunta del cuestionario. No obstante estos datos son para el curso en el que se realiza el cuestionario y puesto que la movilidad del profesorado dentro de la etapa depende de la ordenación académica que se realice en cada centro de forma anual, estos porcentajes pueden variar de un año a otro.

13.1.8.2.1.4.- Área De Especialización o Departamento Didáctico Al Que Están Adscritos.

A través del cuestionario los profesores pudieron informar sobre el departamento didáctico al que estaban adscritos. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

DEPARTAMENTO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
No Contesta	1	1,0	1,0	1,0
ARTÍSTICAS	3	3,0	3,0	4,0
CIENCIAS	33	33,0	33,0	37,0
IDIOMAS	13	13,0	13,0	50,0
LENGUA	15	15,0	15,0	65,0
OTROS	13	13,0	13,0	78,0
SOCIALES	22	22,0	22,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.57: Tabla de frecuencias para la variable área de especialización.

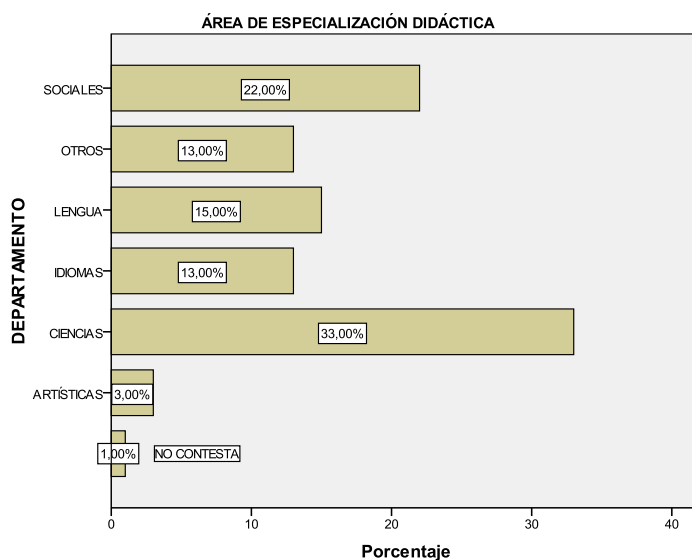


GRÁFICO 13.26: Representación del porcentaje de docentes según el área de especialización.

Los departamentos didácticos con mayoría de profesorado son los de Ciencias, los de Ciencias Sociales y los de Lengua Española y Literatura, en ese orden.

Los profesores del departamento de Ciencias constituyen un 33% de los encuestados. Este departamento se ha subdividido en dos grupos: Ciencias experimentales y Ciencias exactas.

El 42% pertenece al grupo de Ciencias experimentales: Profesorado de Ciencias y Tecnologías que constituyen un 14% del total.

El 58% pertenece al grupo Ciencias exactas: Profesorado de Matemáticas e Informática que constituyen un 19% del total.

13.1.8.2.1.5.- Materias Que Imparten Los Docentes.

Las materias que imparten los docentes encuestados, un total de diecisiete, se encuentran recogidas en la siguiente tabla.

MATERIAS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos BG	3	3,0	3,0	3,0
CAMBIOS SOCIALES	1	1,0	1,0	4,0
CCNN	5	5,0	5,0	9,0
CCSS	22	22,0	22,0	31,0
EF	3	3,0	3,0	34,0
FQ	3	3,0	3,0	37,0
FRANCÉS	2	2,0	2,0	39,0
GESTIÓN ADMINISTRATI	2	2,0	2,0	41,0
INFORMÁTICA	1	1,0	1,0	42,0
INGLÉS	11	11,0	11,0	53,0
LENGUA	15	15,0	15,0	68,0
MATEMÁTICAS	18	18,0	18,0	86,0
MÚSICA	1	1,0	1,0	87,0
NO CONTESTA	1	1,0	1,0	88,0
PLÁSTICA	2	2,0	2,0	90,0
REFUERZO	6	6,0	6,0	96,0
RELIGIÓN	1	1,0	1,0	97,0
TECNOLOGÍAS	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.58: Tabla de frecuencias para la variable materia impartida.

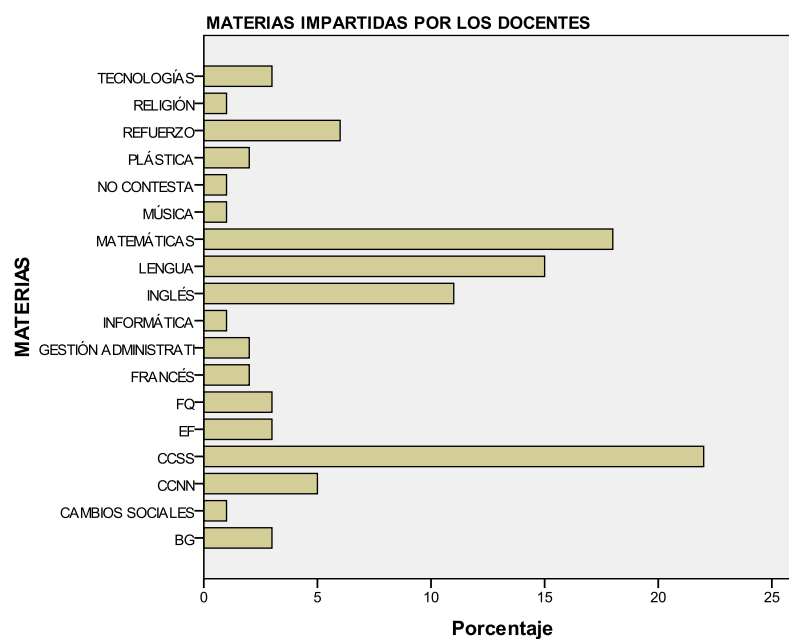


GRÁFICO 13.27: Representación del porcentaje de docentes según materias impartidas.

Las materias que mayor porcentaje obtuvieron fueron las de Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua y Literatura Española y el idioma Inglés, en el orden en el que aparecen, con un 22% de docentes, 18%, 15% y 11%, respectivamente.

13.1.8.2.1.6.- Formación Recibida En Materia De Evaluación.

Se va a proceder al análisis de la formación docente en materia de evaluación, se estudiarán las frecuencias y porcentajes acerca de la formación inicial y permanente que han mantenido los profesores para desarrollar su competencia evaluadora.

Tres de las preguntas del cuestionario fueron referidas a la formación docente en materia de evaluación, a través de las cuales se les preguntó por la formación inicial que habían tenido para poder desarrollar los procesos de evaluación, por cuáles los referentes teóricos para llevar a cabo la práctica evaluativa y si seguían algún modelo teórico que les guiara, así como la formación permanente sobre evaluación que estaban llevando a cabo en su centro.

13.1.8.2.1.6.1.- Formación Inicial Para Desarrollar La Competencia Evaluadora.

La pregunta que se formuló en el cuestionario para obtener información de los docentes relativa a la formación inicial recibida para conseguir desarrollar la competencia evaluadora docente fue la que sigue:

*¿Ha tenido algún tipo de **formación inicial** para desarrollar la competencia evaluadora?*

Estudió el tema de forma autodidacta.

Aprendió al observar a sus compañeros del centro.

Reprodujo la modalidad de evaluación que le fue aplicada cuando era estudiante.

Por propio instinto vocacional.

Siguió directrices de los departamentos didácticos de su centro.

Se formó mediante algún programa específico sobre evaluación.

Los datos que se obtuvieron se reflejan en la siguiente tabla de estadísticos.

Estadísticos		AUTODIDACTA	COMPAÑEROS	PROFESORES	INSTINTO	DEPARTAMENTOS	CURSOS
N	Válidos	100	100	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		,4500	,4900	,1500	,4000	,5300	,1600
Mediana		,0000	,0000	,0000	,0000	1,0000	,0000
Moda		,00	,00	,00	,00	1,00	,00
Desv. típ.		,50000	,50242	,35887	,49237	,50161	,36845

TABLA 13.59: Tabla de descriptivos para las variables que determinan la formación inicial docente.

LOS DOCENTES SE FORMARON INICIALMENTE DE FORMA AUTODIDACTA

Los temas que afectan a la práctica de la docencia, en particular a las formas de evaluación, no se enseñan en las diferentes licenciaturas, muchos de los profesores que inician la docencia tienen que aprender a evaluar por sí mismos, un 45% de los encuestados así lo hicieron, aprendiendo de forma autodidacta, por sí mismos, alejados de las directrices formativas de sus centros.

ESTUDIÓ EL TEMA DE FORMA AUTODIDACTA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	55	55,0	55,0	55,0
SÍ	45	45,0	45,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.60: Tabla de frecuencias para la variable *formación inicial autodidacta*.

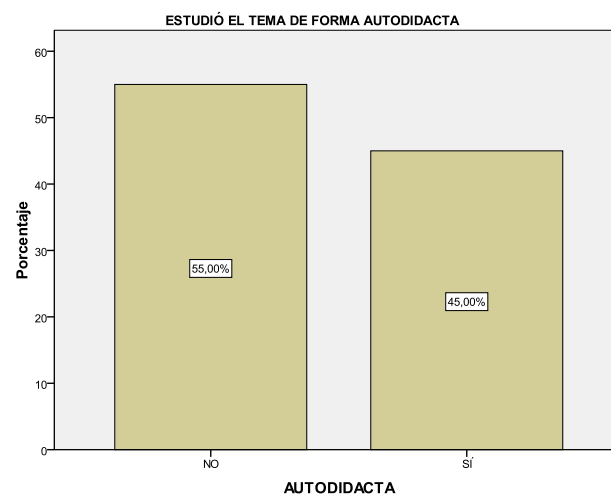


GRÁFICO 13.28: Porcentaje de docentes con *formación inicial autodidacta*.

LOS DOCENTES SE FORMARON INICIALMENTE APRENDIENDO DE SUS COMPAÑEROS

Cuando los futuros docentes se incorporan a un centro educativo se apoyan en las experiencias de sus compañeros, los observan, indagan en sus formas de enseñanza y evaluación, reproducen sus modelos didácticos, que se transmiten de unos profesores a otros a lo largo del tiempo. Un 49% de los docentes encuestados así declaran haberlo hecho.

APRENDIÓ OBSERVANDO A SUS COMPAÑEROS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	51	51,0	51,0	51,0
SÍ	49	49,0	49,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.61: Tabla de frecuencias para la variable *formación inicial a través de compañeros*.

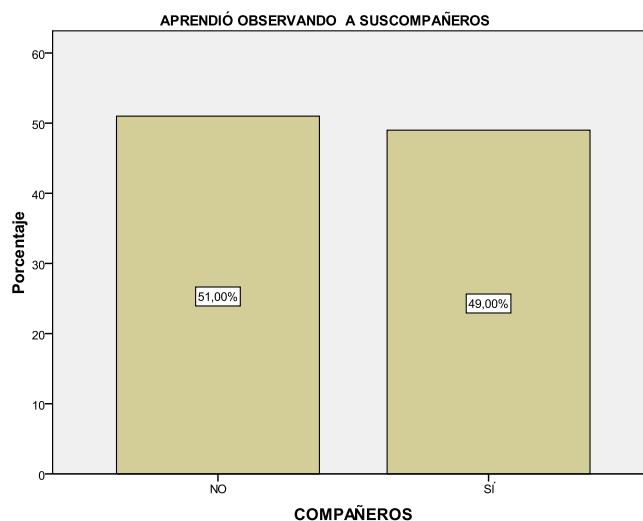


GRÁFICO 13.29: Porcentaje de docentes con *formación inicial por observación de sus compañeros*.

LOS DOCENTES SE FORMARON INICIALMENTE APRENDIENDO DE SUS PROPIOS PROFESORES

Todos los docentes han tenido profesores en sus etapas de estudiantes, cuyas formas de enseñar y evaluar han marcado de una manera u otra sus futuras vidas como enseñantes, algunos han imitado sus formas de evaluar. Entre los encuestados, un 15%

dice haber aprendido a evaluar según ellos fueron evaluados. Un 85%, la gran mayoría, no está de acuerdo con esta afirmación.

APRENDIÓ DE SUS PROPIOS PROFESORES	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	85	85,0	85,0	85,0
SÍ	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.62: Tabla de frecuencias para la variable *formación inicial a través de sus propios profesores*.

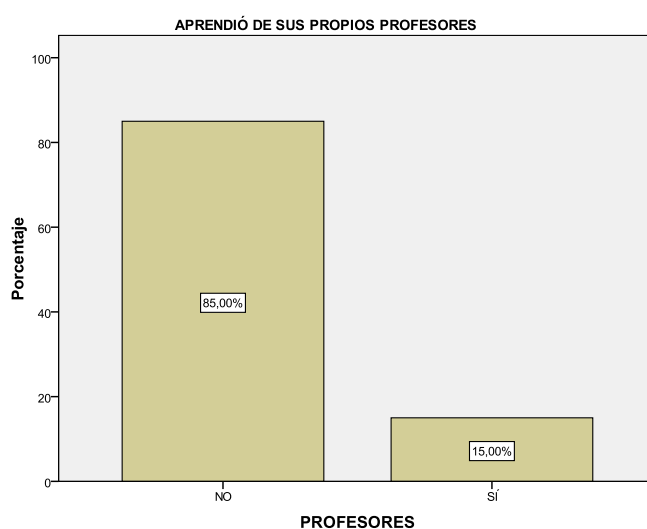


GRÁFICO 13.30: Porcentaje de docentes con *formación inicial por repetición de conductas*.

LOS DOCENTES SE FORMARON INICIALMENTE APRENDIENDO POR INSTINTIVO VOCACIONAL

Muchos de los profesores aprendieron por propia vocación, sin escuela, movidos por las ganas de formarse e integrarse en un colectivo con experiencia en el que hay que estar a la altura. Un 40% del profesorado encuestado así lo hizo, se dejó llevar por su instinto y aprendió a evaluar mediante el ensayo-error que les proporcionó la práctica.

APRENDIÓ POR PROPIO INSTINTIVO VOCACIONAL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	60	60,0	60,0	60,0
SÍ	40	40,0	40,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.63: Tabla de frecuencias para la variable *formación inicial por instinto vocacional*.

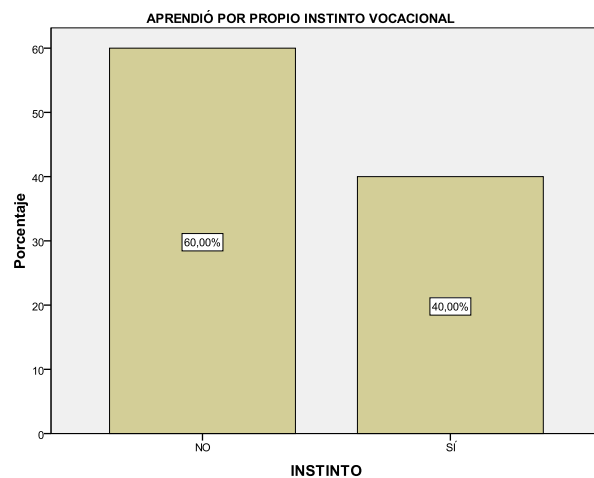


GRÁFICO 13.31: Porcentaje de docentes con *formación inicial por instinto vocacional*.

LOS DOCENTES SE FORMARON INICIALMENTE GRACIAS A LAS DIRECTRICES DE SUS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

Aprender gracias a las directrices de los departamentos didácticos y a la colaboración de sus compañeros de área es el método de aprendizaje más secundado por el profesorado, un 53% dice haber aprendido a evaluar así.

APRENDIÓ GRACIAS A LAS DIRECTRICES DE SU DEPARTAMENTO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	47	47,0	47,0	47,0
SÍ	53	53,0	53,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.64: Tabla de frecuencias para la variable *formación inicial a través de las directrices de los departamentos didácticos*.

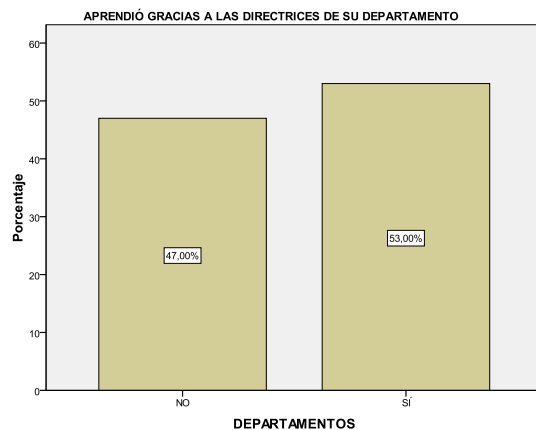


GRÁFICO 13.32: Porcentaje de docentes con *formación inicial por directrices de los departamentos didácticos*.

LOS DOCENTES SE FORMARON INICIALMENTE MEDIANTE CURSOS Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS

Sin embargo los cursos de especialización en evaluación han sido poco influyentes en el aprendizaje de los docentes, solo un 16% de los encuestados manifiesta haber participado en programas específicos para aprender a evaluar.

APRENDIÓ A TRAVÉS DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	84	84,0	84,0	84,0
SÍ	16	16,0	16,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.65: Tabla de frecuencias para la variable *formación inicial a través de programas específicos*.

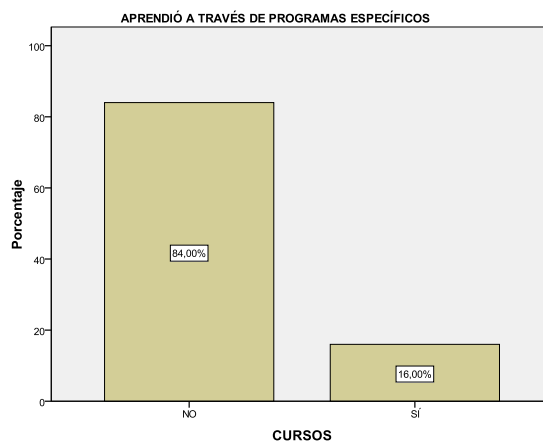


GRÁFICO 13.33: Porcentaje de docentes con *formación inicial por programas de especialización*.

En el siguiente gráfico se puede apreciar el porcentaje de la muestra que ha recibido formación inicial en algún sentido. El aprendizaje a través de las directrices que emanan de los departamentos didácticos de centro, con un 53%, es la forma de aprendizaje más utilizada por los docentes.

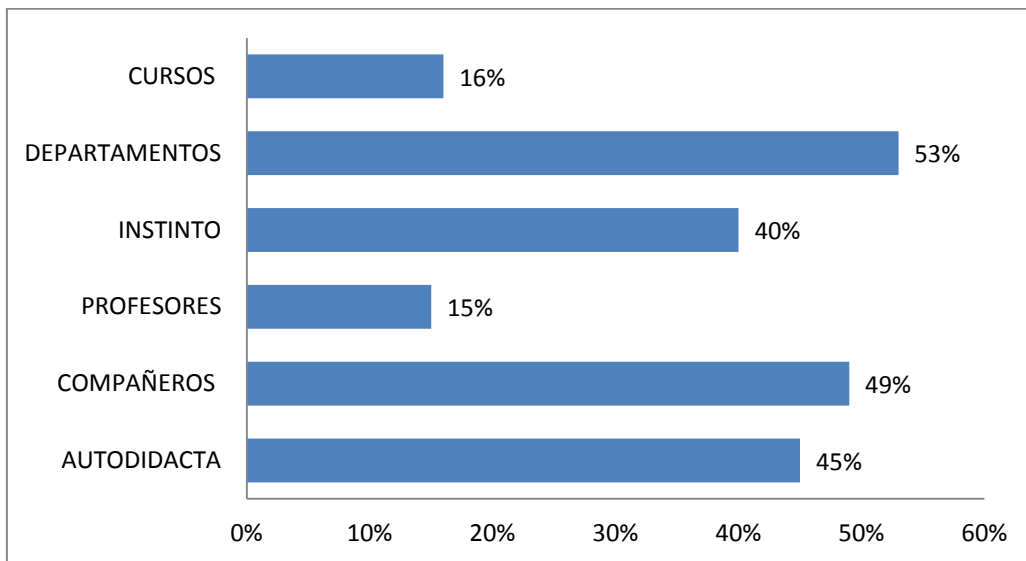


GRÁFICO 13.34: Porcentaje de docentes con formación inicial.

Además se quiso conocer si la formación inicial de los docentes se encontraba relacionada con la experiencia que la práctica evaluativa les aportaba por los años de docencia que estos tenían. Para ello se aplicaron las pruebas de contraste no paramétrico que permitirían evidenciar diferencias entre subgrupos. Los resultados de las pruebas mostraron que la experiencia docente no agrupa a los sujetos con diferentes mecanismos de formación inicial.

13.1.8.2.1.6.2.- Referentes Teóricos En Evaluación.

Para conocer cuáles eran las referencias teóricas en las que los profesores basaban su sistema de evaluación se formuló la siguiente pregunta del cuestionario:

¿Posee referentes teóricos para llevar a cabo la evaluación y sigue algún modelo teórico?

No

Sí

¿Cuáles?.....

¿Cree que es posible llevar a la práctica todo lo que la teoría sobre evaluación nos enseña? Sí No

POSEE REFERENTES TEÓRICOS EN EVALUACIÓN	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO	68	68,0	68,0	68,0
SÍ	32	32,0	32,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.66: Tabla de frecuencias para la variable *referentes teóricos en evaluación*.

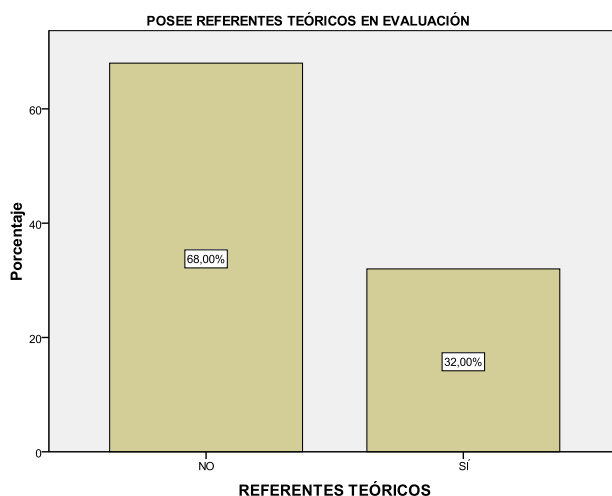


GRÁFICO 13.35a: Porcentaje de docentes que posee *referentes teóricos*.

El 68% de los encuestados reconoce no poseer ningún referente teórico en materia de evaluación.

En cuanto a la cuestión que se planteó sobre la dificultad de llevar la teoría sobre evaluación a la práctica del día a día, tan solo un 45% de los docentes contestaron, de los cuales el 38% coincidió en que no es factible poner en práctica todo aquello que las teorías acerca de la evaluación presentan.

ES POSIBLE LLEVA LA TEORÍA A LA PRÁCTICA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	38	38,0	84,4	84,4
	SÍ	7	7,0	15,6	100,0
	Total	45	45,0	100,0	
Perdidos	Sistema	55	55,0		
Total		100	100,0		

TABLA 13.67: Tabla de frecuencias para la variable *es posible llevar la teoría a la práctica*.

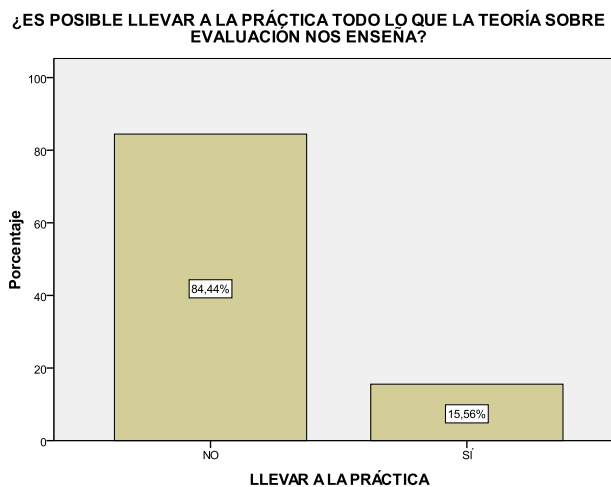


GRÁFICO 13.35b: Porcentaje de docentes que piensa que es posible llevar la teoría a la práctica.

A través de la tabla de contingencia de doble entrada, elaborada con el grupo de profesores que poseen referentes teóricos y los profesores que encuentran dificultad para poner en práctica las teorías sobre evaluación, se obtuvieron los siguientes resultados:

Del 32% del profesorado que sí posee referentes teóricos para llevar a cabo la evaluación, un 94 % contestó a la pregunta sobre si es posible llevar a la práctica todo lo que la teoría sobre evaluación enseña, de ese grupo de profesores, el 80% piensa que no es posible llevar la teoría a la práctica, frente a un 20% que piensa que sí es posible hacerlo.

Tabla de contingencia		LLEVAR A LA PRÁCTICA		Total
		NO ES POSIBLE	SÍ ES POSIBLE	
REFERENTES TEÓRICOS * LLEVAR TEORÍA A LA PRÁCTICA				
REFERENTES TEÓRICOS	NO POSEE	14	1	15
	SÍ POSEE	24	6	30
Total		38	7	45

TABLA 13.68: Tabla de contingencia entre las variables *posee referentes teóricos* y *es posible llevar la teoría a la práctica*.

Por otro lado, se ha realizado una tabla de contingencia para relacionar la experiencia docente que poseen los profesores y los referentes teóricos para llevar a cabo la evaluación, en la que se observa que para los grupos de profesores de baja, media-baja

y alta experiencia, los profesores que no poseen referentes teóricos superan siempre al número de profesores que sí los poseen, siendo en los de alta experiencia entre los que más diferencias se encuentran. Tan solo para los docentes de experiencia media-alta existe mayor número de docentes que poseen referentes teóricos en comparación con los que no los poseen, aunque esta diferencia no es significativa tal y como lo demuestra la prueba de Kruskal-Wallis utilizada como estadístico de contraste no paramétrico, a través de la que se obtiene un nivel de significatividad superior al crítico, $p=0.343 > 0.05$.

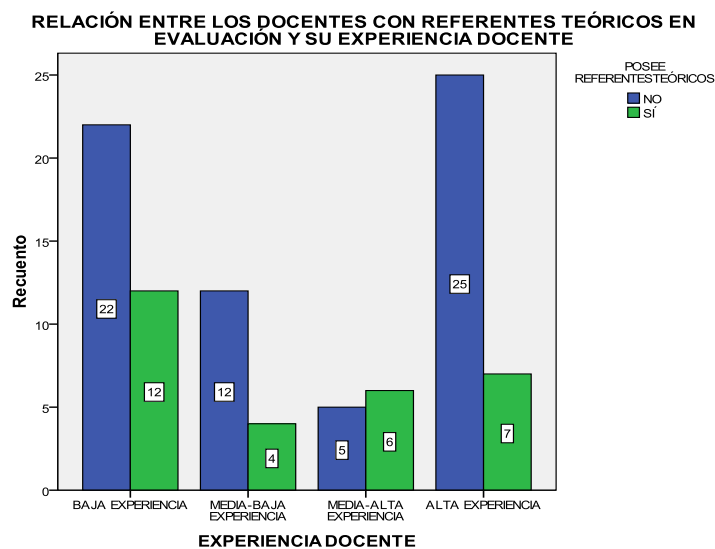


GRÁFICO 13.36: Gráfico de contingencia entre las variables *posee referentes teóricos* y *es posible llevar la teoría a la práctica*.

13.1.8.2.1.6.3.- Formación Permanente En Evaluación.

Para conocer el tipo de formación permanente que el profesorado está llevando a cabo en materia de evaluación en su centro, a través del cuestionario, se le propusieron a los docentes algunas alternativas entre las cuales debían optar:

- Reflexión colaborativa en grupos de trabajo.
- Cursos/seminarios sobre evaluación de competencias.
- Asistencia a jornadas, charlas o congresos.
- Proyectos de innovación pedagógica.
- Ningún tipo de formación.

Encontrándose, tras el análisis descriptivo, los siguientes resultados.

LOS DOCENTES SE FORMAN MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO

Un 45% mantiene su formación permanente a través de la reflexión colaborativa que se establece en los grupos de trabajo que se forman intra-centros o inter-centros.

REFLEXIÓN COLABORATIVA EN GRUPOS DE TRABAJO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	55	55,0	55,0
	SÍ	45	45,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

TABLA 13.69: Tabla de frecuencias para la variable *formarse permanentemente mediante grupos de trabajo*.



GRÁFICO 13.37: Porcentaje de docentes que se *forman permanentemente mediante grupos de trabajo*.

LOS DOCENTES SE FORMAN A TRAVÉS DE CURSOS ESPECIALIZADOS EN EVALUACIÓN

Un 22% del profesorado asiste a cursos o seminarios en los que se accede al aprendizaje de la evaluación de competencias básicas.

CURSOS/SEMINARIOS SOBRE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	78	78,0	78,0	78,0
	SÍ	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.70: Tabla de frecuencias para la variable *formarse permanentemente mediante cursos y seminarios*.

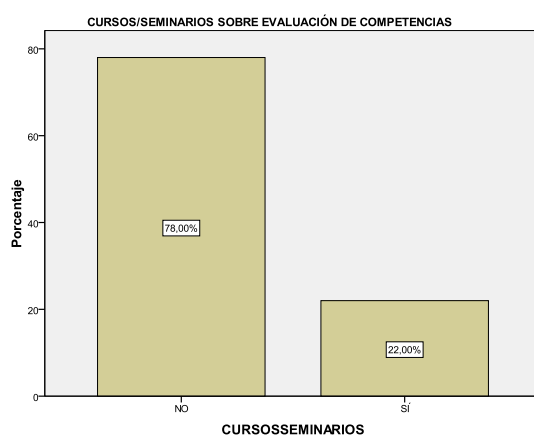


GRÁFICO 13.38: Porcentaje de docentes que se *forman permanentemente mediante cursos o seminarios*.

LOS DOCENTES SE FORMAN A TRAVÉS DE JORNADAS Y CONGRESOS

Un 26% de los docentes encuestados dicen asistir a jornadas, a charlas y a congresos que le permiten mantenerse actualizados en materia de evaluación.

ASISTENCIA A JORNADAS, CHARLAS O CONGRESOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	74	74,0	74,0	74,0
	SÍ	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.71: Tabla de frecuencias para la variable *formarse permanentemente asistiendo a charlas y congresos*.

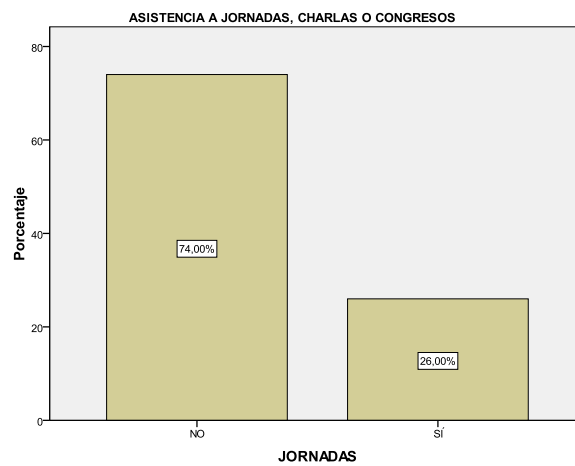


GRÁFICO 13.39: Porcentaje de docentes que se forman permanentemente asistiendo a charlas y jornadas.

LOS DOCENTES SE FORMAN INNOVANDO E INDAGANDO

El 25% de los docentes muestran su afinidad hacia la formación que deviene de la elaboración y/o participación en proyectos de innovación pedagógica.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	75	75,0	75,0	75,0
	SÍ	25	25,0	25,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

TABLA 13.72: Tabla de frecuencias para la variable *formarse permanentemente indagando e innovando*.

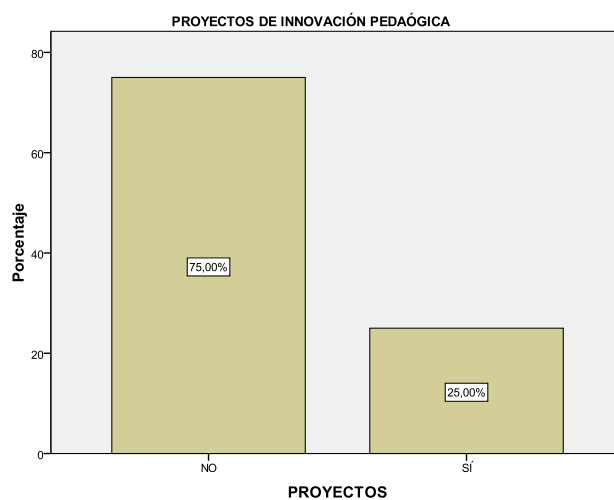


GRÁFICO 13.40: Porcentaje de docentes que se forman permanentemente indagando e innovando.

LOS DOCENTES NO SE FORMAN PERMANENTEMENTE

Un 30% del profesorado coincide en que no lleva a cabo ningún tipo de formación permanente.

NINGÚN TIPO DE FORMACIÓN		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SE FORMAN EN ALGÚN SENTIDO	70	70,0	70,0	70,0
	NO SE FORMAN EN NINGÚN SENTIDO	30	30,0	30,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.73: Tabla de frecuencias para la variable *no formarse permanentemente*.

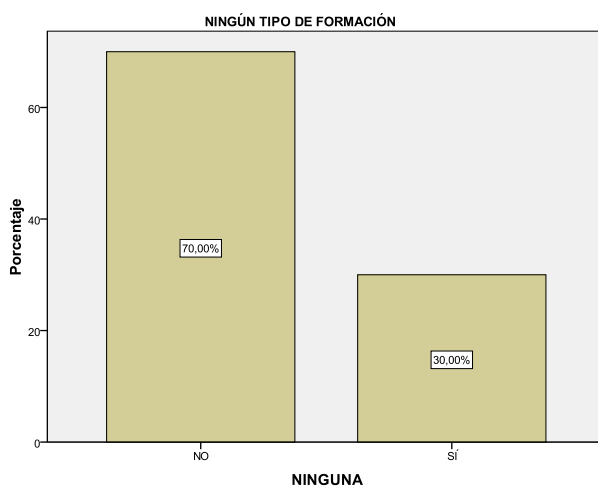


GRÁFICO 13.41: Porcentaje de docentes que no se *forman permanentemente*.

LA EXPERIENCIA DOCENTE NO INFLUYE EN LOS MECANISMOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Una vez realizada la descripción de las variables se procedió a buscar relaciones entre los modos de formación permanente de los docentes y otras variables. Se hizo interesante analizar la relación existente entre las estrategias a través de las cuales el profesorado se forma y la experiencia que les proporciona los años de docencia. Para ello se aplicó la prueba de contraste no paramétrico a cada una de las variables que aportaba la formación permanente, siendo la variable de agrupación la experiencia

docente. Los resultados del análisis no paramétrico que se efectuaron para vislumbrar diferencias entre los grupos formados según la experiencia docente, no mostró contrastes significativos, por lo que se determinó que los mecanismos de formación que utiliza el profesorado no dependen de la experiencia que estos tengan en las aulas.

Variable de agrupación: Experiencia docente	Grupos de trabajo	Cursos	Jornadas	Innovación	No se forma
*p<0.05	0.604	0.201	0.781	0.128	0.670

En el siguiente gráfico se puede observar cómo varían los porcentajes de la muestra según el tipo de formación permanente sobre evaluación que reciben los docentes.

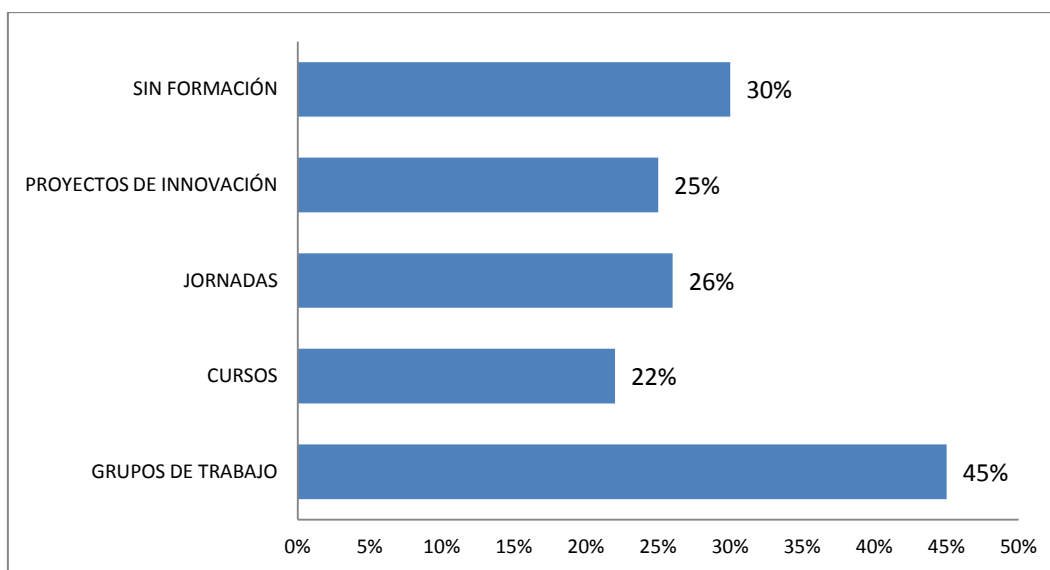


GRÁFICO 13.42: Porcentaje de docentes se forman permanentemente.

Un 30% de la muestra no sigue ningún tipo de formación permanente sobre formas y métodos de evaluación, lo cual, con el nuevo sistema educativo basado en competencias, que precisa de formación en estos conceptos, parece un porcentaje demasiado elevado de profesorado que no se actualiza específicamente por ningún medio. La forma más común de formación es la del aprendizaje a través de grupos de trabajo colaborativo, un 45% de los docentes así lo hace.

13.1.8.2.1.6.4.- Relaciones Entre Formación Inicial Y Formación Permanente.

A continuación se analizarán las relaciones existentes entre las estrategias de formación docentes iniciales y permanentes, así como con los referentes teóricos que poseen. Para ello se aplicó las pruebas de contraste no paramétrico, prueba de Kruskal-Wallis, para detectar diferencias entre medias.

RELACIÓN ENTRE DOCENTES SIN FORMACIÓN PERMANENTE Y EL TIPO DE FORMACIÓN INICIAL QUE TUVIERON

Se realizó una prueba de contraste no paramétrico para evidenciar algún tipo de relación entre los docentes que no se forman permanentemente y el tipo de formación inicial recibida.

Variable de agrupación: SIN FORMACIÓN PERMANENTE	FORMACIÓN INICIAL AUTODIDACTA	FORMACIÓN INICIAL COMPAÑEROS	FORMACIÓN INICIAL PROFESORES	FORMACIÓN INICIAL INSTINTO	FORMACIÓN INICIAL DEPARTAMENTOS	FORMACIÓN INICIAL CURSOS	POSEE REFERENTES TEÓRICOS
Nivel de significatividad. *p<0.05	,513	,761	,128	,658	,361	,286	,094

Los resultados del informe indican que la prueba de contraste arroja unos niveles de significatividad que supera en todos los casos al nivel crítico $p=0.05$. Por lo que no puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias, concluyéndose que no aparecen diferencias de medias significativas que agrupe a los sujetos.

RELACIÓN ENTRE DOCENTES QUE SE FORMAN MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO Y EL TIPO DE FORMACIÓN INICIAL QUE TUVIERON

Se aplicó la prueba de contraste no paramétrico con el fin de determinar qué tipo de formación inicial tuvieron los docentes que se forman permanentemente en grupos de trabajo colaborativo.

Variable de agrupación: FORMACIÓN PERMANENTE GRUPOS DE TRABAJO	FORMACIÓN INICIAL AUTODIDACTA	FORMACIÓN INICIAL COMPAÑEROS	FORMACIÓN INICIAL PROFESORES	FORMACIÓN INICIAL INSTINTO	FORMACIÓN INICIAL DEPARTAMENTOS	FORMACIÓN INICIAL CURSOS	POSEE REFERENTES TEÓRICOS
Nivel de significatividad. *p<0.05	,920	,114	,208	,414	,123	,127	,005*

Utilizando la variable de agrupación, *formación permanente mediante grupos de trabajo*, y a través de las pruebas de contraste puede observarse que no se aprecian diferencias de medias para ninguna de las variables analizadas, excepto para la variable que agrupa a aquellos docentes que dicen poseer referentes teóricos en materia de evaluación. Se muestran en la siguiente tabla las diferencias entre medias.

REFERENTES TEÓRICOS EN EVALUACIÓN	Media SE FORMAN PERMANENTEMENTE MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO	N	Desv. típ.
NO POSEEN REFERENTES TEÓRICOS	0,3529	68	,48144
SÍ POSEEN REFERENTES TEÓRICOS	0,6563	32	,48256
Total	0,4500	100	,50000

TABLA 13.74: Diferencia de medias entre docentes con referentes teóricos según se formen mediante grupos de trabajo.

Los docentes que sí poseen referentes teóricos suponen el escaso 32% de la muestra, de los cuales el 66% se forma permanentemente mediante los grupos de trabajo cooperativo que le permiten una formación colaborativa, como puede observarse a través del siguiente gráfico.

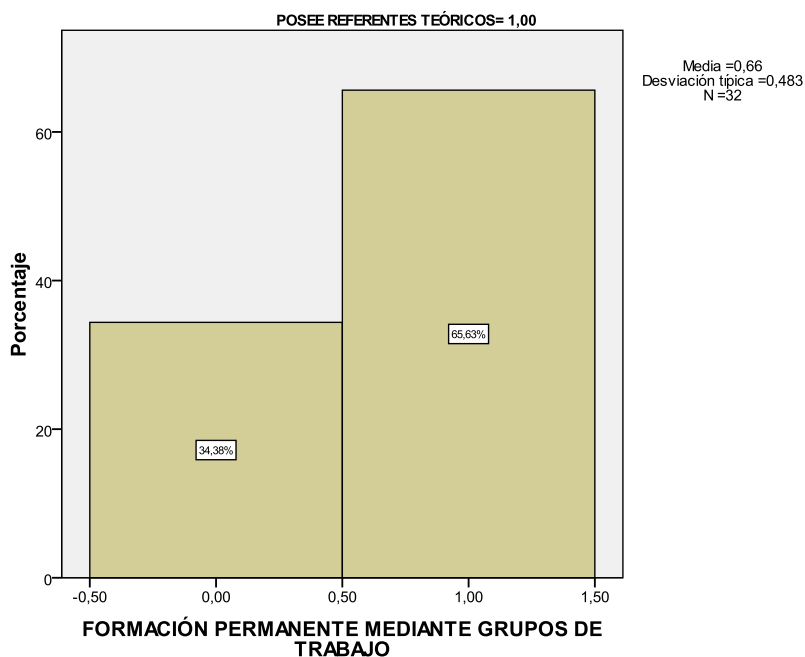


GRÁFICO 13.43: Porcentaje de docentes con referentes teóricos según se formen mediante grupos de trabajo.

RELACIÓN ENTRE DOCENTES QUE SE FORMAN MEDIANTE CURSOS Y SEMINARIOS Y EL TIPO DE FORMACIÓN INICIAL QUE TUVIERON

La prueba no paramétrica de contraste sirvió para desvelar qué tipo de formación inicial realizaron los docentes que se forman en la actualidad mediante cursos y seminarios.

Variable de agrupación: FORMACIÓN PERMANENTE CURSOS Y SEMINARIOS	FORMACIÓN INICIAL AUTODIDACTA	FORMACIÓN INICIAL COMPAÑEROS	FORMACIÓN INICIAL PROFESORES	FORMACIÓN INICIAL INSTINTO	FORMACIÓN INICIAL DEPARTAMENTOS	FORMACIÓN INICIAL CURSOS	POSEE REFERENTES TEÓRICOS
Nivel de significatividad. *p<0.05	,311	,005*	,638	,281	,260	,753	,294

Se aprecian diferencias de medias para aquellos docentes que se formaron inicialmente gracias a que sus compañeros les sirvieron de ayuda y referente.

FORMACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN DE SUS COMPAÑEROS DEL CENTRO	Media FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE CURSOS Y SEMINARIOS	N	Desv. típ.
NO	,3333	51	,47610
SÍ	,1020	49	,30584
Total	,2200	100	,41633

TABLA 13.75: Diferencia de medias entre docentes que aprendieron de sus compañeros según se formen mediante cursos.

Del 49% de docentes cuya formación inicial se basa en la observación de sus colegas del centro, el 89.80%, la gran mayoría, no se forma actualmente a través de cursos específicos de evaluación.

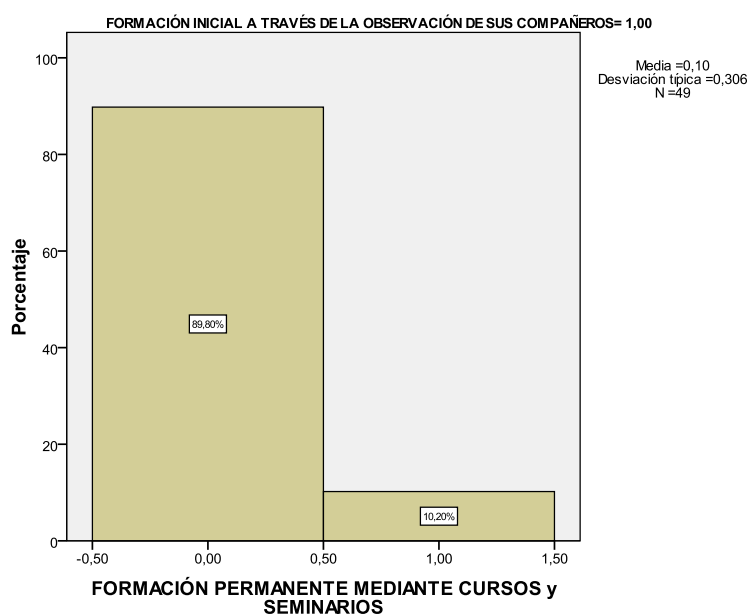


GRÁFICO 13.44: Porcentaje de docentes que aprendieron de sus compañeros según se formen mediante cursos.

RELACIÓN ENTRE DOCENTES QUE SE FORMAN A TRAVÉS DE LA ASISTENCIA A JORNADAS Y CONGRESOS Y EL TIPO DE FORMACIÓN INICIAL QUE TUVIERON

Se aplicó la prueba no paramétrica de contraste con el fin de descubrir qué tipo de formación inicial tuvieron preferentemente los docentes que se forman de manera continua mediante la asistencia a charlas, jornadas y congresos.

Variable de agrupación: FORMACIÓN PERMANENTE JORNADAS	FORMACIÓN INICIAL AUTODIDACTA	FORMACIÓN INICIAL COMPAÑEROS	FORMACIÓN INICIAL PROFESORES	FORMACIÓN INICIAL INSTINTO	FORMACIÓN INICIAL DEPARTAMENTOS	FORMACIÓN INICIAL CURSOS	POSEE REFERENTES TEÓRICOS
Nivel de significatividad. *p<0.05	,750	,737	,009*	,459	,143	,079	,192

Sí se aprecian diferencias de medias entre el profesorado cuya formación novel se reduce a repetir conductas y actitudes de los profesores que les dieron clases en sus etapas de aprendices.

FORMACIÓN INICIAL APRENDIERON LA FORMA DE EVALUAR DE SUS PROFESORES	FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE LA ASISTENCIA A JORNADAS		Desv. típ.
	Media	N	
NO	,2118	85	,41098
Sí	,5333	15	,51640
Total	,2600	100	,44084

TABLA 13.76: Diferencia de medias entre docentes que aprendieron la forma de evaluar de sus profesores según se formen mediante jornadas y congresos.

Solo un 15% del profesorado reconoce que evalúa de la misma forma que le evaluaron a él. De ese porcentaje el 53% se forma en la actualidad asistiendo a jornadas y congresos de forma habitual.

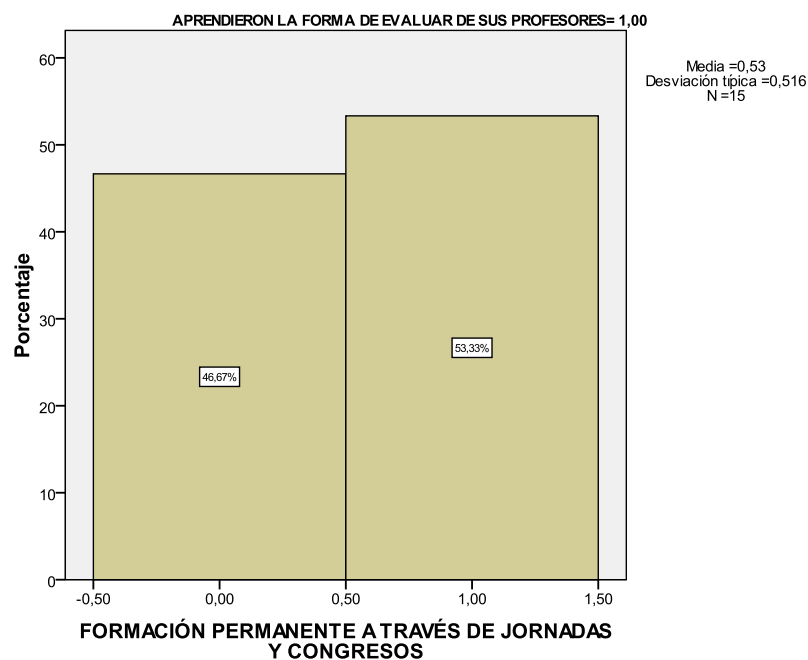


GRÁFICO 13.45: Porcentaje de docentes que aprendieron la forma de evaluar de sus profesores según se formen mediante jornadas y congresos.

RELACIÓN ENTRE DOCENTES QUE SE FORMAN A TRAVÉS DE LA INDAGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EL TIPO DE FORMACIÓN INICIAL QUE TUVIERON

Tras la aplicación de la prueba no paramétrica de contraste, los resultados no apreciaron diferencias significativas de medias, por lo que no se puede asegurar que la formación de los docentes que lo hacen mediante indagación e innovación educativa se encuentre relacionada con el tipo de formación que tuvieron inicialmente.

Variable de agrupación: FORMACIÓN PERMANENTE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	FORMACIÓN INICIAL AUTODIDACTA	FORMACIÓN INICIAL COMPAÑEROS	FORMACIÓN INICIAL PROFESORES	FORMACIÓN INICIAL INSTINTO	FORMACIÓN INICIAL DEPARTAMENTOS	FORMACIÓN INICIAL CURSOS	POSEE REFERENTES TEÓRICOS
Nivel de significatividad. *p<0.05	,419	,730	,872	,639	,300	,060	,325

13.1.8.2.1.7.- Competencias Docentes.

A través del cuestionario se pretendió que los docentes clasificaran por orden de importancia las competencias que creían que debía poseer un docente del siglo XXI ante el nuevo enfoque educativo basado en la adquisición de competencias.

El análisis descriptivo se realizó a partir de la importancia que los docentes atribuyeron a cada competencia, los valores se han codificado con puntuaciones de 1 a 6, donde el valor 1 significa ninguna importancia, el valor 2 significa que la competencia tiene importancia, aunque es la mínima atribuible, graduándose la relevancia hasta el valor 6, en el que la importancia se considera máxima.

Los resultados han permitido clasificar en tres grupos a los docentes, según la importancia que le han atribuido a las competencias analizadas, los docentes que dieron puntuaciones 1 y 2, han formado el grupo que atribuye **mínima importancia** a las competencias, los que dieron puntuaciones 3 y 4, forman los docentes que otorgan **relativa importancia**, y las puntuaciones 5 y 6, se corresponden con los docentes que dan **máxima importancia** a las competencias.

En la siguiente tabla aparecen enunciadas las competencias cuestionadas y el porcentaje de docentes que atribuye a dichas competencias importancia mínima, relativa y máxima. En la penúltima columna de la tabla se han ordenado las competencias por la relevancia que los docentes le otorgan.

Por otro lado, se les pidió que decidieran cuáles de las catorce competencias enumeradas creían tener más desarrolladas en su actividad docente. Debían, así, ordenarlas según el grado de desarrollo. En la última columna de la referida tabla aparecen ordenadas las competencias según este último criterio, el grado de desarrollo que tienen en los docentes según expusieron en el cuestionario.

Competencias docentes	Porcentaje 1-2 Mínima importancia a la competencia	Porcentaje 3-4 Relativa importancia a la competencia	Porcentaje 5-6 Máxima importancia a la competencia	Orden de relevancia	Grado de desarrollo
1.- Diagnóstico de necesidades educativas.	5	26	69	3º	2º
2.- Planificación de la enseñanza.	5	19	76	2º	1º
3.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista.	8	24	68	5º	2º
4.-Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...)	7	24	69	4º	4º
5.- Dominio del saber.	6	43	51	13º	5º
6.-Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.	4	19	77	1º	1º
7.-Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común.	5	29	66	6º	9º
8.-Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.	13	32	55	11º	3º
9.-Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza.	6	39	55	10º	9º
10.-Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.	11	41	48	14º	10º
11.-Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.	9	38	53	12º	9º
12.-Organizar la propia formación continua, investigando/innovando en didáctica.	6	37	57	9º	6º
13.-Informar e implicar a los padres.	6	30	64	7º	7º
14.- Metaevaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras.	6	32	62	8º	8º

TABLA 13.77: Porcentajes de respuestas para cada una de las competencias docentes.

EN RELACIÓN A LA IMPORTANCIA QUE SE ATRIBUYE A LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Los estadísticos descriptivos, media, desviación típica, mediana, moda y suma total se exponen en la siguiente tabla.

COMPETENCIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
N Válidos	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Media	4,76	4,90	4,71	4,71	4,46	4,95	4,66	4,30	4,47	4,26	4,33	4,48	4,67	4,67
Desviación típica	1,215	1,202	1,343	1,282	1,251	1,067	1,121	1,534	1,176	1,383	1,349	1,267	1,190	1,256
Mediana	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Moda	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Suma	476	490	471	471	446	495	466	430	447	426	433	448	467	467

TABLA 13.78: Estadísticos descriptivos para las competencias docentes.

Las medias obtenidas para cada una de las catorce competencias se han representado en el siguiente gráfico, que permite visualizar la relevancia que los docentes otorgan a cada una de ellas.

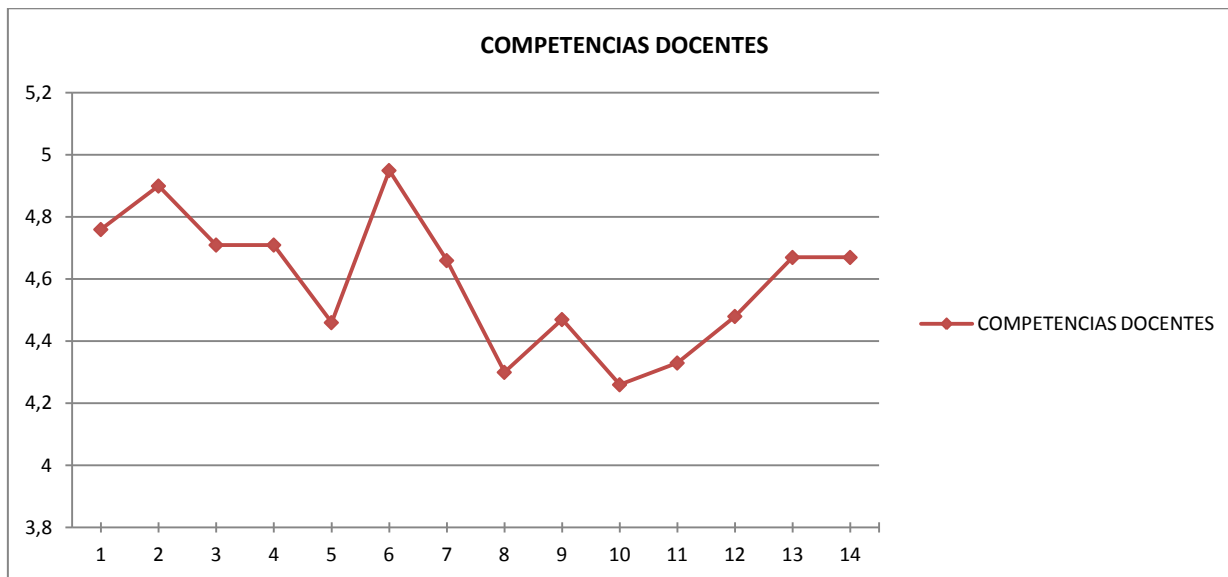


GRÁFICO 13.46: Variaciones de medias según la importancia que los profesores otorgan a las competencias docentes.

Todas las competencias poseen una importancia media-alta para los docentes, encontrándose los valores de las puntuaciones entre 4 y 5, las medianas se sitúan todas en importancia 5, excepto para la competencia diez: *Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo*. Las modas se encuentran en importancia 5, excepto para la competencia cinco: *Domino del saber*, situada en importancia 4.

Las medias más altas se consiguieron para las siguientes competencias:

- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
- Planificación de la enseñanza.
- Diagnóstico de necesidades educativas.
- Competencia tutorial.

Las medias más bajas fueron para:

- Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.
- Dominio del saber.
- Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.
- Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.

EN RELACIÓN AL GRADO DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

En la misma pregunta del cuestionario se les pedía que reflexionaran y decidieran cuáles de las competencias profesionales propuestas tenían más desarrolladas como docentes. Los resultados obtenidos se muestran en el siguiente gráfico:

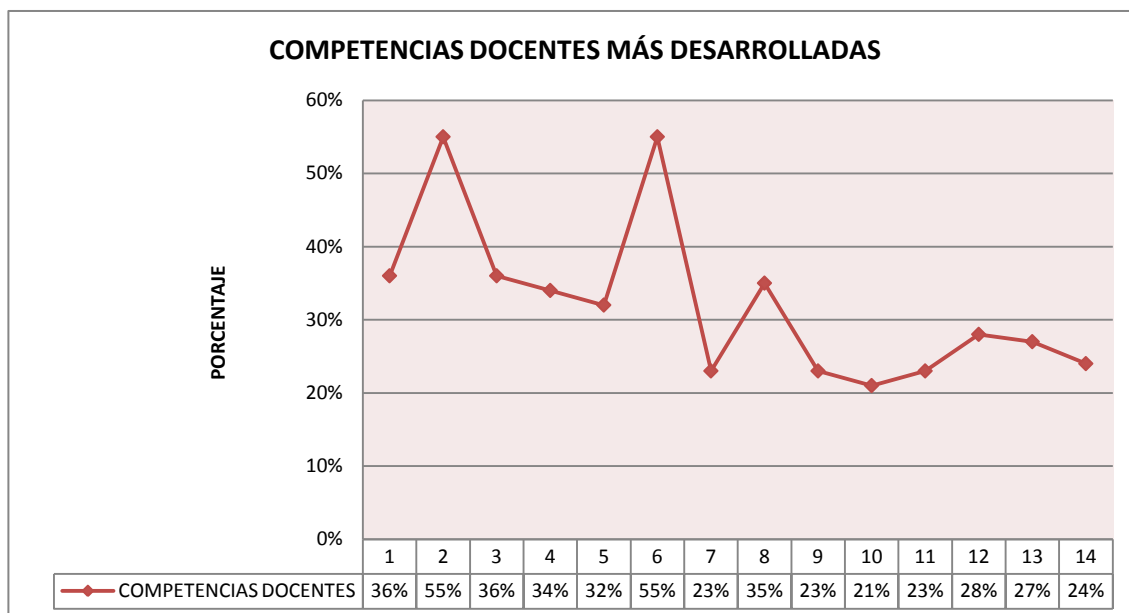


GRÁFICO 13.47: Porcentaje de profesores que poseen máximo desarrollo en las competencias docentes.

Las competencias docentes más desarrolladas por el profesorado, con un 55% de acuerdo entre profesores, son:

- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
- Planificación de la enseñanza.

Las menos desarrolladas, por debajo del 25%, son:

- Metaevaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras: 24%.
- Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común: 23%.

- Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza: 23%.
- Regular los procesos de aprendizaje en cada momento: 23%.
- Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo: 21%.

En relación a los resultados obtenidos para la séptima competencia, *Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común*, solo un 23%, reconocía esta competencia como una de las más desarrolladas, lo que supone que un 77% de los docentes no la tienen suficientemente desarrollada y no la practican como algo habitual en sus procesos educativos. No obstante, un 66% de los profesores encuestados piensa que tener desarrollada esta competencia es de máxima importancia para ejercer una evaluación competente ante el nuevo enfoque del sistema evaluativo basado en la adquisición de competencias básicas.

En relación a este último dato extraído del análisis descriptivo, se ha revisado el informe de resultados de la evaluación de diagnóstico en Andalucía 2009-2010, el cual detecta, a través de una escala de actitudes, cuál es la actitud del profesorado hacia el trabajo en equipo siendo un 62% de los docentes los que poseen una actitud muy positiva hacia el trabajo en equipo con la creencia de que es absolutamente necesario para una enseñanza de calidad; además, un 70% entiende que este esfuerzo colaborativo queda reflejado en el aprendizaje del alumnado.

Estos resultados se consiguieron con una escala de cuatro grados y dos ítems que permitían medir la actitud del profesorado de 2º ESO hacia el trabajo en equipo:

Afirmaciones	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
El trabajo en equipo es absolutamente necesario para ofertar una enseñanza de calidad.	0.77%	5.53%	31.4%	62.3%
El esfuerzo que supone el trabajo en equipo normalmente no se refleja en el aprendizaje del alumnado.	36.91%	32.95%	21.98%	8.16%

CUADRO 13.3: Medición de la actitud docente mediante PPDD (2009-2010).

Este informe desvela que las puntuaciones en las tres competencias del alumno evaluadas en las pruebas de diagnóstico son considerablemente mejores cuando el alumnado asiste a centros en los que su profesorado muestra una actitud hacia el trabajo en equipo altamente positiva.

13.1.8.2.1.7.1.- Comparativa entre Competencias Docentes Teóricas y Prácticas.

Con el deseo de organizar y delimitar las capacidades de movilización de la evaluación en diversas situaciones, las catorce competencias que se ofrecieron a los docentes en el cuestionario para su ordenación según la importancia atribuida, han sido clasificadas en cinco grandes familias o macrocompetencias cuya composición da lugar a la competencia evaluadora del docente que es objeto de esta tesis.

En la siguiente tabla, *Tabla 13.79*, se han clasificado, en los cinco grandes grupos que ocupan la primera columna de la tabla, las catorce competencias docentes que aparecen agrupadas en la segunda columna de la misma tabla. En la tercera y cuarta columna se encuentran lo que se ha denominado las medias teóricas y su desviación típica, obtenidas al promediar los valores medios de las competencias fusionadas. Las medias teóricas han sido calculadas a través de la elección que hace el profesorado, como respuesta inmediata a una pregunta directa, asignado valores de 1 a 6, ordenando por importancia las catorce competencias. Por otro lado, en la quinta y sexta columna aparecen las medias prácticas para dichos grupos, junto con sus desviaciones típicas. Las medias en la práctica se han obtenido de las respuestas a los ítems de la escala de actitudes, respuestas que fueron agrupadas en las cinco dimensiones o subcompetencias que definían la competencia evaluadora de cada individuo según sus conductas, afectos y conocimientos hacia la evaluación y una vez organizadas se analizó cada una de las macrocompetencias generadas.

MACROCOMPETENCIAS generadas por la organización de los ítems de la escala de actitudes	Fusión de las catorce competencias docentes	MEDIAS TEÓRICAS	Desv. Típ.	MEDIAS EN LA PRÁCTICA	Desv. Típ.
COMPETENCIA I: DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO.	2.- Planificación de la enseñanza. 12.-Organizar la propia formación continua, investigando/innovando en didáctica.	4,690	1.05596	4,323	0.789
COMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS.	3.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista. 7.- Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común. 10.-Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.	4,543	1.04410	4,286	0.825
COMPETENCIA III: COMPETENCIA REGULADORA.	11.-Regular los procesos de aprendizaje en cada momento. 4.-Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...) 6.- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.	4,663	1.03529	4,586	0.473
COMPETENCIA IV: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN.	1.-Diagnóstico de necesidades educativas. 5.-Dominio del saber. 9.-Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza. 14.-Metaevaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras.	4,590	0.96695	4,563	0.411
COMPETENCIA V: COMPETENCIA COMUNICATIVA.	8.-Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica. 13.-Informar e implicar a los padres.	4,485	1.16440	4,636	0.460

TABLA 13.79: Comparativa entre medias teóricas y prácticas de las competencias docentes.

La tabla de macrocompetencias se acompaña de tres gráficos, en el *Gráfico 13.48a* se visualizan las medias teóricas, en el *Gráfico 13.48b* las medias obtenidas en la práctica y en el *Gráfico 13.49* se funden ambos gráficos para poder determinar diferencias.

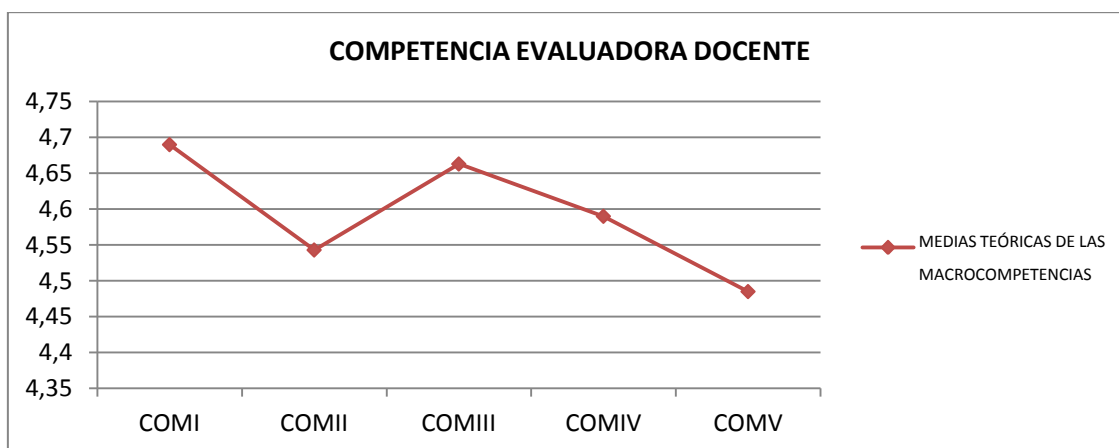


GRÁFICO 13.48a: Perfil competencia evaluadora docente determinado teóricamente.

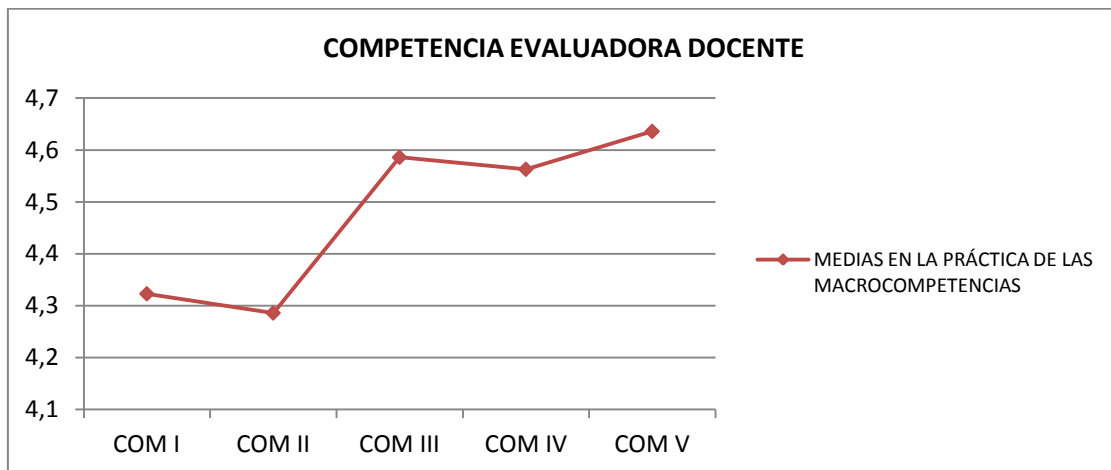


GRÁFICO 13.48b: Perfil competencia evaluadora docente determinado mediante la escala de actitudes.

La última comparativa se muestra a través del siguiente gráfico que permite visualizar las diferencias entre competencias docentes obtenidas por el cuestionario en la clasificación de ítems (medias en la práctica) y por la escala de competencias de la pregunta del cuestionario (medias teóricas).

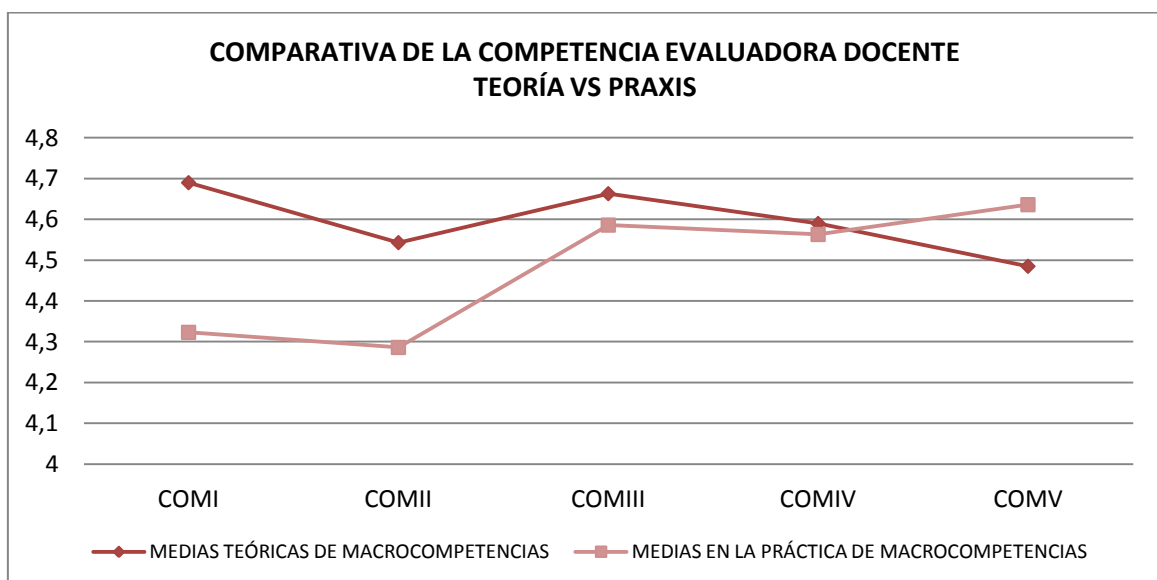


GRÁFICO 13.49: Comparativa de la competencia evaluadora docente en la teoría y en la práctica.

En líneas generales la importancia de una competencia en términos teóricos siempre es más positiva que en términos prácticos, lo que induce a pensar que llevar la teoría a la práctica no siempre es fácil, tal y como se evidenció en el análisis descriptivo de esta variable. De esta forma, cuando los docentes perciben que desarrollan muy bien una competencia, los resultados en la práctica se evidencian un poco más débiles. La única subcompetencia que no sigue esta tendencia, tal y como se observa en el *Gráfico 13.49*, es la competencia comunicativa, en este caso los docentes le dan menos importancia en teoría, pero poseen una mayor habilidad comunicativa que les hace que al ponerla en práctica se desarrolle con una actitud más aceptable.

13.1.8.2.2.- Variables Contextuales que caracterizan la muestra.

Las variables de contexto que se van a describir estadísticamente a continuación son las que siguen:

Tipología del centro: los docentes encuestados pertenecen a dos tipos de centro, los centros públicos y los centros privados, entre los que se encuentran los dependientes de la Junta de Andalucía o concertados y los independientes o pertenecientes a titulares privados. Los datos que se recogieron ofrecen datos de profesores que pertenecen a la enseñanza pública y de profesores que pertenecen a la enseñanza privada-concertada.

Municipio de ubicación: los municipios en los que se encuentran ubicados los centros son los pertenecientes a la comarca del Campo de Gibraltar.

Centros educativos: se recolectó información de once centros educativos de la comarca.

13.1.8.2.2.1.-Tipología del Centro: Público o Privado-Concertado.

Se ha codificado la tipología del centro según se trate de un centro público en el que imparte clases el docente, con código 1, o se trate de un centro privado-concertado en el que el docente imparta clases, con código 0. La siguiente tabla muestra la frecuencia y el porcentaje para la codificación efectuada.

TIPOLOGÍA DEL CENTRO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PRIVADA-CONCERTADA	43	43,0	43,0	43,0
PÚBLICA	57	57,0	57,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.80: Tabla de frecuencias para la variable *tipología del centro*.

Según se observa en el siguiente gráfico el 57% de los docentes pertenece a una entidad pública y el 43% pertenece a un centro privado-concertado.

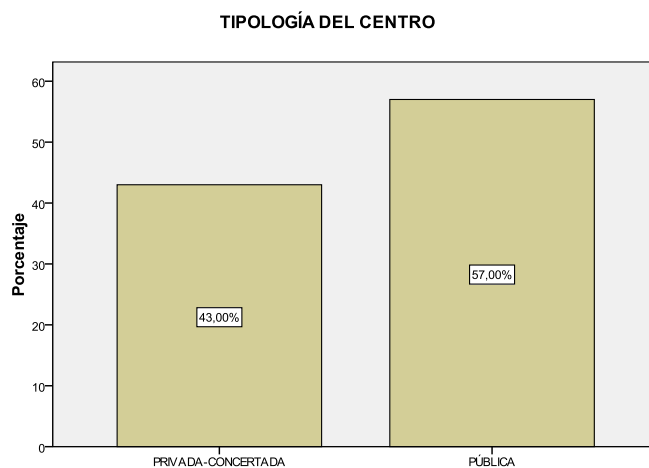


GRÁFICO 13.50: Porcentaje de docentes según la tipología del centro.

13.1.8.2.2.2.- Municipio de ubicación del Centro.

En cuanto al municipio de ubicación del centro, se obtuvo la siguiente tabla de frecuencias y porcentajes.

MUNICIPIO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO CONTESTA	10	10,0	10,0	10,0
ALGECIRAS	65	65,0	65,0	75,0
LA LÍNEA	1	1,0	1,0	76,0
LOS BARRIOS	9	9,0	9,0	85,0
SAN ROQUE	13	13,0	13,0	98,0
TARIFA	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.81: Tabla de frecuencias para la variable *municipio de ubicación del centro*.

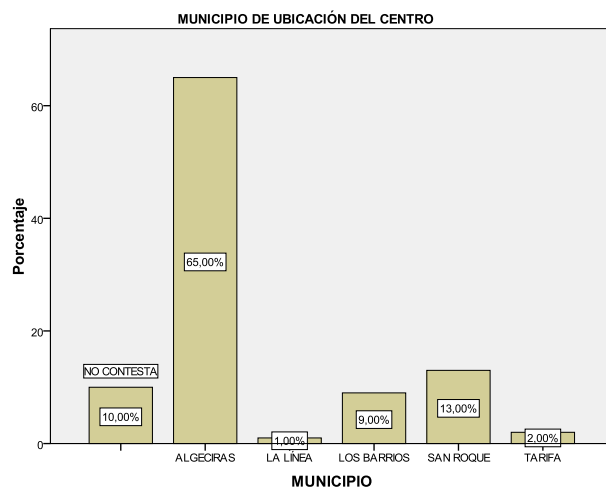


GRÁFICO 13.51: Porcentaje de docentes según el municipio al que pertenece el centro.

El 65% de los profesores encuestados en el Campo de Gibraltar pertenecen al municipio de Algeciras, resultado lógico en cuanto que este municipio es el que más centros educativos tiene, por lo que se tuvo mayor probabilidad para obtener respuesta de los cuestionarios.

13.1.8.2.2.3.- Centros Educativos.

Se obtuvieron datos de once centros diferentes de la comarca. Hubo algunos cuestionarios que fueron tramitados telemáticamente por el subdirector de uno de los centros y de los cuales no pudo saberse su procedencia. Se han representado del uno al once los centros docentes, obteniéndose el siguiente análisis de frecuencias.

CENTRO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No Contesta	8	8,0	8,0	8,0
1,00	13	13,0	13,0	21,0
2,00	3	3,0	3,0	24,0
3,00	2	2,0	2,0	26,0
4,00	8	8,0	8,0	34,0
5,00	3	3,0	3,0	37,0
6,00	13	13,0	13,0	50,0
7,00	2	2,0	2,0	52,0
8,00	1	1,0	1,0	53,0
9,00	26	26,0	26,0	79,0
10,00	8	8,0	8,0	87,0
11,00	13	13,0	13,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.82: Tabla de frecuencias para la variable *centro educativo*.

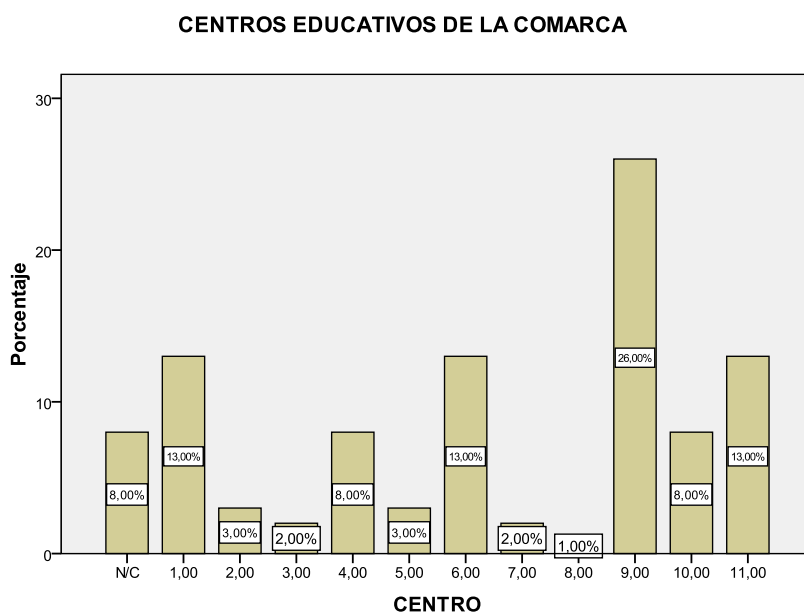


GRÁFICO 13.52: Porcentaje de docentes según el centro educativo.

13.1.8.2.3.- Variables que caracterizan los Modelos Evaluativos Docentes.

Las variables que permitirán caracterizar los modelos evaluativos docentes son las que siguen:

- Tipos de evaluación:
 - Según los agentes.
 - Según su normotipo.
 - Según su finalidad.
 - Según su referente o criterio.
- Objeto de la evaluación.
- Filosofía evaluadora.
- Efectos de la práctica evaluativa.
- Instrumentos de evaluación.
- Dificultades encontradas en el ejercicio de la evaluación.

13.1.8.2.3.1.- Tipo de Evaluación según los Agentes que intervienen.

La pregunta del cuestionario que quiso conocer el tipo de evaluación que ejercen los docentes según el agente que la lleva a efecto ofreció cinco alternativas en las que el docente podía seleccionar una o varias respuestas de las que siguen:

- Autoevaluación docente (el docente evalúa su propia actuación docente).
- Autoevaluación del alumnado (el estudiante evalúa su aprendizaje).
- Coevaluación entre docentes (los docentes evalúan colegiadamente sus modelos de enseñanza).
- Coevaluación del alumnado (los estudiantes, entre ellos, evalúan sus aprendizajes).
- Heteroevaluación (el docente evalúa el aprendizaje del estudiante).

Estadísticos		AUTO EV. DOCENTE SÍ-1.00 NO-0.00	AUTO EV. ALUMNO SÍ-1.00 NO-0.00	CO EV. DOCENTE SÍ-1.00 NO-0.00	CO EV. ALUMNO SÍ-1.00 NO-0.00	HETEROEVALUACIÓN SÍ-1.00 NO-0.00
N	Válidos	100	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		0,6800	0,3400	0,1600	0,1000	0,9000
Error típ. de la media		,04688	,04761	,03685	,03015	,03015
Mediana		1,0000	,0000	,0000	,0000	1,0000
Moda		1,00	,00	,00	,00	1,00
Desv. típ.		,46883	,47610	,36845	,30151	,30151
Varianza		,220	,227	,136	,091	,091
Rango		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Mínimo		,00	,00	,00	,00	,00
Máximo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Suma		68,00	34,00	16,00	10,00	90,00

TABLA 13.83: Estadísticos descriptivos para las variables que genera el agente que evalúa.

Las respuestas fueron de tipo dicotómica, sí o no, y se codificaron como 1 y 0 para su análisis descriptivo a través del paquete estadístico SPSS 17.0. Los resultados del análisis descriptivo ofrecieron los siguientes resultados para cada una de las respuestas.

AUTO-EVALUACIÓN DOCENTE: un 68% del profesorado encuestado dice practicar la autoevaluación docente, frente a un 32% de docentes que no la practican.

AUTO-EVALUACIÓN DOCENTE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	32	32,0	32,0	32,0
	Sí practica	68	68,0	68,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.84: Tabla de frecuencias para la variable *autoevaluación docente*.

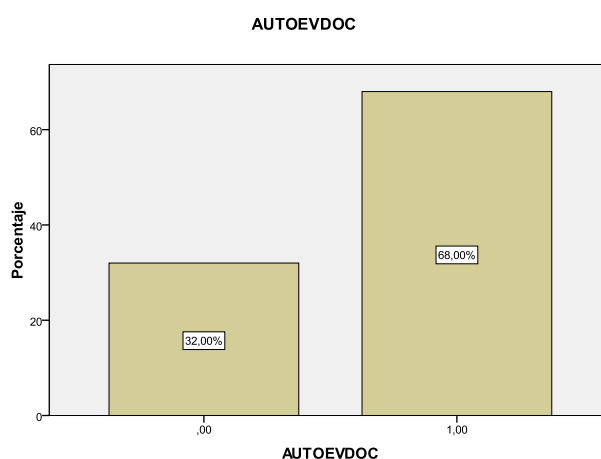


GRÁFICO 13.53: Porcentaje de docentes que practica la autoevaluación docente.

AUTO-EVALUACIÓN DEL ALUMNO: para este tipo de evaluación, según el agente que la efectúa, los resultados arrojan menores porcentajes de acuerdo, solo un 34% dice utilizar la autoevaluación del alumno, en la que es el propio estudiante el que realiza la evaluación de su aprendizaje, un 66% no le ofrece al alumno la oportunidad de evaluarse a sí mismo.

AUTO-EVALUACIÓN DEL ALUMNO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	66	66,0	66,0	66,0
	Sí practica	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.85: Tabla de frecuencias para la variable *autoevaluación discente*.

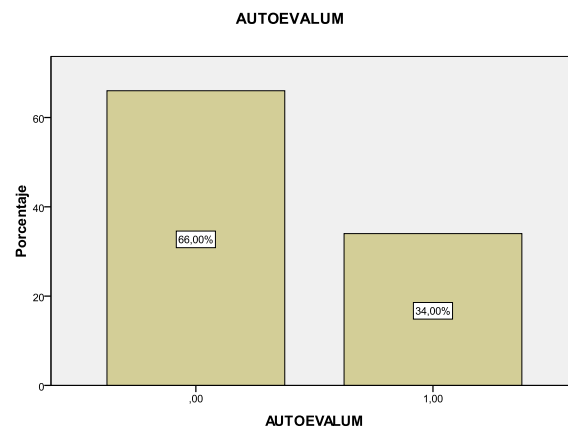


GRÁFICO 13.54: Porcentaje de docentes que practica la autoevaluación discente.

COEVALUACIÓN CON OTROS DOCENTES: en cuanto a la evaluación ejercida por otros compañeros, tan solo un 16% dice realizar coevaluación, frente a un aplastante 84% de docentes que no la practican, indicativo de que la evaluación se suele ejercer a puerta cerrada, pocos profesores colaboran entre sí para llevar a cabo su evaluación.

COEVALUACIÓN CON OTROS DOCENTES		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	84	84,0	84,0	84,0
	Sí practica	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.86: Tabla de frecuencias para la variable *coevaluación entre docentes*.

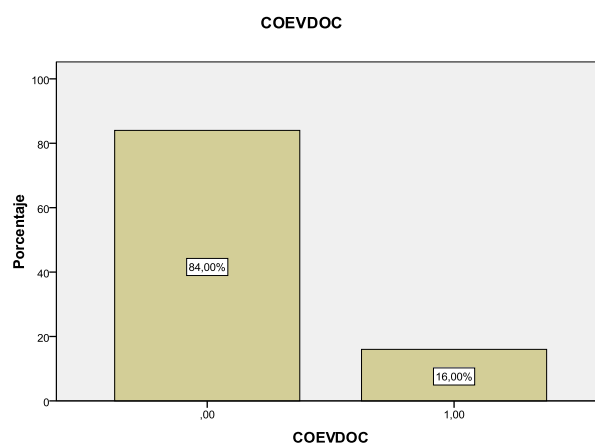


GRÁFICO 13.55: Porcentaje de docentes que practica la coevaluación entre profesores.

COEVALUACIÓN CON EL ALUMNADO: si la coevaluación entre profesores aportaba porcentajes bajos, más aún lo hace la coevaluación entre estudiantes, el 90% de los docentes no dejan la evaluación en manos de los alumnos, un 10% dice sí hacerlo.

COEVALUACIÓN CON EL ALUMNADO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	90	90,0	90,0	90,0
	Sí practica	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.87: Tabla de frecuencias para la variable *coevaluación con el alumnado*.

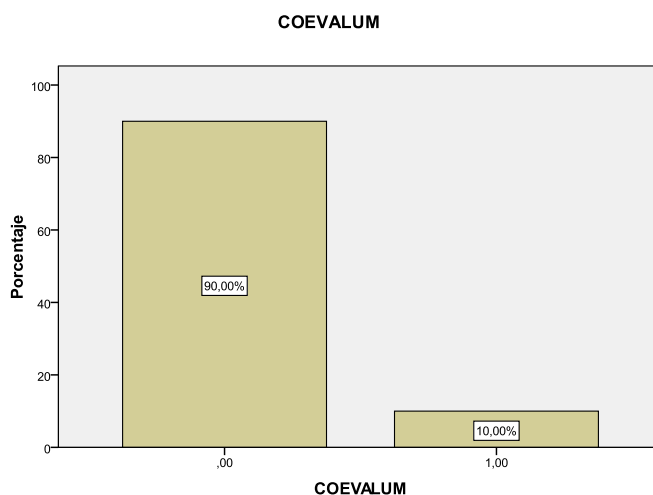


GRÁFICO 13.56: Porcentaje de docentes que practica la coevaluación con el alumnado.

HETEROEVALUACIÓN: en cuanto a la heteroevaluación, en la que el docente evalúa el aprendizaje del alumno, los datos verifican la tendencia hacia una evaluación tradicional siendo un 90% de los docentes los que practican la heteroevaluación, frente a un 10% que dice no hacerlo.

HETEROEVALUACIÓN		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	10	10,0	10,0	10,0
	Sí practica	90	90,0	90,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.88: Tabla de frecuencias para la variable *heteroevaluación*.

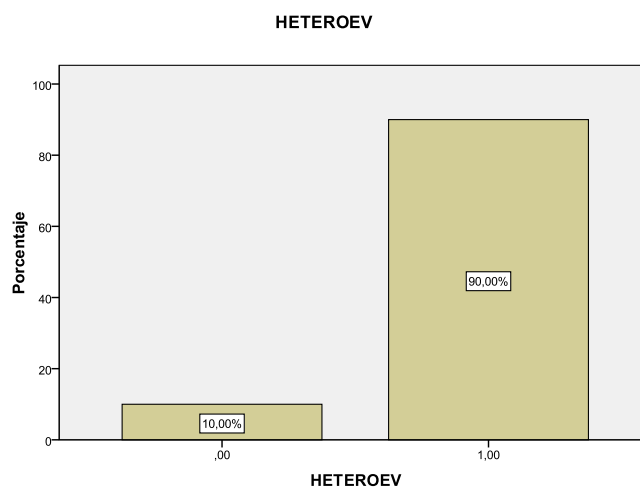


GRÁFICO 13.57: Porcentaje de docentes que practica la heteroevaluación.

En líneas generales la práctica más generalizada entre los docentes es la heteroevaluación, con un 90% de docentes que la practican. Un 66% se autoevalúa a sí mismo, sin embargo un 84% no practica la coevaluación con otros compañeros de trabajo. Un 10% de los docentes realiza la coevaluación entre el alumnado y un 36% fomenta la práctica de la autoevaluación del estudiante.

RELACIONES ENTRE LOS DOCENTES QUE UTILIZAN LOS DISTINTOS TIPOS DE EVALUACIÓN

Parece interesante ahondar qué tipo de evaluación lleva a cabo ese 10% de los docentes que no hace uso de la heteroevaluación, puesto que la heteroevaluación es una práctica tan extendida que resulta extraño que no sea practicada. Para ello se ha elaborado una tabla de contingencia en la que se aprecia que solo un 24% de los docentes utiliza exclusivamente la heteroevaluación, el resto la combina con otros tipos de evaluación. Aparece un 1% de docentes que practica todos los tipos de evaluación analizados.

Tabla de contingencia COEVALUM * HETEROEV * AUTOEVDOC * AUTOEVALUM * COEVDOC

COEVALDOC AUTOEVALUM AUTOEVDOC					HETEROEVALUACIÓN		
					NO UTILIZA %	SÍ UTILIZA %	Total %
NO UTILIZA	NO UTILIZA	NO UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA		24	24
			Total			24	24
		SÍ UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA	1	28	29
				SÍ UTILIZA	1	2	3
			Total		2	30	32
	SÍ UTILIZA	SÍ UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA		2	2
				SÍ UTILIZA		1	1
			Total			3	3
		SÍ UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA	4	18	22
				SÍ UTILIZA	0	3	3
			Total		4	21	25
SÍ UTILIZA	NO UTILIZA	NO UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA	1	2	3
				SÍ UTILIZA	0	2	2
			Total		1	4	5
		SÍ UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA		5	5
			Total			5	5
	SÍ UTILIZA	SÍ UTILIZA	COEVALUM	NO UTILIZA	3	2	5
				SÍ UTILIZA	0	1	1
			Total		3	3	6

TABLA 13.89: Tabla de contingencia entre modos de evaluación según el agente.

13.1.8.2.3.2.-Tipo De Evaluación Según Su Normotipo.

Según el normotipo se puede clasificar la evaluación en criterial y normativa. Se pidió a los docentes que decidieran qué tipo de evaluación llevaban a efecto, para ello se le aportaron dos definiciones entre las que podían seleccionar una o las dos respuestas:

Criterial: estimación del resultado de cada estudiante en función del criterio establecido.

Normativa: estimación del lugar que ocupa el estudiante con respecto al nivel del grupo.

El análisis descriptivo aportó los siguientes resultados:

Estadísticos		CRITERIAL Sí-1.00 No-0.00	NORMATIVA Sí-1.00 No-0.00
N	Válidos	100	100
	Perdidos	0	0
Media		0,9100	0,1400
Error típ. de la media		,02876	,03487
Mediana		1,0000	,0000
Moda		1,00	,00
Desv. típ.		,28762	,34874
Varianza		,083	,122
Rango		1,00	1,00
Mínimo		,00	,00
Máximo		1,00	1,00
Suma		91,00	14,00

TABLA 13.90: Estadísticos descriptivos de los tipos de evaluación según su normotipo.

EVALUACIÓN CRITERIAL: este tipo de evaluación, en la que se utiliza como referente de evaluación un criterio preestablecido, es practicada por el 91% de los docentes encuestados, frente a un 9% que no la practican.

CRITERIAL		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	9	9,0	9,0	9,0
	Sí practica	91	91,0	91,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

TABLA 13.91a: Tabla de frecuencias para la variable *evaluación criterial*.

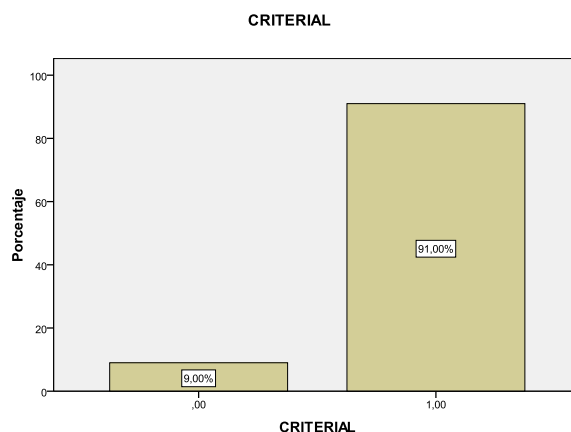


GRÁFICO 13.58: Porcentaje de docentes que practica la evaluación criterial.

EVALUACIÓN NORMATIVA: este tipo de evaluación en la que se mide al estudiante con respecto al nivel del grupo no es utilizada por un 86% de los docentes, un 14% declara sí utilizarla.

NORMATIVA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica	86	86,0	86,0	86,0
	Sí practica	14	14,0	14,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

TABLA 13.91b: Tabla de frecuencias para la variable *evaluación normativa*.

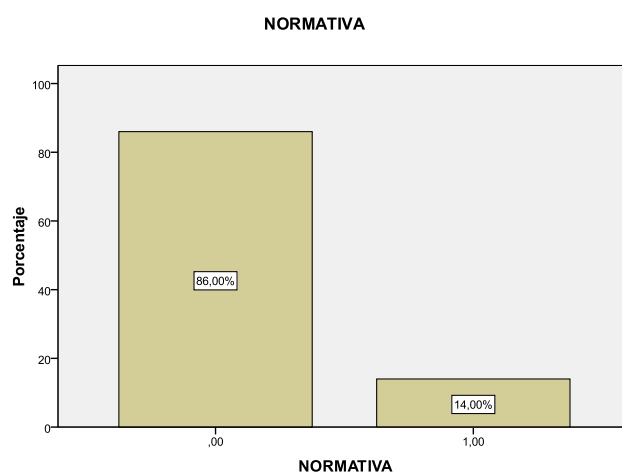


GRÁFICO 13.59: Porcentaje de docentes que practica la evaluación normativa

En relación a este último dato en el que se aprecia cómo existe un 14% de profesores que utiliza la evaluación del tipo normativa, se va a proceder a realizar un análisis que permita determinar si ese 14% utiliza a su vez la evaluación criterial o si existe algún porcentaje de docentes que no encajan en ninguna de las anteriores.

La siguiente tabla de contingencia y su gráfico adjunto evidencian que un 3% no utiliza ninguna de los dos tipos de evaluación y un 8% se basa en ambas formas de evaluación.

Tabla de contingencia CRITERIAL * NORMATIVA		EVALUACIÓN NORMATIVA		Total %
		NO	SÍ	
EVALUACIÓN CRITERIAL	NO	3%	6%	9
	SÍ	83%	8%	91
Total		86%	14%	100

TABLA 13.92: Tabla de contingencia entre las variables *evaluación criterial* y *normativa*.

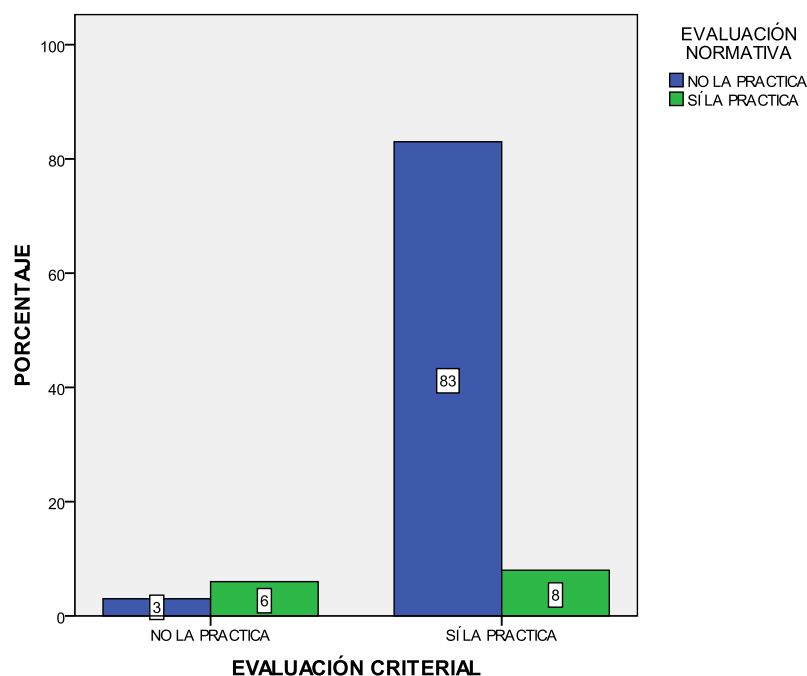


GRÁFICO 13.60: Gráfico de contingencia entre los docentes que practican la evaluación normativa y la criterial.

13.1.8.2.3.3.- Tipo de Evaluación según su Finalidad.

Para estudiar cuál era la finalidad de los docentes en sus procesos evaluativos, se les ofrecieron dos opciones, las cuales les fueron definidas en el cuestionario para evitar confusiones al respecto. Los docentes tuvieron que elegir entre las opciones de *Evaluación Continua*, como una estimación permanente y formativa de la actividad educativa, tanto del aprendizaje como de la enseñanza; y la opción de *Evaluación*

Tradicional, entendida como una estimación sumativa y final, que posee carácter certificador, se apoya en la realización de exámenes y los resultados facilitan la calificación del estudiante.

El análisis descriptivo ofreció los siguientes estadísticos de frecuencia según la codificación que se realizó de las dos variables:

Estadísticos	CONTINUA: Sí-1.00 No-0.00	TRADICIONAL: Sí-1.00 No-0.00
N Válidos	100	100
Perdidos	0	0
Media	0,8600	0,0900
Error típ. de la media	,03487	,02876
Mediana	1,0000	,0000
Moda	1,00	,00
Desv. típ.	,34874	,28762
Varianza	,122	,083
Rango	1,00	1,00
Mínimo	,00	,00
Máximo	1,00	1,00
Suma	86,00	9,00

TABLA 13.93: Estadísticos descriptivos de los tipos de evaluación según su finalidad.

EVALUACIÓN CONTINUA: un 86% realiza una evaluación continua, frente a un 14% que no la realiza.

CONTINUA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica (código 0)	14	14,0	14,0	14,0
	Sí practica (código 1)	86	86,0	86,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.94: Tabla de frecuencias para la variable *evaluación continua*.

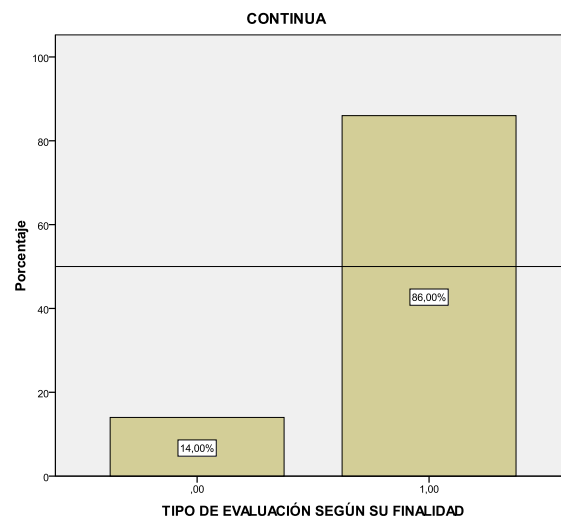


GRÁFICO 13.61: Porcentaje de docentes que practica la evaluación continua.

EVALUACIÓN TRADICIONAL: este tipo de estimación sumativa y final solo es practicada por un 9% del profesorado, la gran mayoría, el 91% no realiza la evaluación tradicional.

TRADICIONAL		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No practica (código 0)	91	91,0	91,0	91,0
	Sí practica (código 1)	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.95: Tabla de frecuencias para la variable *evaluación tradicional*.

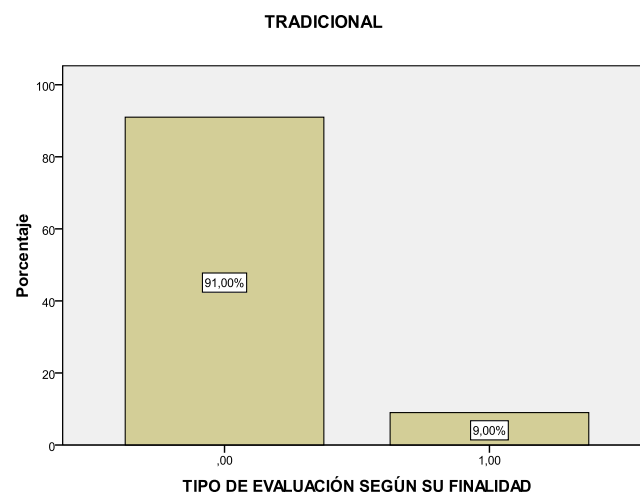


GRÁFICO 13.62: Porcentaje de docentes que practica la evaluación tradicional.

A continuación se van a realizar una tabla y un gráfico de contingencia que permita observar qué porcentaje de profesores utilizan ambas evaluaciones.

Tabla de contingencia CONTINUA * TRADICIONAL		EVALUACIÓN TRADICIONAL		Total
		NO LA UTILIZA	SÍ LA UTILIZA	
EVALUACIÓN CONTINUA	NO LA UTILIZA	8	6	14
	SÍ LA UTILIZA	83	3	86
Total		91	9	100

TABLA 13.96: Tabla de contingencia entre las variables *evaluación continua* y *tradicional*.

Un 8% dice no utilizar ninguna de las dos estimaciones propuestas y un 3% de los docentes utiliza ambas. El 83% de los docentes, la gran mayoría, tiene como finalidad la formación del estudiante apostando por una forma de evaluación continua, frente a un 6% cuyo fin es sumativo y certificador. Visualmente pueden observarse los resultados en el gráfico siguiente:

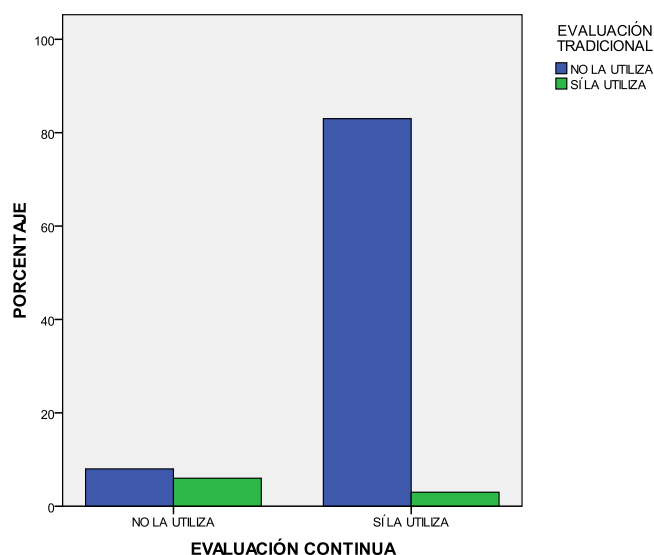


GRÁFICO 13.63: Gráfico de contingencia entre los docentes que practican la evaluación continua y la tradicional.

Estos datos ofrecen una visión general de cuáles son las finalidades de los docentes, la gran mayoría evalúa con un fin formativo de estimación permanente de todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación sumativa y certificadora, considerada la tradicional está dejando de ser la finalidad docente, centrándose la actividad evaluativa en el aprendizaje formativo del alumno y la mejora de la enseñanza.

13.1.8.2.3.4.- Tipo de Evaluación en relación a los Criterios o Referentes de Evaluación.

En cuanto a la variable *referentes de evaluación*, se pretendió conocer qué referentes se utilizaban al evaluar a los alumnos, para ello se les preguntó de forma directa qué criterios o referentes establecían al evaluar a los estudiantes, aportándoles una serie de opciones de las que podían seleccionar una o varias de las propuestas.

Los criterios de evaluación que marcan los Decretos Base y que se adaptan para su centro en el Proyecto Curricular de Área.

El dominio de las competencias básicas.

El logro de los objetivos específicos propuestos en su programación.

El nivel de interiorización de los contenidos impartidos en el aula.

Los criterios de evaluación se materializan, realmente, en las preguntas de los exámenes.

Los datos se analizaron obteniéndose los siguientes estadísticos descriptivos:

ESTADÍSTICOS	DECRETOSBASE Sí-1.00 No-0.00	COMPETEN. BÁSICAS Sí-1.00 No-0.00	OBJETIV. PROGRA Sí-1.00 No-0.00	CONTENIDOSAULA Sí-1.00 No-0.00	PREGUNTAS EXÁMENES Sí-1.00 No-0.00
N Válidos	100	100	100	100	100
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	,6300	,5600	,6500	,4500	,1700
Error típ. de la media	,04852	,04989	,04794	,05000	,03775
Mediana	1,0000	1,0000	1,0000	,0000	,0000
Moda	1,00	1,00	1,00	,00	,00
Desv. típ.	,48524	,49889	,47937	,50000	,37753
Varianza	,235	,249	,230	,250	,143
Rango	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Mínimo	,00	,00	,00	,00	,00
Máximo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Suma	63,00	56,00	65,00	45,00	17,00

TABLA 13.97: Estadísticos descriptivos de los referentes utilizados para evaluar.

Para interpretar los resultados se exponen las tablas de frecuencias y los gráficos porcentuales para cada uno de los criterios de evaluación utilizados por los docentes.

DECRETOS BASE: el 63% de los docentes sigue los criterios de evaluación que aparecen desarrollados en las normativas legales, un 37% dice no utilizar dichos criterios.

DECRETOS BASE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza como referente de evaluación	37	37,0	37,0	37,0
	Sí utiliza como referente de evaluación	63	63,0	63,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

TABLA 13.98: Tabla de frecuencias para la variable referentes de evaluación en los Decretos Base.

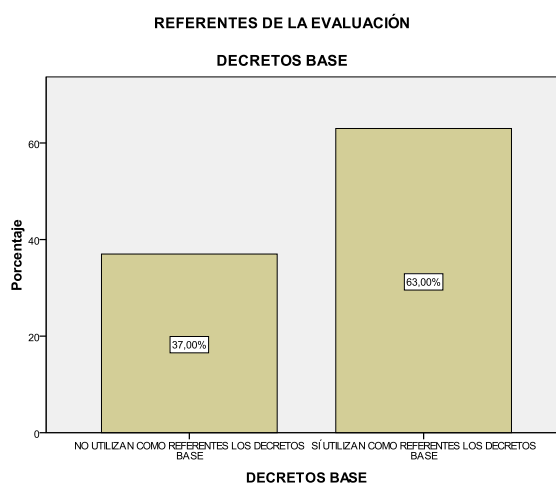


GRÁFICO 13.64: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación los Decretos Base.

COMPETENCIAS BÁSICAS: el dominio de las competencias básicas se establece como el criterio de evaluación del 56% de los docentes encuestados, un 44% aún no tiene como referente el desarrollo de las competencias, indicativo de que la finalidad educativa aún no se encuentra enfocada hacia la adquisición de las competencias básicas del estudiante.

COMPETENCIAS BÁSICAS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza como referente de evaluación	44	44,0	44,0	44,0
	Sí utiliza como referente de evaluación	56	56,0	56,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.99: Tabla de frecuencias para la variable *referentes de evaluación en las competencias básicas*.

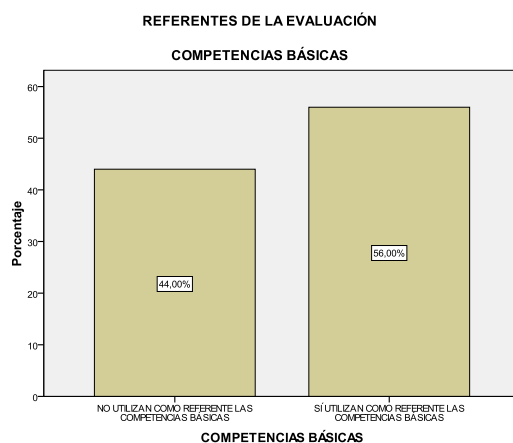


GRÁFICO 13.65: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación el desarrollo de las competencias básicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PROPUESTOS EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA: corroborando las ideas extraídas del análisis del anterior criterio, puede observarse como el 65% de los profesores siguen manteniendo una evaluación por objetivos, los específicos de cada materia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS PROPUESTOS EN LA PROGRAMACIÓN DE AULA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza como referente de evaluación	35	35,0	35,0	35,0
	Sí utiliza como referente de evaluación	65	65,0	65,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.100: Tabla de frecuencias para la variable *referentes de evaluación en los objetivos específicos*.

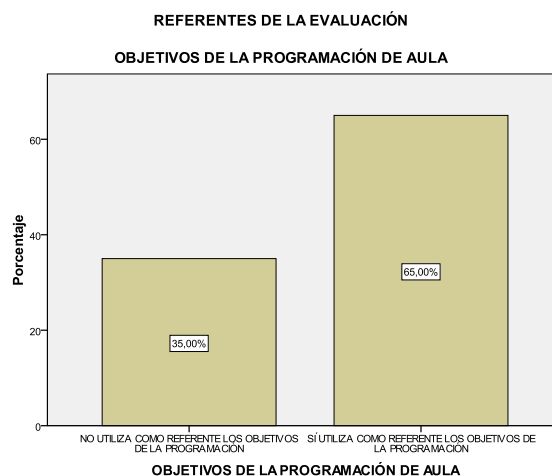


GRÁFICO 13.66: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación los objetivos de las programaciones de aula.

CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL AULA: para un 45% del profesorado son los contenidos que se imparten en el aula los verdaderos criterios de evaluación, encontrándose en casi la mitad de la población una tendencia hacia la evaluación de contenidos, evaluación que se ha efectuado durante los años que ha estado implantada la LOGSE y que aún perdura, y no hacia el desarrollo de competencias tal y como la nueva reforma educativa expone a través de la LOE.

CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL AULA		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza como referente de evaluación	55	55,0	55,0	55,0
	Sí utiliza como referente de evaluación	45	45,0	45,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.101: Tabla de frecuencias para la variable *referentes de evaluación en los contenidos*.

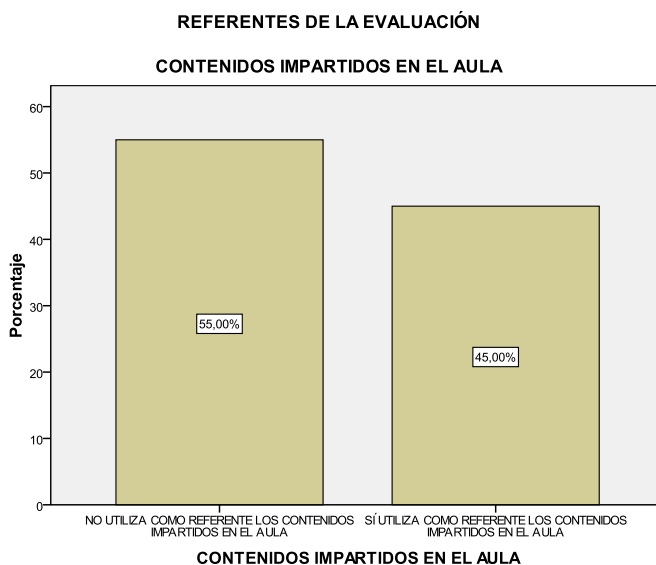


GRÁFICO 13.67: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación los contenidos impartidos en el aula.

PREGUNTAS DE EXÁMENES: un 17% de docentes reconoce que sus criterios de evaluación se materializan, realmente, en las preguntas de los exámenes, constituyéndose éstas como los referentes en los que se apoyan para realizar la evaluación, lo que indica cómo para estos profesores la evaluación tradicional, a través de los exámenes, sigue arraigada en sus culturas evaluativas.

PREGUNTAS EXÁMENES	DE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No utiliza como referente de evaluación	83	83,0	83,0	83,0
	Sí utiliza como referente de evaluación	17	17,0	17,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.102: Tabla de frecuencias para la variable *referentes de evaluación en los exámenes*.

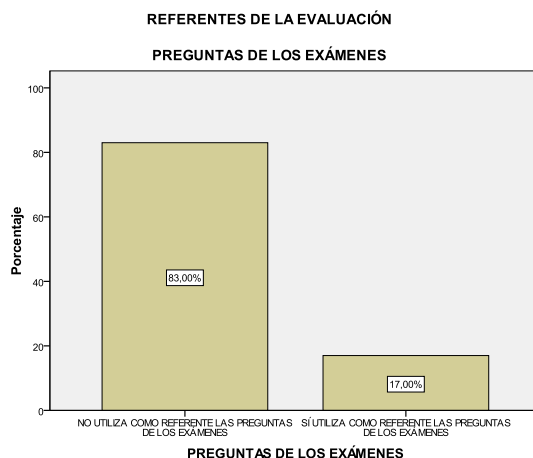


GRÁFICO 13.68: Porcentaje de docentes que utilizan como referentes de evaluación las preguntas de los exámenes.

Con el fin de determinar si los docentes que utilizan las preguntas de los exámenes como criterio de evaluación son los mismos profesores que declaran realizar una evaluación tradicional, se aplicó a las variables el contraste no paramétrico de Kruskal-Wallis, aunque no se encontraron diferencias de medias significativas, por lo que no se puede concluir que sean los profesores que declaran realizar una evaluación tradicional aquellos que utilizan dicho criterio. Se realizó el mismo análisis para los docentes que utilizaban como criterios de evaluación los objetivos específicos de área, pero tampoco se evidenciaron diferencias entre los docentes que dicen practicar la evaluación tradicional y los que dicen practicar la evaluación continua. Lo mismo ocurrió para los docentes que encuentran sus referentes en los criterios base o en el desarrollo de las competencias básicas. Por el contrario sí se observaron diferencias significativas para aquellos docentes cuyos criterios de evaluación están referidos al nivel de interiorización de los contenidos impartidos en el aula. Los datos del análisis se muestran a continuación.

El estadístico de contraste, a partir de la prueba de Kruskal-Wallis, pone de manifiesto un nivel de significatividad inferior al nivel crítico $p=0.05$:

Variable de agrupación:	
CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL AULA	EVALUACIÓN TRADICIONAL
Nivel de significatividad	,033*
* $p<0.05$	

El informe de medias ofrece los siguientes resultados:

CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL AULA	EVALUACIÓN TRADICIONAL Media	N	Desv. típ.
NO UTILIZA EL CRITERIO	,1455	55	,35581
SÍ UTILIZA EL CRITERIO	,0222	45	,14907
Total	,0900	100	,28762

TABLA 13.103: Diferencia de medias de evaluación tradicional para el subgrupo que forman los docentes que utilizan como criterios de evaluación los contenidos.

Se ha elaborado una gráfica de contingencia en la que se puede observar cómo los docentes que sí utilizan como criterio de evaluación la asimilación de los contenidos impartidos en clase son los que en menor medida realizan una evaluación tradicional en la que la finalidad del proceso se convierte en sumativa y certificadora.

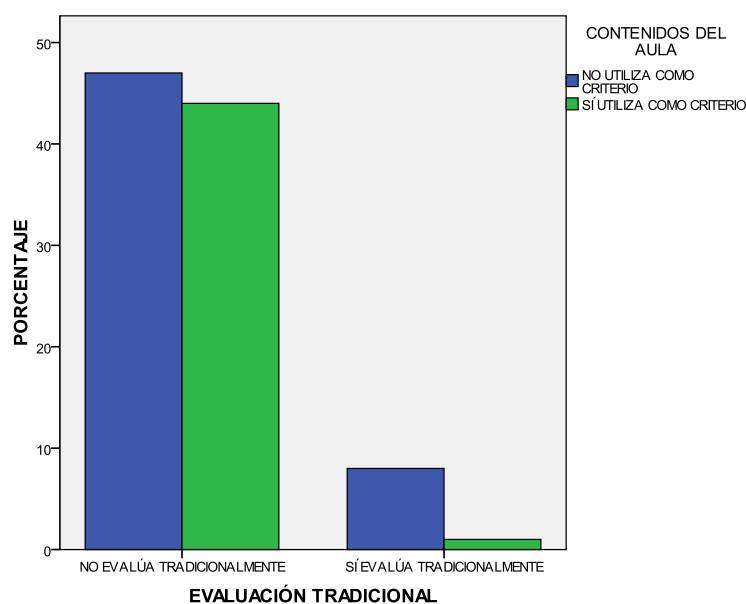


GRÁFICO 13.69: Gráfico de contingencia entre evaluación tradicional y referentes de evaluación los contenidos impartidos.

Para poder efectuar un análisis general se ha procedido a la elaboración de una tabla de contingencia entre todas las posibilidades analizadas para poder determinar qué porcentaje de docentes utilizan exclusivamente un criterio y no varios, ya que en el

cuestionario se permitía que puntuaran más de una opción, y, como puede comprobarse en el análisis de resultados, así se hizo por muchos docentes.

Tabla de contingencia COMPE.BÁSICAS * DECRETOSBASE * OBJ.PROGRA * CONTENIDOSAULA * PREG.EXÁMENES

PREGUNTAS DE EXÁMENES	CONTENIDOS DE AULA	OBJETIVOS DE LA PROGRAMACIÓN		DECRETOS BASE		Total %	
				NO %	SÍ %		
NO	NO	NO	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	5	6	11
			SÍ	1	8	9	
		Total		6	14	20	
		SÍ	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	9	7	16
			SÍ	3	10	13	
		Total		12	17	29	
	SÍ	NO	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	5	1	6
			SÍ	0	3	3	
		Total		5	4	9	
		SÍ	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	3	3	6
			SÍ	5	14	19	
		Total		8	17	25	
SÍ	NO	NO	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	1		1
			Total	1		1	
		SÍ	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	0	1	1
			SÍ	2	2	4	
		Total		2	3	5	
		SÍ	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO	0	1	1
	SÍ		3	1	4		
	Total		3	2	5		
	SÍ	COMPETENCIAS BÁSICAS	NO		2	2	
		SÍ		4	4		
	Total			6	6		

TABLA 13.104: Tabla de contingencia entre las variables que determinan los referentes de evaluación.

Un 5% no se pronuncia en la utilización de ninguno de los criterios o referentes de evaluación señalados y un 4% manifiesta que utiliza todos los criterios para ejercer su evaluación; tan solo un 1% utiliza como único referente para evaluar, el desarrollo de las competencias básicas en el alumno; y un 5% utilizaría exclusivamente como criterio para evaluar los contenidos que el profesor imparte en el aula; para un 1% son las propias preguntas de los exámenes las que marcan sus referentes de evaluación y ningún otro criterio de aplicación.

13.1.8.2.3.5.- Objeto de la Evaluación.

Para determinar cuál es el objeto de la evaluación, se le pidió a los docentes encuestados que seleccionaran, de una lista formada por doce objetos de evaluación, aquellos que consideraran preferentes en su práctica evaluativa, ordenándolos según la importancia que le adjudicaran a cada uno de ellos. La máxima importancia se le atribuyó al valor 1 y la mínima al valor 12. El valor 13 se ha dado a aquellos objetos de la evaluación que no fueron seleccionados por los docentes, entendiendo que la importancia en su evaluación es considerada nula.

Objetos de la evaluación	Media	Desviación típica	Moda	Mediana	ORDENACIÓN SEGÚN RELEVANCIA
EN RELACIÓN AL ESTUDIANTE					
(1) El trabajo realizado por el estudiante.	3.34	3.3066	1	2	1º
(2) La actitud del estudiante.	4.44	3.2132	2	3.5	3º
(3) La motivación del estudiante.	6.98	4.2307	13	6	6º
(4) Las competencias básicas adquiridas.	5.37	4.3314	13	4	4º
(5) La conducta del estudiante.	7.02	3.8151	13	6	7º
(6) Las capacidades del alumnado.	6.71	4.4638	13	5	5º
(7) La madurez del estudiante.	8.18	4.2673	13	8	8º
(8) Los conocimientos adquiridos.	4.36	3.6942	1	3	2º
EN RELACIÓN A OTROS OBJETOS					
(9) Las programaciones de aula.	9.02	3.7118	13	9	10º
(10) Los proyectos de innovación pedagógica.	10.57	2.8262	13	13	12º
(11) La labor del profesor.	8.56	4.0833	13	9	9º
(12) Las competencias docentes.	10.39	3.0746	13	13	11º

TABLA 13.105: Estadísticos descriptivos de los objetos de la evaluación.

Los resultados ponen de manifiesto que el objeto de evaluación por excelencia para el docente es el estudiante en términos generales, más que los propios docentes o los programas que se lleven a cabo. Siendo el trabajo realizado por el estudiante y los conocimientos adquiridos por éste el principal objeto de evaluación. En la última columna de la tabla anterior se han ordenado los doce objetos de la evaluación según la importancia que le han atribuido a cada uno de ellos los profesores encuestados. En la siguiente gráfica se puede observar el perfil de los objetos de evaluación frente a las medias obtenidas de las puntuaciones que les han dado los profesores.

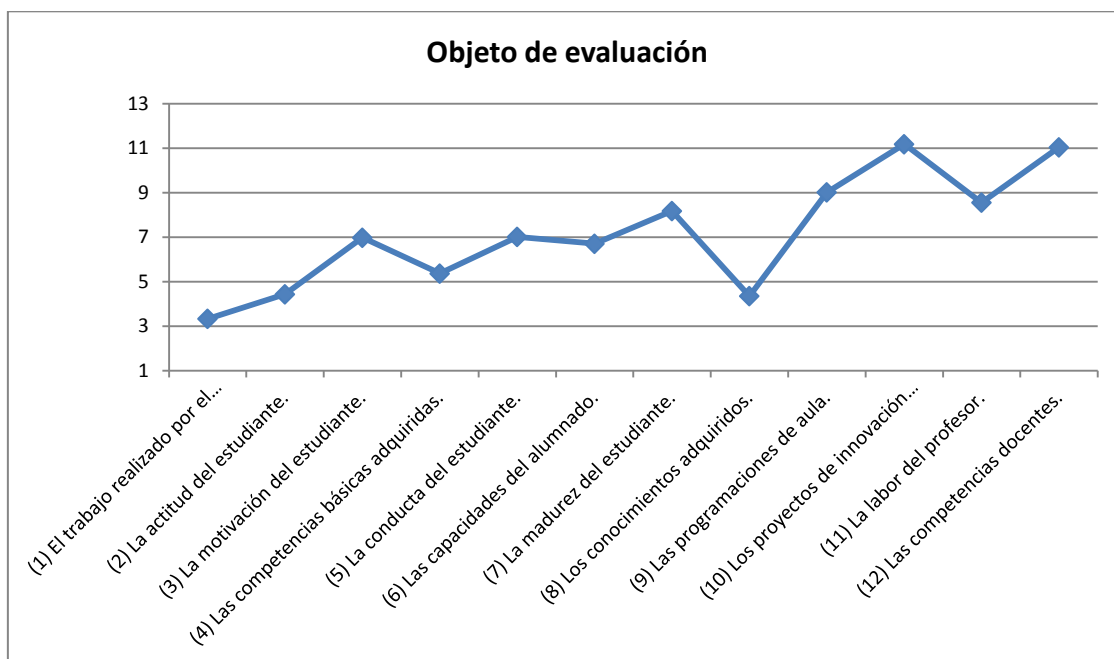


GRÁFICO 13.70: Importancia para los docentes de los objetos de la evaluación.

Se muestra a continuación una tabla en la que se han aportado los porcentajes de docentes que para cada objeto de la evaluación han puntuado en los diferentes niveles de relevancia. El objeto 1, relativo al trabajo realizado por el estudiante, ha sido puntuado por un 39% de docentes como el de máxima relevancia o nivel 1, un 20% posicionan este objeto en nivel de relevancia 2, lo que supone un acuerdo del 59% de docentes que deciden que este objeto de evaluación es lo realmente importante a la hora de evaluar. De la misma manera, el objeto 8, los conocimientos adquiridos por el estudiante ha sido seleccionado por un 44% de docentes que lo posiciona en nivel 1 y 2 de relevancia. La labor del profesor, objeto 9, solo habría sido elegido por un 6% de profesores como de importancia máxima, niveles 1 y 2. La evaluación de las competencias docentes, objeto 12, aún tiene menor relevancia para los docentes, siendo un 1% el que le otorgaría nivel de relevancia 1 y 2.

OBJETOS DE LA EVALUACIÓN												
Porcentajes												
NIVEL DE RELEVANCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NIVEL 1	39	9	1	17	3	10	5	27	3	1	5	0
NIVEL 2	20	24	10	16	7	13	10	17	3	0	4	1
NIVEL 3	10	17	19	15	10	4	5	13	3	2	4	3
NIVEL 4	8	16	10	13	7	13	6	5	6	3	9	0
NIVEL 5	6	10	8	2	18	13	2	5	5	1	7	10
NIVEL 6	3	4	10	10	8	6	9	8	8	3	8	0
NIVEL 7	3	9	5	0	8	6	9	8	6	1	3	3
NIVEL 8	3	0	3	4	11	4	8	6	5	3	6	1
NIVEL 9	1	2	3	0	3	1	4	1	16	6	6	2
NIVEL 10	0	0	3	2	2	0	5	0	4	9	9	5
NIVEL 11	0	0	0	1	0	1	2	0	5	7	3	10
NIVEL 12	0	0	0	2	1	1	0	0	2	8	2	9
NIVEL 13	7	9	28	18	22	28	35	10	34	56	34	56

TABLA 13.106: Importancia para los docentes de los objetos de la evaluación.

13.1.8.2.3.6.- Filosofía Evaluadora.

Con objeto de definir la cultura evaluadora docente, se pidió a los sujetos encuestados, a través del cuestionario, que seleccionaran una serie de sinónimos, aquellos que se encontraran más acorde con su filosofía evaluadora, y que los ordenaran según la importancia que le adjudicaran a cada uno de ellos. Tuvieron que enumerarlos del 1 al 14, siendo el valor 1 el indicativo de la máxima preferencia. La siguiente tabla de estadísticos descriptivos muestra los resultados obtenidos en el análisis:

Sinónimos de evaluación	Calificar	Retroalimentar	Formar	Medir	Comparar	Intervenir	Certificar	Juzgar	Criticar	Orientar	Ayudar	Examinar	Seleccionar	Estimar
MEDIA	4,3	4,2	2,4	3,9	7,4	5,1	7,4	7,7	11,3	3,4	4,1	6,3	8,5	5,3
MODA	1	2	1	1	11	3	8	13	14	2	3	5	8	3
MEDIANA	4	4	1	2	8	4	8	8	13	3	3	5,5	8	4
DESVIACIÓN TÍPICA	3,141	3,117	1,92	3,37	3,723	3,225	3,166	4,529	3,358	2,354	2,63	3,602	3,438	3,394
%1 Máxima relevancia	25,7	14,8	56,9	35	3,0	5,6	0	8,1	0	12,4	14,3	6,3	3,0	8,6
%1, 2	40	36,1	61,1	55	15,2	20,4	5,3	21,6	0	44,4	28,6	16,7	3,0	17,1
%3, 4	15,7	31,2	16,7	15	15,2	33,3	15,8	10,8	9,1	37,0	37,5	16,7	15,2	37,1
%5, 6	22,9	16,4	18,1	8,3	9,1	22,2	15,8	10,8	0	11,1	17,9	22,9	9,1	11,4
%7, 8	14,3	8,2	4,2	6,7	12,1	5,6	26,3	10,8	4,6	2,5	7,1	16,7	24,2	17,1
%9, 10	2,9	1,6	0	10	21,2	9,3	18,4	13,5	18,2	2,5	5,4	8,3	12,1	5,7
%10 -14	4,3	6,6	0	5	27,3	9,3	18,4	32,4	68,2	2,5	3,6	16,7	36,4	11,4

TABLA 13.107: Porcentajes de respuestas para cada sinónimo de la evaluación.

Las puntuaciones más altas, valores 1 y 2, se distribuyeron porcentualmente de la siguiente forma.

El porcentaje más elevado, con un 61.11% fue para “formar”. Los docentes creen así que la evaluación es significado de formación. Otros sinónimos alcanzaron, a su vez, porcentajes muy elevados, como “medir” con un 55.00% de coincidencia entre profesores, u “orientar” con 44.44%. “Calificar” obtuvo un 40.00% y “retroalimentar” un 36.07%. Ningún profesor, 0.00%, le adjudicó importancia preferente al sinónimo “criticar”. Quedaron muy bajos también, “seleccionar” con un 3.03% y “certificar” con 5.26%.



GRÁFICO 13.71: Sinónimos del término evaluación para los docentes.

Es interesante analizar qué profesorado piensa de una manera u otra, para ello se va a elegir como variable de contraste la experiencia docente y se va a proceder a elaborar algunas tablas de contingencias que permitan observar qué tipo de docentes dan prioridad a un concepto u otro. De los catorce sinónimos propuestos, se van a analizar los cuatro que mayor relevancia tienen entre los docentes: medir, calificar, formar y orientar. Las tablas de contingencia se encuentran recogidas en la **Tabla 13.0** del **Anexo 1** a este documento.

Del análisis de las tablas de contingencia se obtuvo qué porcentaje de cada subgrupo proporciona alta importancia (puntuaciones 1 y 2) a los cuatro conceptos seleccionados por los docentes como definitorios de su filosofía evaluadora. Estos porcentajes, referidos a cada subgrupo, que no al total de la muestra, quedan recogidos en la siguiente tabla.

SINÓNIMOS DEL TÉRMINO EVALUACIÓN QUE MÁS ÉXITO TIENEN ENTRE LOS DOCENTES				
EXPERIENCIA DOCENTE	FORMAR	ORIENTAR	MEDIR	CALIFICAR
BAJA	32.5%	42.9%	32.3%	25.9%
MEDIA-BAJA	22.5%	8.6%	16.1%	14.8%
MEDIA-ALTA	12.5%	14.3%	12.9%	11.1%
ALTA	32.5%	34.3%	38.7%	48.1%

TABLA 13.108: Sinónimos de la evaluación en función de la experiencia docente.

Se percibe un aumento progresivo de la importancia del término “medir” en relación con el aumento de la experiencia docente, al igual que ocurre con el término “calificar”, los docentes con mayor número de años de experiencia tienden a relacionar la evaluación con la medición y la calificación en relación a sus compañeros de más baja experiencia docente, cuya tendencia se dirige al entendimiento de la evaluación en términos de formación y orientación. No obstante el término formación se hace igual de importante para los docentes de alta experiencia.

13.1.8.2.3.7.- Efectos de la Práctica Evaluativa.

Se caracterizará, también, a estos docentes según las oportunidades que ofrece el modelo evaluativo que practican. Para ello se les ofreció una lista de efectos que la evaluación causa en la práctica docente, para cada uno de ellos debían puntuar con valores de 1 a 6, siendo el valor 1 el que significa estar en total desacuerdo y el valor 6 estar de acuerdo en grado máximo. Se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach para asegurar la fiabilidad del instrumento, encontrándose un valor de 0.797, indicativo de aceptable fiabilidad. Los resultados que el análisis descriptivo aportó se recogen en la siguiente tabla.

Considera que el modelo de evaluación que lleva a efecto:	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA
Permite la revisión del proceso de aprendizaje del alumnado.	5,2300	6,0000	1,16216
Permite la revisión del proceso de enseñanza por el docente.	4,9000	5,0000	1,40346
Valora y mejora el proceso que se ha seguido.	4,8700	5,0000	1,46097
Contribuye al perfeccionamiento profesional del docente.	4,7200	5,0000	1,16411
Informa al alumno de lo aprendido y de los errores que debe corregir.	5,3300	6,0000	1,14640
Garantiza la revisión y contextualización de la programación.	4,9000	5,0000	1,43900
Proporciona información a las familias.	5,1400	6,0000	1,33348
Es la base de la autoridad del docente.	2,5800	2,0000	1,70667
Tiene como meta la promoción del alumnado.	4,0700	4,0000	1,43023

TABLA 13.109: Descriptivos de los efectos de la práctica evaluativa.

En el siguiente gráfico pueden observarse visualmente los resultados que ofrecen las medias obtenidas.

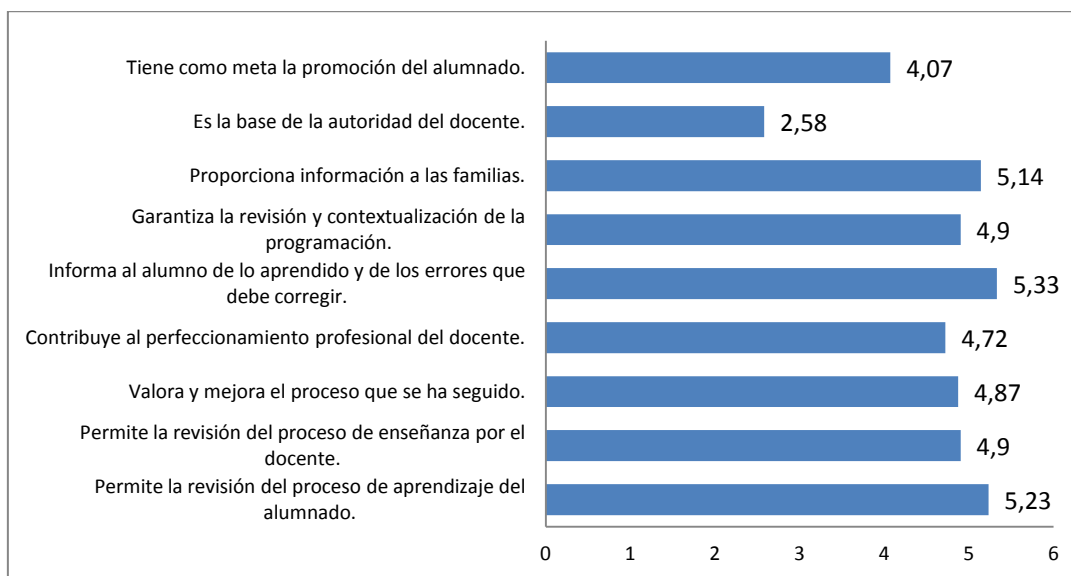


GRÁFICO 13.72: Efectos de la práctica evaluativa.

La actitud más positiva se encuentra en el efecto que produce la evaluación docente en cuanto a la información que se le hace llegar al estudiante sobre lo aprendido y sobre los errores que debe corregir para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los docentes denotan una actitud positiva muy fuerte hacia el hecho de que los modelos de evaluación que practican les permiten la revisión del proceso de aprendizaje del estudiante, así como la revisión del proceso de enseñanza, garantizando la revisión y contextualización de la programación.

La siguiente tabla muestra los porcentajes de respuestas agrupadas según sea la actitud: de rechazo (valoraciones 1 y 2 aportadas en el cuestionario), ni a favor ni en contra (valoraciones 3 y 4) o de aceptación (valoraciones 5 y 6 del cuestionario). A través de ella se puede observar cómo un 82% de los docentes coinciden en que el mayor efecto de la práctica evaluativa reside en su capacidad para propiciar la revisión del proceso de enseñanza aprendizaje, mostrándose una tendencia positiva hacia la evaluación en su función formativa y de seguimiento.

EFECTOS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA	PORCENTAJES DE RESPUESTAS CON VALORES		
	1-2	3-4	5-6
Permite la revisión del proceso de aprendizaje del alumnado.	3,57142857	14,2857143	82,1428571
Permite la revisión del proceso de enseñanza por el docente.	8,92857143	25,0000000	66,0714286
Valora y mejora el proceso que se ha seguido.	7,14285714	21,4285714	71,4285714
Contribuye al perfeccionamiento profesional del docente.	7,14285714	32,1428571	60,7142857
Informa al alumno de lo aprendido y de los errores que debe corregir.	1,78571429	21,4285714	76,7857143
Garantiza la revisión y contextualización de la programación.	7,14285714	26,7857143	66,0714286
Proporciona información a las familias.	5,35714286	21,4285714	73,2142857
Es la base de la autoridad del docente.	42,8571429	37,5000000	19,6428571
Tiene como meta la promoción del alumnado.	10,7142857	39,2857143	50,0000000

TABLA 13.110: Porcentajes de cada respuesta para los efectos de la práctica evaluativa.

13.1.8.2.3.8.- Análisis del uso de Instrumentos de Evaluación por los docentes.

Para estudiar los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes se elaboró un cuestionario en el que aparecían 24 instrumentos diferentes para la evaluación de contenidos, tanto conceptuales como de destrezas y habilidades, así como de actitudes, valores y competencias.

Las respuestas fueron codificadas con valores de 1 a 6, siendo el valor 1 indicativo de que el profesor no utiliza el instrumento nunca, los valores comprendidos entre 2 y 6 indicativos de que el profesor utiliza el instrumento y el peso que dicho instrumento tiene en la calificación final del alumno. Siendo 2 el menor valor evaluativo y 6 el mayor peso en la calificación final.

A través del cuestionario, se dio la oportunidad a los profesores para que incluyeran otros instrumentos que utilizaran y que no aparecieran en la lista, sin embargo, no hubo respuestas significativas al respecto.

Estos instrumentos se clasificaron en siete bloques instrumentales, como se muestra en la siguiente tabla de clasificación.

BLOQUE I: PRUEBAS ESPECÍFICAS
1.- Pruebas escritas de respuesta abierta (desarrollo de tema o situaciones que requieren planificación para ser resueltas).
2.- Pruebas escritas de respuesta cerrada.
3.- Pruebas tipo test.
4.- Pruebas orales.
BLOQUE II: ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS
5.- Trabajos y proyectos.
6.- Informes de laboratorio.
24.- Investigaciones.
BLOQUE III: ANÁLISIS DEL TRABAJO DE AULA
8.- La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase o dossier de notas y apuntes.
9.- Las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase.
13.- Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra...
14.- Revisión de cuadernos (portafolios).
BLOQUE IV: INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS
7.- Exposición de trabajos en público.
10.- Debates.
12.- Trabajo en equipo colaborativo.
BLOQUE V: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA
11.- Incidentes y situaciones críticas que el profesor crea para evaluar actitudes: motivación, interés...
15.- Observación directa.
16.- Registro diario.
17.- Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario.
23.- Escalas de valoración de actitudes.
BLOQUE VI: ENCUESTAS
18.- Entrevistas.
19.- Cuestionarios.
BLOQUE VII: META-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
20.- Lecturas obligatorias/voluntarias.
21.- Búsqueda de información (internet, revistas...).
22.- Comentarios de texto.

CUADRO 13.4: Instrumentos de evaluación organizados por bloques.

Se realizó el análisis descriptivo para cada uno de los bloques en los que se habían clasificado los instrumentos de evaluación.

Estadísticos		BLOQUEI	BLOQUEII	BLOQUEIII	BLOQUEIV	BLOQUEV	BLOQUEVI	BLOQUEVII
N	Válidos	100	100	100	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,6775	2,7703	3,4750	3,2104	3,2960	2,2300	3,1998
Mediana		3,7500	2,6700	3,5000	3,3300	3,1000	1,0000	3,3300
Desv. típ.		1,14608	1,38564	1,29026	1,47416	1,42233	1,59295	1,54052

TABLA 13.111: Estadísticos descriptivos de los bloques de instrumentos de evaluación.

El bloque que presenta la media más elevada es el de pruebas específicas o exámenes, con una media de 3.68, seguidamente los docentes otorgan mayor importancia al bloque correspondiente al análisis del trabajo de aula y, a continuación, la observación sistemática. El bloque que menos peso evaluativo tiene es el referente al de encuestas, quedando con una media de 2.23, mínimo peso evaluativo en la calificación del alumno. A continuación se van a analizar cada uno de los bloques instrumentales.

13.1.8.2.3.8.1.- Bloque Instrumental I: Pruebas Específicas.

Estos cuatro primeros instrumentos, que forman el Bloque I, se refieren al uso de exámenes como mecanismo de evaluación. Se muestran los estadísticos de los cuatro elementos que forman el bloque.

PRUEBAS	Media	Desviación típica	N
Pruebas escritas respuesta abierta	4,3000	1,74368	100
Pruebas escritas respuesta cerrada	4,2400	1,65828	100
Pruebas tipo test	2,6300	1,71538	100
Pruebas orales	3,5400	1,83908	100

TABLA 13.112: Estadísticos de los elementos del Bloque I de instrumentos.

1.- PRUEBAS ESCRITAS DE RESPUESTA ABIERTA (DESARROLLO DE TEMA O SITUACIONES QUE REQUIEREN PLANIFICACIÓN PARA SER RESUELTAS).

Pruebas escritas de respuesta abierta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	16	16,0	16,0
	2,00	3	3,0	19,0
	3,00	4	4,0	23,0
	4,00	20	20,0	43,0
	5,00	26	26,0	69,0
	6,00	31	31,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.113: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas escritas de respuesta abierta.

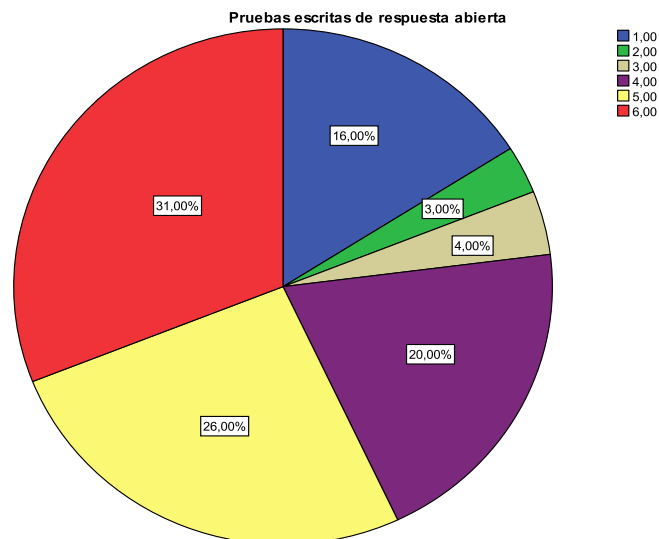


GRÁFICO 13.73: Gráfico de sectores para el instrumento 1.

Estas pruebas en las que la respuesta es abierta, permiten al alumno realizar el desarrollo de un tema, argumentar, analizar o discutir. Este tipo de instrumentos según la utilidad que se les dé, pueden servir, además de para que el estudiante utilice

sus dotes de memorización, con lo cual se convertirían en pruebas que revelan hechos, conceptos o teorías, para la evaluación de competencias básicas en las que es necesario que el alumno realice exposiciones en las que ponga de manifiesto su habilidad para resolver problemas de diferente índole, mostrándose competente en diversos aspectos, como la comunicación lingüística, la expresión escrita, la habilidad en la resolución de problemas y exposición de los resultados, así como su aplicación a diferentes contextos. La elaboración concienzuda de las pruebas, según la finalidad que se persiga, dará un carácter u otro a dichas pruebas.

Existe un 16% del profesorado que no utiliza esta técnica y un 7% que aún utilizándola el peso evaluativo que supone sobre la calificación del alumno es muy pequeño, serían las de los sujetos encuestados que marcaron con puntuaciones entre 2-3. Un 26% utiliza esta herramienta con el mayor peso evaluativo, 6, para un 31%, la prueba escrita de respuesta abierta supondría el siguiente instrumento más importante, de valor 5, de forma que un total del 57% considera esta prueba como el instrumento que más ponderaría en la calificación final del alumno, indicativo del esfuerzo que realiza el colectivo por evaluar competencias básicas a través de pruebas escritas.

2.- PRUEBAS ESCRITAS DE RESPUESTA CERRADA.

Pruebas escritas de respuesta cerrada		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	14	14,0	14,0	14,0
	2,00	4	4,0	4,0	18,0
	3,00	3	3,0	3,0	21,0
	4,00	30	30,0	30,0	51,0
	5,00	21	21,0	21,0	72,0
	6,00	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.114: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas escritas de respuesta cerrada.



GRÁFICO 13.74: Gráfico de sectores para el instrumento 2.

Este tipo de pruebas se corresponde con la técnica de los exámenes escritos, en el que el instrumento utilizado son las preguntas de respuesta breve de base estructurada y totalmente objetivas, muy adecuadas para evaluar predominantemente conceptos disciplinares. Un 49% de los docentes (puntuaciones 5-6) le dan a este instrumento una importancia máxima, aportando a la calificación final el mayor peso evaluativo. Un 14% dice no utilizar este instrumento, mientras que un 7% le da poca importancia (puntuaciones 2-3).

3.- PRUEBAS TIPO TEST.

Pruebas tipo test	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	43	43,0	43,0
	2,00	11	11,0	54,0
	3,00	10	10,0	64,0
	4,00	19	19,0	83,0
	5,00	10	10,0	93,0
	6,00	7	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.115: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas tipo test.

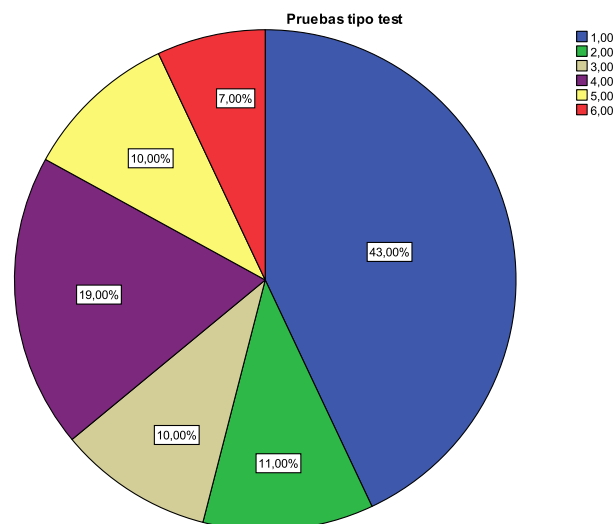


GRÁFICO 13.75: Gráfico de sectores para el instrumento 3.

Este tipo de instrumento de papel y lápiz requiere de la selección de algún tipo de respuesta: sí o no; verdadero o falso, de elección múltiple... El 43% de los docentes no utiliza este instrumento en ningún momento y un 22%, lo utiliza con poco valor calificativo (respuestas 2-3). Solo el 17% le da una gran importancia y le aporta el máximo peso evaluativo en su calificación final (respuestas 5-6).

4.- PRUEBAS ORALES.

Pruebas orales	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	28	28,0	28,0
	2,00	2	2,0	30,0
	3,00	12	12,0	42,0
	4,00	19	19,0	61,0
	5,00	24	24,0	85,0
	6,00	15	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.116: Tabla de frecuencias para el instrumento pruebas orales.

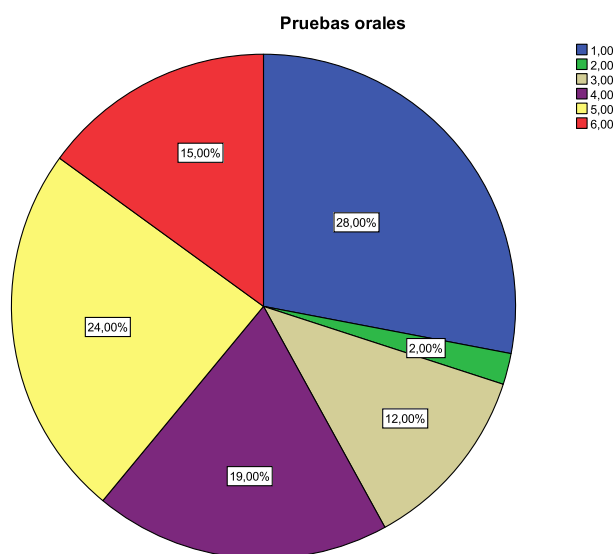


GRÁFICO 13.76: Gráfico de sectores para el instrumento 4.

Las pruebas orales son utilizadas como instrumento de evaluación, con mayor o menor peso evaluativo, por el 72% de la muestra. Estas pruebas aportan el máximo peso evaluativo para un 15 % de docentes, que le otorgan puntuación 6; un 39% de docentes le darían puntuaciones 5 y 6. Sin embargo aparece un grupo formado por el 28% de los docentes que no utiliza este instrumento en ningún momento del proceso evaluativo y un 14% de docentes que aunque lo utilizan le dan el mínimo valor evaluativo, puntuación 2 y 3.

13.1.8.2.3.8.2.- Bloque Instrumental II: Análisis De Las Producciones De Los Alumnos.

Este bloque instrumental abarca aquellos instrumentos de evaluación que permiten el seguimiento del aprendizaje a través del análisis de las producciones del alumno. De manera sintetizada se ofrece la siguiente tabla con las medias otorgadas a cada instrumento:

PRODUCCIONES	N		Media	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos		
Trabajos y proyectos	100	0	3,6100	1,71679
Informes de laboratorio	100	0	2,0800	1,64949
Investigaciones	100	0	2,6200	1,89513

TABLA 13.117: Estadísticos de los elementos del Bloque II de instrumentos.

5.- TRABAJOS Y PROYECTOS.

Estos instrumentos de evaluación no son utilizados por un 23% del profesorado en ningún momento del proceso de evaluación, un 18% (puntuaciones 2-3) apenas le da peso en la calificación final y un 34% le da una alta importancia (puntuaciones 5-6) al análisis de los trabajos de producción propia y a los proyectos que elaboran los alumnos.

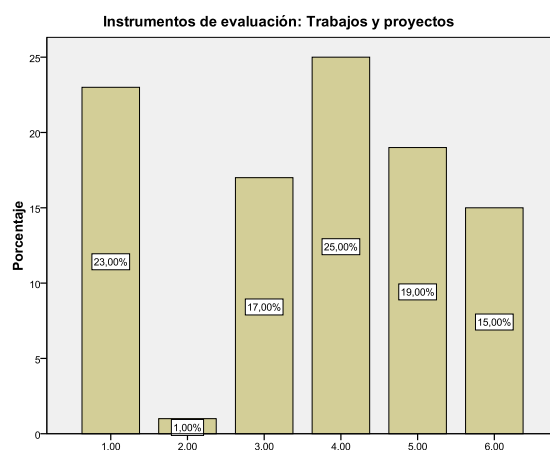


GRÁFICO 13.77: Gráfico de barras para el instrumento 5.

Trabajos y proyectos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	23	23,0	23,0
	2,00	1	1,0	24,0
	3,00	17	17,0	41,0
	4,00	25	25,0	66,0
	5,00	19	19,0	85,0
	6,00	15	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.118: Tabla de frecuencias para el instrumento trabajos y proyectos.

6.- INFORMES DE LABORATORIO.

Como muestran la *Gráfica 13.78* y la *Tabla 13.119* obtenida del análisis descriptivo del instrumento *Informes de Laboratorio*, el 64% de los docentes no maneja nunca este tipo de producción para valorar el trabajo del alumnado. Los trabajos de laboratorio

son instrumentos que no se aplican en todas las áreas de especialización lo que explica estos resultados tan drásticos, con casi dos tercios de la población que no utiliza este instrumento. En la búsqueda de justificaciones para el dato obtenido se realizará, más adelante, un análisis del uso del instrumento en relación al departamento didáctico al que pertenecen los docentes.

Del resto de docentes, un 36%, que sí utilizan los informes de laboratorio para evaluar a sus alumnos, el 44% le otorga máxima importancia al instrumento, asignándole puntuaciones 5 y 6.

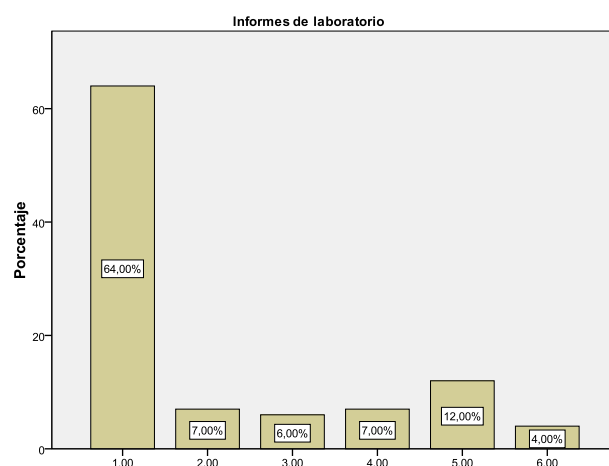


GRÁFICO 13.78: Gráfico de barras para el instrumento 6.

Informes de laboratorio	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	64	64,0
	2,00	7	71,0
	3,00	6	77,0
	4,00	7	84,0
	5,00	12	96,0
	6,00	4	100,0
Total	100	100,0	

TABLA 13.119: Tabla de frecuencias para el instrumento informes de laboratorio.

24.- INVESTIGACIONES.

En cuanto a los trabajos de investigación, existe un 52% del profesorado que no los utiliza en ningún caso como instrumento de evaluación, situándose la media en 2.62 y tanto la mediana como la moda en 1. Un porcentaje tan elevado requiere un estudio algo más detallado en el que se pueda observar el uso del instrumento dependiendo de la disciplina o departamento didáctico al que pertenecen los profesores que utilizan este instrumento, como se verá más adelante.

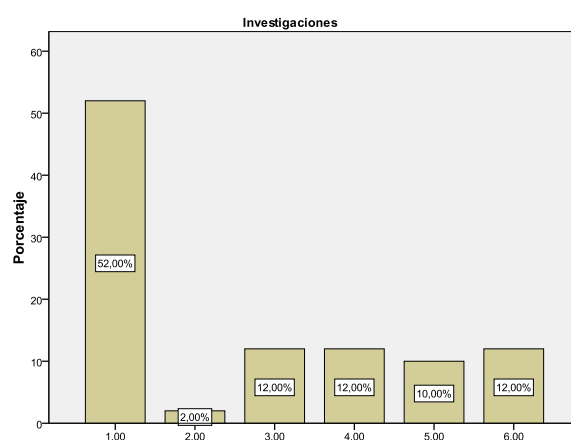


GRÁFICO 13.79: Gráfico de barras para el instrumento 24.

Investigaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	52	47,7	52,0
	2,00	2	1,8	54,0
	3,00	12	11,0	66,0
	4,00	12	11,0	78,0
	5,00	10	9,2	88,0
	6,00	12	11,0	100,0
Total	100	91,7	100,0	
Perdidos	Sistema	9	8,3	
Total		109	100,0	

TABLA 13.120: Tabla de frecuencias para el instrumento investigaciones.

13.1.8.2.3.8.3.- Bloque Instrumental III: Análisis Del Trabajo En El Aula.

Los profesores que siguen el aprendizaje de sus alumnos de manera constante en el aula utilizan como instrumentos, aquellos que les permiten analizar cómo sus alumnos van aprendiendo constantemente, en el día a día del aula, por lo que este bloque

instrumental se encuentra formado por estrategias docentes que propician interacciones en el estudiante y permiten conocer así el ritmo y la calidad del aprendizaje.

Estadísticos		La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase	Las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase	Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra...	Revisión de cuadernos (portafolios)
N	Válidos	100	100	100	100
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,1700	3,4900	3,7200	3,5200
Mediana		3,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Desviación típica		1,66397	1,72618	1,68822	1,61733

TABLA 13.121: Estadísticos de los elementos del Bloque III de instrumentos.

8.- LA CALIDAD DE LOS APUNTES QUE TOMAN LOS ALUMNOS EN CLASE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	26	26,0	26,0	26,0
2,00	10	10,0	10,0	36,0
3,00	18	18,0	18,0	54,0
4,00	22	22,0	22,0	76,0
5,00	15	15,0	15,0	91,0
6,00	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.122: Tabla de frecuencias para el instrumento calidad de los apuntes.

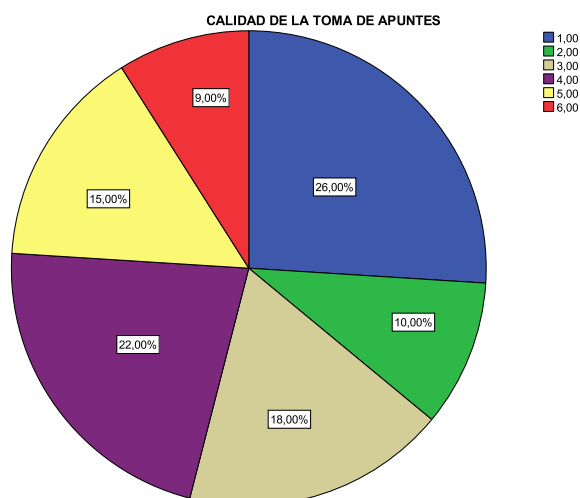


GRÁFICO 13.80: Gráfico de sectores para el instrumento 8.

La calidad de los apuntes que los alumnos toman en clase acerca de las explicaciones que da el profesor y las anotaciones sobre sus propias impresiones y sobre la de sus compañeros se convierte en un estratégico método para descubrir la evolución del alumno. Un 26% del profesorado no utiliza esta técnica en la evaluación de su alumnado. Tan solo un 9% da prioridad máxima a esta técnica de evaluación.

Las puntuaciones se encuentran muy distribuidas entre los docentes, un 15% aporta un peso calificativo al instrumento de 5 sobre 6, un 22% lo hace con puntuación 4 sobre 6 y un 18% valora el instrumento con 3 sobre 6.

9.- LAS PROPIAS CUESTIONES Y DUDAS QUE LOS ALUMNOS PROPONEN EN CLASE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	24	24,0	24,0	24,0
2,00	5	5,0	5,0	29,0
3,00	15	15,0	15,0	44,0
4,00	22	22,0	22,0	66,0
5,00	22	22,0	22,0	88,0
6,00	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.123: Tabla de frecuencias para el instrumento cuestiones y dudas propuestas por los alumnos.

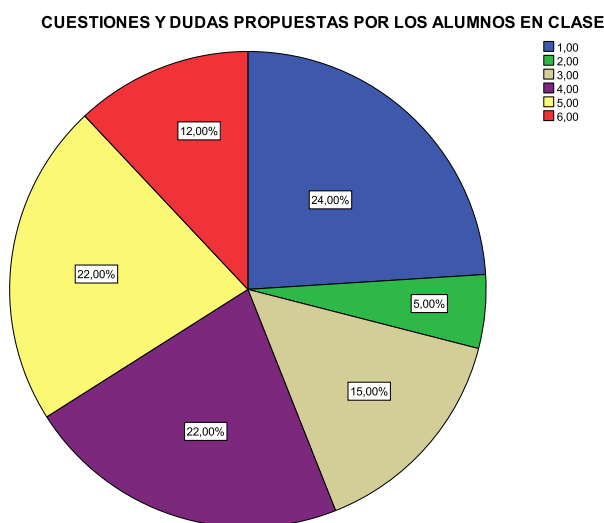


GRÁFICO 13.81: Gráfico de sectores para el instrumento 9.

Las cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase pueden convertirse en una magnífica oportunidad para desvelar el grado de aprendizaje de los alumnos, puesto que conlleva actitudes interesantes que permiten extraer información sobre la atención, el interés, la participación, la asimilación progresiva de los conocimientos y el desarrollo de capacidades, lo que contribuye a la consecución de los objetivos propuestos en términos de competencias. Los resultados que se han obtenido de la muestra analizada manifiestan que un 24% de los docentes no utilizarían esta estrategia evaluativa, perdiendo mucha información disponible acerca del progreso del estudiante, en el día a día. Por otro lado, un 34% (puntuaciones 5 y 6) aprecia esta estrategia considerablemente, utilizándola y aportando a través de ella un peso importante para la evaluación final.

13.- ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS EN EL AULA, SALIDA A LA PIZARRA...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	20	20,0	20,0	20,0
2,00	3	3,0	3,0	23,0
3,00	15	15,0	15,0	38,0
4,00	24	24,0	24,0	62,0
5,00	23	23,0	23,0	85,0
6,00	15	15,0	15,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.124: Tabla de frecuencias para el instrumento actividades de aula.

Análisis de las actividades de los alumnos en el aula

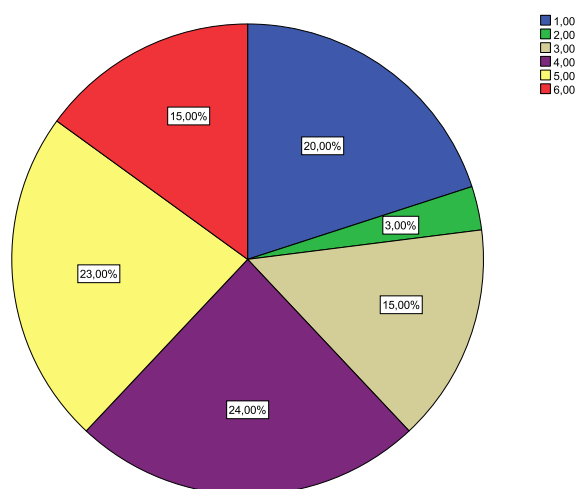


GRÁFICO 13.82: Gráfico de sectores para el instrumento 13.

El análisis de las actividades que los alumnos realizan en el aula, cuando creen conocer y levantan la mano o cuando salen a la pizarra o cuando responden a las cuestiones que les plantea el profesor, puede proporcionar una información de indudable valor, en la que cabe interpretar el verdadero desarrollo de las habilidades que se van adquiriendo. Un 20% del profesorado no utiliza como técnica de evaluación el análisis de las actividades de aula, como la salida de los alumnos a la pizarra. Un 3% la utiliza con el mínimo peso que se le puede asignar a los instrumentos de evaluación y un 38% aprecia esta estrategia evaluativa del aprendizaje aportando máximo valor evaluativo, correspondiente a las puntuaciones 5 y 6.

14.- REVISIÓN DE CUADERNOS (PORTAFOLIOS).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	19	19,0	19,0	19,0
2,00	6	6,0	6,0	25,0
3,00	21	21,0	21,0	46,0
4,00	24	24,0	24,0	70,0
5,00	18	18,0	18,0	88,0
6,00	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.125: Tabla de frecuencias para el instrumento cuadernos y portafolios.

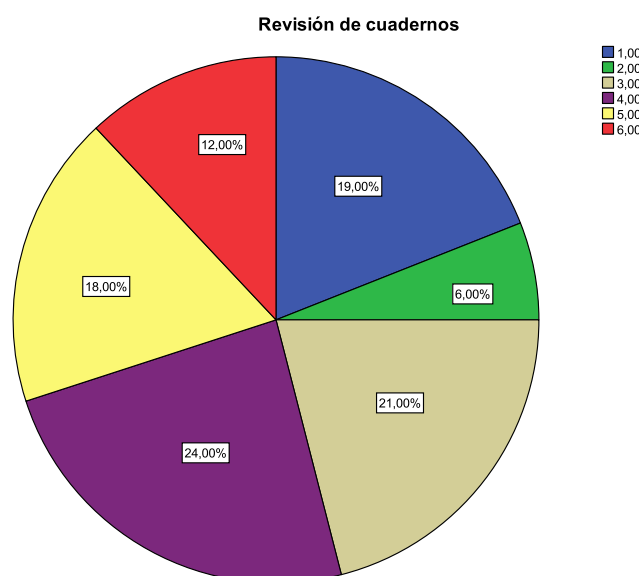


GRÁFICO 13.83: Gráfico de sectores para el instrumento 14.

El uso de la revisión de los cuadernos y de los portafolios contiene gran información sobre el aprendizaje del estudiante, no solo referida al trabajo que realiza en el aula, sino también al uso que luego hace de ella en su tiempo de estudio y trabajo en casa. A través de estos instrumentos se puede observar cómo el alumno organiza la información, si la amplía, si corrige y repite los ejercicios que tuvieron errores, si marca los contenidos a los que otorga mayor relevancia, incluso el ritmo al que aprende. En este sentido el cuaderno del alumno se convierte en una película a través de la cual un buen observador puede dilucidar si el aprendizaje del estudiante está siendo el adecuado. *“Los trabajos de clase constituyen la fuente de información más importante sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por cada estudiante. ...puede ser un reflejo de aspectos importantes de la actividad didáctica desarrollada en el aula”* (Gutiérrez Carbajo, 2009:136).

El análisis desvela que un 19% del profesorado no utilizaría nunca este instrumento de evaluación y que un 30% lo utilizaría aportando un gran peso en la calificación final del estudiante (puntuaciones 5 y 6).

13.1.8.2.3.8.4.- Bloque Instrumental IV: Intercambios Orales Con Los Alumnos.

A continuación se va a analizar el uso de los intercambios orales entre los estudiantes, mediante los que se puede valorar la expresión oral, la capacidad de argumentar y exponer ideas y defenderlas, así como la capacidad de trabajar en equipo colaborando con sus compañeros. Se realizará un análisis gráfico-descriptivo para cada uno de los instrumentos que conforman este bloque instrumental.

7.- EXPOSICIÓN DE TRABAJOS EN PÚBLICO.

Un 26% del profesorado no seleccionó esta opción, indicativo de que nunca utilizan el instrumento *exposición de trabajos en público* para evaluar a sus alumnos. Un 3% utilizaría la exposición en público del trabajo realizado con un mínimo valor evaluativo, y un 36% le asignaría el máximo peso en la calificación del estudiante, correspondiente a los docentes que puntuaron con valores 5 y 6 en el cuestionario.

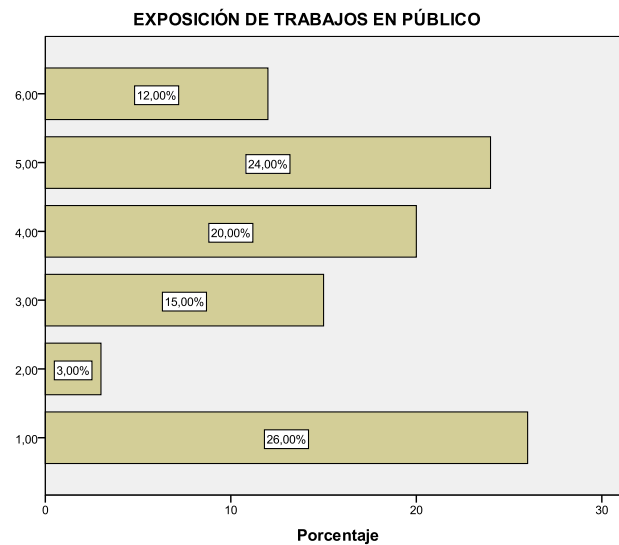


GRÁFICO 13.84: Gráfico de barras para el instrumento 7.

10.- DEBATES.

En relación a los debates, estrategia que permitiría evaluar, entre otros aspectos, aquellas actitudes relacionadas con el trabajo colaborativo, aparece un 46% de los docentes, casi la mitad de los encuestados, que manifiestan no utilizarla en ningún momento para evaluar a sus alumnos. Un 22% sí lo haría, aportando el máximo peso evaluativo, puntuaciones 5 y 6.

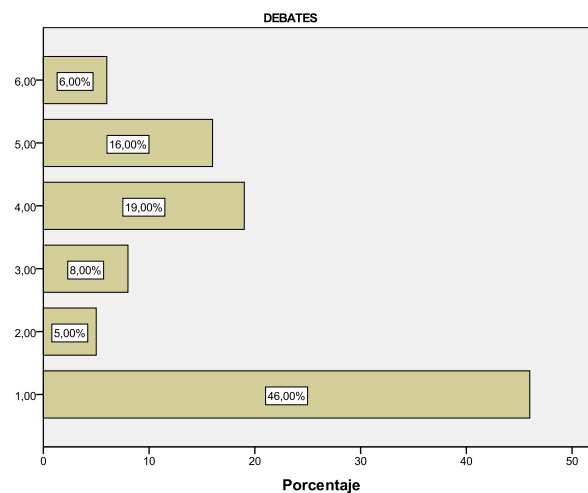


GRÁFICO 13.85: Gráfico de barras para el instrumento 10.

12.- TRABAJO EN EQUIPO COLABORATIVO.

En cuanto al trabajo en colaborativo, habilidad tan demanda desde la propia normativa LOE para desarrollar e implementar la competencia social y ciudadana, aparece un 28% del profesorado que nunca evalúa el trabajo en equipo de sus alumnos, frente a un 39% que sí lo haría, siendo de primordial importancia en cuanto le hacen corresponder puntuaciones 5 y 6 relativas al peso que proporcionan en la evaluación final del estudiante.

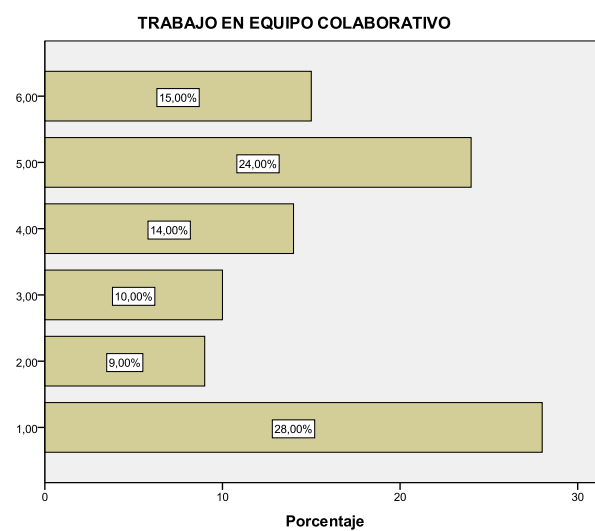


GRÁFICO 13.86: Gráfico de barras para el instrumento 12.

A continuación se ofrece una tabla resumen con los estadísticos descriptivos para cada uno de los instrumentos, en la que se puede observar cómo la técnica del debate aparece con un valor medio de 2.72, indicativo de mínima prioridad docente en relación al uso de éstos como técnica evaluativa.

Estadísticos		Exposición de trabajos en público	Debates	Trabajo en equipo colaborativo
N	Válidos	100	100	100
	Perdidos	0	0	0
Media		3,4900	2,7200	3,4200
Mediana		4,0000	2,0000	4,0000
Desviación típica		1,76094	1,79269	1,87584

TABLA 13.126: Estadísticos de los elementos del Bloque IV de instrumentos.

13.1.8.2.3.8.5.- Bloque Instrumental V: Observación Sistemática.

El siguiente análisis de instrumentos se dirige a las técnicas de evaluación de actitudes, procedimientos, habilidades e incluso competencias, en las que la observación directa y sistemática, el uso de registros para organizar la información y la creación por el docente de situaciones críticas que permitan evaluar cómo se desenvuelven los estudiantes ante ciertos escenarios problemáticos, se convierten en una potente herramienta para obtener información sobre las actitudes y valores de los estudiantes, sobre el manejo de las herramientas adquiridas y sobre el desarrollo de las competencias básicas.

Estadísticos	Situaciones críticas para evaluar actitudes	Observación directa	Registro diario	Diarios de clase	Escalas de actitudes
N Válidos	100	100	100	100	100
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,9600	4,2000	3,5100	2,9500	2,8600
Mediana	3,0000	4,0000	4,0000	2,0000	2,0000
Desviación típica	1,86363	1,58910	1,94622	2,06645	1,97469

TABLA 13.127: Estadísticos de los elementos del Bloque V de instrumentos.

Este tipo de recogida de información no se encuentra demasiado difundida entre los docentes, solo alcanzan valoraciones medias aceptables la observación directa, e incluso el registro diario, aunque con un valor medio inferior, en cuanto al resto de instrumentos aparecen valores muy bajos, indicativo de que los profesores no le otorgan importancia a estas estrategias evaluativas.

11.- SITUACIONES CRÍTICAS PARA EVALUAR ACTITUDES.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	40	40,0	40,0	40,0
2,00	5	5,0	5,0	45,0
3,00	12	12,0	12,0	57,0
4,00	16	16,0	16,0	73,0
5,00	16	16,0	16,0	89,0
6,00	11	11,0	11,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.128: Tabla de frecuencias para el instrumento evaluar actitudes.

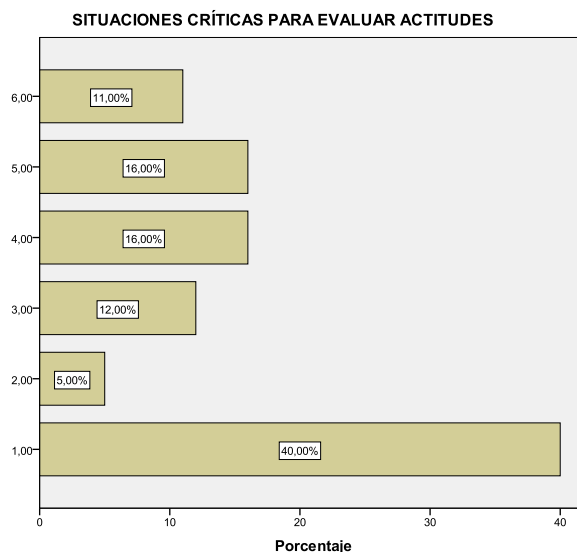


GRÁFICO 13.87: Gráfico de barras para el instrumento 11.

La creación de situaciones críticas que permitan evaluar actitudes es un tipo de instrumento poco utilizado por los docentes, apareciendo un 40% que nunca ha utilizado esta estrategia como instrumento de recogida de información. Un 17% lo utilizaría pero con el mínimo peso evaluativo en la calificación del alumno (puntuaciones 2 y 3). Un 27% (puntuaciones 5 y 6) utilizaría ese instrumento dándole máxima prioridad en su repertorio de actividades evaluativas.

15.- OBSERVACIÓN DIRECTA.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	12	12,0	12,0	12,0
2,00	4	4,0	4,0	16,0
3,00	8	8,0	8,0	24,0
4,00	29	29,0	29,0	53,0
5,00	22	22,0	22,0	75,0
6,00	25	25,0	25,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.129: Tabla de frecuencias para el instrumento observación directa.

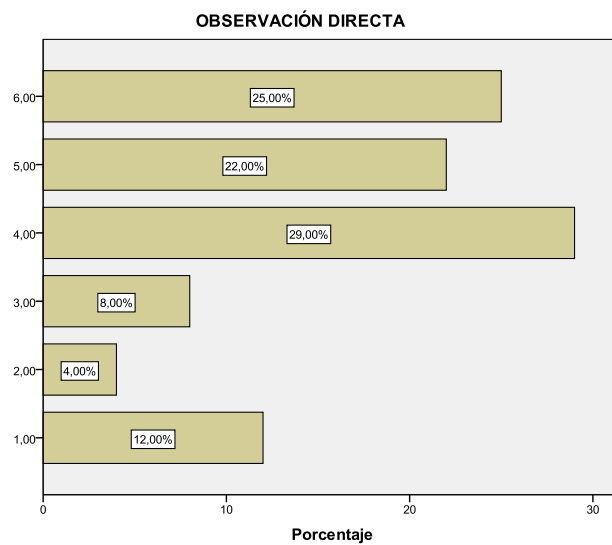


GRÁFICO 13.88: Gráfico de barras para el instrumento 15.

La observación directa sí es utilizada por la gran mayoría de los docentes, un 47% le daría máxima importancia (puntuaciones 5 y 6) a la información obtenida a través de esta técnica. Un 12% no la utilizaría, otro 12% lo haría pero proporcionando menor valor (puntuaciones 2 y 3) en la evaluación final y un 29% le otorga un peso evaluativo relativo, en el que otros instrumentos son los que tienen alta prioridad.

16.- REGISTRO DIARIO.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	30	30,0	30,0	30,0
2,00	5	5,0	5,0	35,0
3,00	8	8,0	8,0	43,0
4,00	19	19,0	19,0	62,0
5,00	17	17,0	17,0	79,0
6,00	21	21,0	21,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.130: Tabla de frecuencias para el instrumento *registro diario*.

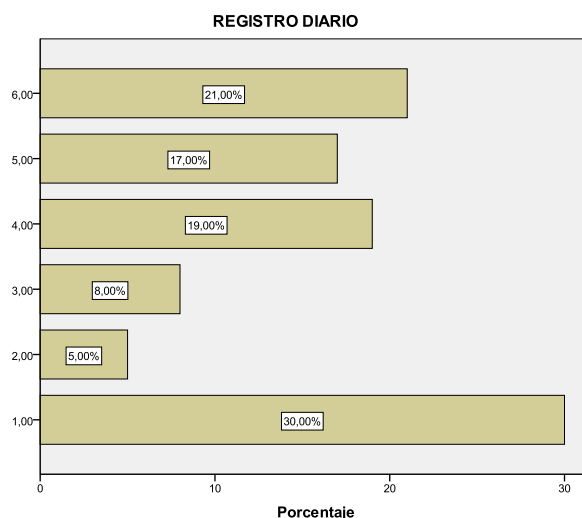


GRÁFICO 13.89: Gráfico de barras para el instrumento 16.

El registro diario permite realizar un seguimiento individualizado de cada uno de los alumnos, registrando la información del progreso de los estudiantes. Por otro lado, el registro diario permitiría recoger información sobre el acontecer del día a día en el aula, pudiéndose extraer datos de la evolución del grupo y de la propia práctica docente. Los resultados muestran que un 30% de los docentes no utilizan nunca el instrumento y que un 13% lo haría con el menor peso evaluativo (puntuaciones 2 y 3). Un 38% considera el registro diario como uno de los instrumentos de mayor importancia en la obtención de información.

17.- DIARIOS DE CLASE.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	47	47,0	47,0	47,0
2,00	4	4,0	4,0	51,0
3,00	6	6,0	6,0	57,0
4,00	12	12,0	12,0	69,0
5,00	12	12,0	12,0	81,0
6,00	19	19,0	19,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.131: Tabla de frecuencias para el instrumento *diarios de clase*.

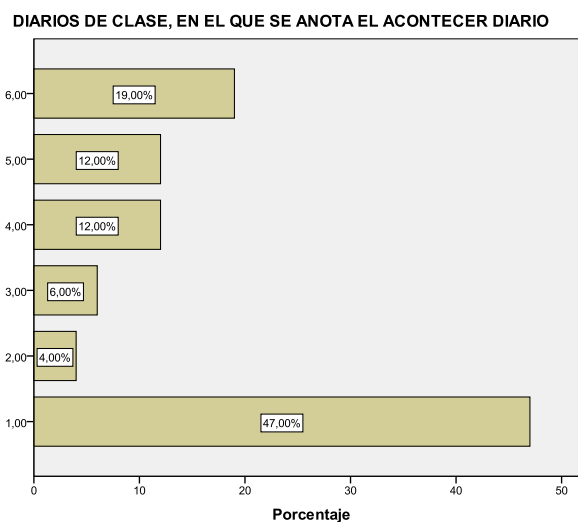


GRÁFICO 13.90: Gráfico de barras para el instrumento 17.

Los diarios de clase permiten a los docentes realizar un seguimiento del propio proceso de enseñanza y evaluación, puesto que en el diario del profesor se registra el acontecer diario del aula, en cuanto a efectividad de las actividades evaluativas desarrolladas, grado de aprendizaje conseguido con las técnicas utilizadas, dificultades encontradas y eficacia de la enseñanza. Un 47% de los docentes declaran no utilizar este instrumento evaluativo, un 10% lo haría, pero con escasa relevancia posterior, y un 31% le otorgaría máxima prioridad a las informaciones recabadas a través del diario de clase.

23.- ESCALAS DE VALORACIÓN DE ACTITUDES.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	47	47,0	47,0	47,0
2,00	5	5,0	5,0	52,0
3,00	4	4,0	4,0	56,0
4,00	17	17,0	17,0	73,0
5,00	13	13,0	13,0	86,0
6,00	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 13.132: Tabla de frecuencias para el instrumento *escalas de valoración de actitudes*.

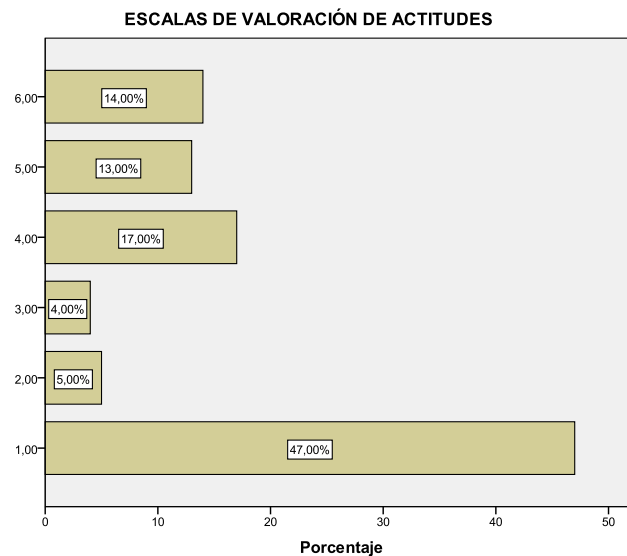


GRÁFICO 13.91: Gráfico de barras para el instrumento 23.

La escala de valoración de actitudes es un instrumento que permite conocer los conocimientos, afectos y conductas sobre el constructo que se pretende medir, son escalas que deben elaborarse o extraerse de la bibliografía y que aportan una información muy completa sobre la actitud de los estudiantes hacia un objeto determinado de evaluación. Los resultados obtenidos en el cuestionario muestran que el 47% de los docentes no utiliza este instrumento de evaluación, apareciendo un 27% que dice utilizarlos y usar su información con máximo valor evaluativo final.

13.1.8.2.3.8.6.- Bloque Instrumental VI: Encuestas.

Estadísticos		Entrevistas	Cuestionarios
N	Válidos	100	100
	Perdidos	0	0
Media		2,3600	2,1000
Mediana		1,0000	1,0000
Desviación típica		1,73217	1,61120

TABLA 13.133: Estadísticos de los elementos del Bloque VI de instrumentos.

Como puede observarse en los gráficos se obtienen valores elevados en relación al porcentaje de docentes que no utilizan en ningún momento estos instrumentos, encuestas y cuestionarios, un 56% y un 63% no utilizan nunca el instrumento, respectivamente.

Un 12% utiliza la entrevista con poco peso en la calificación del alumno (valores 2-3), un 11% utiliza el cuestionario con poco valor evaluativo (valores 2-3). Un 5% de los docentes aporta el máximo valor para las entrevistas y un 3% se manifiesta de igual forma para el uso de los cuestionarios.

18.- ENTREVISTAS.

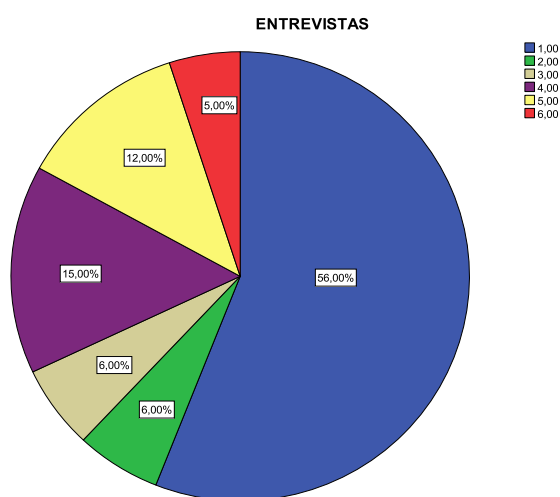


GRÁFICO 13.92: Gráfico de sectores para el instrumento 28.

19.- CUESTIONARIOS.

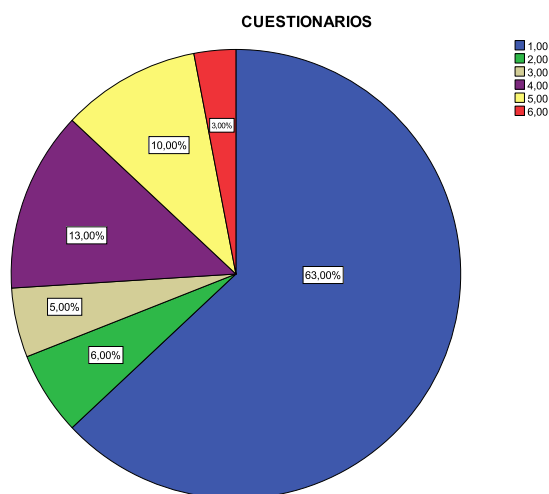


GRÁFICO 13.93: Gráfico de sectores para el instrumento 19.

13.1.8.2.3.8.7.- Bloque Instrumental VII: Meta-Análisis De La Información.

En este último bloque se analizan las técnicas que permiten al alumno analizar información, en relación a la comprensión lectora de aquella información que se encuentra en los textos escritos: lecturas obligatorias o voluntarias, la búsqueda de información en diferentes fuentes (hemeroteca, biblioteca, internet...) y los comentarios de texto (de variada índole, científico, periodístico, literario, con información continua y discontinua, con gráficos...) como instrumentos de evaluación.

Estadísticos		Lecturas	Búsqueda de información	Comentarios de texto
N	Válidos	100	100	100
	Perdidos	0	0	0
Media		3,1100	3,1900	3,3000
Mediana		3,5000	3,0000	4,0000
Desv. típ.		1,89041	1,78487	1,95660

TABLA 13.134: Estadísticos de los elementos del Bloque VII de instrumentos.

20.- LECTURAS OBLIGATORIAS Y VOLUNTARIAS.

Es destacable como un 36% de los sujetos encuestados no utilizan la lectura como un instrumento de evaluación. Un 26% le da máxima importancia, con puntuaciones 5 y 6. No obstante, la ley establece un mínimo de lectura semanal por área, que muy posiblemente se realice en cada materia, pero que a través de los resultados de este cuestionario se evidencia que no se evalúa mediante este instrumento, en un porcentaje bastante elevado de la población.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 7. Competencias básicas. Punto 4. La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa.

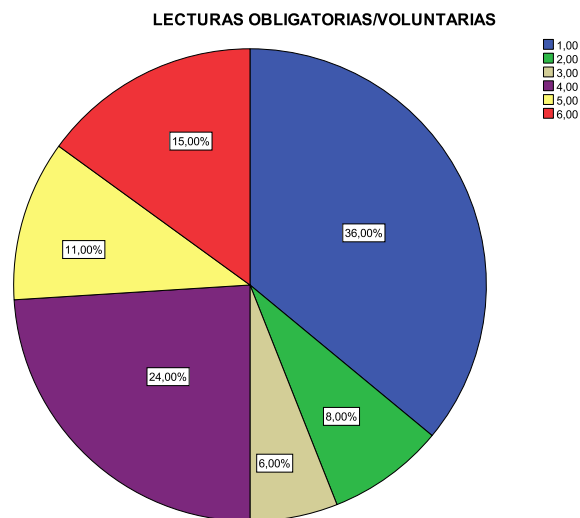


GRÁFICO 13.94: Gráfico de sectores para el instrumento 20.

21.- BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN DIVERSAS FUENTES.

También el uso de este instrumento, valorar la búsqueda de información a través de variadas fuentes, digitales o en formato papel, es pobre entre los docentes, apareciendo un 30% del profesorado que no lo utiliza.

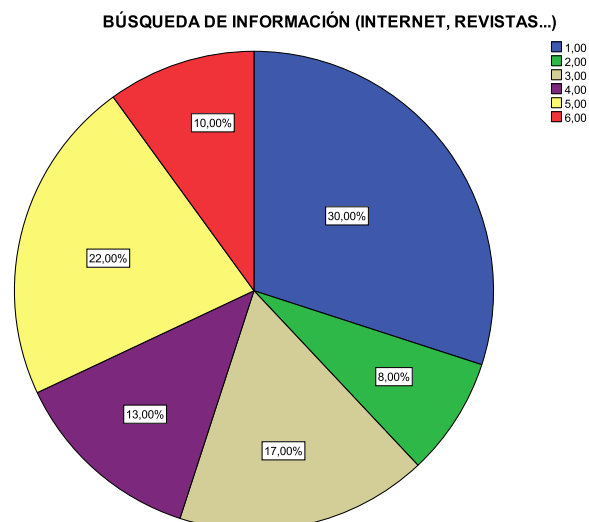


GRÁFICO 13.95: Gráfico de sectores para el instrumento 21.

22.- COMENTARIOS DE TEXTO.

Los comentarios de texto tampoco son utilizados por un 35% de los docentes y un 5% los utilizaría pero con mínima relevancia en la evaluación final del estudiante. Un 18% le da el máximo valor en la calificación del alumno. Un 15% le asigna puntuación 5, el 21% lo hace con puntuación 4 y el 6% con puntuación 3.

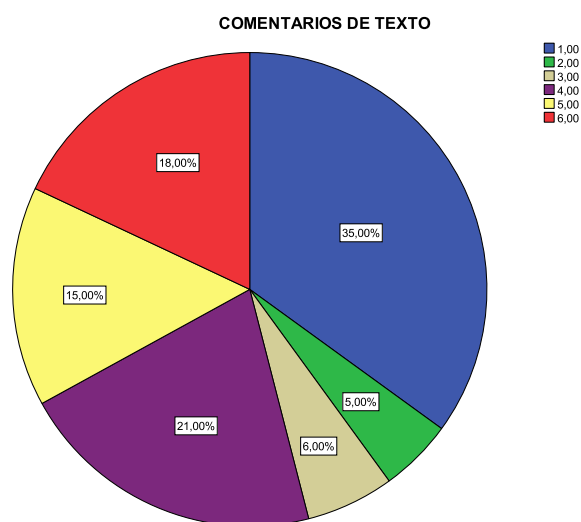


GRÁFICO 13.96: Gráfico de sectores para el instrumento 22.

13.1.8.2.3.9.- Dificultades Encontradas En El Ejercicio De La Evaluación.

A través del cuestionario se preguntó a los docentes por cuáles eran las dificultades que encontraban en el ejercicio de la evaluación. Se ofrecieron una serie de posibilidades entre las que podían seleccionarse una o varias respuestas. El análisis de los datos muestra los siguientes resultados.

DIFICULTADES QUE EL PROFESORADO ENCUENTRA EN EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN	PORCENTAJE PARA EL QUE SÍ ES UNA DIFICULTAD	PORCENTAJE PARA EL QUE NO ES UNA DIFICULTAD
Falta de tiempo en la corrección.	28.0%	72.0%
Excesivo número de alumnos.	50.0%	50.0%
Poco tiempo con ellos en las aulas para conocer el grado de aprendizaje de cada uno.	22.0%	78.0%
Falta de formación en técnicas y métodos de evaluación.	13.0%	87.0%
La heterogeneidad de los grupos (alumnos con dificultades...) complica la evaluación individualizada.	73.0%	27.0%
La dificultad de ser objetivo en todo momento.	20.0%	80.0%
Falta de normas y criterios claros para evaluar competencias.	25.0%	75.0%
Complejidad para cumplimentar los documentos del alumno.	17.0%	83.0%
Impedimentos para evaluar competencias, referidos a la creación de situaciones reales de la vida diaria dentro del aula.	32.0%	68.0%
Dificultad para afrontar los deberes y los dilemas éticos que supone la evaluación.	8.0%	92.0%
Falta de instrumentos y mecanismos que faciliten la evaluación de la práctica docente.	15.8%	84.2%
Falta de preparación específica para afrontar la evaluación de actitudes y valores.	13.2%	86.8%

TABLA 13.135: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades en el ejercicio de la evaluación.

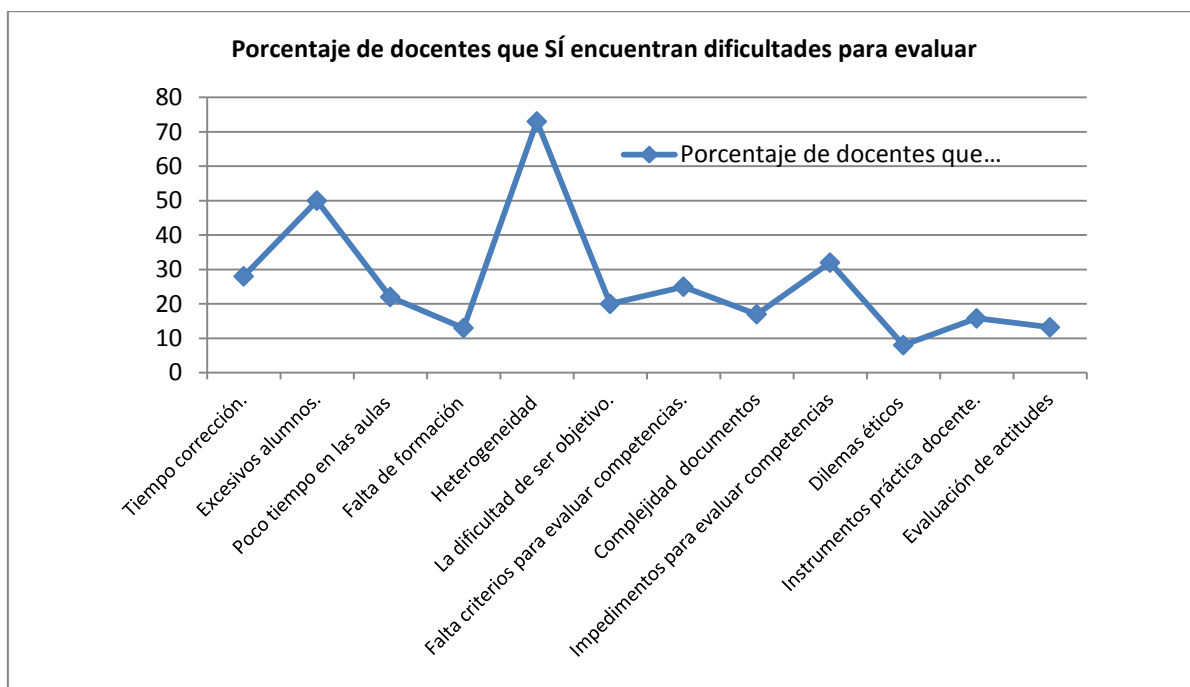


GRÁFICO 13.97: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades en el ejercicio de la evaluación.

El 72% del profesorado piensa que la falta de tiempo en la corrección no es uno de los problemas con los que se encuentran a la hora de evaluar. Para un 28% de docentes este hecho sí se convertiría en una dificultad.

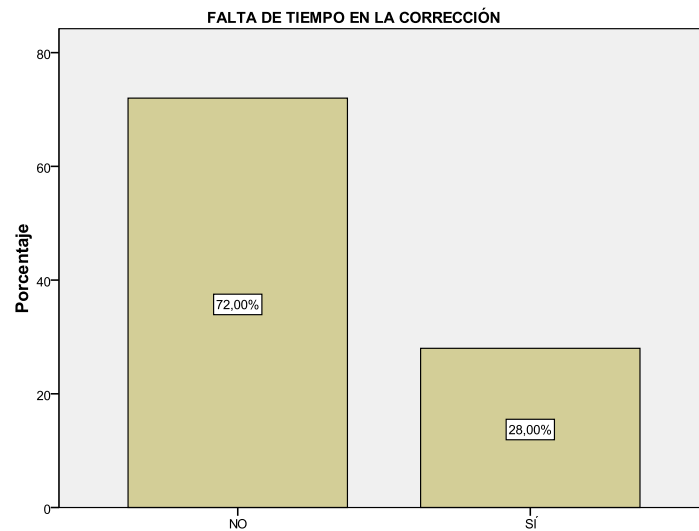


GRÁFICO 13.98: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de tiempo en la corrección.

Cabe destacar cómo una de las mayores dificultades aparece en relación al excesivo número de alumnos, siendo un 50% de los docentes los que atribuyen a la elevada ratio una de las causas que dificulta el ejercicio de la evaluación.

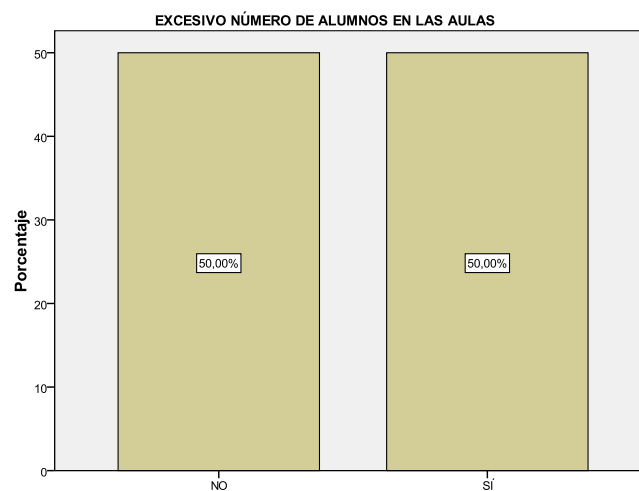


GRÁFICO 13.99: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por exceso de alumnos en las aulas.

Se ha recopilado información del tamaño medio de las aulas en la OCDE, en Finlandia y en Corea, países en los que los resultados de las pruebas PISA, como ya se vio, se encuentran por encima de los resultados españoles. También se hace referencia a la media mexicana, con resultados inferiores a los españoles.

El tamaño medio de la clase, según cálculos basados en el número de alumnos y el número de aulas se ha obtenido realizando el cociente entre el número de alumnos totales matriculados y el número de clases, en este cálculo no se han incluido las aulas de educación especial, ni los programas de alumnos que se constituyen fuera de la clase normal. La ratio alumnos-profesor se obtiene mediante el cociente del número de alumnos, en equivalente a tiempo completo, en el nivel de secundaria inferior entre el número de profesores, igualmente en equivalente a tiempo completo, en el mismo nivel (OCDE, 2010).

PAÍSES DE LA OCDE	TAMAÑO MEDIO DE LA CLASE (2008)					RATIO ALUMNOS - PROFESOR (2008)	MEDIA (PISA 2009) RESULTADOS EN		
	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA TOTAL	PRIVADA DEPENDIENTE DEL ESTADO (Concertada)	PRIVADA INDEPENDIENTE DEL ESTADO		COMPRESIÓN LECTORA	COMPETENCIA MATEMÁTICA	COMPETENCIA CIENTÍFICA
ESPAÑA	24.4	23.6	26.2	26.3	24.9	10.3	481	483	488
FINLANDIA	20.1	20.0	21.7	21.7	NO EXISTE	10.6	536	541	554
COREA DEL SUR	35.3	35.5	34.4	34.4	NO EXISTE	20.2	539	546	538
MÉXICO	28.7	29.1	24.9	NO EXISTE	24.9	33.9	425	419	416
MEDIA OCDE	23.9	23.7	23.2	23.5	21.8	13.7	493	496	501

TABLA 13.136: Tamaño medio de la clase. Indicadores OCDE (2010).

Estos datos desvelan diferencias poco notables entre el tamaño de la clase en la media de la OCDE y España, estando nuestro país con 0.5 alumnos más en la totalidad de los centros. En relación a Finlandia, país con uno de los mejores resultados en las pruebas PISA, las diferencias son algo más acusadas, situándose España con 4.3 alumnos más por clase que Finlandia. Y en Corea, otro de los países con mejores rendimientos en las

pruebas PISA el caso es el contrario, puesto que el tamaño medio de las clases coreanas se encuentra por encima de la media nacional española en 11.9 alumnos más. Por lo que puede deducirse que aunque la ratio es un factor de incidencia en la calidad educativa, no debe interpretarse como un elemento de extremo valor en el rendimiento del alumnado.

Por otro lado, un 78% de los docentes piensa que el tiempo que se pasa con los alumnos en las aulas es suficiente para conocer el grado de aprendizaje que realiza cada uno de sus alumnos de forma individualizada.

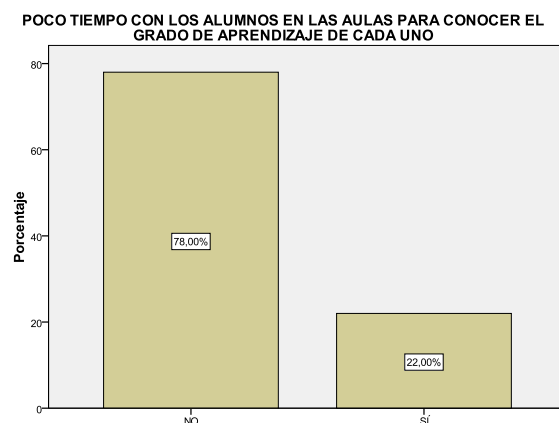


GRÁFICO 13.100: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de tiempo en las aulas.

La remisión a los datos que nos ofrecen los indicadores de la OCDE(2010), permite observar que entre los 32 países que constituyen la OCDE y los 8 países asociados, España solo es superado por México en la media de horas de enseñanza obligatoria anual en el currículo. Sin embargo, los resultados de las pruebas PISA no son mejores en relación al mayor número de horas anuales de enseñanza, como puede comprobarse en la siguiente tabla:

MEDIA DE HORAS ANUALES DEL TIEMPO TOTAL DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA (2008)				MEDIA (PISA 2009) RESULTADOS EN		
PAÍSES DE LA OCDE	FRANJA DE EDAD EN LA QUE ESTÁ ESCOLARIZADO MÁS DEL 90% DE LA POBLACIÓN	DE 12 A 14 AÑOS DE EDAD	DE 15 AÑOS DE EDAD	COMPRESIÓN LECTORA	COMPETENCIA MATEMÁTICA	COMPETENCIA CIENTÍFICA
ESPAÑA	3-16	1015	979	481	483	488
FINLANDIA	6-18	777	856	536	541	554
COREA DEL SUR	6-16	867	1020	539	546	538
MÉXICO	4-14	1167	1058	425	419	416
MEDIA OCDE	-----	886	902	493	496	501

TABLA 13.137: Media de horas anuales del tiempo total de enseñanza obligatoria. Indicadores OCDE (2010).

La mayoría de los docentes, un 87% de los encuestados, no entienden que la falta de formación en técnicas de evaluación sea una dificultad para afrontar el ejercicio de la evaluación. Tan solo un 13% piensa que las dificultades que se encuentran a la hora de evaluar son debidas a la falta de formación en esta disciplina, en el conocimiento de sus técnicas y de sus instrumentos.

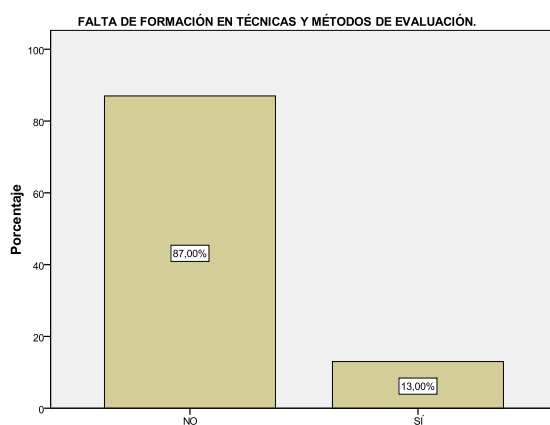


GRÁFICO 13.101: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de formación.

La heterogeneidad de las aulas, en las que conviven alumnos con diferente ritmo de aprendizaje y distintas dificultades de aprendizaje, se constituye como una de las mayores dificultades con las que se encuentra el profesor para poder realizar una

evaluación individualizada, siendo un 73% de los docentes los que se manifiestan como afectados por esta dificultad evaluativa.

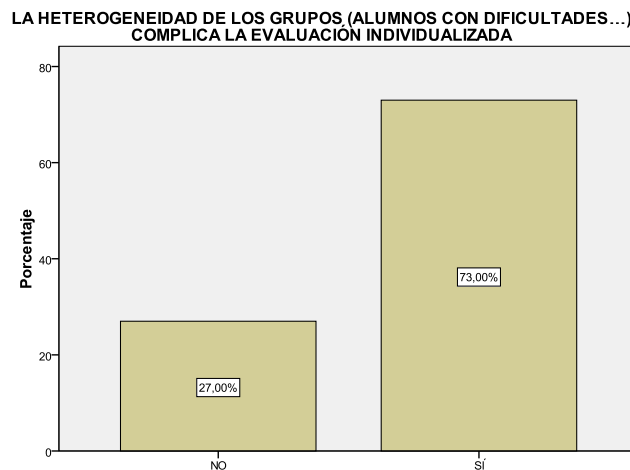


GRÁFICO 13.102: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la heterogeneidad de los grupos.

Para un 20% de los profesores la dificultad de ser objetivo en todo momento, para conseguir una evaluación justa, representa una dificultad a la hora de poner en práctica la actividad evaluativa.

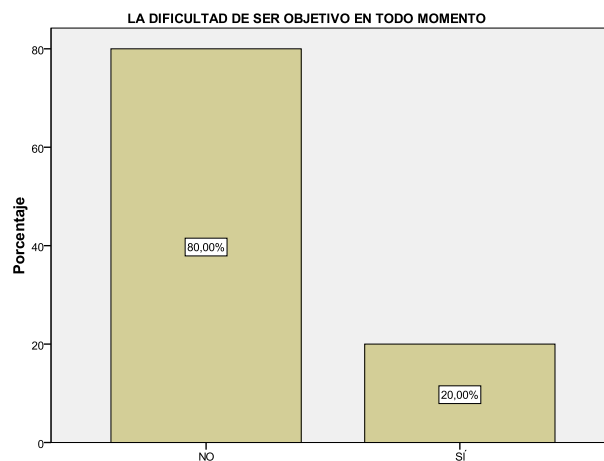


GRÁFICO 13.103: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la necesidad de objetivar.

Una cuarta parte del profesorado encuestado opina que la falta de normas y criterios claros para evaluar competencias dificulta el ejercicio de la evaluación. Un 75% no encuentra dificultades en este aspecto.

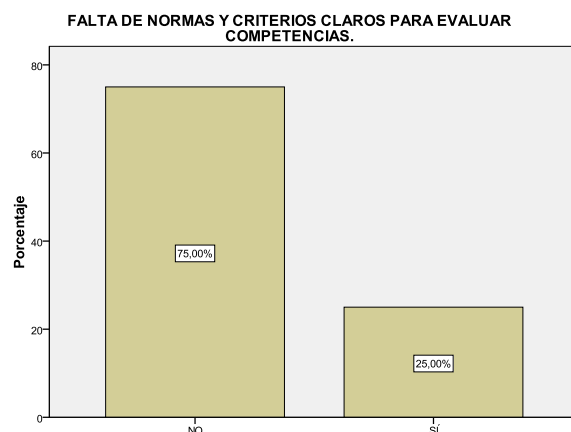


GRÁFICO 13.104: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por falta de criterios.

La complejidad para cumplimentar los documentos del alumno, tarea que suele ser considerada como tediosa para los docentes, no se considera una dificultad para ejercer la evaluación, un 83% así se manifiesta.

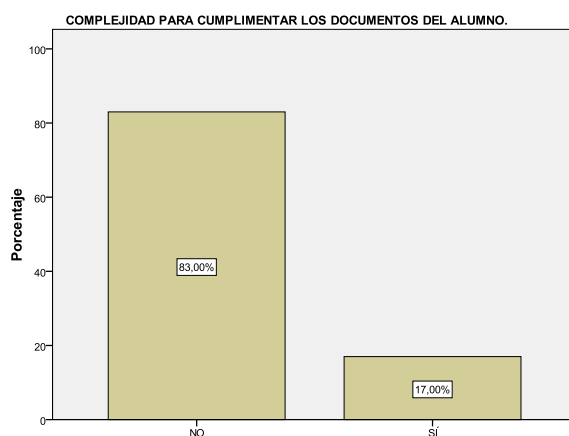


GRÁFICO 13.105: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la complejidad de la documentación.

En relación a las dificultades que aparecen para encontrar o crear actividades funcionales y auténticas, en cuanto al realismo que persiguen, que permitan evaluar situaciones que puedan plantearse en la vida diaria dentro del aula, un 32% se muestra

de acuerdo con la afirmación de que esta dificultad se constituye como un impedimento para la evaluación de competencias.

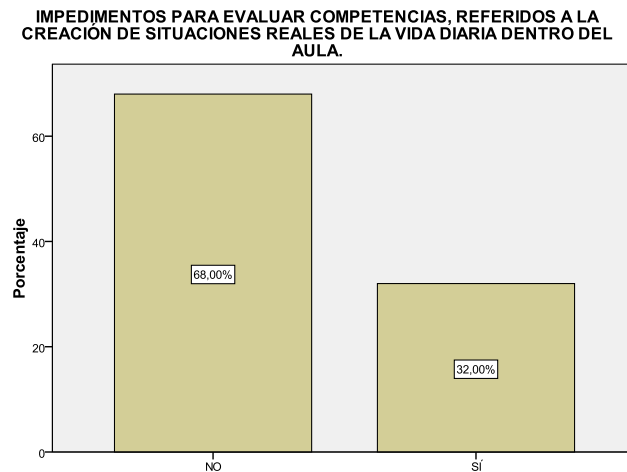


GRÁFICO 13.106: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por la complejidad de la evaluación de competencias.

No aparecen dificultades para afrontar los deberes y dilemas éticos que supone la evaluación, siendo un 92% de la muestra los que así se manifiestan.

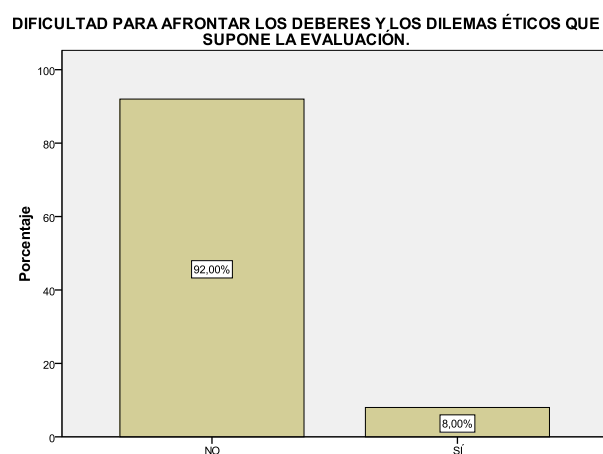


GRÁFICO 13.107: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar por dilemas éticos.

La falta de instrumentos y mecanismos que faciliten la evaluación de la práctica docente no se constituye como un impedimento para poder ejercer la evaluación, solo un 16% vería dificultad en este aspecto.

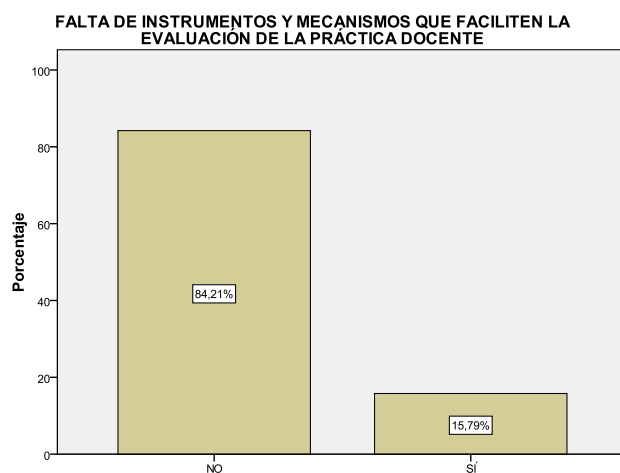


GRÁFICO 13.108: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar la práctica docente.

No se encuentran dificultades graves en torno a este último aspecto, la falta de preparación específica para afrontar la evaluación de actitudes y valores no se considera, para un 87% de la población, como una dificultad añadida al ejercicio de la evaluación.

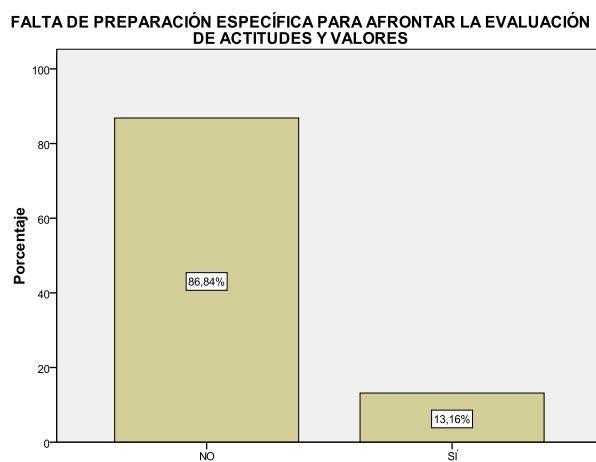


GRÁFICO 13.109: Porcentaje de docentes que encuentran dificultades al evaluar las actitudes y valores discentes.

En general, las dificultades no se encuentran en el conocimiento o en la teoría necesaria sobre evaluación, tampoco en la predisposición del profesor para trabajar en el aula y utilizar variedad de instrumentos, las dificultades aparecen a la hora de llevar la teoría a la práctica en las condiciones en las que la realidad de las aulas se encuentran, en cuanto a número de alumnos y heterogeneidad de los grupos. Cabe destacar el 32% de profesorado que encuentra dificultades para evaluar competencias. Aunque no se preguntó acerca del nivel retributivo del profesorado en los cuestionarios, se ha elaborado una tabla, gracias a los datos aportados por los indicadores de la OCDE (2010), que permiten observar cómo los datos salariales del profesorado español no se encuentran en mala posición respecto del resto de salarios de la media europea, por el contrario, nos encontramos en una media alta.²¹ “En educación secundaria inferior, la retribución de los profesores con 15 años de experiencia como mínimo oscila entre menos de 16000 dólares estadounidenses en Hungría y el país asociado Estonia y 54000 dólares estadounidenses o más en Alemania, Corea, Irlanda y Suiza, y sobrepasa los 98000 dólares estadounidenses en Luxemburgo” (OCDE, 2010). Se trata de valores monetarios reales, en dólares convertibles, en los que se ha tenido en cuenta el nivel de vida de cada país (alimentación, vivienda...).

RETRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR CON FORMACIÓN MÍNIMA DESPUÉS DE 15 AÑOS DE EXPERIENCIA				
EQUIVALENTE A DÓLARES ESTADOUNIDENSES CONVERTIDOS MEDIANTE PPA	RETRIBUCIÓN INICIAL	RETRIBUCIÓN DESPUÉS DE 15 AÑOS DE EXPERIENCIA	RETRIBUCIÓN MÁXIMA	RELACIÓN ENTRE LA RETRIBUCIÓN MÁXIMA Y LA INICIAL
ESPAÑA	40729	46794	56728	1.39
FINLANDIA	32513	40953	51512	1.58
COREA DEL SUR	31407	54444	87327	2.78
MÉXICO	18620	24261	40094	2.15
MEDIA OCDE	30750	41927	50649	1.70

Annual statutory teachers' salaries in public institutions at starting salary, after 15 years of experience and at the top of the scale, by level of education, in equivalent USD converted using PPPs.

TABLA 13.138: Retribución del profesorado de enseñanza secundaria obligatoria. Indicadores OCDE (2010).

²¹ La fuente de la que se han obtenido los valores es un Statlink ofrecido por la OCDE: <http://dx.doi.org/10.1787/888932310510>. OECD. Consultar Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2010).

13.1.9.- Análisis Correlacional.

El análisis de las correlaciones es relativo al grado de variación conjunta entre dos variables. Se estudiará la correlación lineal simple, que se limita a la relación lineal entre solo dos variables. Las relaciones positivas entre dos variables serán indicativas de que los valores de ambas variables varían al mismo ritmo, de forma que los docentes que puntúan alto en una de las variables también tienden a hacerlo en la otra, y si puntúan bajo en una variable, también tienden a hacerlo en la otra variable. Una correlación negativa significaría que los valores de las variables variarían justamente al revés, cuando un docente puntúa alto en una variable, también puntúa bajo en la otra.

Los coeficientes de correlación nos permiten cuantificar el grado de relación lineal que existe entre dos variables, son valores que oscilan entre -1 y $+1$.

Puesto que las variables de estudio no cumplen el supuesto de normalidad, utilizaremos el coeficiente de Spearman para correlaciones no paramétricas. Junto con los coeficientes de correlación aparece el nivel crítico de significatividad que permite decidir si el coeficiente de correlación vale cero en la población. Para todas las correlaciones se introducirán unos asteriscos, si aparece un solo asterisco al lado del coeficiente indicará que la correlación es significativa al nivel 0.05 bilateral, si aparecen dos asteriscos será indicativo de que la correlación es significativa al nivel 0.01 bilateral, si no parecen asteriscos concluiremos que no existe relación lineal entre las variables. Para la interpretación del coeficiente de Spearman debe tenerse en cuenta que la correlación lineal entre dos variables nunca implica relación de causa-efecto entre ellas, solo podemos decir de ellas que comparten información, que comparten variabilidad.

El coeficiente de correlación llega a entenderse mejor a través del cuadrado del coeficiente de correlación o coeficiente de determinación y se entiende como una proporción de variabilidades. Un coeficiente de valor 0.6, posee un coeficiente de determinación de $0.6^2=0.36$, lo que puede interpretarse como el hecho de que ambas

variables analizadas ponen en juego un 36% de habilidades comunes o que el 36% de una de las variables es debido a la otra.

13.1.9.1.- Escala De Actitudes.

Se ha procedido a realizar un análisis correlacional entre las diferentes componentes en las que hemos agrupado las actitudes hacia la evaluación y también en los diferentes factores o dimensiones de ésta.

Para la interpretación de las correlaciones utilizaremos la siguiente clasificación:

Correlación bivariadas	Muy baja	Débil	Apreciable	Fuerte	Muy fuerte
Coefficiente Rho Spearman	0.0 - 0.2	0.2 – 0.4	0.4 – 0.6	0.6 – 0.8	0.8 – 1.0

Correlaciones entre componentes de la actitud: cognitivo, afectivo, y conductual.

Rho de Spearman	COGN	AFEC	COND
COGN Coeficiente de correlación	1,000	,828**	,825**
AFEC Coeficiente de correlación	,828**	1,000	,827**
COND Coeficiente de correlación	,825**	,827**	1,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.139: Correlaciones entre componentes de la actitud.

Existe una correlación positiva y muy fuerte entre todos los componentes de la actitud, siendo significativa al nivel $p < 0.01$, lo que demuestra la alta consistencia actitudinal, en las que aproximadamente un 72% de elementos son compartidos por los tres componentes de la actitud medida.

Correlaciones entre los factores de la evaluación: diseño de pruebas, planificación de la evaluación de competencias, interacción con el alumno, mecanismos de evaluación de la enseñanza, evaluación inicial, continua, final y, como último factor, la toma de decisiones en las Juntas de Evaluación.

Rho de Spearman		FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
FACTOR I	Coeficiente de correlación	1,000	,645**	,650**	,583**	,521**	,542**	,568**	,365**
FACTOR II	Coeficiente de correlación	,645**	1,000	,491**	,526**	,538**	,512**	,397**	,313**
FACTOR III	Coeficiente de correlación	,650**	,491**	1,000	,722**	,665**	,715**	,615**	,460**
FACTOR IV	Coeficiente de correlación	,583**	,526**	,722**	1,000	,613**	,624**	,577**	,476**
FACTOR V	Coeficiente de correlación	,521**	,538**	,665**	,613**	1,000	,660**	,709**	,584**
FACTOR VI	Coeficiente de correlación	,542**	,512**	,715**	,624**	,660**	1,000	,700**	,494**
FACTOR VII	Coeficiente de correlación	,568**	,397**	,615**	,577**	,709**	,700**	1,000	,538**
FACTOR VIII	Coeficiente de correlación	,365**	,313**	,460**	,476**	,584**	,494**	,538**	1,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.140: Correlaciones entre factores de la actitud.

Aparecen correlaciones fuertes en general entre todos los factores que definen la actitud, aunque no todos correlacionan con el mismo grado, el *Factor VIII*, relativo a la toma de decisiones en las Juntas de evaluación correlaciona débilmente con los *Factores I, II*, relativos al diseño de las pruebas y a la planificación de la evaluación de competencias y de manera apreciable con el *Factor III*, en relación a la interacción que la evaluación produce en el alumno y con el *Factor IV*, en relación con los mecanismos de evaluación de la práctica docente.

Correlaciones entre componentes y factores de la evaluación:

Rho de Spearman	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII	COGN	AFEC	COND
FACTORI	1,000	,645**	,650**	,583**	,521**	,542**	,568**	,365**	,735**	,637**	,739**
FACTORII	,645**	1,000	,491**	,526**	,538**	,512**	,397**	,313**	,680**	,644**	,631**
FACTORIII	,650**	,491**	1,000	,722**	,665**	,715**	,615**	,460**	,773**	,794**	,798**
FACTORIV	,583**	,526**	,722**	1,000	,613**	,624**	,577**	,476**	,805**	,865**	,744**
FACTORV	,521**	,538**	,665**	,613**	1,000	,660**	,709**	,584**	,704**	,764**	,868**
FACTORVI	,542**	,512**	,715**	,624**	,660**	1,000	,700**	,494**	,704**	,775**	,793**
FACTORVII	,568**	,397**	,615**	,577**	,709**	,700**	1,000	,538**	,709**	,699**	,786**
FACTORVIII	,365**	,313**	,460**	,476**	,584**	,494**	,538**	1,000	,665**	,592**	,627**
COGN	,735**	,680**	,773**	,805**	,704**	,704**	,709**	,665**	1,000	,828**	,825**
AFEC	,637**	,644**	,794**	,865**	,764**	,775**	,699**	,592**	,828**	1,000	,827**
COND	,739**	,631**	,798**	,744**	,868**	,793**	,786**	,627**	,825**	,827**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.141: Correlaciones entre factores y componentes de la actitud.

Las correlaciones vuelven a ser altas y positivas entre todas las dimensiones analizadas, pero en distinto grado. Las correlaciones más bajas se obtienen para el *Factor VIII*, la materialización de todo el proceso de evaluación, la fase final a través de las Juntas de Evaluación, en la que la evaluación desempeña su función acreditativa y de selección, en relación con el resto de factores de la evaluación y también con las componentes actitudinales, especialmente con la componente afectiva de la evaluación.

Correlaciones entre las cinco subcompetencias que definen la competencia evaluadora docente.

Rho de Spearman	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
COMI	1,000	,712**	,728**	,766**	,732**
COMII	,712**	1,000	,765**	,753**	,688**
COMIII	,728**	,765**	1,000	,809**	,755**
COMIV	,766**	,753**	,809**	1,000	,791**
COMV	,732**	,688**	,755**	,791**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.142: Correlaciones entre macrocompetencias docentes.

Las correlaciones entre las cinco subcompetencias o macrocompetencias que conforman la competencia evaluadora docente son positivas y fuertes, lo que da muestra de la consistencia de la competencia evaluadora docente que se pretende medir. Las correlaciones más fuertes se obtienen para la *macrocompetencia III*, relativa a la competencia reguladora y la *macrocompetencia IV*, en relación a la interpretación de los resultados de la evaluación y la propia meta-evaluación. La correlación más baja, aunque dentro del rango de positiva y fuerte, se encuentra entre la *macrocompetencia I*, relativa al contexto y a la planificación de la evaluación y la *macrocompetencia V*, la comunicativa, discursiva y didáctica.

A continuación se aportan dos tablas de correlaciones, que relacionan las cinco macrocompetencias con las componentes de la actitud medida, en la primera tabla, y con los factores que definen la actitud, en la segunda tabla.

Obteniéndose, en general, correlaciones fuertes entre macrocompetencias y componentes, y entre macrocompetencias y factores.

Rho de Spearman	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV	COGN	AFEC	COND
COMI	1,000	,712**	,728**	,766**	,732**	,806**	,768**	,846**
COMII	,712**	1,000	,765**	,753**	,688**	,890**	,795**	,824**
COMIII	,728**	,765**	1,000	,809**	,755**	,801**	,876**	,864**
COMIV	,766**	,753**	,809**	1,000	,791**	,836**	,931**	,843**
COMV	,732**	,688**	,755**	,791**	1,000	,808**	,808**	,866**
COGN	,806**	,890**	,801**	,836**	,808**	1,000	,828**	,825**
AFEC	,768**	,795**	,876**	,931**	,808**	,828**	1,000	,827**
COND	,846**	,824**	,864**	,843**	,866**	,825**	,827**	1,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.143: Correlaciones entre macrocompetencias docentes y componentes de la actitud.

Rho Spearman	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV	FACTI	FACTII	FACTIII	FACTIV	FACTV	FACTVI	FACTVII	FACTVIII
COMI	1,000	,712**	,728**	,766**	,732**	,707**	,685**	,715**	,613**	,830**	,651**	,728**	,575**
COMII	,712**	1,000	,765**	,753**	,688**	,849**	,728**	,726**	,793**	,646**	,627**	,627**	,501**
COMIII	,728**	,765**	1,000	,809**	,755**	,633**	,604**	,832**	,762**	,711**	,916**	,732**	,531**
COMIV	,766**	,753**	,809**	1,000	,791**	,625**	,592**	,745**	,862**	,773**	,735**	,729**	,619**
COMV	,732**	,688**	,755**	,791**	1,000	,522**	,492**	,744**	,731**	,830**	,696**	,717**	,744**
FACTI	,707**	,849**	,633**	,625**	,522**	1,000	,645**	,650**	,583**	,521**	,542**	,568**	,365**
FACTII	,685**	,728**	,604**	,592**	,492**	,645**	1,000	,491**	,526**	,538**	,512**	,397**	,313**
FACTIII	,715**	,726**	,832**	,745**	,744**	,650**	,491**	1,000	,722**	,665**	,715**	,615**	,460**
FACTIV	,613**	,793**	,762**	,862**	,731**	,583**	,526**	,722**	1,000	,613**	,624**	,577**	,476**
FACTV	,830**	,646**	,711**	,773**	,830**	,521**	,538**	,665**	,613**	1,000	,660**	,709**	,584**
FACTVI	,651**	,627**	,916**	,735**	,696**	,542**	,512**	,715**	,624**	,660**	1,000	,700**	,494**
FACTVII	,728**	,627**	,732**	,729**	,717**	,568**	,397**	,615**	,577**	,709**	,700**	1,000	,538**
FACTVIII	,575**	,501**	,531**	,619**	,744**	,365**	,313**	,460**	,476**	,584**	,494**	,538**	1,000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.144: Correlaciones entre macrocompetencias docentes, factores y componentes de la actitud.

13.1.9.2.- Cuestionario. Instrumentos de Evaluación.

En el estudio descriptivo de los instrumentos de evaluación se agruparon éstos en siete bloques, para cada uno de ellos se ha realizado un análisis correlacional.

BLOQUE I: PRUEBAS ESPECÍFICAS
Var001.- Pruebas escritas de respuesta abierta (desarrollo de tema o situaciones que requieren planificación para ser resueltas).
Var002.- Pruebas escritas de respuesta cerrada.
Var003.- Pruebas tipo test.
Var004.- Pruebas orales.
BLOQUE II: ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS
Var005.- Trabajos y proyectos.
Var006.- Informes de laboratorio.
Var024.- Investigaciones.
BLOQUE III: ANÁLISIS DEL TRABAJO DE AULA
Var008.- La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase o dossier de notas y apuntes.
Var009.- Las propias cuestiones y dudas que los alumnos propongan en clase.
Var013.- Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra...
Var014.- Revisión de cuadernos (portafolios).
BLOQUE IV: INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS
Var007.- Exposición de trabajos en público.
Var010.- Debates.
Var012.- Trabajo en equipo colaborativo.
BLOQUE V: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA
Var011.- Incidentes y situaciones críticas que el profesor crea para evaluar actitudes: motivación, interés...
Var015.- Observación directa.
Var016.- Registro diario.
Var017.- Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario.
Var023.- Escalas de valoración de actitudes.
BLOQUE IV: ENCUESTAS
Var018.- Entrevistas.
Var019.- Cuestionarios.
BLOQUE VII: META-ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Var020.- Lecturas obligatorias/voluntarias.
Var021.- Búsqueda de información (internet, revistas...).
Var022.- Comentarios de texto.

Se muestra a continuación la matriz de correlaciones para cada bloque de instrumentos de evaluación utilizados por el docente. Se comienza analizando las correlaciones entre los instrumentos que conforman el **Bloque I**:

Correlaciones BLOQUE I

Rho de Spearman	var001	var002	var003	var004
var001 Coeficiente de correlación	1,000	,175	,016	,307**
var002 Coeficiente de correlación	,175	1,000	,318**	,352**
var003 Coeficiente de correlación	,016	,318**	1,000	,330**
var004 Coeficiente de correlación	,307**	,352**	,330**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.145: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental I.

El estudio de las correlaciones nos muestra que los docentes que utilizan las pruebas escritas de respuesta abierta no se encuentran relacionados linealmente con el grupo de docentes que utilizan las pruebas escritas de respuesta cerrada, ni con los docentes que usan las pruebas tipo test para la evaluación de los estudiantes. Sin embargo, sí existe relación entre los docentes que utilizan las pruebas orales. Las pruebas orales son utilizadas por todos los docentes y, aunque no con gran peso en la calificación final del alumno, sí que existe una correlación positiva con el resto de pruebas que se aplican.

A continuación se expone la matriz de correlaciones entre los instrumentos clasificados en el **Bloque II**:

Correlaciones BLOQUE II

Rho de Spearman	var005	var006	var024
var005 Coeficiente de correlación	1,000	,341**	,459**
var006 Coeficiente de correlación	,341**	1,000	,467**
var024 Coeficiente de correlación	,459**	,467**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.146: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental II.

Se aprecian correlaciones positivas y débiles entre las variables 5 y 6, lo que denota que existe una relación directa, aunque no muy acusada, en el uso de los instrumentos en forma de *trabajos y proyectos* y los *informes de laboratorio*.

En relación al **Bloque III**, la matriz de correlaciones es la que sigue:

Correlaciones BLOQUE III

Rho de Spearman	var008	var009	var013	var014
var008 Coeficiente de correlación	1,000	,462**	,425**	,643**
var009 Coeficiente de correlación	,462**	1,000	,592**	,284**
var013 Coeficiente de correlación	,425**	,592**	1,000	,404**
var014 Coeficiente de correlación	,643**	,284**	,404**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.147: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental III.

Aparece una correlación débil entre la *corrección de cuadernos* y la *valoración de las dudas* que los alumnos exponen durante el desarrollo de la clase. La correlación más positiva aparece para la pareja de instrumentos: *corrección de los cuadernos* y *calidad de los apuntes*.

Las correlaciones bivariadas relativas a los instrumentos del **Bloque IV** son las que siguen:

Correlaciones BLOQUE IV

Rho de Spearman	var007	var010	var012
var007 Coeficiente de correlación	1,000	,489**	,420**
var010 Coeficiente de correlación	,489**	1,000	,520**
var012 Coeficiente de correlación	,420**	,520**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.148: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental IV.

Puede observarse cómo todas las correlaciones son positivas y apreciables, no apareciendo ninguna correlación de carácter fuerte, ni extremadamente débil. Los profesores que utilizan *debates* tienen tendencia a proponer *trabajos en equipo* y estos a evaluar las *exposiciones en público*.

En relación al **Bloque V** las correlaciones bivariadas son las que se muestran a continuación:

Correlaciones BLOQUE V

Rho de Spearman	var011	var015	var016	var017	var023
var011 Coeficiente de correlación	1,000	,408**	,499**	,523**	,301**
var015 Coeficiente de correlación	,408**	1,000	,623**	,579**	,325**
var016 Coeficiente de correlación	,499**	,623**	1,000	,673**	,281**
var017 Coeficiente de correlación	,523**	,579**	,673**	1,000	,430**
var023 Coeficiente de correlación	,301**	,325**	,281**	,430**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.149: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental V.

De la tabla de correlaciones puede observarse cómo el instrumento 23, *escala de valoración de actitudes*, aporta correlaciones débiles con el resto de los instrumentos de este bloque. La correlación más baja se da para el instrumento 16, *registro diario*. Por el contrario, este último instrumento correlaciona fuertemente con el instrumento 17, *diarios de clase*.

En relación al **Bloque VI**:

Correlaciones BLOQUE VI

Rho de Spearman	var018	var019
var018 Coeficiente de correlación	1,000	,829**
var019 Coeficiente de correlación	,829**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.150: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental VI.

Correlación positiva y muy fuerte entre los dos instrumentos que forman el bloque de encuestas: *cuestionarios* y *entrevistas*. Lo evidencia, por un lado, la consistencia del bloque instrumental y, por otro, cómo los docentes que utilizan los cuestionarios como fuente de información también utilizan las entrevistas con los discentes.

En relación al **Bloque VII**:

Correlaciones BLOQUE VII

Rho de Spearman	var020	var021	var022
var020 Coeficiente de correlación	1,000	,491**	,609**
var021 Coeficiente de correlación	,491**	1,000	,420**
var022 Coeficiente de correlación	,609**	,420**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.151: Correlaciones entre instrumentos del bloque instrumental VII.

Cabe destacar la correlación fuerte que aparece entre los instrumentos 20 y 22, *lecturas y comentarios de texto*. Los docentes que valoran la lectura como destreza a evaluar, también valoran la comprensión de la propia lectura para obtener la calificación final.

En cuanto a las correlaciones que aparecen entre los distintos bloques, todas son correlaciones positivas y aceptables, las correlaciones más fuertes aparecen entre el bloque I y el bloque VI, lo que muestra la tendencia del profesorado que utiliza pruebas específicas a utilizar entrevistas. A su vez, aparece correlación fuerte entre el uso de los bloques IV y VII, observándose la relación directa que existe entre el uso del meta-análisis de la información y los intercambios orales entre los alumnos, bloques de técnicas de evaluación que podrían ir destinadas a la evaluación de competencias.

Rho de Spearman	BLOQUEI	BLOQUEII	BLOQUEIII	BLOQUEIV	BLOQUEV	BLOQUEVI	BLOQUEVII
BLOQUEI	1,000	,445**	,478**	,487**	,440**	,698**	,542**
BLOQUEII	,445**	1,000	,430**	,655**	,466**	,554**	,582**
BLOQUEIII	,478**	,430**	1,000	,527**	,583**	,502**	,572**
BLOQUEIV	,487**	,655**	,527**	1,000	,617**	,614**	,692**
BLOQUEV	,440**	,466**	,583**	,617**	1,000	,644**	,524**
BLOQUEVI	,698**	,554**	,502**	,614**	,644**	1,000	,554**
BLOQUEVII	,542**	,582**	,572**	,692**	,524**	,554**	1,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 13.152: Correlaciones entre bloques instrumentales.

Por último se va a proceder al análisis correlacional del total de variables instrumentales, con el fin de buscar algunas relaciones de dependencia que sean interesantes. A continuación se ofrece la matriz de correlaciones bivariadas:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (filateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (filateral).

TABLA 13.153: Correlaciones entre instrumentos de evaluación.

Aparecen algunas correlaciones muy débiles y no significativas entre los instrumentos 1 y 3: pruebas escritas de respuesta abierta y pruebas tipo test, así como entre los instrumentos 2 y 5: pruebas escritas de respuesta cerrada y trabajos y proyectos, también entre los instrumentos 3 y 9: pruebas tipo test y las propias cuestiones o dudas que los alumnos plantean en clase.

En general, es el instrumento 3, las pruebas tipo test, el que proporciona correlaciones más débiles con el resto de instrumentos, muchas de ellas no significativas, solo aparecen correlaciones positivas y fuertes del instrumento 3 en relación a dos de los instrumentos pertenecientes al bloque de encuestas: cuestionarios y entrevistas, indicativo de que los docentes que utilizan unas pruebas test, utilizan también la encuesta, en sus versiones entrevista y cuestionario.

13.1.10.- Análisis Inferencial.

Para llevar a cabo el análisis inferencial se han solicitado una serie de pruebas previas al programa estadístico SPSS 17.0, con el fin de determinar el tipo de análisis que podía realizarse con los datos extraídos de la muestra, teniendo en cuenta si se cumplen los requisitos para el análisis paramétrico o, por el contrario, se han de utilizar contrastes no paramétricos.

Prueba de independencia:

Para la prueba de independencia de los residuos (diferencia entre los valores observados y los valores pronosticados) se utilizará el estadístico de Durbin-Watson. Si el estadístico se encuentra comprendido entre los valores 1.5 y 2.5 la muestra puede ser considerada independiente.

Prueba de normalidad:

Para demostrar que los datos se ajustan a una distribución normal se realizará la prueba de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, este último en el caso de una muestra con un número de datos menor de cincuenta. Si el nivel de significatividad que arroja la prueba es menor de 0.05, no podrá suponerse normalidad. Cuanto más pequeño es el estadístico de Kolmogorov-Smirnov y más grande el nivel de significación ($p > 0.05$), mejor es el ajuste de los datos a una distribución normal. Cuanto más grande sea el estadístico indicado y más pequeño su nivel de significación ($p < 0.05$) más lejos se estará de una distribución normal y, por tanto, se rechazará la hipótesis nula, no cumpliéndose el requisito de normalidad para los datos.

Prueba de homocedasticidad:

Para comprobar la homocedasticidad se debe utilizar la prueba de homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de Levene. Si la probabilidad asociada al estadístico de Levene es menor que 0.05 se rechazará la hipótesis de igualdad y se supondrá que

son distintas. Si la probabilidad asociada al estadístico de Levene es mayor que 0.05 se aceptará la igualdad de varianzas, cumpliéndose el requisito de homocedasticidad.

Si se cumplen los tres requisitos, independencia, normalidad y homocedasticidad pueden aplicarse las siguientes pruebas:

Prueba T para dos muestras independientes. Con esta prueba se determinará si es estadísticamente significativa la diferencia entre las medias de una variable en función de los de otra variable cualitativa dicotómica.

Análisis de varianza con un factor o prueba de ANOVA, se ha utilizado el análisis de varianza con un factor para analizar el comportamiento de las variables dependientes en función de las variables independientes distribuidas en k grupos.

Si no se cumplen los requisitos ANOVA se utilizarán las pruebas no paramétricas:

Kruskal-Wallis para k muestras independientes.

U de Mann-Whitney para 2 muestras independientes, con la corrección de Bonferroni.

Por tanto, en el análisis inferencial que se va a realizar se obtendrán para cada variable las siguientes series de tablas y gráficos:

- *Descriptivos.*
 - Tabla de descriptivos: Recoge la media, la desviación típica, el intervalo de confianza del 95% (por defecto) para la media correspondiente a la variable dependiente para cada uno de los grupos definidos por el factor.
 - Tabla de frecuencias para cada variable.
 - Gráfico: Recoge de forma gráfica las variaciones de las tablas descriptivas.

- *Para las dimensiones a las que da lugar la agrupación de ítems y que cumplieran el prerrequisito de normalidad se actuará así:*
 - *Prueba de homogeneidad de varianzas.* Contiene el valor del estadístico de Levene del contraste de la hipótesis de homocedasticidad con el nivel de significación crítico. Esta tabla muestra el test de hipótesis. La hipótesis de la que se parte es que la diferencia de las medias es cero (si son iguales, su diferencia será cero). El resultado que se obtenga al realizar la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas, permitirá suponer o no, que las varianzas poblacionales son iguales.
 - *ANOVA.* Contiene las sumas de cuadrados inter-grupos, intra-grupos y total, sus correspondientes grados de libertad y el valor del estadístico de prueba F junto con el nivel de significación crítico.
 - *Pruebas Post hoc:* HSD de Tukey que permite las comparaciones múltiples.
 - *Si no existe homocedasticidad* deben realizarse las pruebas robustas de igualdad de las medias, a través del estadístico de Welch.
- *Para las dimensiones de la actitud que no cumplen normalidad se actuará así:*
 - Pruebas no paramétricas a través del contraste de Kruskal-Wallis para k muestras independientes.
 - Pruebas no paramétricas para 2 muestras independientes a través del estadístico U de Mann-Whitney para analizar como varía la variable dependiente de los k grupos que genera la independiente.
 - Tablas y gráficos de diferencias de medias entre variables.
 - Tablas y gráficos de contingencia, que desvelan relaciones entre dos variables.
- Todos los análisis de medias se establecen para el nivel de significación crítico $p < 0.05$. Excepto en el caso de los análisis no paramétricos de U de Mann-Whitney en el que sea aplica la corrección de Bonferroni para controlar la tasa del error. Se considerará que tres grupos difieren en sus medias para una significación menor de $0.05/3 = 0.017$, y que cuatro grupos lo harían en $0.05/4 = 0.0125$, y así sucesivamente.

La preparación de los datos para determinar el tipo de contraste que debía hacerse proporcionó, en prácticamente la totalidad de los casos, unos niveles de significatividad para el estadístico de Kolmogorov-Smirnov inferiores al nivel crítico, situado en $p=0.05$, que obligaron a rechazar la hipótesis de datos distribuidos normalmente. Los resultados de esta prueba se encuentran recogidos en la **Tabla 13.C** del **Anexo 1**. Se comprobó la independencia mediante el estadístico de Durbin-Watson y se decidió aplicar contrastes no paramétricos para todo el análisis inferencial. Se irán mostrando, a través del **Anexo 1** a este documento, algunas de las tablas con el fin de ejemplificar, puesto que todos los resultados muestran las mismas tendencias de no normalidad. Estas tablas de datos fueron extraídas a través del paquete estadístico SPSS 17.0, y sus resultados confirman que la decisión tomada es la adecuada.

13.1.10.1.- Análisis de las Actitudes de los Docentes en relación a las Variables Profesionales.

Los resultados que se han obtenido para este análisis de relaciones se encuentran recogidos en las **Tablas 1, 2 y 3**, del **Anexo 13** a este documento.

13.1.10.1.1.- Experiencia Docente.

La variable *experiencia docente* ha sido generada a través de la variable *años de docencia*, la cual se ha agrupado en cuatro subgrupos para la obtención de la nueva variable:

- Subgrupo 1: 1 a 6 años de docencia, equivalente a baja experiencia profesional.
- Subgrupo 2: 7 a 12 años de docencia, equivalente a media-baja experiencia profesional.
- Subgrupo 3: 13 a 18 años de docencia, equivalente a media-alta experiencia profesional.
- Subgrupo 4: más de 18 años de docencia, equivalente a alta experiencia profesional.

Dados los resultados que aporta el test de Kolmogorov-Smirnov, en el que se aprecia un nivel de significatividad $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula de normalidad de la muestra y se procede al análisis inferencial a través de métodos no paramétricos. Los datos que obligan a rechazar el análisis paramétrico se encuentran recogidos en la **Tabla 13.D1 y Tabla 13.D2** del **Anexo 1** a este documento. Si se realiza la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, se obtiene un nivel de significatividad $p > 0.05$, valores que no permiten rechazar la hipótesis de igualdad de medias para la primera de las agrupaciones efectuadas con los ítems de la escala, las componentes cognitiva, afectiva y conductual. Lo mismo ocurre cuando se aplican las pruebas de contraste a las otras dos agrupaciones, los ocho factores de la práctica evaluativa y las cinco subcompetencias evaluadoras. Se puede afirmar, por tanto, que no existen diferencias significativas en las actitudes hacia la evaluación en relación a la experiencia docente que tenga el profesorado.

A continuación se van a analizar con detalle las tres agrupaciones a las que se ha hecho referencia, con el fin de encontrar diferencias actitudinales en las distintas dimensiones de la evaluación en función de la *experiencia docente*.

COMPONENTES DE LA ACTITUD MEDIDA.

A continuación se muestran los resultados de la prueba de contraste para las componentes de la actitud: cognitiva, afectiva, conductual.

Variable de agrupación	COGN	AFEC	COND
EXPERIENCIA DOCENTE			
Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$,750	,492	,399

Aunque no aparecen diferencias significativas entre los subgrupos formados por la variable *experiencia docente*, se procedió al análisis de medias para cada subgrupo.

La siguiente tabla muestra el comportamiento de los componentes de la evaluación: cognitivo, afectivo y conductual con respecto a la experiencia docente, aunque dados los resultados, han de considerarse los valores totales sin distinción por subgrupos.

Descriptivos		N	COGNITIVO	AFECTIVO	CONDUCTUAL
DIMENSIONES					
	Baja experiencia docente	34	4,5294	4,5000	4,3400
	Media-baja experiencia docente	16	4,7594	4,7473	4,6425
	Media-alta experiencia docente	11	4,5636	4,6443	4,5273
	Alta experiencia docente	32	4,5125	4,4742	4,2763
	Total	93	4,5672	4,5507	4,3923

TABLA 13.154: Diferencias en componentes de la actitud según experiencia docente.

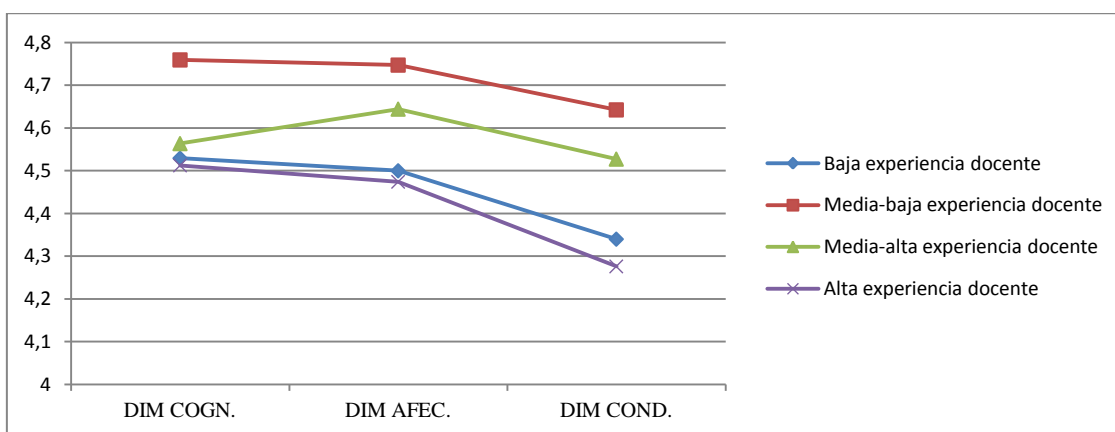


GRÁFICO 13.110: Contorno de contraste entre las componentes de la actitud según la experiencia docente.

FACTORES DE LA EVALUACIÓN.

Se ha aplicado la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para los factores de la evaluación, puesto que no se cumple el supuesto de normalidad. Los valores que arroja este estadístico permiten observar niveles de significatividad superiores al nivel crítico $p = 0.05$, por lo que habrá que aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Variable de agrupación	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
EXPERIENCIA DOCENTE								
Prueba de Kruskal-Wallis	,422	,249	,289	,463	,297	,141	,211	,372
Nivel de significatividad								
* $p < 0.05$								

El análisis evidencia cómo tampoco se encuentran diferencias significativas en los factores de la evaluación según la experiencia del profesorado en las aulas de secundaria.

Se ha realizado una tabla comparativa con los factores de la evaluación según la variable de agrupación *experiencia docente*.

Descriptivos		FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Media									
Baja experiencia docente	34	4,2941	3,9765	4,7206	4,4816	4,2647	4,3333	4,6618	4,5756
Media-baja experiencia docente	16	4,2188	3,4375	5,0875	4,6680	4,7813	4,9479	5,0313	5,1071
Media-alta experiencia docente	11	4,1023	3,8545	4,8727	4,5568	4,6818	4,7273	4,8523	4,7013
Alta experiencia docente	32	4,1406	3,5438	4,7813	4,3105	4,2383	4,4323	4,8125	4,7589
Total	93	4,2056	3,7204	4,8226	4,4637	4,3938	4,5197	4,7997	4,7450

TABLA 13.155: Diferencias en factores de la actitud según experiencia docente.

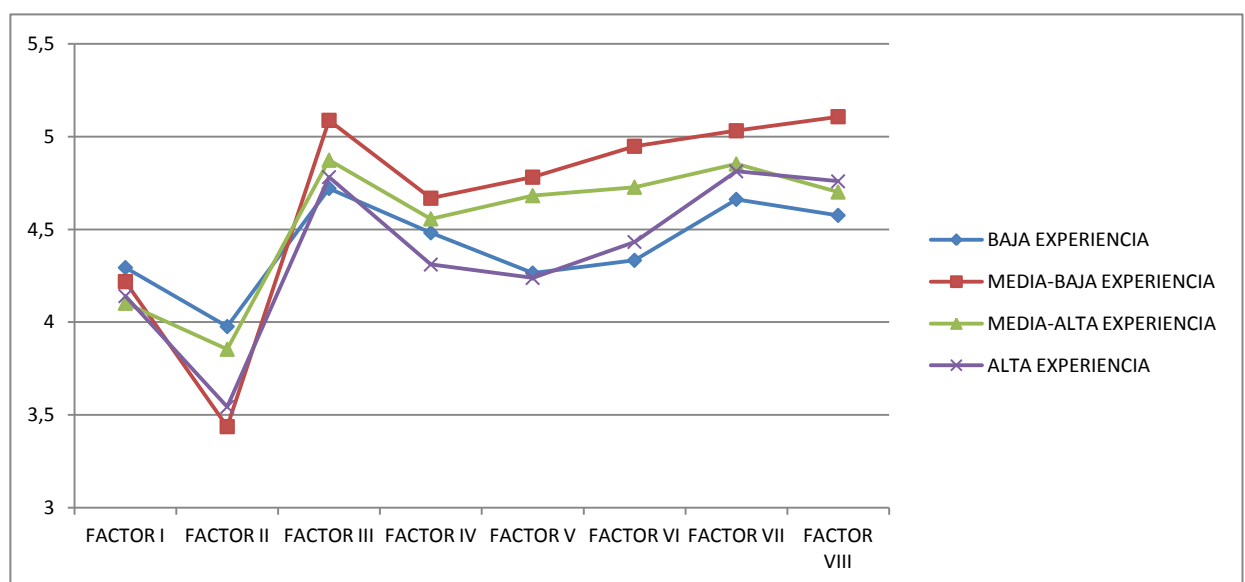


GRÁFICO 13.111: Contorno de contraste entre los factores de la evaluación según la experiencia docente.

SUBCOMPETENCIAS O MACROCOMPETENCIAS.

En relación a las subcompetencias profesionales que definen la competencia evaluadora docente tampoco se aprecian diferencias de medias significativas, tal y como se deduce de los resultados de la prueba de contraste.

Variable de agrupación EXPERIENCIA DOCENTE		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Prueba de Kruskal-Wallis						
Nivel de significatividad	*p<0.05	,680	,528	,359	,597	,274

La siguiente tabla muestra una comparativa de medias para las competencias docentes según la variable de agrupación *experiencia docente*.

EXPERIENCIA DOCENTE		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Baja experiencia docente	Media	4,2908	4,3578	4,4525	4,5934	4,5053
Media-baja experiencia docente	Media	4,5069	4,4167	4,9087	4,7831	5,0227
Media-alta experiencia docente	Media	4,4141	4,2980	4,7483	4,7914	4,6364
Alta experiencia docente	Media	4,2847	4,1927	4,5697	4,4301	4,6534
Total	Media	4,3405	4,3041	4,6063	4,5933	4,6608

TABLA 13.156: Diferencias en macrocompetencias según experiencia docente.

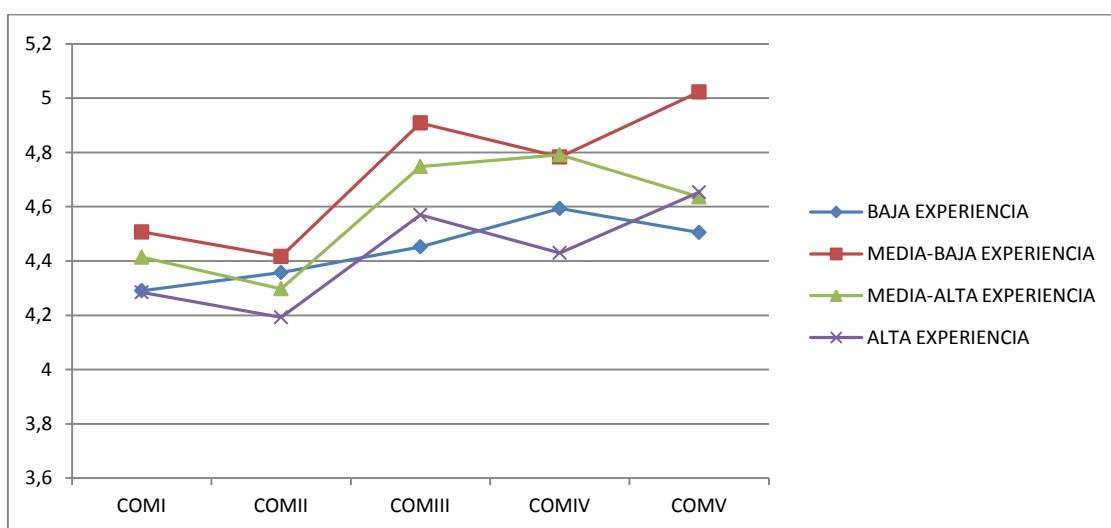


GRÁFICO 13.112: Contorno de contraste entre las macrocompetencias según la experiencia docente.

Los resultados muestran que los valores obtenidos no son significativos. En las tres gráficas analizadas, *Gráficos 13.110, 13.111 y 13.112*, puede observarse cómo aparece una tendencia a que los profesores de media-baja experiencia sean los que poseen unas actitudes más positivas frente a la evaluación. En la última de las gráficas, *Gráfico 13.112*, se observa un mayor desarrollo de todas las competencias evaluativas docentes para este subgrupo. Sin embargo, como se ha dicho, aunque los resultados sean ilustrativos, no pueden considerarse significativos.

Se va a proceder a aplicar la prueba de contraste al conjunto de todas las variables que conforman la actitud de la evaluación buscando diferencias entre subgrupos que sean significativas. Estos datos se encuentran recogidos en la **Tabla 13.E** del **Anexo 1** a este documento.

Las variables var2.6 y var3.7 se ven afectadas por las diferencias de medias en función de la variable de agrupación *experiencia docente*.

var	Variables	Nivel de significatividad
Var2.6.	<i>Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.</i>	0.017*
Var3.7.	<i>Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.</i>	0.009*

Nivel crítico de significatividad * $p < 0.05$

A través de la prueba de U de Mann-Whitney, para dos muestras independientes, se han analizado por parejas los cuatros subgrupos en los que se ha clasificado la experiencia docente y, utilizando la corrección de Bonferroni, para significatividad crítica $p < 0.05/4 = 0.0125$, se determinarán las diferencias de medias entre subgrupos para las variables seleccionadas. Las siguientes tablas proporcionan los niveles de significatividad a través de los cuales se pretende rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias. Solo se muestran los contrastes que han determinado diferencias entre subgrupos.

Subgrupos:	var2.6	var3.7
Baja experiencia y Alta experiencia		
Nivel de significatividad	,018	,002*
* $p < 0.0125$		

Subgrupos:	var2.6	var3.7
Baja experiencia y Media-baja experiencia		
Nivel de significatividad	,003*	,028
* $p < 0.0125$		

Los informes comparativos de medias que se muestran a continuación descubren que los docentes con media-baja experiencia, profesorado que ha estado ejerciendo la profesión entre 7 y 12 años, se encuentran totalmente en desacuerdo con la afirmación que encierra la variable var2.6, mostrando un rechazo muy fuerte hacia el uso de las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía como referentes para elaborar sus pruebas sobre competencias básicas. Son los profesores de baja experiencia, hasta seis años de docencia, los que manifiestan una actitud más positiva ante el uso de estas pruebas, siendo ésta, no obstante, una actitud de rechazo débil.

Informe de medias para la variable 2.6

EXPERIENCIA DOCENTE	Media	N	Desv. típ.
Baja experiencia docente	3,1471*	34	1,70796
Media-baja experiencia docente	1,6250*	16	1,08781
Media-alta experiencia docente	2,9091	11	2,07145
Alta experiencia docente	2,1875	32	1,73089
Total	2,5269	93	1,74824

TABLA 13.157: Diferencias para la variable 2.6 según experiencia docente.

En cuanto a la variable 3.7, los valores medios son mucho más positivos, en torno a *muy de acuerdo*, apareciendo diferencias significativas según la experiencia. Los docentes con alta experiencia dicen estar *totalmente de acuerdo* en que, una vez corregidas las pruebas y trabajos producidos por los alumnos, los devuelven con la

explicación de los errores cometidos. Las diferencias aparecen entre los docentes de baja experiencia, que aún estando *bastante de acuerdo*, muestran una actitud de aceptación débil al respecto.

Informe de medias para la variable 3.7

EXPERIENCIA DOCENTE	Media	N	Desv. típ.
Baja experiencia docente	4,7941*	34	1,45184
Media-baja experiencia docente	5,4375	16	1,26326
Media-alta experiencia docente	5,0909	11	1,51357
Alta experiencia docente	5,4063*	32	1,41100
Total	5,1505	93	1,42147

TABLA 13.158: Diferencias para la variable 3.7 según experiencia docente.

13.1.10.1.2.- Ciclo De Docencia.

La variable *Ciclo de docencia* se ha recodificado, apareciendo tres subgrupos.

Subgrupo 1: ESO I, profesores que solo ejercen en los niveles de 1º y 2º de ESO.

Subgrupo 2: ESO II, profesores que solo ejercen en los niveles de 3º y 4º de ESO.

Subgrupo 3: ESO I, II: profesores que ejercen en los cuatro niveles, de 1º a 4º de ESO.

Para determinar el tipo de contraste que se debía efectuar, se realizaron las pruebas de normalidad para esta muestra, encontrándose que los datos no cumplían dicho supuesto y debían, por tanto, aplicarse contrastes no paramétricos. Los resultados de estas pruebas se encuentran en la **Tabla 13.F** del **Anexo 1** a este documento.

Para encontrar diferencias significativas se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis para las tres componentes de la actitud y para los ocho factores que definen los procesos de evaluación, y que a continuación se muestran.

Variable de agrupación CICLO DE DOCENCIA	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Nivel de significatividad *p<0.0125	,592	,644	,254	,384	,369	,831	,877	,795	,533	,159	,356

No se aprecian diferencias de medias en las actitudes en cuanto al ciclo al que pertenecen los profesores de la muestra. Las medias son las que siguen:

Informe

	CICLO DE DOCENCIA											
	ESO I			ESO II			ESO I, II			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,3375	16	1,02217	4,6181	36	,72812	4,5826	46	,87624	4,5556	98	,84776
AFEC	4,2201	16	,89955	4,4396	36	,79138	4,3233	46	,92066	4,3492	98	,86627
COND	3,9650	16	1,09006	4,4778	36	,86417	4,4104	46	,95990	4,3624	98	,95538
FACTORI	3,9844	16	,84271	4,2257	36	,88126	4,1984	46	1,05888	4,1735	98	,95781
FACTORII	3,3500	16	1,09909	3,5944	36	1,30536	3,8261	46	1,35359	3,6633	98	1,29697
FACTORIII	4,6812	16	1,31160	4,9278	36	,98637	4,7587	46	1,14496	4,8082	98	1,11102
FACTORIV	4,2188	16	1,36397	4,4983	36	,88344	4,4701	46	1,03059	4,4394	98	1,03528
FACTORV	4,0078	16	1,49894	4,4514	36	,98302	4,3750	46	1,14655	4,3431	98	1,15298
FACTORVI	4,1667	16	1,43501	4,6343	36	1,02494	4,5072	46	1,17429	4,4983	98	1,16716
FACTORVII	4,4141	16	1,01624	4,9201	36	,80631	4,7717	46	,94696	4,7679	98	,91628
FACTORVIII	4,2321	16	1,56046	4,8968	36	,76101	4,7267	46	,82962	4,7085	98	,97753

TABLA 13.159: Diferencias en componentes de la actitud y factores según ciclo de docencia.

En relación a las cinco macrocompetencias que definen la competencia evaluadora docente tampoco se encuentran diferencias significativas, tal y como desvelan las pruebas de contraste.

Variable de agrupación CICLO DE DOCENCIA	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Nivel de significatividad *p<0.05	,251	,312	,456	,444	,489

El informe de medias es el que sigue:

Informe						
CICLO DE DOCENCIA		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
ESO I	Media	3,9583	4,1007	4,3077	4,2868	4,2386
ESO II	Media	4,3981	4,2870	4,7137	4,6895	4,7576
ESO I, II	Media	4,3647	4,3249	4,5786	4,5371	4,6680
Total	Media	4,3107	4,2744	4,5840	4,5522	4,6308

TABLA 13.160: Diferencias en macrocompetencias según ciclo de docencia.

Aunque no aparecen diferencias significativas por dimensiones, se hace interesante analizar las diferencias que se establecen para alguno de los ítems. Se procede, entonces, a la aplicación de la prueba de contraste no paramétrica, cuyos resultados quedan recogidos en la **Tabla 13.G** del **Anexo 1** a este documento. Estos resultados evidencian diferencias para tres de los ítems, *var1.5*, *var7.2* y *var8.8*.

Variable agrupación CICLO DE DOCENCIA	Nivel de significatividad *p<0.05
<i>Var1.5 Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.</i>	0.030*
<i>Var7.2 Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.</i>	0.020*
<i>Var8.8 Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.</i>	0.048*

Para determinar las diferencias que crea la variable de agrupación *Ciclo de Docencia*, a través de sus tres subgrupos, se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. El hecho de tener dividida la variable en tres grupos hace que el nivel crítico de significatividad se encuentre en $0.05/3 = 0.017$ según la corrección de Bonferroni. Obteniéndose los siguientes resultados que se exponen en tres tablas de doble entrada, para cada una de las variables analizadas.

ESO I			
ESO II	0.001*		
ESO I, II	0.007*	0.406	
VARIABLE Var1.5 *p<0.017	ESO I	ESO II	ESO I, II

ESO I			
ESO II	0.005*		
ESO I, II	0.019	0.966	
VARIABLE Var7.2 *p<0.017	ESO I	ESO II	ESO I, II

ESO I			
ESO II	0.020		
ESO I, II	0.027	0.873	
VARIABLE Var8.8 *p<0.017	ESO I	ESO II	ESO I, II

Aparecen diferencias significativas en las variables var1.5 y var7.2, con nivel de significatividad menor que el nivel crítico, $p=0.017$, no así para la variable var8.8.

Las tablas de medias comparativas que interesan en el análisis son las que se muestran:

Informe			
CICLO DE DOCENCIA		var1.5	var7.2
ESO I	Media	3,7500*	4,6875*
	N	16	16
	Desv. típ.	1,39044	1,19548
ESO II	Media	5,0000*	5,3333*
	N	36	36
	Desv. típ.	1,21890	1,17108
ESO I, II	Media	4,7826*	5,1739
	N	46	46
	Desv. típ.	1,31509	1,38731
Total	Media	4,6939	5,1531
	N	98	98
	Desv. típ.	1,35013	1,28715

TABLA 13.161: Diferencias en variables 1.5 y 7.2 según ciclo de docencia.

Los resultados evidencian que los docentes que ejercen en los niveles más bajos de la secundaria, 1º y 2º ESO, muestran una actitud más negativa para las variables var1.5 y var7.2 que los docentes que trabajan en los niveles superiores, 3º y 4º de ESO.

El tiempo de dedicación que emplean los docentes de segundo ciclo de ESO a preparar sus pruebas y comprobar la calidad de éstas se manifiesta como una actitud de aceptación muy fuerte, sin embargo para los docentes de los niveles bajos esta actitud se convierte en indiferencia. Por otro lado, son también los docentes de niveles superiores los que muestran una actitud muy positiva, de aceptación fuerte hacia el hecho de tener definidos con claridad unos criterios de calificación que les permitirán realizar una evaluación objetiva, los docentes del primer ciclo de secundaria manifiestan actitud positiva también, aunque bastante más débil.

Todo parece indicar un positivismo más acusado en los docentes de niveles altos, ejerciendo una evaluación más cuantitativa en relación a los docentes de niveles bajos, en los que la evaluación se vuelve más cualitativa.

13.1.10.1.3.- Departamentos Didácticos.

En cuanto a las áreas de especialización a las que pertenecen los docentes se han definido seis subgrupos, realizándose la siguiente codificación:

- Subgrupo 0: Otros Departamentos.
- Subgrupo 1: Ciencias (Experimentales y Exactas).
- Subgrupo 2: Ciencias Sociales.
- Subgrupo 3: Lengua y Literatura.
- Subgrupo 4: Idiomas.
- Subgrupo 5: Artísticas.

Una vez aplicada la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de la significación de Lilliefors y la prueba Shapiro-Wilk, se verifica que la muestra incumple el supuesto de normalidad. Estos datos quedan recogidos en la **Tabla 13.H1** y **Tabla 13.H2** del **Anexo I** a este documento. Se procede a la realización del análisis no paramétrico para evidenciar diferencias de medias a partir de los subgrupos que genera la variable *departamentos didácticos*. A continuación se procede a la

realización de la prueba de Kruskal-Wallis para k muestras independientes, siendo el nivel crítico de significatividad $p=0.05$; solo se podrá rechazar la hipótesis de igualdad de medias para valores de significatividad inferiores a este valor.

Variable de agrupación	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Prueba de Kruskal-Wallis	,487	,083	,097	,786	,544	,012*	,803	,058	,044*	,068	,189
Nivel de significatividad											
* $p<0.05$											

Variable de agrupación	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Prueba de Kruskal-Wallis	,226	,711	,042*	,138	,108
Nivel de significatividad					
$p<0.05$					

Se aprecian diferencias significativas para algunos de los componentes de las actitudes y para la tercera macrocompetencia. Para determinar las diferencias de medias entre departamentos didácticos se va a aplicar la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. El hecho de trabajar con 6 subgrupos hace que al nivel crítico de significatividad se le aplique la corrección de Bonferroni, encontrándose en $p=0.05/6 = 0.0083$. Solo podrá rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias para valores de significatividad inferiores a este valor.

Los resultados del análisis no paramétrico para dos muestras independientes indican que no se aprecian diferencias significativas, al nivel de significación $p=0.0083$, para ninguna de las macrocompetencias, utilizando como variable de agrupación la *pertenencia a un departamento didáctico*.

Se buscaron diferencias para el resto de las dimensiones de la actitud. Los datos del análisis pueden encontrarse en las **Tabla 13.11** a **Tabla 13.14** del **Anexo 1** al documento. Estos análisis no detectaron ninguna diferencia entre medias para

ninguno de los departamentos, excepto para los departamentos de Ciencias Sociales y de Ciencias, en relación al *Factor III*, referente a *la interacción que la evaluación causa en el alumno*. En el caso de los docentes pertenecientes al departamento de Ciencias Sociales las actitudes, con respecto al *Factor III*, son más positivas que en el caso del departamento de Ciencias o de otros departamentos, mostrándose los profesores del departamento Ciencias Sociales con una actitud aceptable y muy fuerte hacia este elemento de la evaluación, los docentes del departamento de Ciencias muestran una actitud también aceptable, pero en algo más débil.

Solo se muestran los resultados de la prueba U de Mann Whitney para la variable de agrupación en la que se ha detectado el nivel de significatividad inferior al crítico.

Variable de Agrupación. DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y CIENCIAS	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Prueba de U de Mann-Whitney Nivel de significatividad *p<0.0083	,142	,097	,106	,228	,365	,002*	,242	,141	,027	,220	,326

Se aprecian diferencias en el estudio del Factor III en los departamentos de Ciencias Sociales y Ciencias. En la **Tabla 13.115** del **Anexo 1** se encuentra el análisis de medias para todas las dimensiones de la actitud.

FACTORES	DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
FACTORIII	0,00 OTROS	4,2385	,46126
	1,00 CIENCIAS	4,6242*	,14733
	2,00 SOCIALES	5,1682*	,18960
	3,00 LENGUA	5,0800	,16682
	4,00 IDIOMA	4,9154	,45557
	5,00 ARTÍSTICAS	5,2000	,11547
DIFERENCIAS			1<2

TABLA 13.162: Diferencias en factor III según departamento didáctico.

A continuación se van a analizar cada una de las variables que componen el factor III en busca de elementos diferenciadores.

Variable de agrupación	var3.1	var3.2	var3.3	var3.4	var3.5	var3.6	var3.7	var3.8	var3.9	var3.10
DEPARTAMENTO DIDÁCTICO										
Prueba de Kruskal-Wallis	,241	,030	,001*	,063	,078	,032	,096	,094	,021	,163
Nivel de significatividad										
*p<0.05										

Informe

DEP.CÓDIGO		var3.1	var3.2	var3.3	var3.4	var3.5	var3.6	var3.7	var3.8	var3.9	var3.10
Ciencias	Media	5,3939	4,7273	4,7576	4,9394	4,6061	3,8485	5,0909	4,9394	4,3333	3,6061
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Desv. típ.	,89928	1,17985	,75126	1,34488	1,24848	1,67931	1,28364	1,14399	1,72603	1,78430
Sociales	Media	5,5455	5,2727	5,3182	5,4545	5,0000	4,7273	5,5000	5,3182	5,2727	4,2727
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	Desv. típ.	1,10096	1,27920	1,24924	1,10096	1,48003	1,75070	1,22474	1,28680	1,27920	1,88179
Total	Media	5,3131	4,9697	4,8586	5,1919	4,8081	4,3939	5,1414	4,9394	4,7071	3,8687
	N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
	Desv. típ.	1,28291	1,41027	1,26176	1,34526	1,50967	1,77176	1,39978	1,43440	1,54029	1,57562

TABLA 13.163: Diferencias en variables del factor III según departamento didáctico.

Se evidencian diferencias para una de las variables, *var3.3.- Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.*

Los profesores del departamento de Ciencias Sociales poseen mayor certeza de que sus alumnos entienden aquello que se les pregunta, con una media de 5.32 sobre 6.00, en torno al totalmente de acuerdo. Los profesores del departamento de Ciencias, aunque también están bastante de acuerdo con la afirmación, se sitúan en una media de 4.76, de lo que se deduce que estos docentes no confían tanto como los de Sociales en que sus alumnos entiendan lo que se les pregunta. En el siguiente gráfico puede apreciarse cómo para el *Factor III*, el departamento de Ciencias Sociales muestra una actitud más positiva que el resto de departamentos, y aunque no se hacen

significativas el resto de diferencias de medias entre departamentos, sí se puede observar en el gráfico una tendencia de este departamento a tener mejores actitudes.

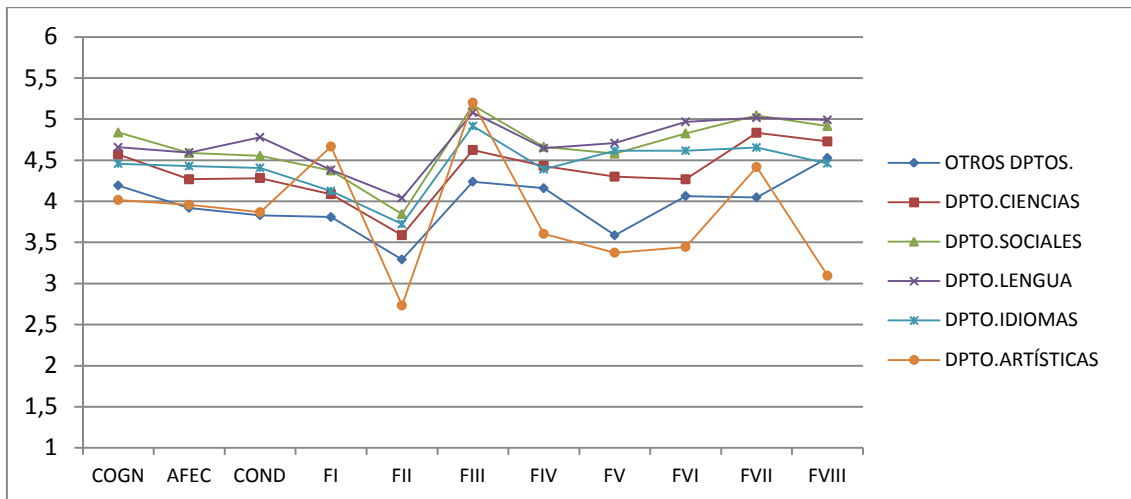


GRÁFICO 13.113: Contorno de contraste entre factores y componentes de la actitud según departamento didáctico.

Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney, no se han obtenido diferencias entre los departamentos didácticos en cuanto a las macrocompetencias docentes, de esta forma el hecho de pertenecer a un departamento u otro no hace al docente más o menos competente en materia de evaluación.

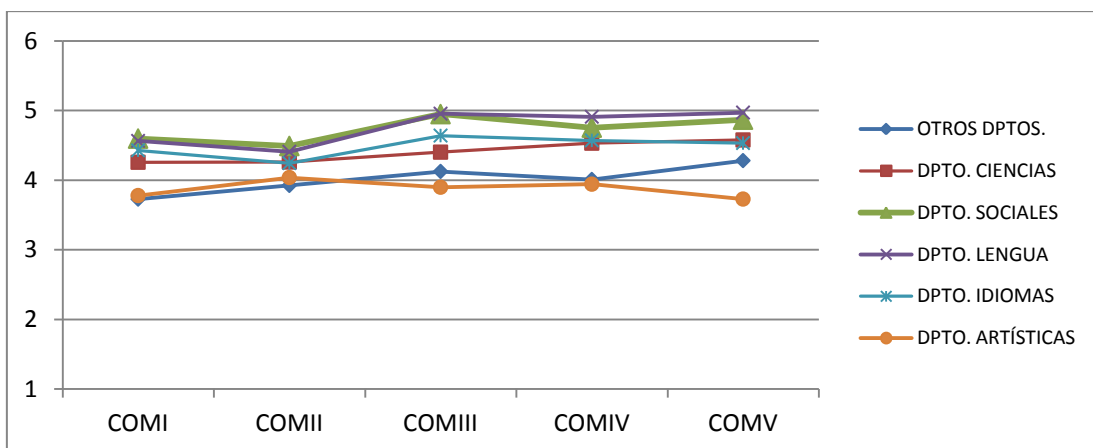


GRÁFICO 13.114: Contorno de contraste de las macrocompetencias según departamento didáctico.

13.1.10.1.4.- Materias que imparten los docentes.

La aplicación de las pruebas de contraste no paramétrico arrojan los siguientes resultados.

Variable de agrupación MATERIAS	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Prueba de Kruskal-Wallis	,200	,039*	,086	,321	,294	,024*	,290	,120	,154	,276	,090
Nivel de significatividad *p<0.05											

Variable de agrupación MATERIAS	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Prueba de Kruskal-Wallis	,055	,336	,075	,111	,175
Nivel de significatividad *p<0.05					

Una primera aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis evidencia diferencias para la *componente afectiva* de la actitud y para el *Factor III*. Estos resultados serán contrastados mediante sucesivas aplicaciones de la prueba U de Mann-Whitney para cada subgrupo generado por la variable *materias impartidas*.

Sin embargo, finalmente, los análisis no aprecian diferencias significativas según las materias impartidas para ninguna de las agrupaciones realizadas con los ítems de la escala de actitudes.

13.1.10.1.5.- Formación inicial recibida sobre evaluación.

APRENDIERON DE FORMA AUTODIDACTA: Si la formación inicial llegó de forma autodidacta, aprendiendo el docente por sí mismo, sin guías ni cursos de especialización no se aprecian diferencias en las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación en ninguna de sus dimensiones, como se aprecia en los resultados de los contrastes efectuados.

Variable de agrupación AUTODIDACTA	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Prueba de Kruskal-Wallis	,934	,510	,698	,539	,821	,209	,755	,445	,293	,354	,718
Nivel de significatividad *p<0.05.											

Informe de medias

	APRENDIÓ DE FORMA AUTODIDACTA								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,5845	55	,82298	4,5456	45	,87567	4,5670	100	,84298
AFEC	4,5107	55	,83942	4,5169	45	1,09563	4,5135	100	,95805
COND	4,4182	55	,84013	4,3013	45	1,06827	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,1841	55	,82771	4,1889	45	1,09610	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,7127	55	1,27178	3,6400	45	1,32775	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,8218	55	,90302	4,8156	45	1,32184	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,5477	55	,81312	4,3472	45	1,25110	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,4068	55	1,12171	4,2861	45	1,18184	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,4303	55	1,11004	4,5556	45	1,22371	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,7568	55	,79982	4,7917	45	1,03353	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,7013	55	1,10221	4,7079	45	,80349	4,7043	100	,97447

TABLA 13.164: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial autodidacta.

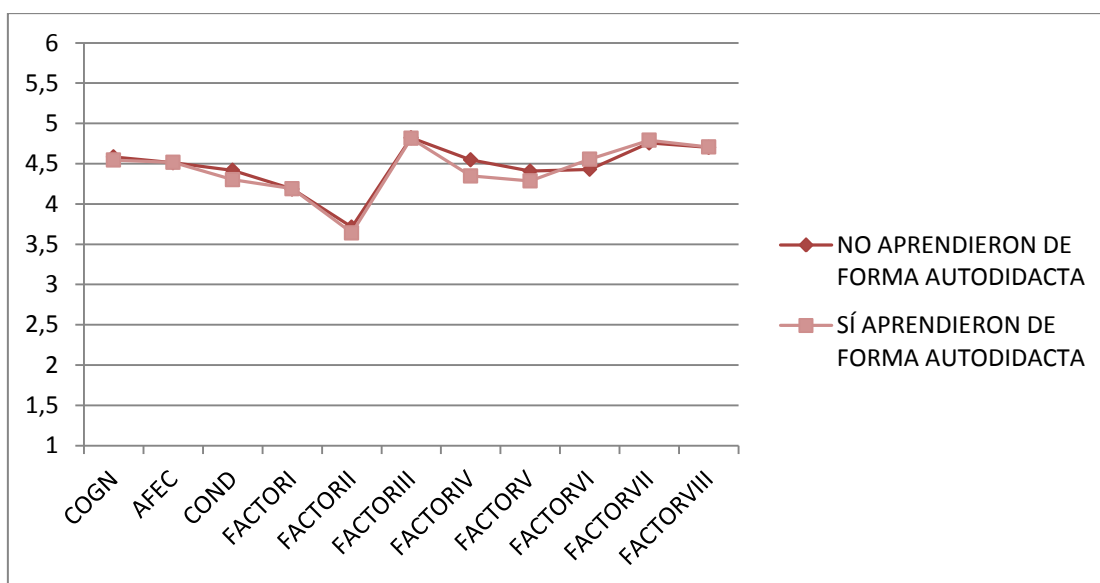


GRÁFICO 13.115: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial autodidacta.

Tampoco aparecen diferencias significativas de medias en las macrocompetencias, como puede evidenciarse tras la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis.

Variable de agrupación AUTODIDACTA	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Prueba de Kruskal-Wallis	,479	,895	,570	,787	,479
Nivel de significatividad *p<0.05					

APRENDIERON DE SUS COMPAÑEROS: Si la forma de aprendizaje en materia de evaluación llegó de la mano de sus compañeros, a través de la observación de éstos y reproduciendo conductas seleccionadas, entonces sí se aprecian diferencias significativas en todos los componentes de las actitudes, cognitivo, afectivo y conductual. También se aprecian diferencias para todos los factores que definen los procesos evaluativos docentes, excepto para el *Factor VIII*, relativo a la toma de decisiones colegiadas a través de las Juntas de Evaluación, tal y como queda reflejado en la siguiente tabla en la que se ha procedido a la obtención de la prueba de Kruskal-Wallis.

Variable de agrupación APRENDIERON DE SUS COMPAÑEROS	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Prueba de Kruskal-Wallis	,011*	,015*	,008*	,049*	,049*	,005*	,004*	,008*	,012*	,043*	,375
Nivel de significatividad *p<0.05											

El análisis descriptivo proporciona los siguientes valores diferenciales entre medias que quedan reflejados en esta tabla y su gráfica correspondiente:

	APRENDIERON DE SUS COMPAÑEROS								
	NO APRENDIERON			SÍ APRENDIERON			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,3431	51	,94995	4,8000	49	,64574	4,5670	100	,84298
AFEC	4,2856	51	1,03512	4,7507	49	,81509	4,5135	100	,95805
COND	4,1090	51	1,03085	4,6327	49	,77299	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,9657	51	1,08024	4,4158	49	,74232	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,4235	51	1,34143	3,9469	49	1,19218	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,5176	51	1,26850	5,1327	49	,80374	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,1556	51	1,16949	4,7717	49	,75965	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,1005	51	1,16244	4,6148	49	1,07615	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,2353	51	1,20332	4,7483	49	1,05909	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,6054	51	,96707	4,9464	49	,81530	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,6443	51	,92201	4,7668	49	1,03209	4,7043	100	,97447

TABLA 13.165: Diferencias en factores y componentes de la actitud según *formación inicial compañeros*.

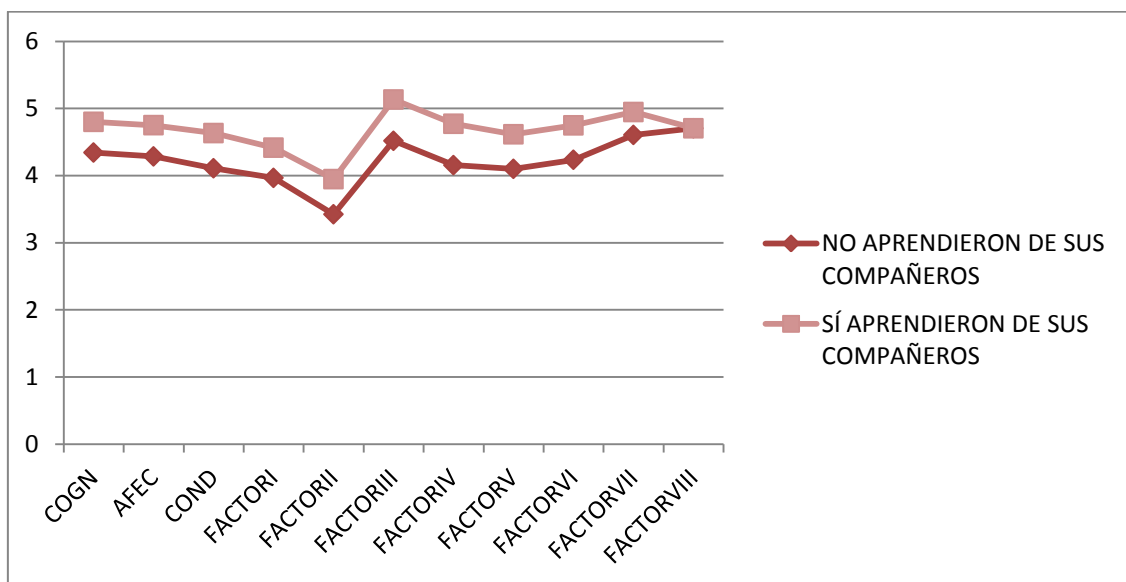


GRÁFICO 13.116: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según *formación inicial compañeros*.

Las actitudes de los docentes que dicen no haber aprendido de sus compañeros es más desfavorable, mostrando conocimientos, afectos y conductas más negativas hacia la

evaluación. De la misma manera, se aprecian diferencias significativas si analizamos la actitud a través de los factores, en todos ellos aparecen actitudes más negativas para los docentes que dicen no haber aprendido de sus compañeros, excepto para el *Factor VIII* relativo a la materialización de la evaluación final a través de las Juntas de Evaluación, en el que no existen diferencias que puedan determinarse como significativas.

En cuanto a las cinco subcompetencias profesionales que definen la competencia evaluadora, también se ha realizado el análisis de contraste, evidenciándose diferencias en todas las competencias entre los subgrupos generados por la variable que clasifica a los profesores que se formaron en evaluación, al iniciar su docencia, gracias a sus compañeros de trabajo.

Variable de agrupación APRENDIERON DE SUS COMPAÑEROS	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Prueba de Kruskal-Wallis	,002*	,038*	,004*	,008*	,032*
Nivel de significatividad					
*p<0.05					

APRENDIERON A TRAVÉS DE SUS COMPAÑEROS DE TRABAJO		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO APRENDIERON	Media	4,0675*	4,0806*	4,3017*	4,2987*	4,4563*
	N	51	51	51	51	51
	Desv. típ.	,97780	,97792	1,16861	1,07606	,94432
SÍ APRENDIERON	Media	4,5896*	4,5000*	4,8823*	4,8379*	4,8237*
	N	49	49	49	49	49
	Desv. típ.	,89241	,59056	,88672	,77728	,88304
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.166: Diferencias en macrocompetencias según formación inicial compañeros.

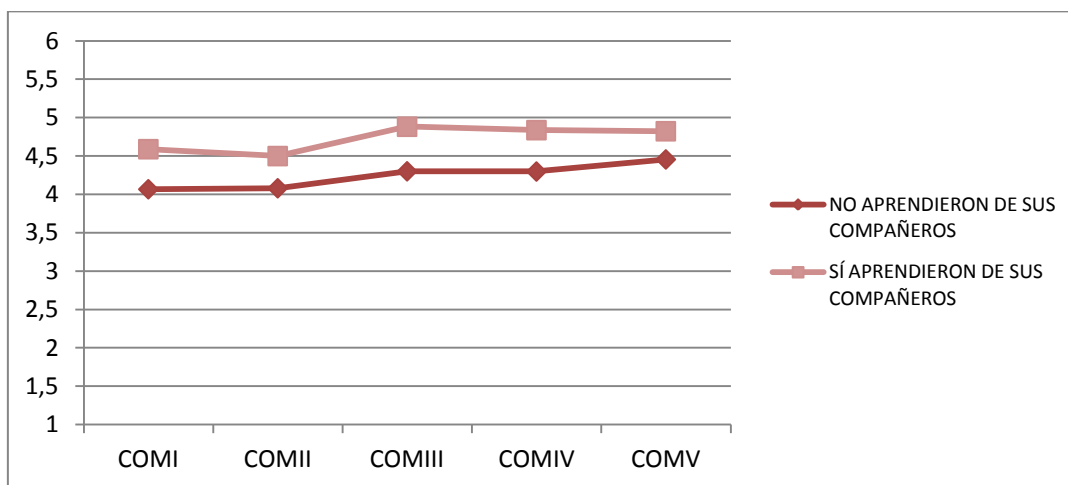


GRÁFICO 13.117: Contorno de contraste las macrocompetencias según formación inicial compañeros.

Como se refleja en el gráfico, que proporciona una visión del perfil diferencial de las macrocompetencias, todas las competencias se vuelven más positivas para aquellos docentes que aprendieron a través de sus compañeros de profesión.

APRENDIERON DE SUS PROFESORES: En el caso de tratarse de profesores que aprendieron de sus propios profesores, de cómo les enseñaron y de cómo fueron evaluados por ellos (por lo que ahora evalúan como una réplica de lo que les quedó dentro en sus tiempos de alumnos), el contraste de Kruskal-Wallis solo aprecia diferencias significativas para el *Factor VI* de la evaluación, en relación al ejercicio de la evaluación continua.

Variable de agrupación	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
APRENDIERON DE SUS PROFESORES											
Prueba de Kruskal-Wallis	,306	,671	,183	,643	,969	,635	,490	,210	,035*	,067	,934
Nivel de significatividad											
*p<0.05											

	APRENDIERON DE SUS PROFESORES								
	NO APRENDIERON			SÍ APRENDIERON			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,5224	85	,88750	4,8200	15	,46744	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4783	85	1,00722	4,7130	15	,59451	4,5135	100	,95805
COND	4,3035	85	,99504	4,7173	15	,48650	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,1559	85	1,00333	4,3583	15	,58414	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,6706	85	1,33192	3,7333	15	1,06815	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,7741	85	1,16559	5,0733	15	,63524	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,4044	85	1,08230	4,7583	15	,63116	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,2912	85	1,20444	4,7000	15	,64226	4,3525	100	1,14487
FACTORVI*	4,4020*	85	1,19559	4,9667*	15	,78730	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,7059	85	,94544	5,1500	15	,53285	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,6840	85	1,00801	4,8190	15	,77585	4,7043	100	,97447

TABLA 13.167: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial profesores.

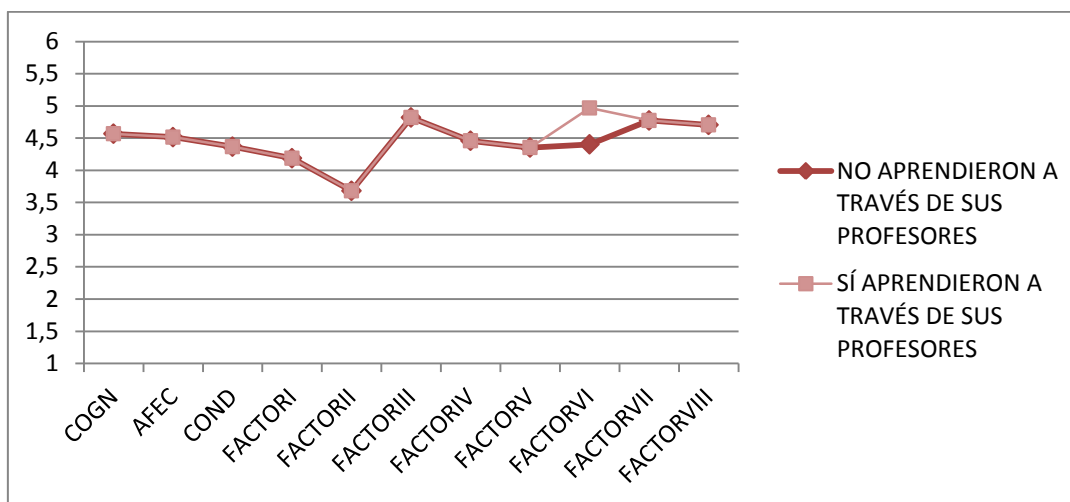


GRÁFICO 13.118: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial profesores.

Las actitudes entre los profesores que enseñan en la actualidad, tal y como les enseñaron a ellos sus profesores, y los que no enseñan de la misma manera, se diferencian solo en el *Factor VI*, en el ejercicio de la evaluación continua, en la evaluación formativa de seguimiento. Siendo esta diferencia más positiva para los que enseñan y evalúan como a ellos les enseñaron y evaluaron.

A continuación se van a analizar cada una de las variables que componen el *Factor VI*, para buscar aquellos elementos que proporcionan las diferencias entre medias.

Variable de agrupación	var6.1	var6.3	var6.4	var6.5	var6.7	var6.8
APRENDIERON DE SUS PROFESORES						
Prueba de Kruskal-Wallis	,038*	,227	,109	,449	,094	,302
Nivel de significatividad						
*p<0.05						

Tan solo la variable *var6.1* presenta diferencias de media, con una diferencia de 0.7804 puntos a favor de los que sí aprendieron gracias a sus profesores de la etapa de estudiantes, los cuales manifiestan, con una actitud de aceptación muy fuerte, que les es posible recoger información constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les permite adecuar las enseñanzas y los ritmos de aprendizaje.

APRENDIERON DE SUS PROFESORES	NO	SÍ
6.1. Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4,5529	5,3333

TABLA 13.168: Diferencias en la variable 6.1 según formación inicial profesores.

En relación a las cinco subcompetencias no se encuentran diferencias significativas, como pone de manifiesto la prueba de Kruskal-Wallis:

Variable de agrupación	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
APRENDIERON DE SUS PROFESORES					
Prueba de Kruskal-Wallis	,739	,401	,154	,332	,069
Nivel de significatividad					
*p<0.05					

APRENDIERON POR INSTINTO VOCACIONAL: Aprendieron por propio instinto, enfrentándose al día a día, a través de errores y aciertos, utilizando la lógica y las ganas de ayudar, de orientar y de enseñar. Estos docentes diferencian sus actitudes en relación al resto en algunas dimensiones de la evaluación.

Variable de agrupación VOCACIÓN	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Prueba de Kruskal-Wallis	,006*	,032*	,018*	,022*	,003*	,039*	,059	,039*	,179	,363	,013*
Nivel de significatividad											
*p<0.05											

Las diferencias aparecen en los tres componentes de la actitud. Son profesores que muestran actitudes menos positivas en las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales. De la misma forma lo hacen en los aspectos relacionados con el diseño de las pruebas de evaluación, en la planificación de la evaluación orientada a la adquisición de competencias, en cómo la evaluación que ejercen interactúa con el estudiante, en el ejercicio de la evaluación inicial y en el papel que tienen las sesiones de evaluación como colofón a los procesos de evaluación.

Informe

	APRENDIERON POR PROPIO INSTINTO VOCACIONAL								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,7158	60	,83851	4,3438	40	,80934	4,5670	100	,84298
AFEC	4,5906	60	1,06278	4,3978	40	,77355	4,5135	100	,95805
COND	4,4713	60	1,01399	4,2070	40	,82160	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,2979	60	1,03695	4,0188	40	,79338	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,9633	60	1,32178	3,2550	40	1,13136	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,9217	60	1,14449	4,6650	40	1,03838	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,5260	60	1,12561	4,3547	40	,87870	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,4833	60	1,22441	4,1563	40	,99669	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,5583	60	1,25656	4,3792	40	,99857	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,8083	60	,97274	4,7188	40	,80947	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,8714	60	,98508	4,4536	40	,91381	4,7043	100	,97447

TABLA 13.169: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial vocacional.

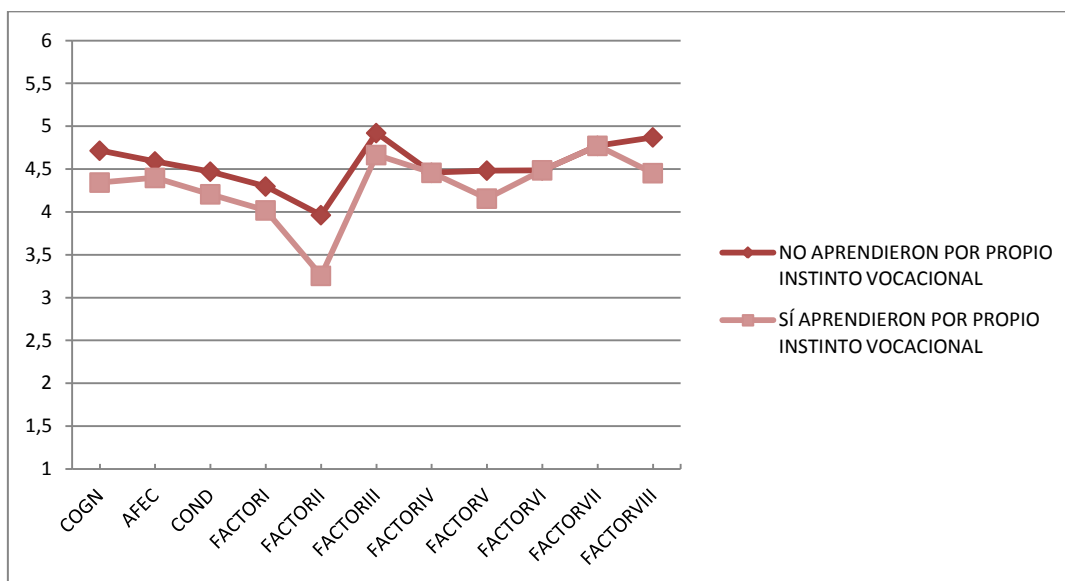


GRÁFICO 13.119: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial vocación.

A continuación se analizarán cada una de las variables de las diferentes dimensiones para desvelar qué ítems contribuyen a las diferencias detectadas para las agrupaciones realizadas con los ítems. Para cada dimensión de la actitud se aplicará la prueba de contraste a las variables que lo forman y se efectuará un análisis de medias.

Dimensión cognitiva: En las variables que se aprecian diferencias, los docentes que aprendieron por instinto vocacional muestran actitudes más negativas que el resto de docentes, lo que evidencia que la falta de preparación previa influye en la concreción de los criterios para evaluar competencias y en cómo la evaluación de éstas se refleja posteriormente en una calificación final, así como en las habilidades para seleccionar y utilizar instrumentos de evaluación de competencias y de la propia práctica docente. Cabe destacar el rechazo fuerte de los docentes hacia el uso de cuestionarios de autoevaluación.

Variable de agrupación VOCACIÓN	var 2.1	var 2.2	var 2.3	var 4.2.b	var 8.7
Prueba de Kruskal-Wallis	,014*	,041*	,039*	,006*	,047*
Nivel de significatividad *p<0.05					

APRENDIERON POR PROPIO INSTINTO VOCACIONAL	NO	SÍ
2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	4.5333	3.7250
2.2.- Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.	4.2667	3.5250
2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.6000	4.0000
4.2.b.- Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Cuestionarios de autoevaluación.	2.9333	2.07050
8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	4.2500	3.5500

TABLA 13.170: Diferencias en las variables 2.1, 2.2, 2.3, 4.2.b, 8.7 según formación inicial vocacional.

Dimensión afectiva: En cuanto a los resultados obtenidos para la dimensión afectiva, son los docentes que aprenden por pura vocación los que se encuentran más inmovilizados para regular los cambios que se proponen desde las administraciones y también los que dan menos importancia a los procesos evaluativos en la planificación de la enseñanza.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var 2.7	var 5.2
Sig. asintót.	,031*	,019*
*p<0.05		

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: VOCACIÓN

APRENDIERON POR PROPIO INSTINTO VOCACIONAL	NO	SÍ
2.7. Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3.6833	2.9250
5.2. En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	4.1000	3.5250

TABLA 13.171: Diferencias en las variables 2.7, 5.2 según formación inicial vocacional.

Dimensión conductual: También para esta dimensión aparecen estos docentes con manifestaciones de actitud más negativa hacia la preparación y planificación de las pruebas de evaluación antes de iniciar el proceso evaluativo. Nuevamente se diferencian del resto por mostrar actitudes menos positivas hacia el hecho de realizar una evaluación inicial, identificar necesidades y proponer mejoras.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.1	var5.4
Sig. asintót.	,036*	,038*
*p<0.05		

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: VOCACIÓN

APRENDIERON POR PROPIO INSTINTO VOCACIONAL	NO	SÍ
1.1. Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.	2.9500	2.2250
5.4. Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.	4.6833	4.5000

TABLA 13.172: Diferencias en las variables 1.1, 5.4 según formación inicial vocacional.

En cuanto al análisis de las cinco subcompetencias se observaron diferencias significativas de media para tres de las habilidades docentes. Los docentes que se forman a través del ensayo-error, muestran capacidades evaluativas menos positivas hacia la delimitación del contexto y planificación de la evaluación, hacia las destrezas para seleccionar instrumentos y estrategias de evaluación y hacia la competencia reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,001*	,010*	,030*	,150	,120
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: VOCACIÓN

Informe

APRENDIERON POR PROPIO INSTINTO VOCACIONAL		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,5167	4,3935	4,6872	4,6294	4,7500
	N	60	60	60	60	60
	Desv. típ.	1,03523	,91461	1,16607	1,03622	,90533
SÍ	Media	4,0333	4,1250	4,4346	4,4632	4,4659
	N	40	40	40	40	40
	Desv. típ.	,78455	,67689	,91558	,87920	,94860
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.173: Diferencias en las macrocompetencias según formación inicial vocacional.

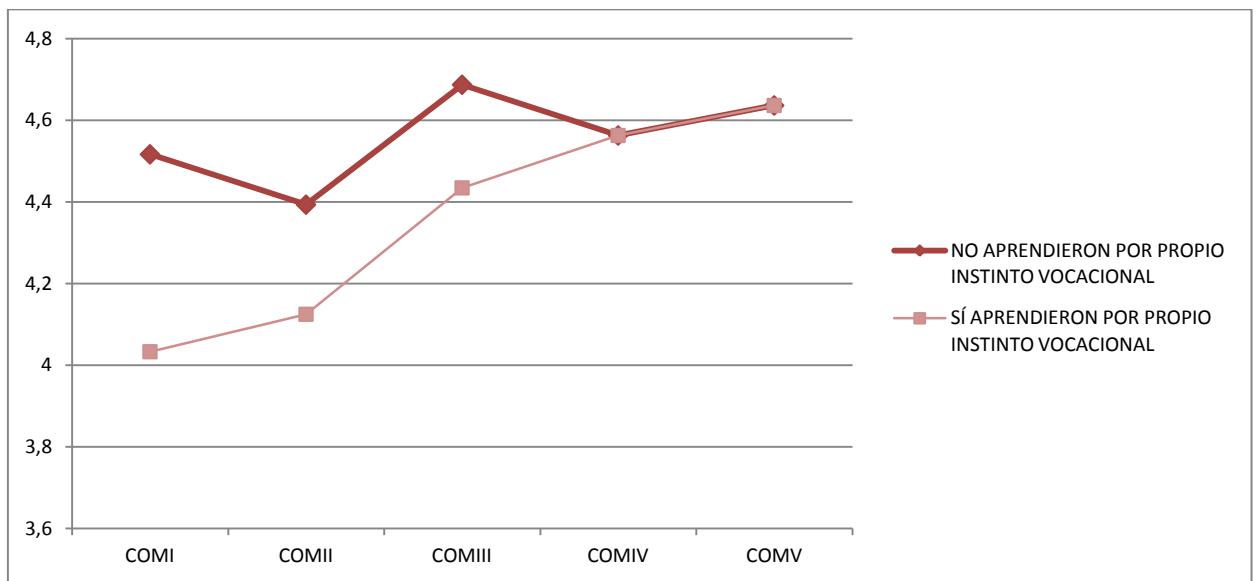


GRÁFICO 13.120: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación inicial vocación.

APRENDIERON SEGÚN LAS DIRECTRICES DE SUS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS: Para la agrupación que generan los docentes que aprendieron por directrices de sus centros a través de los departamentos didácticos, solo se aprecian diferencias para el *Factor VIII*, relativo a la materialización de la evaluación final a través de las Juntas de Evaluación en las que se toman decisiones colegiadas y se adoptan medidas de mejora.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót.	,714	,636	,694	,887	,575	,286	,390	,798	,430	,412	,043*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: DEPARTAMENTOS

Informe

	DEPARTAMENTOS								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4926	47	,95257	4,6330	53	,73537	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4228	47	1,11040	4,5939	53	,80170	4,5135	100	,95805
COND	4,2817	47	1,09716	4,4400	53	,79262	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,1223	47	1,15229	4,2429	53	,73927	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,7106	47	1,48195	3,6528	53	1,10881	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,6319	47	1,29818	4,9849	53	,88021	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,3032	47	1,21918	4,5943	53	,82138	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,3298	47	1,27700	4,3726	53	1,02566	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,3227	47	1,34209	4,6321	53	,95651	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,6676	47	1,03087	4,8656	53	,78095	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,8571	47	1,00089	4,5687	53	,93907	4,7043	100	,97447

TABLA 13.174: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial departamentos.

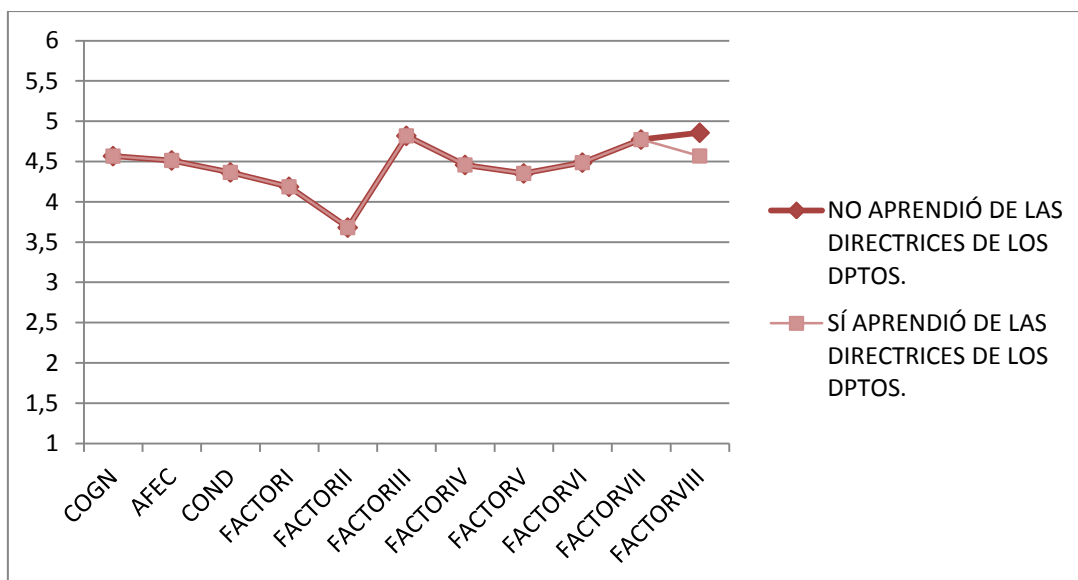


GRÁFICO 13.121: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial departamentos.

Factor VIII: Solo se aprecian diferencias en el *Factor VIII*. Se analizarán las variables que componen este factor para determinar qué ítems producen las diferencias de medias detectadas.

Como puede observarse a través de las siguientes tablas, los docentes que se han formado según la dirección de sus departamentos muestran una actitud menos positiva hacia el hecho de que en las sesiones de evaluación, cuando se trata el tema de la promoción de curso del alumnado, se tengan en cuenta, además de los aspectos académicos, otros aspectos como los personales o sociales.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var8.1	var8.2	var8.3	var8.4	var8.6	var8.7	var8.8
Sig. asintót.	,302	,436	,829	,012*	,217	,071	,322
*p<0.05							

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: DEPARTAMENTOS

APRENDIERON A TRAVÉS DE LAS DIRECTRICES DE LOS DEPARTAMENTOS	NO	SÍ
8.4. En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.	5.2766	4.7547

TABLA 13.175: Diferencias en variable 8.4 según formación inicial departamentos.

En el análisis de Kruskal-Wallis no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las subcompetencias analizadas:

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,449	,585	,318	,857	,498

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: DEPARTAMENTOS

APRENDIERON A TRAVÉS DE CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN O PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN: Las pruebas de contraste desvelan diferencias en las actitudes de los docentes hacia la evaluación en función del aprendizaje inicial que tuvieron. Si estos se formaron mediante cursos de especialización sus actitudes a nivel cognitivo, afectivo y conductual se vuelven más positivas que para el resto de los docentes. De la misma forma en casi todos los aspectos que definen la praxis evaluativa del docente, aquellos que se formaron teóricamente manifiestan mejores actitudes ante el diseño de las pruebas de evaluación, la interacción que en el alumno produce la evaluación, los mecanismos de mejora de la práctica docente y los ejercicios de la evaluación continua y final, así como en la toma de decisiones colegiadas por las Juntas de Evaluación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
	Sig. asintót. *p<0.05	,004*	,011*	,019*	,036*	,070	,044*	,016*	,106	,028*	,025*

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: PROGRAMA ESPECÍFICO

Informe

	PROGRAMA ESPECÍFICO								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4810	84	,84493	5,0187	16	,69327	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4224	84	,98409	4,9918	16	,63924	4,5135	100	,95805
COND	4,2957	84	,96497	4,7325	16	,76660	4,3656	100	,94637
FACTOR I	4,1116	84	,96767	4,5781	16	,78379	4,1862	100	,95272
FACTOR II	3,5786	84	1,32448	4,2125	16	,96738	3,6800	100	1,29115
FACTOR III	4,7464	84	1,13312	5,2000	16	,87864	4,8190	100	1,10515
FACTOR IV	4,3906	84	1,01118	4,8086	16	1,10620	4,4575	100	1,03265
FACTOR V	4,2634	84	1,18061	4,8203	16	,81262	4,3525	100	1,14487
FACTOR VI	4,3750	84	1,20154	5,0729	16	,65537	4,4867	100	1,15826
FACTOR VII	4,6964	84	,94428	5,1719	16	,54938	4,7725	100	,90774
FACTOR VIII	4,6071	84	1,00034	5,2143	16	,63246	4,7043	100	,97447

TABLA 13.176: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación inicial cursos.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, aparecen diferencias significativas en las componentes de la actitud entre el profesorado cuya formación inicial se llevo a efecto a través de cursos de especialización y los que no lo hicieron así, mostrándose con actitud más positiva los docentes con especialización previa.

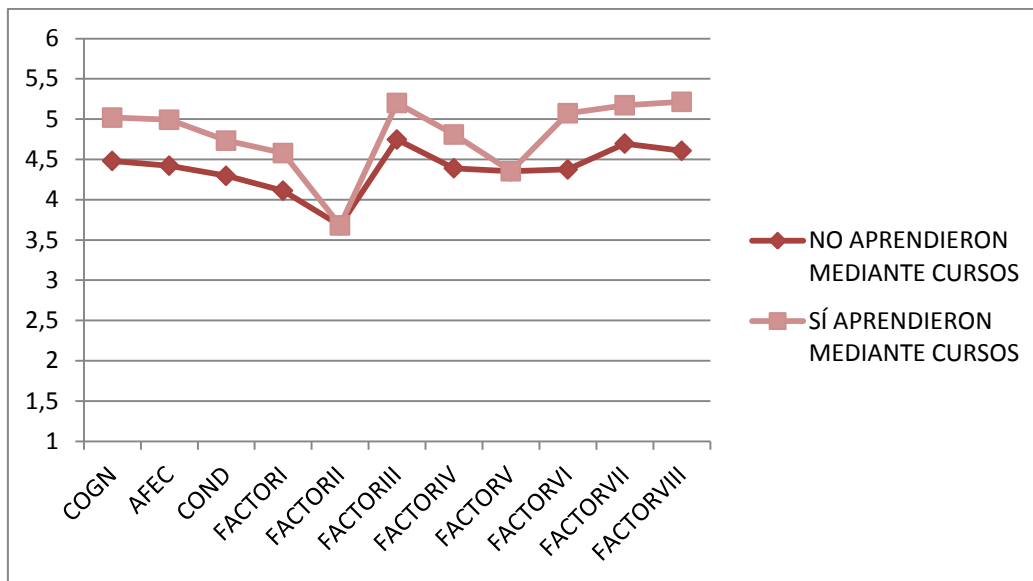


GRÁFICO 13.122: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación inicial cursos.

Se analizarán cada una de las variables que conforman la actitud intentando descubrir qué elementos son los diferenciadores.

Dimensión cognitiva: Las actitudes en todas las variables en las que se han encontrado diferencias son, para los docentes que se han formado teóricamente, mucho más positivas que para el resto, alcanzándose aceptaciones muy fuertes, e incluso de excelencia, para algunos ítems analizados. Estos docentes se muestran totalmente de acuerdo en el hecho de tener unos criterios claros de adquisición de competencias, así como de usar instrumentos que permitan su evaluación. Además, comunican a sus alumnos los criterios de corrección de trabajos y pruebas para que los interioricen; y se autoevalúan a sí mismos pidiendo opinión a sus alumnos y consultando con ellos acerca de su práctica docente.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.9	var2.1	var2.3	var3.4	var4.2.c	var8.2	var8.6
Sig. asintót. *p>0.05	,048*	,033*	,048*	,003*	,002*	,030*	,043*

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: PROGRAMA ESPECÍFICO

APRENDIERON A TRAVÉS DE PROGRAMAS ESPECÍFICOS	NO	SÍ
1.9. Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...	4.1548	5.0625
2.1. Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	4.0595	5.0000
2.3. Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.2262	5.0625
3.4. Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.	5.0595	5.9375
4.2.c. Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Consulta a los alumnos	4.0119	5.1875
8.2. En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	5.0952	5.6875
8.6. Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4.8095	5.5625

TABLA 13.177: Diferencias en variables 1.9, 2.1, 2.3, 3.4, 4.2.c, 8.2, 8.6 según formación inicial cursos.

Dimensión afectiva: Para esta dimensión los docentes que se formaron mediante cursos de especialización vuelven a mostrar afectos más positivos hacia los procesos de evaluación. Evidenciándose que utilizan en gran medida la evaluación como un mecanismo de acercamiento y diálogo entre el profesor y el alumno y, por tanto, como mejora del clima del aula. Además, su evaluación es formativa y enseñan a sus alumnos a autoevaluarse para que aprendan a detectar sus errores y disponer medidas de mejoras.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var3.9	var4.1.b	var4.6.h	var6.1	var6.5	var6.7
Sig. asintót. *p<0.05	,014*	,012*	,036*	,004*	,011*	,011*

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: PROGRAMA ESPECÍFICO

APRENDIÓ A TRAVÉS DE UN PROGRAMA ESPECÍFICO DE EVALUACIÓN	NO	SÍ
3.9.- La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.	4.5476	5.5625
4.1.b.- Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en: Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.	4.8571	5.4375
4.6.h.- Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.	4.5833	5.2500
6.1.- Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4.5119	5.5000
6.5.- Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.5952	5.4375
6.7.- Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).	4.2619	5.1875

TABLA 13.178: Diferencias en variables 3.9, 4.1.b, 4.6.h, 6.1, 6.5, 6.7 según formación inicial cursos.

Dimensión conductual: En relación a la dimensión conductual, aparecen dos variables cuyas medias difieren significativamente, siendo estas medias superiores para los docentes que se formaron mediante programas específicos en evaluación. Estos docentes realizan una evaluación inicial para detectar deficiencias y adoptan medidas de refuerzo para su supresión. Por otro lado, estos docentes acostumbran a reunir a sus alumnos tras las sesiones de evaluación para comunicarse con ellos, trasmitiéndoles acuerdos y adoptando compromisos de mejora.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var5.4	var8.8
Sig. asintót* $p < 0.05$,011*	,026*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: PROGRAMA ESPECÍFICO.

APRENDIÓ A TRAVÉS DE UN PROGRAMA ESPECÍFICO DE EVALUACIÓN	NO	SÍ
5.4.- Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.	4.5595	5.3125
8.8.- Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.	4.6071	5.4375

TABLA 13.179: Diferencias en variables 5.4, 8.8 según formación inicial cursos.

En relación a las macrocompetencias también aparecen diferencias significativas en las cinco que se han analizado. De lo que se deduce que los docentes con formación inicial previa teórica poseen mejores capacidades y habilidades para poner en práctica competentemente los procesos de evaluación, con todo lo que ello requiere, saber de evaluación, saber hacer en evaluación y saber ser en evaluación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,031*	,031*	,041*	,018*	,017*
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: PROGRAMA ESPECÍFICO.

PROGRAMA ESPECÍFICO		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,2354	4,2209	4,5009	4,4762	4,5433
	N	84	84	84	84	84
	Desv. típ.	,97757	,84510	1,11264	,99159	,94686
Sí	Media	4,7847	4,6285	5,0337	5,0184	5,1250
	N	16	16	16	16	16
	Desv. típ.	,79450	,70440	,72486	,75719	,65461
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.180: Diferencias en las macrocompetencias según formación inicial cursos.

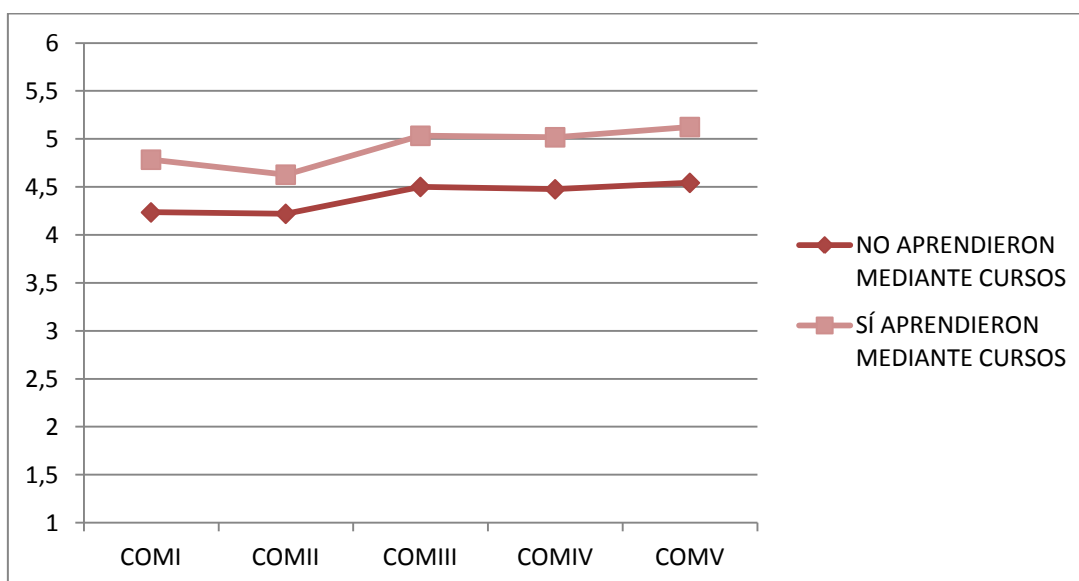


GRÁFICO 13.123: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación inicial cursos.

13.1.10.1.6.- Referentes Teóricos.

El 32% del profesorado desvela tener referentes teóricos que le permiten evaluar siguiendo un modelo ideal de referencia, estos docentes muestran actitudes más positivas ante aquellas dimensiones de la evaluación que según la prueba no paramétrica de contraste aparecen con una significatividad menor a la crítica estimada, $p=0.05$.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót. * $p<0.05$,046*	,033*	,059	,058	,108	,185	,232	,013*	,012*	,127	,286

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: REFERENTES TEÓRICOS.

Informe

	POSEE REFERENTES TEÓRICOS EN EVALUACIÓN								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4419	68	,90441	4,8328	32	,62793	4,5670	100	,84298
AFEC	4,3561	68	1,06556	4,8478	32	,55460	4,5135	100	,95805
COND	4,2382	68	1,02002	4,6363	32	,70730	4,3656	100	,94637
FACTOR I	4,0515	68	,99256	4,4727	32	,80305	4,1862	100	,95272
FACTOR II	3,5353	68	1,33582	3,9875	32	1,15053	3,6800	100	1,29115
FACTOR III	4,7029	68	1,20842	5,0656	32	,80747	4,8190	100	1,10515
FACTOR IV	4,3309	68	1,16142	4,7266	32	,61663	4,4575	100	1,03265
FACTOR V	4,1581	68	1,23170	4,7656	32	,80494	4,3525	100	1,14487
FACTOR VI	4,2696	68	1,28747	4,9479	32	,61556	4,4867	100	1,15826
FACTOR VII	4,6618	68	,98876	5,0078	32	,65910	4,7725	100	,90774
FACTOR VIII	4,6197	68	1,05112	4,8839	32	,77182	4,7043	100	,97447

TABLA 13.181: Diferencias en factores y componentes de la actitud según referentes teóricos en evaluación.

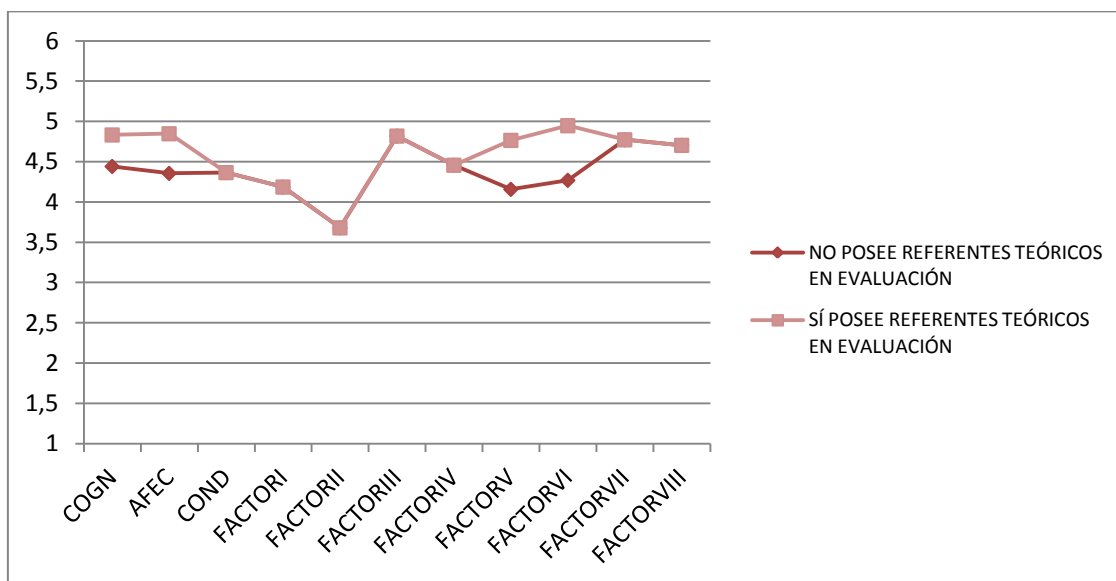


GRÁFICO 13.124: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según referentes teóricos en evaluación.

Se encuentran diferencias en las componentes cognitivas y afectivas de la evaluación, así como en los *Factores V y VI*.

Dimensión Cognitiva: Las pruebas efectuadas revelan que los docentes con referentes teóricos en evaluación poseen mayores conocimientos sobre cómo concretar criterios de evaluación de competencias y sobre qué tipo de instrumentos permite la evaluación de éstas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.9	var2.1	var2.3	var8.6
Sig. asintót. *p<0.05	,022*	,015*	,027*	,037*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: SIREFERENTESTEÓRICOS.

POSEE REFERENTES TEÓRICOS EN EVALUACIÓN	NO	SÍ
1.9.- Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...	4.0147	4.9063
2.1.- Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	3.9265	4.8125
2.3.- Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.1471	4.8125
8.6.- Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4.7353	5.3438

TABLA 13.182: Diferencias en variables 1.9, 2.1, 2.3, 8.6 según referentes teóricos.

Dimensión Afectiva: En el campo afectivo, estos docentes se encuentran también más preparados que el resto de sus colegas. Este profesorado utiliza la evaluación como una herramienta que les permite tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza. Apuestan por una evaluación formativa y aseguran que les es posible recoger información constante de todos sus alumnos, modificando sus prácticas para adaptarlas a los diferentes ritmos de aprendizaje. Asimismo, están más de acuerdo que el resto de docentes en que los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de investigación propios que a través de las exposiciones magistrales que hacen los profesores en sus clases. Estos docentes aparecen como mucho más innovadores, aceptando el nuevo rol que las sociedades demandan de ellos.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.12	var3.10	var4.1.b	var4.6.a	var4.6.c	var6.1	var6.5
Sig. asintót* $p < 0.05$,036*	,018*	,005*	,011*	,017*	,013*	,004*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: SIREFERENTESTEÓRICOS.

POSEE REFERENTES TEÓRICOS EN MATERIA DE EVALUACIÓN	NO	SÍ
1.12. El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.	4.8824	5.3750
3.10. Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.	3.6176	4.4063
4.1.b. Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en: Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.	4.6912	5.5000
4.6.a. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Produce cambios en el clima del aula.	4.0000	4.8125
4.6.c. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza aprendizaje son: Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.	4.2500	5.1563
6.1. Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4.4118	5.2187
6.5. Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.4412	5.3438

TABLA 13.183: Diferencias en variables 1.12, 3.10, 4.1b, 4.6a, 4.6c, 6.1, 6.5 según referentes teóricos.

Factor V: Los profesores que poseen referentes teóricos manifiestan una actitud más positiva hacia el ejercicio de la evaluación inicial. Estos docentes realizan un diseño previo de su evaluación a lo largo del año, sincronizando las actividades de enseñanza con las de evaluación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var5.1	var5.2	var5.3	var5.4	var5.5	var5.6	var5.7	var5.8
Sig. asintót. *p<0.05	,011*	,162	,061	,026*	,396	,130	,226	,080

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: SIREFERENTESTEÓRICOS.

POSEE REFERENTES TEÓRICOS DE EVALUACIÓN	NO	SÍ
5.1.Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.	4.0735	5.0625
5.4.Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.	4.4706	5.1250

TABLA 13.184: Diferencias en variables 5.1, 5.4 según referentes teóricos.

Factor VI: El *Factor VI* pretende desvelar las actitudes de los docentes hacia el proceso de evaluación continua. Los docentes con referentes teóricos muestran mayor acuerdo ante el hecho de realizar una evaluación continua y formativa, en la que recogen información permanente que les garantiza la adecuación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var6.1	var6.3	var6.4	var6.5	var6.7	var6.8
Sig. asintót. *p<0.05	,013*	,008*	,198	,004*	,824	,095

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: SIREFERENTESTEÓRICOS.

POSEE REFERENTES TEÓRICOS EN EVALUACIÓN	NO	SÍ
6.1.Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4.4118	5.2187
6.3.Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	3.6029	4.6250
6.5.Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.4412	5.3438

TABLA 13.185: Diferencias en variables 6.1, 6.3, 6.5 según referentes teóricos.

Para analizar las diferencias que pueden surgir en las competencias evaluativas docentes, debido a la agrupación de los profesores en aquellos que poseen referentes teóricos y los que no lo poseen, se procedió a la aplicación de las pruebas de contraste y al análisis de medias.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,014*	,049*	,047*	,024*	,484
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: SIREFERENTESTEÓRICOS.

Aparecen diferencias en las primeras cuatro subcompetencias, pero no se aprecian diferencias para la quinta subcompetencia, la competencia comunicativa.

Los docentes que poseen referentes teóricos han adquirido una mayor habilidad para decidir qué quieren conseguir al evaluar y planificar sus procesos de evaluación para ello, también muestran mejores destrezas en la selección de los instrumentos necesarios para alcanzar los fines perseguidos. Su capacidad reguladora en las aulas también se manifiesta de mayor aceptación, al igual que la competencia para la valoración de la información recogida y la interpretación de ésta.

POSEE REFERENTES TEÓRICOS		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,1650	4,1658	4,4321	4,3884	4,5668
	N	68	68	68	68	68
	Desv. típ.	1,02277	,89814	1,17737	1,05834	1,02397
Sí	Media	4,6597	4,5417	4,9135	4,9338	4,7841
	N	32	32	32	32	32
	Desv. típ.	,74985	,61784	,73021	,63859	,67469
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.186: Diferencias en las macrocompetencias según referentes teóricos.

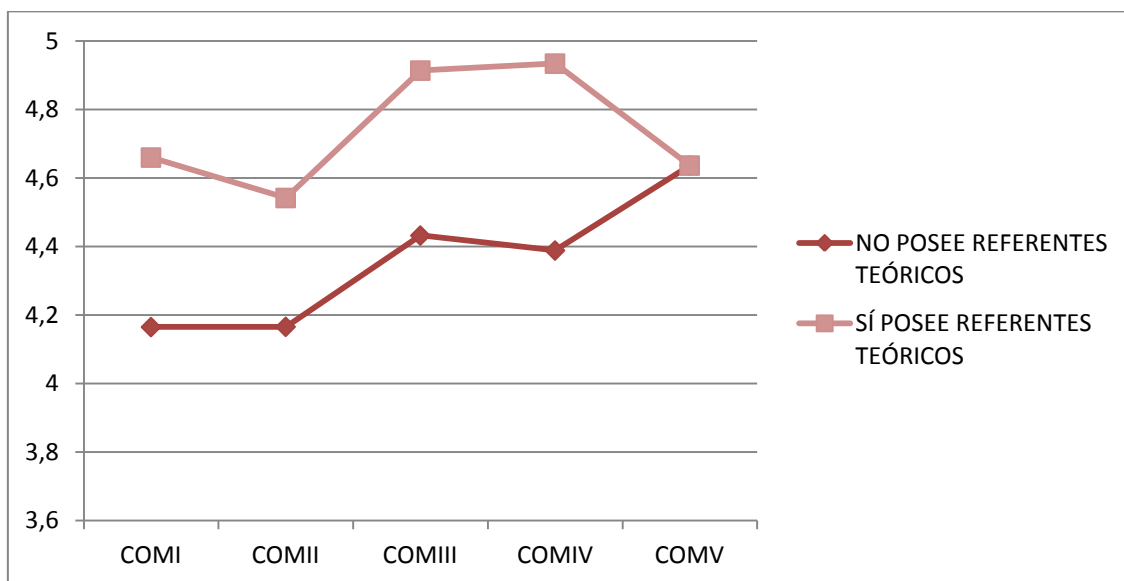


GRÁFICO 13.125: Contorno de contraste de las macrocompetencias según referentes teóricos en evaluación.

13.1.10.1.7.- Formación Permanente.

Para cada uno de los mecanismos de formación permanente que sigue el profesorado se realizarán tres acciones: buscar diferencias mediante las pruebas de contraste no paramétrico, analizar las diferencias de medias encontradas, y representar gráficamente el perfil diferencial de las actitudes en función del tipo de formación permanente que se siga. Por último se comentarán las diferencias al nivel de los ítems que las producen.

A TRAVÉS DE GRUPOS DE TRABAJO COLABORATIVO: Se aprecian diferencias en la *componente conductual* de la actitud y en los *Factores V, VI y VIII* que caracterizan las prácticas evaluativas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,228	,107	,017*	,731	,192	,174	,716	,015*	,003*	,060	,000*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: GRUPOSDETRABAJO.

Informe

	FORMACIÓN PERMANENTE A TRAVÉS DE GRUPOS DE TRABAJO								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4918	55	,83031	4,6589	45	,85853	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4379	55	,84319	4,6058	45	1,08480	4,5135	100	,95805
COND	4,2545	55	,78029	4,5013	45	1,11070	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,1841	55	,81822	4,1889	45	1,10481	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,5455	55	1,23195	3,8444	45	1,35572	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,8182	55	,88967	4,8200	45	1,33291	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,4636	55	,98084	4,4500	45	1,10386	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,1932	55	1,01346	4,5472	45	1,27205	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,2545	55	1,11382	4,7704	45	1,16031	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,7136	55	,74290	4,8444	45	1,08028	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,3740	55	1,07521	5,1079	45	,64405	4,7043	100	,97447

TABLA 13.187: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente grupos de trabajo.

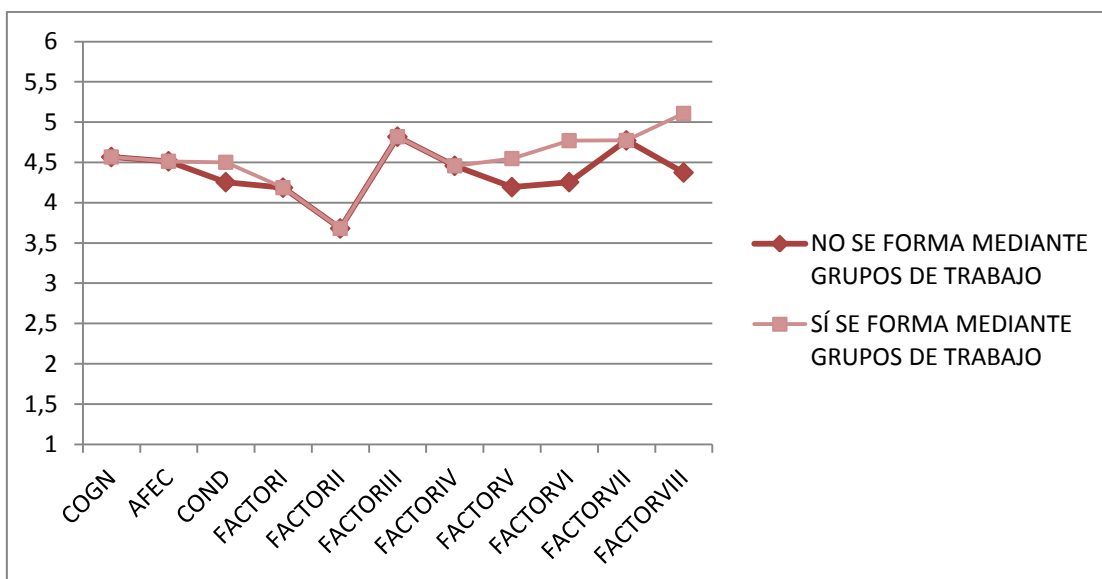


GRÁFICO 13.126: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente en grupos de trabajo.

Dimensión Conductual: Los docentes que eligieron como mecanismo de formación permanente el trabajo en grupos colaborativos manifiestan mejores actitudes conductuales que el resto de sus compañeros en las variables detectadas como diferenciadoras. Estos docentes que trabajan en equipo con sus compañeros también

evidencian hacerlo con sus aprendices, mostrándose *muy de acuerdo* con la realización de reuniones grupales con sus alumnos, antes de las sesiones de evaluación del equipo docente, en las que reflexionen del rendimiento y de los intereses que los mueven, y también después de éstas, en las que tras los resultados se adoptan medidas de mejora.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var6.3	var7.7	var8.1	var8.8
Sig. asintót	,001*	,002*	,003*	,001*
*p>0.05				

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: GRUPOSDETRABAJO.

SE FORMA MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO	NO	SÍ
6.3.Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	3.4000	4.5778
7.7. Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).	3.2727	4.4222
8.1. Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...	3.9091	4.8889
8.8. Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.	4.3091	5.2667

TABLA 13.188: Diferencias en variables 6.3, 7.7, 8.1, 8.8 según formación permanente grupos de trabajo.

Factor V: Para el *Factor V*, relativo al ejercicio de la evaluación inicial, aparece un elemento diferenciador, la variable var5.2, a través de la cual se detecta cómo los docentes que se forman mediante grupos de trabajo colaborativo manifiestan una actitud más positiva hacia el hecho de que la evaluación ocupe el lugar más relevante en sus procesos de enseñanza.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var5.1	var5.2	var5.3	var5.4	var5.5	var5.6	var5.7	var5.8
Sig. asintót.	,056	,009*	,957	,271	,111	,095	,528	,092
*p<0.05								

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: GRUPOSDETRABAJO.

SE FORMA MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO	NO	SÍ
5.2. En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	3.5636	4.2444

TABLA 13.189: Diferencias en variables 5.2 según formación permanente grupos de trabajo.

Factor VI: En cuanto al ejercicio de la evaluación continua, los docentes que se forman mediante equipos de trabajo manifiestan actitudes más positivas hacia este elemento de la práctica evaluativa, destacándose la fuerte aceptación hacia el hecho de realizar una evaluación formativa que proporcione ayuda al alumnado y le oriente en su proceso de aprendizaje.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var6.1	var6.3	var6.4	var6.5	var6.7	var6.8
Sig. asintót. *p<0.05	,089	,001*	,159	,038*	,090	,240

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: GRUPOSDETRABAJO.

SE FORMA MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO	NO	SÍ
6.3. Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	3.4000	4.5778
6.5. Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.5091	5.0000

TABLA 13.190: Diferencias en variables 6.3, 6.5 según formación permanente grupos de trabajo.

Factor VIII: Los docentes que se forman mediante grupos de trabajo colaborativo muestran mejores actitudes hacia la toma de decisiones que se realizan en las sesiones de evaluación de los equipos docentes. Estando *muy de acuerdo* en las buenas actuaciones que se realizan en estos foros, analizando los resultados de los grupos y estableciéndose estrategias de mejora, teniendo en cuenta no solo los resultados académicos de los estudiantes para determinar la promoción o no de éstos, sino también los aspectos personales de cada uno de ellos. Además, están *totalmente de acuerdo* en que en estas sesiones la toma de decisiones es colegiada, participando en ella todos los miembros del equipo.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var8.1	var8.2	var8.3	var8.4	var8.6	var8.7	var8.8
Sig. asintót. *p<0.05	,003*	,007*	,305	,023*	,011*	,006*	,001*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: GRUPOSDETRABAJO.

SE FORMA MEDIANTE GRUPOS DE TRABAJO	NO	SÍ
8.1. Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...	3.9091	4.8889
8.2. En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	4.9091	5.5333
8.4. En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.	4.7455	5.3111
8.6. Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4.5818	5.3556
8.7. Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	3.5455	4.4889
8.8. Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.	4.3091	5.2667

TABLA 13.191: Diferencias en variables 8.1, 8.2, 8.4, 8.6, 8.7, 8.8 según formación permanente grupos de trabajo.

Con respecto a las cinco subcompetencias analizadas las pruebas de contraste muestran los siguientes resultados.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót. *p<0.05	,005*	,934	,025*	,158	,020*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: GRUPOSDETRABAJO.

Aparecen diferencias en tres de las subcompetencias analizadas. Los informes de medias evidencian que los docentes que han elegido como mecanismo de formación la participación en grupos de trabajo, manifiestan mejores habilidades para planificar el proceso de evaluación en consonancia con sus finalidades evaluativas, muestran a su

vez mejores habilidades para regular los procesos de enseñanza-aprendizaje y mayor poder de comunicación.

Informe

GRUPOS DE TRABAJO		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,1313	4,3162	4,4503	4,5016	4,4496
	N	55	55	55	55	55
	Desv. típ.	,80751	,72545	,96127	,85512	,96152
SÍ	Media	4,5580	4,2494	4,7521	4,6379	4,8646
	N	45	45	45	45	45
	Desv. típ.	1,09879	,95850	1,18987	1,11002	,84208
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.192: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente grupos de trabajo.

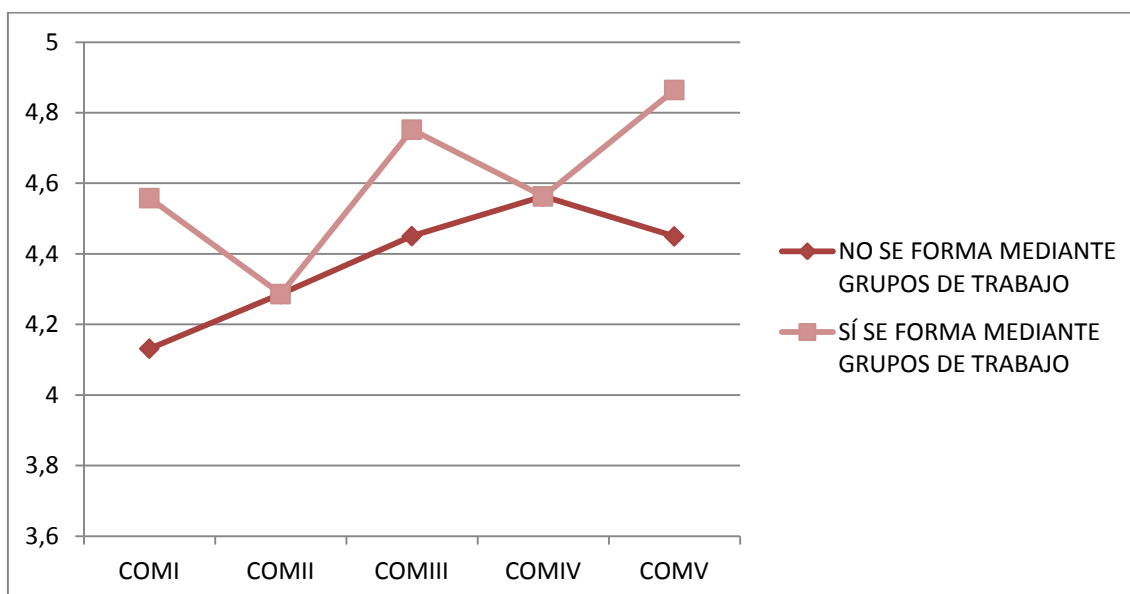


GRÁFICO 13.127: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente en grupos de trabajo.

MEDIANTE SEMINARIOS Y CURSOS ESPECIFICOS DE FORMACIÓN EN EVALUACIÓN: En cuanto a la formación permanente mediante cursos específicos, no se evidenciaron diferencias de medias para ninguna de las componentes de la actitud, tampoco aparecieron en ninguno de los factores que determinan la práctica de la evaluación.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót.	,904	,749	,960	,546	,674	,333	,950	,822	,723	,764	,924
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: CURSOS y SEMINARIOS

No aparecen diferencias significativas, por lo que se tomará como media de los diferentes componentes y factores la media total.

Informe

	SE FORMA MEDIANTE CURSOS Y SEMINARIOS								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,5462	78	,88870	4,6409	22	,66844	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4760	78	1,03419	4,6462	22	,61784	4,5135	100	,95805
COND	4,3533	78	1,00185	4,4091	22	,73445	4,3656	100	,94637
FACTOR I	4,1330	78	1,02195	4,3750	22	,63387	4,1862	100	,95272
FACTOR II	3,7000	78	1,30921	3,6091	22	1,25201	3,6800	100	1,29115
FACTOR III	4,7705	78	1,14019	4,9909	22	,97537	4,8190	100	1,10515
FACTOR IV	4,4615	78	1,02758	4,4432	22	1,07476	4,4575	100	1,03265
FACTOR V	4,3397	78	1,21374	4,3977	22	,88020	4,3525	100	1,14487
FACTOR VI	4,4487	78	1,26654	4,6212	22	,64689	4,4867	100	1,15826
FACTOR VII	4,7340	78	,98412	4,9091	22	,55525	4,7725	100	,90774
FACTOR VIII	4,6813	78	1,05354	4,7857	22	,63084	4,7043	100	,97447

TABLA 13.193: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente cursos.

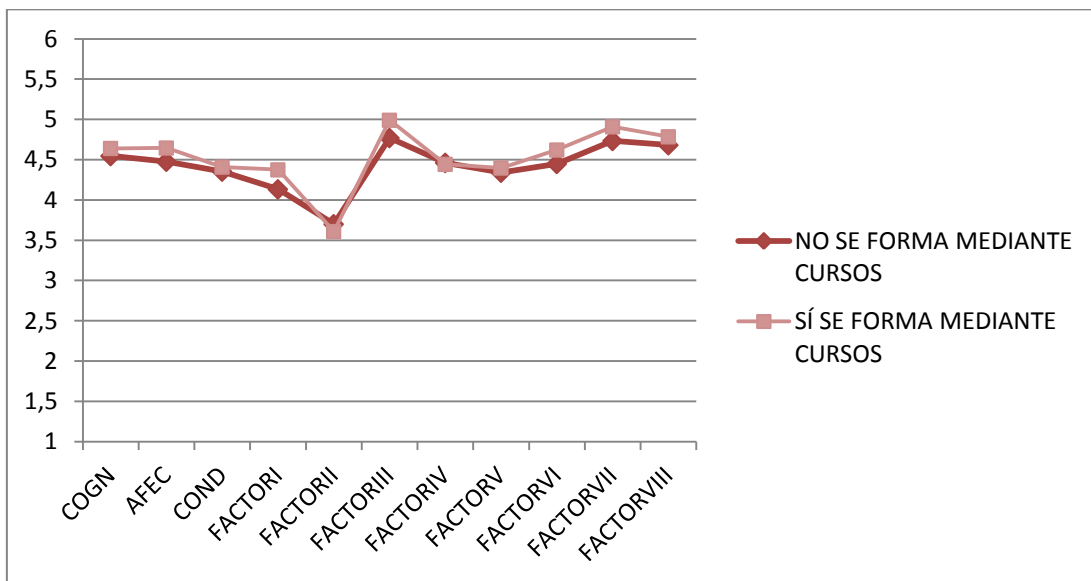


GRÁFICO 13.128: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente mediante cursos.

En relación a las macrocompetencias no existen diferencias significativas entre los docentes que se forman de manera permanente asistiendo a cursos y seminarios especializados y el grado de desarrollo de la competencia evaluadora, sin embargo, aunque el nivel no sea significativo, se observa una cierta actitud más positiva hacia la evaluación para aquellos docentes que se forman mediante cursos especializados.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,742	,861	,848	,727	,891
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: CURSOSSEMINARIOS.

Informe

CURSOSSEMINARIOS		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,2977	4,2699	4,5602	4,5370	4,6142
	N	78	78	78	78	78
	Desv. típ.	1,02283	,89153	1,15494	1,03293	,97596
Sí	Media	4,4141	4,3434	4,6783	4,6551	4,7149
	N	22	22	22	22	22
	Desv. típ.	,75762	,60389	,73997	,74855	,75191
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.194: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente cursos.

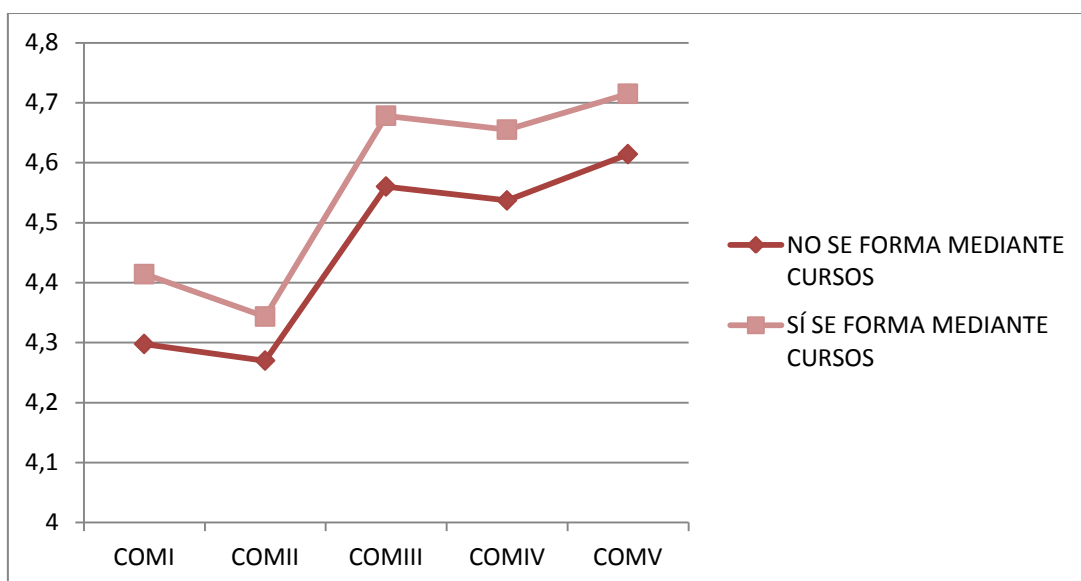


GRÁFICO 13.129: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente mediante cursos.

MEDIANTE LA ASISTENCIA A JORNADAS Y CONGRESOS: Las pruebas de contraste no paramétrico evidencian que no aparecen diferencias significativas de medias, por lo que se tomará como media de los diferentes componentes y factores la media total.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót. *p<0.05	,229	,109	,158	,153	,061	,544	,175	,252	,361	,126	,634

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: JORNADAS.

Informe

	JORNADAS								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4899	74	,90433	4,7865	26	,59859	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4130	74	1,04045	4,7993	26	,59906	4,5135	100	,95805
COND	4,2686	74	1,04325	4,6415	26	,51143	4,3656	100	,94637
FACTOR I	4,0946	74	1,02240	4,4471	26	,66818	4,1862	100	,95272
FACTOR II	3,5297	74	1,32848	4,1077	26	1,09139	3,6800	100	1,29115
FACTOR III	4,7351	74	1,21818	5,0577	26	,65064	4,8190	100	1,10515
FACTOR IV	4,3843	74	1,06019	4,6659	26	,93791	4,4575	100	1,03265
FACTOR V	4,2432	74	1,26682	4,6635	26	,60701	4,3525	100	1,14487
FACTOR VI	4,3694	74	1,28457	4,8205	26	,58104	4,4867	100	1,15826
FACTOR VII	4,6807	74	,99014	5,0337	26	,55177	4,7725	100	,90774
FACTOR VIII	4,6429	74	1,06045	4,8791	26	,65862	4,7043	100	,97447

TABLA 13.195: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente jornadas.

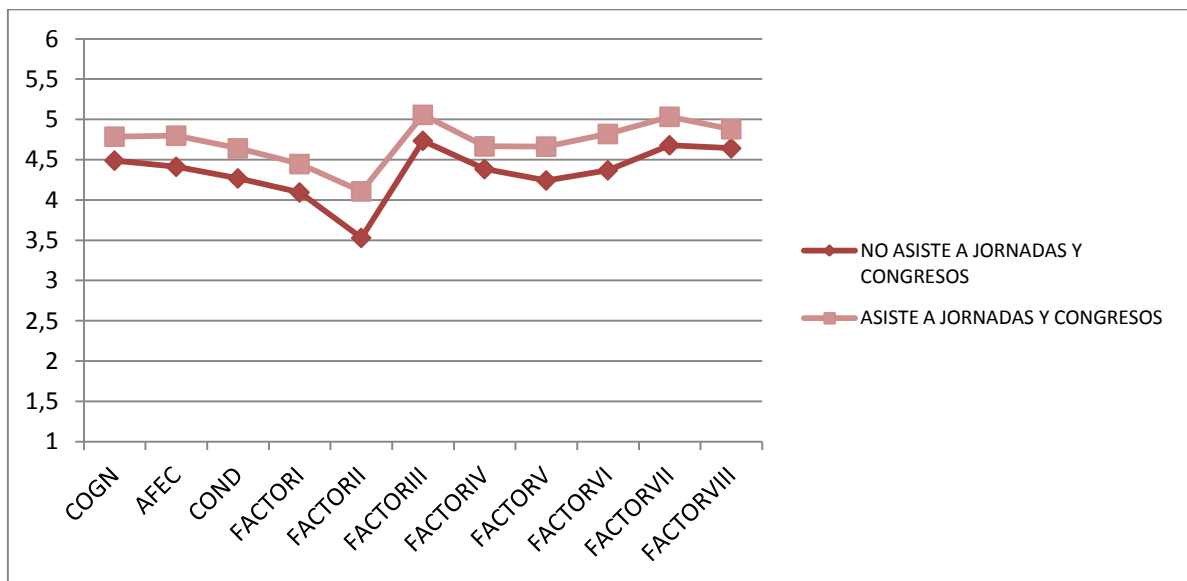


GRÁFICO 13.130: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente mediante jornadas.

En cuanto a las macrocompetencias tampoco existen diferencias significativas, no obstante, como se puede observar en el *Gráfico 13.131* y en la *Tabla 13.196* que se muestran a continuación, las actitudes de los docentes que se forman mediante jornadas y congresos especializados, parecen más positivas que las de aquellos docentes que no asisten a este tipo de eventos.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,436	,200	,278	,079	,128
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: JORNADAS.

Informe

JORNADAS		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,2477	4,2005	4,4917	4,4603	4,5418
	N	74	74	74	74	74
	Desv. típ.	1,05498	,90845	1,17068	1,05691	,99739
Sí	Media	4,5385	4,5299	4,8550	4,8552	4,9056
	N	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	,63143	,51454	,68882	,62013	,63946
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.196: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente jornadas.

Aunque no se aprecian diferencias significativas, el gráfico puede ser representativo y mostrar, no una realidad, pero sí una posible tendencia.

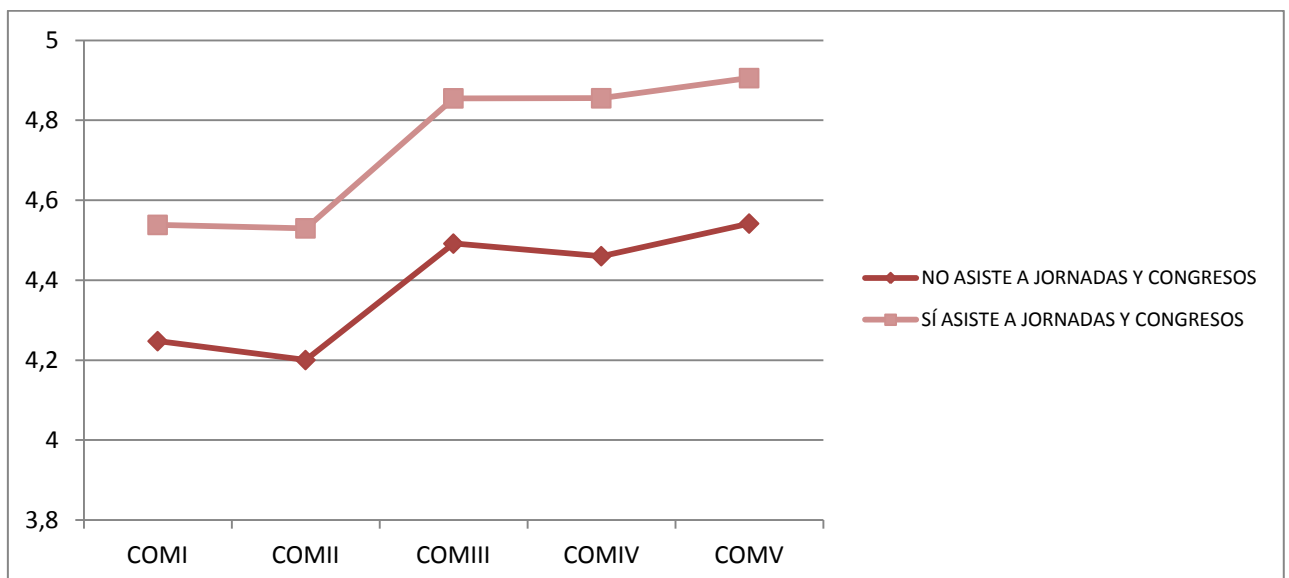


GRÁFICO 13.131: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente mediante jornadas.

FORMACIÓN PERMANENTE MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: En el caso de los docentes que se forman mediante la elaboración y/o participación en proyectos de innovación pedagógica, el análisis de contraste muestra, a través de la prueba de Kruskal-Wallis, diferencias significativas en todos los componentes y factores de la evaluación, así como en las cinco subcompetencias o macrocompetencias que definen la competencia evaluadora del docente.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót.	,000*	,000*	,005*	,009*	,014*	,000*	,000*	,011*	,003*	,003*	,040*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,006*	,001*	,000*	,000*	,004*
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

El siguiente informe de medias se ha realizado para las componentes de la actitud: cognitiva, afectiva y conductual, así como para los ocho factores que caracterizan las prácticas de evaluación. En todas las dimensiones se aprecian actitudes más positivas para los docentes que eligieron seguir formándose a través de la innovación e indagación educativa.

Informe

	PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4073	75	,86038	5,0460	25	,57462	4,5670	100	,84298
AFEC	4,3014	75	,97798	5,1496	25	,52461	4,5135	100	,95805
COND	4,2187	75	,99465	4,8064	25	,61163	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,0300	75	,96777	4,6550	25	,74239	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,4907	75	1,30707	4,2480	25	1,07747	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,6280	75	1,16312	5,3920	25	,64091	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,2608	75	1,08994	5,0475	25	,50236	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,1767	75	1,20056	4,8800	25	,75904	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,2978	75	1,20288	5,0533	25	,79162	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,6267	75	,96726	5,2100	25	,49833	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,5905	75	1,00230	5,0457	25	,81098	4,7043	100	,97447

TABLA 13.197: Diferencias en factores y componentes de la actitud según formación permanente innovación.

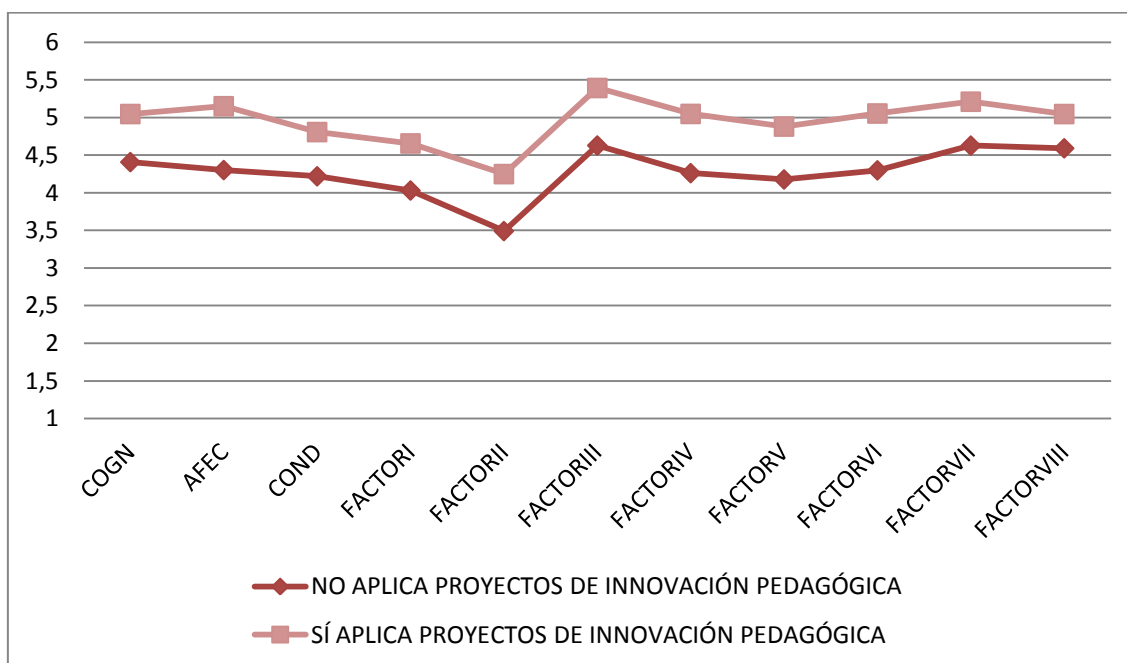


GRÁFICO 13.132: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según formación permanente mediante innovación.

En el siguiente informe se han recogido las diferencias de medias para las competencias profesionales de los docentes, evidenciándose que aquellos que se forman mediante la participación de proyectos de innovación poseen mejores aptitudes para poner en práctica los procesos evaluativos.

Informe

PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
NO	Media	4,1615	4,1326	4,4010	4,3553	4,4909
	N	75	75	75	75	75
	Desv. típ.	,96594	,87665	1,10892	1,00710	,95088
Sí	Media	4,8089	4,7467	5,1415	5,1859	5,0727
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	,81493	,45702	,74072	,50707	,71099
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.198: Diferencias en macrocompetencias según formación permanente innovación.

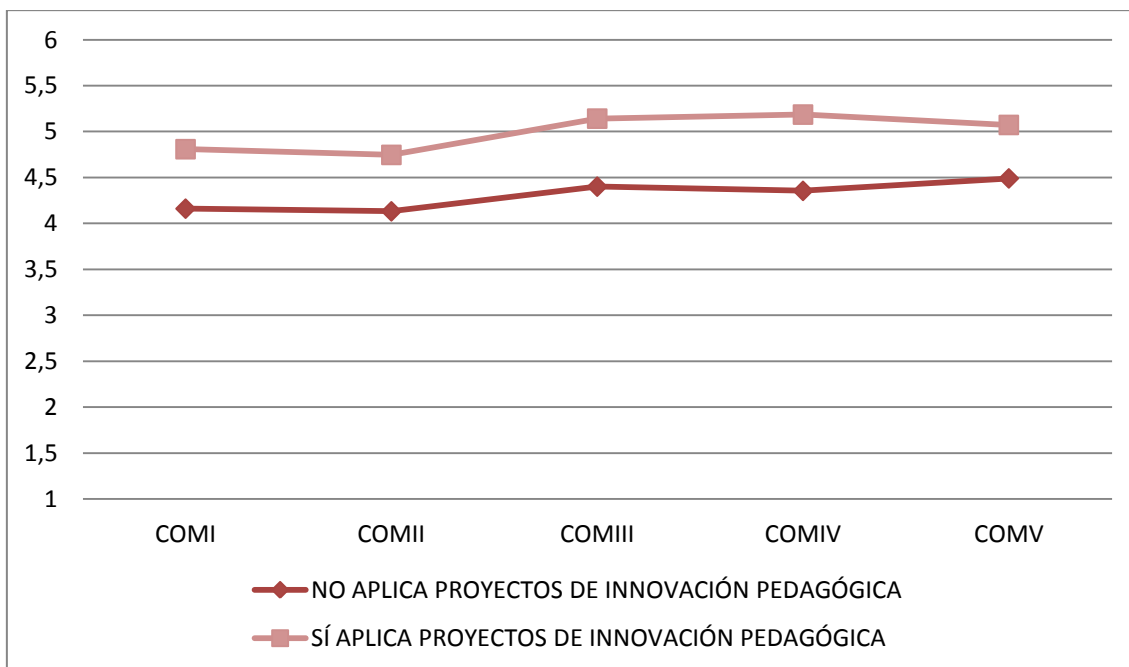


GRÁFICO 13.133: Contorno de contraste de las macrocompetencias según formación permanente mediante innovación.

Los docentes que se forman a través de la indagación y de la innovación, proponiendo proyectos didácticos que permiten enseñar y evaluar a través del descubrimiento, poseen actitudes más positivas que los docentes que no se forman mediante la investigación didáctica. Asimismo, son más competentes llevando a cabo la evaluación.

A continuación se van a analizar las variables que conforman cada una de las componentes de la actitud medida para descubrir qué aspectos de la evaluación son los que tienen más desarrollados los docentes que se forman permanentemente mediante la participación en proyectos de indagación que generan actividades innovadoras.

Dimensión Cognitiva: Los docentes que se forman mediante proyectos de innovación pedagógica disponen de criterios más claros que le permiten conocer el grado de adquisición de las competencias básicas. Tienen definidos con claridad los criterios de calificación que les ayudarán a implementar una evaluación justa y objetiva. Además utilizan instrumentos específicos para la evaluación de las competencias básicas y conocen con claridad cuáles son los objetivos que no ha superado cada uno de sus alumnos.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var2.1	var2.2	var2.3	var3.3	var3.5	var4.2.a	var4.2.c	var7.1	var7.2	var8.2	var8.6
Sig. asintót.	,002*	,005*	,012*	,002*	,000*	,004*	,004*	,006*	,008*	,046*	,035*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

SE FORMA A TRAVÉS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	NO	SÍ
2.1.Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	3.95	5.00
2.2.Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.	3.72	4.72
2.3.Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.17	4.92
3.3.Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.	4.67	5.48
3.5.Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.	4.48	5.72
4.2.a. Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Auto-reflexión.	4.80	5.64
4.2.c. Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Consulta a los alumnos.	3.95	4.96
7.1. Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.	4.99	5.60
7.2.Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.	5.00	5.64
8.2.En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	5.07	5.56
8.6. Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4.77	5.40

TABLA 13.199: Diferencias en variables 2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 3.5, 4.2a, 4.2c, 7.1, 7.2, 8.2, 8.6 según formación permanente innovación.

Dimensión Afectiva: En cuanto a la dimensión de los afectos, del saber ser en materia de evaluación, los docentes que se forman mediante la indagación e innovación poseen actitudes bastante más positivas que el resto de docentes, en prácticamente todas las variables de esta dimensión. Son los docentes que menos inmovilizados han quedado ante la propuesta del nuevo sistema educativo de cambiar el enfoque de la evaluación hacia la adquisición de las competencias básicas. Estos docentes encuentran en la evaluación un recurso que les permite mejorar en muchos aspectos, desde propiciar el diálogo con sus alumnos, tomar decisiones sobre los procesos de enseñanza o mejorar la práctica docente.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var 1.12	var 2.7	var 3.9	var 4.1.a	var 4.1.b	var 4.6.a	var 4.6.b	var 4.6.c	var 4.6.d	var 4.6.f	var 4.6.h	var 5.6	var 6.1	var 6.5	var 6.7	var 7.5	var 7.8
Sig. asintót. *p<0.05	,017*	,006*	,002*	,010*	,006*	,001*	,019*	,001*	,000*	,000*	,000*	,003*	,001*	,001*	,004*	,002*	,013*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

SE FORMA A TRAVÉS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	NO	SÍ
1.12 El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.	4,8400	5,6400
2.7 Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3,1067	4,2000
3.9 La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.	4,4800	5,4000
4.1.a Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en: Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.	4,5600	5,3600
4.1.b Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en: Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.	4,7467	5,5600
4.6.a Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Produce cambios en el clima del aula.	3,9867	5,0800
4.6.b Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Mejora la metodología de enseñanza.	4,5200	5,2800
4.6.c Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.	4,2533	5,4000
4.6.d Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Provoca la motivación del estudiante.	4,0800	5,3200
4.6.f Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Mejora el rendimiento del alumnado.	4,0667	5,2400
4.6.h Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.	4,4133	5,5200
var5.6 Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.	3,4133	4,5600
var6.1 Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.	4,4267	5,4000
var6.5 Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4,5067	5,4000
var6.7 Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).	4,2000	5,0400
var7.5 En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.	4,8800	5,6800
var7.8 El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.	3,5867	4,5600

TABLA 13.200: Diferencias en variables 1.12, 2.7, 3.9, 4.1, 4.6, 5.6, 6.1, 6.5, 6.7, 7.5, 7.8 según formación permanente innovación.

Dimensión Conductual: La componente conductual también se ve afectada por este tipo de formación. Aparecen algunas variables que distinguen, según el grado de aceptación, a unos docentes de otros. Son los profesores que se forman mediante la creación o implicación en proyectos innovadores los que muestran aceptaciones fuertes hacia la preparación de las pruebas de evaluación con sus colegas de departamento, el resto de docentes rechazaría esta actividad de colaboración. Además, estos docentes realizarían una planificación y un diseño previo del proceso de evaluación. Asimismo, ejercen una evaluación que se caracteriza por su poder regulador, acomodando la práctica docente al ritmo de aprendizaje, corrigiendo los errores de aprendizaje y orientando y proponiendo medidas de mejora.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.5	var1.6	var3.1	var3.2	var3.6	var3.8	var5.1	var5.4	var5.7	var6.8
Sig. asintót.	,002*	,000*	,028*	,013*	,002*	,008*	,005*	,005*	,005*	,015*
*p<0.05										

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA.

SE FORMA A TRAVÉS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	NO	SÍ
1.5. Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.	4.5067	5.3200
1.6. Elaborar dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.	2.9867	4.3600
3.1. Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.	5.1600	5.7600
3.2. Realiza con su alumnado una orientación previa del tipo de prueba que les aplicará.	4.7867	5.5200
3.6. La superación de cada objetivo queda reflejada en la "ficha personal del alumno" u otro documento.	4.1333	5.1600
3.8. Corregidas las pruebas/trabajos realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.	4.7467	5.5200
5.1. Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.	4.1467	5.1200
5.4. Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.	4.4667	5.3200
5.7. A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.	4.4000	5.2400
6.8. La recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.	4.3333	5.0000

TABLA 13.201: Diferencias en variables 1.5, 1.6, 3.1, 3.2, 3.6, 3.8, 5.1, 5.4, 5.7, 6.8 según formación permanente innovación.

NINGÚN TIPO DE FORMACIÓN PERMANENTE EN EVALUACIÓN: Para los docentes que no siguen ningún tipo de formación se evidencian diferencias tanto en las componentes de la actitud medida, como en los factores que caracterizan la práctica de la evaluación. Los docentes que no se forman muestran actitudes más negativas ante las dimensiones diferenciadas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót.	,027*	,009*	,029*	,020*	,010*	,128	,090	,191	,040*	,068	,001*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: NINGUNA FORMACIÓN

Informe

	NINGUNA								
	SÍ SE FORMA			NO SE FORMA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,6700	70	,81389	4,3267	30	,87432	4,5670	100	,84298
AFEC	4,6447	70	,96058	4,2072	30	,89408	4,5135	100	,95805
COND	4,4617	70	,95849	4,1413	30	,89287	4,3656	100	,94637
FACTOR I	4,2893	70	1,00080	3,9458	30	,79375	4,1862	100	,95272
FACTOR II	3,8914	70	1,26980	3,1867	30	1,22270	3,6800	100	1,29115
FACTOR III	4,8657	70	1,15857	4,7100	30	,97886	4,8190	100	1,10515
FACTOR IV	4,5214	70	1,07239	4,3083	30	,93339	4,4575	100	1,03265
FACTOR V	4,4500	70	1,13060	4,1250	30	1,16477	4,3525	100	1,14487
FACTOR VI	4,6548	70	1,05765	4,0944	30	1,30037	4,4867	100	1,15826
FACTOR VII	4,8500	70	,92240	4,5917	30	,86037	4,7725	100	,90774
FACTOR VIII	4,9449	70	,73703	4,1429	30	1,21797	4,7043	100	,97447

TABLA 13.202: Diferencias en factores y componentes de la actitud según ninguna formación.

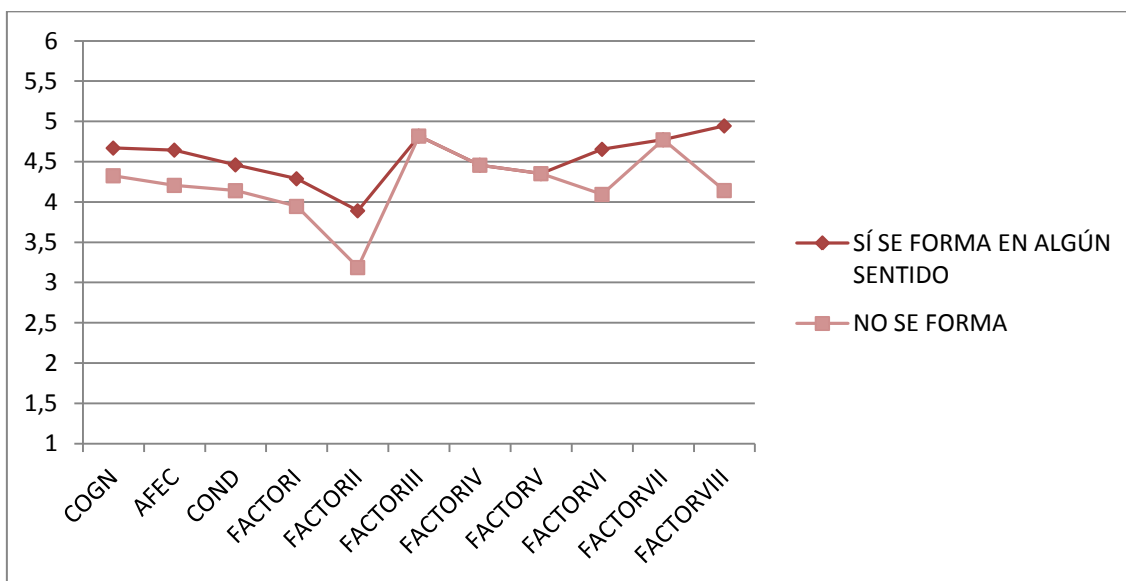


GRÁFICO 13.134: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud según ninguna formación.

En cuanto a las competencias docentes, nuevamente aparecen diferencias de medias, siendo más negativas para aquellos profesores que no siguen ningún tipo de formación. No se encontrarían diferencias en relación a la subcompetencia relativa a la selección de instrumentos y la elaboración de estrategias de evaluación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót.	,026*	,060	,014*	,019*	,028*
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: NINGUNA FORMACIÓN.

NINGUNA		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
SÍ SE FORMA	Media	4,4492	4,3548	4,7209	4,6647	4,7831
	N	70	70	70	70	70
	Desv. típ.	,98648	,86849	1,07071	,98397	,82166
NO SE FORMA	Media	4,0296	4,1259	4,2718	4,3255	4,2939
	N	30	30	30	30	30
	Desv. típ.	,87096	,73832	1,03573	,92735	1,07927
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.203: Diferencias en macrocompetencias según ninguna formación.

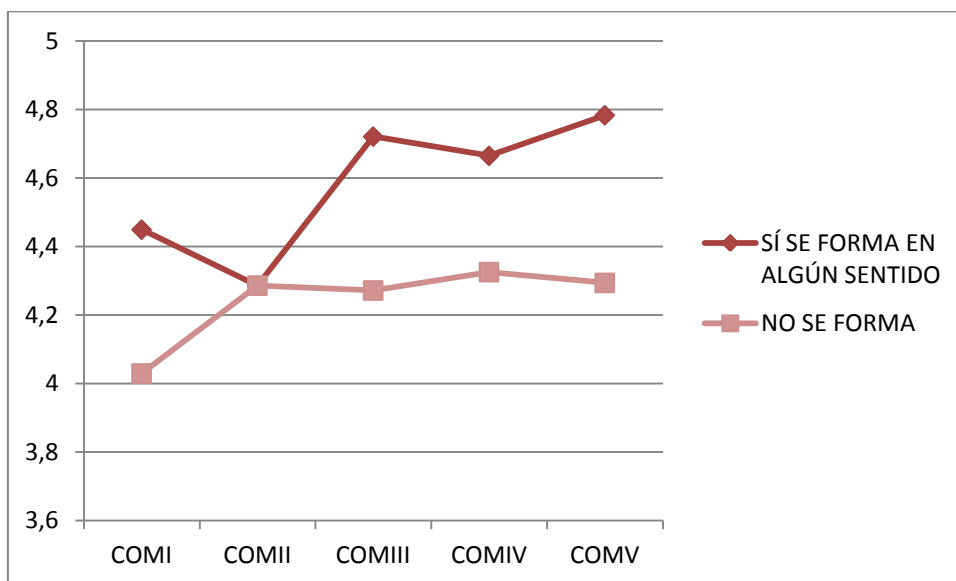


GRÁFICO 13.135: Contorno de contraste de las macrocompetencias de la actitud según ninguna formación.

A continuación se van a analizar los elementos que conforman cada una de las componentes de la actitud: cognitiva, afectiva y conductual; con el propósito de desvelar qué aspectos han contribuido en las diferencias encontradas.

Dimensión Cognitiva: Los docentes que no se forman manifiestan actitudes de indiferencia, mayormente, hacia las variables en las que se han encontrado diferencias. Estos profesores tienen problemas para concretar los criterios que les permitirán conocer el grado de adquisición de las competencias, así como el valor evaluativo de éstas en la evaluación final. Además muestran disconformidad con las funciones de las sesiones de evaluación del equipo docente, rechazando la idea de que en ellas se evalúe el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var	var	var	var	var
	2.1	2.2	8.2	8.6	8.7
Sig. asintót.	,039*	,043*	,019*	,001*	,007*
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: NINGUNA FORMACIÓN.

NINGUNA FORMACIÓN PERMANENTE	NO SE FORMA	SÍ SE FORMA
2.1. Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	3.7667	4.4000
2.2. Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.	3.4333	4.2000
8.2. En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....	4.7333	5.3857
8.6. Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.	4.0333	5.3143
8.7. Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	3.2333	4.2857

TABLA 13.204: Diferencias en variables 2.1, 2.2, 8.2, 8.6, 8.7 según ninguna formación.

Dimensión Afectiva: En cuanto a la dimensión de los afectos y sentimientos, los docentes que no se forman bajo la acción de ningún mecanismo, acusan una actitud de rechazo hacia el hecho de cambiar sus métodos de evaluación a raíz del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias. También manifiestan que la evaluación no es prioritaria en la planificación de sus procesos de enseñanza. Y muestran indiferencia ante el hecho de que las prácticas evaluativas sean capaces de mejorar la motivación o el rendimiento de los estudiantes. Ven, a su vez, con una actitud más negativa que el resto de docentes que la evaluación se convierta en una reflexión de sus enseñanzas. Por otro lado, se diferencian del profesorado que sí se forma, en que no existe para ellos una clara definición de actitud ni a favor ni en contra acerca de que enseñen a sus alumnos a autoevaluarse, instruyéndoles para que detecten cuáles son sus errores y aprendan de ellos.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var2.7	var3.9	var4.6.d	var4.6.f	var4.6.h	var5.2	var6.5	var6.7
Sig. asintót.	,001*	,045*	,014*	,045*	,009*	,038*	,007*	,014*
*p<0.05								

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: NINGUNA FORMACIÓN.

NINGUNA FORMACIÓN PERMANENTE	NO SE FORMA	SÍ SE FORMA
2.7. Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	2.5333	3.7429
3.9. La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.	4.3667	4.8571
4.6.d. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Provoca la motivación del estudiante.	3.8667	4.6143
4.6.f. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Mejora el rendimiento del alumnado.	3.9667	4.5286
4.6.h. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.	4.3000	4.8571
5.2. En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	3.3667	4.0857
6.5. Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.	4.1333	4.9857
6.7. Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).	3.9000	4.6286

TABLA 13.205: Diferencias en variables 2.7, 3.9, 4.6, 5.2, 6.5, 6.7 según ninguna formación.

Dimensión Conductual: Las conductas también se ven afectadas por la falta de formación permanente, apareciendo actitudes más negativas, casi de indiferencia, para el ejercicio de reunirse con sus alumnos, tanto antes como después de las sesiones de evaluación, para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, rechazan la colaboración de sus colegas del departamento para elaborar los instrumentos de evaluación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.6	var8.1	var8.8
Sig. asintót.	,022*	,015*	,007*
*p<0.05			

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: NINGUNA FORMACIÓN.

NINGUNA FORMACIÓN PERMANENTE	NO SE FORMA	SÍ SE FORMA
1.6. Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.	2.7000	3.6000
8.1. Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...	3.7667	4.6000
8.8. Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.	4.0667	5.0286

TABLA 13.206: Diferencias en variables 1.6, 8.1, 8.8 según ninguna formación.

13.1.10.1.7.1.- Relaciones entre la formación del profesorado y el tipo de evaluación que siguen según el agente que la lleve a efecto.

En este epígrafe se van a analizar las relaciones existentes entre los mecanismos de formación docente (inicial y permanente) y el agente que efectúa la evaluación, como son la autoevaluación docente, autoevaluación del alumno, coevaluación docente, coevaluación entre alumnos y la heteroevaluación. Como muestran los siguientes estadísticos de contraste no paramétricos que se han efectuado, la formación permanente no diferencia a los docentes que practican los diferentes tipo de evaluación según el agente, así como tampoco lo hace el hecho de que los docentes tengan referentes teóricos en evaluación, por el contrario, se encuentran algunas diferencias entre los docentes que han tenido una formación inicial y el tipo de evaluación según el agente que la lleva a efecto.

TIPO DE FORMACIÓN	Prueba de Kruskal-Wall Sig. asintót. *p<0.05	AUTOEVDOC	AUTOEVALUM	COEVDOC	COEVALUM	HETEROEV
PERMANENTE	PROYECTOS	,622	,808	,531	,251	,056
	NINGUNA	,226	,409	,477	,469	,469
	JORNADAS	,876	,130	,921	,762	,762
	CURSOSSEMINARIOS	,621	,792	,733	,150	,873
	GRUPOSDETRABAJO	,797	,332	,513	,317	,096
REFERENTES TEÓRICOS	REFERENTESTEÓRICOS	,571	,692	,944	,887	,394
INICIAL	CURSOS	,944	,371	,286	,587	,587
	DEPARTAMENTOS	,091	,094	,014*	,259	,073
	INSTINTO	,728	,493	,060	,007*	,042*
	PROFESORES	,633	,518	,648	,642	,642
	COMPAÑEROS	,253	,886	,086	,207	,947
	AUTODIDACTA	,864	,768	,022*	,317	,096

TABLA 13.207: Prueba de Contraste para *tipo de evaluación según agente* con variable de agrupación *formación*.

Para evidenciar las diferencias detectadas por las pruebas de contraste se han elaborado unas tablas de contingencia como las que siguen:

Tabla de contingencia		DEPARTAMENTOS %		
		NO SE FORMÓ	SÍ SE FORMÓ	Total
COEVALUACIÓN DOCENTE	NO LA PRACTICA	44	40	84
	SÍ LA PRACTICA	3	13	16
Total		47	53	100

TABLA 13.208: Tabla de contingencia entre formación inicial departamentos y coevaluación docente.

Tabla de contingencia		AUTODIDACTA %		
		NO SE FORMÓ	SÍ SE FORMÓ	Total
COEVALUACIÓN DOCENTE	NO LA PRACTICA	42	42	84
	SÍ LA PRACTICA	13	3	16
Total		55	45	100

TABLA 13.209: Tabla de contingencia entre formación inicial autodidacta y coevaluación docente.

El profesorado que se ha formado inicialmente gracias a las directrices emanadas de los departamentos didácticos de su centro practica la coevaluación entre docentes, a diferencia de los que no se han formado de esta manera. En datos cuantitativos, un 25% de los docentes formados a través de departamentos didácticos practica la coevaluación docente, práctica poco en uso entre el profesorado, ya que solo un 16% del total la lleva a cabo. El 81.3% del profesorado que practica la coevaluación docente se ha formado gracias a las directrices de sus departamentos didácticos, frente a un 19% que lo hizo de forma autodidacta. Visto de otra manera, los docentes que se han formado inicialmente de manera autodidacta, sin la colaboración de sus compañeros de trabajo, no practican en gran medida la coevaluación docente, el 93% de los docentes que se formaron por sí mismos hoy no practican la coevaluación docente en la actualidad. Estas tablas de contingencia se acompañan de tablas de medias comparativas:

FORMACIÓN DEPARTAMENTOS	COEVALUACIÓN ENTRE DOCENTES	Media	N	Desv. típ.
NO		,0638	47	,24709
Sí		,2453	53	,43437
Total		,1600	100	,36845

TABLA 13.210: Comparativa de medias entre formación inicial a través de departamentos y práctica de la coevaluación docente.

FORMACIÓN AUTODIDACTA	COEVALUACIÓN ENTRE DOCENTES	Media	N	Desv. típ.
NO		,2364	55	,42876
Sí		,0667	45	,25226
Total		,1600	100	,36845

TABLA 13.211: Comparativa de medias entre formación inicial autodidacta y práctica de la coevaluación docente.

En relación a los docentes que llegaron al centro y aprendieron por instinto vocacional, mayormente a través de la práctica diaria, influenciados por sus sentimientos y sus objetivos, se han encontrado algunas diferencias en cuanto a los tipos de evaluación según el agente, estos docentes practican en mayor medida la coevaluación entre alumnos y también en mayor medida la heteroevaluación en relación con sus colegas, que se formaron a través de otros mecanismos, que lo hacen en menor medida.

APRENDIERON POR INSTINTIVO VOCACIONAL		PRACTICAN LA COEVALUACIÓN ALUMNOS	PRACTICAN LA HETEROEVALUACIÓN
NO APRENDIERON	Media	,0333	,8500
	N	60	60
	Desv. típ.	,18102	,36008
SÍ APRENDIERON	Media	,2000	,9750
	N	40	40
	Desv. típ.	,40510	,15811
Total	Media	,1000	,9000
	N	100	100
	Desv. típ.	,30151	,30151

TABLA 13.212: Comparativa de medias entre formación inicial vocación y prácticas de la coevaluación docente y heteroevaluación.

Las tablas de contingencia permiten observar las diferencias con más detalle. De ellas se pueden deducir los siguientes hechos:

- El 97.5% de los docentes que se formaron mediante instinto vocacional hoy practican la heteroevaluación.
- El 80% del profesorado que se formó inicialmente de forma instintiva no practican la coevaluación con el alumnado.

Esto supone que los docentes que se formaron así mismos, por la experiencia que el día a día les iba aportando, utilizan la tradicional forma de evaluar, llamada heteroevaluación, en la que el profesor evalúa a sus alumnos, el proceso lleva un solo sentido, del profesor al alumno y no deja sitio para evaluar en otras direcciones, no utilizando mecanismos de evaluación entre diversos agentes que permitan ejercer una evaluación colaborativa y de entendimiento entre todos los implicados en el proceso evaluativo.

Tabla de contingencia		INSTINTO %		Total
		NO SE FORMA	SÍ SE FORMA	
HETEROEVALUACIÓN	NO PRACTICA	9	1	10
	SÍ PRACTICA	51	39	90
Total		60	40	100

TABLA 13.213: Tabla de contingencia entre formación inicial vocación y heteroevaluación.

Tabla de contingencia		INSTINTO %		Total
		NO SE FORMA	SÍ SE FORMA	
COEVALUACIÓN CON EL ALUMNO	NO PRACTICA	58	32	90
	SÍ PRACTICA	2	8	10
Total		60	40	100

TABLA 13.214: Tabla de contingencia entre formación inicial vocación y coevaluación con el alumno.

13.1.10.1.8.- Competencias profesionales desarrolladas por los docentes.

Los resultados que se han obtenido para este análisis de relaciones se encuentran recogidos en la **Tabla 4**, del **Anexo 13** a este documento.

Los docentes encuestados contestaron dando importancia a las competencias que debe poseer un docente del siglo XXI, con valores de 1 a 6 para cada competencia, siendo el valor 1 el que se le atribuye a “ninguna importancia” y el 6 al de la “máxima importancia”. Se han agrupado las respuestas de los encuestados en 3 subgrupos:

Valores 1-2: Grupo 0, profesores que dan “ninguna importancia” a la competencia.

Valores 3-4: Grupo 1, profesores que dan “relativa importancia” a la competencia.

Valores 5-6: Grupo 2, profesores que dan “mucho importancia” a la competencia.

Se analizaron cada una de las competencias y las relaciones que existen con los diferentes componentes y factores en los que se agruparon los ítems que definían la actitud hacia los procesos de evaluación.

Competencia 1: Diagnóstico de necesidades educativas.

Para la primera competencia relativa al diagnóstico de necesidades educativas, se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis para analizar posibles diferencias entre los tres subgrupos generados por la importancia atribuida a esta competencia docente.

Variable de agrupación	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Diagnóstico de NNEE											
Sig. asintót.	,021*	,001*	,011*	,160	,132	,013*	,010*	,001*	,026*	,026*	,075
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

Se aprecian diferencias significativas en las tres dimensiones de la actitud, a nivel *cognitivo, afectivo y conductual*. Además, los *Factores III, IV, V, VI y VII* también se ven afectados por las diferencias entre medias.

A continuación, con el fin de determinar entre qué subgrupos aparecen diferencias significativas de medias, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para los tres grupos en los que se divide la variable independiente, para los componentes y factores de la

actitud en los que se apreciaron diferencias según Kruskal-Wallis. El nivel crítico de significatividad, según la corrección de Bonferroni, se situó en $p < 0.05/3 = 0.017$.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII
Sig. asintót. (bilateral)	,914	,452	,648	,258	,957	,501	,647	,293
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,938 ^a	,480 ^a	,658 ^a	,280 ^a	,979 ^a	,514 ^a	,658 ^a	,305 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: NNEE.

Los resultados de las pruebas muestran que no aparecen diferencias significativas para estos subgrupos.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII
Sig. asintót. (bilateral)	,395	,043	,106	1,000	,267	,113	,142	,071
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,412 ^a	,040 ^a	,108 ^a	1,000 ^a	,281 ^a	,118 ^a	,147 ^a	,073 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: NNEE.

Para estos grupos no aparecen diferencias significativas.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII
Z	-2,760	-3,307	-2,726	-2,940	-2,949	-3,433	-2,440	-2,184
Sig. asintót. (bilateral)	,006*	,001*	,006*	,003*	,003*	,001*	,015*	,029
*p<0.017								

a. Variable de agrupación: NNEE.

Para estos dos subgrupos sí aparecen diferencias significativas en las tres dimensiones de la actitud, *cognitiva, afectiva y conductual*, así como para los Factores III, IV, V y VI. Los docentes que le dan mucha importancia al *Diagnóstico de necesidades educativas* poseen una actitud más favorable hacia la evaluación que los docentes que le otorgan relativa importancia.

A continuación se ha procedido al análisis de medias global cuyos resultados se reflejan en el siguiente informe.

Informe

	DIAGNÓSTICO DE NEE											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,9800	5	1,64795	4,2962	26	,71104	4,7116	69	,78380	4,5670	100	,84298
AFEC	3,7391	5	1,24008	4,2007	26	,76641	4,6875	69	,95795	4,5135	100	,95805
COND	3,6640	5	1,40245	4,0985	26	,82063	4,5171	69	,92404	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,9000	5	1,34455	3,9327	26	,88898	4,3025	69	,93821	4,1862	100	,95272
FACTORII	2,9200	5	1,17983	3,4231	26	1,26153	3,8319	69	1,29189	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,6000	5	1,80693	4,4269	26	1,02822	4,9826	69	1,05258	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,0250	5	1,35179	4,1611	26	,82181	4,6005	69	1,06235	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,2250	5	1,78842	3,9279	26	,94682	4,5942	69	1,08113	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,3667	5	2,03579	4,2628	26	,92517	4,6522	69	1,12049	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,9250	5	1,42138	4,6346	26	,74492	4,8859	69	,89646	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,3714	5	2,39813	4,4780	26	,82010	4,8861	69	,78307	4,7043	100	,97447

TABLA 13.215: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 1.

Se pueden extraer de los informes de medias los siguientes resultados:

Aparecen diferencias de medias significativas en las tres componentes de la actitud, siendo los docentes que le dan mucha importancia a la habilidad para diagnosticar necesidades educativas los que poseen mejores actitudes, todas ellas comprendidas entre 4.5 y 5.0, indicativas de una actitud de aceptación fuerte. En cuanto a los factores que definen las praxis evaluativa, cuatro factores se ven afectados, de la misma forma, son los docentes que le dan mucha importancia a la competencia los que presentan actitudes mejores hacia: la interacción que produce la evaluación en el alumno, los mecanismos de mejora de la práctica docente y los ejercicios de la evaluación inicial y continua. El ejercicio de la evaluación final muestra las mismas actitudes para todos los docentes independientemente de la importancia que le otorguen a la competencia 1. En el siguiente gráfico se recoge el perfil diferencial que aporta el informe de medias.

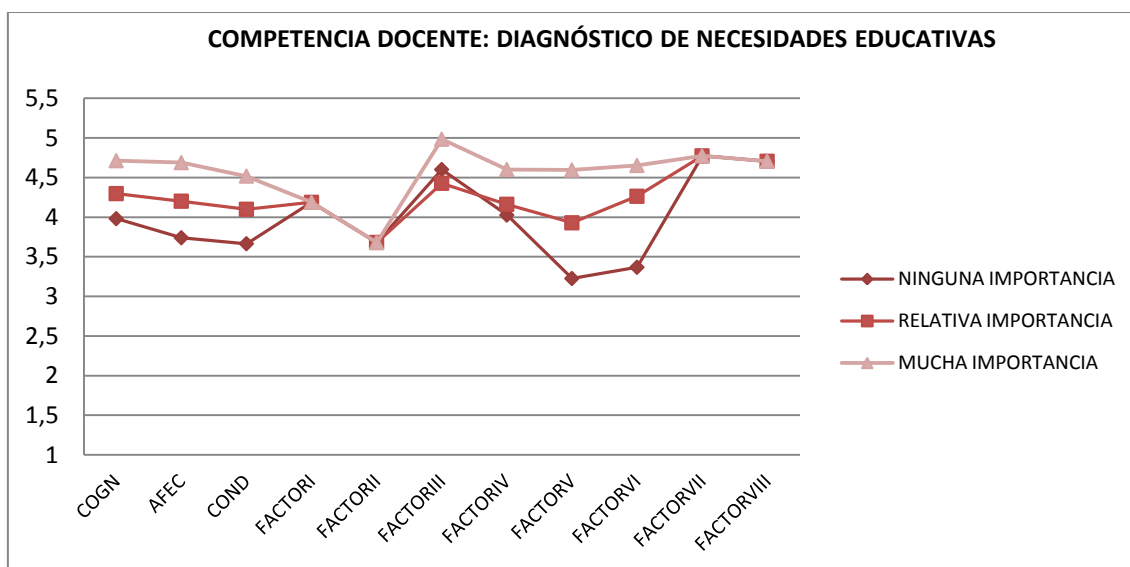


GRÁFICO 13.136: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 1.

Competencia 2: Planificación de la enseñanza.

La prueba de contraste de Kruskal-Wallis muestra diferencias en las variables cognitiva y afectiva, cuando se analiza la competencia 2 relativa a la planificación de la enseñanza, por lo que se aplicará la prueba de U de Mann-Whitney para los diferentes subgrupos generados por la importancia que los docentes otorgan a la competencia.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót.	,042*	,036*	,112	,443	,254	,373	,114	,051	,163	,080	,093
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba de contraste U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1, con nivel crítico de significatividad $p < 0.017$, para detectar diferencias entre los subgrupos formados por la competencia relativa a la planificación de la enseñanza.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC
Sig. asintót. (bilateral)	,046	,013*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,044 ^a	,009 ^a
*p<0.017		

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Se aprecian diferencias en el componente afectivo de la actitud, los docentes que no dan ninguna importancia a la competencia de la *planificación de la enseñanza* tienen una actitud más negativa ante los afectos y emociones que suponen los procesos de evaluación.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC
Sig. asintót. (bilateral)	,016*	,013*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,013 ^a	,010 ^a
*p<0.017		

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Tras la prueba de U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2, también se observan diferencias entre los profesores que le dan mucha importancia y los que no les dan ninguna importancia a la competencia de *planificar la enseñanza*, siendo estos últimos los de actitud más negativa, no solo en la dimensión afectiva, sino también en la cognitiva.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC
Sig. asintót. (bilateral)	,423	,648
*p<0.017		

a. Variable de agrupación: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Entre los profesores que dan relativa y mucha importancia a la competencia no se encuentran diferencias significativas, tal y como desvela la prueba de U de Mann-Whitney para los grupos 2 y 1.

A continuación se aportan los resultados que se obtienen a través del informe de medias para cada subgrupo.

Informe

	PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,2700	5	1,32882	4,5895	19	,60658	4,6467	76	,79801	4,5670	100	,84298
AFEC	3,3739	5	1,06969	4,5927	19	,64703	4,5686	76	,97920	4,5135	100	,95805
COND	3,4400	5	1,41845	4,3053	19	,74990	4,4416	76	,93598	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,4500	5	1,45934	4,1776	19	,73162	4,2368	76	,95777	4,1862	100	,95272
FACTORII	2,8000	5	1,43527	3,9895	19	1,12046	3,6605	76	1,30885	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	3,9800	5	1,79221	4,7158	19	1,03670	4,9000	76	1,06145	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,4250	5	1,25655	4,5296	19	,75644	4,5074	76	1,05411	4,4575	100	1,03265
FACTORV	2,9000	5	1,75312	4,2434	19	,83902	4,4753	76	1,11281	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,1000	5	1,97765	4,5702	19	,70122	4,5570	76	1,14425	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,6250	5	1,54616	4,7829	19	,61639	4,8454	76	,88078	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,1429	5	2,15236	4,6015	19	,76425	4,8327	76	,82722	4,7043	100	,97447

TABLA 13.216: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 2.

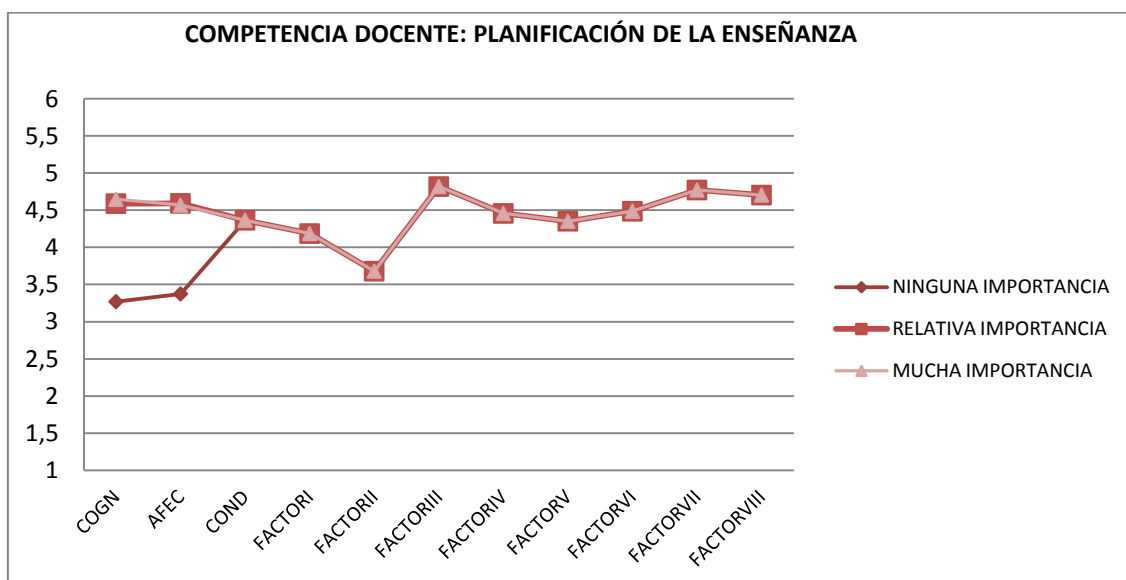


GRÁFICO 13.137: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 2.

Las diferencias se dan entre el profesorado que no otorga ninguna importancia a la competencia y los otros dos grupos, los que le dan relativa y mucha importancia a la competencia, siendo la actitud de estos últimos ante la evaluación más positiva.

Competencia 3: Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia relacionada con la habilidad para elaborar contextos que propicien la construcción del aprendizaje.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,010*	,002*	,002*	,424	,226	,012*	,003*	,003*	,272	,031*	,001*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Informe

	FOMENTAR EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,8188	8	1,22473	4,4174	23	,62151	4,7036	69	,81414	4,5670	100	,84298
AFEC	3,7228	8	,97800	4,3138	23	,78611	4,6717	69	,96201	4,5135	100	,95805
COND	3,6250	8	,98976	4,2383	23	,73127	4,4939	69	,97125	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,7656	8	1,19043	4,1196	23	,85652	4,2572	69	,95435	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,0250	8	1,19732	3,5739	23	1,26103	3,7913	69	1,30313	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,3375	8	1,45203	4,6130	23	,77829	4,9435	69	1,14359	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,7578	8	1,05403	4,1902	23	,97873	4,6277	69	1,00849	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,3438	8	1,26023	4,1467	23	,92369	4,5380	69	1,14008	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,7708	8	1,72732	4,4058	23	,93315	4,5966	69	1,13558	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,0313	8	1,24239	4,7174	23	,64537	4,8768	69	,91064	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,1786	8	1,54004	4,5714	23	,80697	4,9255	69	,77344	4,7043	100	,97447

TABLA 13.217: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 3.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,331	,130	,058	,667	,190	,089	,182	,018
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,339 ^a	,132 ^a	,060 ^a	,674 ^a	,203 ^a	,091 ^a	,187 ^a	,016 ^a
*p<0.017								

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Los resultados confirman que no aparecen diferencias de medias entre estos subgrupos.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,025	,004*	,004*	,103	,010*	,004*	,029	,001*
*p<0.017								

a. Variable de agrupación: APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Se encuentran diferencias significativas en las dimensiones afectivas y conductual, así como en los *Factores IV, V y VIII*, relativos a los mecanismos que utilizan los docentes para propiciar la mejora de la práctica docente, a la evaluación inicial y a la

materialización de la evaluación final mediante las Juntas de Evaluación, respectivamente. Las actitudes más positivas se las llevan los docentes que le dan mucha importancia a la competencia.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,019	,018	,026	,007*	,010*	,027	,083	,064
*p<0.017								

a. Variable de agrupación: APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.

Se encuentran diferencias en el *Factor III y IV*, relativos a la interacción que la evaluación ejerce sobre el alumno y a los mecanismos de evaluación de la práctica docente, respectivamente.

A través del siguiente gráfico pueden observarse cómo los tres subgrupos formados perfilan un contorno en el que se aprecian las diferencias existentes en las distintas dimensiones de la evaluación según la importancia que se le otorga a la competencia docente relacionada con la capacidad de organizar e implementar aprendizajes constructivistas. Los profesores que consideran estas competencias como de suma importancia para el desarrollo profesional, obtienen actitudes más positivas en todos los elementos de la evaluación en los que se han encontrado diferencias.

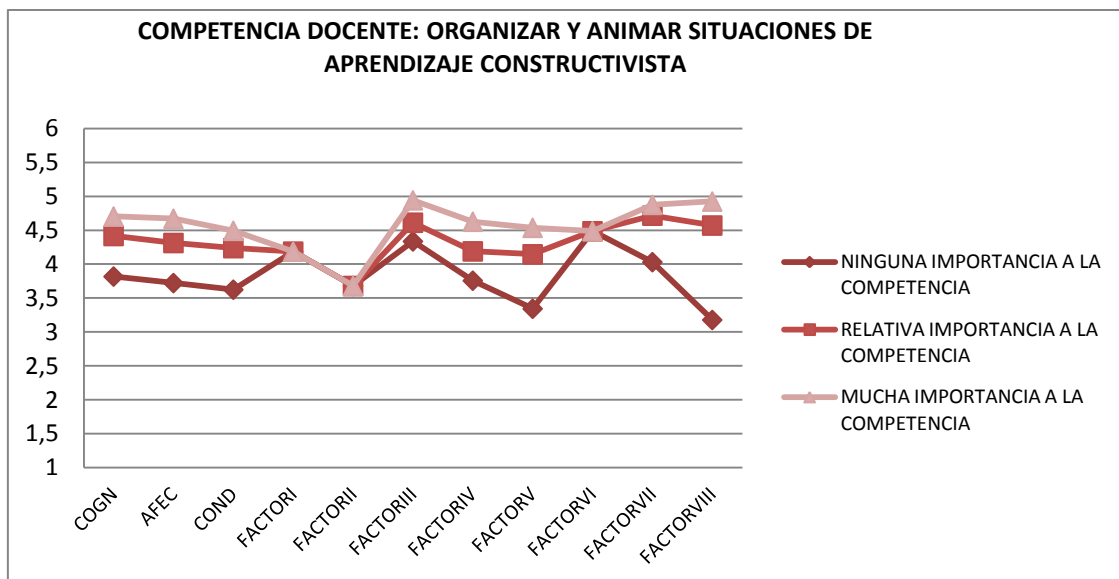


GRÁFICO 13.138: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 3.

Competencia 4: Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...).

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia tutorial.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,003*	,000*	,004*	,099	,006*	,007*	,001*	,003*	,003*	,008*	,186
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: TUTORIAL.

El informe de medias es el que se muestra en la siguiente tabla.

Informe

	COMPETENCIA TUTORIAL											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,9571	7	1,39774	4,1062	24	,95089	4,7891	69	,62696	4,5670	100	,84298
AFEC	3,8571	7	1,26653	4,0254	24	1,05335	4,7498	69	,79646	4,5135	100	,95805
COND	3,7943	7	1,25760	3,9650	24	1,01866	4,5629	69	,82682	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,8036	7	1,34795	3,8125	24	1,12771	4,3551	69	,79856	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,6286	7	1,43958	2,9500	24	1,36827	3,9391	69	1,16382	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,3857	7	1,62934	4,3583	24	1,24024	5,0232	69	,94186	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,9554	7	1,28022	3,9531	24	1,10385	4,6839	69	,90994	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,5893	7	1,62614	3,7604	24	1,25050	4,6359	69	,93854	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,6905	7	1,86445	3,8958	24	1,28613	4,7729	69	,90296	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,9107	7	1,27825	4,4896	24	1,07839	4,9583	69	,72275	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,5510	7	1,98537	4,6012	24	,95505	4,8571	69	,74955	4,7043	100	,97447

TABLA 13.218: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 4.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII
Sig. asintót. (bilateral)	,962	,759	,777	,209	,463	,813	,925	,670	,246
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,982 ^a	,764 ^a	,800 ^a	,216 ^a	,473 ^a	,835 ^a	,945 ^a	,695 ^a	,253 ^a

*p<0.017

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: TUTORIAL.

No se encuentran diferencias de medias.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII
Sig. asintót. (bilateral)	,129	,054	,065	,614	,377	,108	,066	,204	,020
*p<0.017									

a. Variable de agrupación: TUTORIAL.

No se encuentran diferencias de medias entre estos subgrupos.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII
Sig. asintót. (bilateral)	,001*	,000*	,003*	,001*	,002*	,000*	,002*	,001*	,019
*p<0.017									

a. Variable de agrupación: TUTORIAL.

Se encuentran diferencias significativas, apareciendo el nivel de significatividad con valores $p < 0.017$, en las tres dimensiones de la actitud y para los *Factores II, III, IV, V y VI*. En todos los casos los docentes que le dan mucha importancia a la competencia tutorial poseen una actitud más positiva que los que le dan relativa importancia a esta competencia.

En el siguiente gráfico puede resumirse toda la información obtenida de las pruebas de contraste y de los informes de medias.

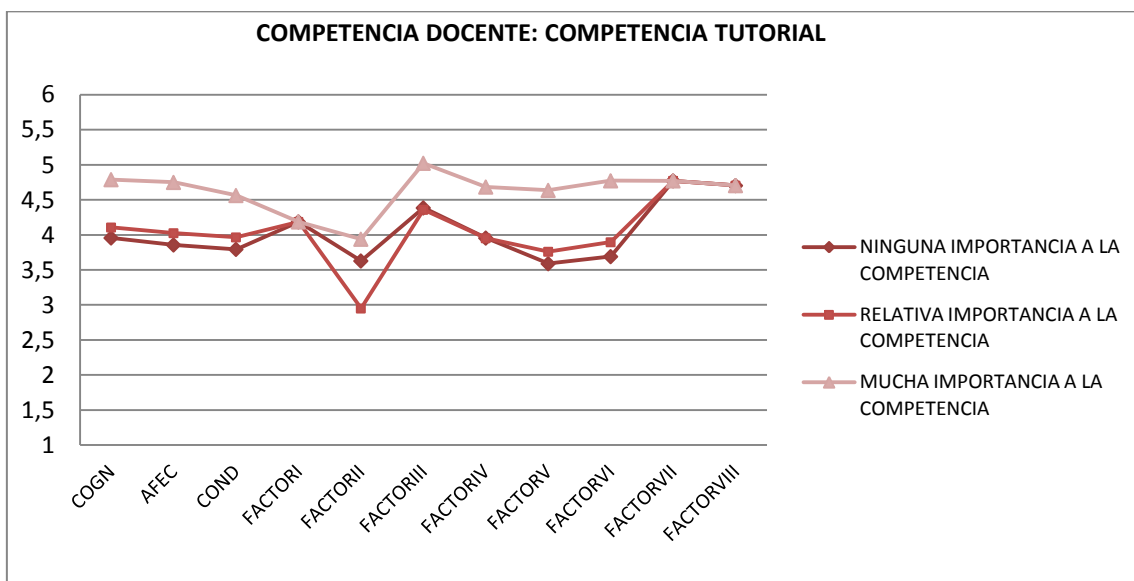


GRÁFICO 13.139: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 4.

Competencia 5: Dominio del saber.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia del dominio del saber.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,012*	,072	,060	,092	,099	,311	,030*	,070	,132	,066	,069

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: SABER.

Los informes de medias se recogen a continuación.

Informe

	DOMINIO DEL SABER											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,5583	6	,71022	4,2791	43	,96178	4,8108	51	,66905	4,5670	100	,84298
AFEC	4,6449	6	,60334	4,2730	43	1,04547	4,7008	51	,88048	4,5135	100	,95805
COND	4,5200	6	,74189	4,1079	43	1,02886	4,5647	51	,85363	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,4792	6	,39857	3,9448	43	1,04415	4,3554	51	,88083	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,4333	6	1,45556	3,4047	43	1,26075	3,9412	51	1,26952	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	5,1667	6	,51640	4,5860	43	1,30577	4,9745	51	,93463	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,8854	6	,27219	4,1410	43	1,22042	4,6740	51	,83482	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,0833	6	1,37538	4,0669	43	1,27047	4,6250	51	,94637	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,3056	6	1,63781	4,2519	43	1,20150	4,7059	51	1,03687	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,8542	6	,66810	4,5378	43	1,04245	4,9608	51	,76791	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,4048	6	1,75526	4,4884	43	,96802	4,9216	51	,82823	4,7043	100	,97447

TABLA 13.219: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 5.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	FACTORIV
Sig. asintót. (bilateral)	,531	,082
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,541 ^a	,085 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: SABER.

No se aprecian diferencias significativas de medias entre los dos subgrupos.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	FACTORIV
Sig. asintót. (bilateral)	,342	,917
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,352 ^a	,929 ^a
*p<0.017		

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: SABER.

No se aprecian diferencias de medias significativas.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	FACTORIV
Sig. asintót. (bilateral)	,003*	,015*
*p<0.017		

a. Variable de agrupación: SABER.

Sí se aprecian diferencias en la dimensión cognitiva, así como en el *Factor IV* relativo a los mecanismos que se emplean para evaluar y mejorar la práctica docente. Las actitudes son más positivas para los docentes que le dan mucha importancia a la competencia.

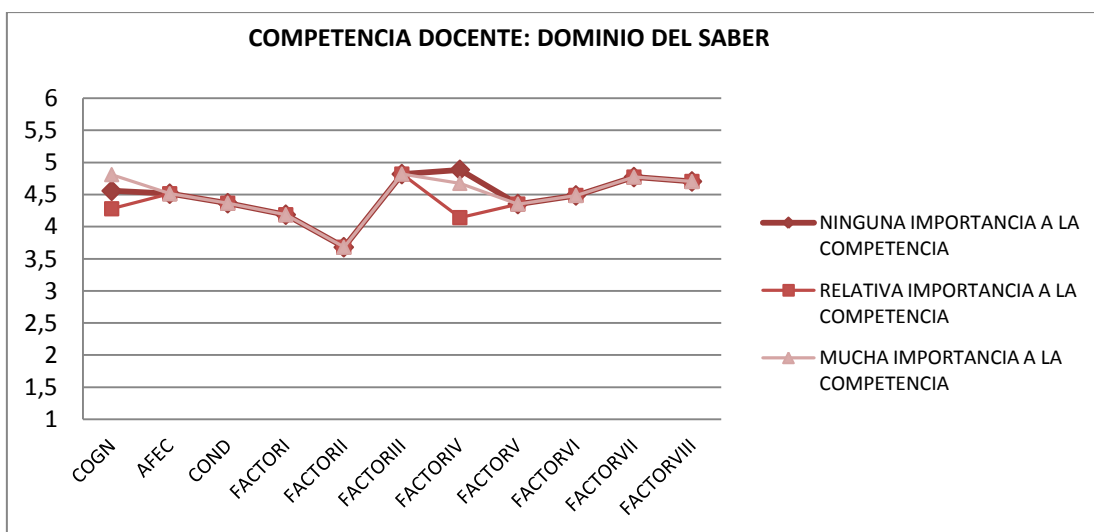


GRÁFICO 13.140: Contorno de contraste de de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 5.

Competencia 6: Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a la competencia de implicar a los alumnos en el aprendizaje.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,024*	,009*	,014*	,332	,494	,050	,073	,017*	,059	,008*	,001*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: IMPLICAR.

Los informes de medias se detallan a continuación.

Informe

	IMPLICAR A LOS ALUMNOS											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,4125	4	1,48120	4,3658	19	,72054	4,6766	77	,78972	4,5670	100	,84298
AFEC	3,2391	4	,97899	4,4462	19	,68529	4,5963	77	,97623	4,5135	100	,95805
COND	3,1300	4	1,17638	4,2758	19	,68116	4,4519	77	,95510	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,7500	4	1,46842	3,9803	19	,79305	4,2597	77	,96031	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,0000	4	1,57480	3,8842	19	1,22259	3,6649	77	1,29795	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	3,9500	4	1,82665	4,6105	19	,82925	4,9156	77	1,11191	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,6094	4	1,35917	4,3553	19	,74479	4,5268	77	1,06744	4,4575	100	1,03265
FACTORV	2,4375	4	1,17482	4,3553	19	,72799	4,4513	77	1,15086	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	2,8333	4	2,00462	4,2895	19	,99201	4,6212	77	1,08809	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,2500	4	1,00519	4,7566	19	,75974	4,8555	77	,87619	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	2,3214	4	1,55347	4,3985	19	,80613	4,9035	77	,79080	4,7043	100	,97447

TABLA 13.220: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 6.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,180	,009*	,026	,009*	,006*	,014*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,188 ^a	,006 ^a	,021 ^a	,006 ^a	,003 ^a	,012 ^a
*p<0.017						

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: IMPLICAR.

Las pruebas revelan que los docentes que no entienden la capacidad para la implicación de los alumnos en su trabajo y aprendizaje, como una habilidad relevante del profesor, se manifiestan con actitudes afectivas más negativas que el resto de los docentes. A su vez se muestran menos de acuerdo con las consideraciones planteadas acerca del ejercicio de la evaluación inicial, el ejercicio de la evaluación final y su participación en las sesiones de evaluación.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,038	,009*	,013*	,009*	,004*	,002*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,036 ^a	,005 ^a	,009 ^a	,005 ^a	,001 ^a	,000 ^a
*p<0.017						

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: IMPLICAR.

Nuevamente aparecen diferencias cuando los docentes se agrupan en aquellos que no le dan importancia a la implicación de los alumnos y los que le dan mucha importancia. Siendo estos últimos los que adoptan actitudes más positivas ante las componentes afectivas y conductuales, así como acerca del ejercicio de la evaluación continua, el ejercicio de la evaluación final y su participación en las sesiones de evaluación.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,053	,124	,114	,302	,315	,013*
*p<0.017						

a. Variable de agrupación: IMPLICACIÓN

Para estos subgrupos, las tomas de decisiones que se realizan en las Juntas de evaluación suponen una actitud más negativa para los docentes que le otorgan relativa importancia a la competencia analizada.

De las diferentes pruebas realizadas se obtiene, en líneas generales, que los docentes que no le dan ninguna importancia a la competencia de ser capaz de implicar a los alumnos en su aprendizaje, son los que peores actitudes muestran en dos de las componentes de la actitud, viéndose influenciados sus afectos y sus conductas con respecto al resto de docentes. En cuanto a los factores que determinan la práctica que se hace de la evaluación, los profesores que no le dan relevancia a esta competencia muestran peores cualidades hacia el ejercicio de la evaluación en dos de los tres momentos claves, el inicial y el final. En el siguiente gráfico se pueden apreciar estas evidencias.

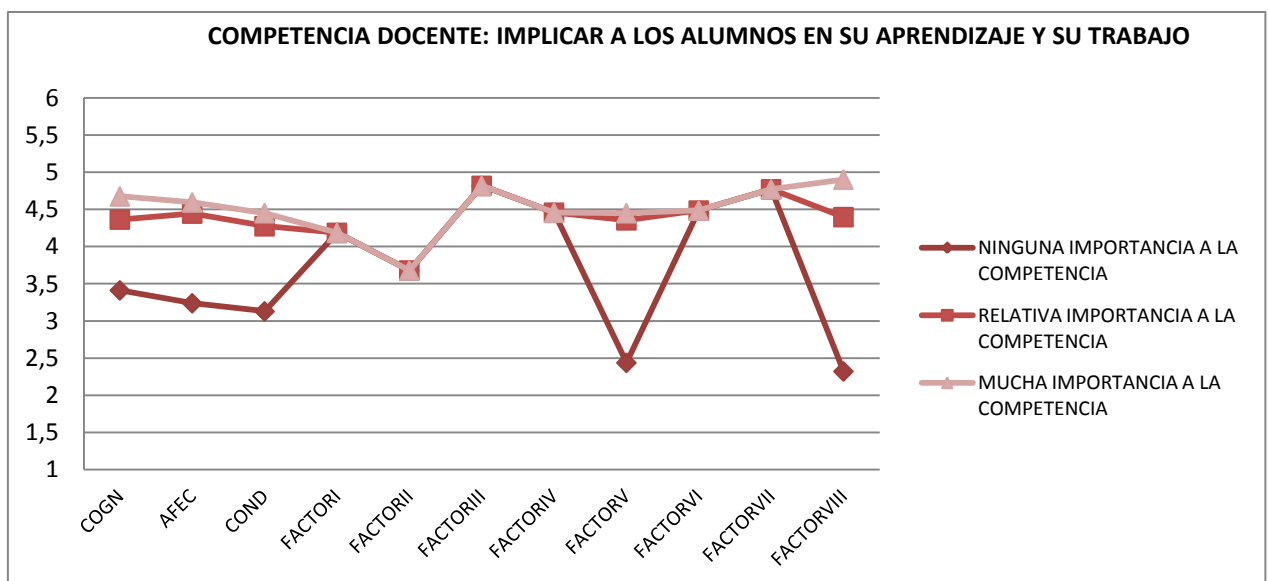


GRÁFICO 13.141: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 6.

Competencia 7: Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia de trabajar colaborativamente con sus colegas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. *p<0.05	,000*	,001*	,000*	,005*	,017*	,004*	,002*	,003*	,008*	,013*	,000*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: EQUIPO.

Los informes de medias se detallan en la siguiente tabla.

Informe

	TRABAJO COLABORATIVO											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,4000	5	1,26541	4,2828	29	,71217	4,7803	66	,76046	4,5670	100	,84298
AFEC	3,5478	5	1,04466	4,3103	29	,77103	4,6759	66	,97868	4,5138	100	,95805
COND	3,3920	5	1,16564	4,0745	29	,80942	4,5673	66	,91990	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,6750	5	1,28270	3,8147	29	,84951	4,3883	66	,92042	4,1862	100	,95272
FACTORII	2,2000	5	1,06771	3,4759	29	1,23914	3,8818	66	1,25660	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,2400	5	1,62880	4,5241	29	,92877	4,9924	66	1,10917	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,7125	5	1,19455	4,2263	29	,79117	4,6155	66	1,08388	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,0750	5	1,60468	4,0172	29	,93942	4,5966	66	1,10523	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	2,6667	5	1,65412	4,3678	29	,99640	4,6768	66	1,07213	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,8500	5	1,33288	4,6466	29	,74632	4,8977	66	,90403	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	2,9714	5	1,90166	4,3399	29	,85664	4,9957	66	,72885	4,7043	100	,97447

TABLA 13.221: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 7.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,114	,108	,046	,864	,030	,961	,307	,205	,045	,144	,165
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] *p<0.017	,122 ^a	,110 ^a	,044 ^a	,888 ^a	,029 ^a	,962 ^a	,318 ^a	,213 ^a	,044 ^a	,149 ^a	,179 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: EQUIPO.

No se encuentran diferencias entre los subgrupos que le dan ninguna importancia y relativa importancia a la competencia profesional *trabajar colaborativamente*.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,007*	,009*	,007*	,150	,011*	,117	,036	,037	,013*	,028	,010*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,004 ^a	,006 ^a	,005 ^a	,158 ^a	,008 ^a	,121 ^a	,035 ^a	,035 ^a	,010 ^a	,025 ^a	,008 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: EQUIPO.

Se encuentran diferencias entre los subgrupos que le dan ninguna importancia y mucha importancia a la competencia profesional *trabajar colaborativamente*, en las tres componentes de la actitud, siendo los docentes que entienden la importancia del trabajo colaborativo los que mejores actitudes muestran hacia la evaluación. En cuanto a la práctica evaluativa, los docentes que no entienden la evaluación desde una perspectiva de cooperación entre docentes, muestran un total rechazo hacia la planificación de una evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.017	,001*	,008*	,001*	,002*	,145	,002*	,002*	,003*	,043	,028	,001*

a. Variable de agrupación: EQUIPO.

Nuevamente son los docentes que le dan mucha importancia a la competencia relacionada con la habilidad para trabajar por un proyecto común de forma colaborativa, los que muestran mejores actitudes en las tres componentes del constructo a medir, tanto cognitiva, afectiva como conductualmente. Además, vierten un mayor acuerdo hacia el diseño de las pruebas de evaluación, hacia la influencia que la evaluación ejerce en el alumno y hacia los ejercicios de la evaluación inicial y continua y las sesiones de evaluación.

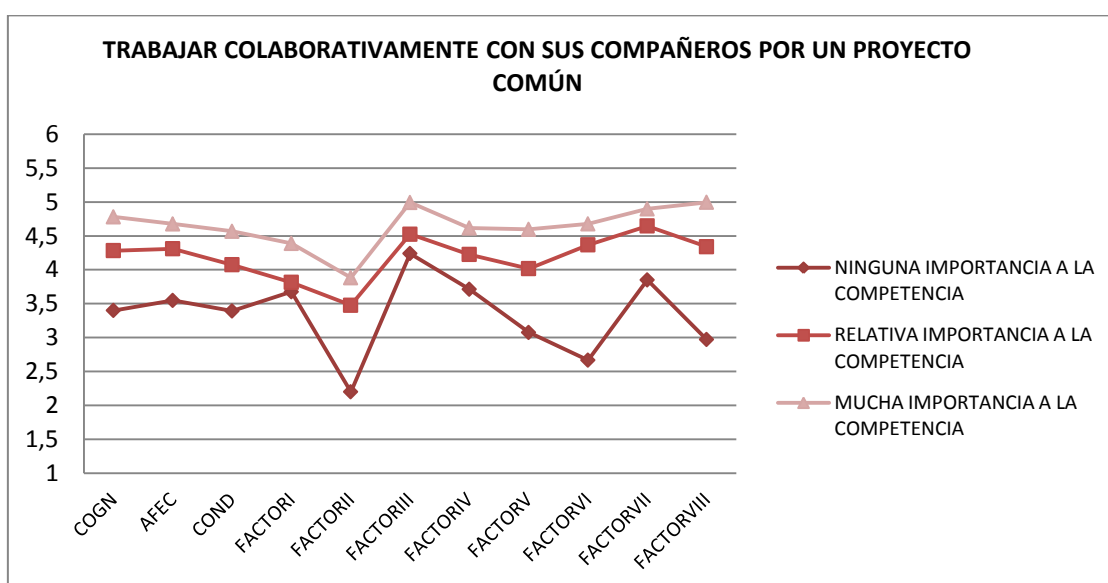


GRÁFICO 13.142: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 7.

Competencia 8: Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a la competencia comunicativa. Para esta competencia se evidencian diferencias en

cuanto a lo cognitivo, afectivo y conductual. A su vez de detectan diferencias para los factores relacionados con la influencia de la evaluación sobre los estudiantes, los mecanismos de evaluación docente, el ejercicio de la evaluación continua y las sesiones de evaluación de los equipos docentes.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,004*	,015*	,027*	,603	,061	,045*	,034*	,042*	,129	,114	,001*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: COMUNIC.

Los informes de medias son los que siguen.

Informe

	COMPETENCIA COMUNICATIVA											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,1133	15	,94368	4,4563	32	,72687	4,7623	53	,83210	4,5670	100	,84298
AFEC	4,0348	15	,96722	4,5177	32	,66686	4,6464	53	1,07068	4,5135	100	,95805
COND	3,9440	15	1,06291	4,3312	32	,70707	4,5057	53	1,01533	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,1000	15	,89667	4,1211	32	,84808	4,2500	53	1,03630	4,1862	100	,95272
FACTORII	2,9467	15	1,36584	3,7188	32	1,17376	3,8642	53	1,28827	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,6067	15	1,35408	4,6906	32	,84103	4,9566	53	1,16940	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,8792	15	1,32318	4,4687	32	,76365	4,6144	53	1,04379	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,9250	15	1,27107	4,2500	32	,91911	4,5354	53	1,20978	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,8667	15	1,48163	4,6042	32	,71811	4,5912	53	1,23498	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,4500	15	,97605	4,7852	32	,71507	4,8561	53	,98498	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,9714	15	1,38421	4,4732	32	,84666	5,0512	53	,74447	4,7043	100	,97447

TABLA 13.222: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 8.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,244	,087	,213	,560	,244	,631	,417
*p<0.017							

a. Variable de agrupación: COMUNIC.

La variable de agrupación para los grupos que le dan poca importancia y relativa importancia a la competencia comunicativa no muestra diferencias significativas de medias hacia ninguna de las componentes, ni de las dimensiones de la evaluación.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,004*	,010*	,022	,250	,026	,042	,002*
*p<0.017							

a. Variable de agrupación: COMUNIC.

Aparecen diferencias significativas entre los docentes que no le dan ninguna importancia a la competencia comunicativa y los que le dan máxima importancia a esta competencia. Manifestándose con una actitud más positiva hacia las componentes cognitivas y afectiva del constructo medido, los docentes que le dan mayor importancia a la competencia. Para el factor VIII, dimensión evaluativa en la que el docente tiene exponer, argumentar y justificar los resultados de la evaluación ante su

equipo de profesores, la actitud mostrada por los docentes que le dan mucha importancia a la competencia es mucho más fuerte, sintiéndose indiferentes hacia el factor VIII los profesores que no le dan ninguna importancia a la competencia.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,019	,084	,060	,014*	,071	,046	,003*
*p<0.017							

a. Variable de agrupación: COMUNIC.

En cuanto a los grupos formados por los docentes que le dan relativa importancia a la competencia comunicativa y los que le dan máxima importancia, se encuentran algunas diferencias para el factor III, relativo a la interacción que se produce en el alumno, y para el factor VIII, de exposición de resultados en las sesiones de evaluación. En ambos casos las actitudes de los docentes que le dan mayor importancia a la competencia se vuelven de aceptación más fuerte.

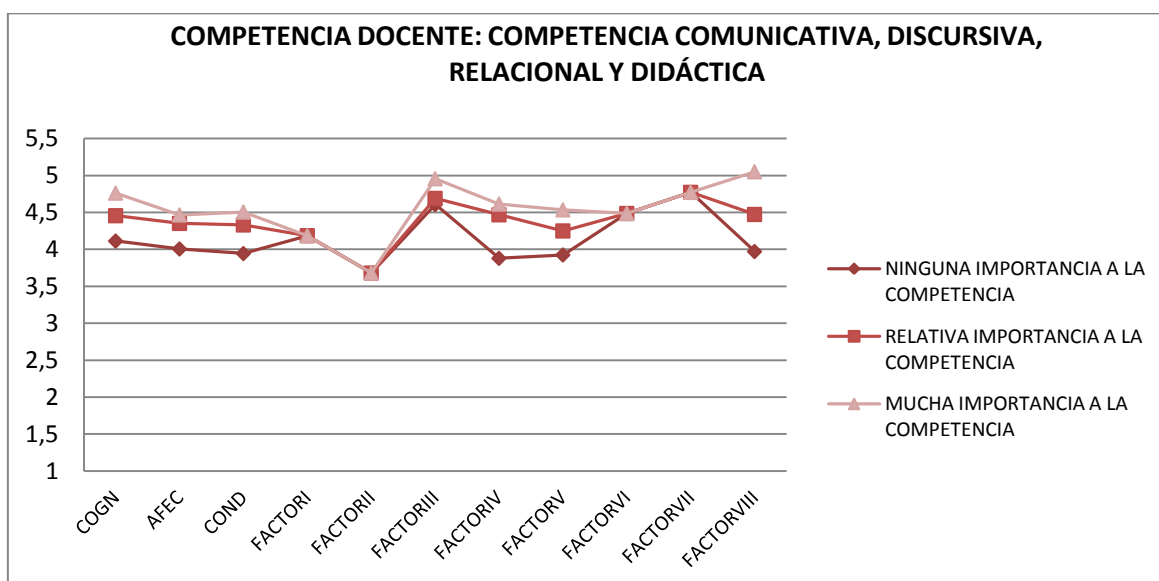


GRÁFICO 13.143: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 8.

Competencia 9: Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia del manejo de las nuevas tecnologías en la enseñanza.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,000*	,000*	,000*	,004*	,026*	,000*	,000*	,000*	,026*	,003*	,002*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: NNTT

Los informes de medias proporcionan los siguientes datos.

Informe

	MANEJO Y APLICACIÓN DE LAS NNTT											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,8167	6	1,34338	4,1872	39	,87860	4,9182	55	,54784	4,5670	100	,84298
AFEC	3,5942	6	1,19598	4,1148	39	1,12211	4,8964	55	,55336	4,5135	100	,95805
COND	3,5200	6	1,21062	4,0113	39	1,06800	4,7091	55	,64288	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,9167	6	1,19809	3,7724	39	1,09231	4,5091	55	,67351	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,1667	6	1,66573	3,2872	39	1,33045	4,0145	55	1,13976	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,2667	6	1,45556	4,3385	39	1,28465	5,2200	55	,71916	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,7604	6	1,28051	3,9952	39	1,21965	4,8614	55	,61798	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,0833	6	1,44193	3,9391	39	1,24138	4,7841	55	,79621	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,2778	6	1,94556	4,2350	39	1,28686	4,7970	55	,79846	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,9583	6	1,24917	4,4840	39	1,11294	5,0659	55	,52256	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,0000	6	1,75197	4,5641	39	,79873	4,9896	55	,76678	4,7043	100	,97447

TABLA 13.223: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 9.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót. (bilateral)	,616	,308	,300	,604	,713	,920	,738	,181	,431	,203	,031
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,637 ^a	,317 ^a	,317 ^a	,613 ^a	,732 ^a	,935 ^a	,757 ^a	,192 ^a	,442 ^a	,217 ^a	,029 ^a
*p<0.017											

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: NNTT

No se encuentran diferencias entre los subgrupos que le dan ninguna importancia y relativa importancia a la competencia profesional *aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza*.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót. (bilateral)	,013*	,004*	,007*	,259	,230	,015*	,027	,005*	,072	,012*	,004*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,011 ^a	,003 ^a	,005 ^a	,268 ^a	,237 ^a	,013 ^a	,026 ^a	,003 ^a	,075 ^a	,009 ^a	,002 ^a
*p<0.017											

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: NNTT

Aparecen diferencias entre los subgrupos que le dan ninguna importancia y mucha importancia a la competencia profesional relativa a la *aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza*. El profesorado que entiende esta competencia como de máxima relevancia se muestra con actitudes más positivas en todas las dimensiones de la evaluación, tanto a nivel cognitivo, afectivo, como conductual.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Sig. asintót. (bilateral)	,000*	,000*	,000*	,001*	,009*	,000*	,000*	,000*	,021	,005*	,013*
*p<0.017											

a. Variable de agrupación: NNTT

La importancia que se concede a esta competencia hace que los docentes muestren mejores actitudes en todas las dimensiones de la evaluación. La única dimensión que no se vería afectada por ello sería el aspecto relativo a la evaluación continua, a través de la cual no se puede diferenciar a los docentes según la importancia que le otorguen a la competencia relativa al uso de las nuevas tecnologías en las aulas.

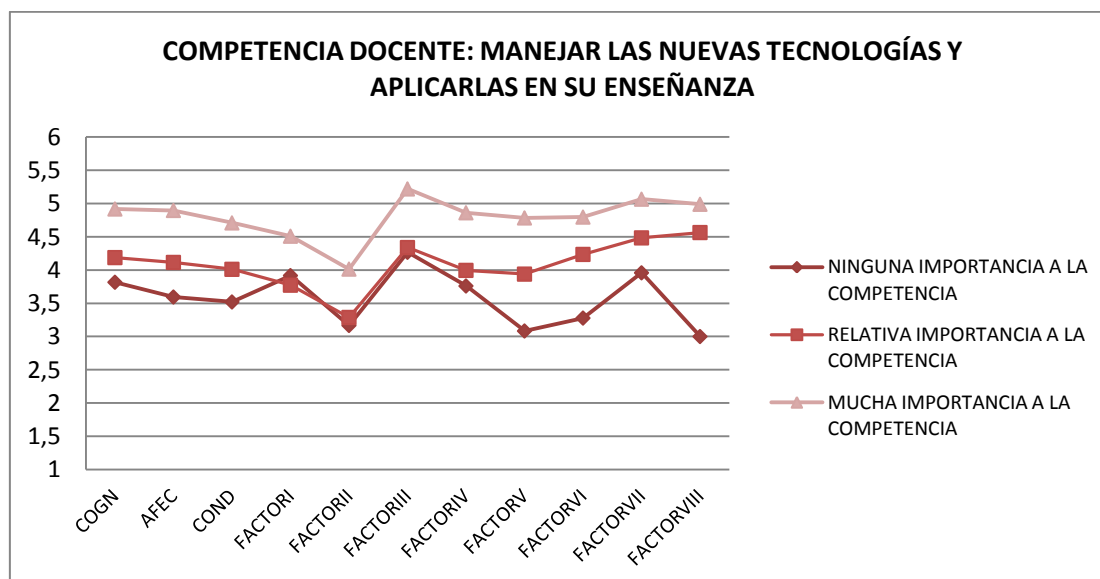


GRÁFICO 13.144: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 9.

Competencia 10: Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia de evaluación formativa.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,028*	,001*	,000*	,013*	,023*	,003*	,008*	,000*	,085	,022*	,010*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: EVALUAR FORMATIVAMENTE.

Los informes de medias proporcionan los siguientes datos.

Informe

	EVALUAR FORMATIVAMENTE											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,0409	11	1,22593	4,4085	41	,87948	4,8229	48	,60432	4,5670	100	,84298
AFEC	3,8498	11	1,40407	4,2407	41	1,01706	4,8986	48	,56049	4,5135	100	,95805
COND	3,6109	11	1,16346	4,1093	41	1,05037	4,7575	48	,55862	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,8636	11	1,10036	3,8750	41	1,07202	4,5260	48	,67040	4,1862	100	,95272
FACTORII	2,9455	11	1,30565	3,4878	41	1,30234	4,0125	48	1,19745	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,5000	11	1,64621	4,4049	41	1,27042	5,2458	48	,51280	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,8920	11	1,40454	4,2424	41	1,08831	4,7708	48	,77650	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,2955	11	1,37645	4,0549	41	1,19995	4,8490	48	,73611	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,7273	11	1,83375	4,2886	41	1,20302	4,8299	48	,76761	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,0682	11	1,37200	4,6402	41	,99302	5,0469	48	,53633	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,6364	11	1,61038	4,6690	41	,79118	4,9792	48	,75535	4,7043	100	,97447

TABLA 13.224: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 10.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,508	,583	,122	,964	,238	,369	,654	,088	,189	,062
*p<0.017										

a. Variable de agrupación: EVALUAR FORMATIVAMENTE.

No se encuentran diferencias entre los subgrupos que le dan ninguna importancia y relativa importancia a la competencia profesional *evaluar formativamente*.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,041	,022	,017*	,073	,018	,252	,041	,000*	,011*	,008*
*p<0.017										

a. Variable de agrupación: EVALUAR FORMATIVAMENTE.

Entre los docentes que no le dan importancia alguna a la competencia y los docentes que le confieren la máxima relevancia se crean diferencias más positivas para estos últimos, en algunos aspectos de la evaluación: a nivel conductual, en relación al ejercicio de la evaluación inicial, al ejercicio de la evaluación final y a las sesiones de evaluación.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2, a través de la cual se evidencian diferencias en los componentes afectivo y conductual de la actitud, así como en algunos aspectos de la práctica evaluadora, como el diseño de las pruebas de evaluación, la interacción que la evaluación produce en los estudiantes y el ejercicio de las evaluaciones inicial y final.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.017	,026	,001*	,003*	,006*	,049	,001*	,005*	,001*	,071	,060

a. Variable de agrupación: FORM.INTERVALOS

Los docentes que le dan mucha importancia a la competencia vuelven a mostrarse con actitudes de aceptación más fuerte en prácticamente todas las dimensiones de la evaluación.

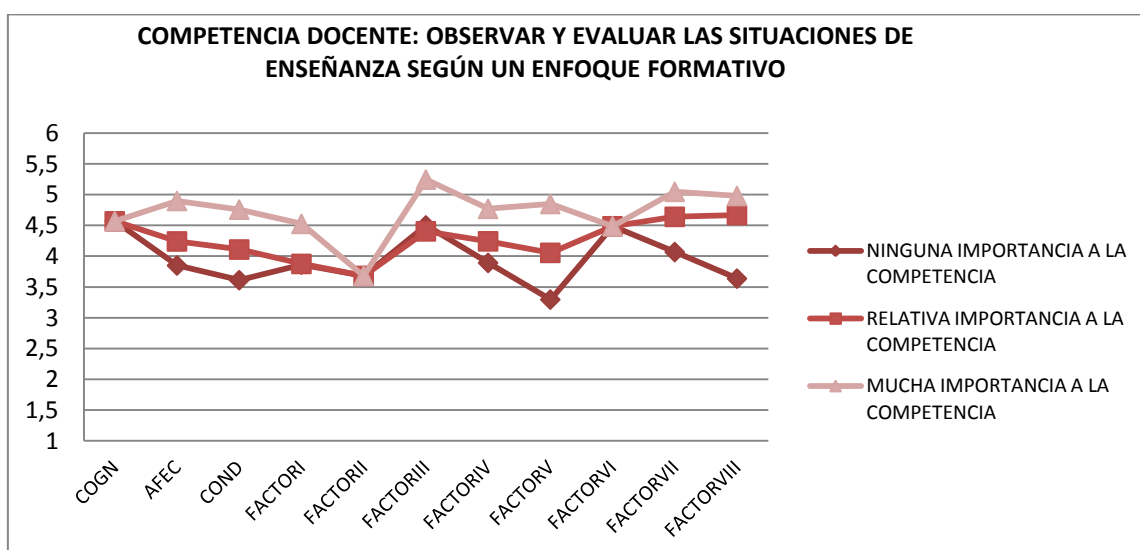


GRÁFICO 13.145: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 10.

Competencia 11: Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia de regulación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,000*	,000*	,000*	,003*	,003*	,000*	,000*	,000*	,013*	,011*	,000*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: REGULACIÓN.

Los informes de medias proporcionan los siguientes datos.

Informe

	REGULAR PROCESOS DE APRENDIZAJE											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Dev. típ.	Media	N	Dev. típ.	Media	N	Dev. típ.	Media	N	Dev. típ.
COGN	4,0778	9	1,17689	4,2184	38	,83175	4,9000	53	,63587	4,5670	100	,84298
AFEC	4,0097	9	1,07993	4,0732	38	1,00959	4,9147	53	,70226	4,5135	100	,95805
COND	3,7689	9	1,30549	3,9642	38	,97074	4,7547	53	,66235	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,9306	9	1,16945	3,7961	38	1,01110	4,5094	53	,74914	4,1862	100	,95272
FACTORII	2,9556	9	1,39563	3,2632	38	1,26927	4,1019	53	1,15267	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,4333	9	1,69706	4,3632	38	1,17621	5,2113	53	,75055	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,0972	9	1,25472	4,0016	38	1,14624	4,8455	53	,72480	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,5556	9	1,50923	3,8125	38	1,13369	4,8750	53	,79323	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,8333	9	1,62447	4,1667	38	1,24058	4,8270	53	,88673	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,4028	9	1,25433	4,5099	38	,98699	5,0236	53	,70372	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,6032	9	1,63629	4,4624	38	,79257	5,0647	53	,75102	4,7043	100	,97447

TABLA 13.225: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 11.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,978	,850	,626	,588	,464	,291	,534	,849	,818	,892	,176
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,989 ^a	,863 ^a	,642 ^a	,604 ^a	,480 ^a	,304 ^a	,549 ^a	,863 ^a	,821 ^a	,905 ^a	,184 ^a
*p<0.017											

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: REGULACIÓN.

Estos subgrupos no generan diferencias de medias significativas en ninguna de las dimensiones de la evaluación.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,015*	,006*	,018	,207	,028	,320	,080	,007*	,079	,182	,004*
*p<0.017											

a. Variable de agrupación: REGULACIÓN.

Entre los grupos extremos, docentes que dan máxima importancia a la competencia reguladora y los que le dan mínima importancia, aparecen diferencias de actitud a favor de los primeros en relación a los conocimientos y afectos que suponen los

procesos de evaluación, así como en el ejercicio de la evaluación inicial y en la dimensión relativa a la toma de dediciones colegiadas en las sesiones de evaluación de los equipos docentes, momento en el que la competencia reguladora se vuelve imprescindible.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.017	,000*	,000*	,000*	,001*	,002*	,000*	,000*	,000*	,007*	,003*	,001*

a. Variable de agrupación: REGULACIÓN.

Para estos dos subgrupos se reconocen diferencias en todas las dimensiones.

En el siguiente gráfico pueden observarse las diferencias de actitudes en función de la relevancia otorgada a la competencia.

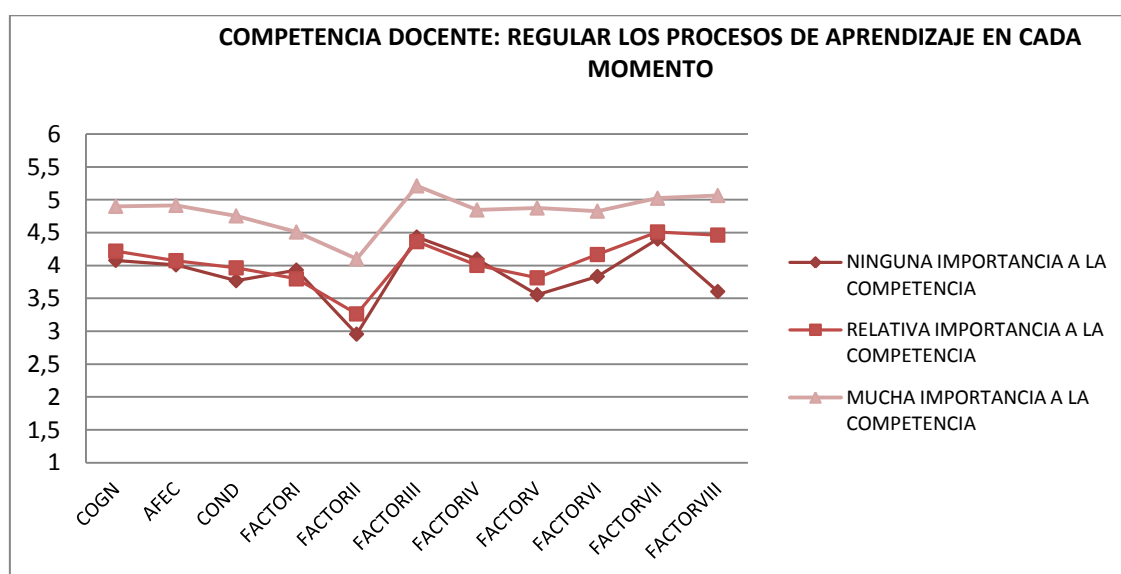


GRÁFICO 13.146: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 11.

Competencia 12: Organizar la propia formación continua, investigando/innovando en didáctica.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia de formación continua mediante la innovación e indagación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,000*	,000*	,000*	,006*	,053	,000*	,000*	,000*	,052	,006*	,000*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: INNOVANDO.

Los informes de medias proporcionan los siguientes datos.

Informe

	FORMACIÓN E INNOVACIÓN											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,7417	6	1,31659	4,2297	37	,86309	4,8728	57	,61587	4,5670	100	,84298
AFEC	3,3768	6	1,06736	4,1845	37	,99613	4,8467	57	,74839	4,5135	100	,95805
COND	3,1667	6	1,21179	4,0432	37	,98893	4,7011	57	,69735	4,3656	100	,94637
FACTORI	3,7500	6	1,21192	3,7973	37	1,07139	4,4846	57	,72429	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,1333	6	1,63788	3,3243	37	1,29559	3,9684	57	1,19510	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	3,8000	6	1,74700	4,3351	37	1,18068	5,2404	57	,73748	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	3,4479	6	1,34595	4,1368	37	1,03904	4,7719	57	,86695	4,4575	100	1,03265
FACTORV	2,8125	6	1,29603	3,9426	37	1,13368	4,7807	57	,88838	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,1389	6	1,85417	4,3243	37	1,21776	4,7339	57	,91497	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	3,7500	6	1,11243	4,6081	37	1,02366	4,9868	57	,70421	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	3,0714	6	1,82891	4,4324	37	,81405	5,0526	57	,70433	4,7043	100	,97447

TABLA 13.226: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 12.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,410	,044	,080	,958	,636	,233	,051	,047	,102
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,420 ^a	,042 ^a	,083 ^a	,959 ^a	,644 ^a	,247 ^a	,050 ^a	,046 ^a	,104 ^a
*p<0.017									

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: INNOVANDO.

Las pruebas no han evidenciado diferencias entre medias.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,014*	,002*	,003*	,127	,010*	,022	,002*	,003*	,006*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,012 ^a	,001 ^a	,001 ^a	,134 ^a	,008 ^a	,020 ^a	,001 ^a	,001 ^a	,004 ^a
*p<0.017									

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: INNOVANDO.

La competencia para la formación continuada de los docentes diferencia a los profesores en las actitudes que muestran hacia la evaluación, mostrándose conocimientos, afectos y conductas más negativas para el profesorado que no entiende como relevante el desarrollo de este tipo de competencia.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,000*	,000*	,000*	,002*	,000*	,000*	,000*	,084	,000*
*p<0.017									

a. Variable de agrupación: INNOVANDO.

Nuevamente, son los profesores que aprecian la adquisición de la competencia analizada los que manifiestan mejores actitudes en todas las componentes de la actitud y en todos los factores que determinan la práctica evaluativa, excepto en dos de ellos, para los cuales se comportan de igual forma, la evaluación de competencias básicas, la evaluación continua y la evaluación final del proceso.

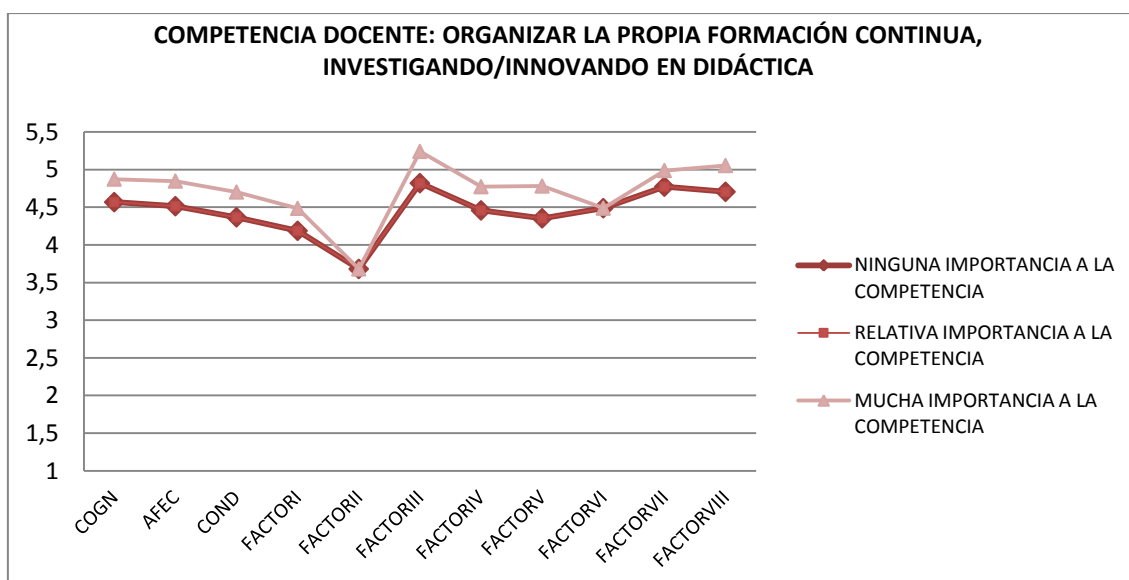


GRÁFICO 13.147: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 12.

RELACIÓN ENTRE LOS DOCENTES QUE SE FORMAN MEDIANTE LA INNOVACIÓN/INDAGACIÓN Y LA IMPORTANCIA QUE LE OTORGAN A LA COMPETENCIA: ORGANIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA INVESTIGANDO E INDAGANDO EN DIDÁCTICA

Se van a buscar otras relaciones, como la importancia que le dan a esta competencia los docentes que se forman permanentemente mediante proyectos de innovación pedagógica. Para ello se aplicará la prueba de contraste y se realizará una comparativa de medias sobre la importancia de la competencia docente, que evidencie las diferencias que se producen entre los docentes que se forman permanentemente a través de la indagación y la innovación.

Estadísticos de contraste ^a	INNOVANDO
Sig. asintót. (bilateral)	.002*
*p<0.05	

a. Variable de agrupación: PROYECTOS.

COMPETENCIA DOCENTE: ORGANIZAR LA FORMACIÓN CONTINUA MEDIANTE LA INNOVACIÓN E INDAGACIÓN	Media	N	Desv. típ.
NO SE FORMA MEDIANTE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	4,2667	75	1,27696
SÍ SE FORMA MEDIANTE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	5,1200	25	1,01325
Total	4,4800	100	1,26715

TABLA 13.227: Diferencias en la importancia de la competencia 12 en función de la formación permanente mediante innovación.

Una parte del profesorado encuestado, un 25%, utiliza como base de su formación continua la implicación en proyectos de innovación pedagógica promovidos en su centro, a través de la indagación e innovación en didáctica, aprendiendo nuevas formas de enseñar y evaluar, estos docentes valoran la competencia docente dirigida a la organización de la formación continua a través de la innovación y de la indagación con una alta puntuación de 5.12 sobre 6.00, los docentes que no se forman mediante técnicas de indagación e innovación, un 75%, no le dan tanta importancia a esta competencia, con una media de 4.27 puntos.

Competencia 13: Informar e implicar a los padres.

La aplicación de los pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia de informar e implicar a los padres.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót.	,065	,157	,057	,665	,885	,029*	,060	,029*	,651	,362	,004*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: INFORMAR PADRES.

Los informes de medias proporcionan los siguientes datos.

Informe

	IMPLICAR A PADRES											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,8750	6	1,44248	4,4500	30	,66618	4,6867	64	,82497	4,5670	100	,84298
AFEC	4,0870	6	1,40294	4,4696	30	,56463	4,5740	64	1,05708	4,5135	100	,95806
COND	3,7533	6	1,33084	4,2907	30	,69090	4,4581	64	1,00001	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,0208	6	1,24352	4,1167	30	,77190	4,2344	64	1,01098	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,3667	6	1,51482	3,7067	30	1,12983	3,6969	64	1,35646	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,6333	6	1,61576	4,6367	30	,83603	4,9219	64	1,16639	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,1771	6	1,33780	4,3646	30	,66044	4,5273	64	1,14731	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,3333	6	1,71148	4,1708	30	,88357	4,5332	64	1,14894	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,8333	6	2,09231	4,5444	30	,71376	4,5208	64	1,21770	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,0833	6	1,37538	4,8208	30	,71294	4,8145	64	,92876	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	2,9762	6	1,79436	4,6000	30	,66627	4,9152	64	,83521	4,7043	100	,97447

TABLA 13.228: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 13.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	FACTORIII	FACTORV	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,251	,288	,028
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,268 ^a	,307 ^a	,026 ^a
*p<0.017			

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: INFORMAR PADRES

No aparecen diferencias entre estos grupos.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	FACTORIII	FACTORV	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,613	,115	,008*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,630 ^a	,120 ^a	,006 ^a
*p<0.017			

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: INFORMAR PADRES

Se desvelan diferencias entre estos subgrupos para el *Factor VIII*. Los docentes que no le dan importancia alguna a la competencia de implicación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, muestran una actitud de rechazo hacia la dimensión relacionada con las decisiones que se toman en las sesiones de evaluación y que posteriormente se convertirá en la información que llegue a las familias.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	FACTORIII	FACTORV	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,009*	,021	,026
*p<0.017			

a. Variable de agrupación: INFORMAR PADRES

Aparecen diferencias para el *Factor III*, relativo a la dimensión de la evaluación que comprende las relaciones que a través de ésta se mantienen con el alumno, entre el subgrupo 1, docentes que le dan relativa importancia a la competencia, con una media de 4.64 en la dimensión evaluativa relacionada con el alumno, y el subgrupo 2, docentes que le dan mucha importancia a la competencia, con una media de 4.92. Siendo, por tanto, las actitudes en relación al alumno, más positivas para los docentes que valoran la competencia de informar e implicar a las familias al nivel de máxima importancia en la labor docente.

En general, como puede observarse en el siguiente gráfico, el grado de importancia que se le conceda a esta competencia no diferencia en gran medida las habilidades evaluativas de los docentes.

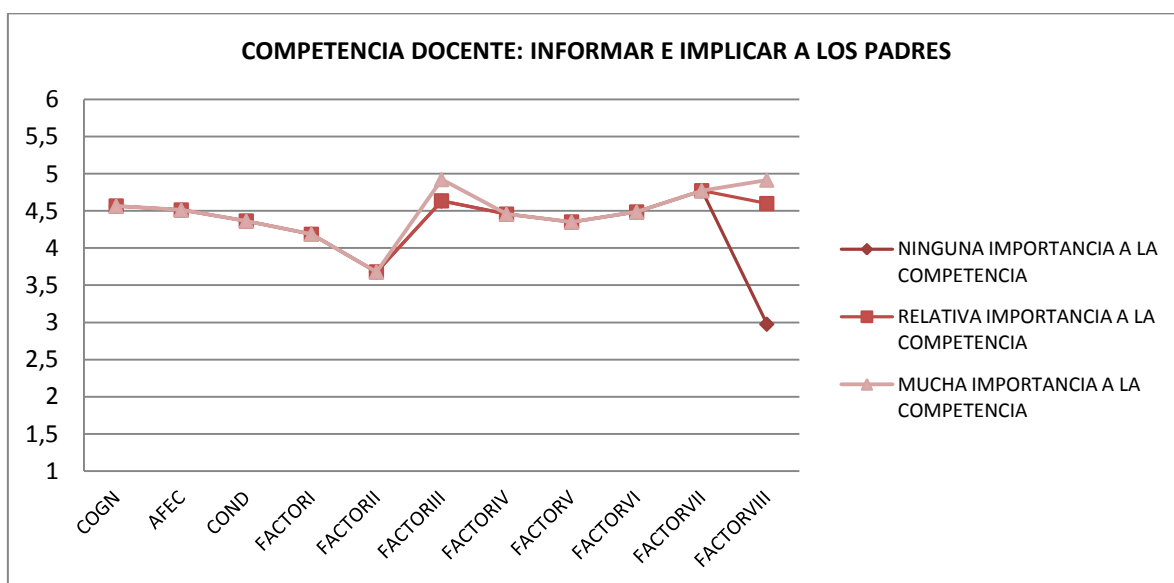


GRÁFICO 13.148: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 13.

Competencia 14: Meta-evaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras.

La aplicación de las pruebas de contraste permitirá reconocer diferencias entre las dimensiones de la evaluación en función de la importancia que los docentes conceden a esta competencia meta-evaluadora.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
	Sig. asintót. *p<0.05	,000*	,000*	,000*	,000*	,011*	,000*	,000*	,000*	,000*	,001*

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: META-EVALUACIÓN.

Los informes de medias proporcionan los siguientes datos.

Informe

	META-EVALUAR											
	NINGUNA IMPORTANCIA			RELATIVA IMPORTANCIA			MUCHA IMPORTANCIA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	3,6000	6	1,31301	4,2500	32	,64558	4,8242	62	,76698	4,5670	100	,84298
AFEC	3,4928	6	1,25431	4,1848	32	,66938	4,7819	62	,94899	4,5135	100	,95805
COND	3,1867	6	1,18380	4,0025	32	,72500	4,6671	62	,87937	4,3656	100	,94637
FACTOR I	3,4167	6	1,28857	3,8516	32	,73331	4,4335	62	,94053	4,1862	100	,95272
FACTOR II	3,4667	6	1,42361	3,1563	32	1,19108	3,9710	62	1,25859	3,6800	100	1,29115
FACTOR III	3,6667	6	1,89068	4,4563	32	,78901	5,1177	62	1,04042	4,8190	100	1,10515
FACTOR IV	3,5208	6	1,46930	4,2305	32	,69224	4,6653	62	1,07375	4,4575	100	1,03265
FACTOR V	3,0417	6	1,49304	3,8086	32	,86310	4,7601	62	1,03581	4,3525	100	1,14487
FACTOR VI	3,3611	6	1,92474	4,0885	32	,96997	4,8011	62	1,04273	4,4867	100	1,15826
FACTOR VII	3,5833	6	1,19024	4,6523	32	,63796	4,9496	62	,91421	4,7725	100	,90774
FACTOR VIII	3,0238	6	1,66701	4,3214	32	,73473	5,0645	62	,74329	4,7043	100	,97447

TABLA 13.229: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la competencia 14.

Diferencias entre los grupos 0 y 1:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 1: relativa importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 1.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,262	,055	,075	,411	,588	,733	,253	,191	,521	,037	,057
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,279 ^a	,056 ^a	,074 ^a	,422 ^a	,598 ^a	,740 ^a	,261 ^a	,199 ^a	,544 ^a	,037 ^a	,056 ^a
*p<0.017											

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: META-EVALUACIÓN.

No se encuentran diferencias entre estos dos subgrupos.

Diferencias entre los grupos 0 y 2:

Grupo 0: ninguna importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 0 y 2.

Estadísticos de contraste ^b	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral)	,011*	,017	,002*	,043	,392	,060	,091	,006*	,072	,004*	,001*
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]*p<0.017	,009 ^a	,014 ^a	,001 ^a	,041 ^a	,403 ^a	,060 ^a	,094 ^a	,004 ^a	,074 ^a	,003 ^a	,000 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: META-EVALUACIÓN.

Son las actitudes cognitivas y conductuales las que parecen menos aceptadas por los docentes que no le dan importancia alguna a la competencia evaluada. Asimismo,

muestran menor aceptación hacia el ejercicio de la evaluación continua, de la evaluación final y de su exposición en las sesiones de evaluación.

Diferencias entre los grupos 1 y 2:

Grupo 1: relativa importancia.

Grupo 2: mucha importancia.

Se procede a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para los grupos 1 y 2.

Estadísticos de contraste ^a	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.017	,000*	,000*	,000*	,000*	,003*	,000*	,000*	,000*	,000*	,004*	,000*

a. Variable de agrupación: META-EVALUACIÓN.

Para los grupos 1 y 2 aparecen diferencias en todas las dimensiones y factores de la evaluación.

Del análisis de relaciones se obtiene que los docentes que dan mucha importancia a la competencia meta-evaluadora, entendida como la capacidad del docente para poner en práctica procesos de evaluación sobre la propia evaluación, poseen actitudes más positivas, tanto cognitivas, afectivas como conductuales, en comparación con los docentes que le dan relativa importancia a esta competencia. También para estos profesores todos los aspectos que encierra la práctica del proceso evaluativo se manifiestan más positivamente que para el resto de docentes. Todo ello indica que la capacidad de evaluar la propia evaluación influye en todos los elementos de la evaluación como actividad holística que es.

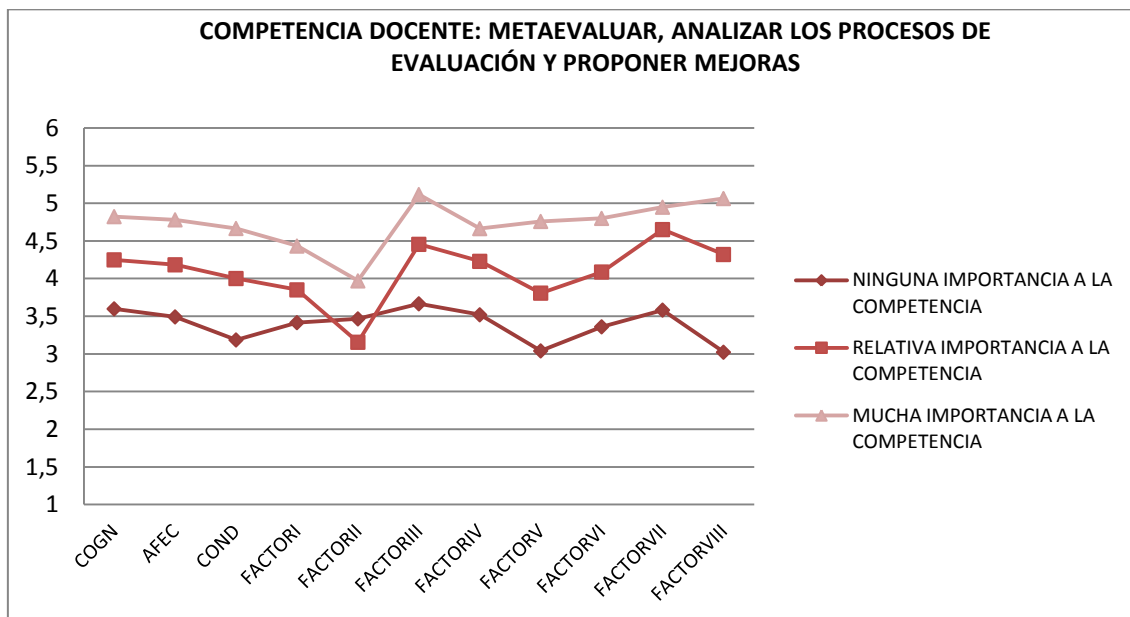


GRÁFICO 13.149: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la competencia 14.

13.1.10.2.- Análisis De Las Actitudes De Los Docentes En Relación A Las Variables Contextuales.

Los resultados que se han obtenido para este análisis de relaciones se encuentran recogidos en la **Tabla 5**, del **Anexo 13** a este documento.

13.1.10.2.1.- Tipología Del Centro: Privado-Concertado o Público.

El análisis de los datos antes de la comparativa mostró que se cumplía el requisito de muestras independientes según la prueba de Durbin-Watson, al igual que ocurría en los análisis anteriores, y cuyos valores quedaban comprendidos en el intervalo 1.5 y 2.5, valores para los cuales las muestras pueden considerarse independientes. También se cumplió el requisito de homocedasticidad verificado mediante las pruebas de Levene y de Welch. Se añadió la prueba de la Mediana. Por el contrario no se cumplió el requisito de normalidad según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, no pudiéndose aplicar la t de Student, ni Anova. Los resultados de estas pruebas pueden encontrarse en las tablas: **Tabla 13J; Tabla 13K, Tabla 13L, Tabla 13M, Tabla 13N** del **Anexo 1**.

Definitivamente, se confía en la prueba de Kruskal-Wallis que arroja los siguientes resultados:

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
Chi-2	3,459	5,691	7,005	5,026	3,103	4,426	2,749	5,459	7,664	4,211	8,972
Sig.	,063	,017*	,008*	,025*	,078	,035*	,097	,019*	,006*	,040*	,003*
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Existen diferencias notables entre las actitudes que muestran los profesores de la enseñanza pública y la enseñanza privada-concertada. En todas las dimensiones en las que se pueden apreciar diferencias significativas, los profesores de la privada-concertada muestran una actitud más positiva ante la evaluación que los profesores de la pública.

En relación a las componentes de la evaluación, son la dimensión afectiva y conductual las que se muestran diferentes, no así, la cognitiva, en la que no se aprecian diferencias significativas, por lo que se acepta para esta última componente el valor medio del total, con una media de 4.5670 y una mediana de 4.700, actitud positiva en general, en la línea del acuerdo, hacia esta dimensión.

Con respecto a los factores de la evaluación, podemos decir que no se aprecian diferencias significativas en los *Factores II y IV*, y sí en el resto de factores. Para estos factores se considera la media total, situada en 3.6800 y la mediana total en 3.800 para el *Factor II* y 4.3525 y 4.5000, para media y mediana del *Factor V*, respectivamente. Lo que indica una actitud indiferente en torno al poco desacuerdo y el poco acuerdo, para el factor II y una actitud positiva, en el orden del acuerdo para el factor V.

En el resto de factores la actitud del profesorado de la privada-concertada es siempre más positiva que en el caso de los profesores de la pública.

A continuación se aporta el informe de medias en el que se cuantifican las diferencias mostradas.

PÚBLICA vs PRIVADA	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
PRIVADA Media	4,6942	4,6259	4,5358	4,3343	3,8930	4,9512	4,4956	4,5494	4,6589	4,8576	4,9834
N	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43	43
Desv. típ.	,88970	1,16931	1,07863	1,11661	1,42518	1,23334	1,23874	1,30650	1,38107	1,07307	,96901
PÚBLICA Media	4,4711	4,4287	4,2372	4,0746	3,5193	4,7193	4,4287	4,2039	4,3567	4,7083	4,4937
N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
Desv. típ.	,80050	,76169	,81958	,79999	1,16733	,99740	,85577	,99233	,94933	,76376	,93252
Total Media	4,5670	4,5135	4,3656	4,1862	3,6800	4,8190	4,4575	4,3525	4,4867	4,7725	4,7043
N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Desv. típ.	,84298	,95805	,94637	,95272	1,29115	1,10515	1,03265	1,14487	1,15826	,90774	,97447

TABLA 13.230: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la tipología del centro.

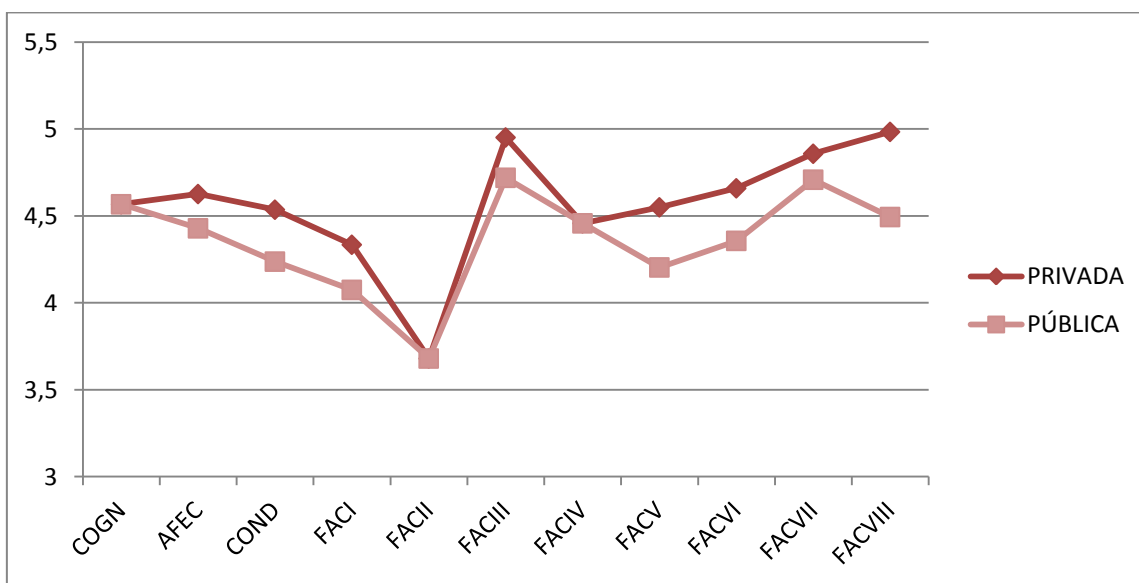


GRÁFICO 13.150: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la tipología del centro.

Se va a realizar, por el mismo procedimiento, el análisis inferencial para las cinco subcompetencias o macrocompetencias que definen la competencia evaluadora docente.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	12,666	3,085	7,421	4,426	1,983
Sig. asintót.	,000*	,079	,006*	,035*	,159
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Informe

PÚBLICA vs PRIVADA		COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
PRIVADA	Media	4,6227	4,3579	4,7513	4,6799	4,7548
	N	43	43	43	43	43
	Desv. típ.	1,11906	,98462	1,27041	1,14814	,94153
PÚBLICA	Media	4,0975	4,2320	4,4615	4,4747	4,5470
	N	57	57	57	57	57
	Desv. típ.	,77325	,70517	,89246	,82119	,91709
Total	Media	4,3233	4,2861	4,5862	4,5629	4,6364
	N	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	,96840	,83456	1,07519	,97525	,92871

TABLA 13.231: Diferencias en las macrocompetencias en función de la tipología del centro.

Los docentes que ejercen sus enseñanzas en las entidades privadas-concertadas poseen competencias más desarrolladas para la planificación de la evaluación, para la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la interpretación de los resultados y la valoración de las propias metodologías evaluadoras.

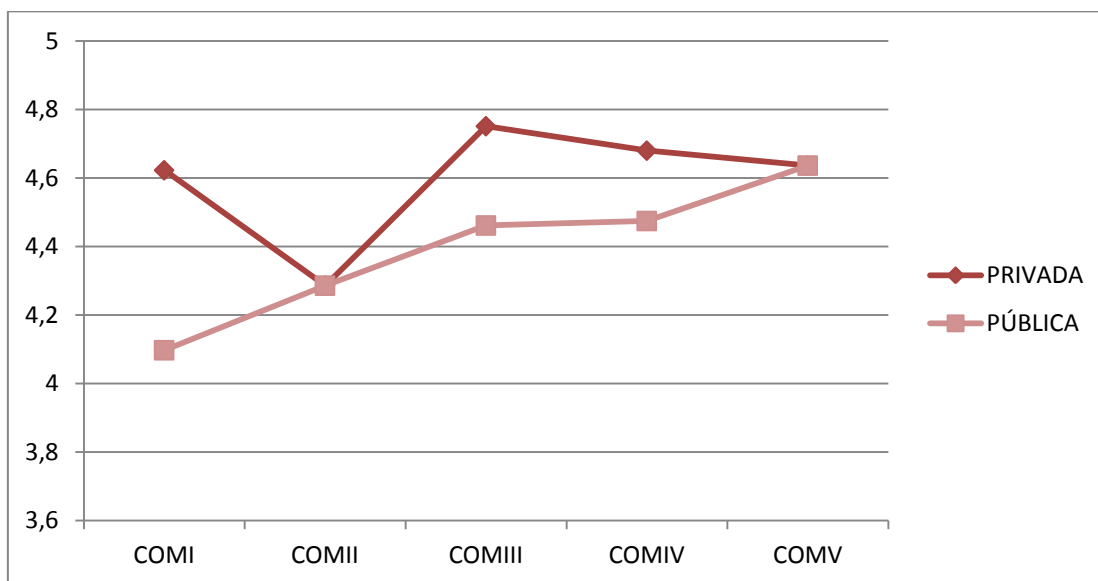


GRÁFICO 13.151: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de la tipología del centro.

No obstante, se van a estudiar los ítems que contiene cada una de las dimensiones de la evaluación en las que se han observado discrepancias de medias para denotar en qué aspectos las diferencias entre el profesorado de la pública y de la privada-concertada se ponen de manifiesto. Aplicada la prueba de contraste no paramétrica a todos los ítems, se encontraron diferencias significativas para los siguientes ítems:

TIPOLOGÍA DEL CENTRO	Prueba de Kruskal-Wallis Nivel de significatividad	PRIVADA	PÚBLICA
A nivel cognitivo	*p<0.05		
8.4.- En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.	0.012	5.3023	4.7719
8.7.- Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.	0.000	4.7209	3.4035
A nivel afectivo			
5.2.- En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.	0.000	4.4186	3.4561
5.6.- Los estudiantes consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.	0.045	4.0698	3.4211
A nivel conductual			
1.1.- Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.	0.000	3.4186	2.0877
1.7.- Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.	0.027	4.9302	5.4211
2.6.- Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.	0.038	2.8605	2.1930
5.1.- Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.	0.046	4.6977	4.1579
6.3.- Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.	0.006	4.4651	3.5263
7.7.- Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).	0.020	4.2558	3.4386
8.1.- Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...	0.029	4.7442	4.0526

TABLA 13.232: Diferencias en algunas variables en función de la tipología del centro.

El desacuerdo con el ítem 1.1, *Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año*, en los profesores de la pública es de 2.1, en orden al desacuerdo, por el contrario los profesores de la enseñanza concertada tienen un acuerdo de 3.4, en torno al poco acuerdo, en la zona de indiferencia.

El acuerdo ante los diferentes ítems que componen la actitud hacia la evaluación es siempre más positivo en el caso de los profesores de la concertada, excepto para un único ítem:

1.7.- *Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.*

En relación a este ítem los profesores de la pública están más de acuerdo con esta conducta, con un valor altísimo, de 5.42, en torno al total acuerdo, por el contrario los compañeros de la privada-concertada, también con un alto acuerdo se quedan en 4.93. En el siguiente gráfico se pueden observar las diferencias:

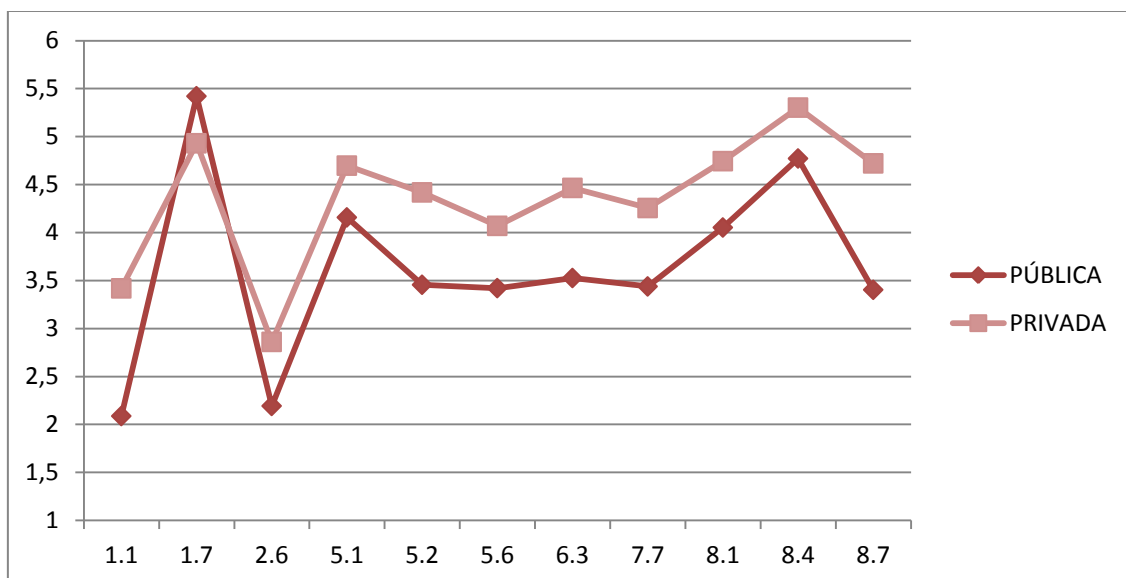


GRÁFICO 13.152: Contorno de contraste de algunas variables en función de la tipología del centro.

13.1.10.2.2.- Municipio En El Que Se Encuentra Ubicado El Centro.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	,581	1,773	1,473	1,362	1,718	2,740	1,699	5,590	1,666	2,581	2,337
Sig. asintót. *p<0.05	,965	,777	,831	,851	,787	,602	,791	,232	,797	,630	,674

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	1,939	1,903	1,276	,900	1,657
Sig. asintót. *p<0.05	,747	,754	,866	,925	,798

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: MUNICIPIO.

No aparecen diferencias de medias significativas en función del municipio en el que se encuentre ubicado el centro.

13.1.10.2.3.- Centro Educativo.

La prueba de Kruskal-Wallis desveló diferencias según los centros educativos para el factor III, relativo a la interacción de la evaluación en el alumno y la competencia I, relacionada con la delimitación del contexto de evaluación y su planificación y diseño.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	COGN	AFEC	COND	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI	FVII	FVIII	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Sig. asintót. *p<0.05.	,139	,152	,140	,050	,065	,041*	,061	,147	,231	,562	,141	,023*	,058	,133	,256	,627

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: CENTRO EDUCATIVO.

Se ha procedido a la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes a todas las posibles combinaciones que se pueden obtener con doce elementos, que constituyen los doce centros de los cuales se ha extraído información. Dado el elevado número de centros, el nivel crítico de

significatividad hubo que situarlo, siguiendo la corrección de Bonferroni, en $0.05/12=0.0042$, únicamente para valores $p<0.0042$ se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias. Solo se alcanzó un nivel tan bajo para el análisis de dos de los centros, el centro 9 y el centro 1.

Estadísticos de contraste ^b	FACTORIII	COMI
U de Mann-Whitney	82,500	67,000
W de Wilcoxon	173,500	158,000
Z	-2,581	-3,042
Sig. asintót. (bilateral)	,010	,002
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,009 ^a	,002 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: CENTRO EDUCATIVO

La única dimensión en la que se encuentran diferencias es en la macrocompetencia I, relacionada con la planificación de la evaluación y la delimitación del contexto evaluativo. El centro 1 es un centro público de un barrio marginal de Algeciras y el centro 9 es un colegio privado-concertado de la misma ciudad. A continuación se muestran las diferencias de medias para dichas competencias:

Informe

COM I

CENTROS EDUCATIVOS DEL CAMPO DE GIBRALTAR	Media	N	Desv. típ.
CENTRO 0 (No se conoce procedencia)	4,4722	8	,69198
CENTRO 1	3,7094	13	,65975
CENTRO 2	4,2963	3	,23130
CENTRO 3	4,1667	2	,07857
CENTRO 4	4,2361	8	,81744
CENTRO 5	4,1481	3	,16973
CENTRO 6	3,9573	13	1,01180
CENTRO 7	4,2778	2	,23570
CENTRO 8	4,6667	1	.
CENTRO 9	4,6923	26	1,35803
CENTRO 10	4,4444	8	,50395
CENTRO 11	4,5043	13	,81475
Total	4,3233	100	,96840

TABLA 13.233: Diferencias en la macrocompetencia I en función del centro educativo.

Para el centro 1, los docentes muestran una actitud cercana a la indiferencia, los docentes del centro 9, muestran una actitud de aceptación débil, existiendo una diferencia de casi un punto entre ambos centros. No se aprecian otras variaciones.

13.1.10.3.- Análisis De Las Actitudes De Los Docentes En Función De Las Variables Que Definen Los Modelos Evaluativos.

Los resultados que se han obtenido para este análisis de relaciones se encuentran recogidos en la **Tabla 6**, del **Anexo 13** a este documento.

13.1.10.3.1.- Tipo De Evaluación Según El Agente.

Los tipos de evaluación que se analizaron, según el agente que la lleva a efecto, fueron los relativos a la:

- Autoevaluación docente.
- Autoevaluación del alumno.
- Coevaluación docente.
- Coevaluación entre alumnos.
- Heteroevaluación.

Para cada componente de la actitud, para cada factor que determina la praxis evaluativa y para cada macrocompetencia que define la competencia evaluadora docente se aplicaron las pruebas de contraste no paramétrico, la prueba de Kruskal-Wallis, buscando relaciones con los tipos de evaluación según el agente que la lleve a efecto. Todas las pruebas, excepto una, arrojaron un nivel de significatividad superior al nivel crítico $p=0.05$ por lo que fue imposible rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

El caso excepcional en el que se hallaron diferencias significativas se encontró en el Factor IV, relativo a los mecanismos de evaluación de la práctica docente, en función de la variable de agrupación *Autoevaluación Docente*. El estadístico de contraste dio un nivel de significatividad de valor $p= 0.045 < 0.050$. Aquellos profesores que practican

la autoevaluación se diferencian de los que no lo hacen en las actitudes que muestran hacia el Factor IV.

El análisis del informe de medias ofreció una actitud media para el Factor IV de 4.2344 +/- 1.0009 para los docentes que no ejercen la autoevaluación docente, que suponen un 32% de los encuestados, la media para los que sí la practican subió hasta el valor de 4.5625 +/- 1.0379, que suponían el 68% de la muestra. Este hecho permite descubrir que los docentes que se autoevalúan disponen de mejores actitudes para aplicar mecanismos de mejora de la práctica docente.

Como se ha visto, no aparecen diferencias entre grupos para ninguno de los tipos de evaluación empleados por los docentes, definidos según el agente que los implementa, excepto para la autoevaluación, donde se aprecian diferencias en los mecanismos de evaluación de la práctica docente y evaluativa. Se analizarán cada uno de los ítems que han definido este factor para encontrar los elementos diferenciadores, a través de la prueba de Kruskal-Wallis para dos muestras independientes:

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var4.2.a	var4.2.c	var4.4	var4.6.c	var4.6.h
Chi-cuadrado	5,614	4,811	4,178	5,175	3,995
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót. *p<0.05	,018*	,028*	,041*	,023*	,046*

PRACTICA LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	NO	SÍ
4.2.a. Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Auto-reflexión.	4.5313	5.2353
4.2.c. Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son: Consulta a los alumnos.	3.6563	4.4559
4.4. Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.	4.3125	4.7941
4.6.c. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.	4.1250	4.7353
4.6.h. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son: Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.	4.2500	4.8971

TABLA 13.234: Diferencias en las variables 4.2, 4.4, 4.6 en función de la práctica de la autoevaluación docente.

Los docentes que utilizan la autoevaluación docente en su proceso de evaluación, para así poder evaluar todos los elementos del proceso y no en exclusividad al alumno, aportan puntuaciones más elevadas sobre los ítems analizados; de lo que se deduce que le dan mayor importancia a los instrumentos para evaluar la práctica docente, como son la auto-reflexión (5.24 sobre 6.00) y la consulta a sus alumnos (4.46 sobre 6.00), modificando, además, los métodos de evaluación tras los resultados obtenidos en la evaluación (4.79 sobre 6.00). Por otro lado, encuentran los efectos más importantes de su práctica evaluativa en la elección de nuevos materiales y recursos para la enseñanza (4.74 sobre 6.00) y en la reflexión sobre el proceso de enseñanza que realizan (4.90 sobre 6.00). Lo que permite concluir cómo el análisis reflexionado sobre la práctica evaluativa repercute directamente en los procesos de enseñanza, y cómo la autoevaluación se proclama como el instrumento práctico que permite a la meta-evaluación el análisis y la corrección de errores en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

13.1.10.3.2.- Tipo De Evaluación Según El Normotipo.

Se intentará descubrir diferencias en las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación en cualquiera de sus tres agrupaciones en función del tipo de evaluación que efectúen según un normotipo.

EVALUACIÓN CRITERIAL

Los docentes que llevan a cabo una evaluación criterial se diferencian del resto, en varias dimensiones, como puede extraerse del análisis de contraste.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	2,416	1,511	5,022	,424	2,186	,009	,370	4,133	5,690	6,771	4,084
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,120	,219	,025*	,515	,139	,923	,543	,042*	,017*	,009*	,043*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: CRITERIAL.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	5,587	1,177	4,051	1,904	3,186
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,018*	,278	,044*	,168	,074
*p<0.05					

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: CRITERIAL.

Los informes de medias desvelan que los docentes que utilizan la evaluación con carácter criterial adoptan mejores actitudes conductuales ante la evaluación, también muestran mejores actitudes ante aspectos de la evaluación como el ejercicio de la evaluación continua, de la evaluación final y de la toma de decisiones colegiadas en las sesiones de evaluación de los equipos docentes. La siguiente tabla y gráfico permiten reconocer estas diferencias.

Informe

	EVALUACIÓN CRITERIAL								
	NO LA APLICA			SÍ LA APLICA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,2833	9	,64226	4,5951	91	,85800	4,5670	100	,84298
AFEC	4,2029	9	,89422	4,5442	91	,96693	4,5135	100	,95805
COND	3,9689	9	,53843	4,4048	91	,97062	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,0417	9	,87052	4,2005	91	,96373	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,1556	9	,84722	3,7319	91	1,31900	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,8444	9	1,02970	4,8165	91	1,11766	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,1111	9	1,41068	4,4918	91	,99142	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,9167	9	,73154	4,3956	91	1,17190	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,0185	9	,56177	4,5330	91	1,19314	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,2500	9	,67604	4,8242	91	,91420	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,2540	9	,62179	4,7488	91	,99394	4,7043	100	,97447

TABLA 13.235: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la práctica de la evaluación criterial.

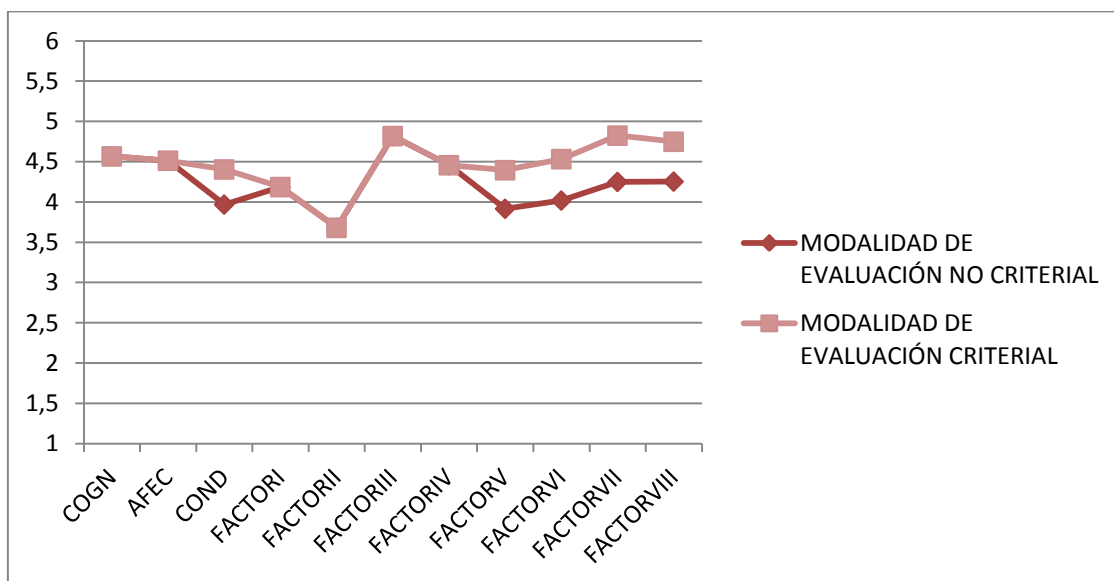


GRÁFICO 13.153: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función del normotipo de la evaluación.

En cuanto al desarrollo de las competencias puede deducirse que los docentes que adoptan como evaluación la de tipo criterial, manifiestan mejores habilidades para planificar y diseñar la evaluación, para determinar con claridad sus finalidades evaluativas, así como un mayor desarrollo de la competencia reguladora.

Informe

	EVALUACIÓN CRITERIAL								
	NO LA APLICA			SÍ LA APLICA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COMI	3,7654	9	,65838	4,3785	91	,97920	4,3233	100	,96840
COMII	4,1358	9	,64556	4,3010	91	,85242	4,2861	100	,83456
COMIII	4,1880	9	,74591	4,6255	91	1,09762	4,5862	100	1,07519
COMIV	4,2353	9	,88919	4,5953	91	,98191	4,5629	100	,97525
COMV	4,2525	9	,61788	4,6743	91	,94796	4,6364	100	,92871

TABLA 13.236: Diferencias en las macrocompetencias en función de la práctica de la evaluación criterial.

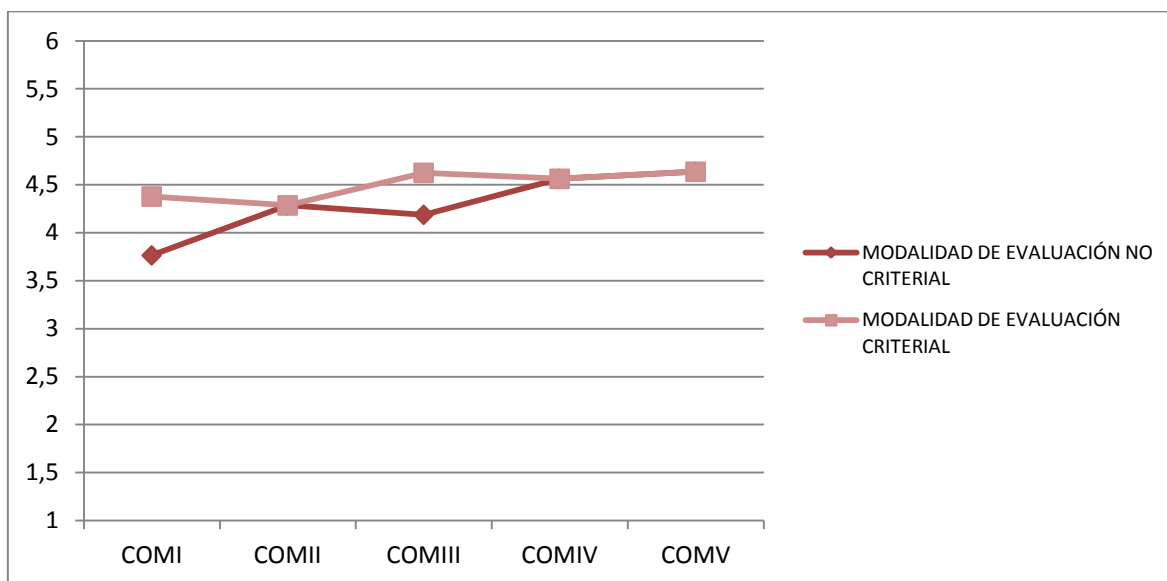


GRÁFICO 13.154: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función del normotipo de la evaluación.

EVALUACIÓN NORMATIVA

Por el contrario los análisis inferenciales en relación a los docentes que utilizan la evaluación con carácter normativo desvelan actitudes más negativas para todas las dimensiones de la evaluación y todas las subcompetencias docentes. Únicamente no se hayan diferencias para dos aspectos: el diseño de las pruebas de evaluación y la toma de decisiones finales que se realizan en el seno de los equipos docentes. A continuación se encuentran las pruebas de contraste efectuadas, los informes de medias y los gráficos que permiten observar los perfiles diferenciales de las componentes, factores y competencias de la evaluación en función de la variable de agrupación *Evaluación Normativa*.

Pruebas de Contraste:

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	9,957	7,173	9,096	3,261	4,023	5,497	7,581	6,566	5,204	5,201	1,610
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,002*	,007*	,003*	,071	,045*	,019*	,006*	,010*	,023*	,023*	,205

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: NORMATIVA.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	9,538	6,480	7,257	7,772	6,384
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,002*	,011*	,007*	,005*	,012*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05

b. Variable de agrupación: NORMATIVA

Informes de Medias:

Informe

	NORMATIVA								
	NO LA APLICA			SÍ LA APLICA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,6424	86	,86421	4,1036	14	,50932	4,5670	100	,84298
AFEC	4,5779	86	,98867	4,1180	14	,63476	4,5135	100	,95805
COND	4,4265	86	,99263	3,9914	14	,45014	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,2398	86	,96848	3,8571	14	,80243	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,7814	86	1,29746	3,0571	14	1,09665	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,8872	86	1,12718	4,4000	14	,87969	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,5494	86	1,00646	3,8929	14	1,04796	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,4230	86	1,18650	3,9196	14	,73643	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,5291	86	1,22613	4,2262	14	,54931	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,8256	86	,92995	4,4464	14	,69806	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,7292	86	1,02432	4,5510	14	,58462	4,7043	100	,97447

TABLA 13.237: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la práctica de la evaluación normativa.

Informe

	EVALUACIÓN NORMATIVA								
	NO LA APLICA			SÍ LA APLICA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COMI	4,4109	86	,99118	3,7857	14	,59671	4,3233	100	,96840
COMII	4,3385	86	,86183	3,9643	14	,56387	4,2861	100	,83456
COMIII	4,6494	86	1,11769	4,1978	14	,66837	4,5862	100	1,07519
COMIV	4,6354	86	,99638	4,1176	14	,70964	4,5629	100	,97525
COMV	4,7019	86	,96619	4,2338	14	,51143	4,6364	100	,92871

TABLA 13.238: Diferencias en las macrocompetencias en función de la práctica de la evaluación normativa.

Gráficos de perfiles diferenciales:

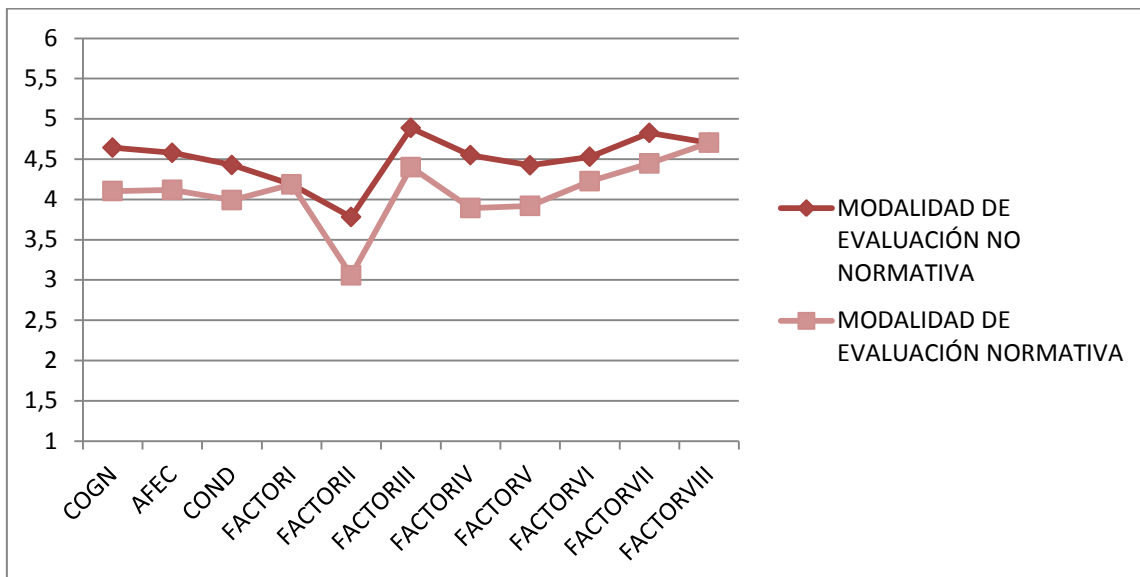


GRÁFICO 13.155: Contorno de contraste de los factores y componentes de la actitud en función de la evaluación normativa.

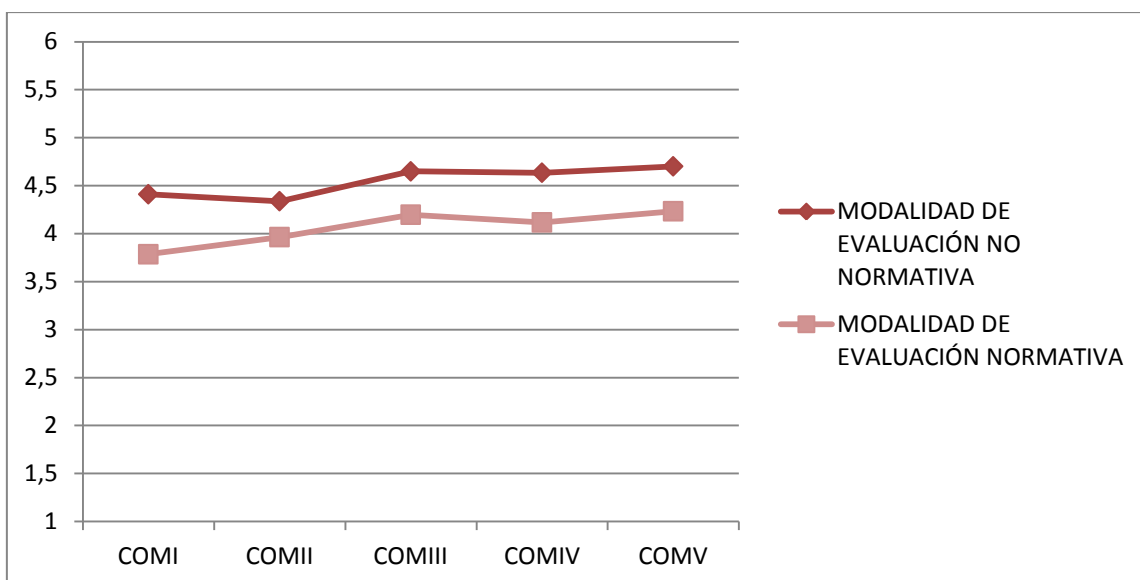


GRÁFICO 13.156: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de la evaluación normativa.

13.1.10.3.3.- Tipo De Evaluación Según La Finalidad.

EVALUACIÓN CONTINUA

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	,003	2,252	1,605	,139	,971	1,277	,004	2,472	4,847	,000	,642
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,956	,133	,205	,709	,324	,258	,952	,116	,028*	,992	,423

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: CONTINUA.

No aparecen diferencias significativas, excepto para el Factor VI, relativo al ejercicio de la evaluación continua.

Informe

	EVALUACIÓN CONTINUA								
	NO EFECTÚA EV. CONTINUA			SÍ EFECTÚA EV. CONTINUA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,5250	14	,93104	4,5738	86	,83352	4,5670	100	,84298
AFEC	4,1770	14	,97839	4,5683	86	,94919	4,5135	100	,95805
COND	4,0629	14	,94615	4,4149	86	,94269	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,1696	14	,98865	4,1890	86	,95269	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,3571	14	1,40806	3,7326	86	1,27219	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,6786	14	,92999	4,8419	86	1,13422	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,2500	14	1,32899	4,4913	86	,98164	4,4575	100	1,03265
FACTORV	3,9375	14	1,13272	4,4201	86	1,13903	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	3,7738	14	1,39842	4,6027	86	1,07987	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,8214	14	,72840	4,7645	86	,93707	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,3571	14	1,34450	4,7608	86	,89803	4,7043	100	,97447

TABLA 13.239: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función de la práctica de la evaluación continua.

Los docentes cuya finalidad evaluativa posee carácter continuo y formativo se diferencian del resto de docentes en las actitudes que muestran hacia una de las dimensiones de la práctica evaluativa, la relativa al ejercicio de la evaluación continua precisamente, adoptando una actitud de mayor aceptación que aquellos cuya finalidad educativa no es la formativa y continua.

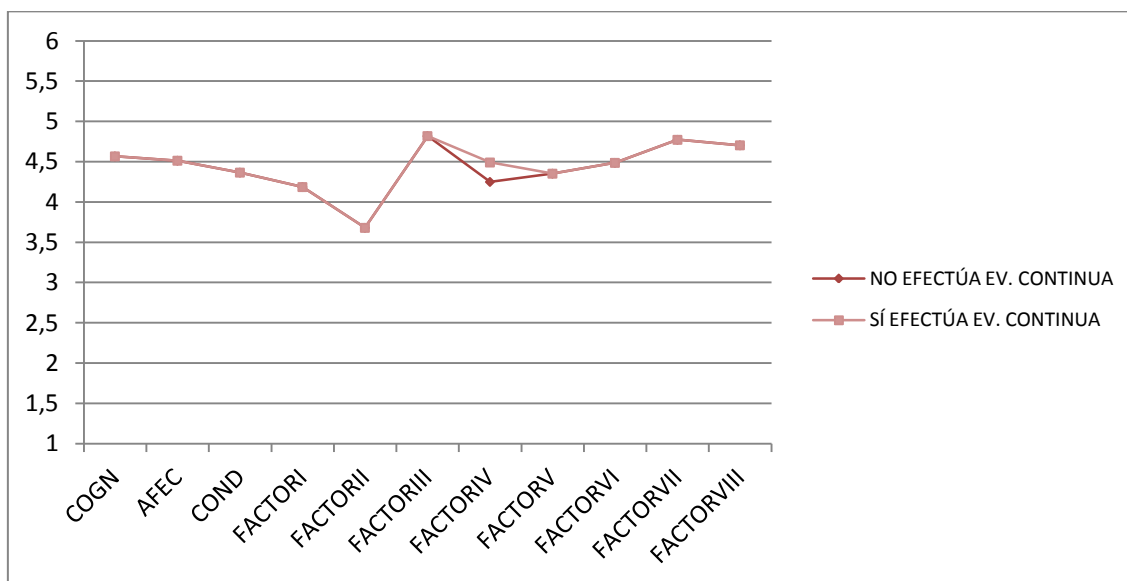


GRÁFICO 13.157: Contorno de contraste de factores y componentes de la actitud en función de la evaluación continua.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	,166	,513	4,275	,162	1,331
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,683	,474	,039*	,687	,249

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: CONTINUA.

Aparecen diferencias significativas de medias para la tercera subcompetencia, referida a la regulación de los procesos de aprendizaje, siendo los docentes que sí efectúan una evaluación continua y formativa los que más desarrollada tienen dicha competencia.

Informe

	CONTINUA								
	NO EFECTÚA EV. CONTINUA			SÍ EFECTÚA EV. CONTINUA			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COMI	4,2381	14	,88552	4,3372	86	,98536	4,3233	100	,96840
COMII	4,1667	14	,82142	4,3056	86	,83981	4,2861	100	,83456
COMIII	4,0604	14	1,11111	4,6717	86	1,05104	4,5862	100	1,07519
COMIV	4,3866	14	1,05068	4,5917	86	,96591	4,5629	100	,97525
COMV	4,3312	14	1,06890	4,6860	86	,90110	4,6364	100	,92871

TABLA 13.240: Diferencias en las macrocompetencias en función de la práctica de la evaluación continua.

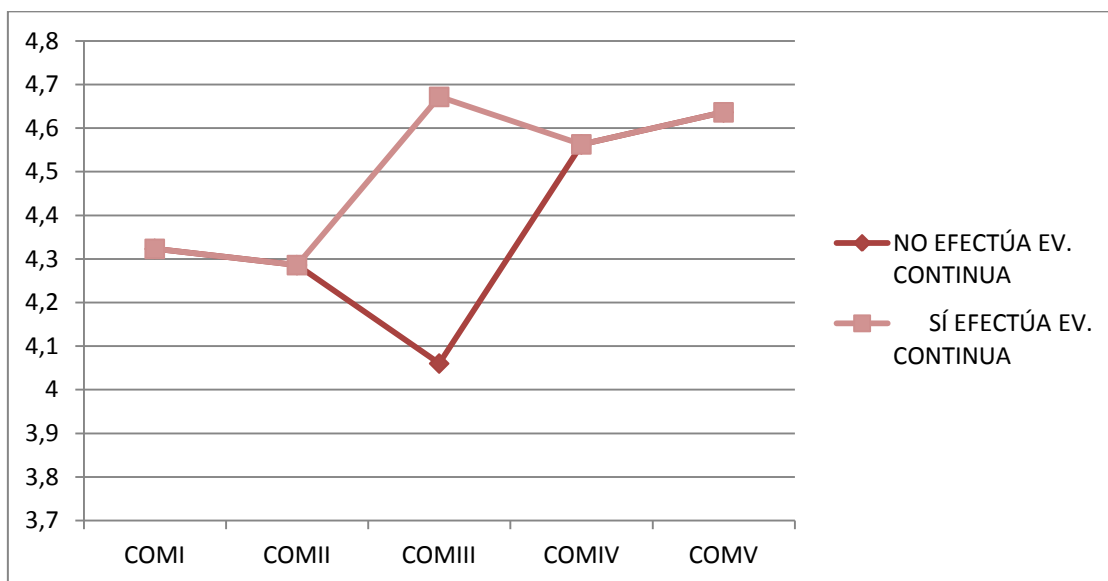


GRÁFICO 13.158: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de la evaluación continua.

EVALUACIÓN TRADICIONAL

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	,953	,010	,021	,920	,055	,239	,008	,308	2,049	,216	,110
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,329	,918	,885	,338	,814	,625	,928	,579	,152	,642	,740

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: TRADICIONAL.

Las pruebas de contraste revelan que no aparecen diferencias significativas en ninguna de las componentes de la actitud, ni en ninguno de los factores que determinan la praxis educativa.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	,624	,087	,702	,149	,342
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,430	,768	,402	,700	,559

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: TRADICIONAL.

No aparecen diferencias significativas para ninguna de las subcompetencias.

13.1.10.3.4.- Tipo De Evaluación Según El Referente De Evaluación.

EVALUACIÓN REFERIDA A LOS DECRETOS BASE

En la búsqueda de elementos diferenciales se aplica la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	2,549	2,865	3,162	,414	,564	2,756	2,584	3,701	2,879	3,279	2,682
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,110	,091	,075	,520	,453	,097	,108	,054	,090	,070	,101

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: DECRETOSBASE.

No aparecen diferencias significativas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	1,157	2,725	4,278	1,644	4,195
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,282	,099	,039*	,200	,041*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: DECRETOSBASE.

Se aprecian diferencias en las macrocompetencias tres y cinco. Los docentes que sí utilizan los reglamentos legales para definir sus criterios de evaluación, poseen actitudes de mayor aceptación en dos dimensiones, las relativas a las competencias reguladora y comunicativa.

Informe

	DECRETOSBASE								
	NO UTILIZAN LOS DECRETOS BASE COMO REFERENTES			SÍ UTILIZAN LOS DECRETOS BASE COMO REFERENTES			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COMI	4,2222	37	,93661	4,3827	63	,98914	4,3233	100	,96840
COMII	4,1577	37	,79322	4,3616	63	,85508	4,2861	100	,83456
COMIII	4,3846	37	1,02740	4,7045	63	1,09295	4,5862	100	1,07519
COMIV	4,4404	37	,96603	4,6349	63	,98113	4,5629	100	,97525
COMV	4,4545	37	,83182	4,7431	63	,97168	4,6364	100	,92871

TABLA 13.241: Diferencias en las macrocompetencias en función del referente de evaluación: decretos base.

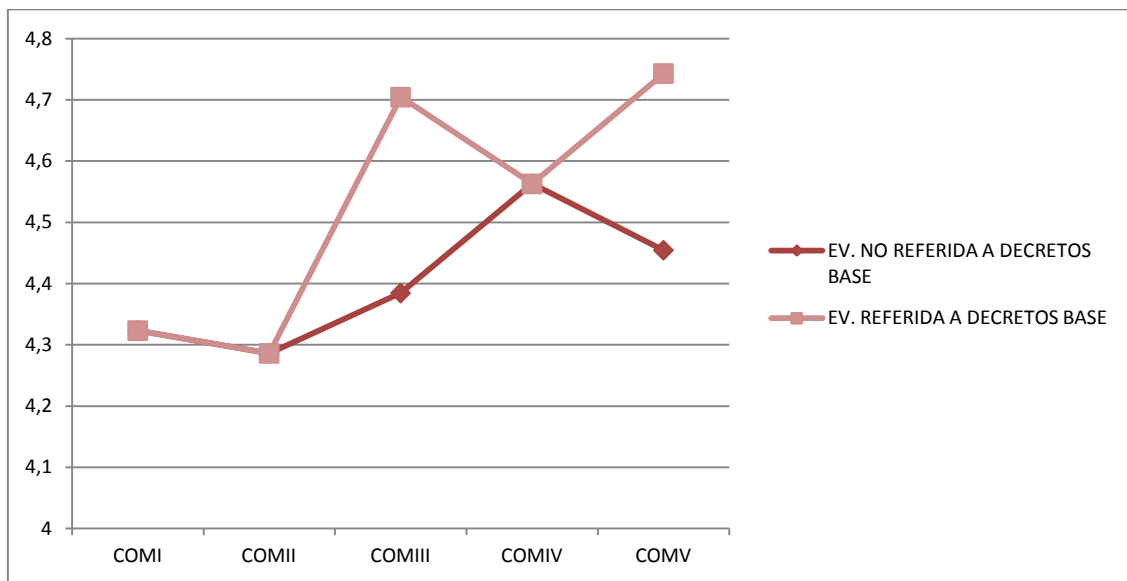


GRÁFICO 13.159: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de decretos base como referentes.

EVALUACIÓN REFERIDA AL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	1,330	2,757	1,643	1,125	2,207	2,065	1,688	1,089	,318	2,993	1,916
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,249	,097	,200	,289	,137	,151	,194	,297	,573	,084	,166

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: COMPE.BÁSICAS.

No aparecen diferencias significativas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	1,088	1,514	1,743	1,306	2,404
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,297	,219	,187	,253	,121

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: COMPE.BÁSICAS.

No aparecen diferencias significativas.

EVALUACIÓN REFERIDA AL LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LAS PROGRAMACIONES DE AULA

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	,059	,108	,094	,126	,118	,004	,167	,046	,111	,218	1,087
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,809	,742	,759	,723	,731	,948	,683	,831	,739	,640	,297

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: OBJ.PROGRA.

No aparecen diferencias significativas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	,225	,006	,064	,088	,000
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,636	,937	,800	,767	,988

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: OBJ.PROGRA.

No aparecen diferencias significativas.

EVALUACIÓN REFERIDA A LA ADQUISICIÓN DE LOS CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL AULA

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	,292	1,372	,530	,165	3,171	,013	,327	1,091	,138	,003	,348
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,589	,241	,467	,685	,075	,909	,567	,296	,710	,953	,555

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: CONTENIDOSAULA.

No aparecen diferencias significativas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	1,171	,467	1,627	,249	,336
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,279	,495	,202	,618	,562

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: CONTENIDOSAULA.

No aparecen diferencias significativas.

EVALUACIÓN REFERIDA A LAS PREGUNTAS DE LOS EXÁMENES

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
Chi-cuadrado	5,080	5,038	7,558	4,391	1,258	8,393	4,999	3,516	6,615	9,272	5,280
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,024	,025	,006	,036	,262	,004	,025	,061	,010	,002	,022

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: PREG.EXÁMENES.

Tras la aplicación de las pruebas de contraste a las componentes de la actitud y a los factores que determinan la práctica evaluativa, aparecen diferencias en las tres dimensiones de la actitud y en todos los factores en los que se han agrupado las variables, excepto para el *Factor II* y *V*, entre aquellos docentes que utilizan las preguntas de los exámenes como sus referentes claves a la hora de evaluar y los que no lo hacen así. Las actitudes de los primeros son siempre más positivas para todos los factores en lo que se pueden apreciar diferencias de medias.

Informe

	UTILIZA COMO REFERENTE DE EVALUACIÓN LAS PREGUNTAS DE EXÁMENES								
	NO			Sí			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COGN	4,4916	83	,86316	4,9353	17	,63634	4,5670	100	,84298
AFEC	4,4248	83	,98472	4,9463	17	,68548	4,5135	100	,95805
COND	4,2641	83	,94564	4,8612	17	,80264	4,3656	100	,94637
FACTORI	4,0994	83	,96721	4,6103	17	,76913	4,1862	100	,95272
FACTORII	3,6169	83	1,26306	3,9882	17	1,42034	3,6800	100	1,29115
FACTORIII	4,7012	83	1,15553	5,3941	17	,53906	4,8190	100	1,10515
FACTORIV	4,3622	83	1,08932	4,9228	17	,48940	4,4575	100	1,03265
FACTORV	4,2831	83	1,10433	4,6912	17	1,30886	4,3525	100	1,14487
FACTORVI	4,3896	83	1,12235	4,9608	17	1,24796	4,4867	100	1,15826
FACTORVII	4,6732	83	,91749	5,2574	17	,69523	4,7725	100	,90774
FACTORVIII	4,6403	83	,89558	5,0168	17	1,28063	4,7043	100	,97447

TABLA 13.242: Diferencias en factores y componentes de la actitud en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.

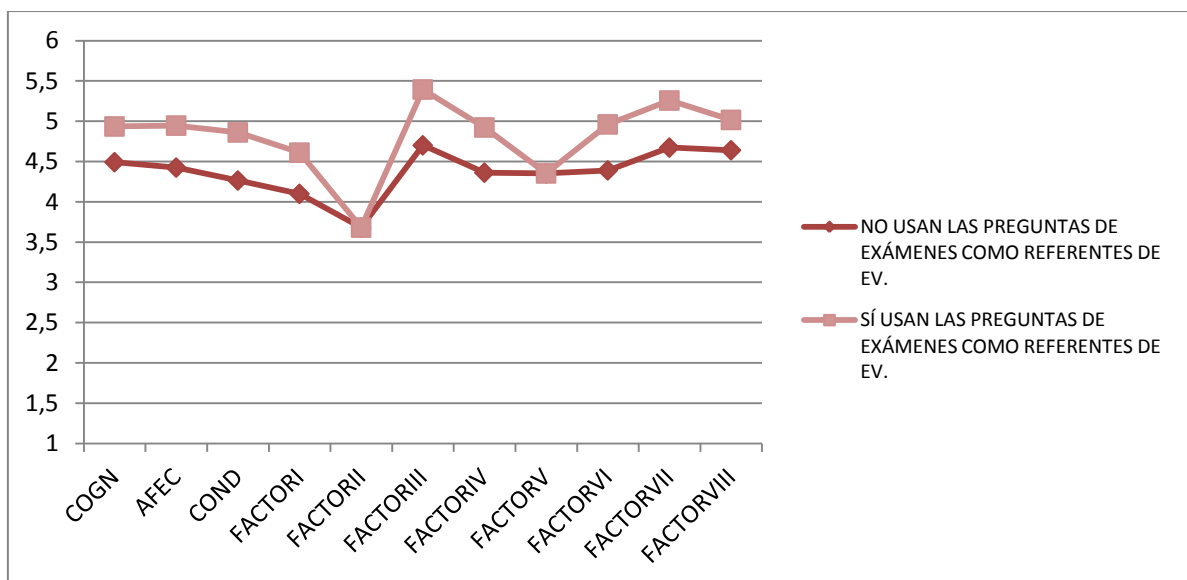


GRÁFICO 13.160: Contorno de contraste de los factores y componentes de la actitud en función de exámenes como referentes.

La aplicación de las pruebas de contraste a las cinco dimensiones creadas a través de la agrupación de los ítems en macrocompetencias docentes, muestra la existencia de diferencias significativas para cuatro de ellas.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	COMI	COMII	COMIII	COMIV	COMV
Chi-cuadrado	4,623	2,297	4,979	6,305	7,675
gl	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,032*	,130	,026*	,012*	,006*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: PREG.EXÁMENES.

El informe de medias desvela que los docentes que encuentran sus referentes de evaluación en las preguntas de los exámenes han desarrollado en mayor grado sus habilidades hacia la planificación de la evaluación y hacia la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tienen mayor capacidad para interpretar los resultados de la evaluación y comunicarlos a los implicados en el proceso. Sin embargo, no se aprecian diferencias para la competencia de selección de instrumentos de evaluación y elaboración de estrategias de evaluación.

Informe

	PREG.EXÁMENES								
	NO UTILIZA COMO REFERENTE			SÍ UTILIZA COMO REFERENTE			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
COMI	4,2262	83	,93147	4,7974	17	1,03357	4,3233	100	,96840
COMII	4,2216	83	,87697	4,6013	17	,49075	4,2861	100	,83456
COMIII	4,4921	83	1,09169	5,0452	17	,88045	4,5862	100	1,07519
COMIV	4,4571	83	1,00246	5,0796	17	,62701	4,5629	100	,97525
COMV	4,5422	83	,89810	5,0963	17	,96556	4,6364	100	,92871

TABLA 13.243: Diferencias en las macrocompetencias en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.

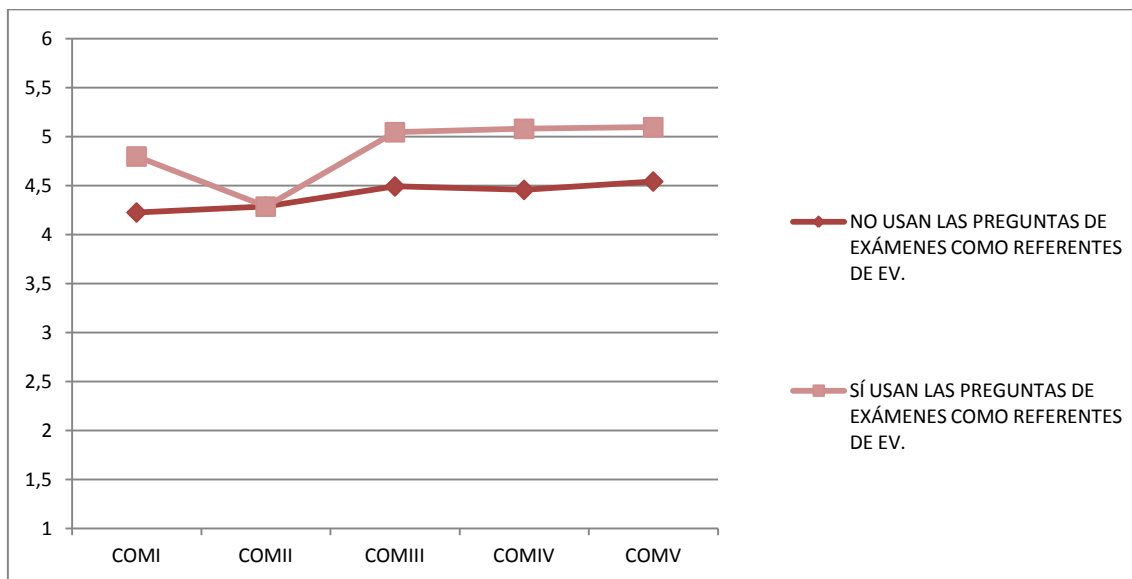


GRÁFICO 13.161: Contorno de contraste de las macrocompetencias en función de exámenes como referentes.

13.1.10.4.- Relación Entre Los Referentes De La Evaluación Y Los Instrumentos Utilizados Por Los Docentes Para Evaluar.

Se intentará encontrar otras relaciones de dependencia entre variables, para ello se va a proceder a realizar un estudio comparativo, aplicando un contraste no paramétrico para muestras independientes que relaciona el uso de los instrumentos de evaluación en función del criterio establecido al evaluar.

REFERENTE EN LAS PREGUNTAS DE EXÁMENES: El primer criterio a analizar va a ser el uso de las preguntas de los exámenes como referentes, realizándose una comparativa de medias de los instrumentos del *Bloque Instrumental I* en función de dicho referente.

Estadísticos de grupo <i>Bloque I: Pruebas</i>	UTILIZAN COMO REFERENTE LAS PREGUNTAS DE EXÁMENES	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pruebas escritas de respuesta abierta	NO	83	4,1084	1,82805	,20065
	SÍ	17	5,2353	,75245	,18250
Pruebas escritas de respuesta cerrada	NO	83	4,1687	1,68073	,18448
	SÍ	17	4,5882	1,54349	,37435
Pruebas tipo test	NO	83	2,5060	1,68475	,18493
	SÍ	17	3,2353	1,78639	,43326
Pruebas orales	NO	83	3,3976	1,84748	,20279
	SÍ	17	4,2353	1,67815	,40701

TABLA 13.244: Comparativa de medias de los instrumentos del Bloque instrumental I en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.

En la *Tabla 13.244* se muestra la media para cada grupo, siendo el primer grupo, aquellos profesores que no tienen en cuenta la preguntas de los exámenes como referentes para evaluar y el segundo grupo aquellos profesores que sí lo tienen en cuenta. Los profesores que sí utilizan este criterio tienen una media en el uso del instrumento “preguntas escritas de respuesta abierta” del 5.2353, significativamente superior al resto, con una media de 4.1084, con más de un punto de diferencia. La prueba de Kruskal-Wallis corroboró dicha diferencia.

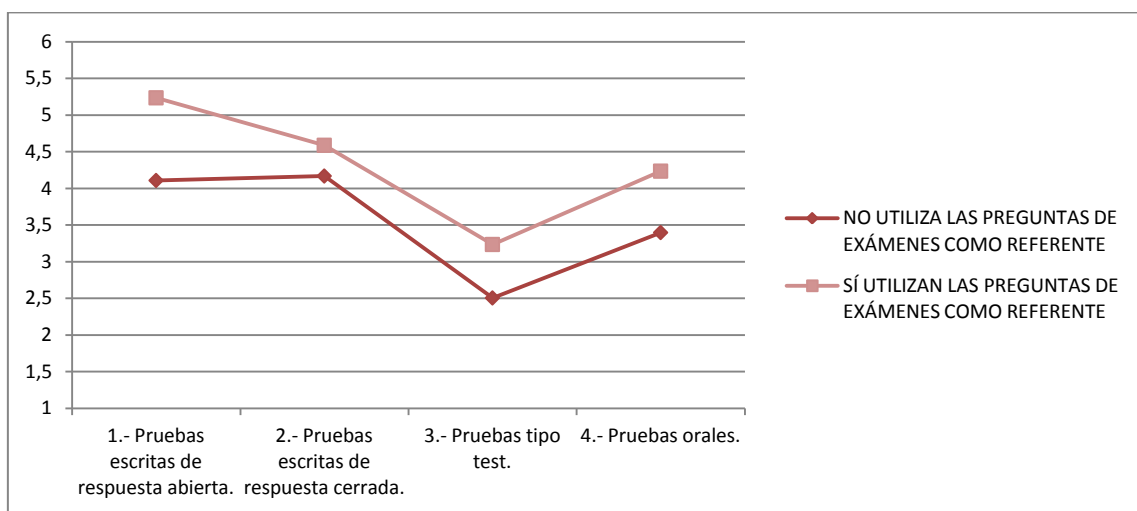


GRÁFICO 13.162: Contorno de contraste de instrumentos del Bloque instrumental I en función de exámenes como referentes.

Si analizamos las diferencias que existen entre los docentes que sí utilizan las preguntas de exámenes como criterio de evaluación con respecto al resto de instrumentos de evaluación, aplicando una prueba de Kruskal-Wallis, se observa lo siguiente:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Estadísticos de contraste^{a,b}

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
,028*	,311	,123	,079	,135	,673	,250	,782	,899	,553	,272	,295	,944	,326	,254	,753	,332	,235	,694	,398	,085	,397	,565	,226

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: PREG.EXÁMENES.

No existen diferencias significativas para ninguno de los instrumentos excepto para el instrumento de *preguntas de respuesta abierta*, por lo que parece encontrarse una relación entre los docentes que utilizan el criterio que se analiza y el uso del instrumento. Las causas pueden ser debidas a que en sus exámenes tienden a evaluar todos los objetivos que se proponen, en ellos se encierran sus finalidades, convirtiéndose estos instrumentos en el principal referente de evaluación.

Antes de continuar analizando el resto de criterios de evaluación y el uso que se realiza de los instrumentos, se hará un inciso para ahondar y descubrir qué actitudes muestran los profesores que utilizan como referente las preguntas de los exámenes, hacia uno de los factores claves de la praxis evaluativa, el *Factor I* de la escala de actitudes, el relativo a la planificación y diseño de las pruebas de evaluación. Para ello se aplicarán las pruebas de contraste y se realizará la comparativa de medias.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	FACTOR I
Chi-cuadrado	4,391
gl	1
Sig. asintót.	,036*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: PREG.EXÁMENES.

Informe FACTORI

PREGUNTAS DE EXÁMENES	Media	N	Desv. típ.
NO	4,0994	83	,96721
SÍ	4,6103	17	,76913
Total	4,1862	100	,95272

TABLA 13.245a: Comparativa de medias del Factor I en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.

La media resulta más positiva, con más de medio punto de diferencia a favor de los docentes que sí utilizan las preguntas de examen como referente de evaluación. Son estos docentes los que mejores actitudes muestran hacia la preparación y diseño de las pruebas evaluativas, en coherencia con todo lo expuesto anteriormente.

Se analizarán las variables que componen el *Factor I*, para encontrar los elementos que provocan la diferencia de medias.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	var1.1	var1.5	var1.6	var1.7	var1.8	var1.9	var1.11	var1.12
Chi-cuadrado	2,785	5,373	5,253	,786	1,954	,000	,110	,586
gl	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,095	,020*	,022*	,375	,162	,992	,740	,444

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: PREG.EXÁMENES.

Informe

	PREGUNTAS DE EXÁMENES								
	NO			SÍ			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
var1.1	2,5181	83	1,58777	3,3529	17	1,96663	2,6600	100	1,67706
var1.5	4,5783	83	1,38916	5,3529	17	,86177	4,7100	100	1,34311
var1.6	3,1446	83	1,69023	4,2353	17	1,71499	3,3300	100	1,73528
var1.7	5,1566	83	1,34783	5,4706	17	,94324	5,2100	100	1,28939
var1.8	4,4699	83	1,69171	4,9412	17	1,71284	4,5500	100	1,69595
var1.9	4,2892	83	1,81813	4,3529	17	1,72993	4,3000	100	1,79505
var1.11	3,6506	83	1,84413	3,8824	17	1,53632	3,6900	100	1,79052
var1.12	4,9880	83	1,45245	5,2941	17	1,26317	5,0400	100	1,42077

TABLA 13.245b: Comparativa de medias de las variables del Factor I en función del referente de evaluación: preguntas de los exámenes.

Se aprecian diferencias en dos aspectos del *Factor I*, los que encierran las variables *var1.5* y *var1.6*. Los docentes que confían en las preguntas de exámenes como criterio para evaluar dedican más tiempo a valorar la calidad de sus pruebas elaboradas, y tienen mayor tendencia a colaborar con el resto de sus compañeros de departamento para seleccionar unas pruebas óptimas.

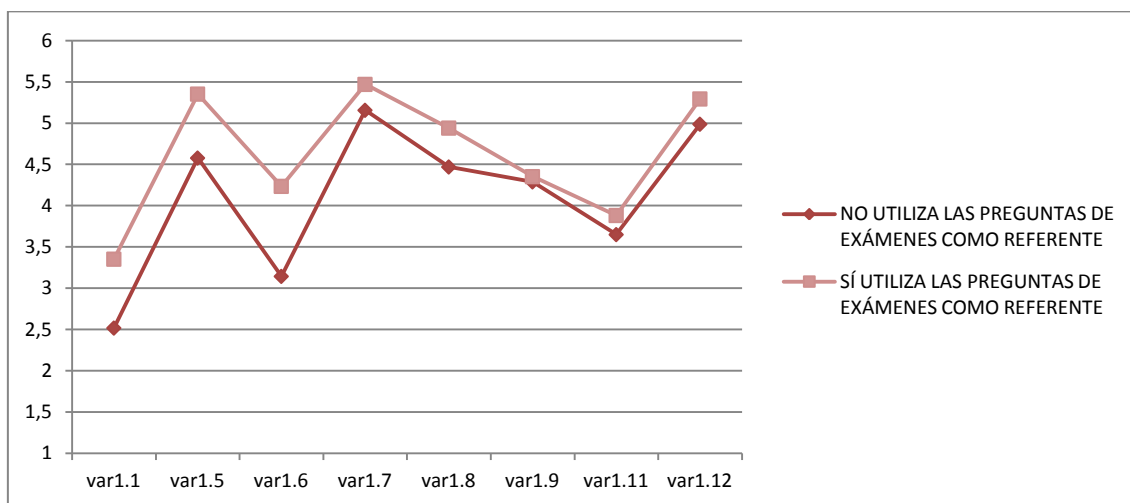


GRÁFICO 13.163: Contorno de contraste de las variables del Factor I en función de exámenes como referentes.

Se seguirá ahondando con el fin de descubrir otros aspectos de los docentes que utilizan como referentes de evaluación las preguntas de sus exámenes.

Se hace necesario relacionar el tipo de evaluación que realizan según su finalidad: criterial o normativa, y la influencia de este aspecto, en los docentes que utilizan como referente de evaluación las preguntas de los exámenes.

Estadísticos de contraste ^a	PREGUNTAS DE EXÁMENES
U de Mann-Whitney	383,000
W de Wilcoxon	428,000
Z	-,491
Sig. asintót. (bilateral)	,624

a. Variable de agrupación: TRADICIONAL. Nivel de significatividad *p<0.05.

Estadísticos de contraste ^a	PREGUNTAS DE EXÁMENES
U de Mann-Whitney	571,000
W de Wilcoxon	4312,000
Z	-,473
Sig. asintót. (bilateral)	,636

a. Variable de agrupación: CONTINUA. Nivel de significatividad *p<0.05.

Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas.

Se buscarán, a continuación, relaciones con las competencias docentes que los profesores han considerado más relevantes para el ejercicio de la evaluación.

Estadísticos de contraste				Sig. asintót. (bilateral)
Variable de agrupación: PREG.EXÁMENES	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Nivel de significatividad *p<0.05
Diagnóstico de NNEE	700,500	853,500	-,057	,955
Planificación de la enseñanza	695,500	848,500	-,123	,902
Animar el aprendizaje constructivista	687,500	4173,500	-,203	,839
Competencia tutorial	690,000	4176,000	-,175	,861
Dominio del saber	627,500	780,500	-,806	,420
Implicar a los alumno en el aprendizaje	697,500	850,500	-,100	,920
Trabajar colaborativamente	623,500	4109,500	-,907	,364
Competencia discursiva	499,500	3985,500	-2,094	,036*
Manejar y aplicar las NNTT	674,500	4160,500	-,323	,746
Evaluar según un enfoque formativo	556,500	4042,500	-1,511	,131
Regular los procesos de aprendizaje	580,500	4066,500	-1,286	,198
Formación didáctica a través de la innovación e investigación	596,500	4082,500	-1,144	,252
Implicar a los padres	605,500	4091,500	-1,088	,276
Meta-evaluar	589,500	4075,500	-1,247	,212

TABLA 13.246: Pruebas de contraste para las competencias docentes con variable de agrupación: referentes de evaluación en las preguntas de los exámenes.

La única competencia que se ve influida y, por tanto, afectada por diferencia de medias debida a la agrupación realizada entre docentes que utilizan o no las preguntas de los propios exámenes como sus criterios de evaluación, es la competencia comunicativa, como puede apreciarse en la comparativa de medias de la *Tabla 13.247*. Siendo los docentes que dan mayor relevancia a la competencia comunicativa, discursiva, relacional y didáctica los que sí utilizan las preguntas de exámenes como referentes de evaluación.

UTILIZAN COMO REFERENTE DE EVALUACIÓN LAS PREGUNTAS DE LOS EXÁMENES	COMPETENCIA COMUNICATIVA, DISCURSIVA, RELACIONAL Y DIDÁCTICA Media	N	Desv. típ.
NO UTILIZA	4,1566	83	1,53402
SÍ UTILIZA	5,0000	17	1,36931
Total	4,3000	100	1,53412

TABLA 13.247: Diferencias en la competencia comunicativa en función de referentes evaluación en las preguntas de los exámenes.

REFERENTE EN LOS CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL AULA: Se realizará el mismo análisis para el caso en el que los docentes puedan agruparse en dos, si utilizan, o no, el *nivel de interiorización de los contenidos impartidos en el aula* como referente clave a la hora de evaluar al alumno. Para ello se van a analizar las diferencias que aparecen entre estos dos subgrupos a la hora de utilizar los diferentes instrumentos de evaluación.

Se realizará la prueba de Kruskal-Wallis, a través de la cual se verá cómo no es posible rechazar la hipótesis de igualdad de medias. No se observan diferencias significativas, por lo que resulta que los subgrupos definidos según el uso del criterio de evaluación: contenidos impartidos en el aula, no se diferencian por el uso de ninguno de los instrumentos de evaluación:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Estadísticos de contraste^{a,b}

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
,783	,668	,634	,263	,158	,448	,124	,497	,576	,209	,586	,205	,453	,291	,856	,986	,268	,339	,611	,576	,232	,892	,635	,251

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: CONTENIDOSAULA.

A continuación se analizarán los datos para comprobar si existe relación entre los docentes que usan como referente los contenidos que se imparten en el aula y el tipo de evaluación según su finalidad: si es continua o tradicional.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	CONTENIDOS DE AULA
Chi-cuadrado	2,422
gl	1
Sig. asintót.	,120

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: CONTINUA.

No se detectan diferencias con respecto a la finalidad que persiguen en la evaluación.

REFERENTE EN LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Se continuará realizando el mismo análisis para cada uno de los grupos que se pueden obtener al clasificar los docentes que utilizan los objetivos específicos como referente de evaluación.

Se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis y se encontraron los siguientes resultados.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		Estadísticos de contraste ^{a,b}																							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
,491	,270	,005*	,747	,962	,058	,197	,831	,642	,854	,657	,848	,862	,817	,944	,284	,187	,193	,449	,273	,194	,121	,478	,501		

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: OBJETIVOS DE LA PROGRAMACIÓN.

Esta prueba evidencia que existe una diferencia significativa entre los profesores que utilizan el criterio de evaluación basado en los objetivos específicos de la programación y las pruebas tipo test.

Estadísticos de grupo	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROGRAMACIÓN	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pruebas tipo test	NO UTILIZAN EL CRITERIO	35	3,3714	1,91105	,32303
	SÍ UTILIZAN EL CRITERIO	65	2,2308	1,46596	,18183

TABLA 13.248: Diferencias en el uso de las pruebas test en función de referentes evaluación en los objetivos específicos.

Cabe destacar cómo los profesores que utilizan como referentes de evaluación el logro de los **objetivos específicos propuestos en su programación de aula** utilizan las pruebas **tipo test** con el menor peso evaluativo en la calificación final del alumno,

siendo la media 2.2308, sin embargo los profesores que no utilizan este referente de evaluación usan las pruebas tipo test con mucho mayor peso evaluativo 3.3714, existiendo una diferencia de medias de 1.14066.

REFERENTES EN LOS DECRETOS BASE: La aplicación de las pruebas de contraste permite observar la aparición de diferencias para el instrumento 5, *Trabajos y Proyectos* y para el instrumento 20, *Lecturas*; para el resto no es posible rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		Estadísticos de contraste ^{a,b}																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
		,819	,058	,475	,458	,049*	,098	,602	,740	,927	,809	,359	,732	,699	,313	,590	,784	,471	,283	,229	,049*	,838	,441	,158	,757

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$

b. Variable de agrupación: DECRETOSBASE

Informe

UTILIZA COMO REFERENTE DE EVALUACIÓN LOS DECRETOS BASE		Trabajos y proyectos.	Lecturas.
NO UTILIZA	Media	4,0270	2,6216
SÍ UTILIZA	Media	3,3651	3,3968

TABLA 13.249: Diferencias en el uso de trabajos y lecturas en función de referentes evaluación en los decretos base.

Son los docentes que utilizan como referente los Decretos Base, aquellos que utilizan en menor medida el análisis de las producciones de sus alumnos, a través de trabajos y proyectos, como instrumento evaluativo. Sin embargo, las lecturas obligatorias o voluntarias serían más utilizadas por estos docentes que por el resto.

REFERENTE EN LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: Resulta altamente interesante el análisis de los docentes que utilizan como referente de evaluación las competencias básicas en función del uso que hacen de los diferentes instrumentos de evaluación. Se ha procedido a aplicar la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes siendo los resultados los que siguen.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Estadísticos de contraste^{a,b}

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
,255	,670	,821	,453	,820	,541	,915	,499	,166	,802	,662	,612	,399	,826	,195	,773	,600	,471	,333	,200	,125	,039*	,060	,307

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: COMPETENCIAS BÁSICAS.

El informe de medias es el que se muestra en la siguiente tabla:

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS COMO REFERENTE DE EVALUACIÓN	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
	SÍ UTILIZA COMO REFERENTE	56	3,6607	1,96586	,26270

TABLA 13.250: Diferencias en el uso de comentarios en función de referentes evaluación en las competencias básicas.

Solo se aprecian diferencias significativas para un instrumento. Las pruebas efectuadas permiten asegurar con más de un 95% de probabilidad que los docentes que utilizan como criterio de evaluación o referente la consecución de las competencias básicas utilizan con mayor peso evaluativo, que el resto de docentes, los instrumentos *comentarios de texto*, con una media de 3.7, siendo para el resto de docentes de 2.8.

Con la intención de ahondar un poco más en este tipo de docentes que pone sus referentes en la adquisición de las competencias, se aplicaron las pruebas de contraste a una de las dimensiones del proceso de evaluación, al *Factor II*, relativo a la *planificación de una evaluación orientada al desarrollo de las competencias básicas*. Sin embargo, estos docentes no mostraban actitudes diferentes hacia este factor. La prueba de Kruskal-Wallis aportó un valor $p = 0.137 > 0.05$, por lo que no pudo rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias.

13.1.10.5.- Relación entre los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar y las áreas de especialización a las que pertenecen.

RELACIÓN CON LOS DOCENTES QUE PERTENECEN AL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS.

Se aplicaron las pruebas de contraste no paramétrico para encontrar qué instrumentos de evaluación eran utilizados por los profesores del Departamento de Ciencias en mayor o menor grado, diferenciándolos del resto de docentes.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Estadísticos de contraste^{a,b}

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
,064	,639	,470	,01*	,421	,02*	,045*	,779	,434	,035*	,119	,01*	,359	,601	,422	,085	,170	,01*	,087	,004*	,01*	,00*	,01*	,059

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel significatividad *p<0.05

b. Variable de agrupación: DEPARTAMENTO DE CIENCIAS

Los resultados de las pruebas encuentran diferencias para los instrumentos 4, 6, 7, 10, 12, 18, 20, 21, 22 y 23.

Informe

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS		4	6	7	10	12	18	20	21	22	23
NO PERTENECEN	Media	3,8507	1,8806	3,7612	2,9851	3,7612	2,6716	3,5075	3,5075	4,0299	3,2388
SÍ PERTENECEN	Media	2,9091	2,4848	2,9394	2,1818	2,7273	1,7273	2,3030	2,5455	1,8182	2,0909

TABLA 13.251: Diferencias en el uso de instrumentos en función de la adscripción al Departamento de Ciencias.

Los docentes que pertenecen al Departamento de Ciencias utilizan en mayor medida que el resto de sus compañeros el instrumento 6.- *Informes de Laboratorio*. Para el resto de instrumentos en los que se han apreciado diferencias, el uso que se hace de los instrumentos y el peso que se le atribuye en su calificación final son en todos los casos inferiores para el profesorado del Departamento de Ciencias. Utilizan con menor peso evaluativo: las pruebas orales, la exposición de trabajos en público, los debates, en trabajo en equipo colaborativo, las entrevistas, las lecturas, búsqueda de información, los comentarios de textos y las escalas de valoración de actitudes. En el siguiente gráfico puede observarse el perfil diferencial.

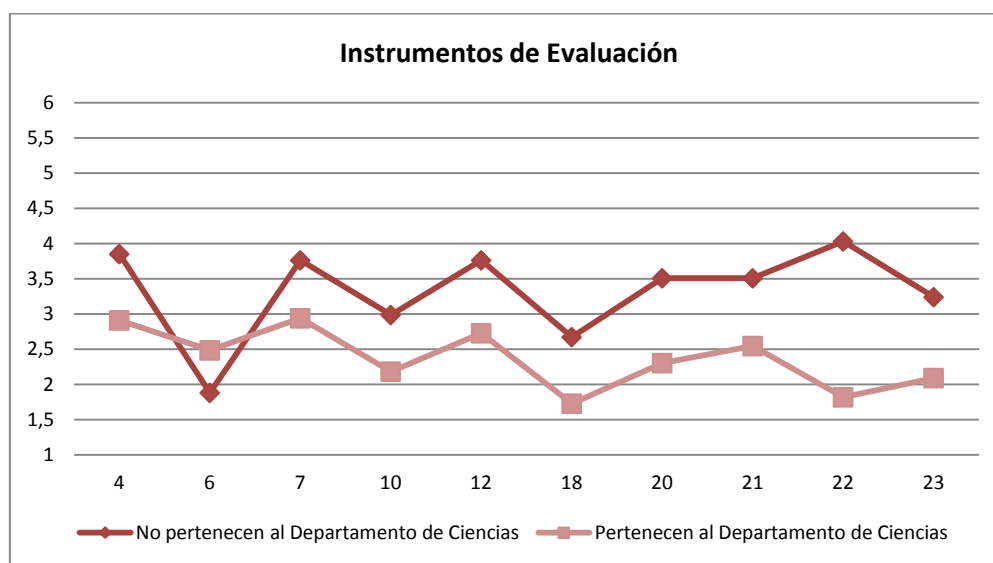


GRÁFICO 13.164: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del Departamento de Ciencias.

Puesto que en el Departamento de Ciencias se incluyeron a todos los docentes que imparten disciplinas de las ciencias exactas y también de las ciencias experimentales, se procedió a eliminar del Departamento de Ciencias a los profesores de ciencias exactas, aquellos que imparten matemáticas e informáticas, obteniéndose el grupo de ciencias experimentales, que fue utilizado como variable de agrupación para realizar, nuevamente, las pruebas de contraste para los veinticuatro instrumentos. En esta ocasión los resultados obtenidos evidenciaron diferencias en tan solo dos de los instrumentos.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN																								Estadísticos de contraste ^{a,b}																							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24																								
,728	,556	,385	,196	,296	,002*	,943	,220	,700	,563	,638	,590	,749	,765	,907	,433	,677	,395	,469	,092	,600	,026*	,685	,949																								

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: DEPARTAMENTO DE CC EXPERIMENTALES.

Se analizarán cada uno de los instrumentos en los que se han detectado diferencias.

Instrumento 6: Informes de Laboratorio.

La relación existente entre los docentes que pertenecen al Departamento de Ciencias y el empleo de la técnica de los trabajos de laboratorio como instrumento de evaluación queda reflejada en los siguientes informes de medias.

DPTO. CIENCIAS		N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Informes de laboratorio	NO PERTENECE	67	1,8806	1,58135	,19319
	SÍ PERTENECE	33	2,4848	1,73424	,30189

TABLA 13.252: Diferencias en el uso de informes de laboratorio en función de la adscripción al Departamento de Ciencias.

DPTO. CIENCIAS EXPERIMENTALES		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Informes De laboratorio	NO PERTENECE	86	1,8721	1,51694	,16358
	SÍ PERTENECE	14	3,3571	1,90575	,50933

TABLA 13.253: Diferencias en el uso de informes de laboratorio en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Experimentales.

Se hace interesante analizar el uso del instrumento “informes de laboratorio” en relación al departamento al que se encuentran adscritos los docentes. Los profesores que no dependen del Departamento de Ciencias, aparecen con una media de puntuación de 1.9, siendo el valor 1 referente a no utilizar el instrumento en ningún caso y el valor 2 a hacer uso de él aportando el menor peso evaluativo en la calificación final entre todos los instrumentos utilizados por cada docente. Se entiende que las materias que no son de ciencias, no se prestan al uso de este instrumento, por lo que los resultados parecen lógicos. No así en el caso de los profesores que dependen del Departamento de Ciencias, siendo la media del uso de este instrumento 2.5, lo que supone un escaso uso del instrumento y en el caso de uso, un mínimo peso evaluativo en la obtención de la calificación final del alumno, lo que aporta una mínima significatividad de la técnica de laboratorio, experimentación y manipulación en el trabajo del alumno para las materias de ciencias. Si eliminamos los profesores del Departamento de Ciencias que dan matemáticas e informática, es decir si analizamos lo que ocurre para el Departamento de Ciencias Experimentales, la media del uso del instrumento sube considerablemente, un punto por encima, quedando ésta en 3.4. Al realizar el test de igualdad de medias se obtiene lo siguiente:

Puesto que la significación asintótica es $p=0.02 < 0.05$, rechazamos la hipótesis de igualdad y concluimos que las medias son significativamente diferentes. Por lo que podemos asegurar que los profesores que pertenecen al Departamento de Ciencias Experimentales poseen una media en el uso del laboratorio de 3.4, muy superior a la de cualquier otro docente de otro departamento, con una media de 1.9 sobre 6.0.

Instrumento 22: Comentarios de texto.

En relación al instrumento 22, comentarios de texto, se encuentra que los docentes pertenecientes al Departamento de Ciencias prácticamente no utilizan como instrumento de evaluación los comentarios de texto. Sin embargo, si del Departamento de Ciencias se aíslan los profesores de ciencias experimentales, su uso

se ve modificado positivamente, aunque aportándosele el mínimo peso evaluativo al instrumento.

DPTO. CIENCIAS	Media	N	Desv. típ.
NO PERTENECE	4,0299	67	1,78351
SÍ PERTENECE	1,8182	33	1,37964
Total	3,3000	100	1,95660

TABLA 13.254: Diferencias en el uso de comentarios en función de la adscripción al Departamento de Ciencias.

DPTO. CIENCIAS EXPERIMENTALES	Media	N	Desv. típ.
NO PERTENECE	3,4767	86	1,95675
SÍ PERTENECE	2,2143	14	1,62569
Total	3,3000	100	1,95660

TABLA 13.255: Diferencias en el uso de comentarios en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Experimentales.

De todo lo anterior se deduce que los profesores de matemáticas o de informática no hacen uso de las técnicas mencionadas y por tanto contribuyen negativamente a los resultados que el Departamento de Ciencias arroja sobre la utilización de instrumentos de evaluación. Para confirmar estas deducciones se procede al análisis inferencial para este grupo de profesores, adscritos al Departamento de Ciencias Exactas. Se realiza la prueba de Kruskal-Wallis y posteriormente se elaboran los informes de medias.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Estadísticos de contraste^{a,b}

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
,011*	,967	,10	,058	,059	1,00	,014*	,454	,20	,043	,14	,008*	,167	,717	,39	,17	,20	,028*	,159	,046*	,013*	,000*	,008*	,027*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$

b. Variable de agrupación: DPTOCCEXACTAS

		Informe									
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS EXACTAS		1	7	12	18	20	21	22	23	24	
NO PERTENECE	Media	4,5062	3,7160	3,6543	2,5679	3,2963	3,4074	3,7160	3,1358	2,8395	
	N	81	81	81	81	81	81	81	81	81	
	Desv. típ.	1,65924	1,67507	1,83821	1,80235	1,95860	1,80816	1,87906	2,01093	1,95229	
SÍ PERTENECE	Media	3,4211	2,5263	2,4211	1,4737	2,3158	2,2632	1,5263	1,6842	1,6842	
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	
	Desv. típ.	1,86535	1,83692	1,74215	1,02026	1,33552	1,36797	1,12390	1,29326	1,29326	
Total	Media	4,3000	3,4900	3,4200	2,3600	3,1100	3,1900	3,3000	2,8600	2,6200	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
	Desv. típ.	1,74368	1,76094	1,87584	1,73217	1,89041	1,78487	1,95660	1,97469	1,89513	

TABLA 13.256: Diferencias en el uso de instrumentos en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Exactas.

Los docentes especialistas en matemáticas, así como los de informática, son los que utilizan en menor medida cualquiera de los instrumentos propuestos. En el informe de medias aparecen una serie de instrumentos como diferenciadores, por el bajo peso evaluativo que los profesores de estas áreas les aportan. Las pruebas de respuesta abierta aparecerían con algo de mayor importancia para estos profesores, sin embargo, el resto de instrumentos prácticamente no son utilizados: exposición de trabajos en público, trabajos en equipo, entrevistas, lecturas, búsqueda de información, comentarios de texto, escalas de actitudes e investigaciones.

RELACIÓN CON LOS DOCENTES QUE PERTENECEN AL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES.

Las pruebas de contraste sirvieron para evidenciar diferencias en el uso de algunos instrumentos de evaluación por los docentes, según la pertenencia al Departamento de Ciencias Sociales o no.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Estadísticos de contraste^{a,b}

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
,008*	,80	,189	,39	,040*	,48	,041*	,58	,39	,048*	,86	,49	,191	,57	,68	,58	,106	,55	,85	,107	,011*	,000*	,169	,012*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05.

b. Variable de agrupación: DPTO.SOCIALES.

Se encontró que los profesores del Departamento de Ciencias Sociales utilizan en mayor medida, aportando un mayor peso evaluativo en la calificación final, los siguientes instrumentos de evaluación: pruebas escritas de respuesta abierta en las que valore el desarrollo de un tema o se propongan situaciones problema que requieran de planificación para su resolución, trabajos y proyectos, exposición de trabajos en público, debates, búsqueda de información en variadas fuentes, comentarios de texto, así como las investigaciones.

Informe

DEPARTAMENTO DE SOCIALES		1	5	7	10	21	22	24
NO PERTENECE AL DPTO.	Media	4,0641	3,4359	3,2949	2,5513	2,9487	2,8846	2,3462
	N	78	78	78	78	78	78	78
	Desv. típ.	1,79711	1,72521	1,75150	1,73316	1,72753	1,96052	1,71189
SÍ PERTENECE AL DPTO.	Media	5,1364	4,2273	4,1818	3,3182	4,0455	4,7727	3,5909
	N	22	22	22	22	22	22	22
	Desv. típ.	1,24577	1,57153	1,65145	1,91203	1,75871	1,02036	2,21809
Total	Media	4,3000	3,6100	3,4900	2,7200	3,1900	3,3000	2,6200
	N	100	100	100	100	100	100	100
	Desv. típ.	1,74368	1,71679	1,76094	1,79269	1,78487	1,95660	1,89513

TABLA 13.257: Diferencias en el uso instrumentos de evaluación en función de la adscripción al Departamento de Ciencias Sociales.

**Orden de importancia para los instrumentos más utilizados por el
Departamento de Ciencias Sociales**

- 1º Pruebas escritas de respuesta abierta.
- 2º Comentarios de texto.
- 3º Trabajos y proyectos.
- 4º Exposición de trabajos en público.
- 5º Búsqueda de información en diversas fuentes.
- 6º Investigaciones.
- 7º Debates.

En el siguiente gráfico se visualizan las diferencias entre medias obtenidas.

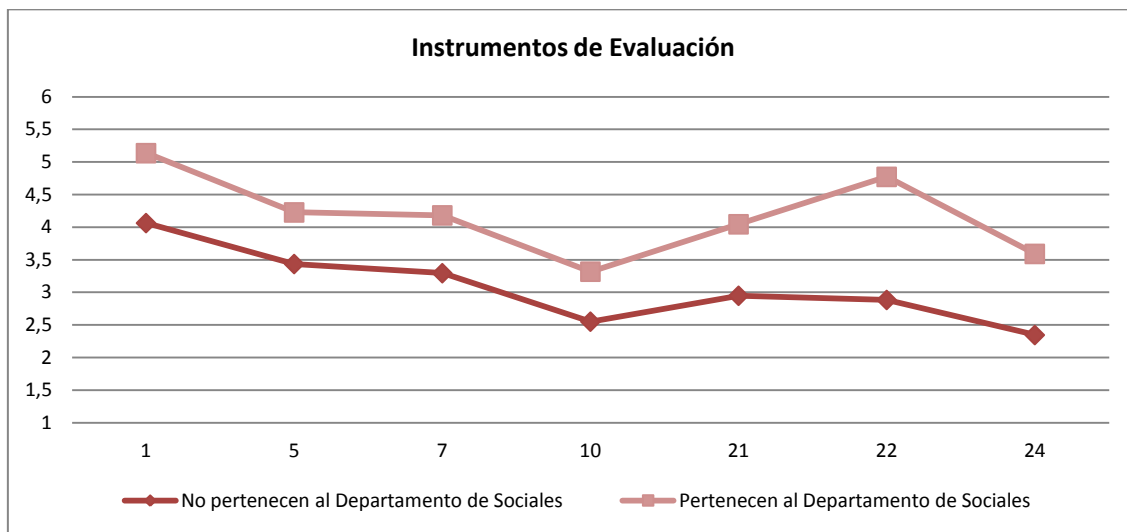


GRÁFICO 13.165: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del departamento de sociales.

RELACIÓN CON LOS DOCENTES QUE PERTENECEN AL DEPARTAMENTO DE LENGUA.

En relación a los docentes que pertenecen al Departamento de Lengua Española y Literatura, se desvelan diferencias en algunos instrumentos de evaluación según muestran las pruebas de contraste efectuadas.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Estadísticos de contraste^{a,b}

Instrumento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Estadístico	,086	,501	,288	,925	,957	,066	,882	,003*	,568	,319	,984	,682	,697	,026*	,592	,882	,862	,478	,733	,000*	,642	,00*	,308	,439

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad *p<0.05

b. Variable de agrupación: DPTO.LENGUA

Los informes de medias evidencian que los docentes que pertenecen a este departamento utilizan con mayor peso evaluativo los instrumentos siguientes: la calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase, la revisión de los cuadernos, las lecturas y los comentarios de texto.

Informe

DEPARTAMENTO DE LENGUA		8	14	20	22
NO PERTENECE AL DPTO.	Media	2,9647	3,3765	2,8000	2,9765
	N	85	85	85	85
	Desv. típ.	1,63625	1,64010	1,80476	1,86430
SÍ PERTENECE AL DPTO.	Media	4,3333	4,3333	4,8667	5,1333
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	1,34519	1,23443	1,35576	1,40746
Total	Media	3,1700	3,5200	3,1100	3,3000
	N	100	100	100	100
	Desv. típ.	1,66397	1,61733	1,89041	1,95660

TABLA 13.258: Diferencias en el uso instrumentos de evaluación en función de la adscripción al Departamento de Lengua y Literatura.

Orden de importancia para los instrumentos más utilizados por el Departamento de Lengua Española y Literatura

- 1º Comentarios de texto.
- 2º Revisión de cuadernos.
- 3º Análisis de la calidad de los apuntes.
- 4º Lecturas.

En el siguiente gráfico puede observarse el perfil diferencial:

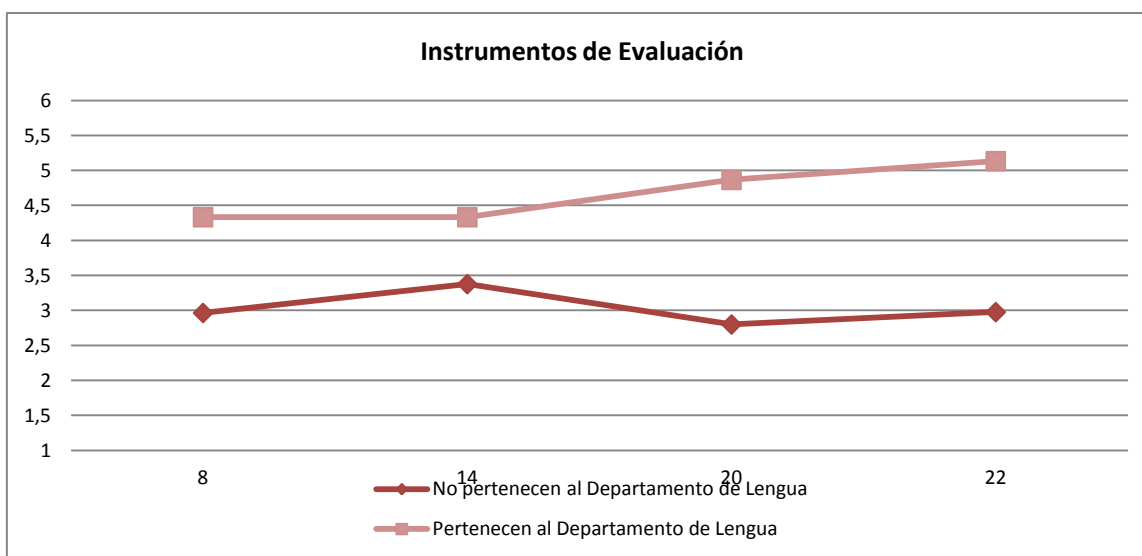


GRÁFICO 13.166: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del Departamento de Lengua.

RELACIÓN CON LOS DOCENTES QUE PERTENECEN AL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS.

Quiso obtenerse información sobre el tipo de instrumentos que utilizaban los docentes que pertenecen al Departamento de Idiomas. Se aplicaron las pruebas de Kruskal-Wallis para cada instrumento en función de la variable de agrupación *Departamento de Idiomas*, obteniéndose los siguientes resultados.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		Estadísticos de contraste ^{a,b}																							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
,034*	,604	,001*	,067	,611	,788	,867	,987	,363	,212	,178	,619	,615	,715	,962	,187	,974	,096	,349	,691	,863	,363	,996	,334		

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: DPTO.IDIOMAS

El análisis desvela que dos de los instrumentos se encuentran afectados por diferencias de medias, son los instrumentos 1 y 3, relativos a las pruebas de respuesta abierta y las pruebas tipo test, respectivamente. Los informes de medias muestran cómo los docentes que pertenecen al departamento de idiomas utilizan en menor medida las pruebas que incluyen preguntas de respuesta abierta y que, sin embargo, utilizan en mucha mayor medida que el resto de los docentes las preguntas tipo test.

Informe

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS		1	3
NO PERTENECE	Media	4,4368	2,4138
	N	87	87
	Desv. típ.	1,70295	1,64636
SÍ PERTENECE	Media	3,3846	4,0769
	N	13	13
	Desv. típ.	1,80455	1,49786
Total	Media	4,3000	2,6300
	N	100	100
	Desv. típ.	1,74368	1,71538

TABLA 13.259: Diferencias en el uso instrumentos de evaluación en función de la adscripción al Departamento de Idiomas.

Las diferencias detectadas se representan en el siguiente gráfico.

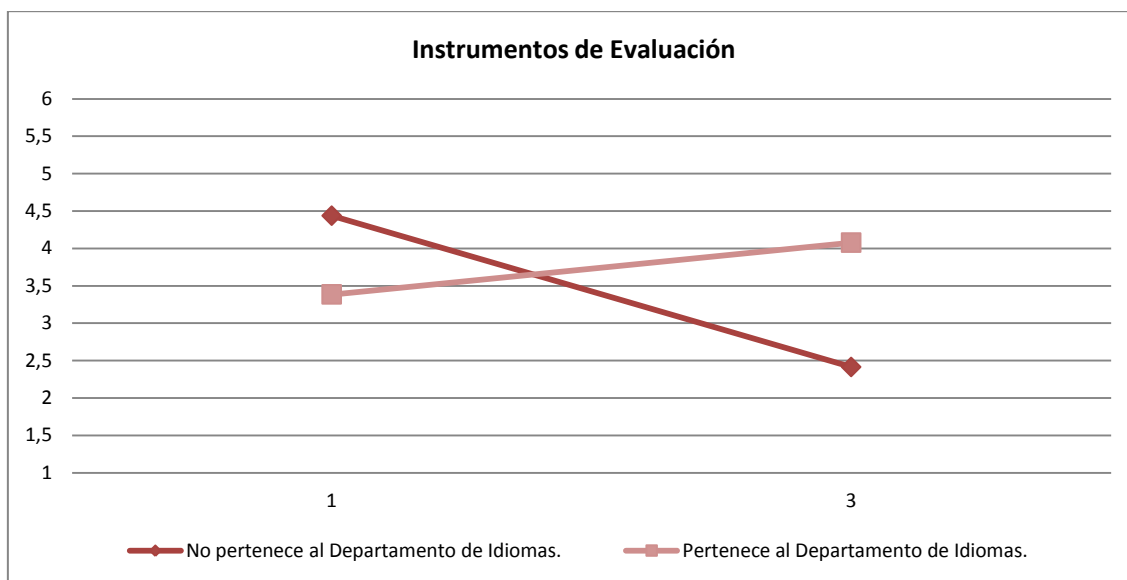


GRÁFICO 13.167: Contorno de contraste de los instrumentos de evaluación en función del Departamento de Idiomas.

Los análisis efectuados entre el uso de los instrumentos de evaluación en función del departamento al que pertenezcan los docentes muestra que los profesores seleccionan los instrumentos de evaluación según la disciplina que impartan, en cada departamento se estila el uso de un determinado número de instrumentos que son los que permitirían evaluar si se han adquirido los conocimientos disciplinares de las materias. Los instrumentos parecen seleccionarse según los objetivos de cada área de especialización, más que para la valoración del grado de adquisición de las competencias básicas. O, por otro lado, que en cada materia se atiende especialmente a una competencia determinada, la que como materia se vea afectada.

RELACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y LAS FINALIDADES EVALUATIVAS.

Con el fin de encontrar relaciones entre el tipo de instrumentos que utilizan los docentes según sean las finalidades que se persiguen al evaluar, se realizaron las pruebas de contraste no paramétrico para los veinticuatro instrumentos de evaluación en función de la variable de agrupación *Evaluación Tradicional*.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN																								Estadísticos de contraste ^{a,b}	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
,823	,789	,700	,280	,887	,461	,284	,690	,263	,106	,367	,703	,990	,663	,757	,815	,443	,358	,499	,344	,267	,010*	,101	,375		

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$.

b. Variable de agrupación: TRADICIONAL

Solo se encuentran diferencias significativas para uno de los instrumentos, el número veintidós, relativo al uso de los comentarios de texto como estrategia de evaluación. Del informe de medias se deduce que los docentes cuya finalidad es tradicional no utilizan este instrumento para evaluar los aprendizajes de su alumnado.

Informe

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: 22.- COMENTARIOS DE TEXTOS.

Variable de agrupación: TRADICIONAL	Media	N	Desv. típ.
No realiza evaluación tradicional	3,4615	91	1,95111
Sí realiza evaluación tradicional	1,6667	9	1,11803
Total	3,3000	100	1,95660

TABLA 13.260: Diferencias en el uso de comentarios en función de la práctica de la evaluación tradicional.

14.- Análisis de datos del alumnado.

El cuestionario para alumnos se distribuyó simultáneamente con el de profesores. Se llevó a los centros personalmente y se mantuvo una entrevista con el director de cada uno de los centros en los que se aplicaron los cuestionarios. Los directores revisaron las encuestas y solo fueron aplicados en aquellos centros en los que el director dio conformidad, en cuyo caso se dieron instrucciones para su correcta aplicación.

14.1.- Análisis de datos cuantitativos.

Selección de ítems y validación del instrumento.

El cuestionario del estudiante pasó una serie de filtros antes de constituirse como definitivo, se elaboraron cuatro versiones, hasta que la última fue terminante y aplicada al alumnado. Las diferentes versiones, desde la *versión 1 inicial* a la *versión 4 definitiva*, se han recogido en el **Anexo 10** a este documento.

Una primera versión fue sometida a los criterios de validez inmediata y validez de contenido. Nueve expertos revisaron el contenido de los cuestionarios y dieron una serie de aportaciones interesantes, demandando mayor claridad en las instrucciones, la eliminación de algunas preguntas redundantes, la eliminación de algunos ítems y la nueva redacción de otros que permitieran comprender a los alumnos qué se requería de ellos. Algunos jueces hicieron aportaciones cuantitativas sobre coherencia, relevancia, pertinencia y claridad. Todas estas consideraciones transformaron el instrumento en su segunda versión.

Esta segunda versión del instrumento volvió a ser validada, esta vez por los propios implicados.

Por ello la versión dos del instrumento volvió a filtrarse a través de una prueba piloto que se realizó a tres grupos de estudiantes, de veinticinco alumnos cada grupo, aproximadamente. En esta segunda versión se pedía a los alumnos que para cada ítem, o bien contestaran si consideraban la pregunta clara, o bien seleccionaran la respuesta NE, que indicaría ambigüedad, poca claridad o la falta de entendimiento o

comprensión del ítem. Se pretendió que los destinatarios a los que iba dirigida la encuesta se pronunciasen sobre su validez. Las aportaciones recogidas para este instrumento llevaron a la modificación de diversos ítems y la reformulación de otros. Además se trabajó el instrumento analizando las correlaciones *elemento-total de elementos*, lo que permitió estudiar la influencia de unos ítems sobre otros.

Nace, entonces, la tercera versión. Esta tercera versión fue aplicada en marzo de 2010 a un grupo de estudiantes de un centro educativo, consistiendo, nuevamente, en una aplicación piloto. Esta vez no se pedía la intervención del estudiante, sino que, simplemente, contestara a las preguntas tal y como se les indicaba. Los resultados de esta encuesta piloto fueron analizados a través del programa SPSS 17.0 para estudiar la fiabilidad del instrumento. Los resultados del análisis provocaron que algunos ítems fueran eliminados.

Finalmente, se elaboró una cuarta versión definitiva que fue aplicada en los centros en mayo de 2010 y cuyos resultados son los que se utilizan en el siguiente análisis.

Caracterización de la muestra.

La muestra de estudiantes elegida fue la perteneciente al alumnado de 4º de ESO de diferentes centros del Campo de Gibraltar. A diferencia del cuestionario aplicado a los profesores, los alumnos no tuvieron elección para decidir si contestaban al cuestionario o no, de manera que todos los alumnos de la clase de 4º ESO, elegida en cada centro por el director, a menos que no hubieran asistido a clase ese día, debieron contestar el cuestionario en su totalidad.

El ámbito de estudio de este trabajo se centra en la Educación Secundaria Obligatoria, sin embargo, se decidió encuestar solo a los alumnos de 4º de ESO, alumnos de 15 años, al igual que lo hace el estudio PISA, por diferentes motivos:

-Su edad y madurez, que les hace entendedores del tema de estudio y con capacidad de discernir en los diferentes aspectos de la evaluación que se le plantearon.

-Llevar en la secundaria cuatro años, al menos, y ser conocedores, más que sus compañeros de niveles inferiores, del concepto de evaluación que les ha sido aplicada a lo largo de la etapa.

-Y, por último, haber vivido la transición LOGSE-LOE, lo que les permite tener una visión, por un lado, de cómo los sistemas educativos han evolucionado en unos años, y por otro, haber percibido, si se hubiese llevado a efecto en su centro, las modificaciones en el currículum y en la formas de evaluar.

De esta forma la muestra puede ser representativa del sentir, comprender y conocer general de los alumnos de educación secundaria obligatoria.

14.1.1.- Catalogación de las variables del cuestionario.

Se han recogido un total de 316 encuestas entre los alumnos de 4º de ESO de diferentes centros del Campo de Gibraltar. Obtenidos los resultados se pretendió contrastar la actitud de los docentes ante la evaluación y las opiniones de los alumnos sobre ciertos aspectos de ésta.

La encuesta ha constado de cuatro partes diferenciadas:

1ª parte: Procedimientos de evaluación, instrumentos y momentos, así como de la evaluación de las competencias básicas.

2ª parte: Actitud ante lo que significa la evaluación para ellos mismos, para sus padres y para sus profesores.

3ª parte: Búsqueda de las causas del fracaso escolar.

4ª parte: Perfil personal, académico y contextual del alumno.

Estos cuatro bloques se han organizado en variables y se han codificado para poder proceder al análisis de los datos. En la siguiente tabla se muestra la codificación:

	VARIABLES	CATALOGACIÓN	VALORES QUE ADOPTA LA VARIABLE
PERSONALES	SEXO	V1	(0) Hombre (1) Mujer
	RELIGIÓN	V2	(0) Otras religiones (1) Religión católica

ACADÉMICAS	REPETICIÓN DE CURSO	V3	(0) No ha repetido (1) Sí ha repetido
	ESPERANZA TITULACIÓN ESO	V4	(0) No titula este año (1) Sí titula este año
	ESTUDIOS FUTUROS	V5	(0) Ciclos formativo (1) Universidad (2) Otros
CONTEXTUALES	TIPO DE CENTRO	V6	(0) Concertado (1) Público
	ESTUDIOS DE LA MADRE	V7	(0) Sin estudios (1) Universidad (2) Secundaria (3) Formación profesional (4) Primaria
	ESTUDIOS DEL PADRE	V8	(0) Sin estudios (1) Universidad (2) Secundaria (3) Formación profesional (4) Primaria
DE OPINIÓN	CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR	V9	(1) En el alumno (2) En las familias (3) En el sistema educativo (4) Cultural-económico-social (5) Los profesores
PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN	SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL	VAR 1.1 A VAR 1.8	(1) Totalmente desacuerdo (TD) (2) En desacuerdo (D) (3) Poco desacuerdo (PD) (4) De acuerdo (A) (5) Bastante de acuerdo (BA) (6) Totalmente de acuerdo (TA)
	SOBRE LA EVALUACIÓN CONTINUA	VAR 2.1 A VAR 2.10	(1) Totalmente desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Poco desacuerdo (4) De acuerdo (5) Bastante de acuerdo (6) Totalmente de acuerdo
	SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	VAR 3.1 A VAR 3.11	(1) Totalmente desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Poco desacuerdo (4) De acuerdo (5) Bastante de acuerdo (6) Totalmente de acuerdo

CONCEPTO DE EVALUACIÓN	PARA EL ALUMNO	VAR 1 A VAR 8	(1) Totalmente desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Poco desacuerdo (4) De acuerdo (5) Bastante de acuerdo (6) Totalmente de acuerdo
	PARA EL PROFESOR	VAR 9 A VAR 15	(1) Totalmente desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Poco desacuerdo (4) De acuerdo (5) Bastante de acuerdo (6) Totalmente de acuerdo
	PARA LA FAMILIA	VAR 16 A VAR 21	(1) Totalmente desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Poco desacuerdo (4) De acuerdo (5) Bastante de acuerdo (6) Totalmente de acuerdo

El código de respuestas utilizado permitió una puntuación entre 1 y 6 con el siguiente significado interpretativo.

1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	6 puntos
Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

14.1.2.- Análisis descriptivo.

14.1.2.1.- Variables personales.

Las variables personales que se analizaron fueron la variable sexo y la variable religión.

Se utilizó la siguiente codificación a través del programa SPSS 17.0:

V1-Sexo: Mujer 1; Hombre 0.

V2-Religión: Católica 1; Otras religiones 0.

Obteniéndose los siguientes estadísticos descriptivos:

VARIABLE	DATOS VÁLIDOS	DATOS PERDIDOS	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA
V1-SEXO	309	7	0.56	1.00	1	0.498
V2-RELIGIÓN	296	20	0.83	1.00	1	0.375

TABLA 14.1: Estadísticos descriptivos para las variables personales.

Sexo:

Se muestra la tabla de frecuencias para la variable V1-Sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	HOMBRE	137	43,4	44,3
	MUJER	172	54,4	55,7
	Total	309	97,8	100,0
Perdidos	NO CONTESTA	7	2,2	
Total		316	100,0	

TABLA 14.2: Tabla de frecuencias para la variable sexo.

El género de los alumnos de la muestra encuestada se encuentra distribuido según el siguiente gráfico, en el que se aprecia cómo un 55.7% del alumnado encuestado han sido mujeres. Se evidencia que existe, aproximadamente, un 10% más de chicas que de chicos en las aulas de 4º ESO.

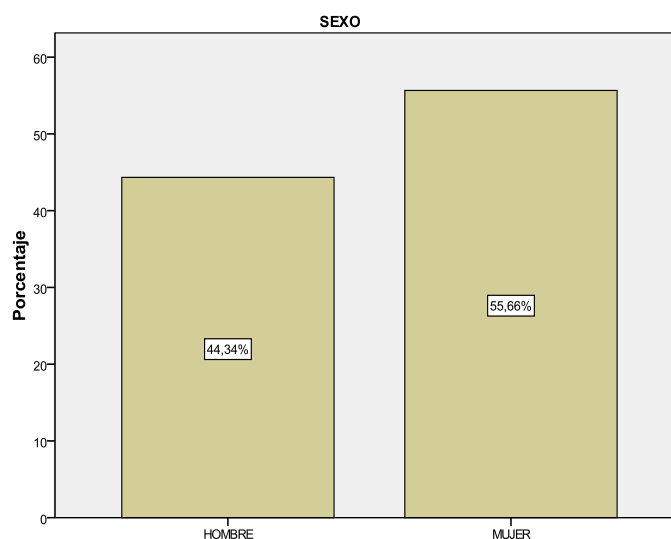


GRÁFICO 14.1: Distribución del alumnado según el género.

Sin embargo, estos resultados difieren, aunque no en gran medida, con los datos que el Informe de Resultados de la Evaluación de Diagnóstico 2009-2010 en Andalucía desvela; de entre los 90.424 estudiantes que realizaron la prueba, un 48.38% son

alumnas y un 51.62% son alumnos, por lo que hay un 3.24% más de alumnos que de alumnas en las aulas de 2º de ESO, que es el nivel en el que se aplican las PPDD de Andalucía.

Religión:

A continuación, se muestra la tabla de frecuencias para la variable V2-Religión y se expone gráficamente la distribución de la muestra según las creencias religiosas de los alumnos.

Religión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos OTRAS RELIGIONES	50	15,8	16,9
CATÓLICA	246	77,8	83,1
Total	296	93,7	100,0
Perdidos NO CONTESTA	20	6,3	
Total	316	100,0	

TABLA 14.3: Tabla de frecuencias para la variable religión.

Una pequeña parte de la población encuestada, un 16.89%, sigue creencias religiosas diferentes a la católica o no sigue ninguna, el resto, un 83.11% de los estudiantes encuestados, son de religión católica.

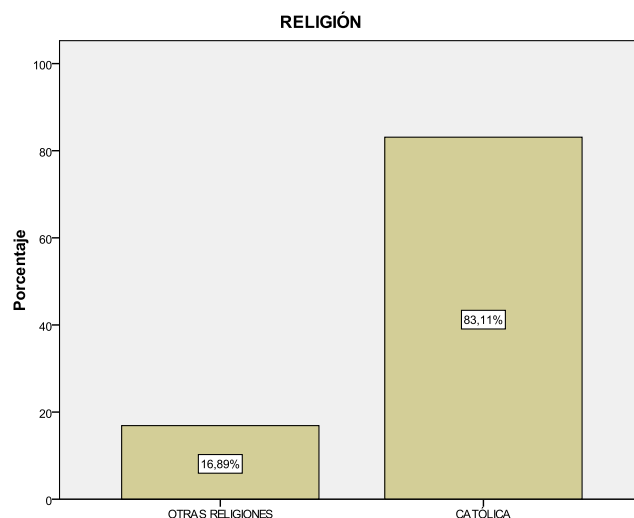


GRÁFICO 14.2: Distribución del alumnado según su religión.

14.1.2.2.- Variables académicas.

Las variables académicas seleccionadas son: el haber repetido algún curso a lo largo de su etapa de estudiante, la esperanza que tiene el estudiante de superar 4º de ESO y obtener su titulación correspondiente, y el deseo de continuar con unos estudios futuros. La codificación que se empleó para analizar los datos a través de SPSS fue:

- V3-Repetición de curso: Sí ha repetido 1; No ha repetido 0.
- V4-Esperanza de titulación: Espera aprobar 1; No espera aprobar 0.
- V5-Estudios Futuros: Ciclos Formativos 0; Universidad 1; Otros 2.

Se ha obtenido la siguiente tabla de estadísticos descriptivos:

VARIABLE	DATOS VÁLIDOS	DATOS PERDIDOS (NO CONTESTAN)	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	VARIANZA
V3-REPETICIÓN DE CURSO	307	9	0.32	0.00	0	0.466	0.217
V4-ESPERANZA DE TITULACIÓN	304	12	0.87	1.00	1	0.355	0.112
V5-ESTUDIOS FUTUROS	305	11	0.97	1.00	1	0.604	0.364

TABLA 14.4: Estadísticos descriptivos para las variables académicas.

A continuación se muestran las tablas de frecuencia para cada una de las variables académicas:

Repetición de curso:

Repetición de curso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	NO HA REPETIDO	210	66,5	68,4
	SÍ HA REPETIDO	97	30,7	31,6
	Total	307	97,2	100,0
Perdidos	NO CONSTESTA	9	2,8	
Total		316	100,0	

TABLA 14.5: Tabla de frecuencias para la variable repetición de curso.

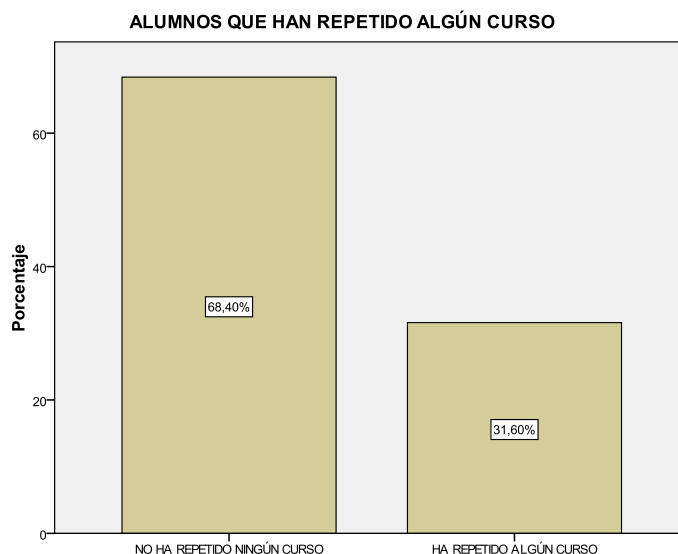


GRÁFICO 14.3: Distribución del alumnado según *repetición de curso*.

Un 31.60% del alumnado encuestado ha repetido alguna vez en su carrera de estudiante, ya sea en primaria o en secundaria.

Como se vio, el Informe de Resultados de las Pruebas de Diagnóstico de Andalucía 2009-2010 informa de la *tasa de repitencia* de secundaria para los alumnos que se encuentran en 2º ESO, siendo un 31.43% el alumnado que no ha promocionado un curso o dos. Porcentaje con tendencia a aumentar a lo largo de la secundaria, puesto que aún quedan dos cursos para la finalización de la etapa, y pueden producirse repeticiones en niveles superiores de 3º y 4º de ESO. Información que concuerda con los datos recabados en esta investigación.

Esperanza de titulación:

Esperanza de titulación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO ESPERA TITULAR	39	12,3	12,8	12,8
	SÍ ESPERA TITULAR	265	83,9	87,2	100,0
	Total	304	96,2	100,0	
Perdidos	NO CONTESTA	12	3,8		
Total		316	100,0		

TABLA 14.6: Tabla de frecuencias para la variable *esperanza de titulación*.

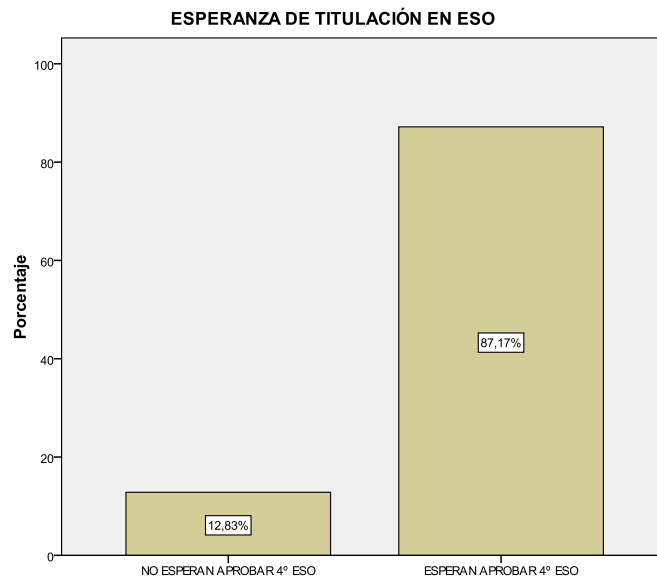


GRÁFICO 14.4: Distribución del alumnado según *esperanza de titulación*.

Un 12.8% del alumnado no tiene esperanzas de aprobar 4º de ESO y conseguir el Título de Graduado en Secundaria Obligatoria.

Con el fin de ahondar y encontrar relaciones interesantes, se van a realizar unas tablas de contingencia a través de las cuales se podrá determinar qué porcentaje del alumnado que no tiene esperanzas de aprobar y obtener su título, ha repetido curso con anterioridad.

Tabla de contingencia HA REPETIDO ALGUNA VEZ * ESPERANZAS DE TITULAR		TIENE ESPERANZAS DE TITULAR		Total
		NO	SÍ	
Recuento	NO	19	189	208
	SÍ	19	75	94
Total		38	264	302

TABLA 14.7: Tabla de contingencia entre las variables repetición de curso y esperanza de titulación.

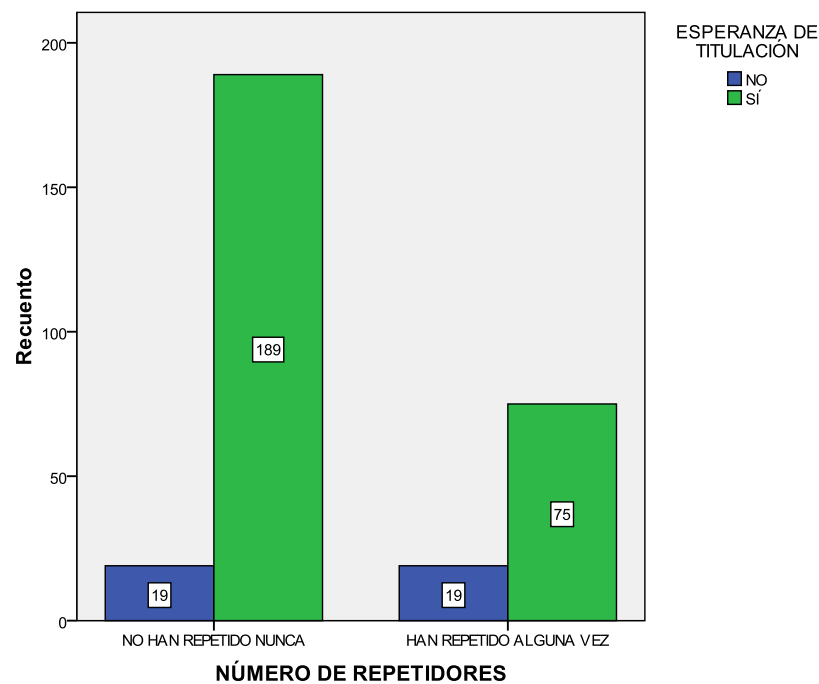


GRÁFICO 14.5: Tabla de contingencia entre *número de repetidores* y *esperanza de titulación*.

Del alumnado que ha repetido en alguna ocasión, un 20.2% piensa que no conseguirá el título de Graduado en Educación Secundaria este año. Entre los estudiantes que no han repetido ninguna vez, la gran mayoría tiene esperanzas de titulación, exceptuando un 9.1% que no espera aprobar.

Estudios futuros:

ESTUDIOS FUTUROS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CICLOS FORMATIVOS	60	19,0	19,7	19,7
	UNIVERSIDAD	194	61,4	63,6	83,3
	OTROS	51	16,1	16,7	100,0
	Total	305	96,5	100,0	
Perdidos	NO CONTESTA	11	3,5		
Total		316	100,0		

TABLA 14.8: Tabla de frecuencias para la variable estudios futuros.

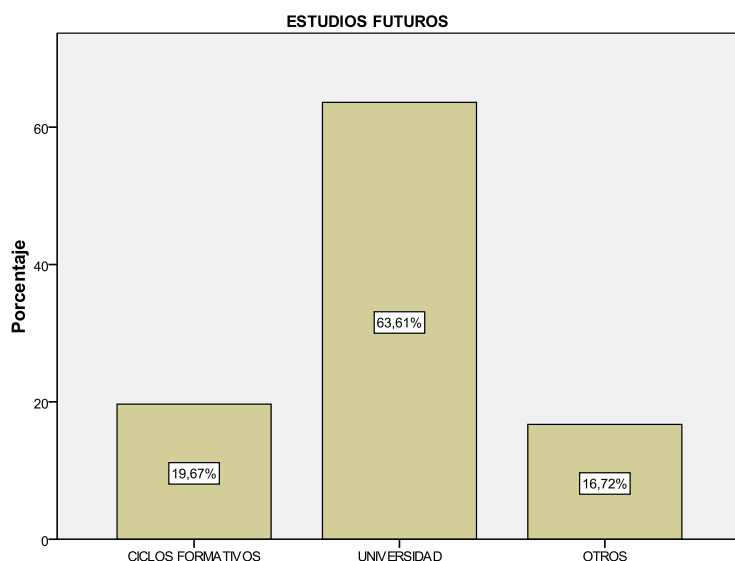


GRÁFICO 14.6: Distribución del alumnado según estudios futuros.

Un 63.6% tiene deseos de realizar estudios universitarios, un 19.7% prefiere acceder a ciclos formativos y un 16.7% se plantea realizar otro tipo de estudios o no continuar estudiando.

Siguiendo con las expectativas de estudios del alumnado, esta vez se hará referencia a los datos que nos ofrece el Informe de Resultados de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía 2009-2010, en el que el 56% espera alcanzar el nivel universitario.

En relación a la información obtenida para las variables académicas y según los datos que muestran los indicadores de la OCDE (2010), se hace interesante resaltar, cómo un 35% de la población española de 25 a 34 años, no ha alcanzado los estudios secundarios superiores, en comparación con la media de la OCDE que obtiene un 20%.

Población que ha alcanzado al menos la educación secundaria superior (2008)	PORCENTAJE POR GRUPO DE EDAD	
	De 55 a 64 años	De 25 a 34 años
PAISES		
COREA	40%	~100%
FINLANDIA	66%	90%
MEDIA OCDE	58%	80%
ESPAÑA	29%	65%

TABLA 14.9: Población que alcanza estudios de secundaria superior. Indicadores OCDE (2010).

14.1.2.3.- Variables contextuales.

Se analizaron tres variables de contexto referidas a: el tipo de centro en el que realizaban sus estudios según su titularidad, los estudios realizados por la madre y los estudios del padre. Variables que pretendían medir una posible influencia del nivel socio-cultural del entorno. La codificación en el programa SPSS 17.0 fue la que sigue:

- V6-Tipología del centro: Privada (concertada) 0; Pública: 1.
- V7-Estudios de la madre: Sin estudios: 0; Primaria: 1; Formación profesional: 2; Secundaria: 3; Universidad: 4.
- V8- Estudios de la madre: Sin estudios: 0; Primaria: 1; Formación profesional: 2; Secundaria: 3; Universidad: 4.

VARIABLE	DATOS VÁLIDOS	DATOS PERDIDOS (NO CONTESTAN)	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	VARIANZA
V6-TIPO DE CENTRO	316	0	0.73	1.00	1	0.444	0.197
V7-ESTUDIOS DE LA MADRE	305	11	2.44	3.00	3	1.105	1.221
V8-ESTUDIOS DEL PADRE	306	10	2.39	2.00	2	1.175	1.380

TABLA 14.10: Estadísticos descriptivos para las variables contextuales.

A continuación se analizan descriptivamente las diferentes variables contextuales, se aportan las tablas de frecuencia y se muestran los gráficos porcentuales:

Tipología del centro educativo:

Respecto a los centros docentes, públicos y privados (concertados), la muestra ha sido contestada por mayoría de alumnos pertenecientes a la enseñanza pública, 73.1%, siendo el 26.9% del alumnado, perteneciente a la enseñanza privada (concertada). El número de centros públicos del Campo de Gibraltar supera al número de centros concertados de la zona, por lo que la muestra fue aplicada en mayor número de centros públicos, de acuerdo con los resultados obtenidos.

TIPO DE CENTRO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
PRIVADO	85	26,9	26,9	26,9
PÚBLICO	231	73,1	73,1	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.11: Tabla de frecuencias para la variable tipo de centro.

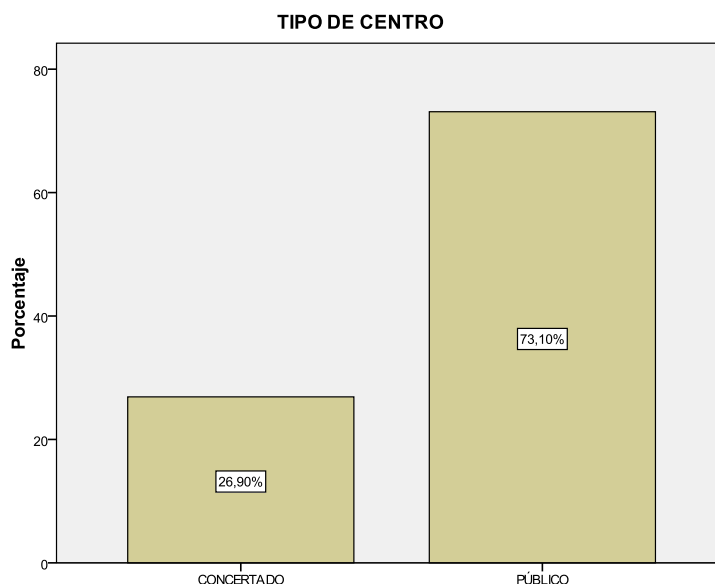


GRÁFICO 14.7: Distribución del alumnado según tipología del centro.

Estudios de Madres y Padres:

A través del cuestionario de los alumnos se pudo conocer el nivel de estudios más alto que habían finalizado los padres. A través del cuestionario se aportó a los estudiantes una clasificación en la que tenían que marcar con una cruz los estudios realizados por el padre y por la madre. Se corrió el riesgo de que algunos alumnos no supieran con claridad cuáles eran esos estudios, debido, sobre todo, al cambio en el sistema educativo de entonces al de ahora y la diferente denominación que entonces tenían los estudios con respecto a los de ahora. Se les dieron indicaciones a los directores

para que asesoraran al alumnado en cuantas dudas pudieran surgir del cuestionario, no obstante, no se conoce si hubo incidencias al respecto.

Estudios de la madre:

NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	SIN ESTUDIOS	15	4,7	4,9
	PRIMARIA	51	16,1	16,7
	FORMACIÓN PROFESIONAL	76	24,1	24,9
	SECUNDARIA	111	35,1	36,4
	UNIVERSIDAD	52	16,5	17,0
	Total	305	96,5	100,0
Perdidos Sistema		11	3,5	
Total		316	100,0	

TABLA 14.12: Tabla de frecuencias para la variable estudios de la madre.

La media para esta variable se encontró en 2.44, valor indicativo de que los estudios finalizados por la madre se encuentran en un nivel de estudios secundarios, tal y como muestra el siguiente gráfico de porcentajes, en el que el 36.39% habría finalizado estudios secundarios y un 24.92% formación profesional. Solo un 17.05% habría finalizado estudios universitarios.

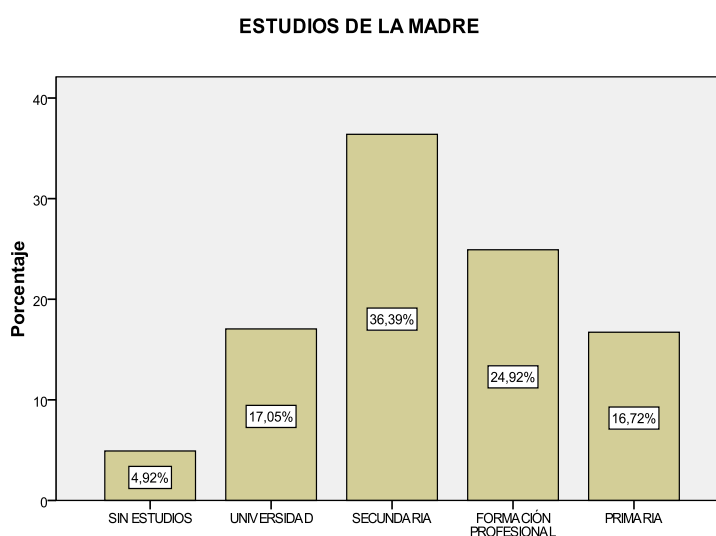


GRÁFICO 14.8: Distribución del alumnado según estudios de la madre.

Estudios del padre:

NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	SIN ESTUDIOS	21	6,6	6,9
	PRIMARIA	48	15,2	15,7
	FORMACIÓN PROFESIONAL	90	28,5	29,4
	SECUNDARIA	84	26,6	27,5
	UNIVERSIDAD	63	19,9	20,6
	Total	306	96,8	100,0
Perdidos Sistema		10	3,2	
Total		316	100,0	

TABLA 14.13: Tabla de frecuencias para la variable estudios del padre.

Para la variable *Estudios del Padre* se encontró que la media se situaba en 2.39, en el caso de los estudios más altos finalizados por los padres, por debajo del nivel de estudios de la madre y entendiéndose que los padres habrían completado en un 27.45% estudios secundarios y un 29.41% formación profesional. Solo un 20.59% habría finalizado estudios universitarios.

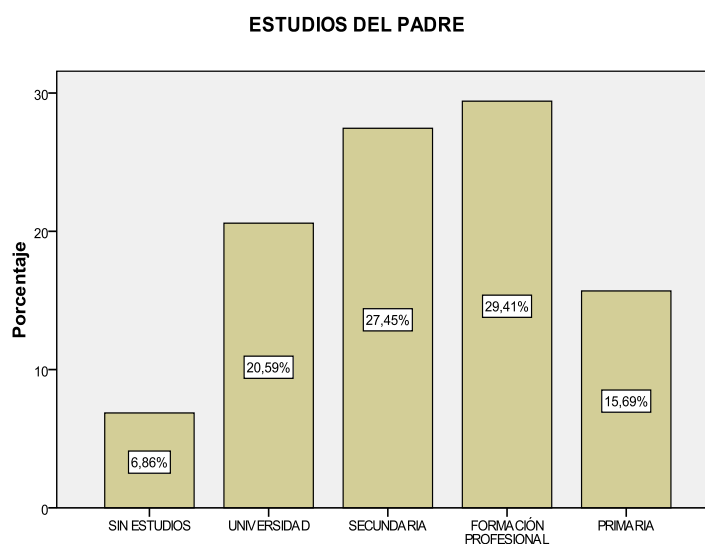


GRÁFICO 14.9: Distribución del alumnado según *estudios del padre*.

Comparando las gráficas de estudio de padres y madres se puede observar cómo los padres con estudios universitarios, un 20.59%, superan a las madres con estudios universitarios, 17.05%. Sin embargo las madres sin estudio alguno suponen un 4.92% frente a los padres sin estudios, que suponen un 6.86%.

RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y LA TIPOLOGÍA DEL CENTRO

Se buscaron relaciones entre el nivel de estudios de las familias y el tipo de centro en el que se encuentran sus hijos matriculados, ya sea privado-concertado o público. A continuación aparecen las diferencias de medias encontradas.

NIVEL DE ESTUDIOS	TIPO DE CENTRO	Estadístico	Descriptivos	Error típ.
PADRE	PRIVADO-CONCERTADO	Media	2,74	,130
		Mediana	3,00	
		Varianza	1,369	
		Desv. típ.	1,170	
	PÚBLICO	Media	2,26	,078
		Mediana	2,00	
		Varianza	1,340	
		Desv. típ.	1,157	
MADRE	PRIVADO-CONCERTADO	Media	2,83	,128
		Mediana	3,00	
		Varianza	1,320	
		Desv. típ.	1,149	
	PÚBLICO	Media	2,30	,071
		Mediana	2,00	
		Varianza	1,119	
		Desv. típ.	1,058	

TABLA 14.14: Diferencias entre nivel de estudio de los padres en función de la tipología del centro.

Mediante la prueba de Kruskal-Wallis se comprobó si las diferencias entre medias que aparecen en el análisis comparativo son significativas.

Variable de agrupación	ESTUDIOS DE LA MADRE	ESTUDIOS DEL PADRE
TIPOLOGÍA DEL CENTRO		
Chi-cuadrado	14,931	9,085
Prueba de Kruskal-Wallis	,000*	,003*
Sig. asintót.		
*p<0.05		

De la prueba de Kruskal-Wallis se deduce que el nivel de estudios de las familias que tienen a sus hijos en centros concertados es superior a las familias con hijos en la enseñanza pública.

En cualquiera de los dos casos el nivel de estudios que tienen las madres supera, aunque con poca diferencia, los estudios que tienen los padres.

En el siguiente diagrama de cajas pueden apreciarse, por comparación, las diferencias de niveles de estudios entre padres y madres, apenas perceptibles, y la diferencia entre familias con hijos en concertadas y con hijos en pública.

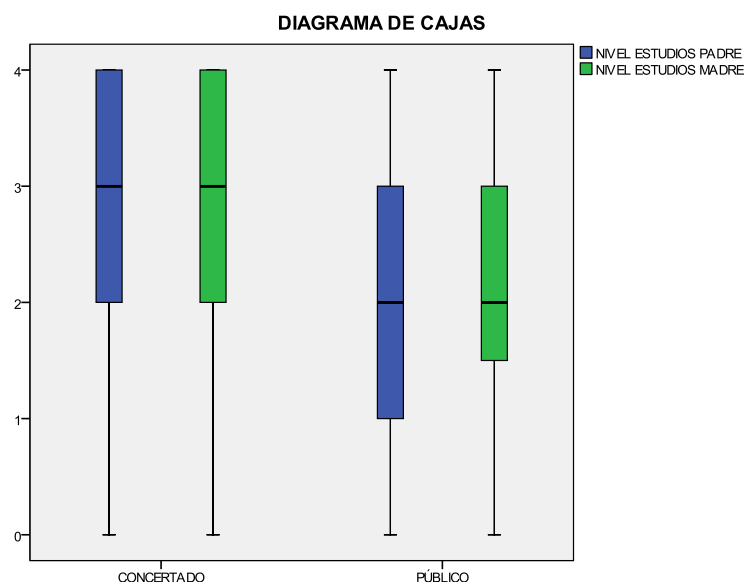


GRÁFICO 14.10: Diagrama de cajas para los grupos pública y privada-concertada según estudios del padre y de la madre.

Es interesante ver cómo, dentro de cada una de las familias, el nivel de estudios de la madre y del padre se encuentra relacionado:

Descriptivos	NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE	Estadístico	Error típ.
NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE	SIN ESTUDIOS	Media 0,90	0,275
	PRIMARIA	Media 1,79	0,146
	FORMACIÓN PROFESIONAL	Media 2,46	0,095
	SECUNDARIA	Media 2,54	,093
	UNIVERSIDAD	Media 3,27	,111

TABLA 14.15: Diferencias entre nivel de estudio de la madre en función de los estudios del padre.

Existe una correlación positiva y apreciable entre el nivel de estudios del padre y de la madre en cada familia, lo que no indica una relación de causalidad, aunque sí es indicativo de que los valores de una de las variables varían sistemáticamente con respecto a los valores homónimos de la otra:

Correlaciones no paramétricas	** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).	ESTUDIOS DEL PADRE	ESTUDIOS DE LA MADRE
ESTUDIOS DEL PADRE	Correlación Rho de Spearman	1	,483**
ESTUDIOS DE LA MADRE	Correlación Rho de Spearman	,483**	1

TABLA 14.16: Correlaciones entre nivel de estudios de la madre y del padre.

A través de la tabla de contingencia para estas dos variables se puede apreciar la relación directa:

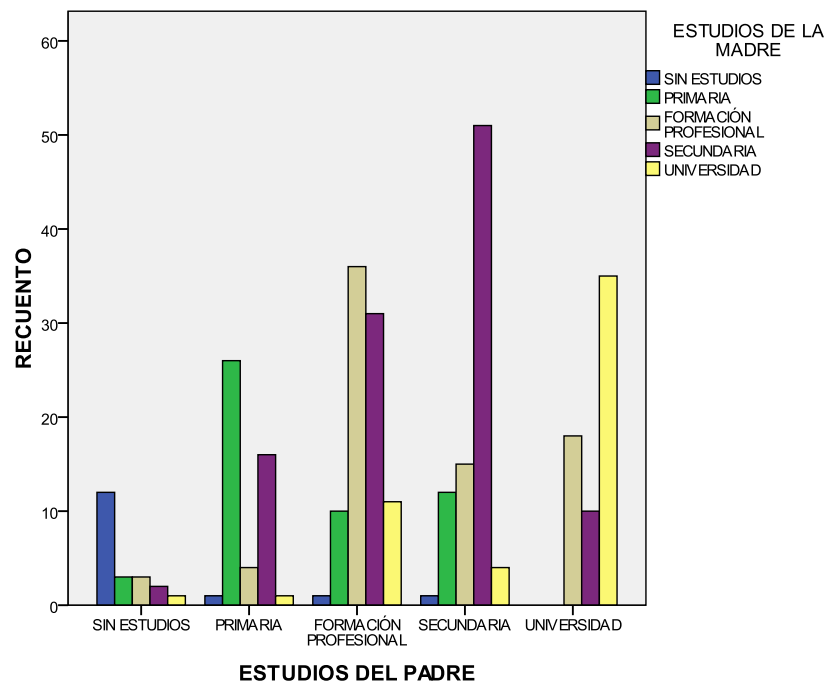


GRÁFICO 14.11: Tabla de contingencia entre estudios del padre y de la madre.

De los resultados se deduce que el nivel de estudios del padre y de la madre, dentro de una misma familia, se encuentran equiparados.

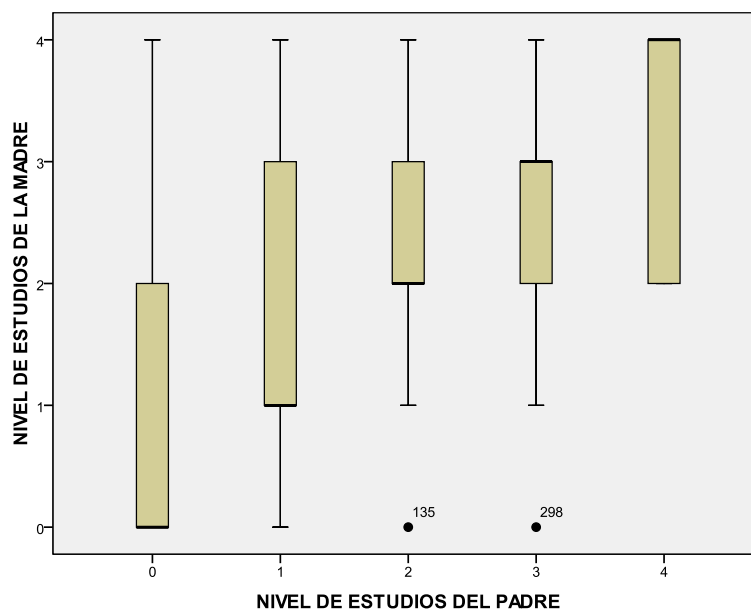


GRÁFICO 14.12: Diagrama de cajas entre estudios del padre y de la madre.

Según se vio en el *Informe de Resultados de la Evaluación de Diagnóstico de Andalucía de 2009-2010*, en relación a los estudios finalizados por las madres y padres del alumnado de 2º de ESO, el 16.64% de madres había finalizado estudios universitarios, frente a un 17.01% de padres que habrían alcanzado el mismo nivel de estudios. También se vio cómo un 15.51% de madres no habría obtenido ningún título, frente al 17.62% de los padres sin titulación. Se observa mayor porcentaje de padres universitarios y también mayor porcentaje de padres sin estudios en relación a las madres.

14.1.2.4.- Variable de opinión.

Esta variable intenta conocer la opinión de los estudiantes sobre las causas del fracaso escolar. Para ello en una de las preguntas del cuestionario se interrogó a los alumnos sobre sus opiniones acerca de cuáles eran las causas del fracaso escolar. Se les ofrecieron varias alternativas entre las que elegir, de las cuales podían seleccionar una o varias opciones. De la siguiente forma se les planteó la pregunta:

En tu opinión, las causas del fracaso escolar se encuentran:

En el alumno: falta de madurez, motivación y deficiencias básicas de aprendizajes anteriores.

En la escasa implicación de las familias.

En el propio Sistema Educativo.

Naturaleza socioeconómica y cultural del alumnado.

En la enseñanza que ejercen los profesores.

Para cada una de las respuestas que se analizaron a través del programa SPSS 17.0 se realizó la siguiente codificación: si marcaron la opción se le atribuyó el valor 1 a la causa seleccionada, si no la marcaron se asignó el valor 0 para la causa sin seleccionar. Obteniéndose los siguientes estadísticos descriptivos:

Estadísticos	CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR	En el alumno	En la familia	En el Sistema Educativo	En el nivel cultural, económico y social	En los profesores
N	Válidos	316	316	316	316	316
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		,7658	,2120	,2943	,0665	,1424
Error típ. de la media		,02386	,02303	,02568	,01403	,01969
Mediana		1,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
Moda		1,00	,00	,00	,00	,00
Desv. típ.		,42416	,40939	,45645	,24947	,35002
Varianza		,180	,168	,208	,062	,123
Asimetría		-1,261	1,416	,907	3,498	2,056
Error típ. de asimetría		,137	,137	,137	,137	,137
Curtosis		-,411	,004	-1,185	10,300	2,243
Error típ. de curtosis		,273	,273	,273	,273	,273
Rango		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Mínimo		,00	,00	,00	,00	,00
Máximo		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Percentiles	25	1,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
	50	1,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
	75	1,0000	,0000	1,0000	,0000	,0000

TABLA 14.17: Estadísticos descriptivos para las variables de opinión.

Los resultados muestran que los estudiantes ven la principal causa del fracaso escolar en ellos mismos, en su falta de madurez, de responsabilidad y de motivación, aportando una media de 0.7658 sobre 1.00, siendo un 76.58% de los estudiantes encuestados los que consideran al alumno como causa principal del fracaso escolar. Un 21.20% piensa que la causa se encuentra en las familias, por su falta de implicación en el aprendizaje del estudiante; el 29.43% culpabiliza al propio Sistema Educativo; un 6.65% atribuye el fracaso escolar a causas de naturaleza socioeconómica y cultural del alumnado; y un 14.24% vería la enseñanza que ejercen los profesores como razón fundamental del fracaso escolar.

En los siguientes gráficos pueden observarse visualmente los diferentes porcentajes:

Las causas del fracaso escolar se encuentran... En el alumno: falta de madurez, motivación y deficiencias básicas de aprendizajes anteriores.

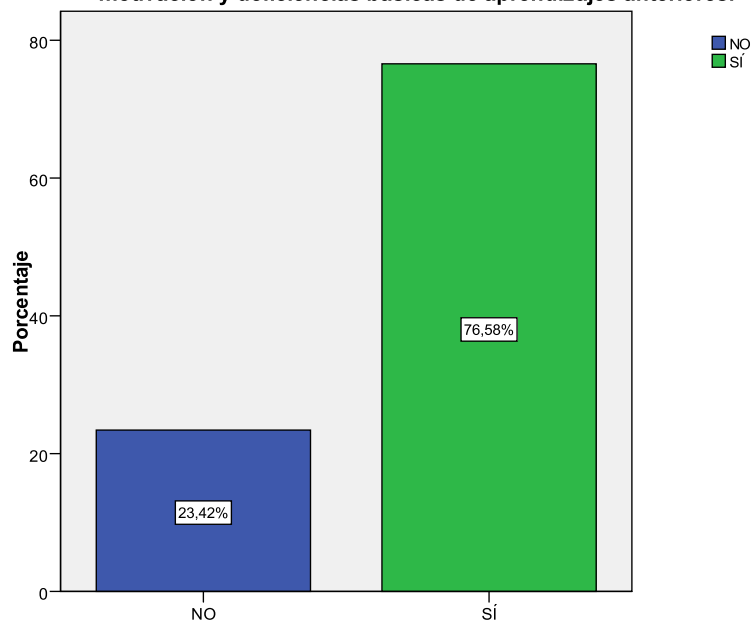


GRÁFICO 14.13: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el estudiante.

Las causas del fracaso escolar se encuentran... En la escasa implicación de las familias.

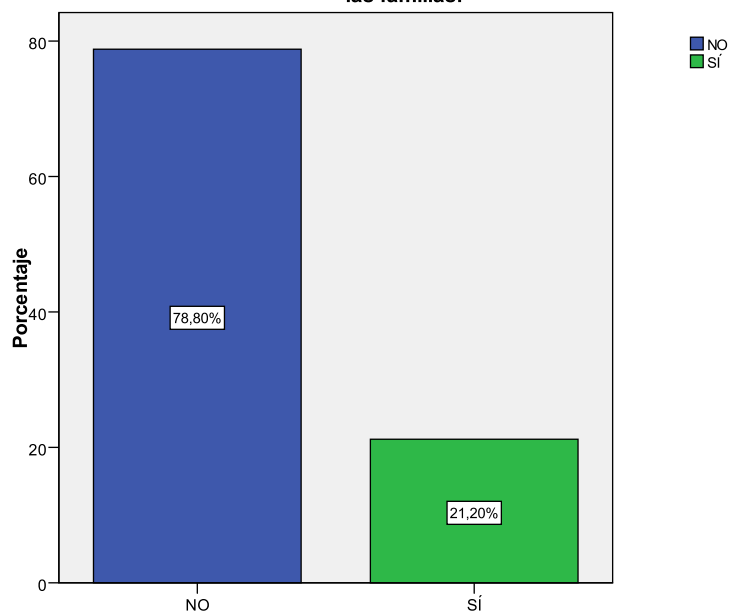


GRÁFICO 14.14: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en la familia.

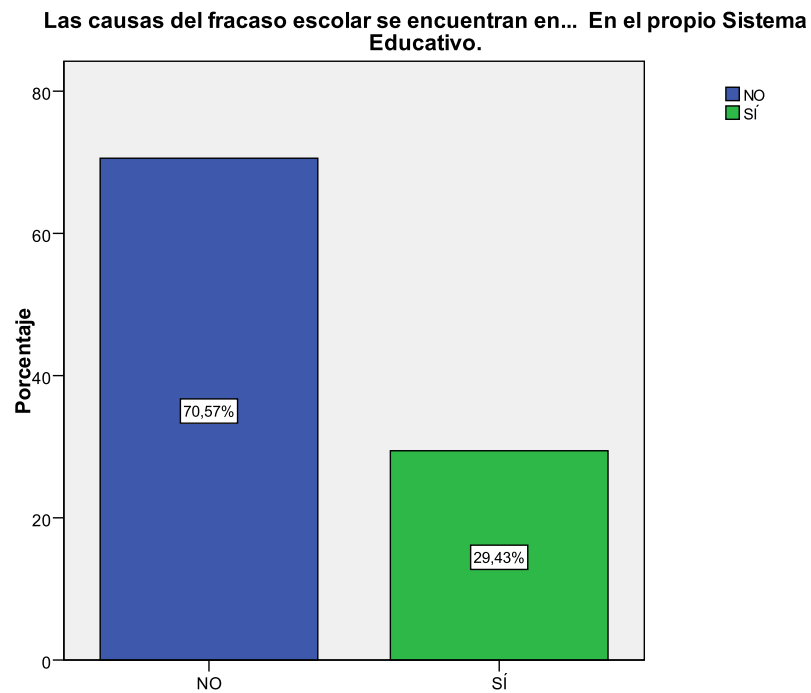


GRÁFICO 14.15: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el sistema educativo.

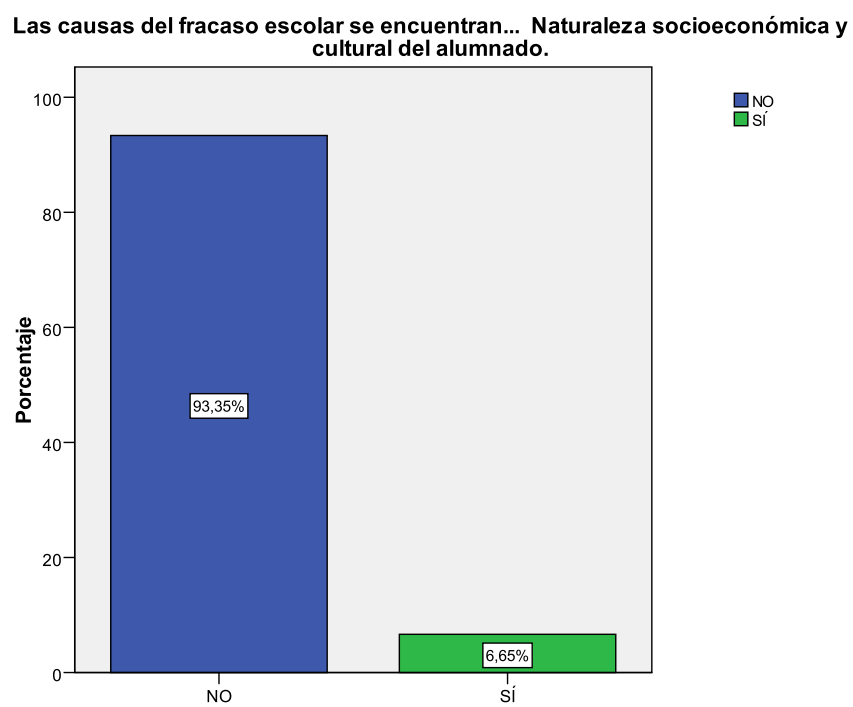


GRÁFICO 14.16: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el nivel socioeconómico y cultural.

Las causas del fracaso escolar se encuentran... En la enseñanza que ejercen los profesores.

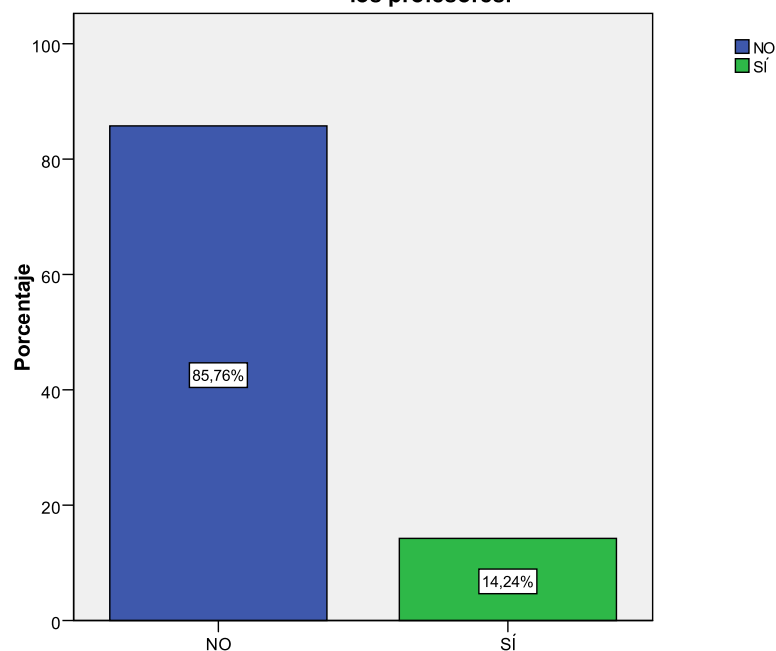


GRÁFICO 14.17: Distribución del alumnado para la causa del fracaso escolar en el profesor.

14.1.2.5.- Variables que definen la praxis evaluativa.

A continuación se van a analizar las respuestas que han dado los alumnos a una serie de preguntas que se les han planteado sobre ciertos aspectos de cómo perciben la evaluación dada su relación directa con ella, a través de la práctica que los profesores hacen de la evaluación.

Se analizaron los resultados aportados sobre la práctica de la evaluación en cuanto a procedimientos de evaluación, instrumentos y momentos, así como aquellos aspectos referentes a la evaluación de las competencias básicas.

En la primera parte de la encuesta se ha preguntado a los alumnos sobre los siguientes aspectos de la evaluación:

- 1.- Sobre aquellos aspectos que influyen en la calificación final. Ocho variables permitieron definir dicho aspecto, las variables comprendidas entre v1.1 y v1.8.
- 2.- Sobre el proceso de evaluación continua, en el que se les especifica a los estudiantes que este aspecto de la evaluación no se refiere al sentido de la

evaluación como una calificación final, sino que se trata de todo el proceso de ayuda continua que ofrece el profesor. Fueron diez las variables que conformaron este aspecto de la evaluación, desde la variable v2.1 a la variable v2.10.

3.- Sobre el nuevo sistema educativo, LOE (2006), basado en la adquisición de competencias básicas, a la que hacen referencia once variables, las comprendidas entre v3.1 y v3.11.

Para la interpretación de los resultados obtenidos en las diferentes variables que fueron valoradas de 1 a 6 se ha utilizado la misma equivalencia cualitativa que se utilizó para el análisis de la escala de actitud para profesores:

Actitudes negativas o de rechazo	1.0-1.5	1.5-2.0	2.0-2.5	2.5-3.0	3.0-3.5	3.5
	Actitud de total rechazo	Rechazo muy fuerte	Rechazo fuerte	Rechazo débil	Rechazo muy débil	Ni a favor ni en contra
Actitudes positivas o de aceptación	3.5	3.5-4.0	4.0-4.5	4.5-5.0	5.0-5.5	5.5-6
	Ni a favor ni en contra	Aceptación muy débil	Aceptación débil	Aceptación fuerte	Aceptación muy fuerte	Actitud de total aceptación

14.1.2.5.1.- Sobre aquellos aspectos que influyen en la calificación final.

En relación al primer aspecto de la evaluación y para asegurar la fiabilidad del cuestionario se procedió a la obtención del estadístico Alfa de Cronbach, el cual ofreció resultados de fiabilidad aceptable.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	8

TABLA 14.18: Estadísticos de fiabilidad para la calificación final.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
v1.1	30,5854	25,774	,423	,722
v1.2	30,5063	25,921	,431	,721
v1.3	30,4525	23,544	,558	,695
v1.4	30,3513	23,848	,505	,706
v1.5	30,3481	24,450	,529	,702
v1.6	29,9335	29,904	,069	,779
v1.7	30,4462	24,407	,487	,710
v1.8	30,5380	24,383	,515	,704

TABLA 14.19: Estadísticos total-elemento para la calificación final.

Las variables analizadas muestran los siguientes porcentajes de acuerdo:

ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA CALIFICACIÓN FINAL	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	TD (%1)	D (%2)	PD (%3)	A (%4)	BA (%5)	TA (%6)
VAR 1.1.- Las calificaciones que obtienes se corresponden con el esfuerzo que realizas.	4.1519	1,12223	0.9	5.4	20.9	36.7	22.5	13.6
VAR 1.2.- Te implicas activamente en las actividades que te proponen los profesores y eso influye positivamente en tu evaluación.	4.2310	1,08399	0.9	5.4	14.6	41.1	24.7	13.3
VAR 1.3.- El trabajo de equipo que realizas con tus compañeros es valorado por tus profesores.	4.2848	1,24769	1.9	7.6	14.2	31.6	25.6	19.0
VAR 1.4.- En tu calificación final se tiene en cuenta la actitud que muestras hacia la asignatura.	4.3861	1,28841	3.2	5.1	14.6	26.6	28.5	22.2
VAR 1.5.- El progreso que vas realizando a lo largo del curso es tenido en cuenta en tu calificación final.	4.3892	1,15899	1.9	3.8	13.9	32.6	29.4	18.4
VAR 1.6.- Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final.	4.8038	1,07177	0.6	1.9	10.8	19.0	38.6	29.1
VAR 1.7.- Para cada materia, conoces qué es lo que tu profesor quiere que sepas y cómo debes saberlo.	4.2911	1,23342	3.2	4.1	17.1	28.8	29.7	17.1
VAR 1.8.- La realización de trabajos e investigaciones contribuyen a obtener tu calificación final.	4.1994	1,19049	2.2	5.4	19.0	31.3	27.8	14.2

TABLA 14.20: Porcentajes de respuestas para las variables de la calificación final.

En el siguiente gráfico puede observarse cómo las puntuaciones medias para este aspecto de la evaluación se encuentran todas comprendidas entre los valores 4.0 y 5.0, indicativo de una aceptación fuerte hacia cada una de las variables.

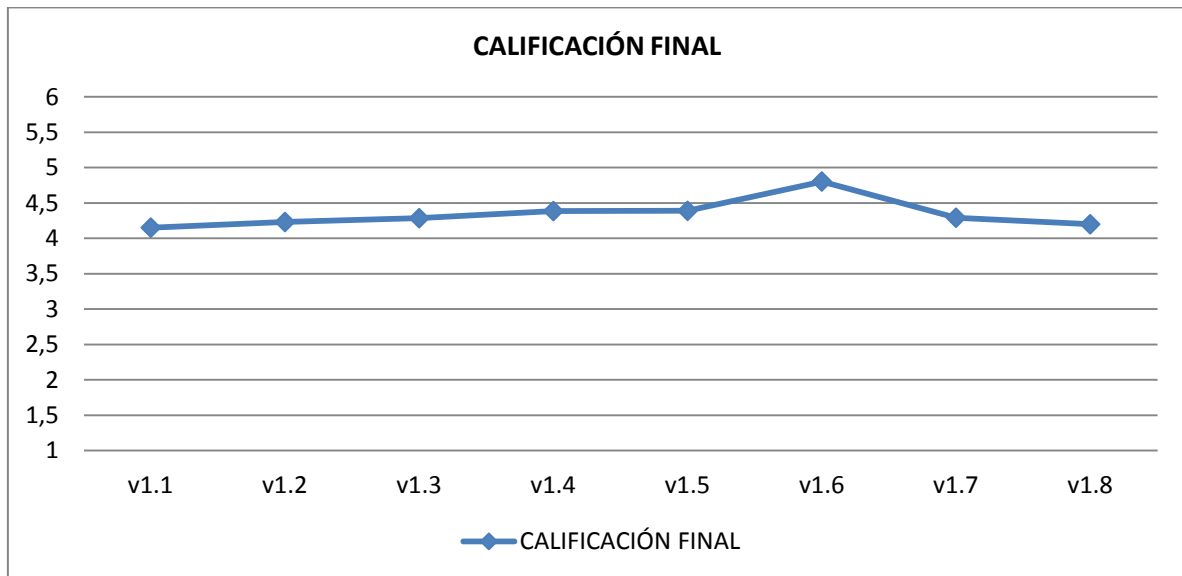


GRÁFICO 14.18: Distribución de medias para las variables de la calificación final.

Se alcanza la actitud más positiva, de aceptación fuerte, para la variable v1.6, referente a que los alumnos consideran que **se les evalúa mayormente mediante exámenes**, siendo las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener su calificación final, siendo un 67.7% el alumnado que se encuentra muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, tan solo un 0.6% se encuentra muy en desacuerdo. No obstante manifiestan una actitud de aceptación débil hacia el hecho de que en la evaluación final se tenga en cuenta la actitud que se muestra hacia la asignatura. Con el mismo grado de aceptación pero en menor escala, y siguiendo el orden en que aparecen a continuación, los alumnos piensan que el **trabajo en equipo** y los **trabajos e investigaciones** también contribuyen a obtener su calificación final.

14.1.2.5.2.- Sobre el proceso de evaluación continua.

En relación al segundo aspecto se procedió a obtener el estadístico Alfa de Cronbach para garantizar la fiabilidad del cuestionario, con un resultado de fiabilidad aceptable:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,798	10

TABLA 14.21: Estadísticos de fiabilidad para la evaluación continua.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
v2.1	38,0949	49,813	,429	,786
v2.2	37,2184	51,847	,434	,784
v2.3	37,3038	49,755	,539	,772
v2.4	37,5316	48,669	,638	,761
v2.5	37,5411	50,706	,508	,776
v2.6	37,0158	50,358	,487	,778
v2.7	37,0696	50,433	,480	,779
v2.8	36,8576	51,583	,486	,779
v2.9	37,9051	51,439	,372	,793
v2.10	37,1329	51,176	,381	,792

TABLA 14.22: Estadísticos total-elemento para la evaluación continua.

Las respuestas obtenidas para cada una de las variables son las que siguen:

ASPECTOS QUE INTERVIENEN EN EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	NA (%1)	MPA (%2)	PA (%3)	BA (%4)	MA (%5)	TA (%6)
VAR 2.1.- Al iniciar el curso se te evalúa y se te informa de cuáles son tus dificultades.	3.4241	1,49196	13.0	14.2	25.9	20.9	16.1	9.8
VAR 2.2.- La evaluación te permite corregir errores, aprender de ellos y rectificar a tiempo.	4.3006	1,23242	1.9	7.6	13.0	31.6	27.8	18.0
VAR 2.3.- Mediante la evaluación continua tus profesores te orientan y te indican cuál es el camino que debes seguir para continuar aprendiendo.	4.2152	1,27412	2.5	6.3	21.2	24.1	28.8	17.1
VAR 2.4.- Tras la realización de tus actividades de aula y trabajos, sabes cuáles han sido los fallos cometidos y cómo mejorar, gracias a la ayuda de tu profesor.	3.9873	1,22403	3.2	7.0	23.7	32.0	22.5	11.7
VAR 2.5.- La evaluación es, la mayoría de las veces, justa y objetiva.	3.9778	1,22519	3.8	6.6	22.2	33.9	22.5	11.1
VAR 2.6.- Estás informado de cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia.	4.5032	1,30323	3.2	4.7	11.4	27.5	25.6	27.5
VAR 2.7.- Estás informado de cuáles son los criterios de corrección de los exámenes (puntuación de las preguntas, influencia en la nota de la presentación y ortografía...).	4.4494	1,30954	2.5	6.3	13.3	25.0	27.2	25.6
VAR 2.8.- Los exámenes están basados en el trabajo que se ha hecho en el aula y en las explicaciones proporcionadas por el profesor.	4.6614	1,16397	0.9	2.8	12.7	25.6	28.5	29.4
VAR 2.9.- Practicas la autoevaluación (mecanismo por el que un alumno comprueba por sí mismo si ha aprendido).	3.6139	1,42417	8.9	14.6	22.2	24.1	21.5	8.9
VAR 2.10.- Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje.	4.3861	1,43527	4.7	7.3	12.3	24.1	23.4	28.2

TABLA 14.23: Porcentajes de respuestas para las variables de la evaluación continua.

El perfil de medias que ofrece el siguiente gráfico permite encontrar cómo el intervalo de respuestas se abre en este aspecto de la evaluación, en relación al analizado en el punto anterior. En este caso se obtienen respuestas comprendidas entre 3.0 y 5.0, apareciendo una mayor dispersión en el grado de acuerdo hacia las variables que definen la evaluación continua, bajo la visión del alumnado.

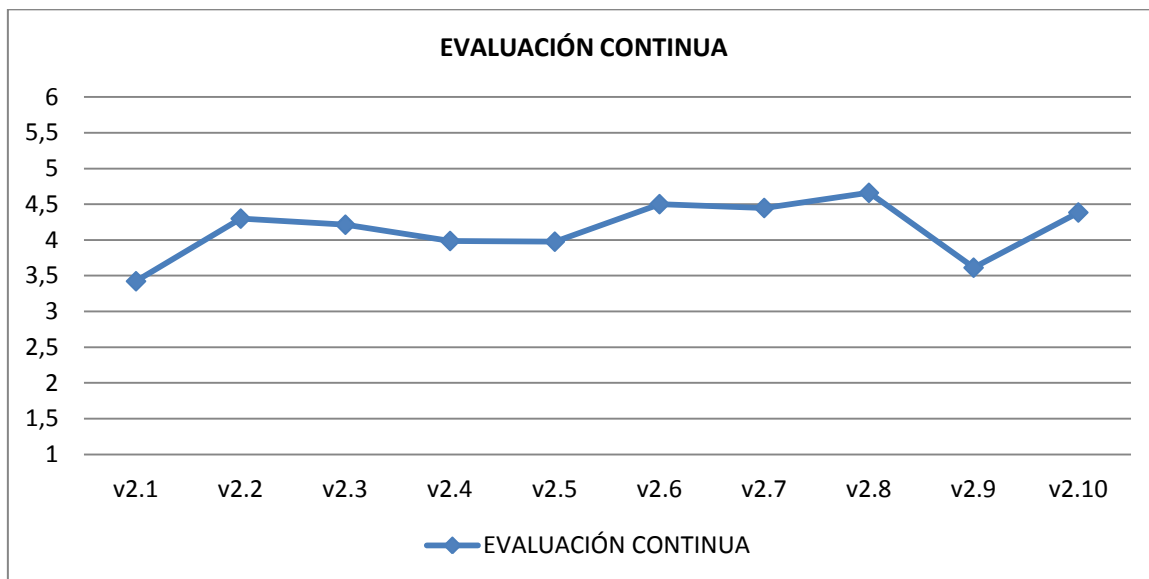


GRÁFICO 14.19: Distribución de medias para las variables de la evaluación continua.

Los resultados de la variable v2.1.- *Al iniciar el curso se te evalúa y se te informa de cuáles son tus dificultades*, con una media de 3.424, indican que un 53.16% (respuestas 1, 2 y 3) del alumnado no está de acuerdo, en diferente grado, con la afirmación de que al iniciar el curso se les evalúe e informe de las dificultades que presentan, manifestándose una actitud de rechazo muy débil, en torno a la indiferencia. Tan solo un 9.81% está totalmente de acuerdo con este hecho.

Cuando al profesor se le preguntó sobre esta cuestión se obtuvo para la variable var5.5.- *Hace llegar esta información (evaluación inicial) al estudiante para que conozca su situación de partida*, una media de 4.430 sobre 6.000. Siendo un 24% de los docentes los que no están de acuerdo con la afirmación, aportando valoraciones 1, 2 y 3. Por el contrario, un 30% se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación.

De esta forma, se evidencia que las apreciaciones de los alumnos sobre este ítem y las actuaciones de los profesores difieren casi en un 20% en el nivel máximo de acuerdo, el nivel 6. Se observan así discrepancias claras sobre las opiniones de los alumnos y los profesores sobre el mismo ítem. **Cuando el profesor cree que hace llegar la información sobre la evaluación inicial para que el alumno sepa las dificultades con las que se encuentra, el alumno piensa que esta información no llega hasta ellos.** En los siguientes diagramas de barras pueden apreciarse las diferencias.

Respuestas de los docentes:

Hace llegar la información obtenida en la evaluación inicial a los estudiantes para que conozcan su situación de partida

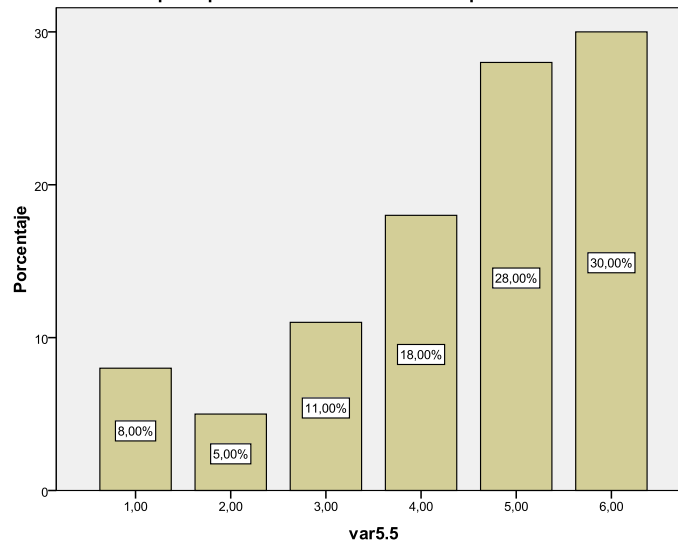


GRÁFICO 14.20: Respuestas de los docentes ante el ejercicio de la evaluación inicial.

Respuestas de los alumnos:

Al iniciar el curso se te evalúa y se te informa de cuáles son tus dificultades

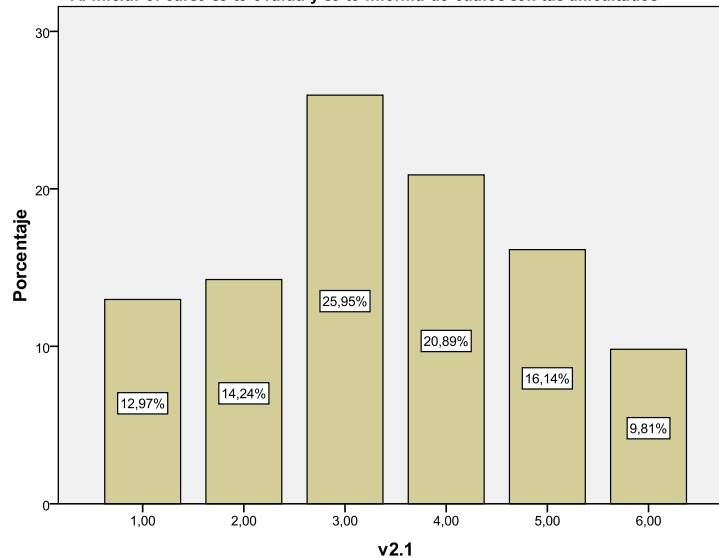


GRÁFICO 14.21: Respuestas de los estudiantes ante el ejercicio de la evaluación inicial.

Respecto a la variable v2.2, los resultados son interesantes, las respuestas 1, 2 y 3, en relación al desacuerdo en diferente grado, proporcionan un porcentaje del 22.46% de alumnado cuya actitud rechaza la afirmación, no creyendo que **la evaluación les**

permita corregir errores y aprender de ellos, sin embargo el 18.04% está totalmente de acuerdo con la afirmación.

La media para la variable v2.9 se encuentra en 3.614, lo que supone un bajo acuerdo con la afirmación relativa a la **práctica de la autoevaluación del alumno**, como mecanismo de comprobación del aprendizaje realizado. Un 8.86% del alumnado dice estar totalmente de acuerdo con la práctica de la autoevaluación.

Se hizo interesante comparar los resultados de este ítem con lo que piensan los profesores acerca de la enseñanza que ejercen para que sus alumnos aprendan la técnica de la autoevaluación.

Para la variable var6.7.- *Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos)*, de la escala de actitudes del cuestionario a profesores, la media se encontró en 4.410 sobre 6.000, por encima de lo que opinan los alumnos, aún así el valor medio no es demasiado elevado, manifestándose como una actitud de aceptación débil. Hay que decir que existe un subgrupo, formado por el 55% de la muestra de profesores que muestran una actitud de aceptación muy fuerte al respecto.

var6.7 Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	7	7,0	7,0
	2,00	4	4,0	11,0
	3,00	7	7,0	18,0
	4,00	27	27,0	45,0
	5,00	33	33,0	78,0
	6,00	22	22,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

TABLA 14.24: Tabla de frecuencias para la variable var6.7 de la escala de actitudes docentes.

14.1.2.5.3.- Sobre la evaluación de competencias básicas.

En relación al tercer aspecto de la práctica evaluativa, sobre la adquisición de competencias básicas desde el punto de vista de los estudiantes, el análisis de fiabilidad dio unos resultados indicativos de la alta consistencia del instrumento utilizado.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,861	11

TABLA 14.25: Estadísticos de fiabilidad para la adquisición de competencias.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
v3.1	35,3196	92,428	,513	,852
v3.2	34,8449	90,684	,601	,845
v3.3	34,9335	93,427	,558	,849
v3.4	34,4652	92,091	,576	,847
v3.5	34,2753	92,778	,558	,849
v3.6	34,1582	93,188	,506	,852
v3.7	34,4652	90,834	,565	,848
v3.8	34,3608	93,711	,468	,856
v3.9	34,0506	90,232	,607	,845
v3.10	34,5348	90,072	,657	,841
v3.11	33,8323	94,832	,486	,854

TABLA 14.26: Estadísticos total-elemento para la adquisición de competencias.

Los porcentajes de respuestas para cada variable se reflejan en la siguiente tabla.

ASPECTOS QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	NA (%1)	MPA (%2)	PA (%3)	BA (%4)	MA (%5)	TA (%6)
VAR 3.1.- Entiendes qué son las competencias básicas.	2.6044	1,54463	36.7	13.6	19.6	18.0	6.6	5.4
VAR 3.2.- Estás informado de las competencias que debes desarrollar en cada materia.	3.0791	1,49605	22.2	13.9	21.2	23.4	15.2	4.1
VAR 3.3.- El nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias favorece el aprendizaje autónomo del alumno.	2.9905	1,36739	19.9	15.2	26.9	24.4	11.1	2.5
VAR 3.4.- Se utilizan para la evaluación de competencias técnicas diferentes al examen, como trabajos, debates, exposiciones, proyectos...	3.4589	1,43700	13.6	10.8	23.7	26.9	18.0	7.0
VAR 3.5.- Las actividades que realizas en el aula te sirven para afrontar con éxito otras situaciones y experiencias de la vida diaria.	3.6487	1,41871	10.1	10.8	20.6	31.6	16.5	10.4
VAR 3.6.- Utilizas herramientas (informáticas, bibliográficas, técnicas de estudio...) que te permiten aprender por ti mismo.	3.7658	1,49568	11.4	8.9	18.4	27.2	21.5	12.7
VAR 3.7.- Elaboras tus propios materiales curriculares, ampliando los apuntes de clase, buscando información adicional por otras vías: revistas, internet...	3.4589	1,55784	15.2	13.3	21.2	21.5	18.4	10.4
VAR 3.8.- Planificas tu aprendizaje, organizando los tiempos de estudio para que la tarea no se acumule el día antes del examen.	3.5633	1,54070	14.2	11.1	19.3	26.6	17.1	11.7
VAR 3.9.- La evaluación en forma de examen te permite demostrar todos los conocimientos que posees sobre una materia.	3.8734	1,51703	9.5	10.8	16.1	26.6	20.6	16.5
VAR 3.10.- Tus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan tus profesores son tenidos en cuenta para propiciar la mejora de la enseñanza.	3.3892	1,43552	14.6	12.7	20.9	28.8	17.4	5.7
VAR 3.11.- Aprendes básicamente aquello que te enseña el profesor de cada materia.	4.0918	1,39880	5.7	7.6	19.0	24.7	25.6	17.4

TABLA 14.27: Porcentajes de respuestas para las variables de la adquisición de competencias.

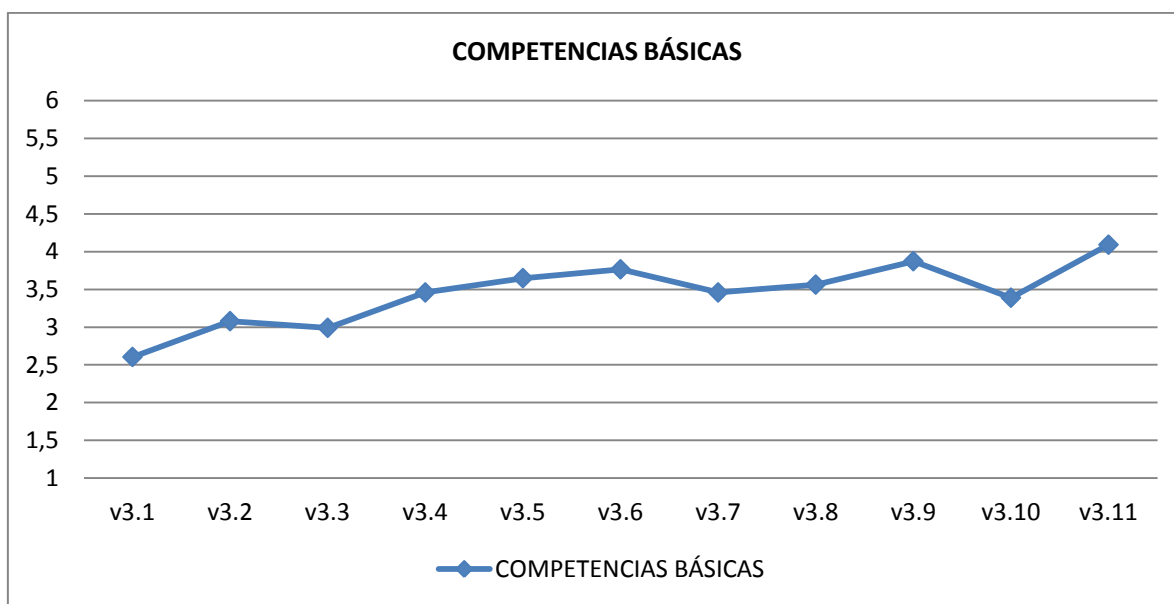


GRÁFICO 14.22: Distribución de medias para las variables de la evaluación de competencias básicas.

Para este aspecto de la evaluación se encuentran las actitudes más negativas, siendo la mayoría de ellas de rechazo.

En relación a la variable v3.1, los resultados son interesantes, la actitud de rechazo es prácticamente fuerte, con un 36.71% de estudiantes que seleccionan la respuesta 1, como indicativo de su total incompreensión acerca del concepto de competencias básicas. Un 13.61% marca la opción 2 y un 19.62% la opción 3, haciendo un acumulado de 69.94% que se encuentra poco o nada de acuerdo con la afirmación “Entiendo qué son las competencias básicas”. Un 5.38% dice entender perfectamente el concepto de competencias básicas.

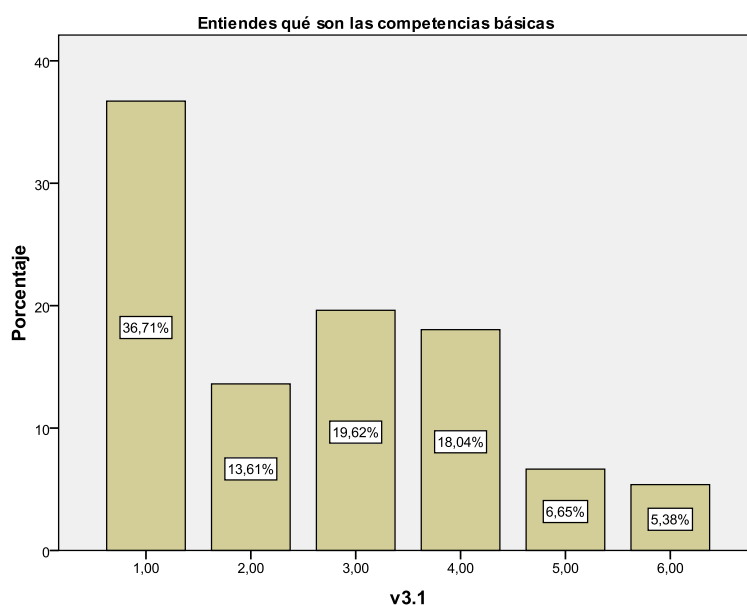


GRÁFICO 14.23: Porcentaje de respuestas hacia la comprensión de las competencias básicas por los alumnos.

Finalmente, para verificar la fiabilidad de la encuesta, se aplicó el estadístico de fiabilidad al conjunto de todos los ítems que abarcan los tres aspectos del cuestionario. Se obtiene un valor para Alfa de Cronbach de 0.903, indicativo de muy alta fiabilidad. Las correlaciones elemento-total elemento son todas superiores a 0.35, lo que contribuye en la consistencia interna del instrumento, apareciendo una variable, la VAR1.6.- **Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los**

exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final, de correlación tan baja que induciría a la eliminación del elemento. Sin embargo, como no se pretenden medir actitudes dimensionales, se prefiere conservar el elemento por el interés que despierta la información que puede proporcionar.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,903	29

TABLA 14.28: Estadísticos de fiabilidad para el total de los ítems.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
v1.1	110,0285	390,326	,355	,902
v1.2	109,9494	387,553	,436	,900
v1.3	109,8956	379,732	,536	,899
v1.4	109,7943	383,777	,434	,900
v1.5	109,7911	383,702	,491	,899
v1.6	109,3766	402,547	,085	,905
v1.7	109,8892	385,521	,419	,901
v1.8	109,9810	383,250	,486	,900
v2.1	110,7563	379,467	,441	,900
v2.2	109,8797	383,528	,462	,900
v2.3	109,9652	379,932	,519	,899
v2.4	110,1930	377,013	,606	,897
v2.5	110,2025	382,676	,483	,900
v2.6	109,6772	383,165	,440	,900
v2.7	109,7310	383,118	,439	,900
v2.8	109,5190	386,041	,436	,900
v2.9	110,5665	379,859	,458	,900
v2.10	109,7943	382,640	,403	,901
v3.1	111,5759	378,962	,432	,901
v3.2	111,1013	375,914	,503	,899
v3.3	111,1899	379,646	,485	,899
v3.4	110,7215	377,490	,498	,899
v3.5	110,5316	373,545	,579	,898
v3.6	110,4146	377,386	,477	,900
v3.7	110,7215	372,957	,531	,899
v3.8	110,6171	378,510	,441	,900
v3.9	110,3070	369,559	,608	,897
v3.10	110,7911	373,417	,574	,898
v3.11	110,0886	379,059	,483	,899

TABLA 14.29: Estadísticos total-elemento para el total de los ítems.

14.1.2.6.- Variables que definen el concepto de evaluación.

Se procedió al estudio descriptivo de los resultados obtenidos en la pregunta número dos, acerca de la opinión que tienen los alumnos sobre el concepto de evaluación. La cuestión se dividió en tres bloques, cada uno de ellos referente al significado del concepto de evaluación para alumnos, padres y profesores desde el punto de vista del estudiante:

- 1.- Qué significa la evaluación para mí.
- 2.- Qué significa la evaluación para mis profesores.
- 3.- Qué significa la evaluación para mis padres.

14.1.2.6.1.- La evaluación para el alumno.

En relación a lo que significa la evaluación para el propio alumno se aplicó la encuesta formada por ocho variables. Para comprobar la fiabilidad se obtuvo el estadístico Alfa de Cronbach cuyo coeficiente evidenció una consistencia interna aceptable.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,795	8

TABLA 14.30: Estadísticos de fiabilidad para concepto de evaluación para el estudiante.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR1	28,3418	40,340	,528	,769
VAR2	28,8354	40,779	,521	,770
VAR3	28,2595	42,212	,451	,780
VAR4	28,4272	40,055	,517	,771
VAR5	28,3259	40,849	,571	,764
VAR6	28,3861	39,508	,593	,759
VAR7	29,3924	40,753	,429	,786
VAR8	28,1297	39,485	,454	,783

TABLA 14.31: Estadísticos total-elemento para concepto de evaluación para el estudiante

El análisis descriptivo permitió describir las variables que definen la opinión de los alumnos acerca del significado de la evaluación. Los resultados obtenidos se encuentran en la siguiente tabla:

Estadísticos		VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7	VAR8
N	Válidos	316	316	316	316	316	316	316	316
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,2437	3,7500	4,3259	4,1582	4,2595	4,1994	3,1930	4,4557
Error típ. de la media		,07700	,07482	,07224	,08006	,06949	,07597	,08559	,09145
Mediana		4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000	3,0000	5,0000
Moda		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	6,00
Desv. típ.		1,36886	1,33006	1,28412	1,42326	1,23535	1,35041	1,52151	1,62557
Varianza		1,874	1,769	1,649	2,026	1,526	1,824	2,315	2,642

TABLA 14.32: Estadísticos descriptivos para concepto de evaluación para el estudiante

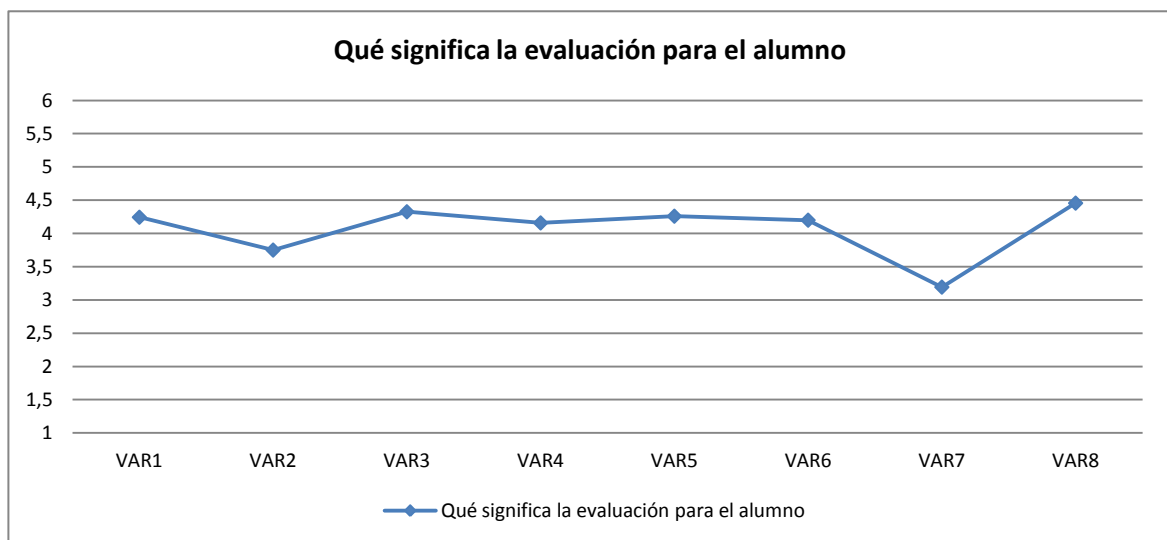


GRÁFICO 14.24: Distribución de medias para las variables del concepto de evaluación para el estudiante.

Se analizan, a continuación, cada una de las variables.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES UNA REFLEXIÓN SOBRE SU APRENDIZAJE.

Un 46.8% de los alumnos encuestados está muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con el hecho de que la evaluación les permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, lo que les sirve de ayuda para vislumbrar los errores que hayan podido cometer, si han atendido en clase o no, si se han esforzado lo suficiente o si han planificado de forma efectiva su aprendizaje.

VAR1: Una reflexión sobre mi aprendizaje.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	18	5,7	5,7
	2,00	19	6,0	11,7
	3,00	40	12,7	24,4
	4,00	91	28,8	53,2
	5,00	87	27,5	80,7
	6,00	61	19,3	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.33: Tabla de frecuencias para la variable VAR1.

La evaluación es para mí... Una reflexión sobre mi aprendizaje: si he atendido en clase, si he trabajado lo suficiente, si he planificado el estudio...

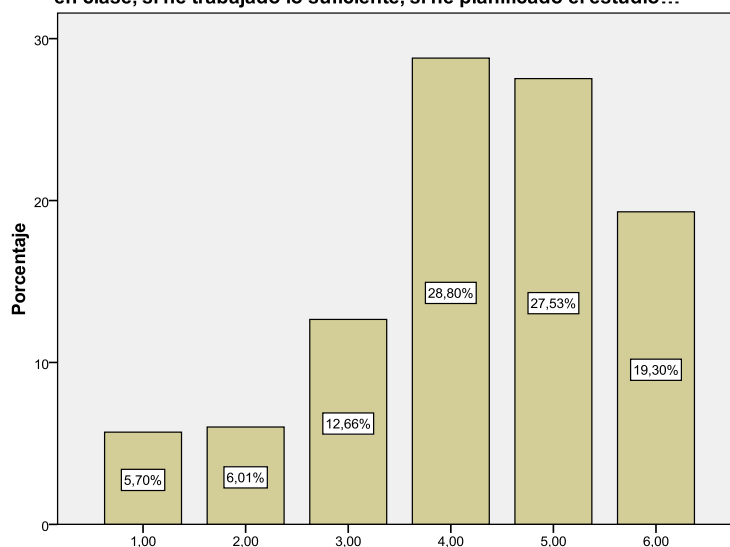


GRÁFICO 14.25: Porcentaje de respuestas para la variable VAR1.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE CONTRIBUYE A LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES COMETIDOS.

Solo un 29.5% del alumnado se encuentra muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con la contribución que tiene la evaluación en la corrección de los errores que se cometen durante el proceso de aprendizaje.

VAR2: La corrección de los errores cometidos.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	21	6,6	6,6
	2,00	35	11,1	17,7
	3,00	68	21,5	39,2
	4,00	99	31,3	70,6
	5,00	64	20,3	90,8
	6,00	29	9,2	100,0
	Total	316	100,0	

TABLA 14.34: Tabla de frecuencias para la variable VAR2.

La evaluación es para mí... La corrección de errores cometidos y toma de medidas para que no vuelvan a ocurrir.

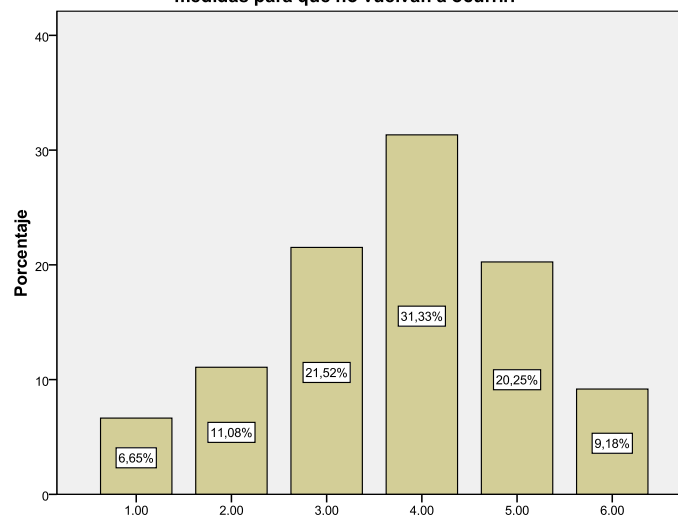


GRÁFICO 14.26: Porcentaje de respuestas para la variable VAR2.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES UNA CALIFICACIÓN.

Para un 47.2% de los estudiantes el concepto de evaluación se convierte prioritariamente en una calificación. Son los alumnos que puntuaron este ítem con puntuaciones 5 y 6, estando muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con la equivalencia.

VAR3: Una calificación.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	10	3,2	3,2
	2,00	17	5,4	8,5
	3,00	48	15,2	23,7
	4,00	92	29,1	52,8
	5,00	83	26,3	79,1
	6,00	66	20,9	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.35: Tabla de frecuencias para la variable VAR3.

La evaluación es para mí... Calificación (las notas del 1º, 2º y 3º trimestre).

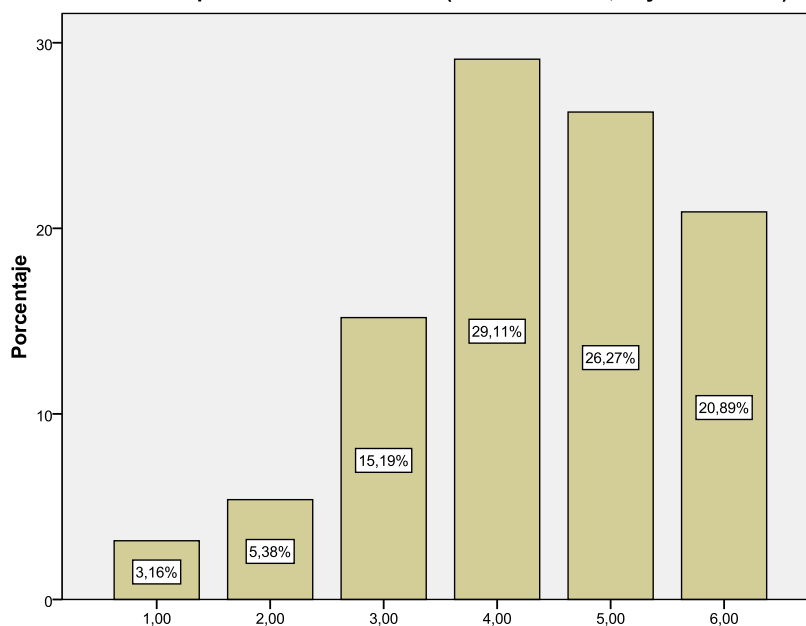


GRÁFICO 14.27: Porcentaje de respuestas para la variable VAR3.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES EXAMINAR.

La tendencia de los estudiantes a equiparar la evaluación con el hecho de realizar exámenes se pone de manifiesto con este 42.7% del alumnado encuestado que se encuentra muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en este sentido.

VAR4: Exámenes.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1,00	17	5,4	5,4	5,4
2,00	24	7,6	7,6	13,0
3,00	55	17,4	17,4	30,4
4,00	85	26,9	26,9	57,3
5,00	66	20,9	20,9	78,2
6,00	69	21,8	21,8	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.36: Tabla de frecuencias para la variable VAR4.

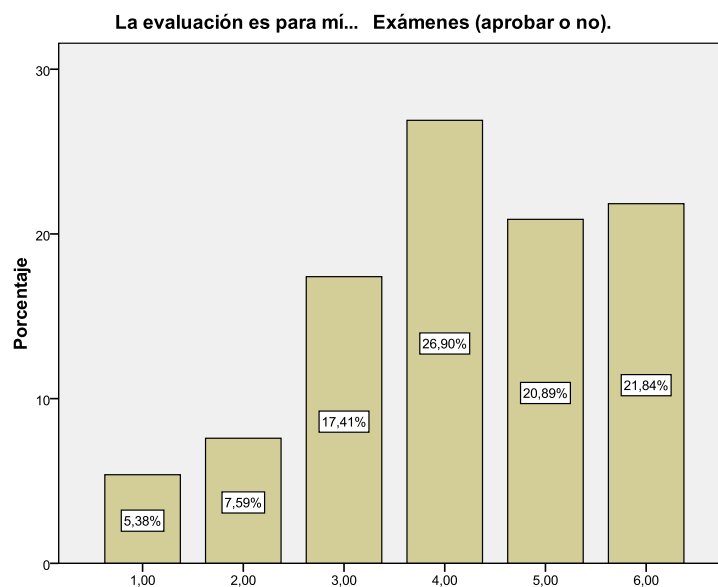


GRÁFICO 14.28: Porcentaje de respuestas para la variable VAR4.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES UNA FORMA DE MEDIR LO APRENDIDO.

Un 44.3% de la muestra encuestada considera que está totalmente o muy de acuerdo ante la idea de entender la evaluación como una forma de medir lo que se ha aprendido.

VAR5: Una forma de medir lo aprendido.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	13	4,1	4,1
	2,00	15	4,7	8,9
	3,00	38	12,0	20,9
	4,00	110	34,8	55,7
	5,00	91	28,8	84,5
	6,00	49	15,5	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.37: Tabla de frecuencias para la variable VAR5.

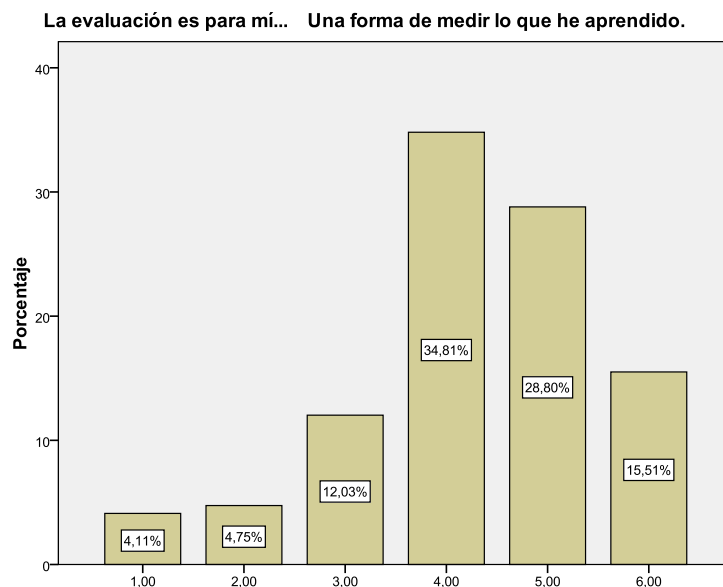


GRÁFICO 14.29: Porcentaje de respuestas para la variable VAR5.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES MEJORAR SU PROCESO FORMATIVO.

Entender la evaluación como un instrumento que permite mejorar el proceso formativo de los estudiantes posee connotaciones muy actuales, relacionadas con la finalidad de los procesos evaluativos. Un 46.5% de los estudiantes han manifestado estar muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

VAR6: Mejorar mi proceso formativo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	17	5,4	5,4
	2,00	17	5,4	10,8
	3,00	54	17,1	27,8
	4,00	81	25,6	53,5
	5,00	92	29,1	82,6
	6,00	55	17,4	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.38: Tabla de frecuencias para la variable VAR6.

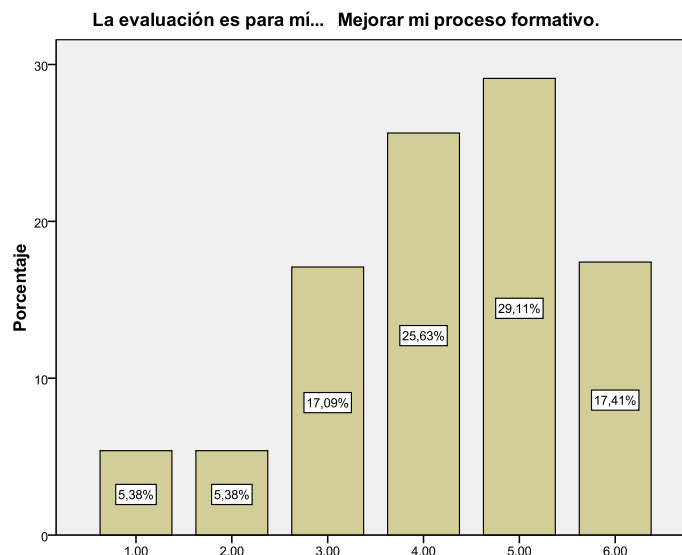


GRÁFICO 14.30: Porcentaje de respuestas para la variable VAR6.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES AYUDAR AL PROFESOR EN SU PRÁCTICA DIARIA.

En relación a entender la evaluación como una estrategia que permite al docente mejorar en su práctica diaria, los aprendices no se encuentran demasiado de acuerdo, solo un 21.6% estaría muy de acuerdo con esta afirmación, siendo un 35.5% los alumnos que la rechazarían total o casi totalmente, son los alumnos que habrían puntuado con valores 1 y 2 este ítem del cuestionario.

VAR7: Ayudar al profesor en su práctica diaria.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	58	18,4	18,4
	2,00	54	17,1	35,4
	3,00	63	19,9	55,4
	4,00	73	23,1	78,5
	5,00	46	14,6	93,0
	6,00	22	7,0	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.39: Tabla de frecuencias para la variable VAR7.

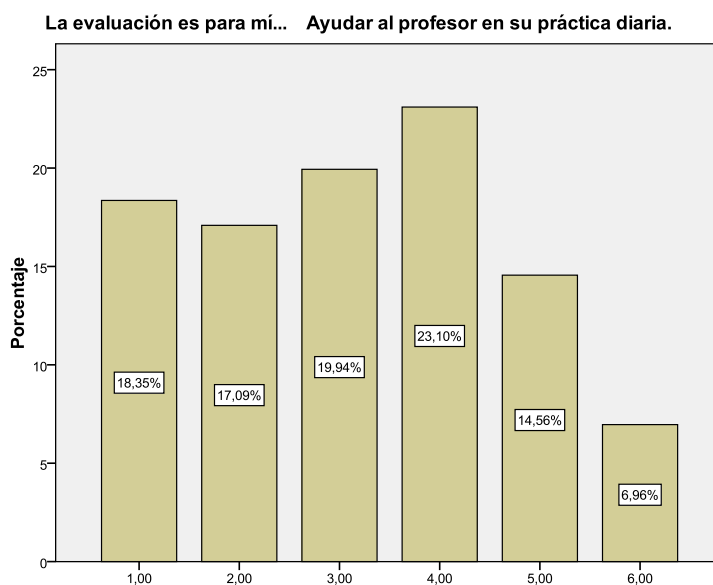


GRÁFICO 14.31: Porcentaje de respuestas para la variable VAR7.

LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE ES OBTENER EL TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Esta forma de entender la evaluación es la que ha conseguido más seguidores, un 56% de la muestra estaría muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación. La meta final para el alumnado se convierte en certificación académica más que en aprendizaje.

VAR8: La evaluación es para mí... Obtener el Título de ESO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	26	8,2	8,2
	2,00	22	7,0	15,2
	3,00	33	10,4	25,6
	4,00	58	18,4	44,0
	5,00	55	17,4	61,4
	6,00	122	38,6	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.40: Tabla de frecuencias para la variable VAR8.

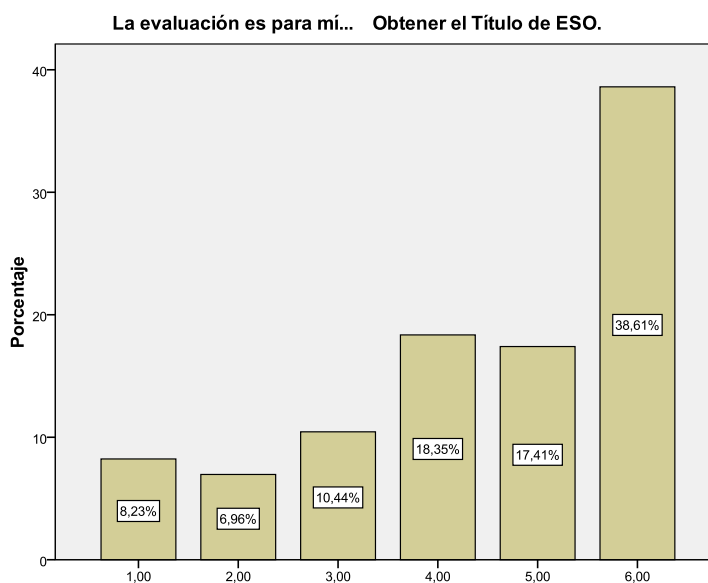


GRÁFICO 14.32: Porcentaje de respuestas para la variable VAR8.

La siguiente tabla-resumen permite realizar una serie de discusiones acerca del significado de la evaluación para los alumnos. En la primera columna se han ordenado las variables en orden a la importancia que le otorgan los alumnos a la evaluación. En primer lugar se encuentra la *obtención del título de ESO* y en 2º lugar la *calificación*, lo que hace pensar que la función acreditativa y de selección de la evaluación son las funciones que desde la perspectiva del alumno se vuelven más importantes. Queda en séptimo lugar, de ocho posibles, la evaluación entendida como la corrección de errores y la toma de decisiones para mejorar el proceso de aprendizaje, se deduce así que la función orientadora y reguladora del proceso de evaluación no es significativa para el alumnado. El último lugar, el octavo, queda el significado de la evaluación en su función formadora, la del profesorado, los alumnos no sienten que la evaluación pueda servir al profesor como un instrumento de ayuda y orientación para regular los procesos de la enseñanza y que le ayudarían a reorientar su práctica.

ORDEN	VARIABLES	Media	PORCENTAJE DE VALORES					
			1 Nada de acuerdo	2 Muy poco de acuerdo	3 Poco de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo	6 Totalmente de acuerdo
4º	VAR1	4.2437	5.70%	6.01%	12.66%	28.80%	27.53%	19.30%
7º	VAR2	3.7500	6.65%	11.08%	21.52%	31.33%	20.25%	9.18%
2º	VAR3	4.3259	3.16%	5.38%	15.19%	29.11%	26.27%	20.89%
6º	VAR4	4.1582	5.38%	7.59%	17.41%	26.90%	20.89%	21.84%
3º	VAR5	4.2595	4.11%	4.75%	12.03%	34.81%	28.80%	15.51%
5º	VAR6	4.1994	5.38%	5.38%	17.09%	25.63%	29.11%	17.41%
8º	VAR7	3.1930	18.35%	17.09%	19.94%	23.10%	14.56%	6.96%
1º	VAR8	4.4557	8.23%	6.96%	10.44%	18.35%	17.41%	38.61%

TABLA 14.41: Porcentajes de respuestas para concepto de evaluación para el estudiante.

14.1.2.6.2.- La evaluación para el profesor desde la óptica del estudiante.

En relación a lo que opinan los alumnos sobre el significado de la evaluación para sus profesores, se encuestó a la muestra de estudiantes a través de siete variables, a cuyos datos se aplicó el estadístico de fiabilidad. Los resultados que se obtuvieron determinan un nivel de fiabilidad aceptable, que junto a los valores de las correlaciones *elemento-total de elementos*, permiten considerar que el instrumento posee una aceptable consistencia interna.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,782	7

TABLA 14.42: Estadísticos de fiabilidad para concepto de evaluación para el profesor.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR9	23,1424	34,288	,447	,766
VAR10	23,6108	32,169	,543	,747
VAR11	24,0253	34,431	,353	,788
VAR12	23,1709	31,787	,603	,735
VAR13	23,1171	33,647	,523	,752
VAR14	23,4589	32,344	,595	,738
VAR15	23,2405	33,231	,509	,754

TABLA 14.43: Estadísticos total-elemento para concepto de evaluación para el profesor.

El análisis descriptivo arroja los siguientes resultados:

Estadísticos	VAR9	VAR10	VAR11	VAR12	VAR13	VAR14	VAR15
N Válidos	316	316	316	316	316	316	316
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	4,1519	3,6835	3,2690	4,1234	4,1772	3,8354	4,0538
Mediana	4,0000	4,0000	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Moda	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv. típ.	1,39239	1,48469	1,58579	1,42560	1,33342	1,37257	1,41206
Varianza	1,939	2,204	2,515	2,032	1,778	1,884	1,994

TABLA 14.44: Estadísticos descriptivos para concepto de evaluación para el profesor.

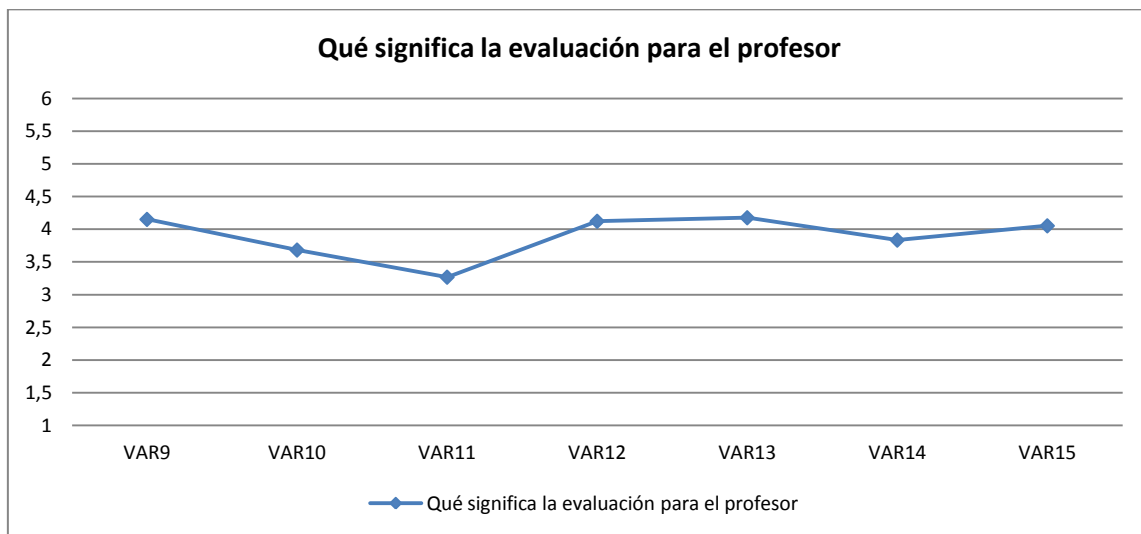


GRÁFICO 14.33: Distribución de medias para las variables del concepto de evaluación para el profesor.

El análisis global de la escala desvela cómo los estudiantes muestran actitudes positivas y muy débiles hacia el concepto de evaluación para los profesores, comprendidas todas ellas, como puede observarse en el gráfico, entre los valores 3.0 y 4.5.

A continuación se analizarán cada una de las variables que forman la opinión del alumno con respecto a lo que creen que sus profesores entienden sobre el significado de la evaluación.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES ES UNA REFLEXIÓN SOBRE SI LO QUE SE HA ENSEÑADO HA SIDO APRENDIDO.

Un 44% de los alumnos se mostrarían un tanto indiferentes (puntuaciones 3 y 4) hacia la idea de que para los profesores la evaluación sea un mecanismo de reflexión sobre el correcto funcionamiento de la transmisión profesor-alumno; un pequeño porcentaje, el 12.7%, rechazaría esta idea (puntuaciones 1 y 2); por último, el 43% habría puntuado con valores 5 y 6, indicativos de aceptación fuerte hacia esta forma de entender la evaluación por sus profesores.

VAR9: Una reflexión sobre si lo enseñado ha sido aprendido.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	22	7,0	7,0
	2,00	18	5,7	12,7
	3,00	43	13,6	26,3
	4,00	96	30,4	56,6
	5,00	81	25,6	82,3
	6,00	56	17,7	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.45: Tabla de frecuencias para la variable VAR9.

La evaluación es para mis profesores... Una reflexión sobre si lo enseñado por el profesor ha sido aprendido por los alumnos.

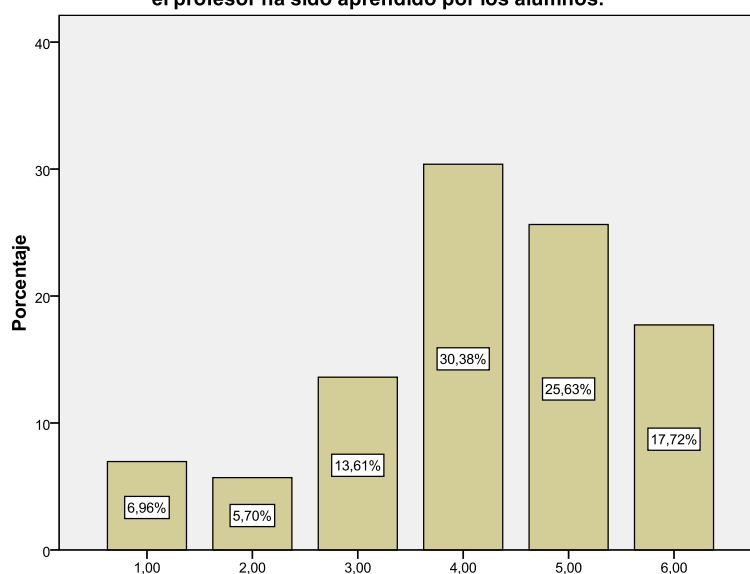


GRÁFICO 14.34: Porcentaje de respuestas para la variable VAR9.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES ES UNA RECOMPENSA QUE SE HA GANADO EL BUEN APRENDIZ.

Ante esta afirmación la población se divide en tres grupos, un grupo que rechaza totalmente esta idea y que está formado por el 24% de los estudiantes; un segundo grupo, que muestra indiferencia ante esta forma de entender la evaluación por sus profesores y que se constituye como el 43.3%; y un último grupo del 32.6% del

alumnado encuestado que acepta totalmente la idea de que evaluar es recompensar una buena labor.

VAR10: Recompensar al buen estudiante.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	31	9,8	9,8
	2,00	45	14,2	24,1
	3,00	56	17,7	41,8
	4,00	81	25,6	67,4
	5,00	67	21,2	88,6
	6,00	36	11,4	100,0
	Total	316	100,0	

TABLA 14.46: Tabla de frecuencias para la variable VAR10.

La evaluación es para mis profesores... Recompensar al buen estudiante.

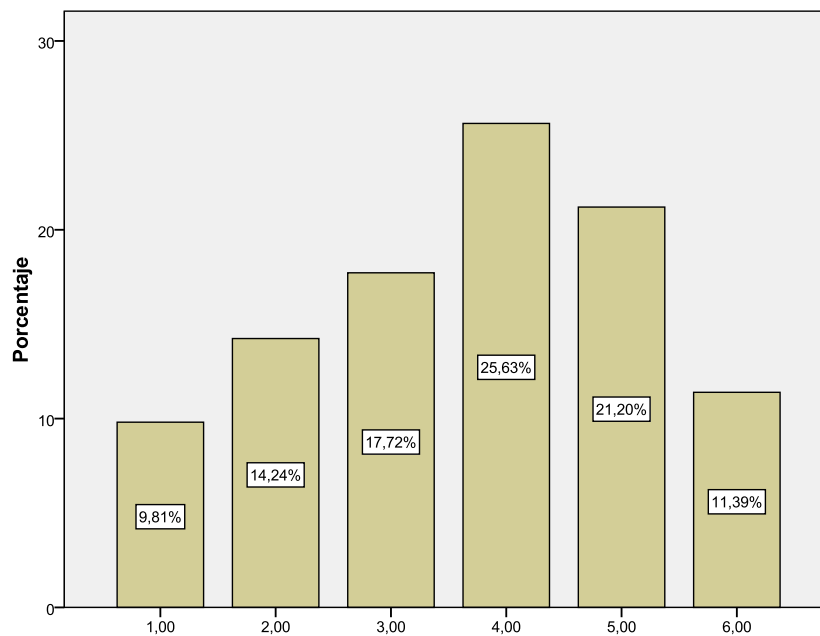


GRÁFICO 14.35: Porcentaje de respuestas para la variable VAR10.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES ES CLASIFICAR Y COMPARAR AL ALUMNADO.

Los alumnos no se encuentran muy de acuerdo con la afirmación de que la evaluación signifique para sus profesores clasificar y seleccionar, un 35.4% rechazaría totalmente esta idea y solo un 26.9% la secundaría con fuerza.

VAR11: Clasificar y comparar a los estudiantes.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	57	18,0	18,0
	2,00	55	17,4	35,4
	3,00	62	19,6	55,1
	4,00	57	18,0	73,1
	5,00	58	18,4	91,5
	6,00	27	8,5	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.47: Tabla de frecuencias para la variable VAR11.

La evaluación es para mis profesores... Clasificar y comparar a los estudiantes.

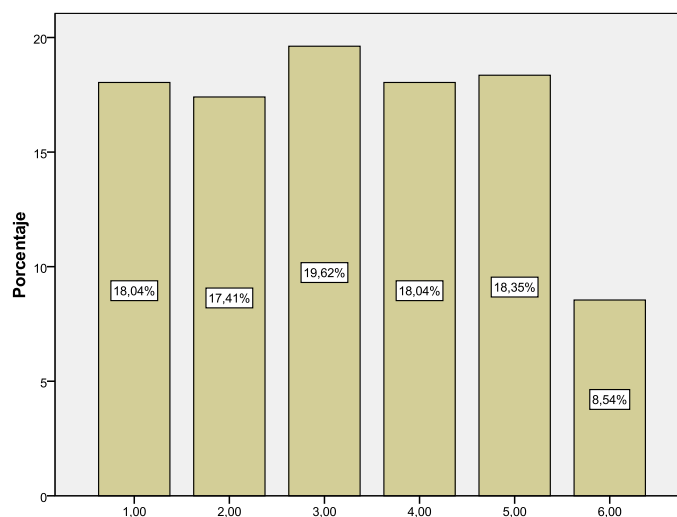


GRÁFICO 14.36: Porcentaje de respuestas para la variable VAR11.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES ES AYUDAR Y ORIENTAR AL ALUMNADO.

Los estudiantes se muestran bastante de acuerdo con esta afirmación, el 42.5% opina, al puntuar con respuestas 5 y 6, que sus profesores lo que pretenden al evaluar es ayudar y orientar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

VAR12: Ayudar y orientar al estudiante.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	24	7,6	7,6
	2,00	20	6,3	13,9
	3,00	41	13,0	26,9
	4,00	97	30,7	57,6
	5,00	76	24,1	81,6
	6,00	58	18,4	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.48: Tabla de frecuencias para la variable VAR12.

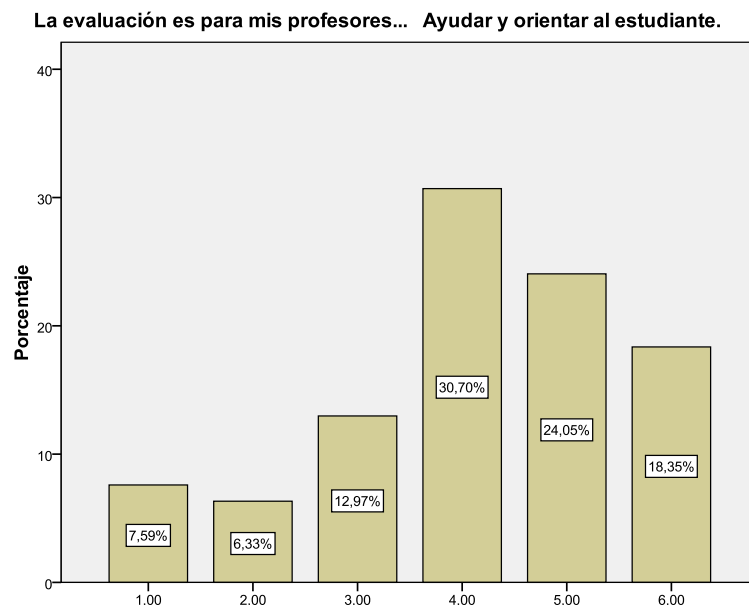


GRÁFICO 14.37: Porcentaje de respuestas para la variable VAR12.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES ES HACER UN BALANCE GENERAL DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS.

Con porcentaje muy similar al de la variable anterior, un 42.1% del alumnado decide que los docentes al evaluar pretenden realizar un balance global sobre los conocimientos que han sido adquiridos por los estudiantes. Solo un 12.7% no estaría nada o muy poco de acuerdo con dicha afirmación.

VAR13: Hacer un balance general de los conocimientos adquiridos.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	18	5,7	5,7
	2,00	22	7,0	12,7
	3,00	31	9,8	22,5
	4,00	112	35,4	57,9
	5,00	81	25,6	83,5
	6,00	52	16,5	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.49: Tabla de frecuencias para la variable VAR13.

La evaluación es para mis profesores... Hacer un balance general de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

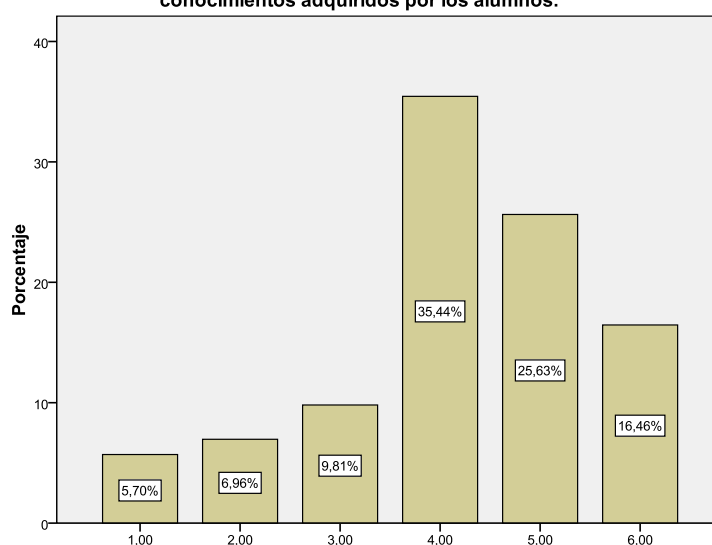


GRÁFICO 14.38: Porcentaje de respuestas para la variable VAR13.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES CONSISTE EN MODIFICAR LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

El acuerdo disminuye entre los aprendices cuando se les pregunta si la evaluación para sus profesores persigue la modificación de las estrategias de enseñanza cuando éstas no se acomodan a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, un 32.9% estaría muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con este hecho.

VAR14: Modificar las estrategias de enseñanza.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	27	8,5	8,5
	2,00	24	7,6	16,1
	3,00	60	19,0	35,1
	4,00	101	32,0	67,1
	5,00	71	22,5	89,6
	6,00	33	10,4	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.50: Tabla de frecuencias para la variable VAR14.

La evaluación es para mis profesores... Realizar modificaciones en las estrategias de enseñanza que sigue el profesor tras los resultados obtenidos en las calificaciones.

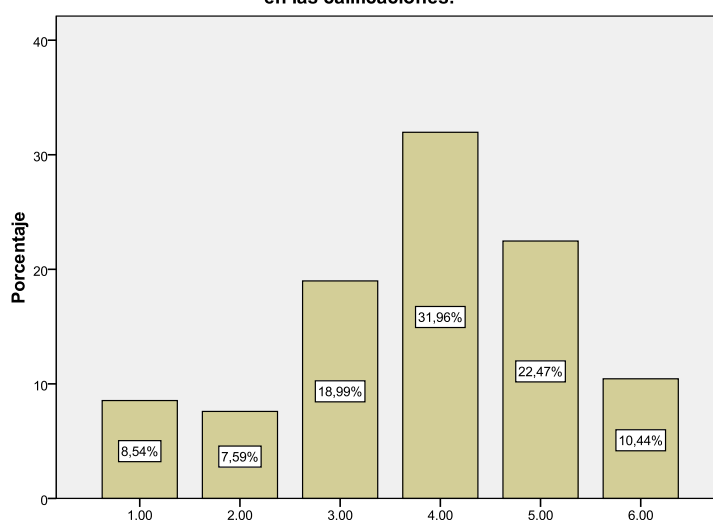


GRÁFICO 14.39: Porcentaje de respuestas para la variable VAR14.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES SE CENTRA EN INFORMAR A LAS FAMILIAS.

Un 39.3% de los estudiantes encuestados muestran una aceptación muy fuerte hacia la idea de que la evaluación ejerce una función de comunicación a las familias, manteniéndolas informadas del proceso.

VAR15: Informar a las familias.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	18	5,7	5,7
	2,00	29	9,2	14,9
	3,00	53	16,8	31,6
	4,00	92	29,1	60,8
	5,00	66	20,9	81,6
	6,00	58	18,4	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.51: Tabla de frecuencias para la variable VAR15.

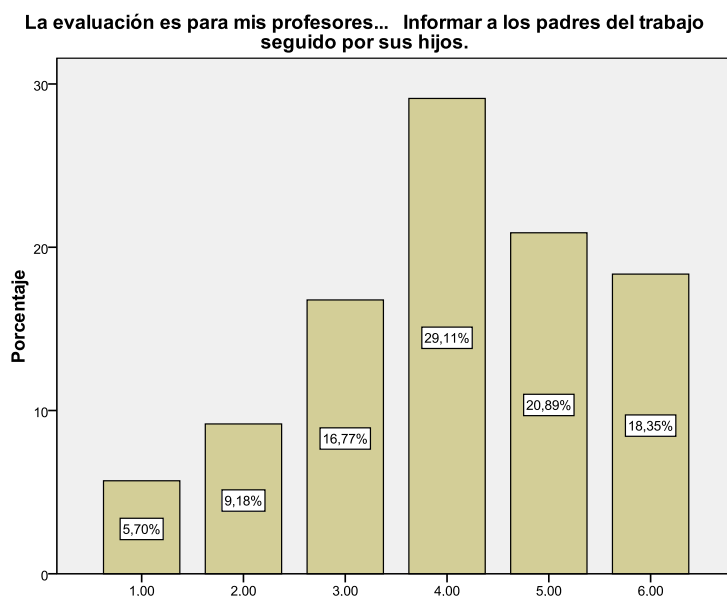


GRÁFICO 14.40: Porcentaje de respuestas para la variable VAR15.

La opinión de los estudiantes acerca de lo que significa la evaluación para sus profesores sigue dejando la función formadora del profesorado en los últimos puestos de relevancia, la variable VAR14 habría sido la quinta en el orden de importancia que se ha establecido a partir de las medias obtenidas según la opinión del alumnado y que se ha introducido en la primera columna de la siguiente tabla. La máxima importancia se encuentra para la variable VAR13, que determina cómo la evaluación para los profesores, en la opinión de los alumnos, significaría hacer un balance de conocimientos adquiridos y no adquiridos por éstos. En segundo lugar quedaría la reflexión del docente, la evaluación como un análisis de los logros conseguidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para este ítem solo el 26.3% de los estudiantes se posicionó en el desacuerdo en diferente grado (puntuaciones a la variable 1, 2 y 3). Ayudar y orientar al estudiante sería la tercera opinión de importancia, con una media de 4.1234, lo que habla del sentir del alumno hacia la evaluación que hace el docente, en el sentido de que se siente ayudado y orientado gracias a la evaluación.

ORDEN	VARIABLES		Media	PORCENTAJE DE VALORES					
				1 Nada de acuerdo	2 Muy poco de acuerdo	3 Poco de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo	6 Totalmente de acuerdo
2º	VAR9	Una reflexión sobre si lo enseñado por el profesor ha sido aprendido por los alumnos.	4.1519	6.96%	5.70%	13.61%	30.38%	25.63%	17.72%
6º	VAR10	Recompensar al buen estudiante.	3.6835	9.81%	14.24%	17.72%	25.63%	21.20%	11.39%
7º	VAR11	Clasificar y comparar a los estudiantes.	3.2690	18.04%	17.41%	19.62%	18.04%	18.35%	8.54%
3º	VAR12	Ayudar y orientar al estudiante.	4.1234	7.59%	6.33%	12.97%	30.70%	24.05	18.35%
1º	VAR13	Hacer un balance general de los conocimientos adquiridos por los alumnos.	4.1772	5.70%	6.96%	9.81%	35.44%	25.63%	16.46%
5º	VAR14	Realizar modificaciones en las estrategias de enseñanza que sigue el profesor tras los resultados obtenidos en las calificaciones.	3.8354	8.54%	7.59%	18.99%	31.96%	22.47%	10.44%
4º	VAR15	Informar a los padres del trabajo seguido por sus hijos.	4.0538	5.70%	9.18%	16.77%	29.11%	20.89%	18.35%

TABLA 14.52: Porcentaje de respuestas para concepto de evaluación para el profesor.

14.1.2.6.3.-La evaluación para los padres desde la óptica del estudiante.

Se procede al análisis de fiabilidad a través del estadístico Alfa de Cronbach, obteniéndose un nivel de fiabilidad aceptable.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,715	6

TABLA 14.53: Estadístico de fiabilidad para concepto de evaluación para los padres.

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR16	20,6582	20,473	,509	,657
VAR17	20,7943	19,967	,526	,651
VAR18	21,2532	22,399	,323	,719
VAR19	19,3829	23,120	,419	,686
VAR20	19,5222	21,323	,528	,654
VAR21	19,0696	23,170	,404	,690

TABLA 14.54: Estadístico de total-elemento para concepto de evaluación para los padres.

En relación a la percepción que los estudiantes tienen sobre qué es para sus padres la evaluación, se obtienen los siguientes resultados para las seis variables.

Estadísticos	VAR16	VAR17	VAR18	VAR19	VAR20	VAR21
N	Válidos 316	316	316	316	316	316
	Perdidos 0	0	0	0	0	0
Media	3,4778	3,3418	2,8829	4,7532	4,6139	5,0665
Mediana	4,0000	3,0000	3,0000	5,0000	5,0000	6,0000
Moda	4,00	3,00	1,00	6,00	6,00	6,00
Desv. típ.	1,49798	1,54621	1,56212	1,23539	1,33678	1,25433
Varianza	2,244	2,391	2,440	1,526	1,787	1,573

TABLA 14.55: Estadístico descriptivos para concepto de evaluación para los padres.

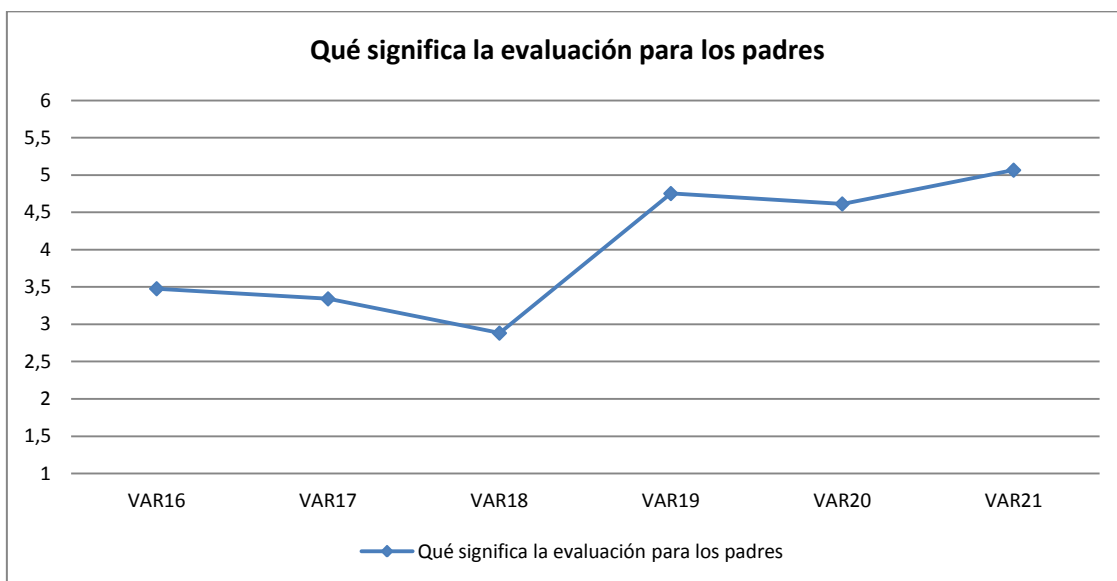


GRÁFICO 14.41: Distribución de medias para las variables del concepto de evaluación para los padres.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES ES UNA FORMA DE REFLEXIÓN SOBRE SI HAN AYUDADO AL HIJO.

Poco acuerdo aparece ante esta disyuntiva que se le plantea al estudiante encuestado, un 26.5% estaría muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la información que proporciona la evaluación sirva de mecanismo de introspección de los padres para reflexionar sobre si ofrecieron la ayuda oportuna a sus hijos. Un 27.2% no estaría nada o muy poco de acuerdo con esta reflexión paterna.

VAR16: Una reflexión sobre si ayudaron al hijo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	39	12,3	12,3
	2,00	47	14,9	27,2
	3,00	71	22,5	49,7
	4,00	75	23,7	73,4
	5,00	51	16,1	89,6
	6,00	33	10,4	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.56: Tabla de frecuencias para la variable VAR16.

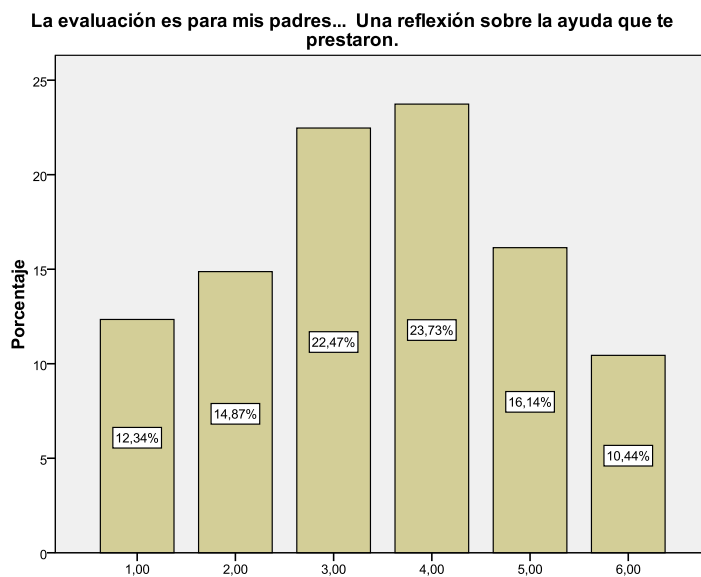


GRÁFICO 14.42: Porcentaje de respuestas para la variable VAR16.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES ES UNA FORMA DE RECOMPENSAR AL HIJO.

Para esta variable el alumnado tampoco estaría muy de acuerdo, solo un 24.3% habría marcado respuestas 5 y 6. Por el contrario, un 30.4% elegiría las respuestas 1 y 2, indicativas de desacuerdo total. La evaluación como recompensa no es muy bien entendida por las familias.

VAR17: Recompensar al hijo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	52	16,5	16,5
	2,00	44	13,9	30,4
	3,00	73	23,1	53,5
	4,00	70	22,2	75,6
	5,00	45	14,2	89,9
	6,00	32	10,1	100,0
	Total	316	100,0	

TABLA 14.57: Tabla de frecuencias para la variable VAR17.

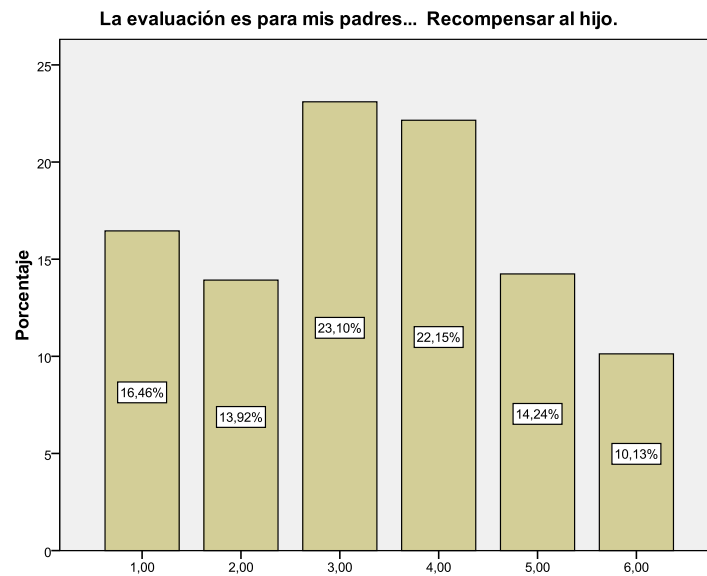


GRÁFICO 14.43: Porcentaje de respuestas para la variable VAR17.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES CONLLEVA AL CASTIGO DEL HIJO.

Aún menos de acuerdo se encuentran los estudiantes con el hecho de que la evaluación sea un medio para castigar al hijo por no llevar buenas notas. Un 43.1% rechazaría tal afirmación.

VAR18: Castigar al hijo.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	83	26,3	26,3
	2,00	53	16,8	43,0
	3,00	76	24,1	67,1
	4,00	51	16,1	83,2
	5,00	28	8,9	92,1
	6,00	25	7,9	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.58: Tabla de frecuencias para la variable VAR18.

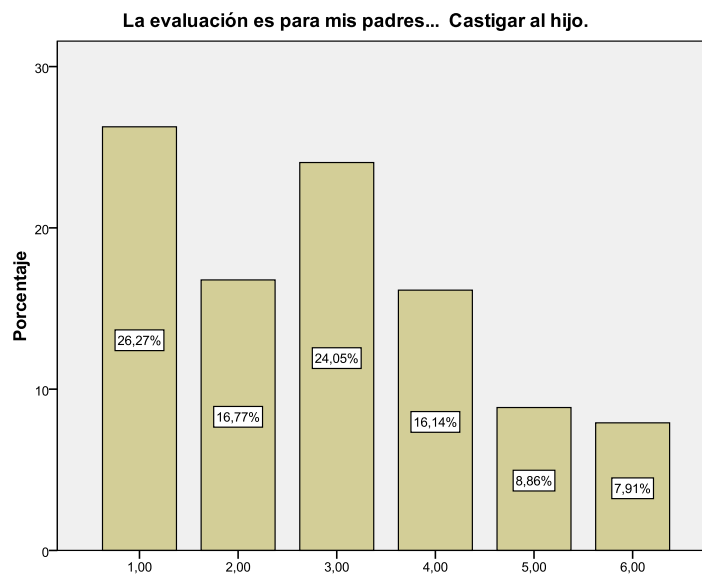


GRÁFICO 14.44: Porcentaje de respuestas para la variable VAR18.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES SIGNIFICA APRENDER.

El acuerdo surge a través de esta variable, los estudiantes opinan que la evaluación para sus padres significa aprender, un 62% se manifiesta como muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta visión de los padres acerca de la evaluación.

VAR19: Aprender.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	8	2,5	2,5
	2,00	9	2,8	5,4
	3,00	26	8,2	13,6
	4,00	77	24,4	38,0
	5,00	86	27,2	65,2
	6,00	110	34,8	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.59: Tabla de frecuencias para la variable VAR19.

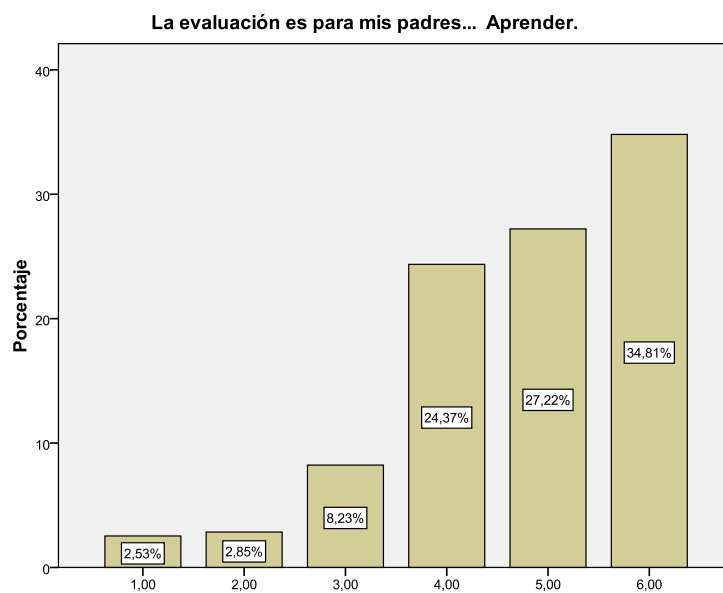


GRÁFICO 14.45: Porcentaje de respuestas para la variable VAR19.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES SIGNIFICA APROBAR.

El hecho de aprobar se relaciona con la evaluación en las familias, un porcentaje del 56.3% de estudiantes que puntúan con 5 y 6 esta idea, así lo confirman.

VAR20: Aprobar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1,00	10	3,2	3,2	3,2
2,00	18	5,7	5,7	8,9
3,00	24	7,6	7,6	16,5
4,00	86	27,2	27,2	43,7
5,00	72	22,8	22,8	66,5
6,00	106	33,5	33,5	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.60: Tabla de frecuencias para la variable VAR20.

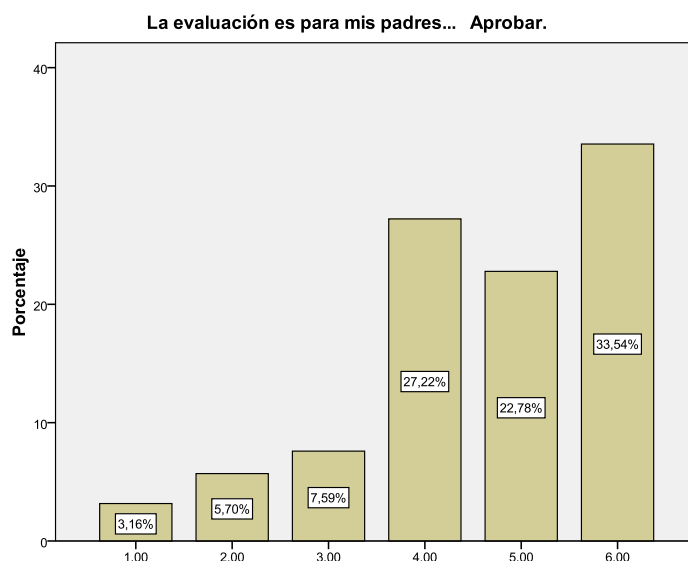


GRÁFICO 14.46: Porcentaje de respuestas para la variable VAR20.

EN OPINIÓN DEL ESTUDIANTE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES SIGNIFICA OBTENER UN TÍTULO.

Esta interpretación de la evaluación es la que mayor porcentaje alcanza, el 75.3% de los encuestados opinan que la evaluación para sus padres consiste en la obtención de un título académico que les acredite y les permita conquistar un buen puesto de trabajo en la sociedad.

VAR21: Obtener el título.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
1,00	10	3,2	3,2	3,2
2,00	8	2,5	2,5	5,7
3,00	15	4,7	4,7	10,4
4,00	45	14,2	14,2	24,7
5,00	78	24,7	24,7	49,4
6,00	160	50,6	50,6	100,0
Total	316	100,0	100,0	

TABLA 14.61: Tabla de frecuencias para la variable VAR21.

La evaluación es para mis padres... Obtener un título y poder ocupar un buen lugar en la sociedad.

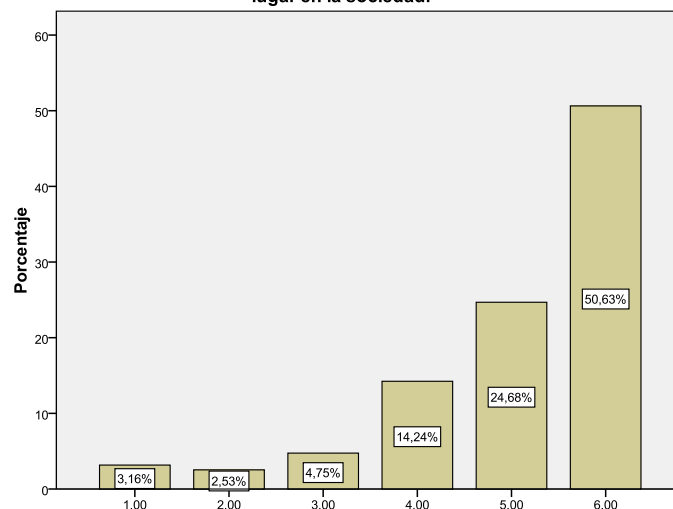


GRÁFICO 14.47: Porcentaje de respuestas para la variable VAR21.

En la siguiente tabla-resumen vuelve a aparecer en la primera columna en orden de importancia, según la media, las opiniones de los alumnos sobre lo que significa la evaluación para sus padres y madres. En la que vuelve a ponerse de manifiesto el carácter certificador de la evaluación, puesto que se da importancia muy alta, con la media más elevada, a **obtener el título y poder ocupar un buen lugar en la sociedad**. *Aprobar y aprender* quedan con medias muy igualadas, de lo que se induce que para los padres, según el sentir de sus hijos, la evaluación no solo posee carácter seleccionador, sino también formativo, fomentando el aprendizaje de los conocimientos. Asimismo se observa, a través de la media obtenida para la variable VAR16, que los alumnos no piensan que la evaluación sirva para que sus padres reflexionen sobre su implicación en el proceso educativo en cuanto a la ayuda que pudieron proporcionarles en el proceso y no lo hicieron. No están de acuerdo en que la evaluación sea interpretada por sus padres como una moneda de cambio, por lo que las variables VAR17 y VAR18, *recompensar* y *castigar al hijo* han quedado con medias poco importantes.

ORDEN	VARIABLES		Media	PORCENTAJE DE VALORES					
				1 Nada de acuerdo	2 Muy poco de acuerdo	3 Poco de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Muy de acuerdo	6 Totalmente de acuerdo
4º	VAR16	Una reflexión sobre la ayuda que te prestaron.	3.4778	12.34%	14.87%	22.47%	23.7%3	16.14%	10.44%
5º	VAR17	Recompensar al hijo.	3.3418	16.46%	13.92%	23.10%	22.15%	14.24%	10.13%
6º	VAR18	Castigar al hijo.	2.8829	26.27%	16.77%	24.05%	16.14%	8.86%	7.91%
2º	VAR19	Aprender.	4.7532	2.53%	2.85%	8.23%	24.37%	27.22%	34.81%
3º	VAR20	Aprobar.	4.6139	3.16%	5.70%	7.59%	27.22%	22.78%	33.54%
1º	VAR21	Obtener un título y poder ocupar un buen lugar en la sociedad.	5.0665	3.16%	2.53%	4.75%	14.24%	24.68%	50.63%

TABLA 14.62: Porcentaje de respuestas para concepto de evaluación para los padres.

14.1.3.- Análisis correlacional.

El análisis correlacional entre variables permitirá obtener las correlaciones bivariadas entre parejas de elementos. El objetivo es analizar el grado de relación existente entre las variables tomadas de dos en dos, de forma que se pueda cuantificar en qué medida la variación de una variable va a suponer variaciones en el mismo sentido en la pareja con la que se la relaciona, tal cuantificación es el **coeficiente de correlación lineal de Pearson r**, cuyo valor oscila entre -1 y $+1$. La existencia de correlacionalidad entre variables no implica causalidad, puede existir una alta correlación entre dos variables pero una no ser la causa de la otra. Cuando las variables utilizadas incumplen el supuesto de normalidad el mejor coeficiente que se puede obtener para analizar la correlación lineal es el **coeficiente de correlación Rho de Spearman**, se trata del mismo coeficiente de Pearson pero aplicado tras la conversión de las puntuaciones originales en rangos, ambos coeficientes se interpretan de la misma manera.

Correl. negativa perfecta	Correl. negativa fuerte	Correl. negativa moderada	Correl. negativa débil	Ninguna correlación	Correlación positiva débil	Correlación positiva moderada	Correlación positiva fuerte	Correlación positiva perfecta
-1.00	Valores inter medios	-0.50	Valores inter medios	0.00	Valores inter medios	+0.50	Valores inter medios	+1.00

Para el rango de correlaciones positivas se afinará algo más en la clasificación de los valores del coeficiente de correlación lineal, con el fin de realizar una interpretación cualitativa más fina de los resultados que nos muestran las tablas de correlaciones, al igual que se hizo con los resultados de las variables correlacionadas en los datos obtenidos del cuestionario de profesores.

Correlación Muy baja	Correlación Débil	Correlación Apreciable	Correlación Fuerte	Correlación Muy fuerte
0.0 - 0.2	0.2 - 0.4	0.4 - 0.6	0.6 - 0.8	0.8 - 1.0

El coeficiente de correlación Rho de Spearman se aplica cuando los datos no cumplen el requisito de normalidad, para comprobar si los datos que vamos a analizar cumplen el supuesto de normalidad, someteremos las variables del cuestionario a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Se han elaborado unas tablas en las que puede observarse cómo el nivel crítico de significatividad que aportan las pruebas de normalidad es inferior a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad y por tanto se trabajará mediante análisis no paramétrico. Los resultados pueden encontrarse en las **Tablas 14.A y 14.B** del **Anexo 1** a este documento.

14.1.3.1.- Correlación entre las variables que definen la praxis evaluativa.

VARIABLES RELATIVAS A LA EVALUACIÓN FINAL.

Para realizar el análisis correlacional se van a calcular los coeficientes de correlación de Spearman para las variables que componen el primer aspecto de la práctica evaluativa entendida por el alumno, relativo a la opinión que poseen sobre la evaluación final.

v1.1								
v1.2	,353**							
v1.3	,260**	,361**						
v1.4	,315**	,323**	,394**					
v1.5	,300**	,333**	,420**	,542**				
v1.6	,025	,013	,087	,010	,032			
v1.7	,252**	,283**	,364**	,243**	,295**	,210**		
v1.8	,244**	,253**	,386**	,333**	,300**	,103	,439**	
Rho de Spearman	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 14.63: Correlaciones entre variables relativas a la evaluación final.

Las correlaciones que aparecen entre las variables son positivas y apreciables, excepto las correlaciones bivariadas que se generan a través de la variable v1.6, *Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final*, correlaciones que se muestran muy débiles, en torno al cero, lo que implica que no existe correlación lineal entre la variable v1.6 y el resto (aunque pudiera existir otro tipo de correlación entre ellas) excepto para la variable v1.7, *Para cada materia, conoces qué es lo que tu profesor quiere que sepas y cómo debes saberlo*, donde Rho toma el valor 0.210 indicativo de una correlación lineal débil y positiva.

v1.1	Las calificaciones que obtienes se corresponden con el esfuerzo que realizas.
v1.2	Te implicas activamente en las actividades que te proponen los profesores y eso influye positivamente en tu evaluación.
v1.3	El trabajo de equipo que realizas con tus compañeros es valorado por tus profesores.
v1.4	En tu calificación final se tiene en cuenta la actitud que muestras hacia la asignatura.
v1.5	El progreso que vas realizando a lo largo del curso es tenido en cuenta en tu calificación final.
v1.6	Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final.
v1.7	Para cada materia, conoces qué es lo que tu profesor quiere que sepas y cómo debes saberlo.
v1.8	La realización de trabajos e investigaciones contribuyen a obtener tu calificación final.

VARIABLES RELATIVAS A LA EVALUACIÓN CONTINUA.

De la misma forma se ha procedido al cálculo de los coeficientes de correlación de Rho de Spearman.

v2.1										
v2.2	,356**									
v2.3	,304**	,353**								
v2.4	,354**	,437**	,461**							
v2.5	,239**	,254**	,399**	,444**						
v2.6	,220**	,266**	,291**	,358**	,412**					
v2.7	,143*	,201**	,323**	,380**	,392**	,592**				
v2.8	,179**	,296**	,333**	,373**	,469**	,452**	,440**			
v2.9	,274**	,216**	,262**	,350**	,224**	,170**	,144**	,146**		
v2.10	,264**	,221**	,267**	,302**	,109	,252**	,227**	,219**	,345**	
Rho de Spearman	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 14.64: Correlaciones entre variables relativas a la evaluación continua.

Aparecen dos variables en las que la correlación no es significativa, son la variable v2.5.- *La evaluación es, la mayoría de las veces, justa y objetiva*, y la variable v2.10.- *Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje*. No aparece, entonces, relación directa entre la opinión de los estudiantes hacia el hecho de que la evaluación sea un acto justo y objetivo y la información constante que los padres tienen del progreso de sus hijos. El resto de las correlaciones son positivas y significativas. Se encuentran correlacionadas con mayor fuerza las variables v2.3 y v2.4, lo que evidencia que aquellos alumnos que piensan que sus profesores le ofrecen ayuda continua orientándoles en el aprendizaje son aquellos cuyos profesores les comunican durante el proceso los resultados de la evaluación, practicando una evaluación formativa que les desvela errores y mecanismos de corrección.

v2.1	Al iniciar el curso se te evalúa y se te informa de cuáles son tus dificultades.
v2.2	La evaluación te permite corregir errores, aprender de ellos y rectificar a tiempo.
v2.3	Mediante la evaluación continua tus profesores te orientan y te indican cuál es el camino que debes seguir para continuar aprendiendo.
v2.4	Tras la realización de tus actividades de aula y trabajos, sabes cuáles han sido los fallos cometidos y cómo mejorar, gracias a la ayuda de tu profesor.
v2.5	La evaluación es, la mayoría de las veces, justa y objetiva.
v2.6	Estás informado de cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia.
v2.7	Estás informado de cuáles son los criterios de corrección de los exámenes (puntuación de las preguntas, influencia en la nota de la presentación y ortografía...).
v2.8	Los exámenes están basados en el trabajo que se ha hecho en el aula y en las explicaciones proporcionadas por el profesor.
v2.9	Practicas la autoevaluación (mecanismo por el que un alumno comprueba por sí mismo si ha aprendido).
v2.10	Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje.

VARIABLES RELATIVAS A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.

Para este grupo de variables se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman obteniéndose los siguientes resultados:

v3.1											
v3.2	,678**										
v3.3	,480**	,610**									
v3.4	,390**	,434**	,474**								
v3.5	,211**	,266**	,328**	,393**							
v3.6	,246**	,264**	,236**	,303**	,419**						
v3.7	,368**	,311**	,288**	,356**	,408**	,416**					
v3.8	,215**	,203**	,216**	,244**	,321**	,354**	,393**				
v3.9	,268**	,357**	,352**	,396**	,403**	,361**	,418**	,346**			
v3.10	,373**	,486**	,413**	,445**	,391**	,329**	,438**	,448**	,447**		
v3.11	,175**	,252**	,217**	,297**	,424**	,247**	,221**	,276**	,480**	,393**	
Rho de Spearman	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 14.65: Correlaciones entre variables relativas a la evaluación de competencias.

Entre las variables que determinan la opinión de los estudiantes sobre la evaluación de las competencias básicas aparecen correlaciones bivariadas significativas en todos los casos. El valor más alto se obtiene para las parejas v3.1 y v3.2, indicativo de que los alumnos no entienden qué son las competencias básicas y, además, no han sido informados de cuáles son las competencias que deben desarrollarse para cada materia. Se evidencia que el desconocimiento de este importante concepto está relacionado con la escasa información proporcionada por los centros educativos a sus estudiantes sobre el nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.

Las variables v3.6 y v3.7 correlacionan positiva y significativamente, por lo que se puede evidenciar una interesante relación entre ellas. Los estudiantes que utilizan herramientas que les permiten aprender por sí mismos son también los que elaboran sus propios materiales curriculares, no confiándose a las explicaciones de los profesores en clase.

v3.1	Entiendes qué son las competencias básicas.
v3.2	Estás informado de las competencias que debes desarrollar en cada materia.
v3.3	El nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias favorece el aprendizaje autónomo del alumno.
v3.4	Se utilizan para la evaluación de competencias técnicas diferentes al examen, como trabajos, debates, exposiciones, proyectos...
v3.5	Las actividades que realizas en el aula te sirven para afrontar con éxito otras situaciones y experiencias de la vida diaria.
v3.6	Utilizas herramientas (informáticas, bibliográficas, técnicas de estudio...) que te permiten aprender por ti mismo.
v3.7	Elaboras tus propios materiales curriculares, ampliando los apuntes de clase, buscando información adicional por otras vías: revistas, internet...
v3.8	Planificas tu aprendizaje, organizando los tiempos de estudio para que la tarea no se acumule el día antes del examen.
v3.9	La evaluación en forma de examen te permite demostrar todos los conocimientos que posees sobre una materia.
v3.10	Tus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan tus profesores son tenidos en cuenta para propiciar la mejora de la enseñanza.
v3.11	Aprendes básicamente aquello que te enseña el profesor de cada materia.

14.1.3.2.-Correlaciones entre las variables relativas al concepto de la evaluación desde la óptica del estudiante.

VARIABLES QUE DEFINEN EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN PARA EL ALUMNO.

Se obtuvieron los coeficientes de correlación de Spearman para cada una de las variables que permitieron a los estudiantes pronunciarse hacia lo que para ellos significa la palabra evaluación.

VAR1								
VAR2	,479**							
VAR3	,336**	,207**						
VAR4	,289**	,286**	,477**					
VAR5	,442**	,344**	,310**	,343**				
VAR6	,453**	,444**	,209**	,302**	,519**			
VAR7	,186**	,359**	,179**	,301**	,294**	,310**		
VAR8	,267**	,219**	,285**	,372**	,343**	,364**	,290**	
Rho de Spearman	VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7	VAR8

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 14.66: Correlaciones entre variables relativas al concepto de evaluación para el alumno.

1.- Qué significa para ti la palabra evaluación:	
VAR1	Una reflexión sobre mi aprendizaje: si he atendido en clase, si he trabajado lo suficiente, si he planificado el estudio...
VAR2	La corrección de errores cometidos y toma de medidas para que no vuelvan a ocurrir.
VAR3	Calificación (las notas del 1º, 2º y 3º trimestre).
VAR4	Exámenes (aprobar o no).
VAR5	Una forma de medir lo que he aprendido.
VAR6	Mejorar mi proceso formativo.
VAR7	Ayudar al profesor en su práctica diaria.
VAR8	Obtener el Título de ESO.

La mayor correlación se da entre las variables VAR5 y VAR6, una relación positiva y moderada. Los estudiantes que opinan que la evaluación es una forma de medir lo aprendido también piensan que en la evaluación se encuentra una estrategia para mejorar el proceso formativo, saber cuánto se ha aprendido conlleva a mejorar la formación.

VARIABLES QUE DEFINEN EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESOR.

De la misma forma que para las anteriores variables, se procedió al cálculo del coeficiente Rho de Spearman.

VAR9							
VAR10	,334**						
VAR11	,064	,389**					
VAR12	,439**	,368**	,213**				
VAR13	,315**	,300**	,218**	,441**			
VAR14	,417**	,371**	,301**	,523**	,374**		
VAR15	,235**	,391**	,238**	,400**	,337**	,420**	
Rho de Spearman	VAR9	VAR10	VAR11	VAR12	VAR13	VAR14	VAR15

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 14.67: Correlaciones entre variables relativas al concepto de evaluación para el profesor.

2.- Qué crees que significa la evaluación para tus profesores:	
VAR9	Una reflexión sobre si lo enseñado por el profesor ha sido aprendido por los alumnos.
VAR10	Recompensar al buen estudiante.
VAR11	Clasificar y comparar a los estudiantes.
VAR12	Ayudar y orientar al estudiante.
VAR13	Hacer un balance general de los conocimientos adquiridos por los alumnos.
VAR14	Realizar modificaciones en las estrategias de enseñanza que sigue el profesor tras los resultados obtenidos en las calificaciones.
VAR15	Informar a los padres del trabajo seguido por sus hijos.

La mayor correlación se da entre las variables VAR12 y VAR14, siendo ésta positiva y moderada. Los estudiantes que piensan que para sus profesores la evaluación se convierte en un instrumento que permite ayudar y orientar al aprendiz, también opinan que la evaluación permite ajustar las estrategias de enseñanza según los resultados obtenidos. Correlación interesante, puesto que permite evidenciar que los alumnos ven en la evaluación sus funciones formativas y formadoras.

Entre las variables VAR9 y VAR11, no aparece correlación lineal, con un coeficiente cercano al cero, indicativo de que para aquellos alumnos que opinan que la evaluación puede convertirse en una reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje, difícilmente sería utilizada como una forma de clasificar y seleccionar.

VARIABLES QUE DEFINEN EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN PARA LOS PADRES.

Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman para cada pareja de variables y se obtuvieron los siguientes resultados.

VAR16						
VAR17	,495**					
VAR18	,234**	,434**				
VAR19	,296**	,211**	,002			
VAR20	,300**	,297**	,206**	,509**		
VAR21	,282**	,195**	,078	,445**	,491**	
Rho de Spearman	VAR16	VAR17	VAR18	VAR19	VAR20	VAR21

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 14.68: Correlaciones entre variables relativas al concepto de evaluación para los padres.

3.- Qué crees que significa la evaluación para tus padres:	
VAR16	Una reflexión sobre la ayuda que te prestaron.
VAR17	Recompensar al hijo.
VAR18	Castigar al hijo.
VAR19	Aprender.
VAR20	Aprobar.
VAR21	Obtener un título y poder ocupar un buen lugar en la sociedad.

No existe correlación entre las variables VAR18 y la VAR19, con un coeficiente Rho de Spearman 0.002. En este sentido los alumnos opinarían que para aquellos padres que le dan máxima importancia a la evaluación como una estrategia de aprendizaje, ésta no sería utilizada como una forma de castigo.

La máxima correlación se da entre las variables VAR19 y VAR20, con 0.509 de 1.000, siendo una correlación positiva y moderada, indicativa de que los padres le otorgan importancia al aprender de la misma manera que se la otorgan al aprobar.

CORRELACIÓN ENTRE TODAS LAS VARIABLES.

La siguiente tabla muestra las correlaciones entre todas las variables que permiten definir el concepto de evaluación según las vivencias de cada estudiante, las suyas propias, las de sus profesores y las de sus padres.

VAR10, VAR11, VAR16 y VAR20 que lo hace de forma débil. Únicamente correlaciona de forma apreciable con la variable VAR17. Los alumnos que opinan que para sus padres la evaluación es recompensar, también opinan que la evaluación es castigar, en cualquier caso el sentido sancionador de la evaluación se pone de manifiesto en algunas familias.

Las correlaciones más fuertes se obtienen para las parejas: VAR6-VAR5 y VAR12-VAR14. Para la primera pareja se observa la relación que existe para los alumnos del concepto de evaluación y el acto de medir y mejorar. A través de la segunda pareja se evidencia cómo los alumnos piensan que para sus profesores la evaluación es un acto de ayudar al alumno, por un lado, y de la misma forma de ayuda al docente en cuanto a la modificación de los procesos de enseñanza, por otro.

14.1.4.- Análisis inferencial.

Para determinar qué estadísticos de contraste se utilizarán para realizar el análisis inferencial se sometió, en primer lugar, a las variables a la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra, como se vio en el apartado de análisis correlacional. A través de ella se observó que las variables no cumplían el supuesto de normalidad, por lo que se ha trabajado mediante análisis no paramétrico. Estos datos se encuentran recogidos en el **Anexo I** a este documento a través de las tablas: **Tabla 14.A** y **Tabla 14.B**. Por consiguiente, no se ha estudiado el supuesto de homocedasticidad a través de la prueba de Levene y tampoco se han aplicado las pruebas T de Student y ANOVA. Por el contrario, se ha aplicado la prueba de Kruskal-Wallis para K muestras independientes, puesto que la independencia fue aceptada según la prueba de Durbin-Watson, para cada grupo de variables a analizar. La Prueba U de Mann-Whitney fue utilizada, del mismo modo que la prueba de Kruskal-Wallis, para analizar la relación entre dos muestras independientes. Ambas pruebas coincidirán cuando la variable independiente sea de carácter dicotómico.

14.1.4.1.- Relaciones con las variables que definen la praxis evaluativa.

14.1.4.1.1.-Relación entre las variables que determinan la práctica evaluativa y las variables personales.

DIFERENCIAS EN RELACIÓN AL GÉNERO Y LOS ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA CALIFICACIÓN FINAL.

Se comenzará con la aplicación de la prueba no paramétrica de contraste que permita desvelar diferencias entre los subgrupos que genera la variable *sexo*.

Variable de agrupación SEXO	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Prueba de Kruskal-Wallis								
Chi-cuadrado	,282	1,653	1,399	,001	,035	1,460	14,073	,846
Sig. asintót. *p<0.05	,596	,199	,237	,969	,852	,227	,000*	,358

Según la prueba de Kruskal-Wallis, no aparecen diferencias significativas de medias en ninguna de las respuestas excepto en la variable v1.7.- *Para cada materia, conoces qué es lo que tu profesor quiere que sepas y cómo debes saberlo.* Las chicas están más convencidas de que esto es así, con una media de 4.5233, en torno al *muy de acuerdo*, los chicos, por el contrario, no tienen tan claro qué es lo que demandan sus profesores de ellos, con una media de 4.0292, indicativa de aceptación débil.

SEXO		v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
HOMBRE	Media	4,1752	4,1241	4,1752	4,3577	4,3650	4,6934	4,0292	4,1168
	N	137	137	137	137	137	137	137	137
	Desv. típ.	1,18134	1,17226	1,28279	1,39715	1,21193	1,16671	1,19399	1,28947
MUJER	Media	4,1570	4,3140	4,3663	4,4186	4,4012	4,8837	4,5233	4,2849
	N	172	172	172	172	172	172	172	172
	Desv. típ.	1,06722	1,02326	1,21858	1,19907	1,10109	,98430	1,22572	1,11093
Total	Media	4,1650	4,2298	4,2816	4,3916	4,3851	4,7994	4,3042	4,2104
	N	309	309	309	309	309	309	309	309
	Desv. típ.	1,11743	1,09409	1,24903	1,28884	1,14978	1,07141	1,23452	1,19431

TABLA 14.70: Diferencias entre las variables de la calificación final en función del género.

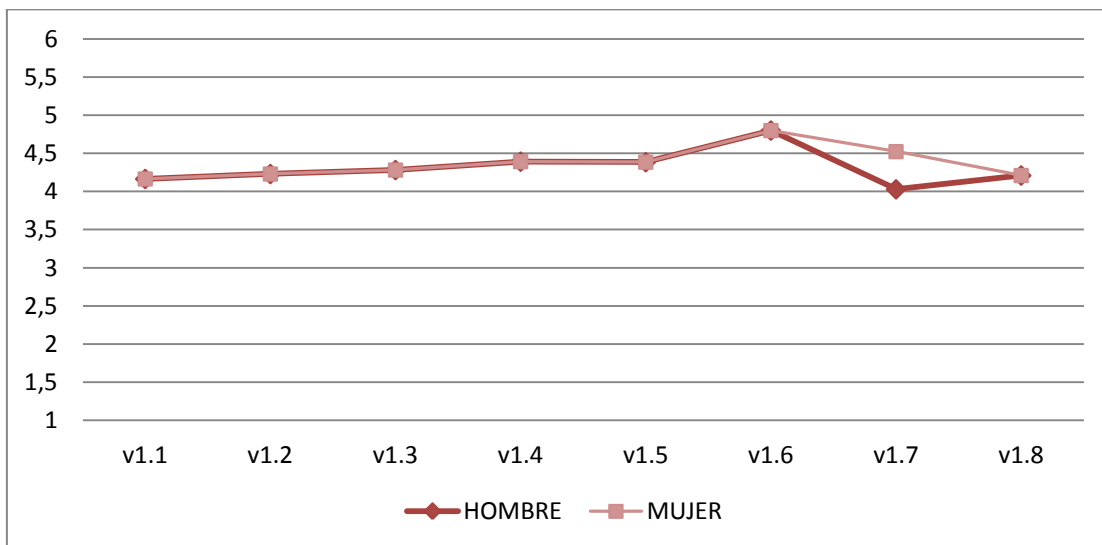


GRÁFICO 14.48: Contorno de contraste de las variables de calificación final en función del género.

DIFERENCIAS EN RELACIÓN AL GÉNERO Y LOS ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA EVALUACIÓN CONTINUA.

En la segunda parte del cuestionario aparecen diferencias más acusadas en las respuestas según el sexo del alumnado. La aplicación de la prueba de contraste no paramétrico mostró diferencias significativas de medias para las actitudes que muestran los estudiantes cuando se dividen en dos grupos, chicos y chicas. Las variables afectadas fueron: v2.3, v2.4, v2.6, v2.8 y v2.10.

Variable de agrupación	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
SEXO										
Prueba de Kruskal-Wallis										
Chi-cuadrado	,100	,507	6,926	6,340	1,992	4,695	1,929	9,386	1,422	4,173
Sig. asintót.	,752	,477	,008*	,012*	,158	,030*	,165	,002*	,233	,041*
*p<0.05										

SEXO		v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
HOMBRE	Media	3,3869	4,2482	4,0000	3,7956	3,8759	4,3577	4,3650	4,4380	3,5109	4,1752
	N	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
	Desv. típ.	1,53032	1,26480	1,30045	1,21352	1,31421	1,30461	1,32774	1,22991	1,46085	1,52382
MUJER	Media	3,4419	4,3488	4,3837	4,1512	4,0814	4,6453	4,5640	4,8547	3,7093	4,5465
	N	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172
	Desv. típ.	1,47180	1,19715	1,23940	1,21412	1,12614	1,27817	1,26189	1,07976	1,39646	1,34779
Total	Media	3,4175	4,3042	4,2136	3,9935	3,9903	4,5178	4,4757	4,6699	3,6214	4,3819
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309
	Desv. típ.	1,49582	1,22661	1,27908	1,22473	1,21539	1,29579	1,29317	1,16542	1,42644	1,43805

TABLA 14.71: Diferencias entre las variables de la evaluación continua en función del género.

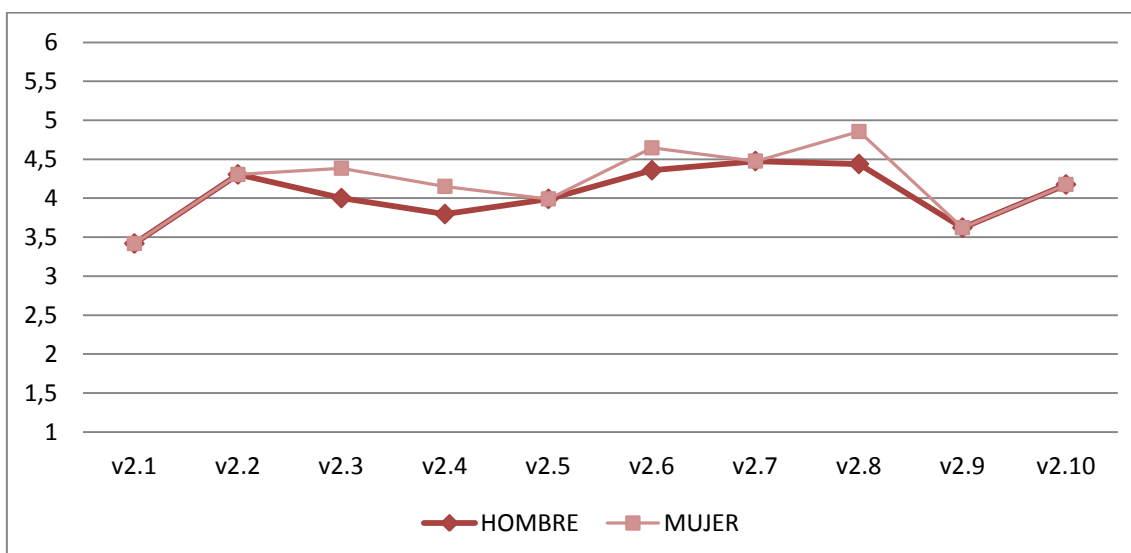


GRÁFICO 14.49: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función del género.

VARIABLES	Hombre	Mujer
VAR 2.3.- Mediante la evaluación continua tus profesores te orientan y te indican cuál es el camino que debes seguir para continuar aprendiendo.	4.0000	4.3837
VAR 2.4.- Tras la realización de tus actividades de aula y trabajos, sabes cuáles han sido los fallos cometidos y cómo mejorar, gracias a la ayuda de tu profesor.	3.7956	4.1512
VAR 2.6.- Estás informado de cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia.	4.3577	4.6453
VAR 2.8.- Los exámenes están basados en el trabajo que se ha hecho en el aula y en las explicaciones proporcionadas por el profesor.	4.4380	4.8547
VAR 2.10.- Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje.	4.1752	4.5465

Del análisis de los resultados puede evidenciarse que las chicas poseen mejores actitudes que los chicos ante el carácter formativo y continuo que posee la evaluación. Éstas se sienten más orientadas por sus profesores, conocen los fallos que van cometiendo durante el proceso gracias a la ayuda de sus profesores. Además, manifiestan que conocen cuáles son los criterios de evaluación de cada materia y confían, más que los chicos, en que los exámenes se basen en el trabajo realizado en el aula y en las explicaciones de sus profesores.

DIFERENCIAS EN RELACIÓN AL GÉNERO Y LOS ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

En relación a la tercera parte del cuestionario, en relación a la adquisición de competencias básicas se obtienen los siguientes resultados:

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Chi-cuadrado	1,502	4,240	6,273	,658	3,585	,820	6,240	1,310	,744	,363	,017
gl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sig. asintót.	,220	,039*	,012*	,417	,058	,365	,012*	,252	,388	,547	,896

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: SEXO

SEXO		v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
HOMBRE	Media	2,5109	2,8759	2,7664	3,3869	3,4672	3,7153	3,2190	3,4526	3,8029	3,3504	4,0949
	N	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
	Desv. típ.	1,59557	1,40087	1,31318	1,39983	1,52456	1,52888	1,50350	1,52417	1,53795	1,41209	1,38204
MUJER	Media	2,6744	3,2267	3,1628	3,5116	3,7733	3,8605	3,6628	3,6453	3,9360	3,4186	4,0930
	N	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172	172
	Desv. típ.	1,50587	1,57123	1,40059	1,48477	1,32046	1,45226	1,57176	1,55478	1,50690	1,46671	1,41527
Total	Media	2,6019	3,0712	2,9871	3,4563	3,6375	3,7961	3,4660	3,5599	3,8770	3,3883	4,0939
	N	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309	309
	Desv. típ.	1,54588	1,50587	1,37457	1,44674	1,42040	1,48603	1,55515	1,54178	1,51970	1,44082	1,39837

TABLA 14.72: Diferencias entre las variables de la evaluación de competencias en función del género.

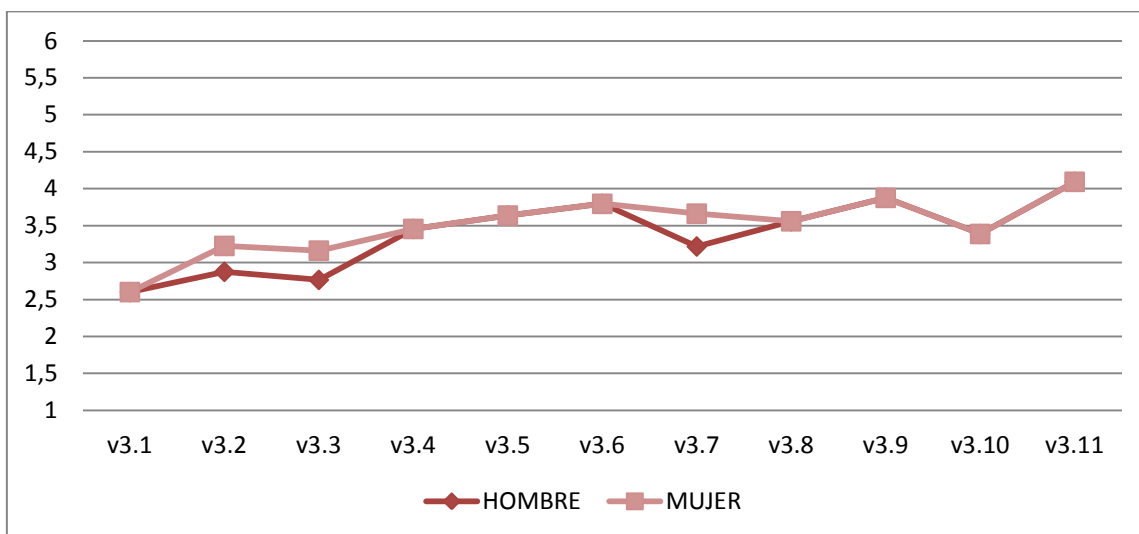


GRÁFICO 14.50: Contorno de contraste de las variables de evaluación de competencias en función del género.

VARIABLES	Hombre	Mujer
VAR 3.2.- Estás informado de las competencias que debes desarrollar en cada materia.	2.8759	3.2267
VAR 3.3.- El nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias favorece el aprendizaje autónomo del alumno.	2.7664	3.1628
VAR 3.7.- Elaboras tus propios materiales curriculares, ampliando los apuntes de clase, buscando información adicional por otras vías: revistas, internet...	3.2190	3.6628

TABLA 14.73: Diferencias entre las variables VAR3.2, VAR3.3, VAR3.7 en función del género.

Según los resultados obtenidos, las chicas muestran mayor acuerdo ante el conocimiento de las competencias que deben desarrollarse en cada materia, entienden en mayor medida que el nuevo enfoque del sistema educativo les permite aprender de forma más autónoma y utilizan estrategias de aprendizaje relacionadas con la elaboración de sus propios materiales.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA PRAXIS EVALUATIVA Y LA VARIABLE PERSONAL RELIGIÓN.

A continuación se procede a la realización de las pruebas de contraste no paramétricas para cada grupo de variables, en función de la variable *religión*.

Estadísticos de contraste ^a	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	,136	,056	,134	,144	,094	,377	,520	,784

a. Variable de agrupación: RELIGIÓN.

Estadísticos de contraste ^a	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	,366	,268	,019*	,532	,672	,134	,887	,781	,634	,025*

a. Variable de agrupación: RELIGIÓN.

Estadísticos de contraste ^a	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	,449	,660	,386	,264	,877	,511	,510	,203	,271	,332	,653

a. Variable de agrupación: RELIGIÓN.

Los estadísticos de contraste desvelan que no existen diferencias significativas en las variables relativas a los elementos que influyen en la evaluación final, v1.1 a v1.8, como tampoco aparecen diferencias en las medias de las variables relativas a los elementos que influyen en la evaluación de competencias, por lo que se utilizarán en el contraste los valores medios totales. Sí aparecen diferencias en las variables que componen el factor relativo a los elementos que influyen en la evaluación continua. En la siguiente tabla se muestran los resultados.

RELIGIÓN		v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
OTRAS RELIGIONES	Media	3,2000	4,1200	3,8400	4,0600	3,9200	4,2800	4,5000	4,6000	3,7200	3,9800
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Desv. típ.	1,71429	1,28793	1,36067	1,16776	1,17526	1,32542	1,28174	1,16058	1,45742	1,49134
RELIGIÓN CATÓLICA	Media	3,4065	4,3537	4,2886	3,9675	3,9959	4,5691	4,4593	4,6504	3,6220	4,4715
	N	246	246	246	246	246	246	246	246	246	246
	Desv. típ.	1,44752	1,20243	1,24950	1,23179	1,22057	1,29098	1,29850	1,17445	1,40820	1,42757
Total	Media	3,3716	4,3142	4,2128	3,9831	3,9831	4,5203	4,4662	4,6419	3,6385	4,3885
	N	296	296	296	296	296	296	296	296	296	296
	Desv. típ.	1,49476	1,21820	1,27770	1,21977	1,21141	1,29912	1,29361	1,17031	1,41460	1,44776

TABLA 14.74: Diferencias entre las variables de evaluación continua en función de la religión.

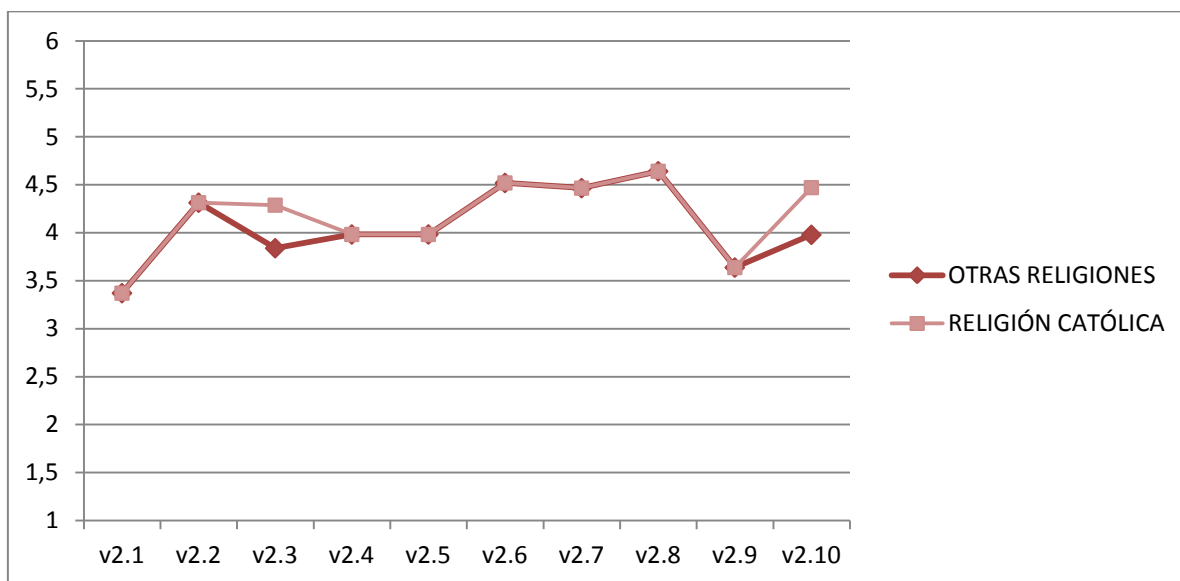


GRÁFICO 14.51: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función de la religión.

Las variables que se ven afectadas por las diferencias son:

- v2.3.- *Mediante la evaluación continua tus profesores te orientan y te indican cuál es el camino que debes seguir para continuar aprendiendo.*
- v2.10.- *Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje.*

Para ambas preguntas el mayor acuerdo se encuentra para los alumnos que profesan la religión católica, los estudiantes que lo hacen con otras religiones tienen una valoración en torno al desacuerdo con estas afirmaciones.

14.1.4.1.2.- Relación entre las variables que definen la praxis evaluativa y las variables académicas.

Se va a proceder a realizar el análisis inferencial entre las variables académicas y las variables que definen la praxis evaluativa, para observar cómo afecta este condicionante a las respuestas que aportan los sujetos en los tres aspectos que encierra la evaluación puesta en práctica por los docentes desde el punto de vista de los estudiantes.

Se seguirá trabajando con pruebas no paramétricas puesto que los datos no se ajustan, a una distribución normal, tal y como se obtiene de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA PRAXIS EVALUATIVA Y LA VARIABLE ACADÉMICA REPETICIÓN DE CURSO.

Las pruebas de contraste no paramétrico desvelan diferencias significativas de medias para las variables relacionadas con la evaluación continua y la evaluación de competencias, no así para la evaluación final o calificación.

Estadísticos de contraste ^a	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	,188	,872	,637	,392	,148	,351	,405	,993

a. Variable de agrupación: REPETICIÓN

Estadísticos de contraste ^a	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	,074	,018*	,065	,024*	,064	,362	,284	,241	,343	,077

a. Variable de agrupación: REPETICIÓN

Estadísticos de contraste ^a	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	,002*	,007*	,248	,002*	,077	,232	,255	,313	,807	,001*	,534

a. Variable de agrupación: REPETICIÓN

En relación al factor evaluación continua se obtiene la siguiente tabla comparativa de medias, en las que aparecen diferencias significativas para los ítems v2.2 y v2.4:

REPETICIÓN DE CURSO		v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
NO HA REPETIDO CURSO	Media	3,3095	4,1762	4,1286	3,8857	3,9048	4,5619	4,4095	4,6048	3,5714	4,5000
	N	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210
	Desv. típ.	1,45240	1,26128	1,22870	1,16417	1,10695	1,27113	1,29921	1,16199	1,39278	1,37040
SÍ HA REPETIDO CURSO	Media	3,6392	4,5567	4,3918	4,1856	4,1134	4,4021	4,5773	4,7629	3,7113	4,1443
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
	Desv. típ.	1,56249	1,12703	1,38110	1,33331	1,39848	1,35907	1,28966	1,17945	1,49275	1,56118
Total	Media	3,4137	4,2964	4,2117	3,9805	3,9707	4,5114	4,4625	4,6547	3,6156	4,3876
	N	307	307	307	307	307	307	307	307	307	307
	Desv. típ.	1,49341	1,23143	1,28241	1,22592	1,20827	1,29946	1,29645	1,16793	1,42417	1,44040

TABLA 14.75: Diferencias entre las variables de evaluación continua en función de la repetición de curso.

v2.2.- *La evaluación te permite corregir errores, aprender de ellos y rectificar a tiempo.*

Los alumnos que no han repetido curso en su vida de estudiante se encuentran menos de acuerdo con este ítem que los alumnos que sí han repetido alguna vez. Los **no repetidores** tienen una media de 4.1762. Por el contrario, los **sí repetidores** tienen una media de 4.5567.

v2.4.- *Tras la realización de tus actividades de aula y trabajos, sabes cuáles han sido los fallos cometidos y cómo mejorar, gracias a la ayuda de tu profesor.*

También para este ítem, los alumnos que no han repetido curso nunca, están menos de acuerdo con la afirmación, con una media de 3.8857, frente a los que sí han hecho alguna repetición, mostrándose éstos más de acuerdo, con una media de 4.1856.

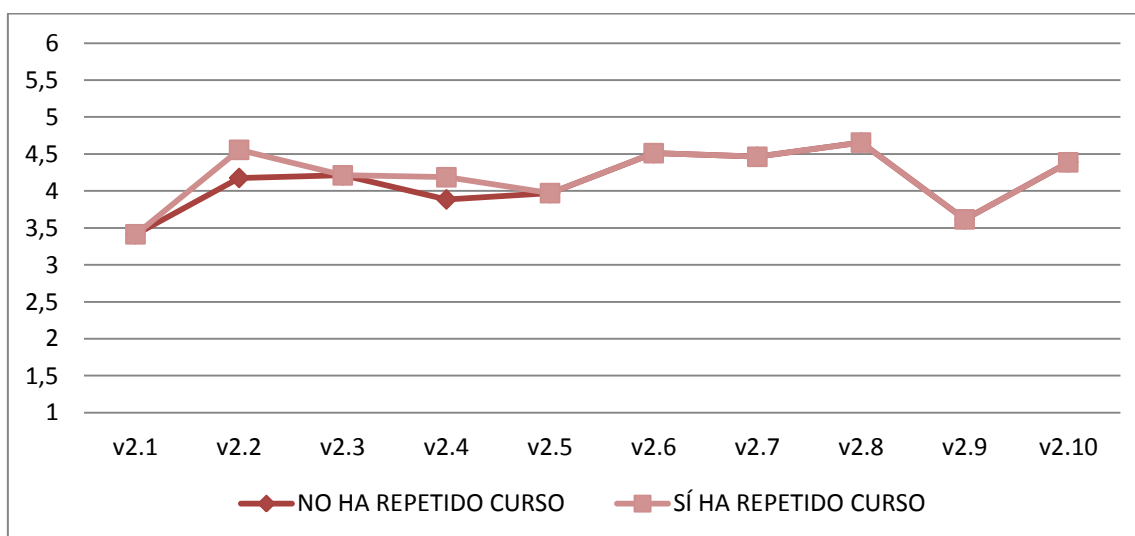


GRÁFICO 14.52: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función de la repetición de curso.

En cuanto a la evaluación de competencias, la siguiente tabla de medias comparadas, *Tabla 14.76*, y el gráfico que la acompaña, *Gráfico 14.53*, muestran diferencias en las siguientes variables, según haya repetido curso, o no, el estudiante:

v3.1.- Entiendes qué son las competencias básicas.

No repetidor: media 2.4095

Sí repetidor: media 2.9691

v3.2.- Estás informado de las competencias que debes desarrollar en cada materia.

No repetidor: media 2.9000

Sí repetidor: media 3.4021

v3.4.- Se utilizan para la evaluación de competencias técnicas diferentes al examen, como trabajos, debates, exposiciones, proyectos...

No repetidor: media 3.2667

Sí repetidor: media 3.8247

v3.10.- tus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan tus profesores son tenidos en cuenta para propiciar la mejora de la enseñanza.

No repetidor: media 3.2048

Sí repetidor: media 3.7732

En los cuatro ítems en los que se aprecian diferencias de medias significativas, son los alumnos repetidores los que tienen un acuerdo más positivo con las afirmaciones, los no repetidores son más negativos ante éstas. No obstante todos los valores se encuentran en torno al *poco acuerdo*, lo que desvela el desconocimiento generalizado del alumnado hacia el concepto de competencias básicas, por un lado y, por otro, la escasa implicación del alumnado en la elaboración del proceso educativo.

REPETICIÓN DE CURSO		v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
NO HA REPETIDO CURSO	Media	2,4095	2,9000	2,9143	3,2667	3,5476	3,7143	3,3857	3,4952	3,9048	3,2048	4,0667
	N	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210	210
	Desv. típ.	1,51038	1,52319	1,42509	1,42612	1,38692	1,50733	1,59508	1,56593	1,45769	1,44467	1,36088
SÍ HA REPETIDO CURSO	Media	2,9691	3,4021	3,1031	3,8247	3,8660	3,9588	3,6289	3,7010	3,8247	3,7732	4,1546
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
	Desv. típ.	1,53741	1,40431	1,23731	1,40690	1,44791	1,44278	1,43846	1,46604	1,63943	1,33468	1,46017
Total	Media	2,5863	3,0586	2,9739	3,4430	3,6482	3,7915	3,4625	3,5603	3,8795	3,3844	4,0945
	N	307	307	307	307	307	307	307	307	307	307	307
	Desv. típ.	1,53868	1,50266	1,36936	1,44140	1,41191	1,48924	1,54911	1,53567	1,51522	1,43332	1,39122

TABLA 14.76: Diferencias entre las variables de evaluación de competencias en función de la repetición de curso.

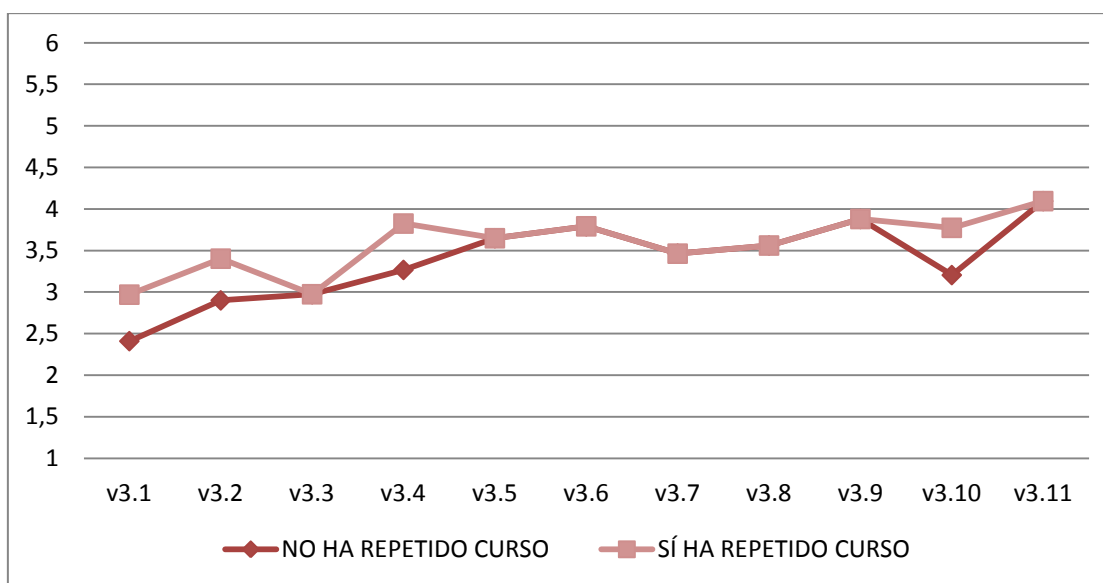


GRÁFICO 14.53: Contorno de contraste de las variables de evaluación de competencias en función de la repetición de curso.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA PRAXIS EVALUATIVA Y LA VARIABLE ACADÉMICA ESPERANZA DE TITULAR EN E.S.O.

No aparecen diferencias significativas para los factores que determinan las prácticas evaluativas en lo referente a la evaluación continua y a la evaluación de competencias. Tal y como puede observarse tras el análisis de contraste que ofrece la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste ^a	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Sig. asintót. (bilateral)	,746	,008*	,391	,121	,173	,289	,173	,360
*p<0.05								

a. Variable de agrupación: ESPERANZA TITULACIÓN ESO.

Estadísticos de contraste ^a	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Sig. asintót. (bilateral)	,532	,439	,156	,670	,158	,166	,375	,191	,377	,146
*p<0.05										

a. Variable de agrupación: ESPERANZA TITULACIÓN ESO.

Estadísticos de contraste ^a	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Sig. asintót. (bilateral)	,492	,500	,491	,735	,354	,103	,801	,528	,156	,951	,437
*p<0.05											

a. Variable de agrupación: ESPERANZA TITULACIÓN ESO.

En cuanto al primer grupo de variables, v1.1 a v1.8, elementos que influyen en la evaluación final y calificación, tan solo una de las variables se ve afectada por las diferencias que marca la esperanza de titulación al finalizar el curso escolar.

v1.2.-Te implicas activamente en las actividades que te proponen los profesores y eso influye positivamente en tu evaluación. Los alumnos con esperanzas de aprobar se encuentran bastante de acuerdo con este ítem, de media 4.2981, sin embargo los alumnos que han perdido la esperanza de titular este año reconocen su falta de implicación en las actividades propuestas por sus profesores, estando poco de acuerdo con la afirmación, con una media de 3.7692.

ESPERANZA DE TITULACIÓN		v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
NO TIENE ESPERANZAS DE TITULAR	Media	4,1026	3,7692	4,0769	4,0513	4,1282	4,6410	4,0769	4,0000
	N	39	39	39	39	39	39	39	39
	Desv. típ.	1,29361	1,08728	1,42135	1,45002	1,23926	1,08790	1,22226	1,29777
SÍ TIENE ESPERANZAS DE TITULAR	Media	4,1472	4,2981	4,3094	4,4340	4,4189	4,8189	4,3434	4,2377
	N	265	265	265	265	265	265	265	265
	Desv. típ.	1,09969	1,07916	1,22880	1,24787	1,12564	1,07891	1,23667	1,17748
Total	Media	4,1414	4,2303	4,2796	4,3849	4,3816	4,7961	4,3092	4,2072
	N	304	304	304	304	304	304	304	304
	Desv. típ.	1,12417	1,09285	1,25500	1,27940	1,14283	1,07990	1,23606	1,19397

TABLA 14.77: Diferencias entre las variables de calificación final en función de la esperanza de titulación.

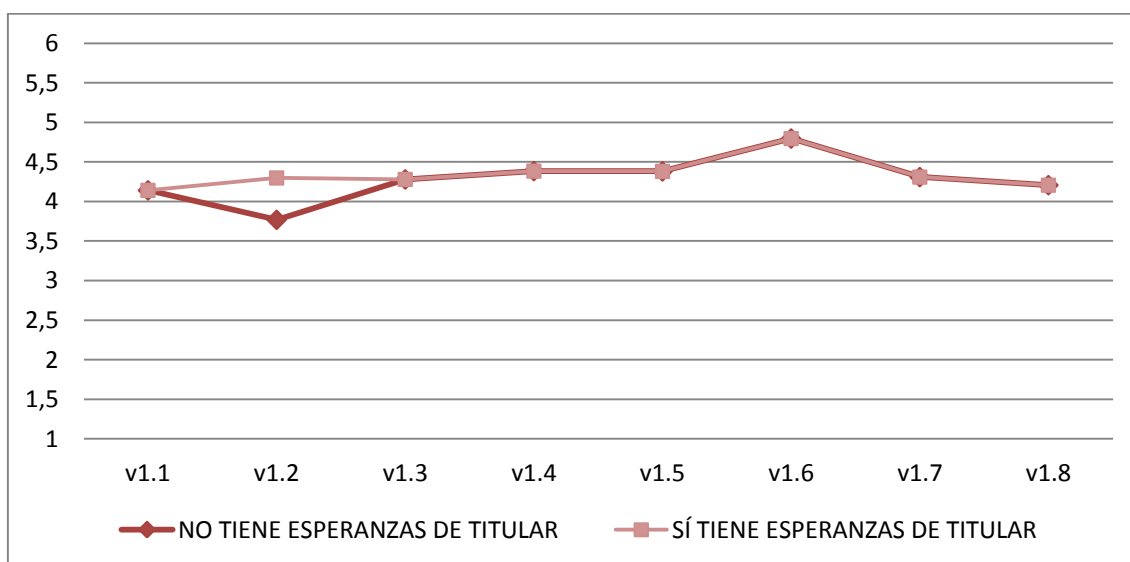


GRÁFICO 14.54: Contorno de contraste de las variables de calificación final en función de la esperanza de titulación.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA PRAXIS EVALUATIVA Y LA VARIABLE ACADÉMICA ESTUDIOS FUTUROS.

Para evidenciar las diferencias entre los tres aspectos en los que los alumnos ofrecieron sus opiniones sobre la praxis evaluativa en función de los estudios futuros que estos adolescentes quieren seguir, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis a cada grupo de variables, las relacionadas con la calificación final, v1.1 a v1.8, las

relacionadas con la evaluación continua, v2.1 a v2.10, y las relacionadas con la adquisición de competencias básicas, v3.1 a 3.11. Obteniéndose los siguientes resultados.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Chi-cuadrado	,494	1,546	1,925	,681	,270	4,626	,785	1,576
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót. *p<0.05	,781	,462	,382	,711	,874	,099	,675	,455

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS FUTUROS.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Chi-cuadrado	1,656	2,650	2,544	,123	2,102	,740	,225	,959	,119	1,610
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót. *p<0.05	,437	,266	,280	,940	,350	,691	,894	,619	,942	,447

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS FUTUROS.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Chi-cuadrado	2,088	2,603	3,277	2,506	1,660	5,311	1,957	,402	9,037	6,801	2,378
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót. *p<0.05	,352	,272	,194	,286	,436	,070	,376	,818	,011*	,033*	,305

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS FUTUROS.

Del análisis de contraste realizado se extrajo que solo aparecen diferencias significativas en las variables 3.9 y 3.10, relativas a la adquisición de competencias básicas. La comparativa de medias se refleja en la siguiente tabla.

ESTUDIOS FUTUROS		v3.9	v3.10
CICLOS FORMATIVOS	Media	3,7000	3,8333
	N	60	60
	Desv. típ.	1,54371	1,23737
UNIVERSIDAD	Media	4,0773	3,2526
	N	194	194
	Desv. típ.	1,46433	1,45507
OTROS	Media	3,3725	3,3725
	N	51	51
	Desv. típ.	1,61197	1,54869
Total	Media	3,8852	3,3869
	N	305	305
	Desv. típ.	1,52499	1,44453

TABLA 14.78: Diferencias entre las variables v3.9 y v3.10 en función de estudios futuros.

Para analizar qué subgrupos de los tres que conforman la variable académica **Estudios Futuros** difieren entre sí, en las variables 3.9 y 3.10, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, acompañada de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error. Para el caso de tres grupos de Estudios futuros, la corrección de Bonferroni llevó a tomar decisiones a partir de un nivel de significación de $p = 0.05/3 = 0.017$. Dos grupos diferirán significativamente cuando el nivel crítico obtenido sea menor de 0.017, cosa que ocurre exclusivamente para los siguientes casos:

- Para la variable v3.9.- *La evaluación en forma de examen te permite demostrar todos los conocimientos que posees sobre una materia*, aparecen diferencias entre los subgrupos formados por los alumnos que tiene expectativas de realizar estudios universitarios y aquellos cuyas expectativas son otras a las de estudios universitarios o ciclos formativos, otras expectativas que no se especifican.

Estadísticos de contraste

ESTUDIOS FUTUROS	v3.9
U de Mann-Whitney	3709,500
W de Wilcoxon	5035,500
Z	-2,803
Sig. asintót. (bilateral)	,005*
*p<0.017	

Los alumnos que pretenden continuar sus estudios superiores en la universidad tienen una media de 4.0733, encontrándose bastante de acuerdo con la afirmación, sin embargo aquellos alumnos que deciden realizar otros estudios diferentes a los ciclos formativos o a la universidad se encuentran poco de acuerdo con este ítem, con una media de 3.3725, indicativo de que los exámenes no son el instrumento idóneo para demostrar todos los conocimientos que un alumno posee.

- Para la variable v3.10.- *Tus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan tus profesores son tenidos en cuenta para propiciar la mejora de la enseñanza*, aparecen diferencias significativas entre los alumnos con expectativas de realizar estudios universitarios y aquellos cuyas expectativas son el estudio de ciclos formativos.

Estadísticos de contraste

ESTUDIOS FUTUROS	v3.10
U de Mann-Whitney	4544,500
W de Wilcoxon	23459,500
Z	-2,621
Sig. asintót. (bilateral)	,009*
*p<0.017	

Los alumnos que tienen previsto continuar sus estudios en ciclos formativos tienen una media de 3.8333 para esta afirmación, los que los continuarán en la universidad tienen de media 3.2526, indicativo de que estos alumnos no confían en que sus puntos de vista sobre los procesos de enseñanza y evaluación sirvan para propiciar actuaciones en los docentes dirigidas a la mejora de la enseñanza.

14.1.4.1.3.- Relación entre las variables que definen la praxis evaluativa y las variables contextuales.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA PRAXIS EVALUATIVA Y LA VARIABLE CONTEXTUAL TIPOLOGÍA DE CENTRO.

Se procede a realizar las pruebas de contraste no paramétrico para encontrar posibles diferencias de medias significativas entre subgrupos.

Estadísticos de contraste ^a	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Sig. asintót. (bilateral)	,921	,346	,979	,422	,767	,001*	,003*	,060
*p<0.05								

a. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Estadísticos de contraste ^a	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Sig. asintót. (bilateral)	,596	,230	,115	,632	,172	,022*	,959	,125	,112	,048*
*p<0.05										

a. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Estadísticos de contraste ^a	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Sig. asintót. (bilateral)	,152	,121	,467	,977	,788	,953	,509	,327	,052	,042*	,200
*p<0.05											

a. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Todas las pruebas de contraste que arrojan valores de significatividad inferiores al nivel crítico situado en $p=0.05$, desvelan diferencias significativas de medias entre los subgrupos formados según la tipología del centro.

El tipo de centro permite evidenciar diferencias de medias en las variables relativas a la *evaluación final* y que se corresponden con el primer factor que define la praxis evaluativa docente desde el punto de vista del alumno.

TIPO DE CENTRO	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
PRIVADO-CONCERTADO	4,1647	4,1412	4,3059	4,4941	4,3529	5,1765	4,6353	4,4235
PÚBLICO	4,1472	4,2641	4,2771	4,3463	4,4026	4,6667	4,1645	4,1169
Total	4,1519	4,2310	4,2848	4,3861	4,3892	4,8038	4,2911	4,1994

TABLA 14.79: Diferencias entre las variables calificación final en función de tipología del centro.

Del análisis de la tabla de comparación de medias, se observa que para las siguientes variables los estudiantes que pertenecen a los centros de titularidad privada-concertada están notablemente más de acuerdo que los alumnos que pertenecen a los centros públicos:

v1.6.- *Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final.*

v1.7.- *Para cada materia, conoces qué es lo que tu profesor quiere que sepas y cómo debes saberlo.*

Ambas afirmaciones alcanzan puntuaciones más altas para los alumnos de los centros privado-concertados, como se puede observar en el siguiente gráfico.

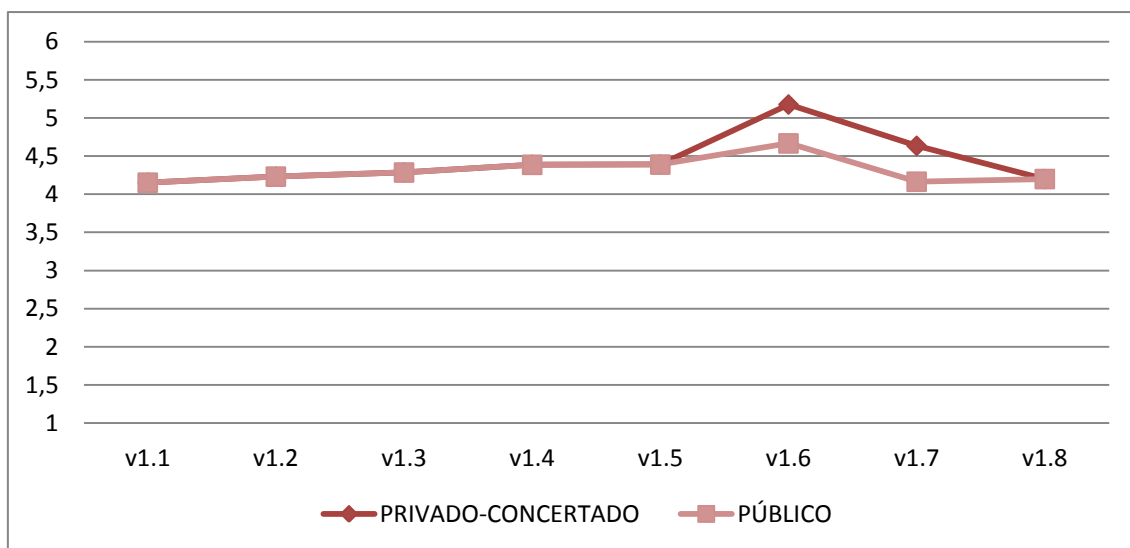


GRÁFICO 14.55: Contorno de contraste de las variables de calificación final en función de la tipología del centro.

En cuanto a las variables que conforman la *evaluación continua*, que se corresponde con el segundo factor que define la praxis evaluativa docente desde el punto de vista del alumno, también se observan diferencias de medias en dos de los ítems, como puede apreciarse en la *Gráfica 14.56*, que genera el perfil diferencial entre los alumnos que pertenecen a la enseñanza pública y la privada-concertada.

TIPO DE CENTRO	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
PRIVADO-CONCERTADO	3,5059	4,4235	4,4118	4,0471	4,1529	4,7765*	4,4471	4,8471	3,8235	4,6235*
PÚBLICO	3,3939	4,2554	4,1429	3,9654	3,9134	4,4026*	4,4502	4,5931	3,5368	4,2987*
Total	3,4241	4,3006	4,2152	3,9873	3,9778	4,5032	4,4494	4,6614	3,6139	4,3861

TABLA 14.80: Diferencias entre las variables evaluación continua en función de tipología del centro.

Las variables que denotan diferencias son la variable, v2.6.- *Estás informado de cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia*, y la variable, v2.10.- *Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje*.

De la misma forma, los alumnos que pertenecen a centros privados-concertados están más de acuerdo con ambas afirmaciones.

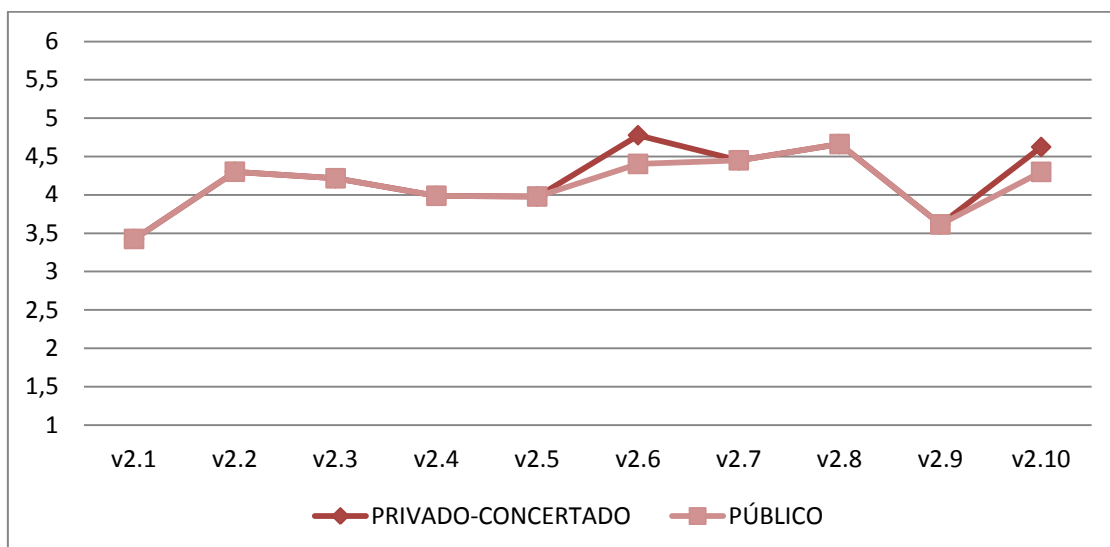


GRÁFICO 14.56: Contorno de contraste de las variables de evaluación continua en función de la tipología del centro.

En relación al tercer elemento que define la praxis evaluativa, relativo a la *evaluación de competencias básicas*, solo se aprecian diferencias para una de las variables, la v3.10.

TIPO DE CENTRO	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
CONCERTADO	2,8118	3,2824	3,0824	3,4588	3,6471	3,7765	3,3647	3,7059	4,1294	3,6235	4,2471
PÚBLICO	2,5281	3,0043	2,9567	3,4589	3,6494	3,7619	3,4935	3,5108	3,7792	3,3030	4,0346
Total	2,6044	3,0791	2,9905	3,4589	3,6487	3,7658	3,4589	3,5633	3,8734	3,3892	4,0918

TABLA 14.81: Diferencias entre las variables evaluación de competencias en función de tipología del centro.

v3.10.- *Tus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan tus profesores son tenidos en cuenta para propiciar la mejora de la enseñanza.*

Aunque los valores no son muy elevados para esta afirmación, encontrándose ambos, en torno al poco de acuerdo, con una actitud media de rechazo, son los alumnos de los centros privados-concertados los que más confían en que sus puntos de vistas sobre las actuaciones docentes sean tenidos en cuenta por los profesores para propiciar mejoras en la enseñanza.

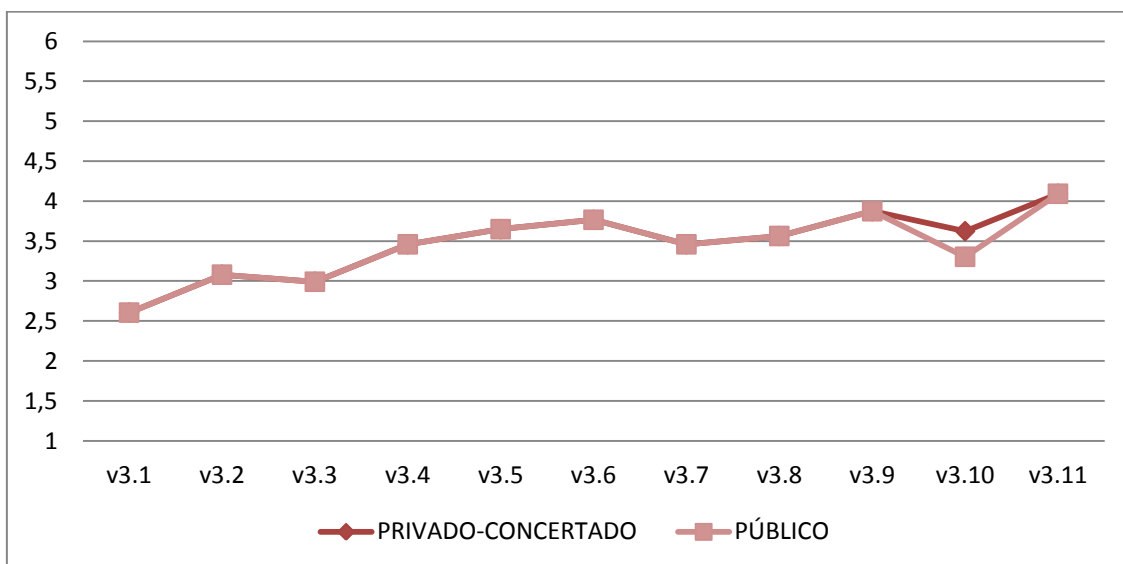


GRÁFICO 14.57: Contorno de contraste de las variables de evaluación de competencias en función de la tipología del centro.

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LA PRAXIS EVALUATIVA Y LA VARIABLE DE CONTEXTO NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y MADRES.

Nivel de estudios del padre:

Para analizar diferencias de medias se utiliza la prueba de Kruskal-Wallis, los valores de significatividad menores de $p=0.05$ desvelarán las variables diferenciales.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Sig. asintót. (bilateral)	,849	,549	,307	,686	,535	,008*	,511	,739
* $p<0.05$								

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS DEL PADRE.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Sig. asintót. (bilateral)	,384	,152	,888	,158	,497	,096	,089	,061	,277	,090
* $p<0.05$										

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS DEL PADRE.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Sig. asintót. (bilateral)	,127	,426	,509	,719	,534	,705	,839	,882	,772	,627	,946
* $p<0.05$											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS DEL PADRE.

Solo aparecen diferencias significativas para la variable v1.6.- *Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final.*

A continuación se analizarán las posibles diferencias de medias entre los 5 subgrupos que genera la variable estudios del padre. Se han analizado por parejas las posibles diferencias de medias, obteniéndose para cada dos subgrupos el contraste de U de

Mann-Whitney. El nivel de significación que permitiera la diferencia de medias se situó con la corrección de Bonferroni en $p = 0.05/5 = 0.001$.

La siguiente tabla de doble entrada ofrece el nivel de significatividad que genera la prueba U de Mann-Whitney.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.001*				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.027	0.020			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.011	0.069	0.519		
UNIVERSIDAD	0.044	0.075	0.912	0.704	
Contraste para la variable v1.6	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

De los resultados obtenidos se deduce que solo se aprecian diferencias significativas de medias para los subgrupos *Sin estudios* y *Estudios primarios*. Los estudiantes cuyos padres no tienen estudios muestran una actitud de aceptación débil hacia la variable v1.6, el alumnado cuyos padres han realizado estudios primarios tienen una actitud de aceptación muy fuerte, estando muy de acuerdo en que son los exámenes el instrumento que en mayor medida contribuye a obtener la calificación final. El resto de subgrupos no difieren por este motivo.

ESTUDIOS DEL PADRE	Media v1.6	N	Desv. típ.
SIN ESTUDIOS	4,1905*	21	1,07792
ESTUDIOS PRIMARIOS	5,1270*	63	,88886
FORMACIÓN PROFESIONAL	4,7381	84	1,06555
ESTUDIOS SECUNDARIOS	4,8222	90	1,04481
UNIVERSIDAD	4,7292	48	1,18033
Total	4,8039	306	1,06237

TABLA 14.82: Diferencias en la variable v1.6 en función de estudios del padre.

Estudios de la madre:

De la misma forma que para el análisis de los subgrupos formados por los estudios del padre, para proceder al análisis inferencial se realizó la prueba de Kruskal-Wallis.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
Sig. asintót. (bilateral)	,848	,373	,200	,481	,898	,007*	,483	,305
*p<0.05								

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS DE LA MADRE.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
Sig. asintót. (bilateral)	,084	,064	,810	,635	,358	,042*	,045*	,397	,606	,023*
*p<0.05										

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS DE LA MADRE.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
Sig. asintót. (bilateral)	,154	,282	,030*	,044*	,445	,763	,495	,817	,620	,638	,638
*p<0.05											

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS DE LA MADRE.

Las variables v1.6, v2.6, v2.7, v2.10, v3.3 y v3.4 muestran diferencias de medias según el contraste de Kruskal-Wallis. Se analizarán, a continuación, cada una de las variables según los cinco subgrupos que genera la variable estudios de la madre.

V1.6.- Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final
V2.6.- Estás informado de cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia.
V2.7.- Estás informado de cuáles son los criterios de corrección de los exámenes (puntuación de las preguntas, influencia en la nota de la presentación y ortografía...).
V2.10.- Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje.
V3.3.- El nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias favorece el aprendizaje autónomo del alumno.
V3.4.- Se utilizan para la evaluación de competencias técnicas diferentes al examen, como trabajos, debates, exposiciones, proyectos...

De la misma forma que se hizo en el análisis inferencial de los estudios del padre y las variables que definen la práctica evaluativa docente, se ha elaborado una tabla de doble entrada, para cada variable, que ofrece el nivel de significatividad que genera la prueba U de Mann-Whitney, siendo el nivel de significación crítica que permite la diferencia de medias, tras la corrección de Bonferroni, $p < 0.05/5 = 0.001$.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.000*				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.019	0.049			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.002	0.426	0.207		
UNIVERSIDAD	0.012	0.148	0.730	0.461	
Contraste para la variable v1.6	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.343				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.130	0.513			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.018	0.025	0.057		
UNIVERSIDAD	0.190	0.546	0.922	0.142	
Contraste para la variable v2.6	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.555				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.367	0.613			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.059	0.035	0.076		
UNIVERSIDAD	0.829	0.690	0.357	0.015	
Contraste para la variable v2.7	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.024				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.012	0.806			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.049	0.380	0.195		
UNIVERSIDAD	0.002	0.293	0.372	0.033	
Contraste para la variable v2.10	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.432				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.378	0.568			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.700	0.086	0.022		
UNIVERSIDAD	0.159	0.202	0.511	0.005	
Contraste para la variable v3.3	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.655				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.826	0.288			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.408	0.019	0.252		
UNIVERSIDAD	0.462	0.511	0.131	0.006	
Contraste para la variable v3.4	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

*Nivel de significatividad $p < 0.0010$.

Los análisis realizados no muestran diferencias que deban ser tenidas en cuenta para que las variables queden divididas en subgrupos, excepto para la variable v1.6, al igual que pasaba con el análisis que se hizo para los estudios del padre. Los estudiantes cuyas madres no poseen estudios poseen una actitud aceptable, aunque débil, hacia el hecho de que los exámenes constituyan la herramienta más potente de evaluación utilizada por los profesores, sin embargo esta actitud se vuelve fuerte para los estudiantes cuyas madres poseen estudios primarios. La tabla de medias comparativas entre unos subgrupos y otros es la que sigue.

ESTUDIOS DE LA MADRE		v1.6	v2.6	v2.7	v2.10	v3.3	v3.4
SIN ESTUDIOS	Media	4,0667*	3,8667	4,1333	3,4667	3,1333	3,4000
	N	15	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	,88372	1,50555	1,35576	1,45733	1,18723	1,63881
PRIMARIA	Media	4,7647*	4,3529	4,3333	4,4510	2,9412	3,2549
	N	51	51	51	51	51	51
	Desv. típ.	1,14172	1,21365	1,27541	1,43267	1,12092	1,32428
FORMACIÓN PROFESIONAL	Media	4,9211	4,4342	4,4474	4,5132	2,7895	3,4605
	N	76	76	76	76	76	76
	Desv. típ.	1,02973	1,28929	1,26907	1,41886	1,47256	1,51825
SECUNDARIA	Media	4,7027	4,7748	4,7477	4,2342	3,3063	3,7387
	N	111	111	111	111	111	111
	Desv. típ.	1,14093	1,24816	1,23191	1,47065	1,36710	1,34645
UNIVERSIDAD	Media	5,0962	4,5192	4,2692	4,7692	2,6346	3,0577
	N	52	52	52	52	52	52
	Desv. típ.	,82271	1,19624	1,26979	1,24641	1,38661	1,50050
Total	Media	4,8033	4,5311	4,4918	4,3934	2,9934	3,4557
	N	305	305	305	305	305	305
	Desv. típ.	1,07023	1,26952	1,26988	1,43360	1,36929	1,44146

TABLA 14.83: Diferencias en la variable v1.6, v2.6, v2.7, v2.10, v3.3, v3.4 en función de estudios de la madre.

14.1.4.1.4.- Relación entre las variables que definen la praxis evaluativa y las variables de opinión sobre el fracaso escolar.

Los estudiantes fueron preguntados por las causas que pudieran producir el abandono temprano de los estudios y la no obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. El análisis descriptivo desveló que los alumnos encuentran la principal causa del fracaso escolar en ellos mismos, por la falta de madurez, motivación y deficiencias básicas de aprendizajes anteriores. Se pretende relacionar ahora estas opiniones con las actitudes que muestran hacia la práctica de la evaluación. Para ello se realizaron las pruebas de contraste no paramétrico, pruebas de Kruskal-Wallis, para cada uno de los aspectos de la praxis evaluativa.

Estadísticos de contraste para Evaluación Final

Variable de agrupación: Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v1.8
FRACASO ALUMNO	,616	,790	,567	,630	,622	,823	,017*	,151
FRACASO FAMILIA	,472	,450	,758	,659	,931	,636	,176	,883
FRACASO SISTEMA	,008*	,037*	,004*	,247	,052	,626	,028*	,106
FRACASO ECONOMIA	,135	,445	,699	,933	,998	,232	,091	,895
FRACASO PROFESORES	,027*	,635	,772	,627	,205	,619	,404	,461

Estadísticos de contraste para Evaluación Continua

Variable de agrupación:	Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	v2.1	v2.2	v2.3	v2.4	v2.5	v2.6	v2.7	v2.8	v2.9	v2.10
FRACASO ALUMNO		,515	,621	,159	,842	,347	,302	,091	,140	,725	,215
FRACASO FAMILIA		,528	,203	,797	,925	,420	,691	,269	,314	,938	,463
FRACASO SISTEMA		,104	,046*	,000*	,040*	,126	,908	,133	,171	,010*	,006*
FRACASO ECONOMIA		,656	,360	,590	,059	,384	,512	,573	,853	,650	,147
FRACASO PROFESORES		,040*	,068	,216	,652	,464	,347	,266	,131	,876	,508

Estadísticos de contraste para Evaluación de Competencias

Variable de agrupación:	Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	v3.1	v3.2	v3.3	v3.4	v3.5	v3.6	v3.7	v3.8	v3.9	v3.10	v3.11
FRACASO ALUMNO		,735	,722	,696	,980	,008*	,040*	,724	,496	,300	,933	,964
FRACASO FAMILIA		,170	,007*	,213	,330	,896	,872	,566	,246	,361	,032*	,259
FRACASO SISTEMA		,104	,049*	,030*	,079	,000*	,014*	,042*	,076	,021*	,011*	,274
FRACASO ECONOMIA		,620	,726	,825	,372	,428	,944	,645	,827	,839	,415	,218
FRACASO PROFESORES		,909	,404	,456	,019*	,577	,822	,462	,951	,377	,977	,147

El fracaso escolar es causado por el estudiante:

Tras las pruebas no paramétricas se han detectado diferencias entre las variables v1.7, v3.5 y v3.6, como se puede apreciar en la siguiente tabla de descriptivos y en el siguiente gráfico que muestra el perfil diferencial.

FRACASO ESCOLAR: CAUSA EN EL ALUMNO		v1.7	v3.5	v3.6
NO SE ENCUENTRA EN EL ALUMNO	Media	3,9595	3,2703	3,4324
	N	74	74	74
	Desv. típ.	1,34917	1,41709	1,62245
SÍ SE ENCUENTRA EN EL ALUMNO	Media	4,3926	3,7645	3,8678
	N	242	242	242
	Desv. típ.	1,18024	1,40180	1,44292
Total	Media	4,2911	3,6487	3,7658
	N	316	316	316
	Desv. típ.	1,23342	1,41871	1,49568

TABLA 14.84: Diferencias en la variable v1.7, v3.5, v3.6 en función de causa del fracaso escolar en el alumno.

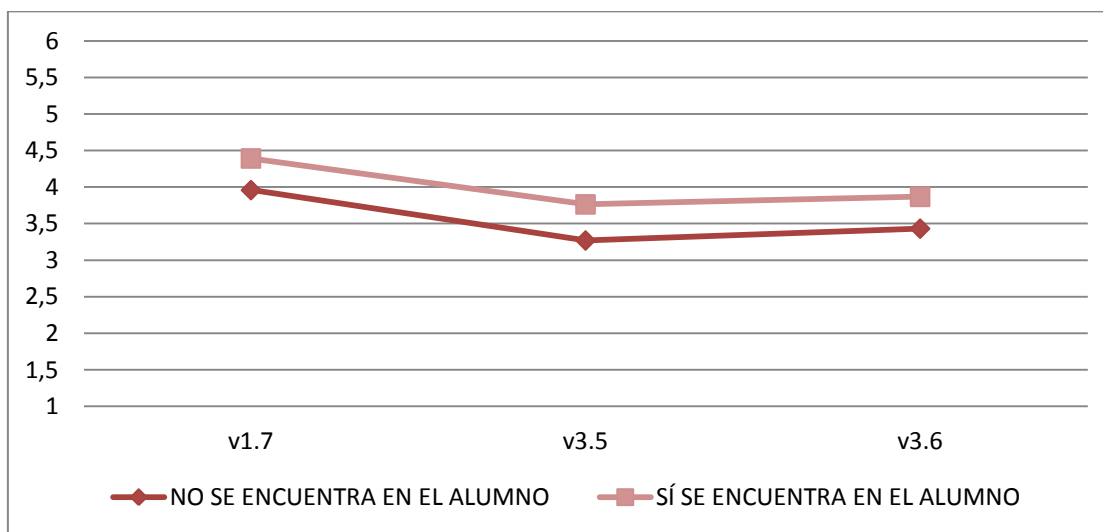


GRÁFICO 14.58: Contorno de contraste de las variables v1.7, v3.5 y v3.6 según causa del fracaso escolar en el alumno.

Las actitudes acerca de las tres variables son más positivas en todos los casos para aquellos alumnos que opinan que las causas del fracaso escolar se encuentran en su falta de trabajo, motivación y deficiente preparación básica. Estos estudiantes son precisamente los que están más de acuerdo en el hecho de conocer qué es lo que sus profesores les exigen, qué es lo que sus profesores quieren que sepan y cómo deben saberlo. También se encuentran más de acuerdo en que las actividades que realizan en el aula les sirven para afrontar con éxito otras situaciones y experiencias de la vida diaria. Se manifiestan, a su vez, con una actitud más aceptable acerca de utilizar herramientas (informáticas, bibliográficas, técnicas de estudio...) que le permitan aprender por sí mismos.

El fracaso escolar es causado por la escasa implicación de las familias:

El análisis de contraste evidenció pocas diferencias de medias entre las variables que definen la praxis evaluativa, viéndose afectadas aquellas que se encuentran relacionadas con la evaluación de competencias básicas. Los alumnos que culpan del fracaso escolar a la falta de implicación de las familias en los aprendizajes de los estudiantes poseen actitudes más negativas que el resto, frente al hecho de estar informados de las competencias que deben desarrollar en cada materia y frente a la

idea de que sus puntos de vista sobre metodologías de enseñanza sean valorados por sus profesores.

FRACASO ESCOLAR: CAUSA EN LA FAMILIA		v3.2	v3.10
NO SE ENCUENTRA EN LA FAMILIA	Media	3,1968	3,4779
	N	249	249
	Desv. típ.	1,49644	1,42575
SÍ SE ENCUENTRA EN LA FAMILIA	Media	2,6418	3,0597
	N	67	67
	Desv. típ.	1,42171	1,43422
Total	Media	3,0791	3,3892
	N	316	316
	Desv. típ.	1,49605	1,43552

TABLA 14.85: Diferencias en la variable v3.2, v3.10 en función de causa del fracaso escolar en la familia.

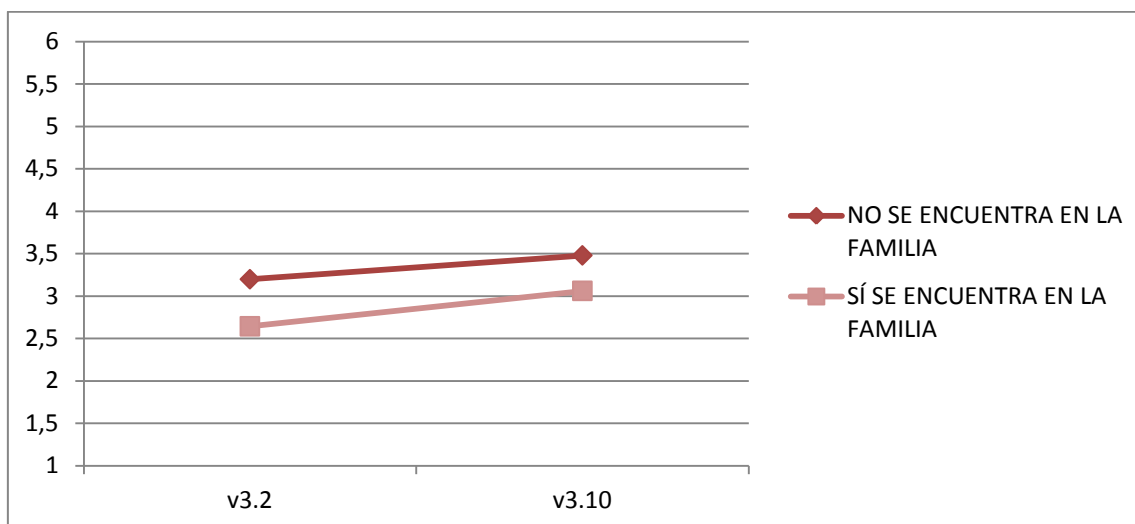


GRÁFICO 14.59: Contorno de contraste de las variables v3.2 y v3.10 según causa del fracaso escolar en la familia.

El fracaso escolar es causado por el sistema educativo:

Muchas son las variables que se ven afectadas de diferencias significativas al agrupar a los sujetos en dos subgrupos, los que ven las causas del fracaso escolar en el sistema educativo y los que no encuentran esas causas en el sistema. Los estudiantes que

culpan al sistema educativo del fracaso escolar obtienen actitudes más negativas en los tres aspectos indagados, tanto para los elementos que intervienen en la evaluación final, como para los que intervienen en la evaluación continua, así como para aquellos factores que influyen en la adquisición de competencias básicas.

	v1.1	v1.2	v1.3	v1.4	v1.5	v1.6	v1.7	v2.2	v2.3	v2.4	v2.9	v2.10	v3.2	v3.3	v3.5	v3.6	v3.7	v3.9	v3.10
NO Me dia	4,26 46	4,31 84	4,42 15	4,43 50	4,45 74	4,82 51	4,37 67	4,38 12	4,42 60	4,08 07	3,73 54	4,52 91	3,18 39	3,09 87	3,84 30	3,91 03	3,57 85	4,00 00	3,52 91
N	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223	223
Des v. típ.	1,14 174	1,08 303	1,20 505	1,28 891	1,14 951	1,06 581	1,26 341	1,23 135	1,20 534	1,24 580	1,46 027	1,39 426	1,49 392	1,38 172	1,40 062	1,42 722	1,49 229	1,51 568	1,41 032
Sí Me dia	3,88 17	4,02 15	3,95 70	4,26 88	4,22 58	4,75 27	4,08 60	4,10 75	3,70 97	3,76 34	3,32 26	4,04 30	2,82 80	2,73 12	3,18 28	3,41 94	3,17 20	3,56 99	3,05 38
N	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93	93
Des v. típ.	1,03 051	1,06 300	1,29 308	1,28 655	1,17 148	1,09 003	1,13 880	1,21 996	1,29 867	1,14 586	1,29 515	1,48 114	1,47 901	1,30 334	1,35 892	1,60 382	1,67 866	1,48 469	1,44 738
Tot Me al dia	4,15 19	4,23 10	4,28 48	4,38 61	4,38 92	4,80 38	4,29 11	4,30 06	4,21 52	3,98 73	3,61 39	4,38 61	3,07 91	2,99 05	3,64 87	3,76 58	3,45 89	3,87 34	3,38 92
N	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316	316
Des v. típ.	1,12 223	1,08 399	1,24 769	1,28 841	1,15 899	1,07 177	1,23 342	1,23 242	1,27 412	1,22 403	1,42 417	1,43 527	1,49 605	1,36 739	1,41 871	1,49 568	1,55 784	1,51 703	1,43 552

TABLA 14.86: Diferencias en las variables en función de causa del fracaso escolar en el sistema.

El siguiente gráfico permite observar cómo los alumnos que atribuyen las causas del fracaso escolar al sistema educativo poseen actitudes más negativas en todas las variables analizadas.

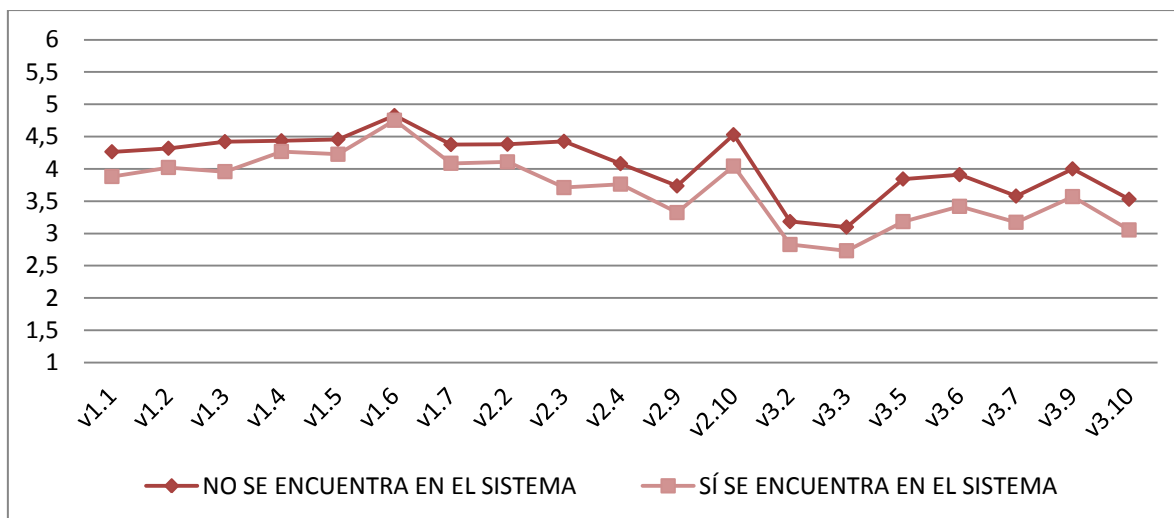


GRÁFICO 14.60: Contorno de contraste de las variables según causa del fracaso escolar en el sistema educativo.

El fracaso escolar tiene causas de naturaleza socioeconómica y cultural del alumnado:

Con respecto a esta variable de opinión no se encuentran diferencias en ninguno de los ítems que conforman los tres aspectos de la práctica evaluativa docente desde el prisma discente.

El fracaso escolar es causado por las enseñanzas que ejercen sus profesores:

Pocas diferencias se encontraron para esta variable de agrupación. Los alumnos que encuentran las causas del fracaso escolar en la enseñanza de los docentes poseen actitudes de rechazo hacia tres de las variables analizadas. Sostienen que las calificaciones que se adjudican no se corresponden totalmente con el esfuerzo que realizan. También opinan que los profesores no les comunican las dificultades que son detectadas tras la evaluación inicial. Por último, rechazarían la idea de que se utilicen para la evaluación de competencias instrumentos diferentes a los exámenes.

FRACASO ESCOLAR: CAUSA EN LOS PROFESORES		v1.1	v2.1	v3.4
NO SE ENCUENTRA EN EL PROFESORADO	Media	4,2066	3,4945	3,5314
	N	271	271	271
	Desv. típ.	1,09617	1,50276	1,41877
SÍ SE ENCUENTRA EN EL PROFESORADO	Media	3,8222	3,0000	3,0222
	N	45	45	45
	Desv. típ.	1,23009	1,36515	1,48460
Total	Media	4,1519	3,4241	3,4589
	N	316	316	316
	Desv. típ.	1,12223	1,49196	1,43700

TABLA 14.86: Diferencias en la variable v1.1, v2.1, v3.4 en función de causa del fracaso escolar en el profesor.

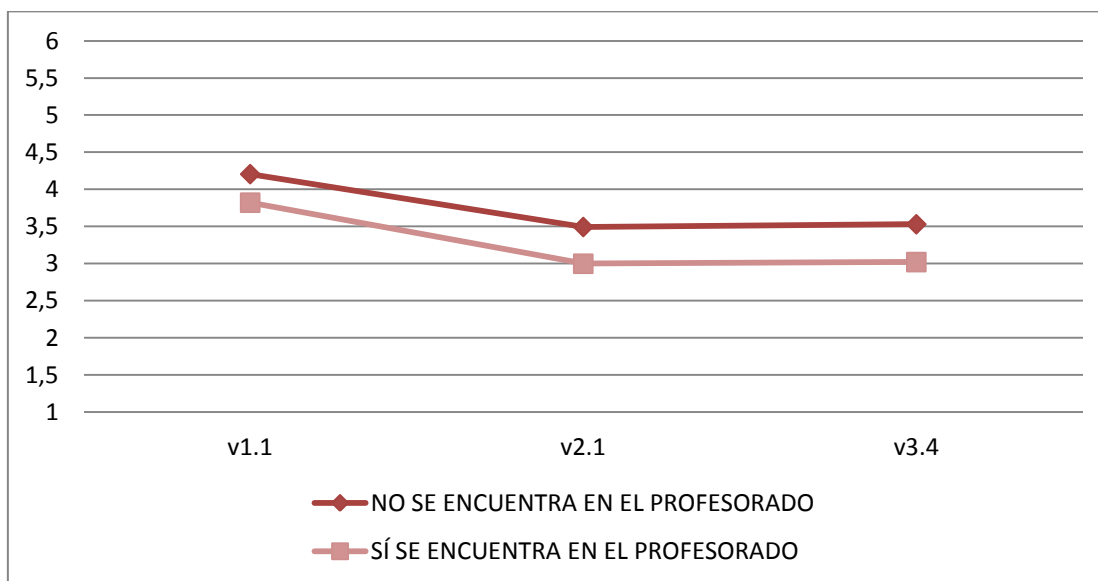


GRÁFICO 14.61: Contorno de contraste de las variables v1.1, v2.1, v3.4 según causa del fracaso escolar en el profesorado.

Son los estudiantes que no culpan al profesorado de las causas del fracaso escolar, los que muestran su actitud más positiva hacia el sentir de que las calificaciones que obtienen se corresponden con el esfuerzo y el tiempo que emplean para llevar a cabo el trabajo personal que requiere cada materia. Los que culpan al profesorado piensan que sus calificaciones no se encuentran correspondidas con el esfuerzo que realizan en la asignatura.

14.1.4.2.- Relación entre las variables y la visión que el estudiante tiene sobre el concepto de evaluación.

14.1.4.2.1.- Relación entre las variables concepto de evaluación y variables personales.

DIFERENCIAS RESPECTO AL SEXO EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE.

Se procederá al cálculo de las pruebas no paramétricas de contraste para evidenciar diferencias de medias según subgrupos generados por la *variable sexo* del estudiante.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
U de Mann-Whitney	9301,000	10289,000	11042,500	10998,000	11766,500	10431,000	11326,000	10998,000
W de Wilcoxon	18754,000	19742,000	20495,500	20451,000	21219,500	19884,000	26204,000	20451,000
Z	-3,272	-1,964	-,975	-1,028	-,021	-1,779	-,595	-1,042
Sig. asintót. (bilateral)	,001*	,049*	,329	,304	,984	,075	,552	,297

a. Variable de agrupación: SEXO.

Informe

SEXO	VAR00001	VAR00002
HOMBRE Media	3,9270	3,5985
MUJER Media	4,5116	3,8895
Total Media	4,2524	3,7605

TABLA 14.87: Diferencias en las variables VAR1, VAR2 en función del género.

Las actitudes de las chicas ante estas variables son más positivas que en los chicos. Para la variable VAR1.- *La evaluación es para mí una reflexión sobre mi aprendizaje: si he atendido en clase, si he trabajado lo suficiente, si he planificado el estudio...*, las chicas muestran una actitud de aceptación fuerte, los chicos también aceptan la afirmación, pero lo hacen de forma muy débil.

En cuanto a la variable VAR2.- *La evaluación es para mí la corrección de errores cometidos y toma de medidas para que no vuelvan a ocurrir*, tanto los chicos como las chicas manifiestan actitudes de aceptación muy débil, aunque en el caso de los chicos se hace aún menor, llegando al nivel de la indiferencia.

Estos resultados desvelan en las chicas una actitud de mayor comprensión de la evaluación como actividad formativa en sí misma.

DIFERENCIAS RESPECTO AL SEXO EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS PROFESORES DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

El nivel de significatividad, que aporta la prueba de contraste no paramétrico aplicada, supera para todas las variables el nivel crítico, $p=0.05$, por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
U de Mann-Whitney	10855,000	11031,500	10979,500	11700,500	11237,000	11504,500	11621,000
W de Wilcoxon	20308,000	20484,500	25857,500	21153,500	20690,000	20957,500	21074,000
Z	-1,221	-,980	-1,045	-,107	-,723	-,366	-,211
Sig. asintót. (bilateral)	,222	,327	,296	,915	,470	,715	,833
* $p<0.05$							

a. Variable de agrupación: SEXO.

No existen diferencias significativas entre los dos subgrupos que generan la variable de género y la opinión que los alumnos tienen acerca de lo que sus profesores entienden por el concepto de evaluación.

DIFERENCIAS RESPECTO AL SEXO EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LAS FAMILIAS DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Se aplicarán las pruebas de contraste no paramétrico a cada una de las variables.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
U de Mann-Whitney	10480,000	11255,000	11581,000	9826,500	9788,500	10844,000
W de Wilcoxon	19933,000	20708,000	21034,000	19279,500	19241,500	20297,000
Z	-1,699	-,687	-,263	-2,608	-2,649	-1,302
Sig. asintót. (bilateral)	,089	,492	,792	,009*	,008*	,193
* $p<0.05$						

a. Variable de agrupación: SEXO.

Sí aparecen diferencias por género en cuanto a las variables que determinan el concepto de evaluación para los padres desde el prisma del alumno. Las variables que muestran diferencias son la variable VAR19.- *La evaluación para mis padres significa aprender* y la variable VAR20.- *La evaluación para mis padres significa aprobar*. Son las chicas las que declaran una mayor aceptación en relación a lo que opinan los chicos, para ambas formas de entender la evaluación por sus padres, tanto piensan que para ellos es aprender lo que vale, como piensan, con algo de menor intensidad pero siempre superior a la de los chicos, que para sus padres lo que vale es aprobar.

Informe

SEXO		VAR00019	VAR00020
HOMBRE	Media	4,5328	4,4015
MUJER	Media	4,9244	4,7791
Total	Media	4,7508	4,6117

TABLA 14.88: Diferencias en las variables VAR19, VAR20 en función del género.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA RELIGIÓN EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE.

Se aplicarán las pruebas de contraste en la búsqueda de diferencias de medias en las variables según la religión que practique el estudiante.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
U de Mann-Whitney	5111,500	6031,500	5820,000	5064,000	5679,500	5527,000	5585,000	5862,000
W de Wilcoxon	6386,500	7306,500	36201,000	35445,000	6954,500	6802,000	6860,000	36243,000
Z	-1,935	-,221	-,615	-2,012	-,886	-1,160	-1,042	-,542
Sig. asintót. (bilateral)	,053	,825	,538	,044*	,376	,246	,297	,588

*p<0.05

a. Variable de agrupación: RELIGIÓN.

En cuanto a la religión, los estudiantes de religión católica exponen una actitud de mayor rechazo hacia entender la evaluación como una forma de aprobar los

exámenes. Son los alumnos de otras religiones los que aceptan fuertemente que la evaluación y el probar exámenes son un mismo concepto.

RELIGIÓN	Media VAR4	N	Desv. típ.
OTRAS RELIGIONES	4,5200	50	1,40320
RELIGIÓN CATÓLICA	4,0813	246	1,43765
Total	4,1554	296	1,43899

TABLA 14.89: Diferencias en las variables VAR4 en función de la religión.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA RELIGIÓN EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS PROFESORES DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Se procede al análisis de contraste de las variables en función de la variable de agrupación *Religión*.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
U de Mann-Whitney	5231,000	5730,500	5260,500	5480,000	5914,000	5141,000	5484,000
W de Wilcoxon	6506,000	7005,500	35641,500	6755,000	7189,000	6416,000	6759,000
Z	-1,712	-,775	-1,638	-1,248	-,443	-1,879	-1,237
Sig. asintót. (bilateral)	,087	,438	,101	,212	,658	,060	,216
*p<0.05							

a. Variable de agrupación: RELIGIÓN.

El análisis evidencia que no se aprecia ninguna diferencia debida a la religión que practican en cuanto al significado que la evaluación tiene para sus profesores, al igual que ocurría para el género.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA RELIGIÓN EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LAS FAMILIAS DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Las pruebas de contraste permitirán determinar si existen diferencias de medias para estas variables según la religión del alumnado.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
U de Mann-Whitney	5230,500	5997,000	4573,500	5309,000	6062,000	5549,000
W de Wilcoxon	6505,500	36378,000	5848,500	6584,000	36443,000	6824,000
Z	-1,696	-,282	-2,918	-1,586	-,165	-1,180
Sig. asintót. (bilateral)	,090	,778	,004*	,113	,869	,238
*p<0.05						

a. Variable de agrupación: RELIGIÓN.

RELIGIÓN	Media VAR18	N	Desv. típ.
OTRAS RELIGIONES	2,3400	50	1,40857
CATÓLICA	3,0366	246	1,58908
Total	2,9189	296	1,57959

TABLA 14.90: Diferencias en las variables VAR18 en función de la religión.

Los alumnos que practican la religión católica se encuentran más de acuerdo en que la evaluación para sus familias suponga el hecho de castigar al hijo.

14.1.4.2.2.- Relación entre las variables concepto de evaluación y variables académicas.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA REPETICIÓN DE CURSO EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA EL ESTUDIANTE.

Las pruebas de contraste efectuadas muestran que la repetición de curso no influye en el concepto que el estudiante tiene de la evaluación.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
U de Mann-Whitney	10155,500	9613,000	9660,000	9977,000	9388,500	9487,000	9216,000	9545,500
W de Wilcoxon	32310,500	14366,000	14413,000	14730,000	14141,500	14240,000	31371,000	31700,500
Z	-,042	-,812	-,747	-,294	-1,143	-,991	-1,364	-,918
Sig. asintót. (bilateral)	,967	,417	,455	,769	,253	,322	,173	,359
*p<0.05								

a. Variable de agrupación: REPETICIÓN DE CURSO.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA REPETICIÓN DE CURSO EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS PROFESORES DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Las pruebas de contraste efectuadas muestran que la repetición de curso no influye en el concepto que los profesores tienen de la evaluación según la visión del alumnado.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
U de Mann-Whitney	8989,500	9429,500	9633,500	9625,500	9327,500	8849,500	9000,500
W de Wilcoxon	31144,500	31584,500	31788,500	14378,500	14080,500	31004,500	31155,500
Z	-1,699	-1,064	-,775	-,795	-1,228	-1,898	-1,678
Sig. asintót. (bilateral)	,089	,287	,438	,427	,220	,058	,093

a. Variable de agrupación: REPETICIÓN DE CURSO.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA REPETICIÓN DE CURSO EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Los alumnos que sí han repetido curso a lo largo de su vida de estudiante entienden en mayor medida que la evaluación puede ser un sinónimo de castigar al hijo si los resultados no han sido aceptables. No obstante, tanto para un subgrupo como para otro, se muestra una actitud de rechazo generalizada ante esta suposición, encontrándose la media total en un valor 2.88, manifestándose un rechazo débil.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
U de Mann-Whitney	9395,500	9157,000	8780,000	10154,500	9416,500	9875,000
W de Wilcoxon	31550,500	31312,000	30935,000	32309,500	31571,500	32030,000
Z	-1,111	-1,446	-1,986	-,044	-1,102	-,465
Sig. asintót. (bilateral)	,266	,148	,047*	,965	,271	,642
*p<0.05						

a. Variable de agrupación: REPETICIÓN DE CURSO.

REPETICIÓN DE CURSO	Media VAR18	N	Desv. típ.
NO HA REPETIDO CURSO	2,7524	210	1,50458
SÍ HA REPETIDO CURSO	3,1649	97	1,66883
Total	2,8827	307	1,56742

TABLA 14.91: Diferencias en las variables VAR18 en función de la repetición de curso.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA ESPERANZA DE TITULACIÓN EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES.

El análisis inferencial desvela que existen diferencias de medias para la variable VAR 3.- *Calificación (las notas del 1º, 2º y 3º trimestre).*

Estadísticos de contraste ^a	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
U de Mann-Whitney	4587,000	4451,000	4011,500	5040,500	4472,500	4950,500	4481,500	5024,500
W de Wilcoxon	5367,000	5231,000	4791,500	5820,500	5252,500	40195,500	39726,500	40269,500
Z	-1,165	-1,435	-2,320	-,254	-1,408	-,435	-1,363	-,289
Sig. asintót. (bilateral)	,244	,151	,020*	,800	,159	,664	,173	,772
*p<0.05								

a. Variable de agrupación: ESPERANZA DE TITULACIÓN.

ESPERANZA DE TITULACIÓN	Media VAR3	N	Desv. típ.
NO ESPERA TITULAR	3,9231	39	1,24361
SÍ ESPERA TITULAR	4,3849	265	1,28030
Total	4,3257	304	1,28299

TABLA 14.92: Diferencias en las variables VAR3 en función de la esperanza de titulación.

Los estudiantes que sí esperan titular relacionan la evaluación con una forma de calificación en los trimestres, con una nota. Asociando la evaluación a una función sumativa más que a una función formativa.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA ESPERANZA DE TITULACIÓN EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS PROFESORES DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Tras las pruebas de contraste la única variable que se ve afectada por diferencias según los subgrupos formados por los estudiantes que esperan titular y los que no lo esperan así, es la variable VAR15.- *Informar a los padres del trabajo seguido por sus hijos.*

Estadísticos de contraste ^a	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
U de Mann-Whitney	4504,000	5143,000	4202,000	4867,000	4415,500	5047,000	4176,500
W de Wilcoxon	5284,000	5923,000	39447,000	5647,000	5195,500	5827,000	39421,500
Z	-1,331	-,049	-1,914	-,602	-1,518	-,242	-1,979
Sig. asintót. (bilateral)	,183	,961	,056	,547	,129	,809	,048*
*p<0.05							

a. Variable de agrupación: ESPERANZA DE TITULACIÓN.

Los estudiantes que no tienen esperanzas de titular relacionan la evaluación que hacen sus profesores con la información que éstos les ofrecen a sus padres acerca del trabajo que han realizado. Aquellos que esperan titular sienten que el objetivo de sus profesores al evaluar no se centra en gran medida en informar a sus padres de los procesos de aprendizaje seguidos.

ESPERANZA DE TITULACIÓN	Media VAR15	N	Desv. típ.
NO TIENE ESPERANZAS	4,4359	39	1,37257
SÍ TIENE ESPERANZAS	3,9925	265	1,40613
Total	4,0493	304	1,40750

TABLA 14.93: Diferencias en las variables VAR15 en función de la esperanza de titulación.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA ESPERANZA DE TITULACIÓN EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LAS FAMILIAS DESDE LA ÓPTICA DEL ESTUDIANTE.

Se ha procedido al análisis inferencial para detectar diferencias de medias en función de la esperanza de titulación, encontrándose éstas para la variable VAR 18.- *Castigar al hijo*.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
U de Mann-Whitney	4885,500	4808,500	4001,500	4710,500	4669,500	4581,500
W de Wilcoxon	40130,500	40053,500	39246,500	5490,500	5449,500	5361,500
Z	-,560	-,713	-2,325	-,927	-1,007	-1,236
Sig. asintót. (bilateral)	,575	,476	,020*	,354	,314	,216

a. Variable de agrupación: ESPERANZA DE TITULACIÓN.

ESPERANZA DE TITULACIÓN	Media VAR18	N	Desv. típ.
NO TIENE ESPERANZAS	3,3846	39	1,51511
SÍ TIENE ESPERANZAS	2,8000	265	1,55505
Total	2,8750	304	1,55986

TABLA 14.94: Diferencias en las variables VAR18 en función de la esperanza de titulación.

Los estudiantes que sí tienen esperanzas de titular ven la afirmación de que para los padres la evaluación se convierta en un castigo para el hijo, con una actitud de rechazo más fuerte que aquellos que no tienen esperanzas de titular. Algo similar ocurría, como se vio, con aquellos alumnos que no habían repetido curso, para ellos esta afirmación también era de mayor rechazo en relación a los que habían repetido. Lo que deja ver cómo los estudiantes que *van mal*, asocian la evaluación al castigo que les proporcionan los padres por este motivo.

DIFERENCIAS RESPECTO A LOS ESTUDIOS FUTUROS QUE DESEARÍAN SEGUIR LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA ÉSTOS.

Los análisis de contraste no revelaron diferencias de medias entre los subgrupos generados por la variable de agrupación *Estudios Futuros*.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
Chi-cuadrado	1,242	1,784	,927	1,527	1,364	1,805	2,300	,562
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,537	,410	,629	,466	,506	,405	,317	,755
*p<0.05								

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS FUTUROS.

El tipo de estudios que quieren seguir los estudiantes tras finalizar la educación obligatoria no les hace diferenciarse en relación a lo que significa para ellos el concepto de evaluación.

DIFERENCIAS RESPECTO A LOS ESTUDIOS FUTUROS QUE DESEARÍAN SEGUIR LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS PROFESORES DESDE LA ÓPTICA DE ÉSTOS.

Se procedió al análisis inferencial aplicando la prueba de Kruskal-Wallis a las variables según la variable de agrupación *Estudios Futuros*.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
Chi-cuadrado	,819	6,806	,657	1,704	1,432	,522	1,936
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,664	,033*	,720	,427	,489	,770	,380
*p<0.05							

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS FUTUROS.

En este caso el tipo de estudios que desean seguir lo estudiantes sí se vuelve una variable diferencial para la variable VAR10.- *La evaluación significa para mis profesores recompensar al buen estudiante.*

Para desvelar diferencias de medias entre los tres subgrupos que se obtienen a través de la variable *Estudios Futuros*: realizar ciclos formativos, realizar estudios universitarios y realizar otro tipo de estudios, se ha aplicado la prueba U de Mann-Whitney, en la que cabe considerar el nivel de significatividad crítico en $p=0.05/3=0.017$. Para valores de significatividad inferiores al crítico no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de media. A continuación se muestra una tabla de doble entrada para la variable VAR10.

CICLOS FORMATIVOS			
UNIVERSIDAD	0.380		
OTROS ESTUDIOS	0.012*	0.029	
Variable var.10	CICLOS FORMATIVOS	UNIVERSIDAD	OTROS ESTUDIOS
* $p<0.017$			

ESTUDIOS FUTUROS	Media VAR00010	N	Desv. típ.
CICLOS FORMATIVOS	3,9167	60	1,44142
UNIVERSIDAD	3,7268	194	1,49355
OTROS	3,1961	51	1,49692
Total	3,6754	305	1,49656

TABLA 14.95: Diferencias en las variables VAR10 en función de estudios futuros.

Los estudiantes que persiguen realizar un ciclo formativo tras los estudios obligatorios, muestran una actitud más positiva que el resto de sus compañeros que pretenden realizar otros estudios, opinando que la evaluación para sus padres es significado de recompensa.

DIFERENCIAS RESPECTO A LOS ESTUDIOS FUTUROS QUE DESEARÍAN SEGUIR LOS ESTUDIANTES EN RELACIÓN AL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LAS FAMILIAS DESDE LA ÓPTICA DE ÉSTOS.

Los análisis de contraste evidenciaron diferencias para una de las variables VAR21.- *Obtener un título y ocupar un buen lugar en la sociedad.*

Estadísticos de contraste ^{a,b}	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
Chi-cuadrado	4,308	3,582	3,812	2,815	1,353	7,466
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,116	,167	,149	,245	,508	,024*
*p<0.05						

a. Prueba de Kruskal-Wallis.

b. Variable de agrupación: ESTUDIOS FUTUROS.

CICLOS FORMATIVOS			
UNIVERSIDAD	0.944		
OTROS ESTUDIOS	0.037	0.007*	
Variable var.21	CICLOS FORMATIVOS	UNIVERSIDAD	OTROS ESTUDIOS
*p<0.017			

Los estudiantes que han puesto sus metas en realizar unos estudios universitarios se encuentran muy de acuerdo con el hecho de que la evaluación signifique para sus padres obtener un título y poder ocupar un buen lugar en la sociedad. Los alumnos que piensan en otro tipo de salidas profesionales no relacionan tan fuertemente el significado de la evaluación para sus padres con la obtención de títulos y puestos de trabajo.

ESTUDIOS FUTUROS	Media VAR00021	N	Desv. típ.
CICLOS FORMATIVOS	5,1167	60	1,30308
UNIVERSIDAD	5,1907	194	1,11035
OTROS	4,5686	51	1,53954
Total	5,0721	305	1,24659

TABLA 14.96: Diferencias en las variables VAR21 en función de estudios futuros.

14.1.4.2.3.- Relación entre las variables concepto de evaluación y variables contextuales.

DIFERENCIAS RESPECTO A LA TIPOLOGÍA DEL CENTRO.

Se procedió al análisis inferencial para los tres grupos de variables que definen el concepto de evaluación para el alumno, para los profesores y para las familias según la opinión de los estudiantes.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
U de Mann-Whitney	9482,500	9655,500	8757,000	9350,500	9735,500	9724,500	9711,500	9039,000
W de Wilcoxon	36278,500	36451,500	35553,000	36146,500	13390,500	13379,500	13366,500	35835,000
Z	-,478	-,231	-1,515	-,663	-,118	-,133	-,150	-1,122
Sig. asintót. (bilateral)	,632	,817	,130	,507	,906	,894	,881	,262
*p<0.05								

a. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
U de Mann-Whitney	8891,000	9708,000	9297,000	9352,500	9816,500	9325,500	9616,000
W de Wilcoxon	35687,000	36504,000	12952,000	36148,500	13471,500	36121,500	13271,000
Z	-1,322	-,155	-,734	-,663	-,001	-,702	-,286
Sig. asintót. (bilateral)	,186	,877	,463	,507	,999	,483	,775
*p<0.05							

a. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

Estadísticos de contraste ^a	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
U de Mann-Whitney	9679,000	8366,000	9701,500	9047,000	9772,500	9792,000
W de Wilcoxon	36475,000	35162,000	36497,500	35843,000	36568,500	13447,000
Z	-,196	-2,051	-,165	-1,114	-,065	-,038
Sig. asintót. (bilateral)	,845	,040*	,869	,265	,948	,969
*p<0.05						

a. Variable de agrupación: TIPO DE CENTRO.

El estadístico de contraste solo desvela diferencias entre los subgrupos que genera la variable *tipo de centro* para uno de los ítems, es el relacionado con la opinión que

tienen los alumnos acerca de que la evaluación significa para sus padres *Recompensar Al Hijo*, siendo los estudiantes que se encuentran en la enseñanza privada-concertada los que manifiestan una actitud más positiva al respecto, en relación con sus compañeros de la enseñanza pública. No obstante, dicha afirmación se muestra con una actitud en torno a la indiferencia para los alumnos de la privada-concertada y con una actitud de rechazo para los alumnos de la pública.

TIPOLOGÍA DEL CENTRO	Media VAR17	N	Desv. típ.
CONCERTADO	3,6235	85	1,58096
PÚBLICO	3,2381	231	1,52359
Total	3,3418	316	1,54621

TABLA 14.97: Diferencias en las variables VAR17 en función de la tipología del centro.

DIFERENCIAS RESPECTO A LOS ESTUDIOS DE LOS PADRES.

Mediante el análisis de contraste no paramétrico se han detectado diferencias de medias para las variables VAR18 y VAR20.

Estadísticos de contraste

Prueba de Kruskal-Wallis Sig. asintót. *p<0.05	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
ESTUDIOS DEL PADRE	,589	,108	,600	,189	,223	,355	,279	,596
ESTUDIOS DE LA MADRE	,876	,598	,677	,678	,170	,835	,744	,817

Estadísticos de contraste

Prueba de Kruskal-Wallis Sig. asintót. *p<0.05	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
ESTUDIOS DEL PADRE	,726	,089	,282	,657	,861	,711	,823
ESTUDIOS DE LA MADRE	,591	,694	,692	,885	,218	,716	,959

Estadísticos de contraste

Prueba de Kruskal-Wallis Sig. asintót. *p<0.05	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
ESTUDIOS DEL PADRE	,067	,075	,035*	,492	,025*	,962
ESTUDIOS DE LA MADRE	,264	,292	,146	,867	,017*	,550

Las diferencias generadas por los subgrupos que forman la variable *estudios del padre*, son para la variable VAR18.- *La evaluación para mis padres significa castigar al hijo*, y la variable VAR20.- *La evaluación para mis padres significa aprobar*.

Las diferencias generadas por los subgrupos que forman los *Estudios de la Madres*: solo aparecen en la variable VAR20.- *La evaluación para mis padres significa aprobar*.

Para encontrar qué subgrupos son los que determinan dichas diferencias se va a realizar el análisis no paramétrico para dos muestras independientes, tomando como nivel de significatividad crítico el valor $p=0.05/5=0.010$, por debajo del cual podrá rechazarse la hipótesis nula y considerar que las medias difieren significativamente.

Se han elaborado tres tablas de doble entrada en las que aparecen los niveles de significatividad obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney, para cada pareja de subgrupos analizada.

SUBGRUPOS DE ESTUDIOS DEL PADRE FRENTE A VARIABLE VAR18.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.778				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.654	0.831			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.980	0.647	0.427		
UNIVERSIDAD	0.119	0.017	0.003*	.020	
VAR18 *p<0.010	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

SUBGRUPOS DE ESTUDIOS DEL PADRE FRENTE A VARIABLE VAR20.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.209				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.594	0.215			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.878	0.089	0.547		
UNIVERSIDAD	0.264	0.002*	0.016	0.057	
VAR20 *p<0.010	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

SUBGRUPOS DE ESTUDIOS DE LA MADRE FRENTE A VARIABLE VAR20.

SIN ESTUDIOS					
ESTUDIOS PRIMARIOS	0.074				
FORMACIÓN PROFESIONAL	0.630	0.016			
ESTUDIOS SECUNDARIOS	0.800	0.004*	0.641		
UNIVERSIDAD	0.768	0.002*	0.192	0.326	
VAR20 *p<0.010	SIN ESTUDIOS	ESTUDIOS PRIMARIOS	FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS SECUNDARIOS	UNIVERSIDAD

Del análisis se deduce que los estudiantes cuyos padres tiene estudios universitarios se encuentran muy en desacuerdo con que la evaluación signifique para las familias el *castigo del hijo* si no ha conseguido superar las materias, frente a los estudiantes cuyo padre ha realizado una formación profesional, éstos son los que más de acuerdo están con esta afirmación.

El significado de la evaluación entendido por los padres como una forma de aprobar o suspender, se hace diferente para aquellos padres que han realizado estudios universitarios, que se manifiestan con una actitud más negativa hacia este hecho, en

comparación con los que poseen estudios primarios, los cuales, según opinión de sus hijos, se mostrarían muy de acuerdo.

Los estudiantes cuyas madres poseen estudios secundarios, se encuentran más de acuerdo en que la evaluación signifique aprobar, en relación a aquellos alumnos cuyas madres poseen estudios universitarios

ESTUDIOS DEL PADRE		VAR00018	VAR00020	ESTUDIOS DE LA MADRE		VAR00020
SIN ESTUDIOS	Media	2,9524	4,5714	SIN ESTUDIOS	Media	4,4000
	N	21	21		N	15
	Desv. típ.	1,53219	1,36277		Desv. típ.	1,54919
ESTUDIOS PRIMARIOS	Media	3,0625	5,0208*	ESTUDIOS PRIMARIOS	Media	5,1373
	N	48	48		N	51
	Desv. típ.	1,52156	1,10106		Desv. típ.	1,13172
FORMACIÓN PROFESIONAL	Media	3,1444*	4,7333	FORMACIÓN PROFESIONAL	Media	4,6579
	N	90	90		N	76
	Desv. típ.	1,61148	1,25241		Desv. típ.	1,21713
ESTUDIOS SECUNDARIOS	Media	2,9286	4,6310	ESTUDIOS SECUNDARIOS	Media	4,5405*
	N	84	84		N	111
	Desv. típ.	1,47906	1,26852		Desv. típ.	1,31967
UNIVERSIDAD	Media	2,3968*	4,1587*	UNIVERSIDAD	Media	4,3077*
	N	63	63		N	52
	Desv. típ.	1,60181	1,49414		Desv. típ.	1,44898
Total	Media	2,9052	4,6209	Total	Media	4,6230
	N	306	306		N	305
	Desv. típ.	1,56839	1,31576		Desv. típ.	1,31744

TABLA 14.98: Diferencias en las variables VAR18 y VAR20 en función de estudios del padre y de la madre.

14.1.4.2.4.- Relación entre las variables concepto de evaluación y variables de opinión sobre el fracaso escolar.

EN RELACIÓN CON EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES Y LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR.

Se va a analizar si existen diferencias entre lo que opinan de la evaluación los alumnos y las causas que le atribuyen al fracaso escolar, mediante la aplicación de las pruebas de contraste.

Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
FRACASOALUMNO	,454	,633	,198	,689	,601	,337	,626	,989
FRACASOFAMILIA	,729	,439	,608	,583	,652	,773	,389	,564
FRACASOSISTEMA	,102	,253	,237	,137	,049*	,025*	,067	,358
FRACASOECONOMIA	,617	,877	,553	,747	,292	,568	,712	,711
FRACASOPROFESORES	,302	,341	,561	,282	,225	,170	,037*	,007*

Se encuentran diferencias significativas de medias en los siguientes casos:

Si el estudiante cree que el fracaso escolar es una consecuencia de las normativas que definen los sistemas educativos, aparecen diferencias en dos variables: VAR5.- *Una forma de medir lo que he aprendido* y VAR6.- *Mejorar mi proceso formativo*.

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR SE ENCUENTRAN EL SISTEMA EDUCATIVO	VAR00005	VAR00006
NO	Media 4,3318	4,3139
SÍ	Media 4,0860	3,9247
Total	Media 4,2595	4,1994

TABLA 14.99: Diferencias en las variables VAR5y VAR6 en función de causa del fracaso escolar en el sistema educativo.

El alumnado encuestado que no culpa al sistema educativo manifiesta una mayor aceptación hacia el hecho de entender la evaluación como una forma de descubrir lo aprendido y una mejora del proceso formativo seguido. Aquellos que creen que el sistema es causante del fracaso escolar son más reticentes para entender la evaluación como un instrumento de mejora y formación.

Si el alumno percibe las razones del fracaso escolar en la enseñanza que ejercen sus profesores, se desvelan dos variables afectadas por la diferencia de medias, VAR 7.- *Ayudar al profesor en su práctica diaria* y VAR 8.- *Obtener el Título de ESO*.

Como puede observarse en la siguiente tabla, los estudiantes que sí encuentran las causas de los bajos rendimientos en las prácticas docentes, se manifiestan con una actitud de rechazo hacia el hecho de que la evaluación ayude a los profesores en sus

prácticas diarias, haciéndoles modificar aquellos aspectos que no funcionan. Por el contrario, estos mismos docentes poseen una actitud de muy fuerte aceptación hacia el hecho de que la función que debe cumplir la evaluación es la de poder conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR SE ENCUENTRAN EN EL PROFESORADO		VAR00007	VAR00008
NO	Media	3,2620	4,3506
SÍ	Media	2,7778	5,0889
Total	Media	3,1930	4,4557

TABLA 14.100: Diferencias en las variables VAR7y VAR8 en función de causa del fracaso escolar en el profesorado.

EN RELACIÓN CON LO QUE OPINAN LOS ALUMNOS DE LO QUE ES LA EVALUACIÓN PARA SUS PROFESORES Y LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR.

Nuevamente las pruebas de contraste desvelan diferencias de medias para algunas variables.

Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015
FRACASO ALUMNO	,036*	,073	,104	,487	,415	,040*	,793
FRACASO FAMILIA	,492	,319	,910	,650	,094	,277	,402
FRACASO SISTEMA	,073	,020*	,920	,094	,536	,143	,229
FRACASO ECONOMIA	,932	,787	,444	,962	,772	,706	,067
FRACASO PROFESORES	,717	,169	,144	,005*	,342	,112	,797

Si el estudiante encuentra las causas de los bajos rendimientos en el propio alumno, dos variables se manifiestan con diferencias, las variables VAR 9.- *Una reflexión sobre si lo enseñado por el profesor ha sido aprendido por los alumnos* y VAR 14.- *Realizar modificaciones en las estrategias de enseñanza que sigue el profesor tras los resultados obtenidos en las calificaciones.*

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR SE ENCUENTRAN EN EL ALUMNADO		VAR00009	VAR00014
NO	Media	3,9189	3,5405
SÍ	Media	4,2231	3,9256
Total	Media	4,1519	3,8354

TABLA 14.101: Diferencias en las variables VAR9 y VAR14 en función de causa del fracaso escolar en el alumnado.

Los alumnos que se culpan a sí mismos de los bajos rendimientos, por falta de trabajo o de motivación, son los que se manifiestan con actitudes más positivas hacia las variables que afectan a los docentes, opinando que la evaluación sirve a sus profesores para reflexionar sobre lo que aprende el alumnado y que además les sirve para analizar los resultados y plantearse modificaciones en las estrategias de enseñanza. Los estudiantes que no se culpan de los bajos rendimientos muestran actitudes cercanas a la indiferencia en ambos aspectos.

Cuando los alumnos culpan al sistema educativo de los bajos rendimientos, aparece una variable, VAR10.- *Recompensar al buen estudiante*, que se manifiesta con una actitud de rechazo para éstos. Sin embargo, los estudiantes que no culpan al sistema entienden, con algo más de aceptación, que la evaluación para sus profesores se traduce en una recompensa para el buen estudiante.

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO	Media VAR00010	N	Desv. típ.
NO	3,8072	223	1,46845
SÍ	3,3871	93	1,48933
Total	3,6835	316	1,48469

TABLA 14.102: Diferencias en las variables VAR10 en función de causa del fracaso escolar en el sistema educativo.

Por último, surgen diferencias de medias entre los estudiantes en función de que sean las enseñanzas de los profesores las que generan los malos rendimientos académicos. Estos alumnos manifiestan una actitud de indiferencia hacia la variable VAR 12.- *Ayudar y orientar al estudiante*.

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR SE ENCUENTRAN EN EL PROFESORADO	Media VAR00012	N	Desv. típ.
NO	4,1956	271	1,45123
SÍ	3,6889	45	1,18364
Total	4,1234	316	1,42560

TABLA 14.103: Diferencias en las variables VAR12 en función de causa del fracaso escolar en el profesorado.

EN RELACIÓN CON LO QUE OPINAN LOS ALUMNOS DE LO QUE ES LA EVALUACIÓN PARA SUS PADRES Y LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR.

Las pruebas de contraste evidencian diferencias sobre la opinión de los estudiantes que encuentran las causas del fracaso escolar en el sistema educativo y los que las encuentran en el nivel socio económico y cultural de las familias. El resto de variables de agrupación no se ven afectadas.

Sig. asintót. (bilateral) *p<0.05	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021
FRACASO ALUMNO	,079	,603	,639	,136	,823	,301
FRACASO FAMILIA	,862	,482	,491	,967	,221	,401
FRACASO SISTEMA	,007*	,005*	,000*	,006*	,005*	,072
FRACASO ECONOMIA	,567	,247	,817	,008*	,222	,733
FRACASO PROFESORES	,885	,160	,873	,083	,831	,344

Los alumnos que encuentran las causas de los malos resultados académicos en el sistema educativo, tienden a mostrar actitudes de rechazo hacia el entendimiento de la evaluación en sus familias como una forma de sancionar el proceso de aprendizaje, ya sea en forma de recompensa, ya sea en forma de castigo. En relación con el resto de compañeros que no encuentran el problema del fracaso escolar en el sistema, estos últimos consideran en mayor medida que la evaluación para sus padres es significado tanto de aprobar como de aprender.

Informe

FRACASOSISTEMA		VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
NO	Media	3,6278	3,5067	3,0987	4,8744	4,7309
SÍ	Media	3,1183	2,9462	2,3656	4,4624	4,3333
Total	Media	3,4778	3,3418	2,8829	4,7532	4,6139

TABLA 14.104: Diferencias en las variables VAR16, VAR17, VAR18, VAR19, VAR20 en función de causa del fracaso escolar en el sistema educativo.

En definitiva, tal y como muestra la tabla de medias diferenciales, *Tabla 14.104*, los estudiantes que culpan al propio sistema educativo de los bajos rendimientos, poseen actitudes menos positivas para todas las variables relacionadas con el significado de la evaluación para sus padres: VAR16.- *Una reflexión sobre la ayuda que te prestaron*; VAR17.- *Recompensar al hijo*; VAR18.- *Castigar al hijo*; VAR19.- *Aprender*; VAR20.- *Aprobar*.

Los alumnos que opinan sobre las causas del fracaso escolar, no encontrando sus causas en la naturaleza socio económica y cultural de las familias poseen una actitud más favorable en relación a la idea de que la evaluación tenga como objetivo el aprendizaje más que el aprobado.

FRACASOECONOMIA	Media VAR00019	N	Desv. típ.
NO	4,7898	295	1,24672
SÍ	4,2381	21	,94365
Total	4,7532	316	1,23539

TABLA 14.105: Diferencias en las variables VAR19 en función de causa del fracaso escolar en el nivel socioeconómico y cultural.

15.- Análisis de datos cualitativos.

La información cualitativa fue recogida a través de entrevistas. Para la aplicación de las entrevistas se seleccionó de entre todos los centros encuestados, uno de ellos, el que permitiría elaborar un estudio de caso. La población, por tanto, estuvo constituida por los once centros que participaron en el estudio cuantitativo, y la muestra, intencional y no probabilística, constituyó el estudio de caso.

El estudio del caso, más que la elección de un método fue la elección de un objeto de estudio, por el interés del caso en sí mismo. El caso existe, desde siempre, y se pone en evidencia en la investigación, representa interés y necesidad de conocer y sirve así de instrumento iluminativo que dará lugar a la complementariedad metodológica.

Las entrevistas fueron realizadas a quince profesores y a quince alumnos, un total de treinta documentos que proporcionarían información complementaria cualitativa a la que se había obtenido por los métodos cuantitativos.

La entrevista que se aplicó al profesorado comenzó siendo una entrevista totalmente estructurada, pero tras la primera aplicación y su posterior validación se decidió que la entrevista tuviera carácter semi-estructurado, en la que las preguntas adoptaron un papel fundamental, planteadas con flexibilidad supusieron una guía de la conversación, y conforme avanzaba la investigación éstas fueron adoptando la dirección necesaria que permitiera descubrir la realidad que encerraba el estudio de caso. Asimismo, se consiguió la libre expresión de los docentes, de sus pareceres y opiniones sobre un tema que pareció preocupar a todos, puesto que ellos mismos, una vez introducido el tema, iban contestando muchas de las preguntas que estaban predeterminadas sin necesidad de ser formuladas. Se convirtieron así en entrevistas en profundidad.

Por el contrario, las entrevistas que se les hicieron a los alumnos fueron mucho más estructuradas, puesto que los estudiantes contestaban exclusivamente lo que se les preguntaba. Algunos contestaban a través de monosílabos, incluso, lo que hizo dificultosa la recogida de información. Los documentos de ambas entrevistas se encuentran recogidos en el **Anexo 2 y Anexo 3** a este documento.

A su vez, en el **Anexo 5 y Anexo 7**, la transcripción de estas entrevistas queda recogida a través de unas matrices en las que se ordenaron las respuestas de cada conversación en cinco dimensiones, las relativas a las cinco subcompetencias que definen la competencia evaluadora del docente. Tras el análisis cualitativo, se incluyó en las matrices la distribución de las respuestas, según la frecuencia y relevancia de las dimensiones analizadas.

Asimismo, se recogió información cualitativa tanto de profesores como de alumnos a través de los cuestionarios. Dicha información queda recogida en el **Anexo 6** y en el **Anexo 8** a este documento. En los cuestionarios del profesorado se instó a todo aquel que lo considerara oportuno a realizar las observaciones necesarias sobre los procesos de evaluación. Se han considerado respuestas libres que no han formado parte de la investigación estadística realizada a través de la metodología cuantitativa, pero que permitirán complementar, a través de su análisis de distribución de frecuencia y relevancia, la información de las matrices cualitativas elaboradas a partir de la información suministrada por las entrevistas.

De la pregunta libre que se realizó a través de los cuestionarios, la cual decía: *explique brevemente su forma de evaluar*, se obtuvieron datos escritos de aproximadamente la mitad de los encuestados, dejando a la voluntad de éstos su contestación, un 54% de los docentes así lo hicieron, lo que desvela una participación medianamente aceptable, siendo estos sujetos los que manifiestan sus pareceres sobre sus formas de evaluar por propia decisión, lo cual apoya la idea original de que las encuestas fueron contestadas por docentes a los que les interesaba el tema de estudio, por lo que los hándicaps de deseabilidad y aquiescencia que aportan las escalas habitualmente, en ésta, pudieran quedar controladas por el motivo expuesto.

Las observaciones que realizaron fueron variadas, desde el propio concepto de evaluación, las finalidades evaluativas, el uso de instrumentos, las dificultades que encontraban y sus sentimientos hacia tal acto, entre otros aspectos.

En el caso de los alumnos, las preguntas de respuesta libre de los cuestionarios también proporcionaron valiosa información, pero en este caso se marcaron unas

pautas para guiar a los alumnos en las respuestas, pudiendo éstos contestar de forma libre a las siguientes cuestiones que se les plantearon:

- 1.- Expresa tu opinión sobre las diferencias que encuentras entre ser evaluado mediante exámenes y ser evaluado mediante la realización de trabajos, casos prácticos, investigaciones...
- 2.- Describe la situación anímica que experimentas al ser evaluado: ansiedad, preocupación, desmotivación, miedo, incertidumbre, esperanza...
- 3.- Qué significa para ti la palabra evaluación.
- 4.- Qué crees que significa la evaluación para tus profesores.
- 5.- Qué crees que significa la evaluación para tus padres.
- 6.- Otras aportaciones al respecto que quieras indicar, servirán de gran ayuda a esta investigación.

Toda esta información quedó recogida en una matriz de datos complementaria.

Finalmente se elaboró una matriz sintética en la que se fundían las informaciones cualitativas y cuantitativas que permitirían reforzar las conclusiones extraídas de la investigación. La realización de la matriz sintética es de alta importancia, en cuanto que funde la información que se obtiene a través de las entrevistas, estrictamente cualitativa, con los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario y la escala de actitudes.

Esta matriz permitió sintetizar la información teniendo en cuenta la frecuencia y la relevancia de determinados elementos extraídos del análisis de las entrevistas, que de esta forma pudieran ser medibles; y compararla, a su vez, con los elementos homónimos de la información cuantitativa de la escala de actitudes y el cuestionario, a través de su media y del porcentaje de docentes que han manifestado máxima aceptación. No obstante, algunos interesantes conceptos se quedaron fuera de este análisis matricial tanto a nivel cualitativo como a nivel cuantitativo y que, posteriormente, se incluyeron en las conclusiones finales de la investigación.

Se han elaborado dos matrices de síntesis, una para la información extraída de los docentes y, otra, para la información extraída de los estudiantes.

Cada una de estas matrices se acompaña de otra matriz complementaria de datos cualitativos elaborada a partir de las respuestas libres contenidas en los cuestionarios. Estos datos libres se organizaron y analizaron, y se obtuvo una distribución de la frecuencia y la relevancia de los conceptos que han utilizado tanto los docentes como los estudiantes para definir las prácticas de evaluación. Estos conceptos se han ordenado en cinco grupos, en relación a las cinco subcompetencias o macrocompetencias que conforman la competencia evaluadora docente y se han incluido frases significativas al respecto, aportadas por las entrevistas, que permitirán la claridad en la extracción de conclusiones. Cabe destacar que apenas se obtienen datos sobre la competencia comunicativa de los docentes necesaria para llevar a cabo cualquier actividad de evaluación, por lo que dicha competencia no se ha incluido en la matriz complementaria.

La matriz complementaria del estudiante contiene información sobre las emociones y sentimientos que les proporciona la evaluación, el concepto que de ella tienen, así como la disyuntiva entre evaluación mediante exámenes y evaluación mediante trabajos e investigaciones.

En el **Anexo 11**, se recogen tanto para el profesorado como para los estudiantes, las siguientes matrices informativas:

- Matriz de síntesis de la fusión de datos cualitativos y cuantitativos. **Matriz A** del docente y **Matriz C** del estudiante.
- Matriz complementaria cualitativa de datos de respuesta libre. **Matriz B** del docente y **Matriz D** del estudiante.

15.1.- Análisis de datos cualitativos de los docentes.

A través de la matriz de síntesis se obtuvieron, con respecto a cada una de las cinco dimensiones que se analizaron y que conforman la competencia evaluadora del docente, una serie de informaciones extraídas de las entrevistas personales, que irán

exponiéndose, a la vez que complementándose con la información recogida en los cuestionarios.

Con respecto a la **subcompetencia I**, relacionada con la **delimitación del contexto de la evaluación**, a través de la cual los docentes tienen la capacidad de delimitar sus fines evaluativos y las funciones que la evaluación tiene que desempeñar para lograr tales fines, se evidenció que los objetivos que persiguen los profesores al evaluar son dos; por un lado, la evaluación debe cumplir la función formativa, siendo ésta la finalidad fundamental para el profesorado; por otro lado, la función sumativa coexiste con la evaluación de seguimiento que pretende el aprendizaje continuo. Doce profesores de los quince entrevistados apostarían por **ambas funciones evaluativas**, para dos de ellos la única finalidad es la formativa y para un profesor la finalidad es meramente sumativa. El hecho de que ambas funciones coexistan es razonable, por coherencia con la normativa vigente, que obliga a los profesores de área a facilitar una calificación numérica en base diez, tras cada trimestre o período de evaluación y al finalizar el curso académico. Sin embargo, aún coexistiendo ambas funciones, ocho profesores de los doce que apuestan por ambas funciones eligen la función formativa como aquella que tiene que prevalecer sobre cualquier otra, el resto elige la función sumativa como la predominante en sus finalidades evaluativas.

En cuanto al objeto de la evaluación, tanto en entrevistas como en cuestionarios, los profesores se ponen de acuerdo en que la evaluación se centra en el estudiante, convirtiéndose el trabajo y el esfuerzo que éste realiza prioritario en la práctica evaluativa. Igual de importante se hacen los conocimientos adquiridos por los estudiantes, las competencias básicas y las capacidades desarrolladas.

No obstante, a través de las entrevistas, se evidenció que el concepto de competencia básica no está totalmente asimilado por los profesores, apareciendo algunos que no sabían explicar qué son, otros que las confundían con contenidos o capacidades y muchos que no utilizaban técnicas diferentes a los exámenes para su evaluación.

Las entrevistas desvelaron que los docentes buscan en la evaluación la comprobación de que **lo transmitido por ellos ha sido asimilado por los estudiantes**. Quedando

manifiesto el modelo de transmisión-recepción que siguen utilizando los docentes como modelo didáctico. De la misma forma algunas voces así se manifiestan, como la que se extrae de la recopilación de respuestas libres que dio lugar a la matriz complementaria cualitativa: *“El proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en una transmisión que funciona correctamente si el emisor se siente realizado al compartir sus conocimientos y pone su mejor voluntad en facilitar la adquisición de los mismos por el receptor”* (Anexo6-60).

La **evaluación de la labor del docente** queda en un segundo plano, lo que no significa que no se realice, pero sí que pierde importancia ante el esfuerzo que se efectúa para que el alumnado consiga los aprendizajes deseados. Las respuestas libres también se pronunciaron: *“La labor del profesor no entra dentro de mis objetivos de evaluación, la máxima preferencia se la llevarían las competencias básicas”* (Anexo6-54).

La filosofía evaluativa que impera entre los docentes puede caracterizarse a través de los sinónimos con los que los profesores expresan el concepto de evaluación. Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios se obtiene que para los docentes, evaluar es sinónimo de **Formar, Medir, Orientar y Calificar**, en orden de importancia según se han enumerado. Nuevamente, se pone de manifiesto la doble finalidad evaluativa que existe arraigada entre los docentes, por un lado su dimensión formativa y por otro lado, su dimensión de medición, en la que la evaluación final se convierte en una calificación.

Otros aspectos que son importantes en esta subcompetencia fueron puestos de manifiesto en la matriz de síntesis elaborada, como la **revisión y contextualización de la programación**. Mediante los cuestionarios se desveló que la evaluación garantiza la revisión y contextualización de la programación, aunque no es el objeto principal de la evaluación. Además, mediante las entrevistas, se descubrieron las dificultades que los docentes tenían para poner en práctica todo lo que las programaciones curriculares demandan orientadas por la normativa, en cuanto a escasez de tiempo con los alumnos en las aulas. La normativa expone la necesidad de conseguir unos objetivos expresados en términos de capacidades, imprimir contenidos referidos a conceptos y destrezas, a habilidades y a actitudes y valores en los estudiantes y contribuir, además,

al desarrollo de las competencias básicas desde cada área. Ante tal cantidad de contenidos los profesores se dividen, sin coincidencia plena entre ellos. Las entrevistas desvelaron que siete profesores seleccionarían lo básico entre conceptos y destrezas, unos darían prioridad a los conceptos, otros a los procedimientos; uno de los docentes dice que ampliaría los contenidos que traen los libros de texto; y el resto no seleccionaría e intentaría impartirlo todo, con la consiguiente merma del aprendizaje en alguno de estos contenidos. *“Desde mi punto de vista no tenemos tiempo de evaluar las competencias como queremos, porque yo evaluaría tantas cosas de los alumnos, le doy tantas cosas variadas a los alumnos de 2º ESO, no tengo tiempo. Los contenidos de la materia, eso es lo que me quita el tiempo, hay que seguirlos, hay que terminar el programa, intento adaptar ese contenido tan teórico en mi caso (Historia) a unas competencias. No tengo tiempo de evaluar las competencias de un alumno, como yo quisiera y como yo sabría hacerlo”* (6-p).

Por otro lado, una actividad de tan gran responsabilidad como la evaluación de los aprendices, por el acto formativo y por los efectos de selección y certificación ante la sociedad que conlleva, requiere de una **formación docente tanto inicial como permanente** que los entrevistados reconocieron no tener, al menos a nivel técnico. Los profesores no poseen formación inicial en materia de evaluación, ni siguen referentes teóricos, el CAP es la fuente de formación docente de estos profesores, aunque algunos aprendieron siguiendo las directrices de los departamentos didácticos y otros agradecen las aportaciones de sus compañeros de trabajo cuando llegaron al centro. El análisis cuantitativo de las respuestas de los cuestionarios coincide al respecto, el 53% se formó a través de las pautas ofrecidas por los departamentos didácticos y el 49% lo hizo mediante las enseñanzas de los colegas de trabajo con más experiencia. Además un 45% dijo haber aprendido de forma autodidacta. También se manifestaron al respecto algunos de los encuestados cuando se les dio la oportunidad de expresarse en las respuestas libres: *“Las licenciaturas no nos enseñan a trabajar con niños y el aprendizaje docente a través de aciertos y errores es una de las formas más comunes de ir conociendo al alumnado”* (Anexo6-58).

En cuanto a la **formación permanente** los docentes coinciden, tanto en entrevistas como en cuestionarios, en que la forma más común de mantenerse aprendiendo a lo largo de la vida escolar es el trabajo colaborativo en los grupos que se forman en los centros, así como la experiencia del día a día. Los cuestionarios mostraron un 45% de docentes que se forman a través de equipos y un 30% de la población que no se forma en ningún sentido. El análisis de las entrevistas de los docentes desvela que cinco de los quince docentes analizados coinciden con este último dato. Otros cinco se formarían a través del trabajo colaborativo con compañeros, de los cuales dos hacen referencia al aprendizaje mediante la implicación en proyectos de innovación pedagógica. Dos de los docentes hablarían de formación autodidacta, a través de la lectura de libros relacionados con la temática en cuestión. Cuatro aprenden por vocación, mediante la experiencia y la práctica, la que forma en el día a día aprendiendo a través del ensayo-error. Uno de los docentes comenta la escasa formación técnica que observa entre sus compañeros, debido al miedo que da el aprendizaje de cosas novedosas, poniendo como ejemplo las NNTT en el aula, dice que estas no se utilizan porque no se han aprendido, y no se aprende porque da miedo la dificultad. Por el miedo al cambio y la inseguridad: *“La formación nunca está de más, el problema está en el miedo e inseguridad en ti mismo. Tú realidad es formativa, pero se te aleja de tu camino. Mantenemos nuestro estatus por miedo”* (10-p).

Sobre la **subcompetencia II**, referente al **diseño de las estrategias e instrumentos de evaluación**, la matriz que sintetiza la información cualitativa y la cuantitativa recogió datos sobre los instrumentos utilizados para evaluar, sobre la evaluación de la competencias básicas, sobre las actitudes de los docentes hacia las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía y sobre el ejercicio de la autoevaluación docente.

El análisis cualitativo de las entrevistas dio a conocer que **los docentes utilizan diversidad de instrumentos para evaluar**. Siendo las propias dudas que se planteen en clase, los progresos y avances realizados por los alumnos desde su nivel de partida, la observación directa, el control del trabajo diario y las actividades de aula o las pruebas

orales, los instrumentos más utilizados en la evaluación. *“Evalúo mediante exámenes, preguntas, revisión de libretas, sobre todo las preguntas, tres y cuatro veces a toda la clase, diariamente y continuamente, no hay un día que yo no sepa quién ha trabajado y quién no sabe”* (15-p).

Sin embargo, sigue siendo **el examen el instrumento más utilizado y que con mayor peso contribuye en la calificación final** del alumno, en sus diferentes formas de presentarse: pruebas escritas de respuesta abierta, a las que dan el mayor peso, seguidas de las pruebas escritas de respuesta cerrada.

La predisposición al cambio existe, pero muchos docentes siguen entendiendo el examen como el instrumento de evaluación objetivo y fiable por excelencia que proporciona seguridad moral en el desempeño de tal responsabilidad.

Con respecto a los instrumentos que se destinan a la evaluación de competencias los docentes no llegan a grandes acuerdos, dos de los docentes entrevistados diseñan actividades a través de las cuales se puedan enseñar y evaluar competencias, otros dos se guían por las actividades que aparecen en los libros de texto y otros dos lo hacen mediante el análisis de los trabajos e investigaciones realizadas por los alumnos. Dos entrevistados evalúan capacidades como si de competencias se tratara, utilizando en sus registros listados de indicadores de capacidades, tres dicen, directamente, que no las evalúan y cinco utilizan mayoritariamente los exámenes para la evaluación de competencias. Por otro lado, **once de los quince profesores dicen que las pruebas de diagnóstico no les sirven de referentes** para la elaboración de sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas. Información que queda totalmente contrastada a través de los resultados obtenidos del análisis cuantitativo al que dio lugar la escala de actitudes.

Comienza a haber una tendencia a la elaboración de pruebas que movilicen los saberes, pero aún queda mucho por hacer, se trata de intentos que comienzan a producir cambios en las estrategias de evaluación. *“En la evaluación de competencias en inglés hay un método de recursos reales, lo suyo es llevarte a un niño a un*

restaurante para pedir comida y pedir la cuenta, pero no se puede, así que hay que crear los ambientes. Yo les digo: hoy no estamos en clase, pidamos menús...” (1-p).

También en esta subcompetencia de selección de estrategias de evaluación entrarían las habilidades que los profesores poseen para diseñar instrumentos que permitan la autoevaluación docente. Tanto en cuestionarios como en entrevistas, se coincide en que **la autoevaluación se convierte en una auto-reflexión de la práctica** que se hace en el día a día, siendo doce los docentes entrevistados que dicen autoevaluarse mediante la introspección. Pero sobre todo, **la autoevaluación se realiza al final del proceso**, cuando se obtienen los resultados académicos de los alumnos, a través de los porcentajes de aprobados y suspensos. Siete docentes manifiestan que es entonces cuando se autoevalúan, lo que conlleva a una **auto-crítica de los métodos de enseñanza**, más que de los métodos de evaluación empleados, realizando las modificaciones pertinentes sobre las estrategias utilizadas. Cuatro de los profesores utilizan la **consulta con sus alumnos** para complementar su auto-reflexión. Ninguno de los profesores entrevistados recogen por escrito la autoevaluación efectuada, excepto en dos casos: uno de ellos dice utilizar cuestionarios de autoevaluación y otro utiliza el diario de clase a través del cual documenta su propia evaluación año tras año.

La **subcompetencia III** es la **competencia reguladora** que los docentes tienen que poseer para poder afrontar los cambios que se van produciendo en las planificaciones efectuadas, tanto a nivel de aula, como a nivel de centro, como a nivel de administraciones educativas. A través del análisis de datos cualitativos y cuantitativos se desvela una interesante información con respecto a los cambios que el nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias ha propiciado en las formas de evaluación de los docentes, manifestando éstos que apenas se han producido modificaciones en sus prácticas. Los docentes siguen evaluando como siempre lo habían hecho hasta ahora, adaptando sus registros de evaluación a aquello que la normativa vigente les exige. Cinco de los docentes entrevistados reconocen **evaluar como siempre lo habían hecho**, sin que la nueva reforma educativa haya influido en sus prácticas; otros cinco profesores dicen que se vislumbran **pequeños cambios**, que

las reformas entran con lentitud y que aún falta tiempo para que acaben implantándose definitivamente; uno de los docentes explica las dificultades que existen para modificar una experiencia de tantos años en las aulas, en la que se ha actuado de una manera determinada y que ésta ha llegado a establecerse como un hábito difícil de romper. Otro docente dice haberse quedado en la LOGSE, con la evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. *“Mi sistema de evaluación no ha cambiado, porque yo siempre lo he tenido en cuenta, aunque se llamara de otra manera”* (15-p).

En cuanto a los cambios que se producen en el aula en el continuo del proceso evaluativo, los docentes poseen una buena capacidad reguladora, recogiendo información constante, corrigiendo errores y proponiendo medidas de mejora, intentando no dejar de lado *al que no puede*, captando su atención y adaptando la enseñanza al ritmo de aprendizaje. En algunas de las entrevistas se observa que los docentes tienen mayores problemas para regular los aprendizajes con los alumnos que *no quieren*, alumnos que están en las aulas pero que no se esfuerzan por aprender, que han *tirado la toalla*. Es sabido que la legislación al ser interpretada refleja que los alumnos de secundaria obligatoria no pueden *no hacer nada* en las aulas, que es deber de los docentes reenganchar a estos estudiantes, sin embargo algunos profesores se sienten incapaces con los alumnos que se niegan. *“Tenemos la capacidad de regulación docente, aunque cuando el alumno no quiere, cuando este se niega, a veces me siento incapaz, hablas con la familia y me veo incapaz. Que la ley nos de mecanismos para llevarlo a cabo, desde fuera todo es muy bonito, pero estar en el aula es diferente, se intenta de todas maneras y, a veces, no se puede cuando el alumno se cierra, necesitamos de dotación y mecanismos para ayudarnos. Con 30 alumnos no se puede. Este año ya me veo incapaz con dos o tres alumnos”* (3-p). Las respuestas libres también tuvieron algo que decir a este respecto: *“Creo, sinceramente, que no atendemos a los alumnos con dificultades como debe hacerse, cuando un alumno no quiere estudiar, poco remedio ponemos los docentes para que lo haga. Seguramente nos falten instrumentos o conocimientos...”* (Anexo6-58).

El **seguimiento del aprendizaje del alumno** se realiza de diferentes maneras, cuatro profesores manifiestan la necesidad de realizar una corrección individual de las actividades que se proponen, otros cuatro apoyan esta idea convencidos de que la interacción con el alumno es la base de un seguimiento individualizado de los aprendizajes. Sin embargo, tres profesores comentan las dificultades que por falta de tiempo aparecen para realizar el seguimiento de cada alumno. En estos casos la corrección en pizarra de las actividades y de los exámenes se vuelve fundamental. Dos de los profesores argumentan que el seguimiento individualizado de los alumnos con dificultades debe realizarse desde un *plan de refuerzo externo*.

Una habilidad realmente importante en el docente es la de hacer que los alumnos aprendan a auto-regularse. Los profesores deben enseñar a los estudiantes a que utilicen la evaluación como **instrumento de auto-regulación** a través de la autoevaluación del alumnado y la evaluación mutua entre estudiantes en la que unos hacen de correctores de errores de los otros. Estos instrumentos consiguen que los estudiantes interioricen los criterios de evaluación, que se manifiesten críticamente, adopten juicios de valor y tomen decisiones, propiciando una evaluación formadora, en la que el alumno se responsabiliza de su propio aprendizaje. Pero los estudiantes, dicen cinco de los profesores entrevistados, no están preparados para ello; otros reconocen que no les enseñan a autoevaluarse. Sin embargo, el cuestionario manifiesta una actitud de aceptación, aunque no fuerte, hacia el hecho de enseñar a los alumnos esta técnica. A través de las entrevistas se pudo comprobar que los profesores utilizan **el cuaderno del alumno como el instrumento fundamental que permite la autoevaluación** del estudiante, a través del cual el alumno recoge toda su trayectoria de aprendizaje para cada materia, volviéndose una herramienta de estudio, de análisis, de síntesis, de toma de apuntes, de búsqueda de información y de reconocimiento de errores. Tres de los docentes entrevistados se manifestaron de esta forma. Sin embargo otros tres profesores dicen preferir la reflexión grupal más que la individual. Otro de los docentes expresa los avances en el aprendizaje que se consiguen utilizando mecanismos de autoevaluación y co-evaluación entre

estudiantes, siempre guiados por el profesor, manifestando que a través de ellos los alumnos aprenden a interiorizar los criterios de evaluación, corrección y calificación.

Para la **subcompetencia IV, interpretar los resultados y valorar el propio proceso de evaluación**, la matriz sintética permitió reconocer esta competencia como la más desarrollada por los docentes. Los profesores utilizan el registro de todas las anotaciones o mediciones realizadas a lo largo del proceso para poder interpretar la información. La nota final es, mayoritariamente, obtenida como un promedio cuantitativo de todas las pequeñas mediciones efectuadas. En ellas se tiene en cuenta, según dos de los docentes entrevistados, el progreso realizado por el alumno desde que se ejerció la evaluación inicial en la que se diagnosticaron las dificultades de aprendizaje; así como toda la información no formal e informal que se ha registrado en el día a día del aula y fuera de ella, según expresa uno de los profesores. Sin embargo, es el examen el instrumento que aporta mayor peso evaluativo en la interpretación de los resultados. *“Todo es muy importante, pero los exámenes de conceptos tienen un 60%. Eso es importante porque al final es la única forma de saber si tiene los conocimientos adquiridos. Para usar procedimientos necesitan conceptos y estos hay que adquirirlos para hacer la práctica”* (14-p). *“Sí, el examen es el instrumento objetivo y fiable por excelencia, ¿qué otro método hay? A mí no se me ocurre otro. Desde chicos lo hemos vivido hasta en la facultad y ahora lo volvemos a hacer nosotros”* (8-p).

Por otro lado el docente valora el propio proceso de evaluación una vez finalizado éste. Lo hace mediante los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, también mediante las relaciones de colaboración que se crean entre los compañeros y los equipos de ciclo y departamentos, y comprobando si los métodos utilizados han sido los apropiados. Los principales problemas que encuentran en esta valoración meta-evaluativa se centran en el escaso tiempo que se dispone para trabajar con los alumnos en el aula, lo que dificulta el seguimiento individualizado y continuo que se persigue hacer, por otro lado, la heterogeneidad se muestra como una dificultad en los procesos evaluativos, cuando ésta debería ser un reto para cada docente. Si todos los alumnos aprendieran homogéneamente y se consiguiera una información uniforme, seguramente el concepto de evaluación dejaría de tener sentido como un proceso y

pasaría a ser un estadio final. También aparecen dificultades en la evaluación de competencias, en cuanto a recursos necesarios y organización de los centros para poder crear situaciones reales de la vida diaria que permitan evaluar la movilización de los saberes en diferentes contextos.

Por último, la matriz sintética ofrece información sobre la **subcompetencia V**, la **competencia comunicativa**, en la que se descubre ésta como la competencia hacia la que los docentes muestran una actitud más favorable. Los profesores coinciden en que antes del proceso de evaluación se comunica a los alumnos cuáles son los criterios de evaluación y calificación que se adoptarán. No obstante, a través de las entrevistas se deja ver que son los criterios de calificación más que los de evaluación los que realmente son transmitidos e interiorizados por los alumnos.

Los entrevistados manifiestan que los estudiantes son evaluados al inicio del curso. Esta información es tomada como referente de evaluación individual del punto de partida del estudiante. *“Desde la primera evaluación se reconocen las dificultades de cada uno y se las comunico y les ayudo”* (14-p). A lo largo del proceso se va comunicando cuál es el estado de los aprendizajes, especialmente tras la realización y corrección de las pruebas de evaluación, que suele hacerse en pizarra. Los alumnos plasman en su cuaderno las correcciones y evidencian los errores cometidos. Los docentes entrevistados reconocen el potencial que posee este tipo de ejercicio en el aprendizaje formativo del alumnado.

A través del análisis de los cuestionarios se evidenció que el 64% de los docentes realiza una comunicación grupal de los resultados al alumnado finalizado el proceso, tras las Juntas de Evaluación, a través de sesiones en las que se adoptan mecanismos de mejora. Las entrevistas desvelaron a cinco docentes que dicen comunicar los avances en el aprendizaje en cada momento, de manera constante. Sin embargo, cuatro de los profesores manifestaron que la comunicación en la evaluación la realizan tras la corrección de las pruebas y exámenes. En cuanto a la comunicación a las familias, las entrevistas desvelan que ésta es constante: *“Yo hablo con el niño, con la tutora, con los padres y, normalmente, se obtienen respuestas satisfactorias”* (15-p).

También se aprecia acuerdo entre profesores hacia que la información que entienden los padres es la de tipo cuantitativo, dicen que cuando se les aportan informes cualitativos, con el desarrollo de capacidades o competencias, los padres acaban perdiéndose y preguntando si su hijo ha aprobado o ha suspendido.

15.2.- Análisis de datos cualitativos del alumnado.

También se elaboró una matriz en la que se sintetizaba la información cualitativa y cuantitativa recabada en la investigación, acerca de las opiniones de los alumnos sobre los procesos de evaluación.

La opinión de los estudiantes viene a coincidir, tanto en entrevistas como en cuestionarios, sobre el significado de la evaluación para ellos. El alumnado siente que la evaluación es una forma de medir lo aprendido y poner una calificación, siendo la obtención del título la consecuencia más importante de esta evaluación. En cualquier caso la evaluación adopta un carácter sumativo y final para los alumnos: cuatro de los entrevistados asocian la evaluación con **exámenes**; otros cuatro piensan que la evaluación es **calificar**; cuatro más comentan que evaluar es conocer **si han aprendido los conceptos** trabajos en el trimestre; y uno de ellos la asocia con el binomio **aprobar/suspender**. Tan solo tres de los quince alumnos entrevistados entiende la evaluación como un **ejercicio de seguimiento y evolución** de los estudiantes.

En la opinión del alumnado, los instrumentos que se utilizan para efectuar la evaluación son variados: los exámenes, los trabajos de clase, las investigaciones, los comentarios de texto, etc. La máxima relevancia se encuentra, en primer lugar, en los exámenes, con el mayor peso evaluativo, siendo 13 alumnos los que al ser entrevistados manifiestan que el examen es el instrumento principal en la evaluación; en segundo lugar los trabajos e investigaciones, siendo 8 alumnos los que seleccionan este instrumento como el segundo más importante; y en tercer lugar las actitudes, las cuales incluyen esfuerzo, participación y comportamiento. Nueve son los alumnos que optan por este instrumento como uno de los más utilizados. Estas declaraciones de los alumnos desvelan la evaluación de contenidos que sigue haciéndose en las escuelas,

tal y como los definiera la LOGSE, conceptuales, evaluados mediante exámenes, procedimientos, evaluados mediante trabajos y actitudes valoradas, según la opinión de los estudiantes, por diversos mecanismos, como traer el trabajo hecho de casa, tener un buen comportamiento, la participación en clase o el estudio diario. Cuando se les pregunta por las **competencias básicas** sus estructuras cognitivas entran en conflicto, ninguno de los entrevistados es capaz de dar un ejemplo. Cinco de los estudiantes hablan de conceptos mínimos y ponen ejemplos de hechos y teorías; tres dicen que las competencias hacen referencia a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; otros tres reconocen abiertamente no entender el concepto; y uno, que parece comprender algo más, comenta que se trata de aquello que se aprende y es útil. Estas declaraciones son corroboradas por los resultados del cuestionario en los que se evidencia que los alumnos no entienden qué son las competencias básicas.

La opinión del alumnado sobre la evaluación inicial es clara, dicen que se realiza, pero que no reciben información de las dificultades detectadas por sus profesores en el proceso.

En cuanto a la evaluación mediante exámenes, los estudiantes opinan que supone **memorizar y luego olvidar**. *“Me pego el atracón. Uso la memoria y la visual. Dentro de dos semanas se me habrá olvidado todo. Bueno lo que entiendo no se me olvida”* (15-a). Prácticamente la totalidad de los alumnos entrevistados reconoce que una vez realizadas las pruebas olvidan todo o casi todo lo estudiado y que si dos semanas más tardes les pusieran el mismo examen, seguramente, no serían capaces de aprobarlo. Dicen que los exámenes tienen demasiado valor y que preferirían ser evaluados mediante trabajos en los que aprenden buscando información e investigando.

Asimismo, las preguntas de respuesta libre que se hizo al alumnado, a través de los cuestionarios, pusieron de manifiesto que:

- *“A través de los exámenes se memoriza y luego se olvida”*, dicen 13 de las opiniones recabadas.
- *“Con los exámenes te juegas el aprobado si te sale mal”*, comentan 13 estudiantes.

- “Los exámenes poseen demasiado peso evaluativo”, manifiestan 14 alumnos.
- “No puede expresarse todo lo que se sabe en la realización de los exámenes”, dicen 9 encuestados.
- “Con los trabajos e investigaciones se aprende buscando información e investigando”, comentan 21 alumnos.
- “Los trabajos poseen poco peso evaluativo”, dicen 14 de ellos.
- “A través de los trabajos te esfuerzas más”, manifiestan otros 15.
- “Son más fáciles y existe el engaño”, dicen otros 15.
- “La evaluación les causa preocupación” dicen 121 alumnos; “esperanza” manifiestan 63; “nervios” dicen 60 de ellos; a 57 alumnos les da “miedo”; les causa gran “incertidumbre” a 39; y a 37 estudiantes les provoca “ansiedad”.

Por otro lado, los alumnos piensan que la evaluación, en ocasiones, no es demasiado **justa y objetiva**. Tres de los entrevistados manifiestan que es debido a los porcentajes que se aplican, en los que los exámenes toman el poder; cuatro alumnos argumentan que la justicia y objetividad de la evaluación depende del profesor de la materia; uno de los alumnos razona que la evaluación no hace justicia de lo que se sabe: “*Marca los conocimientos que has demostrado en un examen, pero no llega a hacer justicia de lo que sabes*” (13-a); y otro declara que los profesores juegan con las valoraciones sobre las actitudes para influir en los resultados de la evaluación. Por el contrario, seis estudiantes deciden que la evaluación sí es justa, puesto que **el alumno recibe en relación al esfuerzo que realiza**.

Los estudiantes reconocen, a través de los cuestionarios, que han sido informados de los criterios de evaluación de cada materia, así lo manifiestan ocho alumnos a través de las entrevistas. Aunque mediante las conversaciones mantenidas con los entrevistados pudo verse que lo que realmente interiorizan son los criterios de calificación. Los estudiantes explican cómo la interpretación de los resultados se realiza mediante porcentajes de conceptos, procedimientos y actitudes, siendo el porcentaje de estos últimos contenidos un 10% de la nota final.

Dicen no estar muy de acuerdo con la autoevaluación y que cuando la realizan, ésta consiste en someterse a una auto-reflexión. Cuatro alumnos entrevistados reconocen

que luego no ponen en práctica las propuestas de mejora que surgen de la introspección; dos de los estudiantes dicen que no se autoevalúan porque nunca nadie les enseñó a hacerlo; y tres alumnos manifiestan que solo se plantean la autoevaluación cuando los resultados obtenidos no son los deseables.

De otra parte, ocho de los estudiantes opinan que a través de la evaluación sus profesores les comunican en qué fallan, les orientan y les dicen cómo seguir aprendiendo, poniéndose de manifiesto la evaluación formativa que el profesorado reconoce realizar. No obstante, otro tipo de alumnado no se encuentra de acuerdo con estas afirmaciones, manifestando, dos de ellos, que los profesores comunican al final del proceso los resultados, cuando ya no tiene arreglo; un tercer alumno lo confirma, añadiendo que esa situación depende del profesor de la materia.

A través de las entrevistas se les pidió que intentarían determinar cuál es la finalidad de la evaluación para ellos, aprender o aprobar, así mismo tenían que decidir cuál era esa finalidad para sus padres y cuál para sus profesores. La mayoría de respuestas se obtuvo, en los tres casos, para ambas finalidades. Manifestando que, para todos los implicados en el proceso, la evaluación posee dos vertientes: aprender y aprobar, ambas igualmente importantes.

En las preguntas de respuesta libre también se encontraron ideas parecidas, su análisis evidenció como respuestas de mayor frecuencia y relevancia las siguientes:

- Para los alumnos la evaluación significa: Formar, medir, titular y clasificar.
- Para los profesores en opinión de los estudiantes: Aprender y calificar.
- Para los padres en opinión de los estudiantes: Preparación social y formación.

En relación a la pregunta que se formuló a los entrevistados sobre la participación que tenían en la selección de estrategias y metodologías evaluativas de sus profesores, la respuesta generalizada fue la no participación, *“Ellos tienen su forma de evaluar, creo que no me harían caso, la usan desde hace mucho tiempo y es la que más resultado les da”* (5-a). *“No, ellos no piden ayuda para evaluar, tienen su manera de hacerlo y no la van a cambiar”* (6-a). Uno solo de los alumnos manifiesta su implicación en la

elaboración del calendario de exámenes. *“La mayoría nos ayuda en el calendario de exámenes, nosotros nos amoldamos al profesor y este a nosotros”* (8-a).

A través de las entrevistas pudo descubrirse qué tipo de modificaciones realizarían los alumnos en los procesos evaluativos que ejercen sus profesores. Las opiniones fueron muy dispares, siendo tres respuestas las más frecuentes:

- Los estudiantes modificarían la cantidad de materia que entra en los exámenes.
- Incluirían mayor número de casos prácticos, desechando el exceso de memorización.
- Realizarían exámenes más a menudo.

Otras opiniones fueron:

- Disminuir la excesiva presión a la que se ven sometidos.
- Planificar de tal forma que una semana antes de los exámenes no se avanzara materia.
- Reducir el peso de los exámenes en la calificación final.
- Valorar más el trabajo personal.
- Utilizar mayor variedad de instrumentos de evaluación.

Los alumnos no sienten que sus puntos de vista se tengan en cuenta para producir mejoras en los procesos de evaluación, aunque poseen ideas propias sobre cómo ha de evaluarse, reduciendo la cantidad de materia que abarcan los exámenes y abogando por la evaluación mediante casos prácticos, más que en el uso de exámenes en los que la técnica de aprendizaje que se utiliza es la memorización.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

16.- Discusión.

A través de los ítems de la escala de actitudes hacia la evaluación se han realizado tres agrupaciones diferentes.

La primera agrupación se ha efectuado teniendo en cuenta las componentes del constructo a medir en sus tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual.

La segunda agrupación se ha realizado según aquellos factores que afectan directamente y determinan los procesos evaluativos en las ocho dimensiones que se han considerado más cercanas a la práctica evaluativa que viven los docentes de este siglo XXI: el diseño de las pruebas de evaluación, la planificación de una evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas, la interacción de la evaluación con el alumno, los mecanismos que se utilizan para propiciar la mejora de la práctica docente, el ejercicio de la evaluación inicial, el ejercicio de la evaluación continua y formativa, el ejercicio de la evaluación final y su conversión en códigos calificativos y, como octavo y último factor, la toma de decisiones colegiadas que se producen en las sesiones de evaluación.

La tercera agrupación da lugar a las cinco subcompetencias imprescindibles para efectuar una evaluación de calidad, también denominadas macrocompetencias por el gran número de habilidades que abarca cada una de ellas, y que conforman la competencia evaluadora del docente. Siendo las cinco dimensiones analizadas: la delimitación del contexto de la evaluación y su planificación, la selección de instrumentos y construcción de metodologías, la competencia reguladora, la competencia para interpretar los resultados y valorar el propio proceso de evaluación y la competencia comunicativa.

La escala en la que se midieron cada una de las dimensiones de las tres agrupaciones toma valores continuos entre 1 y 6. Con el fin de valorar cualitativamente los datos obtenidos se ha procedido a interpretar la escala a través del siguiente código:

Actitudes negativas o de rechazo	1.0-1.5	1.5-2.0	2.0-2.5	2.5-3.0	3.0-3.5	3.5
	Actitud de total rechazo	Rechazo muy fuerte	Rechazo fuerte	Rechazo débil	Rechazo muy débil	Ni a favor ni en contra
Actitudes positivas o de aceptación	3.5	3.5-4.0	4.0-4.5	4.5-5.0	5.0-5.5	5.5-6
	Ni a favor ni en contra	Aceptación muy débil	Aceptación débil	Aceptación fuerte	Aceptación muy fuerte	Actitud de total aceptación

Los análisis inferenciales que permitieron encontrar relaciones entre las actitudes que muestran los docentes hacia los procesos de evaluación y las diferentes variables profesionales, contextuales, así como aquellas variables que determinan los modelos evaluativos que siguen los docentes, se recogen en unas tablas que sintetizan la información obtenida y que se coleccionan en el **Anexo 13** a este documento.

Por otro lado, a lo largo de la exposición de estas discusiones se irán introduciendo las aportaciones realizadas por el profesorado y por el alumnado a través de las entrevistas, las cuales pueden encontrarse en los **Anexos 5, 6, 7 y 8** a este documento.

COMPONENTES DE LA ACTITUD.

En cuanto a las componentes del constructo actitudinal que se pretendía medir, la escala de actitudes permitió conocer la actitud de los docentes en sus tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual.

Los sentimientos y afectos que provoca el acto evaluativo, así como los conocimientos que cada docente tiene en evaluación inducen sobre el profesorado una conducta que puede considerarse positiva aunque de aceptación débil y ligeramente más baja o más rechazada que las componentes cognitiva y afectiva. No obstante, los valores medios para las tres dimensiones que conforman la actitud se encuentran entre 4.0 y 4.5,

siendo ésta una actitud de aceptación moderada. Las correlaciones que aparecen entre las tres componentes son positivas y muy fuertes, lo que determina la clara relación que se establece entre las tres dimensiones, este hecho implica la consistencia de la actitud medida e indica que los docentes que tienen buena actitud hacia la evaluación en una de las dimensiones, también la tienen hacia las otras dos.

Las correlaciones más altas se encuentran para las parejas: conductual-cognitivo y conductual-afectivo, indicativo de que las conductas se encuentran fuertemente relacionadas con los conocimientos y con los afectos, lo que evidencia las tendencias de las conductas para convertirse en comportamientos reales debido a la alta influencia de la información y conocimientos que posee el docente sobre la evaluación y el dominio afectivo, cargado de sentimientos hacia los procesos evaluativos.

En relación a la influencia de las variables profesionales sobre las actitudes de los docentes se encontró que la experiencia docente, el nivel en el que se da clases, la adscripción a un determinado departamento didáctico o las materias que se imparten no se muestran como agrupaciones diferenciales para las actitudes de los docentes en materia de evaluación. Sin embargo cuando se agrupan los docentes según la **formación inicial** recibida, sí se encuentran diferencias en las componentes de las actitudes:

-Los docentes que se formaron inicialmente mediante el aprendizaje que les proporcionaron las enseñanzas de sus **compañeros de trabajo del centro** al que llegaron, han manifestado actitudes más positivas en las tres componentes, cognitiva, afectiva y conductual. Sin embargo, los docentes que aprendieron por sí mismos, por propio **instinto vocacional**, aprendiendo de la práctica y descubriendo avances y errores, se muestran con una actitud más negativa en todas las componentes de la evaluación. Muestra de que el aprendizaje colaborativo, a través de la observación del otro y de la puesta en común de distintos puntos de vista, contribuye a desarrollar la competencia evaluadora en conocimientos, en sensaciones y afectos y en las conductas que ambos componentes marcan.

-De la misma forma el aprendizaje técnico en evaluación, mediante **cursos específicos** de formación, también garantiza un mejor desarrollo de la capacidad de evaluación del

docente, mostrándose actitudes más positivas en las tres componentes del constructo a medir. Esta idea es apoyada por la información inferencial que se obtiene sobre los docentes que poseen **referentes teóricos**, estos docentes poseen mejores actitudes en las componentes cognitivas y afectivas, aunque no se encuentran diferencias significativas para la componente conductual, lo que implicaría un conocimiento en evaluación que repercute positivamente en sus sentimientos hacia ésta, a diferencia de los docentes que no poseen referentes teóricos, con actitudes más negativas en conocimientos y afectos.

- No se han encontrado diferencias en las actitudes de los docentes en función del aprendizaje autodidacta con el que se formaron inicialmente o en función de los hábitos de evaluación adquiridos a través de los profesores que les impartieron clases, a los actuales docentes, en sus tiempos de estudiantes. Tampoco aparecen diferencias entre los profesores que aprendieron según las directrices de sus departamentos didácticos de centro y para los que esa no fue la forma de aprendizaje inicial.

En relación a la **formación permanente**:

- Aparece un grupo de docentes que no practica **ningún tipo de actualización profesional permanente**, estos docentes son los que más negativa actitud muestran hacia las componentes cognitiva, afectiva y conductual, desvelándose un menor grado de desarrollo de la competencia evaluadora para estos profesores.
- Entre los que sí se forman de alguna manera, cabe destacar cómo la formación permanente a través de **grupos de trabajo colaborativo** produce mejores actitudes conductuales.
- Por el contrario, la asistencia a cursos de especialización o a jornadas y congresos no afecta a las actitudes del docente hacia los procesos de evaluación.
- Las actitudes más positivas en las tres componentes de la actitud medida se manifiestan en los docentes que desarrollan proyectos de innovación pedagógica como un modelo de formación permanente a través de **la indagación e innovación docente**, alcanzándose conocimientos, afectos y conductas muy fuertes hacia los procesos de evaluación.

Con respecto a las variables contextuales, no se han encontrado diferencias en las actitudes de los docentes según el centro educativo o el municipio al que éste

pertenezca. Sin embargo, han aparecido diferencias según la tipología del centro. Los docentes que ejercen sus enseñanzas en los centros de titularidad privada-concertada, en comparación con los que pertenecen a centros públicos, manifiestan actitudes más positivas hacia las componentes afectivas y conductual del constructo a medir.

La influencia sobre las actitudes del profesorado de los aspectos que determinan los modelos evaluativos de cada docente es escasa:

- No apareciendo diferencia alguna en las actitudes en función del agente que lleva a cabo la evaluación. Independientemente de que el docente practique la autoevaluación, la coevaluación o la heteroevaluación, las actitudes manifestadas son las mismas.
- Sí aparecen diferencias claras cuando los docentes se agrupan en aquellos que ejercen una evaluación normativa y aquellos que no la ejercen, siendo las actitudes que muestra este último grupo de profesores más positiva en las tres componentes de la actitud medida: cognitiva, afectiva y conductual.
- El tipo de evaluación que llevan a cabo los docentes según su finalidad, tradicional o continua, no es un factor que influya en sus actitudes hacia los procesos evaluativos.
- En cuanto a los referentes que tienen los docentes para evaluar, se mostraron diferencias de actitud para aquellos que utilizan las preguntas de los exámenes como el criterio fundamental en el que basar su evaluación, siendo estos docentes los que mejores actitudes muestran hacia los procesos de evaluación, tanto en conocimientos, afectos, como en conductas.

FACTORES QUE DETERMINAN LA PRÁCTICA EVALUATIVA DOCENTE.

La segunda agrupación que se realizó con los ítems de la escala de actitudes, estuvo en relación con los ocho factores que influyen directamente en la ejecución práctica de los procesos de evaluación y cuya visión holística constituye el constructo a medir.

Se hacía interesante tratar el constructo desde este punto de vista para evidenciar la actitud hacia una serie de elementos fundamentales con los que los docentes se enfrentan en el día a día del aula, los ocho factores que condicionan su práctica

evaluativa. Cada uno de estos factores posee, a su vez, una carga de componentes afectivos, cognitivos y conductuales, de forma que cada uno de estos factores se encuentra afectado, con mayor o menor peso, por dichos componentes.

Los factores que determinan la consecución de los procesos de la evaluación son: el diseño de las pruebas de evaluación; la planificación de una evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas; la interacción de la evaluación en el alumno; los mecanismos que se utilizan para propiciar la mejora de la práctica docente; el ejercicio de la evaluación inicial; el ejercicio de la evaluación continua y formativa; el ejercicio de la evaluación final y su conversión en códigos calificativos; y la toma de decisiones colegiadas que se producen en las sesiones de evaluación de los equipos docentes.

Del análisis de las variables que conforman cada una de estas ocho dimensiones de la evaluación se obtienen algunas afirmaciones importantes:

- La actitud más positiva se localiza en la dimensión relacionada con *la interacción que produce la evaluación en el alumno*, con una valoración positiva, aceptable y fuerte, seguido del *ejercicio de la evaluación final y calificación*. Se percibe una relación directa entre ambos factores que queda corroborada por la correlación positiva y muy fuerte que aparece entre ellos.
- La actitud más débil, mostrándose ni a favor ni en contra, aparece para el factor relativo a la *planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas*, siendo este factor el que correlaciona más débilmente con los factores relacionados con el ejercicio de la evaluación final y con la toma de decisiones en las Juntas de evaluación de los equipos docentes.

A continuación se analizarán cada uno de los ocho factores que determinan las prácticas evaluativas de los docentes.

El análisis de datos para el **Factor I** encontró que la actitud general mostrada hacia el *diseño y planificación de las pruebas de evaluación* es positiva, aunque algo débil; apareciendo una variable, *la preparación de las pruebas de evaluación al inicio del curso que se aplicarán a lo largo del año*, que se evidencia con una actitud de rechazo.

Los docentes no muestran demasiada aceptación hacia la planificación de la evaluación. Las pruebas y actividades evaluativas son los elementos más interesantes a tener en cuenta en el diseño del proceso evaluativo, el rechazo hacia la preparación de estas pruebas de forma anticipada y planificada, deja ver que la evaluación se hace a corto plazo, con el día a día, dependiendo de la evolución del alumnado. Se puede observar cómo la elaboración de las pruebas iría en función del grado de aprendizaje de los individuos, adaptándose éstas a los ritmos de aprendizaje. La aceptación muy fuerte hacia el elemento **“cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes”**, así lo confirma.

- Por otro lado, los análisis inferenciales efectuados entre diferentes variables indican que los profesores cuya formación inicial en evaluación no llegó de manera formal, sino enfrentándose al día a día de las aulas, de forma individualizada, aprendiendo a través de sus errores y aciertos, utilizando las ganas de aprender por pura vocación, se encuentran menos de acuerdo con la preparación de las pruebas de evaluación al inicio del curso, para luego ir las aplicando a lo largo del año. Por el contrario, los docentes que disfrutaron de una formación inicial formal o técnica, en cuanto a la realización de cursos específicos de evaluación, denotan una actitud más positiva hacia la necesidad de realizar una planificación previa del proceso evaluativo, en particular de las pruebas que se aplicarán.

La **preparación de las pruebas de evaluación en colaboración con los colegas de los departamentos didácticos** también se manifiesta con una actitud de rechazo, lo que implica un trabajo individualizado y escasamente planificado, en lo que se refiere a la preparación de pruebas.

La tendencia debiera dirigirse hacia el hecho de que cuando un docente se encuentre con un nuevo grupo de estudiantes y lo evalúe inicialmente, a través del diagnóstico efectuado y de los principios que guían su evaluación, entre ellos la claridad del fin que se persigue, planifique qué tipo de pruebas se hacen necesarias para evaluar a su grupo, con la consciencia de que dependiendo de la evolución seguida se tendrán que realizar las modificaciones pertinentes para reajustar los mecanismos de enseñanza y

evaluación en función del progreso y la consecución de los objetivos propuestos. Haciendo de su planificación un instrumento dinámico y flexible que se adapta y regula en cada contexto y situación de aprendizaje.

- Mediante el análisis de relaciones se observa que aparecen diferencias notables al clasificar a los docentes en dos grupos, dicha agrupación se realizó en función del **referente que utilizan para evaluar**. Un primer grupo se formó con aquellos docentes que reconocen que sus *exámenes son los verdaderos referentes* y que en ellos se plasma todo lo que quieren enseñar, no apoyándose en Reales Decretos, ni en el desarrollo de competencias básicas; el otro grupo no utiliza este criterio. Tras el análisis se observa, que la actitud de los docentes del primer grupo está muy de acuerdo en elaborar las pruebas con sus colegas del departamento, por el contrario, el resto de los docentes lo están en menor grado.
- Si la agrupación se realiza según la **formación permanente** que siguen los docentes, se encuentra que aquellos que *no se forman de ninguna manera* en materia de evaluación son los que menos de acuerdo estarían con elaborar sus pruebas de evaluación con otros colegas del centro. Esto implicaría la necesidad de formación docente para que la evaluación sea entendida como un proceso colaborativo entre profesionales de la educación que caminan juntos, aprendiendo los unos de los otros, hacia la calidad educativa.

En relación al diseño de las pruebas y de la inclusión de preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no sólo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase, la actitud de los docentes no se manifiesta ni a favor ni en contra, mostrándose una tendencia al **diseño de pruebas en las que la característica primordial es el contenido de las explicaciones que se imparten en el aula**. Sin embargo, según revelan las respuestas de los docentes, estas preguntas sí contienen diferentes formas de presentar la información e incluso los alumnos pueden disponer de algún material adicional, como apuntes, fichas elaboradas por ellos mismos u otro tipo de material, para su realización. Asimismo, los docentes están de acuerdo en que dedican el tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.

- Son los docentes cuyo aprendizaje inicial vino de la mano de cursos de especialización, junto a aquellos docentes que poseen referentes teóricos en los que apoyar sus prácticas, los que más de acuerdo se encuentran con el hecho de que en sus pruebas de evaluación aparezcan textos discontinuos con símbolos, gráficas, tablas u otras formas de presentar la información.

Las investigaciones realizadas por Álvarez Méndez (2009:371) aluden a que *“las fuentes de contenido que constituyen la base de las preguntas de los exámenes son: las explicaciones del profesor y el libro de texto. Frente a ellas, cualquier otro recurso carece de importancia. La consulta a otras fuentes, que también se da, no suelen ser tan resueltamente definitivas a la hora del control, a la hora del examen, a la hora definitiva, en fin, de la calificación”*.

Por otro lado, se muestra una actitud aceptablemente fuerte en la ***adecuación de las pruebas a las características del grupo*** y una tendencia positiva a que el resultado que aportan las pruebas sirva, además de para tomar decisiones sobre el alumno, como ***mecanismo de mejora de la enseñanza***.

- Aparecen diferencias significativas en las actitudes, para aquellos docentes que se forman permanentemente mediante la indagación y la innovación educativa. Estos docentes se diferencian del resto por mostrarse totalmente de acuerdo en que los resultados de la evaluación les sirven como mecanismo de revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación al **Factor II**, la ***planificación de la evaluación orientada al desarrollo de las competencias básicas***, se manifiesta con una actitud general de indiferencia que, aunque no llega al rechazo, puede considerarse demasiado débil en relación al momento en el que se encuentran los docentes, inmersos en un profundo cambio educativo, en el que se enfocan los aprendizajes hacia la adquisición de las competencias básicas. A través del análisis de este factor, cabe destacar una falta clara de definición del valor evaluativo que cada competencia tiene y de cómo este valor contribuye en la calificación final del alumno. Asimismo, a través de las entrevistas se desveló una gran confusión al respecto, algunos docentes, más que criterios para

evaluar el desarrollo de competencias, apostaban por unos indicadores del logro de capacidades. *“Competencia lingüística es como la habilidad para comunicarse. Hay dos competencias la comunicativa (que te entiendan con fluidez) y la lingüística (corrección gramatical y vocabulario)”* (4-p). Confusión que también se encontró en las entrevistas realizadas a los alumnos, cuando éstos hablan de competencias hacen referencia a los contenidos impartidos en el aula, en su mayoría conceptuales. *“Las competencias son lo que se evalúa, por ejemplo en Historia, saber lo de España, saber expresarlo...”* (1-a).

Por otro lado, las ***Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía no se constituyen como un referente para elaborar las pruebas de evaluación*** de los docentes, mostrándose una actitud de rechazo fuerte hacia esta consideración. Esto implica que las pruebas de diagnóstico no se manejan como bibliografía en la elaboración de las pruebas de competencias que se utilizan en los centros, con el consiguiente desconocimiento que tienen sobre estas pruebas los docentes y la escasa preparación de los estudiantes para afrontarlas. Por otro lado, se evidencia que los docentes no evalúan competencias, sino que aún se siguen ciñendo a la evaluación de contenidos tipo conceptos, procedimientos y actitudes, así como al desarrollo de capacidades. *“Nosotros tenemos unos porcentajes de conceptos, procedimientos y actitudes, que a la hora de evaluar se llevan a cabo”* (3-p). La evaluación LOGSE, que tardó tiempo en calar, ahora es cuando más efectiva se hace, los docentes ya se sienten habituados a evaluar estos objetivos y las terminologías, que en un principio se volvieron tan complicadas, hoy se manejan con soltura. Sin embargo, un nuevo sistema ha llegado a sus vidas y se sienten tan incómodos como ya les ocurriera con el anterior cuerpo legal. La nueva reforma educativa que trae la LOE, tardará algún tiempo en volver a ahondar en las culturas evaluativas de los docentes.

- El análisis inferencial determinó que los profesores con **baja experiencia docente**, de uno a seis años de docencia, eran los docentes que más utilidad le daban a estas pruebas para poder elaborar sus exámenes, los docentes con media-baja experiencia, siete a doce años de docencia, se mostraron totalmente en desacuerdo con el uso de las pruebas de diagnóstico como instrumento de mejora

de sus propias pruebas. Son los docentes que se incorporaron a la docencia en plena integración de la LOGSE en la vida educativa, lo que pudiera ser motivo de que el rechazo más acusado hacia estas pruebas se manifieste en ellos.

- También se descubrió que los docentes pertenecientes a la enseñanza privada-concertada se encontraban más de acuerdo con el uso de estas pruebas como referentes, en comparación con los profesores pertenecientes a la pública que estaban muy poco de acuerdo en utilizar estas pruebas.

Asimismo, los docentes reconocen que el sistema de evaluación que llevaban a cabo antes de la implantación de la nueva reforma educativa, el que practican día a día en sus aulas, no se ha visto modificado en exceso, incluso para algunos docentes en nada, tras el nuevo enfoque del sistema educativo basado en el desarrollo de competencias básicas. **Los docentes siguen evaluando igual** que lo habían hecho hasta entonces. Se muestra así una actitud negativa, aunque débil, hacia estas modificaciones de actitud, un inmovilismo que parece tener su base en la imposición que llega desde los cuerpos legales, y donde los sentimientos docentes se manifiestan como actitudes afectivas de rechazo. *“Las leyes son teóricas y no las hemos asumido y si no están hechas por los implicados en la actividad de la realidad educativa, son interpretables y difíciles de ejecutar y de llevar a cabo”* (2-p).

- Nuevamente los docentes que no tuvieron una formación inicial específica, sino que fueron aprendiendo con la experiencia que proporciona el día a día, por propio **instinto vocacional**, son los que menos han variado su sistema de evaluación a raíz del nuevo enfoque educativo. Por el contrario, aquellos docentes que se forman permanentemente mediante la **indagación y la innovación**, participando en proyectos de innovación pedagógica en su centro o con otros centros, son los que más han modificado sus procesos de evaluación para poder adaptarlos al aprendizaje y evaluación de las competencias básicas. Los docentes que dicen no seguir **ningún tipo de formación** permanente en materia de evaluación son los que menos de acuerdo se encuentran con el cambio en sus sistemas evaluativos por la implantación de la nueva reforma, en relación al resto de profesores que se forman permanentemente por cualquier medio.

- Continuando con el profesorado que no sigue ningún tipo de formación docente, los análisis han desvelado que, para éstos, **el proceso de evaluación no ocupa un lugar relevante** en la planificación del proceso educativo y se han detectado diferencias significativas con respecto a las opiniones de los docentes que sí se forman de alguna manera, mostrando, éstos últimos, actitudes siempre más positivas en relación a los siguientes aspectos:
 - La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para el acercamiento al alumno y potenciar el diálogo entre el profesor y el estudiante.
 - Los efectos más importantes que la práctica evaluativa provoca son la motivación del estudiante, la mejora de su rendimiento y la oportunidad de que el docente reflexione sobre sus procesos de enseñanza.
- También se observan actitudes más negativas para los docentes que no se forman en relación con los que llevan a cabo algún tipo de formación permanente, respecto a la **autoevaluación discente**, evaluación dirigida a enseñarles que aprendan a detectar cuáles son sus errores y a aprender de ellos, así como a realizar una evaluación formativa que proporcione la ayuda pertinente al alumno y oriente su proceso de aprendizaje.

Las diferencias son también significativas con respecto al hecho **de tener definido el peso evaluativo con el que cada competencia básica a desarrollar puede contribuir en la calificación final del alumno**. Los docentes que se forman dicen estar bastante de acuerdo con esta afirmación, los que no se forman adoptan una actitud de poco acuerdo.

La **concreción de los criterios de evaluación que permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia** se encuentra algo más extendida, mostrándose una actitud de aceptación débil en general.

La actitud más positiva, aunque sigue siendo débil, es mostrada por los docentes hacia los elementos que componen el Factor II, hacia el uso de **instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar** los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.

En líneas generales se percibe, nuevamente, que los docentes siguen evaluando como siempre lo habían hecho, que las competencias básicas aún no se han convertido en el

objetivo o finalidad fundamental de la evaluación por lo que no se dispone de criterios claros de evaluación y calificación. Las PPDD o las pruebas PISA que podrían ayudar en gran medida a conseguirlo tampoco se han convertido en un referente, más bien se dan muestras de rechazo fuerte hacia su utilización, como si se tratara de un instrumento de fiscalización que utilizan las administraciones hacia los profesores, negándose estos, en algunos casos, a su manejo. Algunos profesores entrevistados desconocían cuáles eran las pruebas PISA por las que se les preguntaba, al igual que evidenciaron Gairín (2006) en sus investigaciones. Da la impresión que el nuevo enfoque por competencias no ha llegado a calar y que se tiende a reajustar lo que siempre se hizo para adecuarlo a una evaluación de competencias que intenta desarrollarse, pero a la que aún le falta mucho. *“Yo evalúo de la misma manera que siempre lo he hecho, aunque lo adapto a lo que me piden”* (8-p). *“Yo sigo con la misma forma de evaluar de toda la vida, lo que he hecho es adaptarlo a lo que me piden, yo no evalúo para competencias, sino para que el alumno cuando termine sepa lo que tiene que saber”* (3-p).

Ciertamente hay docentes que han visto modificadas sus formas, métodos y técnicas de evaluación, en cierta medida, aunque parece que sean los menos. *“Algo sí ha cambiado, pero ha sido por la experiencia. El docente que se sigue formando, ese cambia solo, la normativa le cuesta más al que es reticente a los cambios y entonces la normativa le fuerza, pero el que sabe que se tiene que poner al día y acoplarse al alumnado... En inglés ha cambiado todo mucho, a mí nunca me han dado las clases en inglés y ahora lo hacemos”* (4-p). *“Ha cambiado bastante, puede que no mis objetivos generales, pero sí el proceso, ya que hay que trabajar ciertas cosas y evaluar para ver si son competentes o no, ahora la evaluación es más amplia, se han abierto las expectativas del enfoque de evaluación, no son específicas de cada materia. Antes solo nos fijábamos en las materias. Por ejemplo en la competencia aprender para aprender, cada profesor de área aporta su parte de la evaluación, no solo me fijo si sabe inglés, sino si sabe técnicas y qué capacidades está desarrollando para poder ser competente como futuro estudiante, es una aplicación práctica de esa competencia. Y sí, ha cambiado bastante”* (1-p).

Otras opiniones determinan una resistencia al cambio. *“El problema está en el convencimiento del trabajo que tú haces, tú tienes un bagaje que es difícil de soltar, llevo 30 años aquí, en 4 o 5 años que trabajamos de otra manera tú mantienes la forma de evaluar que siempre has tenido y lo que cambia son matices”* (10-p).

La existencia de diversos objetivos o fines que conseguir, objetivos educativos y desarrollo de las competencias básicas, hace que las finalidades acaben dispersándose. Los docentes tienden a centrarse en lo que realmente creen que tienen que conseguir de sus alumnos y si se les plantean nuevos retos desde el exterior, en algunos casos, acaban perdiéndose entre la maraña de contenidos y conceptos y vuelven a sus convicciones originales, las nuevas no se han conseguido interiorizar.

Las correlaciones de este Factor II son positivas y apreciables con el resto de factores que conforman el constructo a medir, excepto las correlaciones con los Factores VII y VIII, relativos al ejercicio de la evaluación final y la toma de decisiones colegiadas en las sesiones de evaluación, respectivamente. Para estos factores las correlaciones se vuelven débiles, indicativo de una escasa relación entre el desarrollo de competencias y la calificación sumativa y final en la que se interpreta todo el proceso evaluativo, tomándose decisiones en las que, seguramente, aún no lleguen a participar la adquisición de las competencias básicas.

Además, este factor es una de las pocas dimensiones de la evaluación en la que no aparecen diferencias actitudinales según la tipología del centro, tanto los compañeros de la enseñanza pública como los de la enseñanza privada-concertada muestran la misma indiferencia hacia la planificación de una evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas.

En relación al **Factor III**, a la ***interacción que la evaluación produce en los alumnos***, los profesores manifiestan la actitud más positiva de entre todos los factores analizados, actitud positiva y fuerte. Queda evidenciado cómo el profesor se acerca al alumno para ayudarlo y orientarlo, y cómo para el docente lo más importante es que sus alumnos

aprendan lo que ellos se han propuesto. *“Mi fin es que el alumno haya adquirido los conocimientos que le he impartido y que le exijo en ese momento”* (6-p). Intentan que los alumnos interioricen sus criterios de evaluación, que conozcan con claridad cuáles son los criterios de corrección que se van a seguir en sus trabajos y actividades evaluativas, realizan una orientación previa sobre las pruebas que se le van a aplicar y les preocupa que las preguntas de las pruebas sean correctamente interpretadas por los estudiantes. Este factor denota una tendencia del profesorado hacia la evaluación formativa, centrada en el aprendizaje del alumno, una evaluación retroalimentadora que informa de los errores y plantea propuestas de orientación y mejora que permitan ir salvando las dificultades. Sienten que en sus manos está el aprendizaje y formación del estudiante, por lo que denotan una actitud de indiferencia ante la propuesta de que sus alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.

El docente sigue constantemente al estudiante, pero no queda tan claro que llegue a conocer perfectamente cuáles son los objetivos que se van consiguiendo en cada momento por cada uno de los individuos, ni que esta superación quede reflejada en algún documento.

Las entrevistas con los alumnos muestran que para algunos la evaluación no es un proceso formativo, sino un acto final. *“Para mí la evaluación son los exámenes que ponen la nota final. Me pego un atracón el día antes y consigo aprobar”* (3-a). *“Yo creo que al final es cuando el profesor te comunica lo que has hecho mal. Pero sobre todo es el tutor el que te orienta y te dice en qué fallas”* (7-a). *“Hay un seguimiento, pero no influye en la calificación. Se valora un poco a la persona”* (12-a). Para otros la evaluación es *“ambas cosas, formativa y sumativa, al final de la evaluación te califican todo el trabajo, pero durante la evaluación vas aprendiendo no solo los conceptos. Ambas cosas, apoyo y control”* (10-a). *“Día a día estamos evaluándonos, no solo al final, es un trabajo constante, al final lo que refleja tu trabajo diario, desde principio de año, lo que lo refleja es la evaluación* (9-a)”.

Las correlaciones entre el Factor III y el Factor VII son positivas y muy fuertes, lo que evidencia una relación entre la interacción que la evaluación provoca en el alumno y la conversión de esa evaluación en una calificación final. Por otro lado, la correlación muy fuerte que se establece con el Factor I, implicaría que el trabajo formativo que se realiza con el alumno en el día a día se encuentra fuertemente relacionado con el diseño de las pruebas de evaluación que se planifican. Con el resto de los factores la correlación baja su valor, volviéndose fuerte, excepto para el Factor II y el Factor VIII para los que la correlación se sitúa en un valor, simplemente, aceptable.

Se ha evidenciado que este factor se ve influenciado por algunas variables:

- Los docentes que pertenecen al **departamento de Ciencias Sociales** poseen una actitud más positiva hacia este factor que los que pertenecen al departamento de Ciencias Naturales. No se encuentran diferencias en la actitud hacia este factor por otras variables como la experiencia docente, el ciclo de docencia o la materia que imparten.
- Aparecen diferencias en relación a la **formación inicial** docente, los profesores que se han formado a través de cursos específicos en materia de evaluación y aquellos que han aprendido por observación de sus colegas de trabajo, poseen mejores actitudes hacia este factor. Sin embargo los que no aprendieron por ninguna vía, sino que siguieron su instinto desarrollan actitudes más negativas hacia la interacción que la evaluación provoca en el estudiante.
- En cuanto a la formación permanente, los docentes que se forman mediante la indagación e innovación generan actitudes más positivas hacia el factor analizado.

En cuanto al **Factor IV**, en relación a los ***mecanismos que utilizan los docentes para propiciar la mejora de su práctica educativa***, aparece una actitud positiva y fuerte. Los docentes intentan conocer si la evaluación que realizan es la adecuada definiendo con claridad de dónde partían sus alumnos y comprobando si han llegado a dónde debían haberlo hecho con los procedimientos de evaluación que se han seguido. Los docentes manifiestan actitudes positivas y débiles hacia el uso de los instrumentos de autoevaluación que les permitan comprobar su correcto quehacer diario. **La práctica más utilizada es la auto-reflexión y la menos utilizada, produciendo un rechazo**

fuerte, es el uso de los cuestionarios de autoevaluación. Se utilizan otros instrumentos de evaluación de la práctica docente a los que se les da menor importancia. A continuación se enumeran según la aceptación otorgada por los docentes: análisis de los resultados académicos, la reflexión con sus compañeros y la consulta a los alumnos.

Se hace relevante señalar cómo tras la práctica autoevaluativa docente se realizan diversas actuaciones en menor grado: registro de la información obtenida y modificación de las metodologías de enseñanza y de evaluación.

En relación al **registro de todos esos datos que proporciona la autoevaluación efectuada en el “diario de clase” o en otro documento**, los profesores muestran una actitud positiva aunque débil. Las entrevistas elaboradas determinaron que el registro de los resultados de la evaluación docente se convierte en un propósito anual más que en una actitud habitual, *“en relación a documentar mi propia evaluación, todos los buenos sentimientos y objetivos empiezan fenomenal, llevas un breve diario, con anotaciones, lo comentas en las reuniones de departamento, pero luego nos desbordan los propios meses duros, en vísperas de exámenes o incluso perder la energía personal. Hemos hecho un cuestionario de autoevaluación desde los departamentos, yo he hecho dos, de sociales e idiomas, y he revisado mi evaluación y me ha servido para saber enfrentarme a los propios miedos, para mantener el orden en el aula, de que te escuchen...”* (9-p).

Por otro lado, tras la autoevaluación, se modifican los métodos de enseñanza una vez analizados los resultados de la evaluación y ser considerados mejorables, mostrándose una actitud positiva y fuerte ante este desempeño, también dicen modificar los métodos de evaluación y, aunque la actitud también es positiva y fuerte, el acuerdo entre docentes es algo menor. La modificación de las prácticas evaluativas se hace reticente ante los cambios propuestos, ya sean producidos por las reformas legales, como se evidenció a través del Factor II, ya sea por los propios resultados de la evaluación.

Las entrevistas con los docentes dejan entrever la falta de claridad entre las actividades de enseñanza y las actividades de evaluación que acaban convirtiéndose en exámenes. *“Las actividades de enseñanza son la práctica, o puesta en común, que hacemos entre todos, construimos el conocimiento. Las actividades de evaluación van a continuación y son con las que compruebo si han aprendido o no. Mi ritmo es: explico, practico y examino. Yo explico algo, vamos a practicar y hacemos actividades entre todos en la pizarra y luego les pongo un ejercicio para saber si saben hacerlo solos. Un examen individual, como una repetición de la prueba de la actividad de enseñanza”* (12-p). Con estas declaraciones la disociación entre enseñanza y evaluación se hace patente en algunos profesores.

En cuanto a los efectos más importantes que produce la práctica evaluativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actitudes son positivas y débiles, lo que indica una falta de confianza en lo que la evaluación pueda llegar a conseguir en el alumnado. Los efectos que los docentes han considerado más importantes son, por orden de importancia otorgada por estos:

- la mejora de las metodologías de enseñanza;
- el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre los procesos de enseñanza;
- la selección de nuevos materiales y recursos;
- la motivación del alumnado;
- la mejora del rendimiento del estudiante;
- y los cambios en el clima del aula.

El análisis correlacional sobre el factor que se está analizando detecta las correlaciones más fuertes entre este y el Factor III, relacionado con la interacción que la evaluación produce en el alumnado.

Los análisis inferenciales muestran que la formación inicial de los docentes que aprendieron a través de sus compañeros de trabajo cuando llegaron al centro educativo influye en las actitudes de los docentes hacia el Factor IV, siendo los docentes que se formaron a través de estos mecanismos de aprendizaje los que muestran mejores actitudes al respecto. De la misma forma el aprendizaje inicial a

través de cursos específicos sobre evaluación influye positivamente en las actitudes de los docentes hacia los mecanismos de mejora de las prácticas educativas. En cuanto a los docentes que se forman permanentemente, son los que lo hacen a través de proyectos de innovación pedagógica los que muestran actitudes más positivas hacia estos mecanismos de evaluación de la práctica docente. En cuanto a las variables contextuales se evidencia que no aparecen diferencias significativas en las actitudes para ninguna de las variables analizadas, entre ellas la tipología del centro. Los docentes muestran las mismas actitudes hacia el Factor IV independientemente de que se impartan sus enseñanzas en centros públicos o privados-concertados.

En referencia al **Factor V**, al ***ejercicio de la evaluación inicial***, los docentes manifiestan una actitud que aunque es positiva sigue siendo débil. El elemento actitudinal con menos carga positiva, actitud ni a favor ni en contra, lo proporciona el sentimiento de que en la planificación general de la enseñanza **el proceso de evaluación ocupe un papel relevante**, dándose prioridad a otros elementos del currículum. *“Entiendo el proceso de evaluación como extremadamente complejo. Es, con seguridad, el punto más complicado y que menos importancia tiene en mi práctica docente”* (Anexo6-23).

La actitud de aceptación débil que adoptan los profesores hacia la realización de un **diseño previo de la evaluación**, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza, pone de manifiesto, de nuevo, la disociación entre los procesos de enseñanza y los de evaluación: se enseña y al final se evalúa.

Actitudes más positivas y fuertes aparecen cuando los docentes opinan sobre la utilización de **instrumentos de diagnóstico** que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes antes de iniciar el nuevo curso y, cómo una vez recogida la información, se valora, interpreta y permite la identificación de dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias encontradas. Por otro lado, esa información permite que, a partir de los datos recabados en la evaluación inicial, se diseñe un modelo de actuación, acomodando la práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa

encontrada, contemplándose otros momentos de evaluación inicial diferentes al que se realiza al inicio del curso, cuando se inicia una nueva unidad didáctica o un nuevo período evaluativo.

Con esta interpretación que los docentes efectúan sobre los resultados de la evaluación inicial se cumple la doble función de regulación con carácter inicial, la función formativa y la formadora. Una función formativa, en la que se inicia la formación del alumno, adoptando las medidas pertinentes para solventar las dificultades detectadas y, otra formadora, en la que el docente comienza a aprender, modificando sus prácticas y acomodando los métodos a la situación real en la que se encuentra el grupo.

Sin embargo, hay un paso que parece fallar, los profesores no muestran una actitud tan positiva cuando lo que se les plantea es si hacen llegar esa información al alumnado para que conozca la situación de la que parte y, cuando se hace llegar, opinan que los estudiantes no consideran esa información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes. El alumnado entrevistado manifiesta que, aunque se realiza una evaluación inicial al comienzo del curso, los resultados de esta no llegan al estudiante. *“No, los profesores no me comunican los resultados de la evaluación inicial, eso es para que el profesor sepa de dónde parte”* (1-a). *“Nos hacen una evaluación inicial, pero la información no se da, el profesor la utiliza para ver cómo vamos”* (15-a).

Las correlaciones más fuertes se obtienen para la pareja que forma el Factor V con el Factor VII, lo que indica que los docentes que muestran actitudes positivas en cuanto a evaluación inicial también lo harían en relación a la evaluación final.

Los análisis de relaciones han puesto de manifiesto que los docentes que se formaron inicialmente, a través de las enseñanzas de sus compañeros de trabajo con experiencia acumulada, muestran mejores actitudes hacia el ejercicio de la evaluación inicial en comparación con aquellos que se formaron sin guía ni colaboración con otros colegas. En relación a la formación permanente, son los profesores que mantienen su

perfeccionamiento profesional a través de grupos de trabajo colaborativo y aquellos que aprenden mediante la indagación y la innovación educativa los que mejores actitudes muestran hacia la evaluación inicial.

Por otro lado el **Factor VI**, relativo al ***ejercicio de la evaluación continua***, proporciona una actitud media positiva y relativamente fuerte, en la que cabe destacar cómo los profesores llevan a cabo una evaluación formativa y retroalimentadora sobre los procesos de aprendizaje, proporcionando al estudiante la ayuda pertinente y orientando su proceso de aprendizaje, además esa evaluación continua favorece el “aprender a aprender” y el “aprender a tomar decisiones”.

A pesar de que declaran el excesivo número de alumnos existentes en sus aulas y la heterogeneidad con la que en ellas se encuentran, a los docentes les es posible recoger información constante que les permite tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje. Además la recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación, lo que confirma aún más la idea de continuidad evaluativa en el tiempo. Cabe destacar que la actitud se vuelve débil cuando se plantea si enseñan a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse, a detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos. *“Les enseño a que aprendan a buscar en su libreta que reconozcan sus errores. Yo quiero que a mí me guste lo que hago, la advertencia en cada momento al alumno de modo comprensivo y paternal. Pero al final hay que dar un resultado y ellos pueden ver sus exámenes y revisarlos, los copien, les pido buscar en el cuaderno el resultado. Les hago preguntas para que se autoevalúen. Ellos dicen que lo han dejado todo para el final, en ESO el alumno no está capacitado para planificar”* (9-p). La opinión del alumnado va dirigida en otra línea, manifestando que no acostumbran a autoevaluarse, no al menos de forma sistemática, que nadie les ha enseñado a hacerlo, aunque sí existe la auto-reflexión tras la realización de los exámenes. *“No, no me autoevalúo. No me han enseñado. Yo estudio para el examen y en lo que fallo se me quedan mejor las cosas”* (15-a). *“Sí, me*

autoevalúo, lo hago solo, sin aprendizaje, no cojo anotaciones pienso e intento mejorar, la mayoría de la veces me sirve” (12-a).

Los docentes parecen tener claro lo que conlleva la evaluación continua a nivel formativo, mostrando rechazo hacia las prácticas de evaluación continua que se materializan en un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de continuidad evaluativa. No obstante, en las entrevistas mantenidas subyace la idea de que aumentar el número de exámenes de control promueve la evaluación continua.

También para el factor evaluación continua aparecen las máximas correlaciones en relación a la evaluación final, nuevamente **los docentes que poseen buenas actitudes hacia la evaluación continua las tienen también para la evaluación final**. Por otro lado, las relaciones que se han encontrado con otras variables apuntan a la influencia de las variables profesionales relativas a la formación docente en las actitudes hacia la evaluación continua que ejerce el profesorado, siendo los docentes que se han especializado inicialmente a través de programas específicos y poseen referentes teóricos en evaluación los que mejores actitudes alcanzan hacia esta dimensión evaluativa. La formación permanente influye, nuevamente, en las actitudes. El profesorado que no practica ningún tipo de formación alcanza las actitudes más débiles hacia la evaluación continua, por el contrario aquellos que se forman de manera colaborativa, indagando e innovando manifiestan las actitudes más fuertes hacia el factor analizado.

En cuanto al **Factor VII, la evaluación final y su codificación en una calificación**, los docentes obtienen una actitud positiva fuerte generalizada hacia este factor. Esta dimensión de la evaluación junto con la relativa a la interacción que la evaluación produce en el alumno son las dimensiones para las que mejores actitudes han proporcionado los docentes.

El análisis de los elementos que conforman este factor arroja una actitud docente que no se posiciona ni a favor ni en contra en relación a que **el instrumento válido y**

objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final sea el examen. Sin embargo, las entrevistas realizadas tanto a alumnos como a profesores muestran que el examen es la pieza clave de toda la evaluación.

Los exámenes globales finales no son muy bien aceptados por el profesorado, rechazando la aplicación de pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso, que les permita garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable y que les tranquilice acerca de las decisiones adoptadas en relación a la promoción, o no, del alumno. Se evidencia que el uso de otras técnicas evaluativas tranquiliza a los profesores en su toma de decisiones. *“Pues el alumno puede aprobar sin tener que haber hecho el examen final, por ciertas circunstancias. Además del examen final, tenemos exámenes por habilidades, no son exámenes de unidades didácticas, son pruebas de habilidades y sin el examen final siempre podría evaluarlo. Yo podría evaluar a un alumno, aún sin hacer el examen final, ya que tengo un registro de notas completo de todo el trimestre”* (1-p). Los alumnos no están tan de acuerdo con ello. *“Los instrumentos que se utilizan para evaluarnos son el trabajo diario, la libreta, pero el que más vale es el examen final, se hacen muchos exámenes y luego el final es el que cuenta más, pero si has hecho los otros bien, el final es fácil”* (8-a). *“La evaluación me parece justa, aunque algún profesor me parece injusto, que nos la tengamos que jugar a un examen, el examen de recuperación lo hacen todos y si lo suspendes, suspendes la evaluación”* (9-a).

Es interesante observar cómo el docente construye la calificación final. Por un lado los docentes muestran una actitud positiva fuerte hacia la técnica de obtención de la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes... y, aunque se manifiestan actitudes muy fuertes hacia el hecho de que en la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo a partir de los datos de la evaluación inicial, acaba verificándose la evaluación sumativa como una relación aritmética entre todas las medidas recogidas en forma de cantidades numéricas. Por otro lado aparece una actitud positiva y fuerte en relación a la información no formal que es obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas, y que es extraída a lo largo de la evaluación, lo que permite

complementar la calificación final del estudiante. “La evaluación es necesaria, pero se puede hacer de otra forma, por ejemplo poniendo más trabajos que exámenes, depende del profesor, pero hay algunos que sólo tienen en cuenta los exámenes, excepto un 10% de actitud” (12-a).

Para llevar a cabo la evaluación final el profesorado entiende la necesidad de tener definidos con claridad los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable, así como los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente. A su vez muestran una actitud de aceptación muy fuerte hacia el hecho de que los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.

Este factor correlaciona débilmente con el Factor II, relativo a la evaluación de competencias básicas y lo hace fuertemente con los factores relacionados con la evaluación inicial y continua. Se evidencia en la evaluación final el culmen de todo el proceso de evaluación. Tanto los profesores que muestran mejores actitudes hacia la evaluación inicial como los que lo hacen hacia la evaluación continua apuestan por la evaluación final. Por el contrario, la evaluación de competencias no encuentra esa relación directa con el acto de evaluación final, ambos actos se desligan, el primero de ellos más dedicado a la enseñanza que a la evaluación y el segundo dirigido hacia la calificación.

En cuanto a los análisis inferenciales realizados se observa que este es el factor que menos se ve influenciado por variables externas, la formación inicial apenas influye en las actitudes hacia la evaluación final, solo se han evidenciado diferencias para aquellos docentes que se formaron mediante cursos de especialización, los cuales muestran mejores actitudes. En relación a la formación permanente, son los docentes que se perfeccionan a través de la indagación y la innovación pedagógica los que muestran mejores actitudes. En cuanto a las variables contextuales, este factor solo se ve influenciado por la variable *tipología del centro*, siendo los profesores que imparten sus enseñanzas en las escuelas públicas los que poseen actitudes más negativas en relación con los docentes que trabajan en la privada-concertada.

El último factor, **el Factor VIII**, se encuentra en relación con la **toma de decisiones colegiadas de la evaluación**, en el sentido de que en las sesiones de evaluación se encuentra el foro en el que los docentes toman decisiones determinantes para la vida académica, social y personal del alumnado. Tras la recogida de información y la elaboración de un juicio sobre el valor de la información obtenida queda la toma de decisiones y la comunicación y exposición de las razones por las cuales se han valorado de una manera u otra los datos recabados en el proceso evaluador, que, en cierta forma, ejercen de manera colegiada, compartiendo las responsabilidades que emanan de la toma de decisiones con el resto del equipo docente. Es en este punto en el que la argumentación del docente acerca de las causas que han provocado los resultados obtenidos tiene que ponerse en juego, tanto en la comunicación que debe realizarse con los alumnos, antes y después de las Juntas de evaluación, como en la propia Junta de evaluación delante del resto de compañeros, tanto de la acción formativa efectuada con los alumnos como de la práctica docente llevada a cabo.

La actitud que los docentes muestran hacia esta dimensión de la evaluación es de aceptación fuerte, junto con la interacción en el alumno y la evaluación final este factor estaría entre los que mayor aceptación ha tenido entre el profesorado.

Los docentes muestran una actitud positiva y débil ante la realización de una **pre-evaluación con su grupo de alumnos** en la que reflexionen de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses..., antes de su participación en la Junta y manifiestan una actitud positiva y fuerte hacia la realización de una **post-evaluación con su grupo de alumnos** en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora, tras la Junta. Evidenciándose la tendencia del profesorado a comunicar los resultados al final del proceso, momento en el que en algunas ocasiones puede ser demasiado tarde.

Están muy de acuerdo en que en las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos..., pero, no tanto, en que se trate de forma individualizada a cada uno de los alumnos, de forma que el proceso que tiene lugar en estas sesiones no llega totalmente a centrarse en los resultados de cada estudiante para establecer

estrategias de mejora del rendimiento. En las Juntas se trabaja más a nivel grupal que individual. Razonable, si se tiene en cuenta el número de alumnos por grupo y el escaso tiempo del que se dispone para cada sesión de evaluación.

Con alto grado de acuerdo, los docentes manifiestan la **participación de todos los miembros del equipo docente en la toma de decisiones**, lo que denota coordinación y colaboración docente en los casos en los que es necesario compartir responsabilidades y mantener posturas ante alumnos y padres.

Por otro lado, existe un alto acuerdo en que en la **toma de decisiones sobre la promoción** se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo. La actitud más negativa aparece para la **evaluación del desarrollo de la práctica docente**, que ocupa un papel menos importante en las Juntas de evaluación, centrándose ésta en la evaluación del alumno y en los resultados globales del proceso, más que en los procesos de enseñanza.

Las correlaciones se muestran débiles cuando se correlaciona este factor con el Factor I y el Factor II, estas dimensiones están referidas al diseño de las pruebas de evaluación y a la planificación de la evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas, respectivamente. Las correlaciones con el resto de factores son todas apreciables, no encontrándose ninguna correlación fuerte.

Los análisis inferenciales evidencian la influencia de algunas variables sobre el factor analizado. La **formación inicial** de los docentes vuelve a influir en las actitudes del profesorado. Se encuentra que las enseñanzas o directrices de los departamentos didácticos de los centros influyen negativamente en las actitudes de los docentes hacia la toma de decisiones en las Juntas de evaluación. No lo hacen así, la formación a través de la asistencia a cursos de especialización o la colaboración de los compañeros de trabajo que, por el contrario, influyen positivamente en las actitudes docentes hacia este factor. En relación a la **formación permanente**, los profesores que no siguen mecanismos de formación poseen peores actitudes que los que se forman a través del trabajo colaborativo, la indagación e innovación educativa.

SUBCOMPETENCIAS QUE CONFORMAN LA COMPETENCIA EVALUADORA DOCENTE.

Con el fin de realizar la discusión sobre el estado de la **competencia evaluadora docente** se procederá al análisis de las cinco **subcompetencias** que la definen. Estas dimensiones de la evaluación fueron extraídas de la reorganización de los ítems de la escala de actitudes en su tercera agrupación. Para analizar cada una de las subcompetencias se han utilizado además de los resultados de la escala, todos aquellos elementos del cuestionario que permitieron llegar a conclusiones, así como los resultados de las entrevistas del profesorado y su contrastación con la información obtenida en las preguntas de respuesta libre del cuestionario a docentes. Por otro lado, con el objeto de triangular, también se discutirán para cada subcompetencia los resultados obtenidos en el cuestionario del alumno y en las entrevistas realizadas a éstos.

La **subcompetencia I**, relativa a la **delimitación del contexto de la evaluación y su planificación** arroja una actitud docente positiva y débil (4.323 sobre 6.000). Se trata de una macrocompetencia que lleva asociada “*el saber de...*”, con una mayor carga cognitiva, puesto que hace referencia a los conocimientos que sobre evaluación posee cada docente y que le permiten definir con claridad cuál es la finalidad de la evaluación, qué pretende conseguir al evaluar y cuál su objeto de aplicación, incluso la propia formación que cada docente tiene en este ámbito de la educación y que repercutirá en el resto de macrocompetencias.

Los elementos que han contribuido con un mayor valor actitudinal son referentes a:

- la claridad con la que tienen definidos los criterios de evaluación** que les permiten evaluar de forma fiable, mostrándose un actitud positiva y muy fuerte hacia este elemento.
- tienen definidos los criterios de calificación** que le permiten calificar objetivamente, manifestando una actitud positiva y muy fuerte hacia este elemento.

-**los criterios de promoción** contemplan no solo la consecución de los objetivos, y los aspectos académicos, sino los aspectos personales y de integración social en el grupo, nuevamente se manifiestan con una actitud positiva y muy fuerte.

En el cuestionario de los alumnos se evidenció la opinión de éstos al respecto. Con una actitud positiva y fuerte los estudiantes determinaron que están informados de cuáles son los **criterios de evaluación que se utilizan en cada materia**. A su vez, manifestaron con una actitud positiva y débil, que el **alumno conoce para cada materia qué es lo que su profesor quiere que sepa y cómo debe saberlo**. *“Ellos conocen mis criterios y qué no me gusta, conecto con ellos a la perfección, suelo ser cercano cuando me necesitan y así cultivo la enseñanza, no solo doy conocimientos sino una forma de ser”* (9-p).

Sin embargo, las entrevistas a los alumnos desvelan cierta confusión entre los estudiantes al respecto, éstos imbrican, claramente, los criterios de evaluación con los de calificación.

Por otro lado, se puede evidenciar cierta claridad en la mayoría de los docentes sobre lo que quieren conseguir, cuál es el camino de la enseñanza, cuál la delimitación del contexto y el papel de referencia que suponen los criterios de evaluación y calificación. Pero, ¿cuáles son esos criterios que quedan definidos con claridad?, ¿actúan los docentes en consecuencia?

La actitud de los docentes se manifiesta positiva aunque débil ante la concreción de los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia, incluso se muestra una actitud ni a favor ni en contra acerca de la claridad con la que tienen definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye en la calificación final del alumno, indicativo de que este elemento no entra dentro de sus prioridades evaluativas.

Esto determina la incertidumbre que existe para encuadrar las competencias básicas como un elemento explícito en la calificación final del alumno. Hecho que quedó evidenciado al analizar las correlaciones débiles que se producían entre los factores relativos a la evaluación de competencias básicas y el ejercicio de la evaluación final.

No parece que sean las competencias básicas esos criterios claros que guían la acción docente. *“Al evaluar quiero ver si los alumnos han aprendido los conceptos que yo he impartido en clase, lo hago a través de los exámenes, y sobre todo vuelco en mis registros el trabajo de clase y de casa, en 1º y 2º de ESO, y veo lo que han aprendido y si han asimilado conceptos y contenidos que yo les he enseñado”* (11-p).

Los profesores encuestados y los profesores entrevistados coinciden en que el **diseño de pruebas tiene como característica primordial el contenido de las explicaciones que se imparten en el aula.**

En cuanto a la opinión del alumnado, se encuentra una actitud de rechazo fuerte cuando se les pregunta si entienden qué son las competencias básicas y si están informados de qué competencias deben desarrollar para cada materia. Tanto el cuestionario como las entrevistas así lo revelan. *“No sé que son las competencias básicas, no he escuchado nada de eso, estaría yo despistado o algo”* (8-a). *“Las competencias básicas son lo que se evalúa, por ejemplo en Historia, saber lo de España, saber expresarlo...”* (1-a). *“Ni idea, lo mínimo que hay que saber para aprobar, ...se evalúa todo mediante exámenes”* (3-a). *“Son..., no sé explicarme, son las metas que tiene el profesor para que nosotros aprendamos, por ejemplo, en Historia, la Historia de España y las Guerras Mundiales, que es lo que el profesor cree que es más importante”* (10-a). *“Sí, las competencias son las cosas que debe saber, lo más necesario, por ejemplo, en Física, la Presión y lo más importante. Los profesores nos han informado a principio de curso, tengo claro que es lo que quiero conseguir, pero solo se usa el examen para evaluar las competencias”* (12-a).

Se evidencia que si los docentes no tienen interiorizadas las competencias básicas, como el fin más importante al que debe llevar el aprendizaje, éstas no pueden ser transmitidas al estudiante, que finalmente no entiende el concepto y lo confunde con los contenidos conceptuales y procedimentales que se imparten en el aula.

Otro aspecto que concierne a esta macrocompetencia docente es la capacidad de planificar la evaluación, sobre este aspecto la escala de actitudes proporciona una información a tener en cuenta, los docentes muestran actitud positiva y débil sobre la

necesidad de realizar un **diseño previo de la evaluación** que llevará a cabo a lo largo del año, al igual que se hace con la enseñanza, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza. Sin embargo, resulta incoherente esta afirmación teniendo en cuenta el fuerte rechazo que muestran los profesores a preparar, antes de comenzar el proceso, **las pruebas de la evaluación que se aplicarán a lo largo del curso**, elemento imprescindible del proceso evaluativo, que debería formar parte indisoluble de la planificación evaluativa. Por otro lado, la actitud de aceptación muy débil, ni a favor ni en contra, acerca de la **relevancia del proceso evaluativo** en la planificación de la enseñanza, revela, por un lado, la disociación enseñanza-evaluación y, por otro, la escasa importancia de la evaluación como proceso irremplazable para que el aprendizaje se convierta en instrucción.

La formación del profesorado en evaluación, tanto inicial como permanente se constituye como otro elemento a analizar dentro de esta macrocompetencia, puesto que la formación, sea cual sea su vía, pretende la interiorización teórica y práctica de una de las actividades más complejas del docente, tomar decisiones de gran calado en la vida de sus alumnos, decisiones cuyas consecuencias repercutirán en su vida futura, tanto académica como social. Una faceta tan sumamente delicada requiere de docentes preparados para afrontar con seguridad y equilibrio esa toma de decisiones. El análisis de los resultados obtenidos a través de los datos recabados gracias a los cuestionarios permite obtener las siguientes conclusiones con respecto a la **formación inicial**:

- Los **cursos de especialización** no son la vía de aprendizaje, tan solo un 16% de los docentes dice haber aprendido a evaluar a través de programas específicos de evaluación. Las formas de aprendizaje que tuvieron los profesores al iniciarse en la docencia están relacionadas con el **aprendizaje autodidacta**, así lo dice el 45% de los encuestados. El aprendizaje a través de sus propios **compañeros de centro** fue seleccionado por un 49% de docentes; y la forma de aprendizaje inicial que más se ha utilizado entre los profesores es el aprendizaje a través de las directrices emanadas desde los **departamentos didácticos** de los centros, con un 53% de docentes que aprendieron gracias al trabajo que se ejerce desde las áreas de

especialización y de los equipos técnicos de coordinación pedagógica. Las conversaciones que tuvieron lugar con los profesores han hecho pensar que, independientemente de que los equipos directivos marquen unas directrices capaces de imprimir las culturas evaluativas en los centros, es la **experiencia** del profesorado en las aulas la que genera unos modelos evaluativos que se van construyendo con el día a día y que acaban desarrollando las competencias profesionales.

- En relación a **los referentes teóricos** en evaluación que soportan la base de una evaluación de calidad, nos encontramos con un 68% de los encuestados que dice no poseer ningún tipo de referente teórico. A lo que cabe añadir que un 84.4% cree que no es posible llevar a la práctica todo lo que la teoría sobre evaluación enseña, indicativo de que los docentes aprenden evaluación evaluando.

Con respecto a **la formación permanente**:

- Un 30% de los profesores dicen no seguir **ningún tipo de formación** sobre evaluación; un 45% se forma mediante **grupos de trabajo colaborativo** dentro del centro, un 22% asiste a **cursos específicos** de evaluación de competencias, el 26% lo hace a través de **jornadas y congresos** y un interesante 25% lo hace indagando e innovando en su propia práctica docente, elaborando o participando en **proyectos de innovación educativa** de su centro. Sea esta última una de las formas más gratas de formación, en la que el docente aprende mientras investiga con la pretensión de innovar en metodologías, instrumentos y elaboración de actividades que permitan evaluar aquello para lo que tiene diseñado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Formarse es tomar conciencia del papel que uno desempeña como profesional de la docencia y decide mejorarlo.

Los análisis inferenciales muestran que los docentes cuya formación inicial se realizó a través de **cursos de especialización** en materia de evaluación, así como aquellos que poseen **referentes teóricos** en evaluación, muestran mejores actitudes hacia la subcompetencia que se analiza. Por el contrario, los docentes que al llegar al centro decidieron caminar en solitario y seguir sus instintos vocacionales muestran actitudes más negativas que aquellos que confiaron en sus compañeros y aprendieron de sus enseñanzas.

La formación permanente que siguen los docentes también influye en las actitudes que se muestran hacia el desarrollo de la competencia de planificación y delimitación del contexto de la evaluación. El profesorado que no sigue ningún tipo de formación se descubre como un profesional menos competente en este sentido que aquellos que se forman indagando e innovando colaborativamente con sus colegas.

Por otro lado, esta subcompetencia también incluye los modelos evaluativos que ejercen los docentes, en el sentido que delimitan el contexto en el que se desarrollan los procesos de evaluación en relación a varios factores:

El tipo de evaluación que se va a efectuar.

Los criterios que se van a seguir como referentes evaluativos.

El qué se quiere evaluar o cuál es el objeto de la evaluación.

La filosofía que impregna todo proceso de evaluación y que define la cultura evaluadora.

En relación al **tipo de evaluación que se va a efectuar según los agentes** que intervienen en la evaluación, el análisis de datos obtuvo que las prácticas más utilizadas por los docentes fueron, por el siguiente orden:

La heteroevaluación, con un 90% del profesorado que la practica.

La propia autoevaluación docente, llevada a cabo por el 68%.

La autoevaluación del alumno, seguida por un 66%.

La coevaluación con otros docentes, para el 16%.

La coevaluación ente alumnos, con un escaso 10%.

Estos modelos evaluativos según el agente que ejerce de evaluador, proporcionan unos resultados interesantes acerca de las prácticas de autoevaluación del alumnado, en las que un 66% de los docentes dicen utilizarlas. Sin embargo, hay que valorar estos datos con cuidado, puesto que las prácticas autoevaluativas en los alumnos son muy necesarias, pero si éstas no se traducen posteriormente en valoraciones que determina el propio alumno, se estaría hablando de una autoevaluación sin autocalificación, más bien se trataría de un aprendizaje de errores, que aunque muy

necesario para el alumno, que formaría parte de la evaluación continua y formativa del proceso, no se consumiría en una evaluación final que aportara valor a la evaluación sumativa. *“Les cuesta el autoevaluarse sobre todo en 1º y 2º de ESO, ya que existen inmadureces, más bien lo que hacemos son auto-reflexiones en grupo y con sus autocorrecciones, intentando, sobre todo reconocer errores. Sí, supongo que estamos haciendo una reflexión sobre un examen, pero eso no lleva calificación, en realidad, se autoevalúan pero no se autocalifican”* (12-p).

- La autoevaluación del alumno interpretada por los docentes se convierte en una auto-reflexión del estudiante, con todo lo positivo que esto conlleva, de asimilación de criterios de evaluación y de propuestas de mejora. Para los propios alumnos, según las entrevistas, la autoevaluación se queda en una introspección pasajera y puntual, que les recuerda que deben mejorar y que pocas veces aplican. No obstante, la falta de madurez del alumnado de secundaria no hace demasiado viable este tipo de evaluación. El alumnado que termina la secundaria va a enfrentarse o bien al mundo laboral, o bien va a realizar otros estudios, en ambos casos, es sumamente importante que los alumnos se conviertan en individuos reflexivos, autocríticos y autónomos, capaces de reconocer sus fortalezas y debilidades, que aprendan a aprender de sus errores y rectificar a tiempo, pero todo ello lleva una carga de responsabilidad docente que, a través de la elaboración de instrumentos de autoevaluación y mecanismos de control, pudieran permitir la autoevaluación y la autocalificación del alumno. Del mismo modo la coevaluación entre alumnos debería ser igual de beneficiosa, aportando un elemento más en el aprendizaje, la del trabajo colaborativo. La instrucción, en este sentido, conlleva el desarrollo de la capacidad de pertenecer a grupos en los que se hacen necesarias actitudes como la tolerancia y el respeto hacia los integrantes. Para que esta práctica dé sus frutos, el docente debe crear escenarios en los que el alumno aprenda a evaluar críticamente y con juicio de valor, aprendiendo, a su vez, a tolerar ser evaluado. La co-calificación en este caso se vuelve igualmente necesaria, creando co-responsabilidad en el estudiante que al asumir los criterios de evaluación de aplicación sobre sus compañeros, acaba aprendiendo para sí. Este tipo de evaluación para que se efectúe correctamente tiene que estar controlada por el profesor que habrá elaborado para su fin

instrumentos de aplicación adecuados a las características del que evalúa, en este caso, el alumnado.

- Sin embargo, el modelo más extendido en cualquier centro docente es la heteroevaluación, estando tan arraigada en las tradiciones evaluativas de los docentes, que no sería atrevido afirmar que sin este tipo de evaluación los profesores no serían capaces de tomar decisiones finales.

Otro elemento interesante que define los contextos evaluativos en los que se va a desarrollar la práctica evaluativa de cada docente es el **tipo de evaluación que van a seguir según su normotipo**, una evaluación criterial o una evaluación normativa.

- El 91% de los profesores de secundaria realizan una evaluación basada en el criterio, como una estimación del resultado de cada estudiante en función del criterio establecido previamente. Un 14 % utiliza la evaluación normativa, en la que se pretende la estimación del lugar que ocupa el estudiante con respecto al nivel del grupo.

En cuanto al **tipo de evaluación según la finalidad evaluativa** perseguida, los datos recopilados a través del cuestionario encuentran que un 86% del profesorado sigue una evaluación continua que caracteriza el modelo formativo; un 9% utiliza la evaluación tradicional como práctica habitual, siguiendo un modelo sumativo con carácter seleccionador basado en el examen.

Al analizar los **criterios de evaluación** que utilizan los docentes se encuentra, a partir de la información recogida en el cuestionario, que los referentes de los docentes son diversos. A continuación se han ordenado según el porcentaje de docentes que los utilizan.

- El logro de los **objetivos específicos propuestos en su programación** es utilizado por el 65% de los encuestados;
- los criterios de evaluación que marcan **los Decretos Base** y que se adaptan para su centro en el Proyecto Curricular de Área constituyen un 63%;
- el dominio de las **competencias básicas** es utilizado como referente por el 56%;
- el nivel de interiorización de los **contenidos impartidos en el aula** un 45%;

- y un 17% piensa que los criterios de evaluación se materializan, realmente, en las **preguntas de los exámenes**.

En cuanto a la claridad que debe tener el docente sobre cuál es su **objeto de evaluación**, tras el análisis de los resultados, se obtiene que existen tres objetos prioritarios en la evaluación docente.

- En primer lugar, el **trabajo realizado por el estudiante**; en segundo lugar, los **conocimientos adquiridos** por el estudiante; y, en tercer lugar, la **actitud del estudiante**. En ese orden de importancia. A continuación, como siguientes objetos de evaluación más importantes, aparecen las **competencias básicas** del discente y las **capacidades básicas** desarrolladas en el estudiante.
- Puestos intermedios se podría decir que ocupan en este orden de relevancia: la **motivación** del estudiante, la **conducta disciplinaria** del estudiante y la **madurez** del estudiante.
- Los últimos puestos en el orden de importancia que otorgan los profesores al que hay que evaluar son para aquellos objetos que están referidos a la evaluación de la **labor del profesor**, las **programaciones de aula**, las **competencias docentes** y, por último, los **proyectos de innovación pedagógica** que se lleven a cabo en el centro.

Se evidencia con claridad que el *qué evaluar* está centrado en el alumno, valorándose primordialmente conocimientos, trabajo y actitudes, donde se vislumbra una cierta relación con la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes que marcará la evaluación LOGSE, también se observa un surgimiento de la evaluación de competencias básicas, hecho que empieza a calar en el docente, pero al que aún no se le da prioridad.

En referencia al significado que para cada docente tiene la evaluación, en el sentido de **la filosofía o cultura** que de forma intrínseca siente cada uno cuando evalúa y, por ende, actúa, se puede observar que la mayoría de los docentes piensan que la evaluación es sinónimo de **formación**, así lo cree un 61%; y de **orientación**, para un 44%, lo que supone un concepto actual de evaluación en la que el docente persigue la formación de su alumnado, a través de la orientación que sobre él realiza. No obstante, se encontraron porcentajes elevados de docentes cuya filosofía de

evaluación podría definirse mediante el concepto de **medición y de calificación**, un 55% y un 40% respectivamente de la muestra le daría prioridad a estos significados, desvelando la tan arraigada evaluación positivista, basada en el logro de los objetivos propuestos a través de la medición.

Se percibe un mundo de docentes que se encuentra dividido, unos que son capaces de modificar sus esquemas de pensamientos ante los nuevos retos que les plantean la sociedad y otros que se posicionan en sus verdades eternas, que se inmovilizan y que difícilmente se les hace cambiar sus culturas evaluativas arraigadas. Los docentes con alta experiencia son los que en mayor proporción identifican el concepto de medida y calificación con la evaluación, se observa un aumento progresivo del profesorado que entiende la evaluación de esta manera en relación a los años que lleve ejerciendo la docencia, lo que parece indicativo que esta forma de entender la evaluación esté relacionada con los años de docencia.

Los alumnos también tienen su opinión al respecto, a través del cuestionario se les planteó que trataran de definir cuál era el significado que para ellos tenía la evaluación, el orden de acuerdo, tras el análisis de los datos, quedó así:

- La evaluación es en primer lugar **obtener el Título de la ESO**, con lo que la función certificadora se pone de manifiesto en la opinión de los alumnos, que muestran una actitud positiva y fuerte hacia esta finalidad evaluativa;
- en segundo lugar, la siguiente actitud más positiva se encuentra para la **calificación**, las notas del 1er., 2º y 3er. trimestre, asociando el concepto de evaluación al de calificación;
- en tercer lugar, los alumnos manifiestan su positiva actitud ante la asociación de la evaluación con una forma de medir lo que se ha aprendido, esta vez se relaciona la evaluación con la **medición**, representativa de la evaluación por objetivos.
- Los siguientes conceptos fueron considerados como menos importantes, manifestándose una actitud positiva que va debilitándose en el orden que se presentan: la evaluación es una **reflexión sobre el aprendizaje** en torno al atender en clase, al esfuerzo realizado y a la planificación del estudio; la evaluación es entendida como una **mejora del proceso formativo**; la evaluación es el **aprobar** o

no los exámenes; con una actitud ni a favor ni en contra se muestran los estudiantes ante el entendimiento de la evaluación como una forma de **corrección de los errores** cometidos y la toma de medidas para que no vuelvan a ocurrir; y en último lugar, con una actitud de rechazo, el hecho de que la evaluación sirva para **ayudar al profesor** en su práctica diaria, lo que indica que el evaluando es, de forma exclusiva, el estudiante. Al igual que se evidenció que así lo era también para el profesor.

Los estudiantes también opinaron sobre lo que consideran que la evaluación significa para sus profesores y para sus padres. En relación con el significado que tiene para los profesores, el alumnado se mostró con una actitud positiva, aunque débil, acerca del hecho de que la evaluación consistiera en hacer un **balance general de los conocimientos adquiridos** por el alumno, hecho que concuerda con algunas aportaciones de las entrevistas de profesores, *“evalúo para saber si han aprendido lo que les he enseñando, qué nivel de conocimiento han alcanzado. Mi fin es que el alumno haya adquirido los conocimientos que le he impartido y que le exijo en ese momento”* (6-p).

Por otro lado, los alumnos entienden que la evaluación para sus profesores supone una **reflexión** sobre si lo enseñado ha sido aprendido por los alumnos. También opinan que los docentes piensan en la evaluación como un mecanismo para **ayudar y orientar** al estudiante.

En relación al significado de la evaluación para sus padres, aparece una opinión generalizada con una actitud positiva y muy fuerte hacia la **obtención de un título** para poder ocupar un buen lugar en la sociedad, afirmación que se muestra coherente con el pensamiento que ellos mismos tienen acerca del concepto de evaluación, lo que evidencia que en las familias se gestan ideales acerca de la evaluación que comparten padres e hijos y que, por tanto, influye en los sentimientos y conductas que estos muestran. Con actitudes positivas y fuertes aparecen los conceptos de **aprender y aprobar**. Para los padres, desde la óptica del estudiante, aprobar y aprender son conceptos, prácticamente, igual de importantes. Actitudes de rechazo aparecen ante el

término **recompensar** al hijo como sinónimo de evaluación y de fuerte rechazo ante el término **castigar** al hijo.

Puede concluirse de esta discusión que el objetivo de la evaluación es el **aprendizaje del estudiante**, su implicación y esfuerzo en el proceso y que la finalidad primordial de los docentes es, por tanto, formativa. La evaluación se vislumbra academicista, en cuanto trata de reconocer el grado de adquisición de los conocimientos que se han impartido en el aula, más que el desarrollo de las competencias básicas. A través del análisis de la siguiente subcompetencia podrá verse si las estrategias utilizadas en la evaluación son coherentes con las finalidades pretendidas.

Con respecto a la **subcompetencia II, seleccionar instrumentos de evaluación adecuados al fin que se persigue y construir metodologías coherentes con los objetivos**, la actitud de los docentes se muestra positiva aunque de aceptación débil (4.286 sobre 6.000).

Esta macrocompetencia engloba la movilización de los conocimientos relativos a los métodos e instrumentos que deben emplear los docentes para responder a sus finalidades evaluativas, así como a los procesos que deben llevarse a cabo para ponerlos en práctica, se trata de una macrocompetencia con una mayor carga conductual, es un *saber hacer* en materia de evaluación.

A través del cuestionario se obtuvieron resultados interesantes en relación a los instrumentos que con mayor valor evaluativo utilizan los docentes.

Los instrumentos de evaluación que utilicen los docentes en la evaluación del estudiante deben estar ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje, deben ser acordes con los objetivos que se persiguen y poner de manifiesto el aprendizaje realizado sobre el objeto de evaluación.

Los datos muestran que son las **pruebas específicas** el instrumento más utilizados por los docentes y al que mayor peso evaluativo le atribuyen. Estas pruebas comprenden los exámenes, ya sean de respuesta abierta, de respuesta cerrada, orales o tipo test. Seguidamente los profesores deciden que el **análisis del trabajo de aula** es la segunda

técnica más importante en la evaluación del alumno, se trata de la información que los docentes obtienen a través de los cuadernos del alumno, de las actividades que se realizan en el aula, de las salidas a la pizarra, de la valoración de las dudas que surgen en clase, y de la calidad de los apuntes que el estudiante recoge. El tercer bloque de instrumentos realmente interesante para la evaluación de los alumnos es, según los resultados del cuestionario, **la observación sistemática**, en la que se valoran las actitudes, se realiza la observación directa y se registra diariamente. Los **intercambios orales** de los alumnos a través de los debates, la exposición de trabajos en público y el trabajo colaborativo entre alumnos que funcionan en grupo, se vuelve el cuarto bloque de instrumentos a los que los docentes dan mayor relevancia. A estos bloques le seguirían otros, ya de menor trascendencia para los docentes como la **meta-análisis de la información**, el **análisis de las producciones de los alumnos** o las **encuestas**.

Los resultados revelan que son las pruebas escritas de respuesta abierta las que más valor evaluativo tienen, seguidas por las pruebas escritas de respuesta cerrada, de forma que la evaluación tipo **examen** es declarada como la más relevante entre todos los instrumentos. El siguiente instrumento más utilizado es la **observación directa**. Otras pruebas también se utilizan y aportan un peso importante en la calificación, son las que siguen en el orden en el que se enuncian: pruebas orales, trabajo en equipo colaborativo, registro diario, análisis de las actividades de los alumnos en el aula y las salidas a la pizarra, exposición de trabajos en público, trabajos y proyectos, así como las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase. *“Utilizo muchos y variados instrumentos, el examen solo se ha quedado para medir los objetivos específicos de la materia, pero a lo largo del trimestre y de un curso se hacen pruebas de toda índole. La observación directa en una tablilla, el enfrentarse día a día, el aprender a aprender, por ejemplo evalúo las propias dudas de los estudiantes, porque es activo y entiende y surgen dudas, y la califico con un positivo en su evaluación, por ser una pregunta pertinente en el momento adecuado y suma nota en su evaluación final, es una forma de evaluar el aprender a aprender. Hay que evaluar muchos aspectos, como la creatividad, el manejo de su material, el manejo de las destrezas del*

inglés. Mi libreta de notas se ha multiplicado por cuatro” (1-p). “Mis instrumentos son muy variados, en ocasiones quiero recoger lo que el alumno ha entendido y hago una pregunta sobre lo que he explicado, y evalúo la capacidad de atención” (7-p).

El análisis de resultados del cuestionario aplicado sobre la muestra de estudiantes desvela que la opinión de éstos, hacia los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, se centra en que se les evalúa, mayormente, mediante exámenes, es decir, que son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener su calificación final. Resultado que es coherente con la información que se ha obtenido a través de las entrevistas realizadas al alumnado, en las que se manifiesta abiertamente que el examen es el instrumento por excelencia utilizado en todas las materias. *“Exámenes en todas las materias, un puntito de actitud si llevas los ejercicios y te portas bien, se trabaja en proyectos y otros, pero el valor es insignificante” (7-a). “Examen, los deberes y trabajos, pero la voz cantante es el examen” (13-a).* No es el único instrumento, pero sí el que aporta mayor valor para la interpretación de los resultados. *“Exámenes, actitud en clase, comportamiento, trabajo, forma de ser, trabajos y proyectos, la evaluación no solo se basa en el examen, aunque sí hay una parte muy importante del examen” (11-a).*

Puede concluirse que el profesorado utiliza las pruebas escritas como principal instrumento de evaluación. Asimismo los resultados de la escala de actitudes desvelan que los docentes intentan cuidar la elaboración de estas pruebas:

- En relación al diseño de las pruebas y el tiempo que dedican los docentes para **valorar la calidad de estas actividades**, en el sentido de que sean las adecuadas para evaluar lo que se pretende, los profesores manifiestan un fuerte acuerdo al respecto.
- Estas pruebas **se adaptan además a las características del grupo** de alumnos que reciben cada año los docentes y en ellas se tiene en cuenta **el tiempo que un alumno necesitaría** para resolverlas, estando muy de acuerdo en el convencimiento de que las preguntas formuladas en las pruebas son **entendidas por los estudiantes**.

- Por el contrario, las actitudes se vuelven algo más negativas en relación a que cada una de las preguntas de la prueba se diseñe para evaluar una competencia específica, poseyendo diferentes valoraciones según la importancia que se le atribuya a cada competencia. De la misma forma las actitudes son de menor aceptación para el hecho de que las preguntas incluyan formas gráficas de presentar la información.
- Las actitudes se muestran ni a favor ni en contra cuando se les cuestiona si las pruebas contienen preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no solo en el contenido de las explicaciones que imparten en clase.
- Todo ello, junto a la indiferencia que manifiestan los docentes hacia el valor evaluativo que otorgan a cada competencia básica y la disparidad de opiniones que emanan de las entrevistas personales sobre las estrategias utilizadas para evaluarlas, revela que los docentes siguen diseñando pruebas destinadas a la evaluación de contenidos, en su mayoría conceptuales, según las opiniones de los alumnos, y a la evaluación de capacidades. *“Me baso en algunas actividades que vienen en los libros, que evalúan competencias, pero hay algunas competencias que me es muy complicado evaluar en matemáticas, como la artística y cultural, para mí es muy complicado. Sobre todo lo veo en la resolución de problemas, razonamiento y operatividad son las competencias que más desarrollo” (11-p). “En los exámenes evalúo competencias, contenidos, actitud, los exámenes me permiten evaluarlo todo (5-p). “Les hago manipular y recurro a métodos muy sencillos, entiendo que así el alumno aprende más” (7-p).*

Los docentes muestran tendencia a renovarse y a ser coherentes con sus finalidades evaluativas, la mentalidad del docente se encuentra en proceso de cambio, se quiere evaluar para conseguir lo que se persigue, el fin autenticista lucha por imponerse al academicista, pero los métodos e instrumentos no se consolidan para tal fin, se denota una falta de conocimientos acerca de cómo se deben evaluar competencias, con falta de claridad en métodos e instrumentos, por lo que se enseñan competencias cuando el tiempo lo permite, pero la evaluación finalmente va destinada al uso de exámenes como vía tradicional de evaluación, a través de los cuales se intenta evaluar de todo un

poco, preguntas que evalúen actitudes, procedimientos, capacidades, competencias y hechos declarativos. Se utilizan otros instrumentos, pero su valor queda relegado a la integridad del examen, instrumento que aporta seguridad, tranquilidad y objetividad en la toma de decisiones.

La selección de los contenidos básicos, en la que los docentes determinan qué es prioritario que un estudiante aprenda para conseguir los fines previstos, sigue siendo un hándicap, en algunos casos se prioriza un tipo de contenidos sobre otros, en otros, incluso se amplían contenidos para una mejor preparación, dicen. *“Mi objetivo es que el alumno sepa lo más posible, una de mis obsesiones prioritarias es que el alumno cuando cambie de curso que la base de conocimientos y que la adquisición de competencias sea lo más amplia posible, para que mis compañeros sufran lo menos posible. Soy un obseso de cumplir los temarios Estoy convencido de que es necesario dar todos los contenidos, yo no puedo dar los mínimos de tercero de ESO, yo doy contenidos matemáticos que no vienen en el temario, ni en libros, le resto al alumno capacidad para desarrollar la materia, para mí estaría cojo, yo conservo los mismo contenidos que daba en 1º de BUP”* (2-p). En la mayoría de los casos se pretende dar todo el temario, enseñar procedimientos y destrezas, desarrollar capacidades y si, queda tiempo, abordar la evaluación de competencias. *“Desde mi punto de vista no tenemos tiempo de evaluar las competencias como queremos, porque yo evaluaría tantas cosas de los alumnos, le doy tantas cosas variadas a los alumnos de 2º ESO. No tengo tiempo. Los contenidos de la materia, eso es lo que me quita el tiempo, hay que seguirlos, hay que terminar el programa, intento adaptar ese contenido tan teórico en mi caso (Historia) a unas competencias, yo no tengo tiempo de evaluar las competencias de un alumno, como yo quisiera y como yo sabría hacerlo”* (6-p).

El uso de los instrumentos como función diagnóstica que permita saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso, se manifiesta con una actitud no demasiado fuerte a través de la escala de actitudes, ciñéndose, según las aportaciones de las entrevistas, a una estimación del nivel de conocimientos del que parten los alumnos, con escasa sistematización. *“Suelo preguntar qué conocen del*

tema, si lo han visto con anterioridad. Les lanzo palabras a ver qué conocen y a partir de lo que me dicen yo sé desde dónde tengo que empezar” (7-p).

En relación a los instrumentos que se utilizan para evaluar los propios procesos de enseñanza, la **auto-reflexión** acerca del desarrollo de la práctica docente es la herramienta más utilizada por el profesor, con una aceptación positiva y muy fuerte hacia esta actividad. El **análisis de resultados académicos** se constituirá como el segundo instrumento más utilizado por los docentes para evaluar sus prácticas, en el sentido de que los docentes se evalúan según las calificaciones obtenidas por sus alumnos. Datos que quedan corroborados a través de las entrevistas realizadas al profesorado, manifestándose una actitud muy fuerte hacia estos mecanismos de autoevaluación, en la que los docentes auto-reflexionan acerca de sus prácticas a raíz de los resultados que han obtenido los grupos con los que trabajan y se plantean, entonces, las modificaciones pertinentes en sus métodos e instrumentos de evaluación. El criterio, en este caso de autoevaluación, sigue siendo cuantitativo, número de suspensos y número de alumnos con bajas o altas calificaciones, y de carácter final, cuando termina el proceso y se extraen resultados. No obstante, las respuestas indican que también se realiza esa autoevaluación reflexiva en el día a día, y que en este caso son los propios alumnos los que comunican de forma verbal o no, si las actividades de enseñanza están produciendo un aprendizaje significativo en el estudiante. *“Evalúo cómo aprende el alumno, a qué ritmo y cómo voy enseñando y transmito, eso también lleva autoevaluación, que me gusta hacerla al final de trimestre, y otra muy importante, que es la diaria, uno sale y dice que no ha conseguido lo que quería, porque los alumnos se han aburrido, he visto que no hay dudas, no hay participación y no he transmitido lo que quería, eso lo sabe uno al salir, sin más reflexión. La del trimestre tiene que compararse con los resultados académicos, y se hace sobre los instrumentos y sobre los métodos” (1-p).*

El uso de cuestionarios de autoevaluación es la práctica menos utilizada para ejercer la evaluación del propio docente, manifestándose una actitud de rechazo fuerte hacia

esta actividad. Denotándose una oposición a manifestar por escrito las debilidades y fortalezas de la actividad evaluativa.

La coevaluación entre profesores es otro de los instrumentos que más rechazo muestra según los datos recogidos en la escala de actitudes. En cuanto a la información recabada a través de las entrevistas, esta forma de evaluación no tiene seguidores, encontrándose alguna referencia a la coevaluación en las observaciones libres que se hicieron a través de los cuestionarios. *“La evaluación entre profesores parece, en la mayoría de los casos, impensable, aunque personalmente me gusta la idea. Siempre de forma voluntaria y con espíritu de equipo”*.

Del análisis inferencial se obtuvo que **los docentes que practican la autoevaluación**, poseen una mayor capacidad para modificar sus métodos evaluativos tras analizar los resultados proporcionados por la evaluación, en relación con los docentes que no la practican. Por lo que la autoevaluación se constituye como un método importante para poner en práctica la evaluación de los procesos de evaluación, la meta-evaluación. Además, para estos docentes, sus prácticas evaluativas interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje produciendo efectos positivos sobre éstos, propiciando la reflexión continua sobre la influencia de la enseñanza en el aprendizaje y la selección de nuevos materiales y recursos, interacción que se produce en menor grado en las prácticas de aquellos docentes que no ejercen la autoevaluación. En consecuencia las técnicas de autoevaluación contribuyen al desarrollo de la competencia evaluadora docente, por lo que fomentarlas y sistematizarlas se vuelve imprescindible en los modelos evaluativos de cada docente.

El análisis inferencial efectuado entre la formación que siguen los docentes en materia de evaluación y su relación con esta macrocompetencia, relacionada con la capacidad docente en la selección de instrumentos y métodos adecuados para evaluar coherentemente con los fines establecidos en la contextualización de la práctica evaluativa, desvela que esta aptitud se ve influenciada por variables dependientes de la formación profesional en los siguientes términos:

-Los docentes que se forman al iniciar sus prácticas educativas a través de programas específicos de evaluación poseen mayor capacidad en la movilización de esta competencia.

-Los docentes que poseen referentes teóricos en los que apoyar sus prácticas evaluativas poseen actitudes más positivas hacia esta competencia.

-Los docentes que se forman permanentemente a través de la indagación e innovación de sus prácticas mediante proyectos de centro y actividades innovadoras, formándose a través de la investigación y de la búsqueda de actividades novedosas que permitan la evaluación de competencias con carácter interdisciplinar, poseen actitudes más favorables hacia esta competencia. *“Para mí es interesante la formación a través de la experiencia, entrar en la aula todos los días, la ayuda de tus compañeros, y la formación académica que puedas seguir aparte. Los proyectos y la indagación en actividades del alumno también me permiten aprender. Yo misma me formo mientras enseño. Yo llevo a cabo un proyecto interdisciplinar Foresta, a través del cual evalúo competencias: lingüística, la interacción con el medio...”* (5-p).

Asimismo, se ha observado que la experiencia docente, el impartir clases en un nivel u otro de la secundaria, las materias que imparten los docentes, el estar adscrito a un departamento didáctico u otro, pertenecer a la enseñanza pública o a la enseñanza privada-concertada o tener el centro educativo en un municipio u otro de la comarca no son factores significativos para el desarrollo de esta macrocompetencia.

Al analizar las relaciones que se establecen entre los modelos evaluativos de los docentes y el desarrollo de la macrocompetencia de selección de estrategias evaluativas se ha podido concluir lo siguiente.

- No aparecen diferencias entre la actitud hacia esta competencia y el tipo de evaluación que siguen los docentes según el agente que la practica (autoevaluación del alumno, coevaluación entre alumnos, heteroevaluación).

- Aparecen diferencias entre los docentes en relación al tipo de evaluación según su normotipo. Los docentes que utilizan una evaluación normativa, tienen actitudes más negativas hacia la selección de metodologías de evaluación.
- Tampoco existen diferencias significativas entre los docentes en relación al tipo de evaluación que efectúan según su finalidad (tradicional o continua).
- En cuanto al tipo de evaluación según el referente que utilizan, tampoco se aprecian diferencias de interés para estas discusiones.

Esta independencia de modelos evaluativos y la competencia evaluadora en su dimensión metodológica indicaría que las finalidades evaluativas no influyen en las actitudes que se muestran hacia la selección de instrumentos y metodologías. Sin embargo, las entrevistas muestran a unos docentes que tienen tendencia a seleccionar sus estrategias en relación a la finalidad que persiguen al evaluar. De estas entrevistas se extrae que los docentes que tienen como fin el desarrollo de competencias utilizan instrumentos para evaluarlas y los docentes que tienen como finalidad la pura transmisión de contenidos utilizan instrumentos adecuados a su finalidad, prioritariamente el examen. Aunque se detecta que en algunos casos, las finalidades evaluativas son deseos hacia los que se tiende pero que no se materializan finalmente en las estrategias de evaluación debido a la extrema influencia que la evaluación mediante exámenes ejerce sobre los procesos de evaluación. *“Yo no evaluó por competencias, yo quiero que sepan leer y adquieran unas capacidades, que sepan expresar sus sentimientos, sus pensamientos que es muy complicado. Utilizo como técnica de evaluación la pregunta oral, que hablen, es básico en mi asignatura, que yo les oiga cómo se expresan y luego a nivel escrito, la observación directa, los cuadernos. Pero sobre todo a nivel oral, diez minutos de preguntas orales, evaluándoles y poniendo notas”* (3-p). *“Yo pretendo que el alumno conozca lo que ha aprendido o lo que es capaz de conseguir por sí mismo, que se autoevalúe él mismo. Mis instrumentos son muy variados, en ocasiones quiero recoger lo que el alumno ha entendido y hago una pregunta sobre lo que he explicado, y evaluó la capacidad de atención. Se han coevaluado para aprender a evaluar, para que ellos interioricen los criterios de corrección y evaluación. No debemos basarnos en exámenes, debe ser un continuo, ya que hay veces que un alumno bueno te hace un análisis nefasto”* (7-p). *“Al evaluar*

quiero ver si los alumnos han aprendido los conceptos que yo he impartido en clase, lo hago a través de los exámenes, y sobre todo vuelco en mis registros el trabajo de clase y de casa, en 1º y 2º de ESO, y veo lo que han aprendido y si han asimilado conceptos y contenidos que yo les he enseñado” (11-p).

La **subcompetencia III** que conforma, junto a las otras cuatro subcompetencias, la competencia evaluadora del docente se encuentra en relación con los **mecanismos de regulación** que los profesores aplican en el seguimiento formativo de sus alumnos y que les permiten afrontar las dificultades e imprevistos que se van encontrando en el proceso, proponiendo alternativas y modificaciones a lo planificado, *“desde una desafortunada evaluación inicial que ha aportado datos incorrectos, hasta la presencia de incidentes externos al centro que reduzcan drásticamente el número de clases, pasando por la incorporación de nuevos imperativos administrativos que deban tenerse en cuenta en las evaluaciones”* (Monereo, 2009). Una buena competencia reguladora conseguiría que la falta de datos no afectara a la valoración e interpretación de la información, gracias a la variedad de estrategias e instrumentos utilizados, lo que proporcionaría multitud de valoraciones a tener en cuenta. Esta competencia contiene la mayor carga afectiva de todas, se refiere a un *saber ser en materia de evaluación*, puesto que se ponen en juego el control emocional y la predisposición a afrontar positivamente las alteraciones no previstas en los diseños evaluativos planificados.

Los docentes encuestados muestran hacia esta competencia una de las actitudes más positivas de entre las cinco subcompetencias analizadas. Los profesores sienten que regulan con eficacia los procesos de evaluación. *“Creo que mi competencia reguladora es bastante buena, porque me lo encuentro a diario, hace poco he terminado un curso de inglés sanitario, me encuentro tantos desniveles que es muy complicado llegar a un punto intermedio, intentar que el que sabe no se aburra..., y he tenido que regular. Hay que intentar no olvidar a los de bajo nivel, haciéndoles trabajar. Sin salirte de los objetivos”* (4-p). *“Yo intento adaptarme al ritmo de ellos, aunque no avances, si no aprenden, yo paro. Si un alumno no se ajusta a mi sistema educativo, adaptamos los*

métodos e instrumentos de evaluación” (5-p). “Yo me encuentro resolutiva, en el momento apropiado encuentro la herramienta y aplico soluciones. Esta competencia es importantísima. Nosotros tenemos un temario y pensamos que todos los alumnos deben superarlo por igual, y eso no puede ser, eso no es real. Ni todos los alumnos son iguales, ni los mismos grupos. Cuando un alumno hace algo mal le llamo la atención en clase y tengo una conversación privada” (6-p).

Los docentes muestran actitudes positivas y muy fuertes hacia la realización de una evaluación formativa que proporcione la ayuda pertinente al alumno y oriente su proceso de aprendizaje, desarrollando una evaluación continua que favorezca el “aprender a aprender” y el “aprender a tomar decisiones”. Los resultados manifiestan a su vez, que los profesores realizan un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes corrigiendo pruebas y trabajos con carácter formativo, aportando la explicación de los errores más relevantes y realizando propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados. Este seguimiento les permite, además, recoger información constante para adecuar el proceso de enseñanza a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

Los alumnos también se encuentran de acuerdo, aunque con una actitud algo más débil, con esta capacidad del docente de ayuda y orientación a través de la cual les indican cuál es el camino que deben seguir para continuar aprendiendo. No obstante, las opiniones recabadas a través de las entrevistas desvelan pareceres contrapuestos entre unos estudiantes y otros. *“Yo creo que la evaluación no es formativa, que los profesores no te ayudan, que al final te dan una nota y a veces no tiene arreglo” (3-a). “Yo creo que al final es cuando el profesor te comunica lo que has hecho mal. Pero sobre todo es el tutor el que te orienta y te dice en qué fallas” (7-a). “Sí, me explican cuales son mis errores, en qué fallo y cómo debo solucionarlo en todas las materias. No es evaluación sancionadora, me dicen si está suspenso y me dicen porqué y en qué tengo que mejorar en el siguiente trabajo” (10-a).*

Estas buenas actitudes docentes que muestran la adaptación de los métodos de enseñanza y evaluación, en relación a la valoración que se realice del proceso de

aprendizaje de cada uno de los alumnos, confirman la capacidad de regulación docente cuando las dificultades con las que se encuentran se hallan inmersas dentro del ecosistema del aula. Sin embargo, si esos cambios provienen de fuera, como en el caso de las modificaciones que sobre evaluación realizan las administraciones educativas, obligando al docente a evaluar en una determinada línea que impone la normativa legal, en ese caso, los docentes no utilizan, en su mayoría, sus dotes reguladoras, posicionándose en sus formas de enseñar y evaluar y, en ocasiones, adaptando lo que siempre han hecho a las nuevas exigencias legales, pero sin que se produzcan cambios reales de mentalidad. En el caso de la reforma que ha traído la LOE, los profesores encuestados se manifiestan con una actitud de rechazo hacia el hecho de que el sistema de evaluación de cada docente haya cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias. Hecho que confirman las entrevistas realizadas, *“Yo sigo trabajando como siempre lo he hecho, lo transcribo en un papel como me dicen y ya está”* (7-p).

Aparece otra vertiente de la función evaluadora que debe analizarse, la evaluación en su función formadora, en la que los estudiantes toman el protagonismo en el proceso de evaluación, auto-reflexionando y evaluándose a sí mismos a través de la autoevaluación sistemática. Cuando se cuestiona a los docentes si enseñan a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse, a detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos, la actitud que muestran es débil, y a través de las entrevistas se ve cómo los docentes justifican esta actitud, manifestando que los alumnos no están preparados para realizar autoevaluaciones fructíferas. *“No les enseño a autoevaluarse, es más una competencia tutorial”* (8-p).

Los alumnos, por otro lado, muestran una actitud de indiferencia hacia el hecho de practicar la autoevaluación como un mecanismo por el que comprobar si han aprendido. A su vez, mediante las entrevistas, manifiestan que los profesores no les enseñan a autoevaluarse y que ellos lo intentan, reflexionan, pero no lo ponen en práctica, desvelándose una tendencia a realizar una autoevaluación final y no formadora, reflexionando tras los resultados finales del trimestre o del curso. *“Una*

buena manera es reflexionar, ver los fallos e intentar arreglarlos, a veces no la aplicas y vuelves a caer en lo mismo. Sobre todo después de los exámenes. Esto me lo tenía que haber estudiado esto no, ya para la próxima” (1-a). “No me autoevalúo, nadie me ha enseñado” (10-a).

La mayoría de los docentes no da prioridad en sus prácticas evaluativas al papel tan importante que puede hacer el alumno a través de la autoevaluación, por lo que no enseñan a sus alumnos a que se autoevalúen. Sin embargo, se ha desvelado a través de las entrevistas, que los docentes utilizan el cuaderno del alumno como un portafolios en el que se encuentra toda la información que el alumno va recabando para su formación a lo largo del proceso, y que a través de su autocorrección se pone en práctica el proceso de autoevaluación del alumno. Castillo y Cabrerizo (2003) apuestan por el portafolio, como el instrumento primordial para que el alumno realice su autoevaluación. Los docentes consideran esta estrategia como una potente herramienta para el reconocimiento de errores y su corrección. *“Una herramienta importantísima de formación es el examen corregido durante una sesión de clase, y lo pueden revisar en casa, van aprendiendo de sus propios errores, y esa tarea tan importante, a ellos les sobra en el proceso” (13-p).* Los alumnos saben la relevancia que sus profesores les dan al cuaderno como instrumento de corrección de errores. *“Siempre te dicen los fallos, que copies en el cuaderno tus propios fallos y si eres responsable lo utilizas” (5-a).*

En relación al análisis inferencial efectuado, se observa que no existen diferencias para la competencia reguladora en los subgrupos que formaron los docentes según su experiencia docente, tampoco se encontraron diferencias para los docentes que imparten clases en los distintos niveles de secundaria obligatoria, ni para los docentes que se encuentran adscritos a diferentes áreas de especialización, como tampoco se encuentran diferencias según la materia que imparten.

En cuanto a la formación docente, esta macrocompetencia sí se ve afectada por los mecanismos de formación inicial que en materia de evaluación han experimentado los

profesores. Los profesores que al llegar al centro aprendieron las técnicas de evaluación gracias a sus compañeros de profesión poseen una actitud más positiva hacia esta competencia, en general toda la competencia evaluadora se ve afectada por esta forma de aprendizaje del docente, siendo más positiva para los docentes que se formaron de esta manera que para el resto, que utilizaron otras formas de aprendizaje. También se han encontrado diferencias entre los docentes que se formaron por instinto vocacional, utilizando la lógica y la histéresis de la experiencia evaluativa, sin aprendizajes externos que pudieran contribuir en el enriquecimiento de los procesos de evaluación, estos docentes que se formaron por sí mismos manifiestan actitudes más negativas respecto a esta competencia.

Por otro lado, los docentes que se formaron mediante cursos de especialización para poder iniciar sus andaduras en el campo de la educación son los que poseen una actitud de aceptación más fuerte hacia esta competencia. Y en relación a este tipo de formación formal, que capacita de manera diferenciada a los docentes para ejercer la competencia evaluadora, se ha obtenido, a través de los resultados del cuestionario, que **los docentes que poseen referentes teóricos son también los que mayor aptitud reguladora poseen**. Todo ello indica la importancia que la formación tiene en el desarrollo de las competencias profesionales del docente, específicamente de su competencia reguladora.

Asimismo, se ha analizado cómo la formación permanente del profesorado influye en el desarrollo de la competencia reguladora, encontrándose que los docentes que se forman continuamente mediante grupos de trabajo, en los que colaboran para encontrar mejoras en las prácticas evaluativas, muestran una mayor capacitación para llevar a efecto esta competencia, en relación con sus compañeros que no se forman colaborativamente. Junto a estos docentes se encuentran los profesores que se forman elaborando proyectos en los que la innovación pedagógica interdisciplinar les permite indagar y con ello perfeccionarse profesionalmente, apareciendo este grupo como el más competente entre todas las vías de formación. Por último, recalcar que **los docentes que no realizan ningún tipo de formación docente son los que menos capacidad reguladora poseen**.

Todo ello permite concluir la necesidad que existe de formación en el ámbito de la evaluación, siendo el trabajo colaborativo entre docentes y disciplinas el tipo de formación que mejores resultados obtiene.

En cuanto a las variables contextuales que pudieran determinar diferencias en los docentes se ha encontrado, que en relación a la tipología del centro, los profesores que trabajan en centros privados-concertados muestran una actitud de aceptación más fuerte hacia la competencia reguladora que sus compañeros de la pública. No aparecen diferencias si se analiza el municipio de la comarca en el que se encuentra ubicado el centro.

A continuación se analizará la influencia de los modelos evaluativos en el desarrollo de la competencia reguladora docente.

- El tipo de evaluación según el agente que actúa de evaluador no desvela diferencias en las actitudes hacia la competencia reguladora.
- Sí se encuentran diferencias cuando se analiza el tipo de evaluación según su normotipo, siendo los docentes que utilizan una evaluación criterial los que presentan actitudes más positivas y fuertes hacia esta competencia.
- Asimismo, al analizar el tipo de evaluación según la finalidad que persiguen, se encuentra que los docentes que desarrollan una evaluación cuya finalidad es formativa y continuada en el tiempo, son los que mejores aptitudes muestran hacia la regulación de los procesos de evaluación.
- En relación al uso de determinados referentes evaluativos, aparecen diferencias entre los docentes que utilizan como criterio de evaluación las orientaciones que marcan los Reales Decretos, siendo éstos los que muestran actitudes más fuertes hacia la competencia reguladora. Si se utiliza como variable de agrupación los docentes que se basan en las preguntas de sus exámenes para definir los objetivos que se quieren conseguir, se encuentra que es este profesorado el que posee mejor capacidad reguladora, en relación al resto de docentes que utilizan otros referentes de evaluación.

La importancia de la **subcompetencia IV** analizada reside en la competencia para **valorar e interpretar la información obtenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación**, realizar juicios de valor y tomar decisiones individuales y colegiadas a través de la exposición de motivos en las sesiones de evaluación. Es una competencia que contiene carga cognitiva, puesto que requiere disponer de conocimientos sobre los principios que subyacen en la evaluación y sus técnicas de tratamiento de la información, contiene carga conductual, en cuanto que necesita del uso de procedimientos y el dominio de técnicas de recogida de datos y de análisis de la información y una carga afectiva para llevar a cabo una interpretación válida, fiable, justa y ética de la evaluación.

Esta competencia no solo estará referida a la evaluación del alumno, sino que se constituirá como una competencia meta-evaluadora, evaluando el propio proceso evaluativo que se ha seguido, revisando la planificación elaborada y la consecución de los objetivos que se perseguían, así como la efectividad de los instrumentos utilizados para ello. Analizando las dificultades que durante el proceso han sido encontradas y los efectos que las prácticas evaluativas producen sobre el resto de elementos del currículum y sus relaciones. Evaluar la evaluación con el fin de vislumbrar errores y mejorarla.

Los resultados del análisis de la escala de actitudes manifiestan que los docentes poseen una actitud positiva y de aceptación fuerte hacia esta subcompetencia.

De los elementos que forman esta subcompetencia en la escala de actitudes se obtiene la siguiente información.

- Los docentes utilizan **técnicas cuantitativas de promedio** de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes... para interpretar la información recogida. La actitud que muestran los docentes ante esta actividad es de aceptación muy fuerte, lo que determina que un gran número de docentes, el 81% (marcaron respuestas 5 y 6) utilice esta técnica, primordialmente, para determinar la evaluación final.
- No obstante, en la calificación final se tiene en cuenta **el progreso** seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial, siendo un 79% de

docentes los que dan máxima relevancia a la evolución del estudiante. *“Mi evaluación es tradicional en mi materia de matemáticas, pero incluyo el trabajo y la actitud, así como la evolución observada durante el curso”* (Anexo6-30)

- De la misma forma, con un acuerdo del 72% de docentes, la **información no formal**, obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas, extraída a lo largo de la evaluación, les permite complementar la calificación final del alumnado. Estos datos se confirman a través de las entrevistas realizadas a los docentes, en las que aparece con máxima frecuencia el uso de la ponderación de todas las notas recabadas en el proceso como valoración final del aprendizaje, con menor frecuencia aparece el progreso y evolución del alumno, la influencia del registro de observaciones acumuladas en el trimestre y la información no formal que se obtiene durante el proceso. *“El examen de evaluación es un 40% de la nota, le doy más ponderación al trabajo de un trimestre entero”* (8-p).
- También se ha podido comprobar cómo la carga afectiva y emocional que conlleva esta competencia influye en la evaluación final, creando inseguridades entre el profesorado. *“Siempre me creo en la evaluación final que he cometido algún tipo de injusticia y me cuesta dos días para digerirla. Sobre todo cuando has visto que muchos niños por los que no apostabas han salido adelante en su vida y eso te hace replantearse muchas cosas”* (10-p). *“Yo promedio, pero siempre se tienen inseguridades, pero si una gran mayoría de alumnos responsables van llegando me siento satisfecha y si alguno que medio le cuesta también, pues mejor”* (4-p). *“Para mí el trabajo diario tiene mucho peso, controles y el examen de evaluación. El examen de evaluación que entra todo el trimestre tiene gran peso, el examen es el que nos permite ver si el niño ha aprendido determinadas cosas, independientemente de que haya ido muy bien. Tiene que hacer muy mal el examen para suspender. El examen de evaluación tiene un gran peso ya que no se sabe lo que les vas a preguntar y tienen que demostrar si lo han adquirido”* (11-p).

Los datos que se obtuvieron a través de la pregunta de respuesta libre que se hizo en el cuestionario corroboran las informaciones obtenidas, los docentes de forma voluntaria declaran realizar una evaluación ponderada. *“Utilizo una evaluación continua, ponderando especialmente conceptos, procedimientos y, en un porcentaje menor y no menos importante, las actitudes”* (Anexo6-96).

En cuanto a la opinión de los alumnos, éstos se muestran con una actitud de aceptación débil ante el hecho de que los contenidos actitudinales de cada materia, sean valorados en la calificación final, siendo un 50.7% los que están muy de acuerdo (puntuaciones 5 y 6). *“Exámenes en todas las materias, un puntito de actitud si llevas lo ejercicios y te portas bien, se trabaja en proyectos y otros, pero el valor es insignificante”* (7-a). *“Examen, procedimientos, trabajo, actitud, pero eso apenas lo miran, lo que más pesa son los exámenes”* (14-a).

Estas opiniones se hacen coherentes con el pequeño porcentaje de la ponderación que los docentes dicen dedicar a evaluar los contenidos actitudinales.

Con la misma actitud de aceptación débil se muestran los estudiantes frente al hecho de que el progreso realizado a lo largo del curso sea tenido en cuenta en la evaluación final, siendo un 47.8% de alumnos los que se muestran muy de acuerdo con esta afirmación (puntuaciones 5 y 6 de la escala). La actitud se vuelve de aceptación fuerte cuando se les cuestiona sobre si **son los exámenes los que contribuyen en gran medida a obtener la calificación final**, un 68% de los estudiantes mostraría el máximo acuerdo ante este hecho. Tan solo un 42% estaría muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la realización de trabajos e investigaciones contribuyan a obtener la nota final. *“Para algunos profesores evaluar es calificar exámenes, otros aprecian trabajos y actitudes, para otros solo vale la nota, y si haces un examen mal ya has estropeado la evaluación, ya que tienen un porcentaje muy elevado”* (14-a). *“La evaluación es formativa, se hace un seguimiento, pero no influye en la calificación”* (12-a).

Además los estudiantes manifiestan una actitud ni a favor ni en contra hacia el hecho de que la evaluación en forma de examen les permita demostrar todos los conocimientos que saben y, a través de las repuestas libres, añaden que mediante exámenes *“solo muestran los conocimientos del libro y de los apuntes”, “no pudiendo expresarse todo lo que se sabe sobre el tema”, “y te juegas el aprobar si te sale mal”*.

Por otro lado opinan que mediante la realización de casos prácticos, trabajos e investigaciones *“te esfuerzas más”, “se aprende buscando información e investigando”, “son más fáciles”, “pero tienen poco peso evaluativo”*.

En relación a la meta-evaluación que encierra esta competencia de valoración e interpretación de la información, los docentes declararon con una aceptación media débil, que los efectos más importantes que produce la práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son en el siguiente orden de importancia:

- la mejora de la metodología de enseñanza;
- la reflexión sobre las enseñanzas;
- propicia la selección de nuevos materiales y recursos;
- provoca la motivación del estudiante;
- mejora el rendimiento del alumnado;
- y produce cambios en el clima del aula.

Por otro lado las estrategias que les permiten saber si están evaluando correctamente están basadas en comprobar si los alumnos **han aprendido con los procedimientos** empleados, así como en **definir con claridad de dónde partían los estudiantes**, en ese orden de importancia y otorgándoles una puntuación media cercana al muy de acuerdo. También se observa que **no se tiende a registrar todos los datos** que se recogen de la evaluación de la práctica docente en un “diario de clase” o en otro documento, manifestándose esta actividad con una actitud de aceptación débil.

El análisis de las entrevistas desveló que los docentes evaluaban los propios procesos de evaluación a través de los resultados que habían obtenido los estudiantes, **estudiando los porcentajes de aprobados**, el nivel del grupo y realizando comparaciones con otras situaciones. *“La comparación entre pruebas me permite saber si estoy evaluando correctamente”* (Anexo6-31). También lo hacían a través de las aportaciones de sus compañeros de los departamentos didácticos. *“Tenemos la referencia próxima de los compañeros, el enriquecimiento de los departamentos y del claustro, tus compañeros de área, y eso te sirve para tener cierta idea de cómo lo haces, pero quizás hubiera que hacerlo un poco más intensamente, de cualquier*

manera uno no se pone nota, pero siento que hago bien las cosas si veo en el de enfrente, en el alumno, mensajes muy claros de si uno lo hace bien o mal. En el fondo, en su propia actitud verbalizada o no, recibimos una buena dosis de si estás haciendo bien las cosas o no” (13-p).

Los resultados desvelan que esta información no es registrada, tan solo se encontró un caso en el que el docente llevaba un diario de clase y cada año anotaba los resultados del proceso de evaluación, de aquellas actividades que no habían sido efectivas, los conceptos que no se habían interiorizado... *“Yo tengo un diario de clase, que lo copio de año en año e introduzco una serie de análisis que hice el año anterior, entonces pongo un apartado en el que documento mi propia evaluación. Siempre registro, si no vuelves a caer en los mismos errores” (10-p). “Mi conciencia me dicta si he efectuado una buena evaluación, procuro que mi conciencia esté tranquila, me hace ver que es justo que un niño después de un año, aunque tenga algunos exámenes no aprobados y aunque determinados contenidos no los tenga superado, su trabajo diario y esfuerzo le hacen merecer aprobar” (11-p).*

En relación a las **dificultades que los docentes se encuentran al evaluar**, el cuestionario descubre que el 73% de los docentes cree que la **heterogeneidad** de los grupos complica la evaluación individualizada, el 50% encuentra las dificultades en el **excesivo número de alumnos** y un 22% hace referencia al **poco tiempo que se está en las aulas** con los estudiantes para poder conocer el grado de aprendizaje de cada uno.

A través de las entrevistas se descubren como las dificultades más relevantes:

- la falta de tiempo con los alumnos en las aulas para trabajar todos los contenidos que se pretenden enseñar, según las finalidades evaluativas de cada docente;
- y la heterogeneidad existente en las aulas.

“Nos pesa la losa de que la evaluación final es el referente básico, aunque si no fuera así se haría todo demasiado subjetivo, si tuviéramos pocos alumnos y mucho tiempo, recursos varios, las cosas serían mejor, podríamos ver diferentes pautas de formación en el aprendizaje, pero desgraciadamente en dos días tienes que evaluar a 200

alumnos, interpretar todo lo registrado en una calificación. Hay que ir ordenando mentalmente cuál es el estado de esa evaluación independientemente de que tienes un registro con 200 anotaciones hay que, finalmente, plasmarla en una sola nota, uno no puede hacer informes exhaustivos e intensivos, aunque tampoco sería bueno, porque los padres se pierden, y en realidad al final acaban preguntando, pero ha aprobado o no, que es lo que les interesa saber” (13-p).

Al relacionar la subcompetencia que se está analizando con las variables contextuales y profesionales mediante el tratamiento de los datos, a través del análisis inferencial, se obtienen los siguientes resultados.

El desarrollo de la competencia para la interpretación de resultados y la meta-evaluación no se ve afectado por el centro educativo al que pertenecen los docentes, ni al municipio en el que se ubican dichos centros. Sí aparecen diferencias entre los docentes que pertenecen a centros públicos y a centros privados-concertados, mostrándose el profesorado de estos últimos con una actitud de aceptación más fuerte hacia esta competencia.

En cuanto a las variables profesionales, experiencia docente, ciclo en el que imparten la docencia, departamento didáctico al que están adscritos y materias que transmiten, no se ha encontrado ninguna diferencia significativa.

Se hallan diferencias para esta competencia al analizar la formación que siguen los docentes.

En relación a la **formación inicial**, los docentes que se formaron gracias a las orientaciones que sus **compañeros de trabajo** les dieron cuando llegaron por primera vez al centro, se manifiestan con una actitud más positiva, en torno al muy de acuerdo, frente a aquellos que no se formaron así.

También aparecen diferencias para los profesores que asistieron a **cursos de formación** específica en materia de evaluación, siendo éstos los que mejores actitudes, aceptables y muy fuertes, han mostrado hacia la competencia interpretativa y meta-evaluadora con respecto al resto de compañeros.

Los docentes que poseen **referentes teóricos** en evaluación muestran a su vez una actitud cercana al muy de acuerdo para esta subcompetencia, a diferencia de los que no los poseen cuyas actitudes son más negativas.

La **formación permanente** también divide en dos grupos a los docentes, los que no se forman en ningún sentido y los que se forman de alguna manera, estos últimos tienen más desarrollada la competencia analizada. Si, además, la formación se lleva a cabo mediante la intervención en proyectos de centro en los que se realizan actividades innovadoras que contribuyen al perfeccionamiento docente y a la formación permanente, entonces, las actitudes se vuelven de aceptación muy fuerte hacia dicha competencia.

En relación a los **modelos evaluativos** particulares de cada docente, no se han encontrado diferencias cuando agrupamos a los profesionales según el tipo de evaluación que realizan si ésta es referida al agente que la lleva a efecto, ni según la finalidad que se persigue, aunque sí se han encontrado según el tipo de evaluación atendiendo a su normotipo, en tal caso, los docentes que efectúan una **evaluación normativa** manifiestan una actitud muy débil ante la competencia, en relación con el resto de docentes que desvelan una actitud fuerte. La última diferencia se ha encontrado en el uso de **referentes de evaluación**, los docentes que dicen encontrar **en las preguntas de sus exámenes** la guía de lo que quieren conseguir se muestran más competentes en relación a la interpretación de la evaluación y su meta-evaluación.

La última subcompetencia, que junto con las cuatro anteriores conforman la competencia evaluadora docente, es la **macrocompetencia V, la competencia comunicativa**, a través de la cual el docente muestra su capacidad de transmitir las valoraciones que se van extrayendo a lo largo del proceso de evaluación, en tres momentos.

Antes de iniciar el proceso de evaluación, el docente tiene que transmitir a sus alumnos los criterios de evaluación que guiarán el proceso formativo, argumentando las

razones que le llevan a evaluar ese tipo de conocimiento; los métodos e instrumentos que se van a utilizar, las actividades que se van a llevar a cabo, y el valor que cada una de ellas tendrá en la evaluación final; aportando los criterios de corrección de pruebas, trabajos, cuadernos...

En definitiva, el alumno debe conocer qué quiere el profesor de él, y para ello es necesario que interiorice los criterios aportados. La competencia comunicativa será clave en este asunto.

Por otro lado, se hace imprescindible la comunicación de los resultados de la evaluación inicial al estudiante, con el fin de que éste conozca su punto de partida y cuáles son los mecanismos que debe utilizar para afrontar las dificultades encontradas.

Durante el proceso, el docente debe ir comunicando al estudiante cuáles son los errores que va cometiendo, de forma motivadora, más que sancionadora, haciéndole que entienda las razones por las cuales debe modificar conductas. A lo largo del proceso la evaluación adopta su función formativa y el docente debe demostrar sus dotes comunicativas para poder llevarla a cabo eficazmente.

Al final del proceso, el docente debe comunicar los resultados obtenidos tras la recogida de datos, valoración e interpretación de la información. Siguiendo a Monereo (2009) existen algunos elementos que son esenciales y que deben estar presentes en toda comunicación:

- Argumentación de los cambios producidos sobre el diseño original.
- Comunicación de los resultados de la evaluación formativa que el profesor realiza sobre el alumno y la evaluación formadora que el profesor realiza sobre su enseñanza. Situando, en ambos casos, dónde se encuentra cada uno de los participantes y los pasos que hay que seguir para continuar creciendo. Intentando, asimismo, mantener la privacidad de los resultados obtenidos.
- Hacer uso de las sesiones previas y posteriores a la Junta de evaluación con los alumnos para establecer una reflexión que acerque posturas entre evaluador y evaluando.

- Por otro lado, la comunicación que el docente establece en las sesiones de evaluación con el equipo de profesores permite justificar y argumentar los resultados obtenidos, escuchando otras interpretaciones y tomando decisiones colegiadas sobre la evaluación final y la promoción de cada estudiante.
- Por último, la comunicación de los resultados a las familias, justificando los resultados y argumentando los acontecimientos del proceso, vislumbrando dificultades y objetivos no conseguidos, para que, a partir de donde se encuentra la situación, sepan construir y aprendan de los errores cometidos.

Los resultados que se obtuvieron, a través de la escala de actitudes, muestran que la competencia comunicativa es la más desarrollada en los docentes, entre las cinco analizadas. Mostrando una actitud de aceptación fuerte hacia esta competencia.

Por otro lado, a través del cuestionario se les preguntó directamente por la importancia que le otorgaban a la competencia comunicativa y los resultados evidenciaron que los docentes no le dan mucha importancia en relación al resto de competencias profesionales, catorce en total que fueron aportadas en el cuestionario para que el profesorado se decidiera por aquellas que considerara más relevantes. La competencia comunicativa, discursiva y relacional quedó en treceavo lugar, convirtiéndose en la competencia de menor importancia para los docentes.

Cuando se les preguntó cuál de las catorce competencias aportadas tenían más desarrollada, la competencia comunicativa tampoco fue determinada como una de ellas, siendo un 35% de los docentes los que reconocían tenerla muy desarrollada.

Del análisis de los resultados de la escala de actitudes se pueden extraer algunas conclusiones sobre el desarrollo de esta competencia docente.

En relación a la comunicación antes de iniciar el proceso de evaluación, los docentes manifiestan una actitud fuerte hacia el hecho de que **los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia**, así como los criterios de corrección con los que valoran los trabajos propuestos, siendo estos criterios conocidos por los estudiantes.

Las entrevistas realizadas a los profesores confirman que al inicio de curso los docentes les comunican a sus alumnos los criterios que van a utilizarse a lo largo del año para su calificación. *“No hay que olvidar, que desde el momento en que yo les digo los criterio de calificación, mis alumnos saben cuánto tiene que sacar en todo momento para aprobar, ahí les estamos transmitiendo, cuáles son las notas que tiene que sacar para aprobar, tanto de actitud en %, sacando tanto en examen que supone un %, puedes aprobar. Estamos convencidos de que lo que hacemos es calidad, que el alumno está informado en todo momento de su estado de evaluación y que sabe perfectamente qué tiene que hacer para conseguir el éxito que es el aprobar, para nosotros en general es el camino correcto, pero ese acto de evaluación en dos días es la plasmación en el papel de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, al final, existen correcciones en la nota final debido a todo el recorrido que has visto hacer a tus alumnos y que tienes registrado”* (13-p). *“A principio de curso doy las pautas generales de evaluación y sus criterios para que los tengan por escrito en sus cuadernos. Las pautas de evaluación están claras. Cada alumno sabe cómo puede calcular sus notas, sin que yo les haga la media. El problema es que el alumno no recuerda, no copia los criterios y no sabe cómo se calculan las notas”* (2-p).

La información recabada a través del cuestionario de los alumnos desvela una actitud de aceptación fuerte, en la que los alumnos dicen estar informados de los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia y de los criterios de corrección de los exámenes.

Las entrevistas a los alumnos coinciden en que el profesor aporta los criterios de calificación a los estudiantes, pidiéndoles que los recojan por escrito. Además, dicen que se les recuerda a lo largo del proceso. *“Sí, nos lo dan los profesores, con los porcentajes y yo los tengo interiorizado y doy a cada quien lo que me pide”* (11-a). *“Sí, nos informan, pero no se llega a saber lo que quieren los profesores de nosotros, porque se nos olvida. Los propios exámenes son los que nos dicen qué quieren los profesores”* (13-a).

No obstante, al alumnado se le pregunta en las entrevistas sobre los criterios de evaluación, a lo que la mayoría responde sobre los criterios de calificación, hecho que denota una cierta confusión en los estudiantes entre unos y otros. Incluso algún profesor se mostró dubitativo al respecto. *“¿Los criterios de evaluación...? Hay contenidos mínimos, otros más ampliables. Los conocen desde el primer día, pero no vale para nada”* (8-p).

Por otro lado los docentes se muestran con una actitud de aceptación débil ante el hecho de hacer llegar los resultados de la evaluación inicial al estudiante para que conozca su situación de partida. Lo que queda contrastado con la opinión de los estudiantes, a través de las entrevistas, en las que manifiestan que se realiza una evaluación inicial, pero que los resultados de ésta no son transmitidos al alumnado. *“Sí, (se hace evaluación inicial) pero la información no se da, el profesor la utiliza para ver cómo vamos”* (15-a).

Los resultados del cuestionario a los alumnos apoyan esta idea, manifestándose con una actitud de rechazo ante la idea de que al iniciar el curso se les evalúe y se les informe de cuáles son las dificultades de cada uno.

Asimismo, los docentes muestran una actitud de aceptación débil ante el hecho de que la superación de cada objetivo quede reflejada en la “ficha personal del alumno” u otro documento.

En cuanto a la comunicación al alumnado de las informaciones que la evaluación va proporcionando a lo largo del proceso, los docentes entrevistados manifestaron que se realiza de manera constante, siempre que el tiempo del que disponen en sus planificaciones lo permita. *“Tú estás evaluando a tus alumnos todos los días, informas a los tutores y a las familias”* (5-p). *“Comunico en clase, cada vez que tenemos una actividad es orientadora y que les valga para mejorar y nunca para sancionar”* (12-p). *“Comunico los resultados en la corrección del examen y lo copian y ahí tienen que anotar sus fallos, es posible que algunos no sepan ni en qué se equivocan. A veces se los comunico y otras veces no, si me da tiempo, sí”* (11-p).

En cuanto a la comunicación de los resultados al finalizar el proceso, los docentes están más de acuerdo en realizar una sesión de reflexión grupal después de la sesión de evaluación, en la que se transmiten acuerdos y se adoptan compromisos de mejora, que antes de ésta, en la que se reflexione sobre los porqués del rendimiento, comportamientos, intereses... Lo que desvela la tendencia del profesorado a realizar actividades de evaluación con carácter final, en las que se comunican decisiones ya tomadas y en las que los alumnos no pueden intervenir. Una sesión pre-evaluatoria podría servir para acercar posturas entre profesor y alumno, para que el docente obtenga más información acerca de sus alumnos, lo que podría influir en la toma de decisiones que posteriormente se realizarán en la Junta de evaluación.

Los docentes se encuentran más de acuerdo en que, en las **sesiones de evaluación** del equipo docente, lo que **se analiza es el resultado de los grupos y se establecen estrategias de mejora** del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos.... generales, más que centrar el proceso en los resultados de cada estudiante para establecer estrategias individuales de mejora del rendimiento. Además manifiestan que todos los docentes participan en la toma de decisiones.

Posteriormente la información llega a las familias, a través de las entrevistas se ha evidenciado cómo los docentes piensan que la información que debe hacerse llegar a los padres debe ser del tipo cuantitativa, argumentando que la nota numérica es lo que ellos entienden, si su hijo ha aprobado o no, el resto de informes cualitativos que puedan aportárseles no llegan a ser comprendidos. *“Metemos cantidad de documentación y el análisis final es preguntarse si hay rentabilidad de lo que tú haces, es realmente importante esa información, si es trascendente y llega a los padres, ¿ellos sacan algo para aportar algo al proceso formativo del hijo?, yo no lo creo”* (2-p). *“La información llega al alumno y a la familia, al equipo docente y a la Junta. Si hay algún suceso interesante, se adelanta la información. A los padres intentamos que les llegue la mayor información posible, se reflejan las competencias y es demasiada información cualitativa que el padre no sabe interpretar. A los padres les importa realmente que su hijo tenga un cinco y no lo que haya aprendido, es una tradición, siempre ha sido la nota, ahora las cosas han cambiado, ya no solo vale un número”* (5-p).

El análisis de los datos recabados a través de los cuestionarios de los alumnos ha permitido complementar, mediante la opinión de los estudiantes, el estado de la competencia comunicativa de los docentes.

Las variables relacionadas con esta competencia fueron puntuadas por los estudiantes con valores relativamente bajos, que muestran actitudes ni a favor ni en contra. La actitud más negativa, de rechazo, se encuentra para el hecho de que **los profesores comuniquen a sus alumnos los resultados de la evaluación inicial** e informen de las dificultades encontradas para cada estudiante. Las entrevistas personales a los alumnos confirman este hecho. *“Sí, nos hacen evaluación inicial, pero la información no se da, el profesor la utiliza para ver cómo vamos”* (15-a).

La información constante que caracteriza una evaluación continua, que detecta en qué fallan los alumnos y les fuerza a rectificar y mejorar, tampoco es valorada muy positivamente por los estudiantes, mostrándose casi de indiferencia.

Con algo más de acuerdo se posiciona el alumnado ante el hecho de que sus profesores comuniquen los criterios de evaluación, así como que sus familias se encuentren informadas continuamente del progreso que van realizando. En esta variable aparecen diferencias significativas según que el alumno pertenezca a un centro público o a un centro privado-concertado. Los alumnos de la enseñanza pública se sienten menos informados sobre los criterios de evaluación de cada materia, y opinan que la información no llega tan constantemente a las familias como ocurre con sus compañeros de la enseñanza privada-concertada.

El análisis inferencial realizado para la competencia comunicativa de los docentes ha desvelado que las variables contextuales no diferencian el grado de desarrollo de esta competencia en los profesores, no apareciendo diferencias significativas para la tipología del centro, el municipio en el que se ubica dicho centro, ni los propios centros educativos son definitorios del carácter de esta competencia docente.

En cuanto a las variables profesionales tampoco se encuentran diferencias según la experiencia docente, el ciclo en el que se imparten las clases, el departamento

didáctico al que estén adscritos los profesores, ni en relación a las disciplinas que transmiten.

Aparecen diferencias significativas en relación a la formación docente. Para el caso de la **formación inicial**, aquellos docentes que al iniciar sus andanzas en educación aprendieron de las **aportaciones de sus compañeros del centro** muestran una mejor capacidad para comunicar y argumentar los resultados de la evaluación en relación con los que no aprendieron de esta forma. Los **cursos de especialización** llevados a cabo por los docentes también influyen positivamente en el desarrollo de esta competencia, que se muestra con actitud muy fuerte para estos profesionales.

En relación con la **formación permanente**, los profesores que siguen aprendiendo mediante grupos de trabajo colaborativo y aquellos que intervienen en proyectos de innovación pedagógica interdisciplinar, muestran actitudes más positivas hacia esta competencia, por el contrario los docentes que no siguen ningún tipo de formación son los docentes que peor actitud muestran hacia la competencia comunicativa y discursiva.

Al analizar los **modelos evaluativos** de cada docente, no se encuentran diferencias según el tipo de evaluación teniendo en cuenta el agente que la realiza, ni el tipo de evaluación según la finalidad que se persigue. Las diferencias aparecen entre los docentes que dicen seguir una **evaluación de tipo normativa** y los que no la siguen, siendo estos últimos los que muestran un mayor desarrollo de la capacidad de comunicar.

En cuanto a los referentes que guían los procesos evaluativos, los docentes que orientan sus prácticas a través de las disposiciones de los Reales Decretos se manifiestan con una actitud de mayor fortaleza con respecto a la competencia analizada. Asimismo, para los docentes que encuentran en las **preguntas de los exámenes sus referentes de evaluación**, la actitud hacia la competencia comunicativa se vuelve muy fuerte, en comparación con los que no utilizan este referente, con una actitud que se encuentra debilitada.

17.- Conclusiones.

17.1.- Contraste de objetivos.

Esta investigación ha tenido como objetivo prioritario realizar un diagnóstico de la competencia evaluadora de los profesores de secundaria obligatoria de una comarca andaluza, el Campo de Gibraltar. Los protagonistas indiscutibles de este trabajo son los docentes, sin ellos hubiese sido imposible su realización. La pretensión de este estudio ha sido primordialmente la de descubrir, describir e interpretar, a través de las actitudes de los docentes, la complejidad que encierran los procesos de evaluación, en un momento clave como el que se está viviendo a raíz de la implantación de la nueva reforma educativa en España, en la que la perspectiva de una novedosa enseñanza enfocada hacia el desarrollo de las competencias básicas se establece como ley y en la que los docentes sienten que no han podido influir ni contribuir con su experiencia en las aulas, pero sobre los que recae la gran carga de implementar dicha reforma educativa a nivel práctico.

La opinión de los alumnos, por otro lado, ha permitido complementar la información que nos han proporcionado los docentes. Los alumnos, objeto prioritario de la evaluación, han tenido algo que decir acerca de la influencia que suponen los procesos de evaluación en el aprendizaje.

Este objetivo general se ha visto cumplido gracias al acercamiento que entre investigador y docente se ha realizado, a través de técnicas de recogida de información que se complementan, el cuestionario y la escala de actitudes como mecanismo de recolección de datos cuantitativos, y las entrevistas en profundidad, que permitieron la extracción de información cualitativa que complementaría los datos estadísticos emanados de las encuestas.

Un objetivo de diagnóstico, no interventivo ni terapéutico, requería la obtención de información en un momento determinado sobre el objeto de estudio, con el propósito de conocer los modelos evaluativos, de vislumbrar posturas ante la oscuridad que, en

muchas ocasiones, encierra la evaluación, y que hacen de ella un actividad cargada de humanidad, de sentimientos y no solo el ejercicio de una profesión.

La fase interventiva de este estudio se deja como línea de progresión para futuras investigaciones. Para conseguir la continuidad de este estudio, se propone un modelo de formación docente a través del cual se desarrolle la competencia evaluadora.

Las principales conclusiones que se obtienen de la recogida de datos se clasificarán en cinco apartados relativos a las competencias profesionales que lleva implícita la actividad evaluativa.

En cuanto a los objetivos específicos, que a continuación se enuncian y discuten, se consiguieron resultados aceptables que consolidan los propósitos de esta investigación.

Objetivo uno: Esclarecer cuáles son las competencias profesionales que los docentes establecen como prioritarias y tienen más desarrolladas.

El análisis descriptivo que permitiría alcanzar el objetivo propuesto se realizó a partir de una de las preguntas del cuestionario, en la que se pedía a los profesores que clasificaran una lista de catorce competencias profesionales según la relevancia que les atribuían para ejercer una docencia enfocada a la evaluación de competencias, y según el grado de desarrollo que ellos habían experimentado en cada competencia. Esta lista de catorce competencias fue extraída del estudio teórico bibliográfico que se realizó al respecto, recogiendo las aportaciones de diferentes autores especializados, Zabalza (2009), Medina (2008), Perrenoud (2004), entre otros.

Los resultados obtenidos del análisis evidenciaron que las competencias a las que menos importancia atribuyen los profesores encuestados, constituyen algunas de las capacidades básicas para el crecimiento de la competencia evaluadora y que deben desarrollar los docentes para ser competentes en evaluación:

- **observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo;**
- **y regular los aprendizajes en cada momento.**

Asimismo, estas competencias, relacionadas con las **funciones formativa y reguladora** de la evaluación, fueron puntuadas de forma directa como las menos desarrolladas entre los docentes. Teóricamente debieran ser, por tanto, las que peores actitudes mostrasen. Sin embargo esto no fue así. Si nos remitimos a los resultados obtenidos de la experiencia en la escala de actitudes, a través de la cual se miden las actitudes docentes de sus prácticas evaluativas se encuentra que:

- Cuando se les preguntó a los docentes si realizaban una **evaluación formativa** que ayude al alumno y que oriente el proceso de aprendizaje, los docentes se mostraron muy de acuerdo con la afirmación.
- Cuando lo que se les preguntó fue, en relación a una **evaluación reguladora**, si les era posible recoger información en cada momento para adecuar las enseñanzas a los ritmos de aprendizaje, la respuesta volvió a ser la misma, estando los docentes muy de acuerdo con la afirmación.
- Por otro lado, de la tercera agrupación de los ítems de la escala de actitudes en cinco macrocompetencias, la dimensión que arroja una de las actitudes más positivas, de aceptación fuerte, es precisamente la **competencia reguladora**.
- De la misma forma se manifestaron a través de las respuestas dadas en las entrevistas.
- Por otro lado, se mostraron con una actitud ni a favor ni en contra ante el hecho de que la evaluación ocupe el papel más relevante en la planificación de los procesos de enseñanza.

Todo ello induce a pensar que la imagen positiva de una función pedagógica de la evaluación está presente entre los docentes y que, efectivamente, los docentes tienden a evaluar formativamente, pero este aspecto, tratado como competencia docente imprescindible para el desarrollo de sus funciones como profesionales del siglo XXI, no resulta prioritario en sus enseñanzas. Parece que los docentes enseñan formativamente, pero que, finalmente, el carácter sumativo de la evaluación acaba predominando sobre cualquier otra función evaluativa.

En las entrevistas se formuló esta pregunta directamente, ¿enseña y luego evalúa? Aunque las respuestas fueron variadas, se extrae una frase significativa: *“Las actividades de enseñanza son la práctica o puesta en común que hacemos entre todos, construimos el conocimiento. Las actividades de evaluación van a continuación y son con las que compruebo si han aprendido o no. Mi ritmo es: explico, practico y examino. Yo explico algo, vamos a practicar y hacemos actividades entre todos en la pizarra y luego les pongo un ejercicio para saber si saben hacerlo solos. Un examen individual, como una repetición de la prueba de la actividad de enseñanza”* (12-p). Los profesores enseñan y luego evalúan, lejos de las líneas de Monereo (2009), que manifiesta que la evaluación está inmersa en el proceso de enseñanza, tanto que, *“mientras evaluamos, enseñamos y cuando enseñamos estamos evaluando”*.

Según los estudios de Álvarez Méndez (2009) *“resulta difícil sostener, como cabría pensar de muchas de las fuentes de información que hemos manejado, el poder formativo de la evaluación, tan permanentemente presente en la narrativa didáctica como ausente en las prácticas de aula”*. El autor cuestiona el carácter formativo de la evaluación en la realidad de las aulas. Esta investigación desvela que el docente tiene como finalidad la formación de sus estudiantes, sin embargo ese carácter formativo parece ser de aplicación a las estrategias de enseñanza, más que a las de evaluación. Puesto que el carácter certificador de la evaluación acaba desbancando todas las buenas intenciones de ayuda y orientación que muestran los profesores.

Por otro lado, la competencia ***implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo*** es la competencia a la que dan la máxima importancia, así como la que se manifiesta como más desarrollada, no solo creen que es realmente importante para evaluar, sino que la consideran como uno de sus puntos fuertes, lo que desvela la cultura del esfuerzo que los docentes tienen arraigada. El esfuerzo y el trabajo del alumno se hace primordial en sus prácticas de enseñanza, lo que se corrobora al preguntarles cuál es el principal objeto de su evaluación, y cuya respuesta determina mayoritariamente que ese objeto es ***el trabajo del estudiante***, un 59% de los docentes así lo cree. El segundo

objeto, determinado por un 44% de los encuestados, de mayor relevancia evaluativa para los profesores se refiere a **los conocimientos adquiridos por los estudiantes**.

Además la segunda agrupación realizada con los ítems de la escala de actitudes desveló que la tercera dimensión relativa a la **interacción que la evaluación produce en el alumno**, es la dimensión que manifiesta las actitudes más positivas de entre todas las analizadas. Lo que corrobora la preocupación del profesorado por realizar una evaluación centrada en el estudiante.

De la misma forma la competencia **planificar la enseñanza**, es considerada como de máxima prioridad en la enseñanza de competencias, situándose, también, como una de las más desarrolladas. En este sentido, los datos de la escala de actitudes, nos llevan de nuevo a la polémica entre la disociación enseñanza-evaluación, puesto que los docentes reconocen su rechazo ante la idea de **realizar un diseño previo de las pruebas de evaluación** antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que da una idea de que si se planifica la enseñanza, no se hace al mismo nivel de concreción con la evaluación.

Otras competencias aparecieron como importantes para los profesores:

- Diagnóstico de necesidades educativas: tercer lugar de relevancia, también se constituyó como la segunda competencia que más desarrollada decían los docentes tener.
- Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...): cuarto lugar de relevancia.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista: quinto lugar de relevancia.
- Trabajar colaborativamente con los compañeros de trabajo por un proyecto común: esta competencia fue clasificada como la sexta en importancia, sin embargo, cuando fue valorada según el grado en el que la tenían desarrollada, se situó en el penúltimo puesto.
- Informar e implicar a padres: séptimo lugar de relevancia y séptimo lugar de desarrollo. Competencia no muy importante para los docentes y actividad poco desarrollada.

Otras competencias fueron consideradas de escasa importancia:

- Meta-evaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras: octavo lugar de importancia. Acerca de esta competencia los docentes decidieron que ocupara el penúltimo lugar en la lista de competencias ordenadas según su grado de desarrollo.
- Organizar la propia formación continua, investigando/indagando en didáctica: noveno lugar de importancia.
- Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en la enseñanza: décimo lugar de importancia.
- Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica: undécimo lugar de importancia.
- Regular los procesos de aprendizaje en cada momento: duodécimo lugar de importancia.
- Dominio del saber: decimotercer lugar de importancia.
- Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo: decimocuarto lugar de importancia, considerada a su vez como la menos desarrollada en los docentes.

Objetivo dos: Conocer si la nueva perspectiva educativa sobre el desarrollo de las competencias básicas discentes ha promovido cambios en la forma de evaluar del docente.

Este objetivo quedó conseguido, en cuanto que a través de los cuestionarios y entrevistas se obtuvo respuesta al respecto.

A través de la escala de actitudes se desvela que **el sistema de evaluación de los docentes no ha cambiado en gran medida** a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo. Además, la experiencia docente no influye en la actitud hacia esta afirmación, independientemente de los años que lleven ejerciendo la docencia, los profesores rechazan la idea de que su sistema evaluativo se haya visto modificado por las nuevas normativas en materia de educación. Asimismo, las entrevistas personales así lo confirman. La mayoría de los docentes sigue evaluando como siempre lo había hecho, en algunos casos se ha adaptado lo que se vino haciendo a la exigencia

que la ley establece de evaluar competencias, ya que tienen que plasmarse en los informes personales del alumno al finalizar el curso; en otros casos, reconocen que van apareciendo pequeños cambios, pero que una experiencia de tantos años es difícil de romper.

Por otro lado, en el análisis de la segunda agrupación de los ítems de la escala de actitudes en los ocho factores que caracterizan las prácticas evaluativas de los docentes, la dimensión que arroja una de las actitudes más negativas, ni a favor ni en contra, es precisamente la relativa a la planificación de una evaluación orientada al desarrollo de las competencias básicas.

Los alumnos rechazan la idea de que el nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias favorezca el aprendizaje autónomo del estudiante. Además estos alumnos no entienden qué son las competencias básicas y reconocen no estar informados de cuáles son las competencias que tienen que desarrollar en cada materia. También rechazan la idea de que para la evaluación de las competencias se utilicen técnicas diferentes a las que siempre se han utilizado, los exámenes.

Objetivo tres: Conocer cuál ha sido la formación inicial del profesorado en materia de evaluación y si se mantiene algún tipo de formación permanente en este sentido.

Los resultados del análisis descriptivo que se realizó a partir de los datos recabados a través del cuestionario sobre la formación que el profesorado había recibido en materia de evaluación, desvela que la formación inicial de los docentes de educación secundaria obligatoria es escasa. Las universidades dan títulos académicos a especialistas en disciplinas que no son las pedagógicas. El CAP, ya sustituido por los estudios de postgrado, en el que *“la falta de dirección del profesor y la falta de coordinación entre el profesorado que imparte la parte teórica del CAP y el tutor de aula de secundaria, es una prueba más de que la formación docente se percibe todavía como un proceso autónomo y autodidacta por parte del nuevo docente”* (Fuentes Silveira, García Barros y Martínez Losada, 2009:288).

Finalmente se ha evidenciado que los docentes se forman inicialmente a través de las directrices de los departamentos didácticos del centro en el que ingresan de forma mayoritaria, siendo un 53% los que reconocen así haberlo hecho. El segundo mecanismo de formación que mayor coincidencia ha tenido entre el profesorado, ha sido el aprendizaje recibido gracias a los compañeros de trabajo, un 49% de los encuestados dice apoyarse en las experiencias de éstos, observando e indagando en las formas de enseñanza y evaluación, reproduciendo así los modelos didácticos de los compañeros que le muestran su apoyo y ayuda.

Otros mecanismos de formación, algo menos importantes son los que produce la autoformación, ya sea de forma autodidacta, con un 45% de docentes que así los hacen, en la que el profesor indaga en las teorías de la evaluación, o de forma instintiva y vocacional, en la que el docente aprende por sí mismo, sin colaboración, sin referentes teóricos, con la práctica del día a día y alejado de la teoría, movido por las ganas de formarse. Un 40% de los encuestados dicen haber aprendido de esta forma. El mecanismo de aprendizaje que menos se estila entre profesores es la de asistencia a cursos específicos en evaluación, solo un 16% se habría formado a través de programas de especialización. Cabe destacar que los docentes no están de acuerdo, en su gran mayoría, con la idea de reproducir las prácticas evaluativas con las que fueron enseñados en sus tiempos de aprendices. Solo un 15% manifiesta que hoy evalúa como le evaluaron a ellos.

Por otro lado, los docentes reconocen no poseer referentes teóricos en los que justificar sus modelos evaluativos, estos son los que son porque la praxis así lo ha querido. Además, de los profesores que han opinado al respecto, la gran mayoría está de acuerdo con la idea de que no es posible llevar a la práctica todo lo que la teoría sobre evaluación enseña.

En cuanto a la formación permanente que sigue el profesorado, los grupos de trabajo colaborativo se constituyen como la forma de aprendizaje más extendida entre los docentes, casi la mitad de la muestra se forma de esta manera, un 45%. Hay que añadir que existe una tercera parte de la muestra, un 30%, que no recibe ningún tipo

de formación, valor, si no alarmante, sí merecedor de un análisis de cada centro educativo. Un 22% se forma asistiendo a cursos especializados, un 26% lo hace con la asistencia a jornadas y congresos, actividades que tienen un carácter más puntual que continuo. Por último, aparecería un 25% de docentes que se forman mediante la indagación y la innovación educativa.

Se ha comprobado mediante los análisis de contraste que la experiencia del profesorado y los años en las aulas, no condiciona en ninguna medida los mecanismos de formación y crecimiento profesional docente.

Objetivo cuatro: Conocer las actitudes de los docentes hacia aspectos relativos a los procesos de evaluación: para qué, qué, quién, cuándo y cómo evalúa el profesorado.

Se llegaron a determinar ciertas tendencias al respecto.

Las **finalidades evaluativas se constituyen como el ejercicio de una evaluación continua**, entendida como una estimación permanente y formativa de la actividad educativa, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, en la gran mayoría de los docentes, siendo la actividad formativa del estudiante y de medición de los logros la filosofía imperante.

Se detecta que la **finalidad sumativa acompaña permanentemente la actividad evaluativa** y aunque deja de ser la finalidad primordial del docente, sí se vuelve inevitable y su visión de final de proceso impregna todo el ejercicio de la enseñanza.

Las entrevistas revelan que la aportación al alumnado de unos criterios de evaluación objetivables, a través de los **criterios de calificación cuantitativos** y por porcentajes, al inicio del curso, perpetúa el entendimiento entre los alumnos y sus familias de que lo que prevalece en la evaluación es su función sumativa y certificadora, que lo que cuentan son las calificaciones, el aprobar por encima del aprender.

Los padres, según desvelan las opiniones de los estudiantes, entienden la evaluación como el camino para obtener un título y ocupar un lugar relevante en la sociedad,

siendo un 75.31% los alumnos que se manifiestan muy o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Los alumnos piensan de la misma forma que sus familias, un 56.02% estaría muy o totalmente de acuerdo en que la evaluación sirve para obtener un título, y un 47.16% opina que la evaluación significa calificar, que son las notas que se obtienen al finalizar cada trimestre.

Por otro lado, se descubrió que los docentes que llevan muchos años en activo, los que fueron considerados con alta experiencia, dieciocho años o más, compartiendo experiencias en las aulas, entendían la evaluación como actos de **medición y calificación**. Por el contrario, los profesores de más baja experiencia relacionaban los procesos evaluativos con **formación y orientación**. Lo que indica la dificultad para modificar actitudes de docentes que han vivido diferentes reformas sin llegar, ninguna de ellas, a transformar sus esquemas evaluativos.

El objeto de la evaluación es el estudiante, la máxima importancia se la otorgan al trabajo realizado por los alumnos, a su vez, los conocimientos adquiridos y las actitudes desarrolladas ocuparían el siguiente lugar en orden de relevancia. Algo más lejos quedan las competencias básicas y las capacidades.

En cuanto al cómo se lleva a efecto la evaluación, son las pruebas específicas, del tipo **pruebas escritas de respuesta abierta y pruebas escritas de respuesta cerrada** las que mayor aceptación tienen entre los docentes, los exámenes siguen siendo el instrumento objetivo por excelencia para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, no obstante van apareciendo otros muchos instrumentos que se utilizan en la evaluación del alumno, el análisis de las producciones de los alumnos como los trabajos y proyectos o los informes de laboratorio, para las materias que lo requieren, comienzan a ganar terreno, la observación directa y el registro de la información diaria, que permite realizar un seguimiento de cada individuo, son instrumentos que cada vez se utilizan más, las entrevistas a los profesores así los muestran. En cualquier caso, es el **examen el instrumento que mayor ponderación** conlleva a la hora de traducir la evaluación final en la calificación del alumno.

Los alumnos opinan que los exámenes son las actividades de evaluación que se utilizan de forma preferente en todas las asignaturas y las que mayor peso evaluativo tienen en la calificación final del estudiante.

Estas conclusiones coinciden con las investigaciones realizadas por Álvarez Méndez (2009:372): *“Son varias las técnicas que dicen los profesores que utilizan para evaluar el rendimiento de los alumnos: observaciones en clase, tareas, corrección de trabajos, exámenes... Lo que hemos podido comprobar es que el peso del examen tradicional, tan críticamente descartado en la literatura especializada y en documentos procedentes del MEC, es desproporcionado respecto a cualquier otra forma de evaluar”*.

Objetivo cinco: Indagar en la actitud del docente ante el reto de evaluar competencias.

La actitud que muestran los docentes ante el ejercicio de una planificación de la evaluación orientada al desarrollo de las competencias básicas se manifiesta ni a favor ni en contra. Si complementamos estos datos con la información recabada a través de las entrevistas, la actitud del profesorado podría considerarse de rechazo hacia esta dimensión de la evaluación. Lo que evidencia las reticencias existentes entre los profesores para incorporar las competencias básicas a su sistema evaluativo. Aparece una falta de definición en el establecimiento de criterios de evaluación de competencias y de su traducción en un sistema de calificación en el que quede diseñado el peso evaluativo que se le va otorgando a la adquisición de cada competencia.

El uso de instrumentos específicos para la evaluación de competencias, destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes a situaciones concretas de la vida cotidiana aparece como de aceptación débil entre los docentes encuestados, actitud que se vuelve de rechazo cuando se les pregunta si las Pruebas de Diagnóstico son utilizadas como referente para la elaboración de sus pruebas sobre competencias básicas.

En relación a la tipología del centro docente cabe destacar cómo no aparecen diferencias entre los profesores que pertenecen a la enseñanza pública y los que pertenecen a la enseñanza privada-concertada, en relación a la evaluación de competencias. Es significativo observar cómo los resultados muestran que los docentes que pertenecen a la enseñanza privada se manifiestan con actitudes más fuertes en todas las dimensiones de la evaluación, excepto para dos de las ocho dimensiones, la relacionada con el ejercicio de la evaluación inicial y la relacionada con la evaluación de competencias.

En esta última dimensión, independientemente del tipo de centro, municipio de ubicación o centro educativo al que pertenezcan los docentes, siempre se muestran actitudes de indiferencia que no permiten diferenciar a los docentes según las variables contextuales.

Además, a través de los estudios inferenciales puede observarse cómo los modelos evaluativos particulares que sigue cada docente no diferencian la actitud ni a favor ni en contra que se muestra hacia la evaluación de las competencias básicas. Sea cual sea el tipo de centro del que procedan los profesores, la tendencia hacia el ejercicio de esta actividad es similar.

Por otro lado, con independencia de la finalidad evaluativa, del tipo de evaluación que sigan según el agente que la practique o los referentes de evaluación que guíen la actividad educativa, los docentes siguen mostrándose desafectos hacia la planificación de la evaluación orientada a la consecución de las competencias básicas discentes. Tan solo se observan diferencias significativas para aquellos profesores que ejercen una evaluación normativa, entendida ésta como una estimación del lugar que ocupa el estudiante con respecto al nivel del grupo, siendo la actitud de estos docentes más negativa aún que para el resto de docentes. Sin embargo, el hecho de que estos docentes se diferencien con actitudes de mayor rechazo hacia el resto de los factores que conforman la práctica evaluativa, pone de manifiesto que en general los profesores que valoran al alumno según el puesto que ocupen dentro del grupo, tienen menos desarrollada la competencia evaluadora que el resto de los profesores.

En relación a las diferencias debidas a variables profesionales, que pudieran aparecer en la actitud del docente ante el reto de evaluar competencias, los análisis inferenciales permiten concluir que dicha actitud no se ve afectada por la experiencia docente, ni por el ciclo en el que impartan sus clases, 1º y 2º ESO frente a 3º y 4º de ESO, ni tampoco por el departamento didáctico al que estén adscritos los profesores.

Tomando en consideración la **formación docente**, se buscaron diferencias en la actitud que se está analizando y se encontró que los docentes que se **forman inicialmente** mediante el aprendizaje que sus compañeros de trabajo les proporcionan al llegar al centro, poseen una mejor actitud hacia la evaluación de competencias y que los docentes que aprendieron por sí mismos, por propio instinto vocacional, sin formación colaborativa, poseen una actitud más negativa hacia este nuevo enfoque del sistema educativo. No obstante, el hecho de que esta conducta se repita para el resto de factores en la misma medida, hace concluir que la formación inicial, finalmente, tampoco diferencia la actitud de indiferencia que muestran los docentes hacia la evaluación de competencias. Estando esta actitud generalizada y no viéndose influenciada por ninguna variable externa.

Algo parecido ocurre con la **formación permanente** que sigue el profesorado, encontrándose que los docentes que se forman mediante la participación en proyectos de innovación pedagógica de su centro, poseen una mejor actitud en la evaluación de competencias, frente a aquellos que no se forman de ninguna manera. Pero esta actitud vuelve a ser más positiva para el resto de factores que definen los procesos evaluativos, lo que implica que estos docentes poseen mejores actitudes en general, no solo en la planificación de la evaluación de competencias, concluyéndose que la escasa planificación en evaluación de competencias está generalizada a todos los docentes, con independencia de variables contextuales, profesionales o modelos evaluativos que pudieran afectarles.

Objetivo seis: Conocer cuáles son los mecanismos que utilizan los profesores para propiciar la mejora de la práctica docente.

Este objetivo también se vio cumplido en cuanto que pudieron conocerse los siguientes aspectos interesantes.

Los docentes reconocen que una de las competencias que tienen menos desarrolladas es la relativa a la **meta-evaluación**, competencia relacionada con la habilidad de analizar y evaluar los procesos de evaluación y proponer mejoras. No obstante, le dan relativa importancia de entre las catorce competencias que se propusieron, quedando ésta en quinto lugar de relevancia. Y aunque entienden la necesidad de realizar una evaluación del propio proceso de evaluación, no se sienten capacitados para hacerlo, en comparación con las habilidades de las que dispondrían para realizar otras funciones educativas.

Los resultados de la escala de actitudes muestran que los docentes poseen una **actitud aceptable y débil** ante el hecho de **evaluar su práctica docente**, siendo los instrumentos que utilizan mayoritariamente:

- Una **auto-reflexión carente de sistematización**, entendida como una forma de introspección y conocimiento de cómo están haciendo las cosas. Esta actividad reflexiva se realiza en el día a día, pero sobre todo al final del proceso.
- La **valoración de los resultados académicos** de sus alumnos, de manera que cuando el profesor evidencia a través de los porcentajes de aprobados y suspensos que posiblemente sus enseñanzas hayan podido afectar a estos resultados, se replantean la modificación de sus métodos de enseñanza primero y, después, los métodos de evaluación. Este ejercicio, tal y como se manifiesta en el cuestionario y en las entrevistas personales, suele hacerse a posteriori, una vez finalizado el proceso, lo que implicaría que la evaluación en su función formadora es poco utilizada por los docentes. Convirtiéndose en una evaluación final del proceso de enseñanza.
- Menos utilizados quedan los instrumentos que permiten la participación de otros actores en la revisión de la práctica docente, como la **consulta a los alumnos** o la **reflexión con los compañeros**.

- Además, se muestra un **rechazo** considerable hacia el uso de **cuestionarios de autoevaluación**, indicativo de que los docentes no se encuentran de acuerdo con sistematizar y plasmar por escrito sus propias evaluaciones.

Esta actividad evaluativa sobre el enseñante **no queda registrada en muchos casos en un documento que permita sistematizar la evaluación efectuada**, los docentes entrevistados manifiestan que el registro de esa información pudiera ser una herramienta muy útil, sin embargo, no es utilizada por la gran mayoría.

En cuanto a la **meta-evaluación**, los docentes muestran actitudes de aceptación fuerte hacia las estrategias que utilizan para saber si están evaluando correctamente, basándose en:

- Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.
- Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.

Por otro lado, los docentes descubrieron que **los efectos más importantes que producen sus prácticas evaluativas** sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- La mejora de la metodología de la enseñanza, un 70% estuvo muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.
- Un 68% lo estuvo con el hecho de que la práctica evaluativa les permite reflexionar sobre sus enseñanzas.
- Para un 65% la evaluación propicia la selección de nuevos materiales y recursos.
- Un 57% estuvo muy o totalmente de acuerdo en que los efectos se observan por la motivación que produce en el estudiante.
- Un 56% encontraría los efectos en los cambios que se producen en el clima del aula.
- Y el menor porcentaje, un 54%, se encuentra en aquellos docentes que entienden la consecuencia de la aplicación de la evaluación como una mejora del rendimiento del alumnado, la actitud hacia esta afirmación es en general de aceptación débil.

Los docentes estuvieron de acuerdo en que los efectos de la práctica evaluativa se vuelcan sobre los procesos de enseñanza más que en los de aprendizaje y sus resultados.

En relación a la influencia sobre las actitudes docentes hacia este factor debido a variables externas, se evidenció que los docentes que ejercen la autoevaluación docente son aquellos que mejores actitudes muestran hacia el uso de mecanismos que propicien la mejora de la práctica docente.

Objetivo siete: Conocer la opinión de los estudiantes en relación a los procesos de evaluación.

Este objetivo se alcanzó en cuanto que se pudo conocer la opinión del estudiante en uno de los aspectos que más le afectan de todo el proceso educativo, la evaluación.

Pudieron opinar sobre aquellos aspectos que influyen en **la calificación final**.

- La gran mayoría se encuentra de acuerdo en que se les **evalúa mayormente mediante exámenes** y que son éstos los que contribuyen con **mayor peso evaluativo** en la calificación final. Son estos alumnos los que dicen conocer qué quieren sus profesores que sepan y cómo deben saberlo.
- Los estudiantes no se encuentran tan de acuerdo ante el hecho de que las calificaciones que se obtienen se correspondan con el **esfuerzo** que realizan.
- Ni que la realización de **trabajos y proyectos**, ni el **trabajo de equipo** contribuyan en gran medida a la obtención de una calificación final.
- Algo más de acuerdo aparece ante la idea de que la **actitud** que se muestra hacia la asignatura y el **progreso** que se realiza a lo largo del curso sea tenido en cuenta en la evaluación final.
- En general, adoptan una postura de indiferencia cuando se les pregunta si creen que **la evaluación es justa y objetiva**.

Por otra parte, a través de la opinión que sobre la **evaluación continua** tienen los estudiantes, se desvela que:

- Éstos no se sienten informados de los resultados que el profesor extrae de la evaluación inicial, desconociendo cuáles son las dificultades con las que inician el proceso de evaluación continua.
- También existe escaso acuerdo en que tras la realización de las actividades de aula, así como trabajos y proyectos, los profesores les indiquen en qué fallan y cómo deben mejorar, mostrándose con una actitud de aceptación débil ante este hecho.
- Los alumnos piensan que aprenden mejor con la elaboración de trabajos de investigación y casos prácticos. La opinión de los docentes no es ésta, manifestando que los alumnos aprenden más con la recepción de la información que se realiza a través de las clases magistrales que con la elaboración de trabajos de producción propia.
- La opinión generalizada de los estudiantes es que solo se aprende aquello que va a ser evaluado.
- Una minoría de estudiantes piensa que sus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación son tenidas en cuenta por sus profesores para propiciar mejoras en la enseñanza. En las entrevistas realizadas a los alumnos se desvela que estos alumnos cambiarían algunos elementos en la evaluación que llevan a efecto sus profesores, siendo una de esas modificaciones la adjudicación de un mayor peso evaluativo a otro tipo de instrumentos, para que no caiga todo el peso en la realización de los exámenes.
- Además, los datos recabados de los cuestionarios manifiestan que los exámenes se basan en las explicaciones que realiza el profesor en el aula, sin tener en cuenta otro tipo de información. En este caso los docentes también entienden que la información que se pide al alumno en los exámenes consiste en los contenidos impartidos en el aula.

- Por último, la utilización de los procesos de autoevaluación discentes, como los mecanismos por los que el estudiante comprueba por sí mismo si ha aprendido, manifiestan una actitud ni a favor ni en contra entre el alumnado.

Cuando a los alumnos se les pregunta por elementos relacionados con **la adquisición de las competencias básicas** todas las actitudes se vuelven negativas, existiendo poco acuerdo en que:

- Para la evaluación de competencias, se utilicen actividades diferentes a los exámenes o que las actividades que se realizan en el aula les sirvan para afrontar con éxito otras situaciones y experiencias de la vida diaria.
- La inmensa mayoría de **los alumnos no entienden qué son las competencias básicas**, estos mismos alumnos dicen no estar informados de cuáles son las competencias que han de desarrollar en cada materia y tampoco se encuentran de acuerdo con que el nuevo enfoque del sistema educativo favorezca el aprendizaje autónomo del alumno.

Por otro lado, los alumnos, definitivamente, entienden la evaluación como un proceso cuya función es esencialmente **sumativa y certificadora**. Los cuestionarios arrojan unos resultados que posicionan al alumno en la idea de que la evaluación, en primer lugar, sirve para la **obtención del Título de Secundaria Obligatoria** y, en segundo lugar, se dedica a aportar **calificaciones**.

Opinan que para los profesores la evaluación consiste en hacer un balance general de los conocimientos adquiridos por los alumnos y que para sus padres la evaluación es obtener un título para poder ocupar un buen lugar en la sociedad. La evaluación para las familias no está relacionada con la sanción o castigo, sino que se hace igual de importante aprender que aprobar.

Se hace interesante destacar cómo los alumnos piensan que las causas del fracaso escolar no se encuentran en el nivel sociocultural de las familias, ni en la enseñanza

que ejercen los profesores, ni en la escasa implicación de las familias, ni el sistema educativo, por el contrario, la gran mayoría está totalmente de acuerdo en que las causas del fracaso escolar hay que buscarlas en el propio alumno, en su falta de madurez, de motivación y en las deficiencias básicas de aprendizajes anteriores que dificultan el progreso educativo.

El análisis inferencial que se realizó, entre la opinión de los alumnos y una serie de variables que pudieran diferenciar esa opinión por grupos, arrojó los siguientes resultados.

En relación a las variables personales, académicas y contextuales se encontraron algunas diferencias significativas en las actitudes, de las cuales cabe resaltar las que siguen:

- Las chicas, que suponen un 55.7% de los estudiantes encuestados, muestran algunas diferencias de actitud ante los procesos de evaluación:
 - Poseen mejores actitudes que los chicos ante el **carácter formativo y continuo que posee la evaluación**, sintiéndose más orientadas y ayudadas por sus profesores, saben lo que éstos quieren que sepan y conocen los fallos que van cometiendo.
 - Manifiestan conocer los **criterios de evaluación** de cada materia y confían, más que los chicos, en que los exámenes se basen en el trabajo realizado en el aula y las explicaciones de sus profesores.
 - Además, muestran mayor acuerdo en el conocimiento de las **competencias básicas** y entienden, en mayor medida que los chicos, que el nuevo enfoque del sistema educativo les permite aprender de forma más autónoma, utilizando estrategias de aprendizaje relacionadas con la elaboración de sus propios materiales.

- Los alumnos que han **repetido curso** en algún momento de su vida de estudiante, un 31.6% de los encuestados, muestran actitudes más positivas hacia el hecho de que la evaluación les permita corregir errores y aprender de ellos; también los alumnos repetidores manifiestan, en relación a la adquisición de las competencias básicas, una actitud más positiva que el resto de estudiantes, donde estos últimos ven rechazo, los alumnos repetidores ven aceptación, conociendo mejor qué son las competencias básicas, cuáles deben desarrollar en cada materia y qué instrumentos diferentes al examen se utilizan para la evaluación de competencias. Asimismo, entienden que sus puntos de vista son tenidos en cuenta de alguna forma por sus profesores.
- Es interesante resaltar cómo los alumnos que tienen **esperanzas de titular** entienden que la implicación activa y el interés participativo en las actividades que proponen sus profesores son elementos que influyen positivamente en la evaluación.
- Los estudiantes que tienen **intenciones de continuar estudios superiores en la universidad** muestran una actitud más positiva, con respecto a los que piensan realizar otros estudios no superiores, hacia el hecho de que la evaluación en forma de examen les permite demostrar todos los conocimientos que poseen sobre una materia.
- El alumnado perteneciente a centros de **titularidad privada-concertada** se encuentra más de acuerdo, que los que pertenecen a la enseñanza pública, en que se les evalúa mayormente mediante exámenes y que son las notas de estas pruebas las que contribuyen en gran medida en la obtención de la calificación final. La actitud es de casi total aceptación. Además, los alumnos de la enseñanza privada-concertada se sienten más informados sobre los criterios de evaluación de cada materia y están muy de acuerdo en que sus familias se encuentran informadas de manera continua del progreso que van realizando en el aprendizaje.

- Se observa que **el nivel de estudios de las familias** no influye en las actitudes que los estudiantes poseen hacia los procesos de evaluación.

Objetivo ocho: Proponer un modelo de formación de la competencia evaluadora docente, que influya y mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias de los estudiantes, aporte un modelo de autoevaluación de la práctica docente, promueva la reflexión y desarrolle el compromiso de los docentes con la mejora de los procesos de evaluación a través de la meta-evaluación.

A partir de los datos que el análisis teórico y práctico acerca del problema de estudio han proporcionado a esta investigación, se ha propuesto un modelo de formación en el que el profesorado podrá evaluar su propia competencia evaluadora a la vez que se forma e indaga en la creación de innovadoras estrategias que permitan ejercer la evaluación de competencias básicas, investigando en la acción a través de grupos de trabajo colaborativo que persigan como fin primordial alcanzar las finalidades para las que evalúan.

Este modelo, que queda desarrollado en el **Capítulo III** de este documento, surge, por un lado, del estudio de la bibliografía analizada y, por otro, de las relaciones evidenciadas en la investigación práctica, tanto en su fase cuantitativa como en su fase cualitativa. A través de ellas se desveló que cuanto más importancia le dan los docentes a las competencias relacionadas con las bases del modelo que se propone, más positivas se vuelven las actitudes hacia los procesos de evaluación. Las competencias referidas son las que siguen:

Trabajar con sus compañeros por un proyecto común. Los docentes que creen que este aspecto del desarrollo docente es sumamente necesario para poder ejercer de profesionales del siglo XXI, muestran actitudes más positivas para las tres componentes actitudinales, cognitivas, afectivas y conductuales. Además, los docentes que no le dan ninguna importancia a esta competencia rechazan con fuerza un

elemento clave de la evaluación actual: la planificación de una evaluación orientada al desarrollo de las competencias básicas.

Organizar la propia formación continua, investigando, indagando e innovando en didáctica. Los profesores que entienden esta capacidad como esencial vuelven a tener las actitudes más positivas hacia la evaluación en todas sus componentes.

Meta-evaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras. En esta ocasión, dar máxima importancia a esta competencia se manifiesta en que todos los aspectos relacionados con la práctica evaluativa adopten mejores actitudes por los docentes.

Por otro lado, los estudios realizados por Zaragoza (2003) revelan la relación directa entre la formación docente y las actitudes de éstos hacia los procesos de evaluación. En nuestra investigación así se constató, se descubrió que los docentes que se forman permanentemente indagando e innovando en proyectos pedagógicos de centro, se muestran más competentes en todas las dimensiones de la competencia evaluadora analizada. Todo ello llevó a pensar en la relación directa entre formación colaborativa y desarrollo de la competencia evaluadora, formar-evaluar, y en la necesidad de proponer un modelo que contemplara esta doble causa-efecto.

Pero sería inocente concluir que es la formación docente la única variable que afecta en estos procesos, que se funden con los de enseñanza y que repercuten en los aprendizajes discentes, y estos, en definitiva, en los resultados y rendimiento de los estudiantes. Y aunque esta investigación no ha ido dirigida hacia el resto de elementos de la comunidad educativa, sería sensato reconocer que la organización de las instituciones debe ser un factor influyente y determinante, a su vez que lo es la actuación que tienen las administraciones educativas en todo esto.

En España, el gasto anual de las instituciones educativas por alumno para todos los servicios ha subido desde 1995 a 2007, según los datos de la OCDE. El gasto anual en educación supera la media de la OCDE. Por otro lado, el gasto como porcentaje PIB, indicativo de la proporción de la riqueza nacional dedicada a la educación se ha

equiparado con la OCDE en lo relativo a las Enseñanzas Básicas. El salario de los profesores se encuentra por encima del promedio de la OCDE y la ratio profesor-alumno de igual forma.

Siguiendo a Tiana Ferrer (2008) no se trataría de gastar más en educación, sino en repartir mejor las partidas. Se puede ir más lejos y proponer a los organismos competentes una formación inicial adecuada para el futuro profesorado, unos buenos mecanismos de selección de los mejores docentes, estrategias para incentivar las actuaciones del profesorado y procedimientos de retención de los mejores.

17.2.- Contraste de hipótesis.

La hipótesis de partida *“las actitudes de los docentes hacia el proceso de evaluación y el desarrollo de su competencia evaluadora se encuentran relacionados con los modelos evaluativos que cada docente practica en su aula y con la formación permanente que le permite crecer profesionalmente”* será contrastada con la información obtenida en la investigación experimental y complementada con la investigación teórica.

Las sub-hipótesis que se extraen de la hipótesis general son:

-Las actitudes de los profesores hacia el proceso de evaluación y el desarrollo de su competencia evaluativa docente se ven influenciadas por los modelos evaluativos que caracterizan a cada profesor.

-Las actitudes de los profesores hacia el proceso de evaluación y el desarrollo de su competencia evaluativa docente se ven influenciadas por los mecanismos de formación del profesorado.

Con el objeto de comprobar la hipótesis y las sub-hipótesis que ésta encierra, se han analizado todas las posibles relaciones que pudieran encontrarse entre las habilidades que deben tener los docentes para un buen desarrollo de la competencia evaluadora y las variables contextuales, las variables profesionales y aquellas que definen los modelos evaluativos particulares de cada docente.

El resultado de los análisis de datos efectuados en nuestra investigación concuerdan con las conclusiones extraídas por Álvarez Méndez (2009), evidenciándose la escasa relación que existe entre las variables externas (contextuales y profesionales) y las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación.

Los estudios llevados a cabo por Álvarez Méndez (2009) concluyen que, aunque en un principio pudiera parecer que son muchas las variables que influyen en los procesos de evaluación, *“el peso de la tradición y de la cultura escolar que hemos vivido y que ha ido conformando un tipo de pensamiento y actitud hacia las prácticas de evaluación nos lleva a concluir que no existen tales variables (o desempeñan un papel secundario)”* (Álvarez Méndez, 2009:371).

En cuanto al análisis de las cinco subcompetencias que permitieron conocer el grado de desarrollo de la competencia evaluadora, se encontró que éstas no se encontraban desarrolladas en exceso en los docentes de educación secundaria obligatoria, siendo la competencia relacionada con la **selección de instrumentos de evaluación y la construcción de estrategias**, así como la competencia que determina la **delimitación del contexto de evaluación y su planificación** aquellas que menos crecimiento profesional tienen entre el profesorado.

La competencia **comunicativa**, la competencia **reguladora** y la competencia **interpretativa y de valoración de la información recogida en la evaluación** se muestran como las más desarrolladas.

Los análisis efectuados de las actitudes de los docentes hacia la competencia evaluadora en relación con las variables profesionales muestran que la **experiencia docente** no influye en el desarrollo de ninguna de las cinco subcompetencias analizadas, al igual que no lo hacen el impartir las enseñanzas en los diferentes cursos de la etapa, ni la materia que se enseña, ni el departamento didáctico al que se encuentren adscritos los docentes.

Las relaciones de dependencia que se establecen entre los mecanismos de formación en materia de evaluación de los docentes con respecto a la competencia evaluadora

dejaron ver que la **formación inicial** que los profesores tienen, sí influye en el desarrollo de dicha competencia.

En relación a esta formación previa al desempeño profesional, se encuentra que los docentes que **aprendieron de sus compañeros** han conseguido desarrollar la competencia docente en mayor proporción que los que no lo hicieron así. Los docentes que aprendieron sin colaboración de sus compañeros, sino por propia vocación, iniciando sus andaduras solos, sin dirección y aprendiendo del día a día, se muestran menos competentes en las habilidades para la planificación de la evaluación, también en la competencia encargada de la selección de instrumentos y estrategias, así como en la competencia reguladora. No encontrándose relaciones para la competencia de valoración de los resultados y la competencia comunicativa.

Estos datos permiten concluir que el trabajo colaborativo entre profesionales de la enseñanza permite el desarrollo de la capacidad evaluadora, siendo los docentes que avanzan en su formación de manera individualizada los que peores actitudes muestran hacia los procesos de evaluación.

La formación mediante **cursos técnicos de especialización** también influye en el grado de desarrollo de las habilidades evaluativas, siendo los profesores que han aprendido mediante los programas específicos los que más crecimiento profesional muestran en relación a la evaluación, indicativo de que el saber de evaluación influye en la puesta en práctica de ésta.

Hecho que corroboran los resultados de la investigación, de forma que los docentes que poseen **referentes teóricos** a través de los cuales consolidar sus prácticas evaluativas, son los que mejores actitudes muestran hacia la competencia evaluadora en todas sus dimensiones, excepto en las habilidades comunicativas, para las que no se encontraron diferencias significativas. La competencia comunicativa no se ve afectada así por los modelos teóricos que siguen los docentes.

La **formación permanente** también se convierte en un factor influyente en el desarrollo de las destrezas para implementar la evaluación. Los profesionales que **no se forman en ningún sentido** evidencian un menor grado de desarrollo de la

competencia evaluadora, en comparación con los docentes que sí se forman. Además, los docentes que se forman mediante **grupos de trabajo colaborativo** y aquellos que lo hacen a través de la **participación en proyectos de innovación pedagógica de centro**, que les permiten indagar e innovar mientras se forman, son los que alcanzan mayor crecimiento profesional en su vertiente evaluativa.

En relación a las variables contextuales se encontraron diferencias en la **tipología de centro**. Los centros de enseñanza pública muestran actitudes menos aceptables en cuanto al desarrollo de todas las subcompetencias, en relación con sus compañeros de la enseñanza privada-concertada, que parecen experimentar una mayor progresión de la competencia evaluadora a todos los niveles. No obstante, el análisis inferencial muestra que estas diferencias entre tipos de centro solo se hacen significativas para las competencias relacionadas con el diseño y contextualización de la evaluación, la competencia reguladora y la habilidad para interpretar los resultados de la evaluación y valorar los propios procesos evaluativos. No así para la competencia comunicativa y la selección de instrumentos y estrategias de evaluación.

- Cabe resaltar de qué forma contribuyen algunos de los ítems a que estas diferencias se hagan patentes. **La evaluación del desarrollo de la práctica docente de forma colegiada a través de las sesiones de evaluación** se manifiesta con una actitud mucho más favorable en los docentes de la enseñanza privada-concertada que en los docentes de la pública, en el que la actitud se muestra de rechazo hacia este ejercicio de coevaluación.
- Otro dato interesante se encuentra en que, aunque las actitudes son bajas para ambos tipos de centros, **el diseño y preparación de las pruebas de evaluación** antes del inicio del curso se muestra de rechazo fuerte para los docentes de la enseñanza pública. Sin embargo, estos docentes manifiestan actitudes más positivas ante la **adecuación de dichas pruebas a las características de los estudiantes**. Lo que revela que en los centros de titularidad privada-concertada se tiende a marcar unos referentes evaluativos que difícilmente se mueven por las características del alumnado que les llegue, lo que no implica que se adopten medidas de refuerzo educativo ante la heterogeneidad de los grupos.

Los **modelos evaluativos** que cada docente desempeña en sus aulas, con independencia de la cultura evaluativa que impregne cada centro, condiciona en cierta medida la capacidad de los profesores para llevar la evaluación a la práctica. Los modelos evaluativos quedan definidos por el tipo de evaluación que se ejerce, teniendo en cuenta el agente que la efectúa: heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación; según la finalidad que se persigue al evaluar: finalidad formativa o finalidad certificadora; según su normotipo: evaluación normativa o evaluación criterial; y según los criterios o referentes que guíen la actividad evaluativa.

La investigación realizada desvela que pocos de los elementos que definen los modelos evaluativos son diferenciales para el grado de desarrollo de la competencia evaluadora del docente. Los agentes que lleven a cabo la evaluación no presentan diferencias en la competencia evaluadora. Sin embargo, sí se encuentran diferencias cuando se divide la población según el tipo de evaluación que se realice en relación a la finalidad que se persiga. Los docentes que ejercen una **evaluación continua**, entendida como una estimación permanente y formativa de la actividad educativa, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, manifiestan un mayor grado de desarrollo de la competencia reguladora y de seguimiento constante del alumnado, en el que el proceso de enseñanza se adapta a los ritmos de aprendizaje, en relación con los docentes que llevan a cabo una evaluación sumativa y final, con carácter certificador que se apoya en los resultados de los exámenes para obtener la calificación del estudiante.

También se ha encontrado que los docentes que siguen una **evaluación normativa**, en la que la evaluación realiza una estimación del lugar que ocupa el estudiante con respecto al nivel del grupo, tienen desarrolladas en menor grado, tanto la competencia reguladora como la comunicativa, así como la interpretativa, la de planificación de la evaluación y la competencia para la selección estrategias de evaluación. En general las actitudes de estos docentes hacia la competencia evaluadora se encuentran mermadas con respecto a los que utilizan una evaluación criterial estimando los resultados de cada estudiante a través de un criterio establecido.

El uso de determinados referentes para evaluar también se muestra como un elemento diferenciador de la capacidad evaluadora de los profesores.

- Los profesionales que utilizan **los Decretos Bases**, que aporta la normativa vigente para orientar el desarrollo del currículum, se manifiestan con una competencia reguladora y comunicativa más desarrollada en comparación con los docentes que no utilizan estos criterios para evaluar.
- Aparece un referente interesante, los docentes manifiestan que los criterios de evaluación se materializan, realmente, en las **preguntas de los exámenes**, siendo éstas las que marcan las finalidades de la evaluación, indicativo de que lo que se quiere conseguir del alumno queda encerrado en las cuestiones que se plantean a los estudiantes a través de las pruebas tipo examen. Estos docentes consiguen mejores actitudes para la capacidad de delimitar el contexto de la evaluación y planificarla, mejores habilidades reguladoras y comunicativas y también tienen más desarrollada la competencia para interpretar la información y evaluar la propia evaluación. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas en cuanto a la competencia para la selección de instrumentos y estrategias para implementar el proceso de evaluación.
- Un análisis más profundo desvela que los docentes que utilizan como criterio de evaluación los objetivos que quedan plasmados a través de las **preguntas de los exámenes** se diferencian, a su vez, del resto de docentes, por ser los que mayor peso evaluativo le otorgan a las pruebas escritas de respuesta abierta, siendo estos profesores los que dedican mayor tiempo a evaluar la calidad de las pruebas elaboradas, preparando dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento. Además, estos mismos docentes son los que más importancia le otorgan a tener desarrollada una competencia comunicativa, discursiva, relacional y didáctica como capacidad profesional ante el nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.

De todo el desarrollo, se puede extraer con claridad que las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación y el desarrollo de la competencia evaluadora se ven influenciados por los mecanismos de formación permanente de los docentes, más que por cualquier otra variable, incluida los modelos particulares de evaluación.

Siendo la actividad formadora en su vertiente colaborativa e indagadora la que influye en mayor proporción en las actitudes que muestran los docentes hacia los procesos de evaluación.

17.3.- Conclusiones finales.

La investigación teórica que sobre el estado de la cuestión se ha realizado, ha permitido extraer información sobre el objeto de estudio. En este siglo XXI, la necesidad de hacer de Europa una unidad de poder económico mundial ha hecho que la Unión Europea, asesorada por sus grandes expertos, ponga sus miras en la educación. Desde finales del siglo XX se viene trabajando, desde todos los niveles, para determinar qué significa mejorar la educación en todas sus dimensiones. Desde extenderla a un aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del aprender a ser, aprender a aprender y aprender a emprender, mediante la conjugación de la educación formal, informal y no formal, hasta fundamentar el desarrollo escolar, académico y profesional en un nuevo enfoque basado en competencias.

La mejora de los sistemas educativos debe ser contrastada mediante evaluaciones externas que permitan a los países situarse en el panorama europeo de la educación, reconocer sus puntos débiles y trabajar hacia la calidad.

Desde la OCDE se ha elaborado un programa para la evaluación internacional del alumnado, que pretende realizar una evaluación externa a los estudiantes de quince años, de un conjunto de países que cada año se amplía. Los aspectos que evalúa este programa, PISA, recaen en las competencias comunicativas, matemáticas y científicas.

Por otro lado, las Pruebas de Diagnóstico de Andalucía, PPDD, que surgen a través de la última reforma educativa española miden el nivel de rendimiento de la competencia comunicativa, matemática y científica de los estudiantes andaluces de 2º ESO. Los resultados de estas pruebas junto con los obtenidos por PISA en los alumnos andaluces, en particular, servirán de base a estas conclusiones.

PISA clasifica el rendimiento de los estudiantes en seis niveles, siendo el sexto el nivel máximo de rendimiento. Los resultados de las pruebas PISA 2009 revelan que el nivel de comprensión lectora para los estudiantes andaluces se encuentra en el nivel 2, mínima competencia para afrontar aprendizajes posteriores, y que más de un 25% de alumnos se encuentran en el nivel 1 o inferior. PISA se refiere al nivel 1, como de riesgo, para no poder afrontar con garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos. Los resultados PISA desvelan que los estudiantes de Andalucía manifiestan dificultades elevadas para acceder y obtener información, así como en la comprensión de los textos discontinuos. Para la competencia científica y matemática, Andalucía vuelve a encontrarse en el nivel 2. Con un 31% de estudiantes en nivel 1 o inferior para la competencia matemática y un 24% para la competencia científica. Solo un 4% de los jóvenes andaluces se sitúa en niveles 5 y 6 de rendimiento para las matemáticas, y por debajo de este valor para las ciencias.

Tanto PISA como la Junta de Andalucía, a través de las Pruebas de Diagnóstico, estudian qué factores influyen en el rendimiento de los estudiantes.

Según PISA, en Andalucía un 43% de los estudiantes ha repetido curso en algún momento de su escolarización. Este factor se presenta como el que mayor influencia tiene en los resultados negativos del alumnado. El análisis de resultados de las PPDD, reconoce un 31.43% de estudiantes matriculados en 2º de ESO que han repetido curso alguna vez. Ambos estudios coinciden en que el rendimiento varía en función de la repetición de forma progresiva. Cuantas más repeticiones peores resultados.

A través de los datos que aporta la investigación práctica de este trabajo se encontró que **el 31.60% de los estudiantes encuestados en el Campo de Gibraltar matriculados en 4º de ESO habían repetido alguna vez** a lo largo de su vida de estudiantes. Además, los análisis inferenciales efectuados diferencian a estos alumnos del resto, en los siguientes aspectos relativos a la evaluación.

- Los estudiantes que han repetido alguna vez entienden que la evaluación para sus padres es **una forma de castigo**.

- De entre los aprendices que ya han repetido, aparece **un 20% que no espera titular**.
- El alumnado que **tiene esperanzas de titular** relaciona, en mayor medida, la **evaluación con la calificación** y con las notas de los trimestres, y los que no esperan titular, al igual que los que han repetido alguna vez manifiestan que para sus padres la evaluación es castigar al hijo.

Todo esto estaría indicando que los alumnos repetidores se ven envueltos en una desmotivación, proveniente también desde las familias, que les dificultaría seguir los aprendizajes. Es el **poder certificador y sancionador** de la evaluación a nivel de alumnado y sus familias que se mantiene presente.

La opinión de los docentes al respecto difiere. **Los profesores entienden la evaluación**, principalmente, como un **proceso formativo**, con un 57% de profesores que manifiestan el **modelo formativo como el de máxima importancia**. Un 35% entienden la evaluación como sinónimo de medición y el 26% como calificación. Para aproximadamente un 15% la evaluación significa **ayuda y retroalimentación**. Sin embargo, aunque los docentes identifiquen sus modelos evaluativos con los formativos, el análisis profundo de las entrevistas y la información extraída de los alumnos, permiten concluir que la función certificadora pesa en exceso sobre los docentes, puesto que toda su labor queda, al fin y al cabo, plasmada cada curso escolar mediante una calificación.

A estos mismos resultados llegaron los estudios realizados por Álvarez Méndez (2009:373): *“sean las funciones de orientación y de ayuda, con las cuales se identifican más los profesores. Resulta en cambio, analizadas y contrastadas las distintas fuentes de información que hemos manejado, que las funciones de control y de selección adquieren un peso real específico que desplaza el interés por la orientación y por la ayuda. Pero tampoco el Sistema Educativo, como Sistema Social que es, muestra especial preocupación por mantener el equilibrio entre las distintas funciones. Así, todos los documentos que concretan la evaluación y la validan ante cualquier estamento centran su poder en los resultados que derivan de la*

evaluación en su dimensión sumativa, que es la perspectiva que hace «administrable» lo educativo, por encima de otras consideraciones más enfocadas a lo formativo”.

Otros factores determinan el rendimiento de los alumnos, según PISA 2009. En Andalucía hay un 25% de centros de titularidad privada y el rendimiento de los alumnos de estos centros es superior a los que pertenecen a centros públicos. En esta comunidad autónoma aparecen más de 37 puntos de diferencia en el rendimiento, medio nivel (un nivel correspondería a unos 80 puntos). Según el Ministerio de Educación (2010: 117) *“las diferencias entre unos centros y otros son en España moderadas y son debidas, fundamentalmente, a los efectos que producen en los aprendizajes los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros. Esta circunstancia no es seguramente bien conocida y valorada por las familias y el conjunto de la sociedad española, particularmente cuando se valora el rendimiento de la escuela pública”.*

En esta investigación se obtiene, que los alumnos pertenecientes a centros de titularidad **privada-concertada**, se diferencian del resto porque manifiestan que son evaluados, mayormente, **mediante exámenes**. También **se sienten**, tanto ellos como sus familias, **más informados** que sus compañeros de la pública; conocen qué demandan los profesores de los estudiantes y cómo deben saberlo; están informados de los criterios de evaluación y **sus familias están informadas** de manera continua de los progresos en el aprendizaje; además, sus puntos de vista sobre metodologías son tenidos en cuenta por sus profesores en mayor grado que en los centros públicos. Asimismo, la opinión de los alumnos de los centros privados-concertados se diferencia de la opinión del resto, en que estos estudiantes entienden que para sus padres la evaluación significa una forma de **recompensar** al hijo.

La comunicación que el profesor hace al alumnado del proceso evaluativo y a sus familias podría ser influyente en los resultados. Se dejará para futuras investigaciones relacionar los resultados académicos con la práctica evaluativa que ejercen los docentes.

Otro factor que influye en los resultados es la autonomía de los centros. PISA señala la conveniencia de que los centros elaboren sus planes de trabajo para conseguir los objetivos que se persiguen. España no tiene autonomía sobre la contratación y salarios de los profesores, excepto las entidades privadas que no dependen de concertos con

la administración. La selección y retención del profesorado en el sistema educativo español es uno de los problemas que debe resolver nuestro país si quiere conseguir un sistema educativo de calidad (Barber y Mourshed, 2008; Melgarejo Draper, 2006).

Según PISA 2009, las técnicas más usadas por los estudiantes españoles para aprender son las mnemotécnicas o de memorización, estrategias que no funcionan en la adquisición de competencias básicas. Las estrategias que utilizan los estudiantes pueden clasificarse en memorísticas, de elaboración y de control. Las chicas, que obtienen mejores rendimientos en comprensión lectora, utilizan en mayor medida que los chicos las técnicas de control. Estas técnicas de control según el Informe Español, PISA 2009 *“sirven al alumno para saber hasta qué punto ha cumplido sus objetivos de aprendizaje, es decir, qué es lo que han aprendido y qué les falta por aprender”* (Ministerio de Educación, 2010:131). El alumno que utiliza estas estrategias sabe qué debe aprender, comprueba si ha entendido lo leído, selecciona aquello que no tiene claro, busca información para aclararlo y asegura que recuerda lo más importante. Estas técnicas se encuentran relacionadas, en gran medida, con las habilidades de autoevaluación, autocontrol y autorregulación discentes.

Esta investigación evidenció que son **las chicas** las que conocen, en mayor medida que los chicos, **qué es lo que sus profesores quieren que sepan y cómo deben saberlo**, indicativo de que utilizan en mayor medida las técnicas de control; también lo indicaría el que tras la realización de sus actividades de aula y sus trabajos conocen en qué se han equivocado y cómo mejorar gracias a la ayuda del profesor; asimismo, conocen los criterios de evaluación de cada materia y cuáles son las competencias a desarrollar en cada una de ellas; y, además, elaboran sus propios materiales curriculares ampliando y buscando información adicional. Todo ello corroboraría que las chicas **utilizan estrategias de aprendizaje basadas en el control**, a diferencia de los chicos que las utilizarían en menor medida.

Las entrevistas realizadas a los alumnos, así como las preguntas de respuesta libre a través de los cuestionarios, pusieron de manifiesto **que la técnica de la memorización está generalizada**. En muchos casos el típico “atracción” previo al examen permite aprobar una asignatura. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados opinó que

tras la realización de los exámenes todo lo estudiado se olvidaba y un nuevo examen pasado algún tiempo, seguramente, fuera suspendido.

Tanto PISA 2009 como PPDD 2009-2010, refieren el nivel de estudios alcanzado por los padres como un factor influyente en el rendimiento de los estudiantes. El rendimiento en todas las competencias aumenta al aumentar el nivel máximo de estudios de los padres. Los mejores rendimientos se encuentran en aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios.

En esta investigación se observó que **las actitudes de los alumnos** hacia los procesos de evaluación **no se ven influenciadas por el nivel de estudios de las familias**.

Los resultados de las PPDD en Andalucía muestran que el 55.83% de los estudiantes tienen sus expectativas futuras puestas en los estudios universitarios. Las expectativas académicas del alumno también favorecen el rendimiento en las tres competencias, los mejores resultados se obtienen para los estudiantes que quieren ir a la universidad.

En esta investigación se ha obtenido **un 61.4% de estudiantes que quieren continuar estudios universitarios**. Además, los análisis efectuados desvelan que estos alumnos piensan que **la evaluación en forma de examen** les permite demostrar todos los conocimientos que poseen sobre una materia y consideran, a su vez, que la evaluación para sus padres se traduce en **obtener un título** y poder ocupar un buen lugar en la sociedad. Cuanto más altas se ponen las metas académicas más seleccionadora y certificadora se muestra la evaluación.

Todo ello hace pensar que los alumnos comienzan a aprender a evaluar por observación, desde la escolarización, dándole máxima importancia a los exámenes, a la calificación y a la obtención de un título y, seguramente, si alguno de estos alumnos se vuelve docente en el futuro, aplicará el examen como forma de evaluación y hará de sus finalidades evaluativas las académicas y certificadoras (Romero Morante y Luis Gómez, 2007).

La formación de los docentes se forja desde la edad de escolarización aprendiendo involuntariamente de sus profesores, adquiriendo hábitos y tendencias que, si no

aparecen modificaciones de conducta en aprendizajes posteriores, aplicarán inconscientemente con sus futuros alumnos.

Sin embargo, nuestros docentes encuestados dicen no seguir las estrategias evaluativas de sus profesores, incluso alguno de los entrevistados manifestó el deseo de que sus conductas evaluadoras difirieran al máximo de las que sus profesores habían practicado con él. Solo **un 15% de los encuestados dice evaluar como él fue evaluado**. Asimismo, los análisis inferenciales determinaron que son estos docentes los que muestran actitudes más positivas hacia el ejercicio de la evaluación continua en relación con el resto de sus compañeros.

En otro orden de cosas, se les preguntó a los estudiantes por las causas de los bajos rendimientos académicos del alumnado.

Los estudiantes contestaron, mayoritariamente, que **las causas se encontraban en el propio alumno**, en su desmotivación, en la falta de esfuerzo y en las deficiencias que presentan de aprendizajes anteriores. Los alumnos que opinan así, un 76.58% de los encuestados, entienden, a su vez, que la evaluación es para sus profesores una reflexión sobre el aprendizaje realizado por los alumnos y que esto permite mejorar la enseñanza. Además, están más de acuerdo en que las actividades que realizan durante la vida escolar les sirven para afrontar las situaciones que les plantea la vida extraescolar.

El alumno se siente culpable de la falta de aprendizaje. Es interesante esta coincidencia entre estudiantes. La tradicional evaluación en la que el alumno aprende lo que se le enseña, en su mayoría contenidos, y el esfuerzo duro que hay que hacer para superar las pruebas que permitan aprobar, ha sido transmitido de padres a hijos, de profesores a alumnos y estos se sienten culpables del fracaso escolar.

Los resultados de las pruebas tanto PISA como PPDD en Andalucía dejan a los estudiantes andaluces con no muy buenos resultados. Son pruebas en las que se valora la adquisición de competencias. Pero, ¿preparan los docentes a sus alumnos para dichas pruebas?

Este estudio desvela que los docentes no preparan a su alumnado, en la medida que debieran, para superar las pruebas de competencias. Hecho que, anteriormente, fue

evidenciado por Gairín (2006). **Los docentes no preparan a sus alumnos para la superación de las pruebas PISA o PPDD de Andalucía** porque no creen en el poder de las competencias básicas.

Las investigaciones de Gairín (2006) ponen de manifiesto la influencia positiva que ejerce el conocimiento de los resultados de las pruebas PISA en los centros educativos, reflexionando, profundizando y comparando, fomentando el propio conocimiento del centro y dinamizando procesos de cambio y mejora.

Nuestra investigación ha descubierto que los docentes muestran una actitud ni a favor ni en contra, rozando el rechazo, hacia uno de los aspectos o factores que determinan la práctica evaluativa, el concerniente a la **planificación de una evaluación orientada hacia el desarrollo de las competencias básicas**.

Además, la actitud se vuelve de **rechazo fuerte** cuando los docentes se manifiestan en relación a la **utilización de las Pruebas de Diagnóstico** como un referente en la elaboración de sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.

Los **criterios de evaluación de las competencias** no están totalmente claros y menos aún el valor evaluativo con que el desarrollo de cada competencia contribuye en la calificación final del alumno. Los instrumentos que se utilizan para ello tampoco quedan bien definidos, circunscribiéndose, en su mayoría, a exámenes en los que son los contenidos impartidos en clase los aprendizajes que se valoran. No obstante, parece que se intentan utilizar instrumentos que valoren la movilización de los conocimientos y capacidades, a través del diseño de actividades auténticas.

Y, nuevamente, manifiestan **rechazo** ante el hecho de que **sus sistemas de evaluación hayan cambiado a raíz del nuevo enfoque basado en competencias**.

Los alumnos, a su vez, muestran actitudes de **rechazo** hacia aquellos aspectos que intervienen en la **evaluación de competencias básicas**. Manifiestan que no entienden que son las competencias básicas y que no se encuentran informados sobre cuáles son las competencias que deben desarrollar en cada materia. Opinan que el nuevo sistema educativo no favorece el aprendizaje autónomo, que se aprende básicamente lo que enseña el profesor de cada materia y que se siguen utilizando para la evaluación de competencias los exámenes, basados, principalmente, en las explicaciones proporcionadas por el profesor en el aula.

Estos hechos remitirían a los docentes a la reflexión profunda sobre sus finalidades evaluativas. Si el profesor no hace prioritaria la finalidad pedagógica, para que prevalezca sobre la función social, fomentando el desarrollo de las competencias básicas a través de la evaluación, el estudiante no puede convertirse en el ciudadano competente que la sociedad está esperando recibir.

Los docentes encuentran **el objeto prioritario de la evaluación en el estudiante**, en el trabajo y esfuerzo del alumno y en los conocimientos que deben adquirir. Los docentes actúan en coherencia con lo que pretenden, fomentando la cultura del esfuerzo.

La interacción que la evaluación produce en el alumno es lo que más les preocupa y muestran una competencia reguladora de aula bastante desarrollada, recogiendo información continua de los procesos de aprendizaje, realizando una evaluación formativa, ayudando y orientando al estudiante en su aprendizaje, tomando decisiones inmediatas sobre las enseñanzas para adecuar los ritmos de aprendizaje, la evaluación les permite corregir errores en la medida que los recursos de los que disponen lo permiten.

Las entrevistas mostraron que la **corrección de las actividades y de los exámenes** en los cuadernos es una **herramienta potente de autoevaluación** discente que, según el profesorado, el alumno no sabe aprovechar.

Sin embargo, esta actividad formativa, de preocupación constante, parece dejar fuera del sistema a aquellos alumnos *que no quieren*, que han decidido dejar de aprender.

Las entrevistas revelan que **los docentes se sienten incapaces** ante este tipo de alumnos.

El resultado de la evaluación es, finalmente, la media ponderada de la **aplicación de porcentajes** en los que el **examen es el instrumento que mayor peso evaluativo** tiene. Incluso las fuentes de contenidos de los exámenes se encuentran en las explicaciones de aula. Apareciendo **un 17% de docentes que reconoce que sus exámenes son realmente sus referentes evaluativos**, en las preguntas de éstos se encuentran todos los objetivos que quieren conseguir en los estudiantes. La función social vuelve a prevalecer ante el esfuerzo continuado que supone la función pedagógica de la evaluación.

Los alumnos muestran actitud ni a favor ni en contra, casi de rechazo, ante el hecho de practicar la **autoevaluación**. Manifiestan en las entrevistas que sus profesores no les enseñan a hacerlo.

El desarrollo de la competencia evaluadora del alumno, como mecanismo de auto-reflexión y de mejora, es fundamental. A través de ella se aprende a enjuiciar constructivamente, a aceptar las críticas con tolerancia, a elegir y a tomar decisiones. Movilizar estas habilidades supone plantearse unos objetivos, interiorizarlos, desearlos y usar estrategias para llevarlos a cabo. La competencia evaluadora permite el desarrollo de las estrategias de control, que según se demuestra en PISA contribuyen en los altos rendimientos. Para que un alumno pueda aprenderlas, el profesor tiene que enseñarlas, y solo puede enseñarse aquello que se posee.

A través del análisis de los datos recabados en el cuestionario se comprobó que los docentes dan máxima importancia, de entre todas las competencias docentes, a la habilidad para **implicar a los alumnos en su trabajo y su aprendizaje**, existiendo acuerdo en que es la competencia que más desarrollada poseen, sintiéndose habilidosos en el trabajo formativo que realizan con sus alumnos. Esta competencia formaría parte de una competencia que englobaría esas habilidades, la **macrocompetencia reguladora**, que según muestra la escala de actitudes, vuelve a constituirse como una de las más desarrolladas. Nuevamente, los docentes ponen sus metas en los alumnos, ellos son lo que realmente importa.

Otras competencias parecen menos relevantes para los profesores, como la **meta-evaluadora**, entendida como la capacidad de analizar los propios procesos de evaluación e implementar mejoras. Asimismo, los docentes reconocen el escaso desarrollo que en ellos tiene esta competencia.

La formación continua, a través de la **indagación e innovación en didáctica**, quedaría también como una competencia poco importante, aunque algo más desarrollada que la meta-evaluativa. Estas carencias tendrán que ser tenidas en cuenta cuando los equipos directivos de los centros educativos se planteen procesos de formación que impliquen el desarrollo competencial docente. Habría que hacerles entender que son los docentes que se forman permanentemente a través de la indagación e innovación

pedagógica en grupos de trabajo colaborativos, los que alcanzan actitudes más positivas hacia la competencia evaluadora, según se ha evidenciado en este estudio.

En relación a la **evaluación de la práctica docente**:

Los profesores deciden que ésta no se encuentra dentro de las prioridades de la evaluación, no obstante se autoevalúan a través de la **auto-reflexión** de los acontecimientos del día a día, sin sistematización. Pero, mayormente, lo hacen mediante los **resultados académicos** obtenidos por los estudiantes, una vez finalizado el proceso. El carácter final de la evaluación se descubre, así, en relación a todos los objetos de la evaluación.

Además, **no tienden a sistematizar la práctica autoevaluativa** ni a registrarla. Exponen, a través de las entrevistas, que son buenos propósitos anuales, pero que el vertiginoso ejercicio de la profesión acaba olvidándose del docente y centrándose en el estudiante. Los profesores tienen una tendencia inusitada a recoger por escrito los resultados del proceso de aprendizaje de sus alumnos, exámenes escritos, trabajos escritos... y, además, registran todo por escrito acerca del alumno, para que todo el proceso quede objetivado, ante sí mismos y ante cualquier reclamación de las familias o de la inspección. Sin embargo, cuando la evaluación se vuelve y les mira, ese registro pierde intensidad, carece de importancia, y aunque entienden que la práctica evaluativa les **permite reflexionar sobre sus enseñanzas** y que propicia la mejora de la metodología, reconocen que no sistematizan los procesos autoevaluativos y meta-evaluativos.

Tampoco enseñan a sus alumnos a autoevaluarse, **la evaluación de la competencia evaluadora discente** no se encuentra entre sus finalidades. En las entrevistas se comprobó cómo tan solo uno de los docentes utiliza la autoevaluación y coevaluación con los alumnos, manifestándose con convicción acerca de lo que hace y cómo eso le lleva a obtener magníficos resultados. Estas posturas, tan poco extendidas, debieran ser compartidas entre los docentes.

La tendencia sigue siendo una forma de evaluación mediante exámenes como mecanismo prioritario para ejercer la evaluación sumativa, lo que no resta importancia

al hecho de que se utilicen muchos otros instrumentos a lo largo del proceso para llevar a cabo la evaluación formativa.

Los instrumentos y metodologías que utilizan los docentes para evaluar a sus estudiantes se centran en la aplicación de pruebas, siendo **las pruebas de respuesta abierta y de respuesta cerrada** las que mayor seguimiento tienen entre los docentes. Por otro lado se valora con gran fuerza el **trabajo personal del alumno mediante la observación directa**. Muchas otras estrategias son utilizadas, aunque en menor medida.

Cuando el profesor procede a la valoración e interpretación, todos los instrumentos utilizados se convierten en una parte de la calificación, que se lleva a efecto de forma ponderativa. **La evaluación formativa y sumativa** se complementan, pero prevalece el acto final ante el proceso. El examen sigue siendo el instrumento que mayor peso evaluativo tiene. *“Tengo en cuenta los exámenes y el diario. Valen mucho los exámenes porque creo que eso es lo que se van a encontrar, cuando se vayan les van a evaluar mediante exámenes. Yo mediante exámenes valoro sus valores, sus capacidades, gracias a las redacciones de actualidad, violencia de género, tabaco... que me sirvan para educar y reconducir”* (15-p).

La evaluación debe servir para formar y ayudar más que para descubrir lo que el alumno no sabe (Castillo, 1999). Algunos de los aspectos desvelados en este trabajo deberían ser considerados por los profesionales que desempeñan sus funciones en los entornos educativos, aspectos que se encuentran sin mucha dificultad oyendo críticamente a los alumnos y haciéndoles partícipes del proceso de evaluación.

El análisis de la información aportada por los estudiantes mostró que aquellos que **elaboran sus propios materiales**, usando estrategias de aprendizaje de elaboración, más que de memorización, son los que **se sienten más capaces de aprender** por sí mismos, desarrollando una de las competencias básicas más deseadas, el aprender a aprender.

Por el contrario, los estudiantes que apoyan la **forma de evaluación tipo examen**, argumentando que ésta les permite demostrar todo lo que saben, son aquellos que **solo aprenden lo que su profesor les enseña** básicamente, desperdiciando la gran

cantidad de conocimientos que otras fuentes pueden aportarle y dejando sus aprendizajes en manos exclusivas de los docentes.

Esta investigación deja muchas puertas abiertas. Las reformas educativas no se implantan a corto plazo. Al igual que tardaron en calar las terminologías innovadoras que planteara la LOGSE en materia de evaluación y que, a través de las entrevistas, se descubre cómo los docentes y sus estudiantes las tienen ya interiorizadas, de la misma forma habrá que esperar para que el nuevo enfoque propuesto por la LOE acabe formando parte de las estructuras cognitivas de los docentes y, al igual que ahora se muestran seguros ante la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes, en un plazo de tiempo aún indeterminado, se habrán asimilado nuevas formas de ver la evaluación, y así sea transmitida a los estudiantes.

Mientras, la formación docente tiene que ser el motor que promueva esos cambios.

El mayor o menor desarrollo de una competencia para la evaluación encontró, a través de esta investigación, sus influencias en los mecanismos de aprendizaje permanente que utilizan los docentes.

Se evidenció que los docentes que se forman mediante **proyectos de innovación pedagógica**, indagando en la elaboración de actividades de aprendizaje innovadoras e interdisciplinarias, manifiestan mejores actitudes en todas las dimensiones de la evaluación.

Sin embargo, la competencia destinada a organizar la **formación continuada** en el docente, investigado e innovando en didáctica, se mostró como una competencia poco importante para los profesores, así como poco desarrollada entre éstos.

Los docentes reconocían que la competencia para **trabajar colaborativamente con sus compañeros** por un proyecto común era, junto con la destreza de **observar y evaluar situaciones de enseñanza y aprendizaje** bajo un enfoque formativo, las que menos desarrolladas tenían.

Para efectuar una formación que haga de los profesores unos profesionales innovadores, indagadores y reflexivos, estas competencias que existen de forma innata en cada uno de ellos, deben despertarse a través de las experiencias compartidas

entre docentes. Y esto solo podrá conseguirse con un convencimiento profundo de que son necesarias para conseguir los fines que se persiguen. Por ello, la formación en el modelo formativo debe fomentar, en primera instancia, una introspección auto-evaluadora a través de la cual se delimite el contexto de la evaluación de cada docente, para luego, mediante una coevaluación se compartan los modelos entre unos docentes y otros, con sus dificultades, sus oscuridades y sus zonas de crecimiento. Decidir qué se quiere conseguir, qué es lo realmente básico e importante y cómo conseguirlo pondrían el colofón a un trabajo de todos. El ejercicio del diseño de estrategias de aprendizaje innovadoras se constituiría, finalmente, como un proceso de formación permanente de los docentes, en la que el profesional crecería a través de la indagación cooperativa y constructiva. Y puesto que los exámenes son cruciales en la vida de docentes e inevitables en la vida discente, se hace necesario propiciar foros en los que se diseñen pruebas escritas que permitan evaluar el desarrollo de las competencias clave en una actitud de colaboración entre todos, docentes y discentes. Enseñar a los estudiantes a realizar este tipo de pruebas alejadas, toda vez, de estrategias memorísticas para su resolución, en las que imperen mecanismos de elaboración y de control. Y encontrar puntos frecuentes de comunicación de resultados, para que la interpretación de la información se vuelva democrática, entre alumnos primero y entre profesores después.

El desarrollo de la competencia evaluadora necesita de una formación colaborativa en la que impere el sentido común. Sabemos que las técnicas siempre son necesarias y las cosas se hacen mejor si saben cómo hacerse, pero lo realmente importante es seleccionar y aprehender los conocimientos que permitirán la claridad de las ideas.

Un docente difícilmente modificaría sus estructuras de enseñanza y evaluación por sí solo, por miedo a cambios, porque no sabe hacerlo de otra manera, por miedo a seleccionar, a no elegir lo realmente importante, por inseguridad. Para ganar la batalla a la soledad del evaluador, que lleva imperando durante años, las instituciones educativas deben apostar por la creación de espacios de trabajo colaborativo entre docentes, preparados para seleccionar de entre los contenidos curriculares, los

realmente básicos, junto al firme propósito de dedicar el tiempo de enseñanza a una evaluación formativa y formadora continuada. Menos contenidos pero más afianzados implicarían que la preparación del alumno fuera, sin duda, mejor en aquellos aspectos seleccionados.

Tras las conclusiones obtenidas, no debería ponerse en duda que la influencia que la evaluación tiene en los aprendizajes de los estudiantes es determinante en su proceso formativo actual y futuro. La evaluación es una de las actividades docentes con mayor carga de responsabilidad entre todas las actividades educativas, por las consecuencias que puede tener sobre las vidas futuras de los estudiantes. Estar preparados para efectuarla se vuelve primordial. Los docentes deben interiorizar la importancia de hacerse cargo de un grupo de alumnos durante un año, puesto que para el discente es el año de vida en el que aprendieron, o no, aquello tan importante que condicionará el resto de su existencia académica, profesional y social.

La necesidad de formar profesionales competentes capacitados para instruir a los discentes en competencias básicas, según marca la reforma educativa, debe provocar en los centros educativos cambios en las culturas de evaluación. Es el docente el agente clave en la ejecución de los procesos evaluativos, éste se preocupa por la formación del alumno y consigue enseñarle lo que se propone. Aunque la evaluación que realizan los profesores va encaminada hacia la actividad formativa y reguladora, estos no planifican para la adquisición de competencias básicas, ni desarrollan actividades orientadas a su consecución. Enseñan formativamente, pero acaban evaluando certificadoramente, mediante exámenes. Las finalidades educativas deben transformarse. En manos de los centros educativos queda la reforma en evaluación. En ellos se debe trabajar colaborativamente para propiciar el cambio de mentalidad del docente. Creer en el papel fundamental que puede cobrar la autoevaluación tanto docente como discente, permitirá el compartir la responsabilidad del aprendizaje con el estudiante, formándose y formándole competentemente. A través de la reflexión colaborativa acerca de las prácticas docentes como retroalimentación para conseguir la mejora educativa, se podrá llegar al entendimiento de la evaluación como un

proceso indivisible de la actividad de enseñanza y aprendizaje, de la actividad instructiva.

Por último, añadir que la competencia evaluadora debía estar integrada en los currículum como la novena competencia, con entidad propia, toda vez que se encuentra inmersa en la competencia octava, *autonomía e iniciativa personal*, que desarrollan los Reales Decretos, aunque diluida entre tantas habilidades y destrezas de autonomía personal a desarrollar y que impide al docente determinar la evaluación y regulación como verdaderamente necesarias. Una competencia evaluadora que abarcara la autorregulación y la autoevaluación para conseguir el auto-aprendizaje. Apostar, así, por una evaluación formadora en la que el alumno se enseña a aprender regulando su aprendizaje y haciendo del error una virtud, más que por una evaluación formativa, en la que el regulador del proceso se vuelve el profesor (Sanmartí, 2010). Una evaluación que desarrollara la capacidad evaluadora del estudiante.

18.- Límites de la investigación y nuevos caminos que explorar.

18.1.- Limitaciones subyacentes a la investigación.

Esta investigación ha pretendido ser un descubrimiento y una reflexión diagnóstica sobre las capacidades evaluativas de los docentes de educación secundaria obligatoria dentro del contexto que enmarca la última reforma educativa, a través de la Ley Orgánica de la Educación, LOE (2006). La tarea no ha sido fácil y como toda investigación se ve envuelta en una serie de limitaciones que más que empobrecer la convierten en un reto a conseguir.

Limitaciones en el investigador. La constante toma de decisiones ante los acontecimientos que, a través de las indagaciones, se iban desarrollando, hicieron que en ocasiones fluctuara la seguridad de seguir el camino correcto. A lo largo del desarrollo de este estudio se ha intentado ser lo más objetivo posible, abstraerse de la práctica que como docente se tiene y reinventarse en un nuevo papel. Puesto que la que investiga, docente es. Para no caer en prácticas empobrecedoras, como las que

produce el **efecto halo**, con el que se puede perder la objetividad por conocimientos previos sobre el evaluando, que en este caso, fue la propia evaluación. Ser docente y convertirse a su vez en investigador, sin dejar de ser ambas cosas, y sin dejar que se manifestaran al mismo tiempo, resultó en ocasiones complicado. Quedo convencida de que este doble ser se convierte en una interesante habilidad que permite disponer de dos perspectivas simultáneas que aportan luz y ayudan a descubrir la realidad educativa. Como dijo De Broglie, *a través de la Dualidad Onda-Partícula*, todos los entes cuánticos se comportan en ocasiones como partículas y, en otras, como ondas, aunque nunca lo hagan simultáneamente, reconocer una forma u otra depende, exclusivamente, del fenómeno con el que se encuentren. Y Bohr, añadió, en su *Principio Cuántico de Complementariedad* que las teorías sobre la luz, ondulatoria y corpuscular, no se excluyen, sino que se complementan y refuerzan, logrando una complementariedad que enriquece y permite una descripción más correcta y detallada de la realidad.

Limitación Temporal. Los resultados obtenidos de la investigación realizada dependen, claramente, del momento en el que se ha realizado. Se trata de una situación de cambio, de transición entre la LOGSE, la LOCE y la LOE. Un momento en el que los gobiernos trabajan para hacer de la educación la herramienta que permita conseguir los objetivos propuestos por la Unión Europea. El nuevo enfoque que propone este nuevo último cuerpo legal español no termina de interiorizarse y los docentes se resisten a modificar conductas, como se ha evidenciado en este estudio. También se ha desvelado una tendencia de algunos docentes a implementar pequeños cambios, pero se desconoce si esta actitud cambiará definitivamente hacia una conversión de las finalidades evaluativas encaminadas a satisfacer las demandas de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Futuras investigaciones diacrónicas desvelarán si las nuevas propuestas acabarán calando y haciéndose efectivas. Habrá que realizar una investigación posterior en la que, pasado un tiempo, vuelvan a aplicarse las mismas metodologías de investigación sobre los mismos sujetos para poder evidenciar los logros conseguidos en relación a la modificación de las actitudes de los profesores. *“Este sistema es demasiado reciente para que se haya afianzado, hay que seguir*

trabajándolo, los alumnos al final llegarán con esto arraigado, con el tiempo conseguiremos que los alumnos se vuelvan autocríticos. Los docentes estamos convencidos, pero la falta de tiempo y de trabajo en el aula lo imposibilitan". (5-p)

Limitación de la medición. La elaboración de las encuestas, en cuanto a cuestionarios, escala de actitudes y entrevistas, se han considerado validas y fiables, y en su construcción se ha sido fiel a los fines que se perseguían en la investigación. Sin embargo, asaltan dudas sobre si todo lo que había que cuestionarse se ha cuestionado o si se hubieran elaborado otros ítems, los resultados habrían sido los mismos o si las agrupaciones efectuadas con éstos hubiesen sido otras, qué se hubiera obtenido (Zaragoza, 2003).

Limitación de la realidad. Los docentes han participado de esta investigación por voluntad propia, unas encuestas largas que conducían a la reflexión de sus prácticas. Sin embargo, no siempre se puede asegurar que las respuestas dadas sean el reflejo de lo que realmente se hace, o se trate de buenos propósitos a conseguir, o se conviertan en respuestas que revelen disconformidad con las estructuras y sistemas de evaluación. La evaluación es un tema complicado, evaluar la evaluación es entrar en las entrañas de cada docente e irrumpir en la intimidad de los centros educativos y, en algunos casos, se vive bajo la sensación de fiscalización externa y de control tan denostada por los docentes.

Limitación de la muestra. Aunque la muestra puede considerarse representativa, y la información recabada queda corroborada con las entrevistas realizadas, queda la duda de si los métodos cualitativos aplicados en un centro específico, se hubiesen aplicado en la recolección de información de otros centros, los resultados hubiesen sido los mismos.

18.2.- Nuevos caminos que descubrir.

Desde la perspectiva que supone el papel de investigador, puede otearse cómo dos caminos entrelazados deben caminar juntos. Uno el del investigador que sigue

indagando y, otro, el del docente que sigue formándose. El primero se forma en la andadura, el segundo indaga en el camino.

Las líneas de investigación futuras que se proponen van encaminadas a la triangulación de la información. En este trabajo se ha empleado la triangulación metodológica, utilizando métodos diferentes, cualitativos y cuantitativos sobre el mismo objeto de estudio, la evaluación; así como mismas metodologías sobre sujetos distintos, los docentes y los discentes. Completar esta información requiere de nuevas investigaciones aplicadas al resto de implicados en los procesos de evaluación.

- Centrada en los inspectores, como representantes técnicos de las administraciones educativas que hacen la ley y velan por su desempeño. Desvelar esas actitudes desde su posición de evaluadores de las evaluaciones enriquecería, en gran medida, las conclusiones de este estudio. Descubrir la visión que tienen de los centros y de los docentes como agentes a los que se les encarga unilateralmente poner en práctica la filosofía imperante en la sociedad y absorbida por la legislación, con sus fines y mecanismos, con sus formas de interpretación y comunicación.
- Centrada en las familias, como intervinientes secundarios, aunque directos, del aprendizaje de sus hijos. La importancia de la influencia de las familias es realmente interesante como un factor a tener en cuenta en los aprendizajes de los alumnos. Se han visto las tendencias de los estudiantes a pensar como sus padres acerca del concepto de la evaluación. Cambiar sus perspectivas desde la escuela, necesita de la transformación de los esquemas cognitivos de las familias.

Por otro lado, esta investigación se enmarca en un punto concreto del tiempo, una investigación de carácter transversal que estudia grupos diferentes en un mismo espacio temporal. Lo que le resta consistencia es cuanto que ignora los efectos que producen las transformaciones sociales que se manifiestan a lo largo del tiempo. Según Cohen y Manion (2002) la triangulación en el tiempo permitiría la rectificación de estas omisiones. Las investigaciones longitudinales estudiarían el mismo grupo en diferentes momentos temporales. Se propone como nueva línea de investigación analizar la situación estudiada en otros momentos. Este tipo de estudios permitiría evidenciar la

evolución, si la hubiera, de las actitudes de los grupos humanos en relación a la progresiva interiorización de las finalidades educativas que propone la reforma educativa.

Aprovechar las evidencias encontradas en esta investigación sobre la coherencia de los docentes al evaluar, en relación a cómo sus finalidades educativas están en consonancia con los instrumentos que utilizan, permitiría encontrar en los propios docentes, que se constituirían como investigadores en la acción, los motores del cambio.

Por ello, el camino paralelo que marca las futuras líneas de investigación se encontraría en relación directa con la investigación-acción, a nivel de centro, a nivel de grupos de trabajo intra e inter-centros y a nivel de aula. Los docentes que son especialmente protagonistas en los procesos de evaluación deben abrir sus vías de investigación en sus propios contextos, formándose y enriqueciéndose a partir de ellos.

Esta formación debe tender, más que a la adquisición de contenidos teóricos que cualifiquen académicamente a los docentes como técnicos evaluadores, hacia el desarrollo de competencias docentes, a sabiendas que todas ellas, finalmente, confluirán en el crecimiento de la habilidad evaluadora.

Este tipo de desarrollo profesional se llena de sentido cuando nace de la necesidad de alcanzar un fin común entre los actores principales de la educación, que es comprender la realidad en la que se envuelve la educación, aprendiendo por indagación, decidiendo cuáles son los conocimientos básicos y necesarios que deben adquirir los estudiantes, delimitando las funciones de la evaluación. Con convencimiento, con el apoyo colaborativo de docentes e instituciones, apropiándose de la autonomía que pertenece a los docentes y a los centros, con seguridad, sin miedos a equívocos en las elecciones, porque cuando en colaboración se toman decisiones sobre nuestra esencia, se está ejerciendo la evaluación en su más pleno significado.

Otra vertiente investigadora iría dirigida hacia la realización de estudios sobre las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación en otros niveles educativos. Hasta ahora he realizado dos estudios relacionados con los procesos de evaluación que siguen los docentes en el Campo de Gibraltar.

El primero de ellos en relación con una investigación realizada en 2006, se trató de un estudio de caso, con metodología puramente cualitativa desarrollada a través de grupos de discusión. Se realizó en el nivel educativo de primaria, EPO. El carácter del estudio fue, por un lado, diagnóstico, evidenciando puntos fuertes y carencias; por otro lado, tuvo carácter interventivo y terapéutico. Las conclusiones obtenidas desvelaron que las modificaciones profundas de los modelos de evaluación docentes influyen en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la selección de los contenidos, actividades y tareas del alumno, hasta las estrategias de enseñanza. El estudio intentó dirigir la comprensión de la evaluación que tenían los docentes hacia nuevas formas de evaluación basadas en la adquisición de las competencias básicas.

El segundo trabajo, que da lugar a esta tesis doctoral, se realiza entre 2008 y 2011, y se centra en el estudio de las actitudes de los docentes de secundaria obligatoria. En este estudio se funden los métodos cualitativo y cuantitativo para encontrar la complementariedad metodológica. La muestra abarca a todo el Campo de Gibraltar y tiene carácter diagnóstico, de descubrimiento, entendimiento e interpretación de la realidad.

A partir de aquí quedarían dos caminos que atravesar para completar una investigación dedicada al docente.

Un primer camino, que se constituiría como la respuesta a la colaboración que se ha tenido de los centros educativos, a través del cual se puedan proponer modelos que guíen las prácticas evaluativas y confluya en la propuesta de mejoras que se lleven a efecto. Difundir, por tanto, los resultados obtenidos en este estudio y colaborar en la formación de los docentes, mediante la investigación-acción en cada centro que lo demande.

Un segundo camino, que permitirá la continuidad de la investigación al resto de niveles educativos. Por un lado el nivel de secundaria no obligatoria, el bachillerato. Se trata de un nivel que se constituye como la antesala a las pruebas de acceso a la universidad, PAU. Conocer si la formación que reciben los estudiantes posee carácter propedéutico, si las finalidades educativas son comunes, o no, para los docentes y si ello influye en sus prácticas evaluativas. Descubrir si la evaluación difiere con respecto a los niveles básicos, vislumbrar si el nivel educativo en el que se imparte clases influye en los modelos evaluativos docentes y en sus prácticas, puesto que en la mayoría de los casos son los mismos docentes los que ejercen sus enseñanzas en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Por otro lado, dirigido a indagar en el nivel universitario, recién incorporado al Espacio Europeo de Educación Superior, descubriendo cuáles son las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación, indagando si la nueva reforma educativa de la universidad ha sido aprehendida por el profesorado de este nivel, conociendo los dilemas que plantea el nuevo enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, y describiendo e interpretando, a través del conocimiento profundo, los pareceres docentes sobre el ejercicio de la competencia evaluadora. Planteándose si existe una competencia o perfil evaluador docente genérico o, por el contrario, depende de las especialidades técnicas.

Cualquiera de estos caminos son nuevos mundos que descubrir, que ilusionan y que dejan abiertas las puertas de esta investigación al enriquecimiento y desarrollo profesional de cualquier investigador.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

19.- Bibliografía.

AEBLI, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

ALBERT GÓMEZ, M. J. (2009). "Proyectos Innovadores para la formación en la empresa basados en el desarrollo de competencias". En MEDINA RIVILLA (Coord.). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

ALONSO SÁNCHEZ, M., GIL PÉREZ, D. & MTNEZ-TORREGROSA J. (1996). "Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias". *Investigación en la Escuela*, (30: 15-26).

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2009). "La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo". *Revista de Educación*, (350: 351-374).

ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

BARBER, M. & MOURSHED, M. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, 41. PREAL.

BARBERÁ GREGORI, E. (1997). "La evaluación escrita en el área matemática: contenido y tendencias". *Anuario de Psicología*, (72: 21-41).

BARRAGÁN SÁNCHEZ, R. (2005). "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1: 121-139).

[http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm].

BARRIOS, O. & BORDAS, I. (2000). "Sistema de evaluación de los aprendizajes". En DE LA TORRE, S. *Estrategias didácticas Innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

BAUTISTA VALLEJO, J. M. (2001). "Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico". *XXI: Revista de Educación*, (3:189-196).

BAZDRESCH PARADA, M. (1998). "Las competencias en la formación de docentes". *Educar. Revista de educación, nueva época*, (5). México.

BLANCO, N. & ALVARADO, M. (2005). "Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social". *Revista de ciencias sociales (Ve)*, 11 (3:537-544).

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. & NAVARRO MONTAÑO, M.J. (1999). "Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1).

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. & LUCERO FUSTES, M. (2002a). "Los medios y recursos en el proceso didáctico". En MEDINA RIVILLA. *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. & LUCERO FUSTES, M. (2002b). "La evaluación. Principios, modelos y ámbitos". En MEDINA RIVILLA. *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York, McKay.

BOLÍVAR, A. (2000). "La mejora de los procesos de evaluación". Ponencia impartida en el curso *La mejora de la enseñanza*. Murcia.

BOLÍVAR, A. (2006). "La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad". En ROMERO MORANTE, J. & LUIS GÓMEZ, A. (Editores). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. *Con-ciencia social* (10, 69:82). Consejería de educación de Cantabria.

BUENDÍA, L., COLÁS, P. & HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

CALDERÓN ARÉVALO, M. (1998). "Evaluación ecológica". *Aprendizaje y currículo. Red maestros de maestros, 1998*.

CAMILLONI, A. R. W. DE (1998). "Sistemas de calificación y regímenes de promoción". En CAMILLONI Y OTROS. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CAMPEROS CAMERO, M. (2008). "La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos". *EDUCERE- Foro Universitario* (43: 805-814).

CAMPOS RÍOS, G. (2009). "La evaluación de los docentes en educación superior. Asunto en manos de los happy few". *Revista iberoamericana de Educación*, 49 (5).

CARDINET, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck.

CARDONA ANDÚJAR, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres.

CARDONA ANDÚJAR, J. & GENTO PALACIOS, S. (1998). "Las pruebas objetivas". En MEDINA RIVILLA, A., CARDONA ANDUJAR, J., CASTILLO ARREDONDO, S. & DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

CARIDE GÓMEZ & TRILLO ALONSO (1983). "El paradigma ecológico en la investigación didáctica". Ediciones Universidad de Salamanca (España). *Colecciones Enseñanza and Teaching, (1)*.

CARRANZA, G. (2008). "Docencia, discurso y evaluación colaborativa". *Reencuentro, (53)*. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. México.

CASANOVA, M. A. (1998). "Evaluación: concepto, tipología y objetivos". *La evaluación educativa*. México.

CASTILLO ARREDONDO, S. (1999). "Sentido educativo de la evaluación en Educación Secundaria". *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación, (2)*. Madrid: UNED.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2004). "Contribución de la evaluación a la identidad y a la calidad de la educación. La responsabilidad del profesor". *Enseñanza, (22: 439-466)*.

CASTILLO ARREDONDO, S. & CABRERIZO DIAGO, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

CASTILLO, ARREDONDO, S. & GENTO PALACIOS, S. (1995). "Modelos de evaluación de programas educativos". En MEDINA, A. y VILLAR, L.M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.

CEDEÑO-SUÁREZ, M. A. (2001). "Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo". *Revista Actualidades investigativas en educación*, 1 (1). Costa Rica.

CELINA OVIEDO, H. & CAMPO ARIAS, A. (2005). "Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach". *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (4). Asociación colombiana de psiquiatría. Bogotá, Colombia.

COHEN, L. & MANION L. (1990). *Métodos de investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

COLL SALVADOR, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.

COLL SALVADOR, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". *Revista electrónica de investigación educativa, REDIE*, 8 (1).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2006). "El modelo de evaluación de diagnóstico en Andalucía". Dirección general de ordenación y evaluación educativa. Consejería de educación de la Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2008). "El modelo de evaluación de diagnóstico en Andalucía". Dirección general de ordenación y evaluación educativa. Consejería de educación de la Junta de Andalucía.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). Evaluación de diagnóstico 2009-2010. Informe de resultados. Agencia andaluza de evaluación educativa. Consejería de educación de la Junta de Andalucía.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978).

- CONTRERAS, G. (2008). "La evaluación de la docencia y su diagnóstico". *Reencuentro*, (53: 21-34). México.
- COOK T., D. & REICHARDT CH., S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid.
- COOMBS, P.H. (1971). *Informe Coombs: La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CÓRDOBA GÓMEZ, F. J. (2006). "Evaluación de los estudiantes. Una discusión abierta". *Revista Iberoamericana OEI*, 39 (7).
- CORREA URIBE, S. (2002). *Paradigmas –enfoques- orientaciones y modelos evaluativos*. En CORREA URIBE, S., PUERTA ZAPATA, A. & RESTREPO GÓMEZ, B. "Especialización en teoría, métodos, y técnicas de investigación social. Módulo VI: Investigación evaluativa". Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- CRONBACH, L. J. (1963). "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*, 64.
- DE KETELE, J. & ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- DE LA TORRE, S. & BARRIOS, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. & APODACA URQUIJO, P. (2009). "Criterios para evaluar el impacto de los planes de evaluación de la calidad de la educación superior". *Revista de educación* (349: 295-310).
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. & SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO GARCÍA, A. M. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Universidades.

DELORS J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

DELVAL, J. (2001). "Hoy todos son constructivistas". *EDUCERE*, 5 (15: 353-359).

DÍAZ ALCARAZ, F. (Coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis. Grupo Wolters Kluwer.

DÍAZ BARRIGA, F. & HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).

DÍAZ BARRIGA, A. & PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). Entrevistados por MONTES TORO, M. F. "El sentido de la evaluación y la evaluación del currículo en la educación superior". *Magistro*, 4 (8:123-136).

ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

ELTON, L. (1997). Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education. In: R. AYLETT, R.; K. GREGORY, K. *Evaluating teacher. Quality in Higher Education*. London: Falner Press.

EMBERLEY MORENO, E. & PELEGRINO DEL RÍO, M. (2011). *Conducta desafiante y agresiva. Génesis, evaluación y propuestas*. GEU Editorial.

ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, RELIEVE*, 9 (1).

ESCUADERO ESCORZA, T. (2009). "Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y su evaluación". *Curso de formación del profesorado* (21). ICE-Universidad de Zaragoza.

EUNEC (2008). "Reflexiones y declaraciones sobre los resultados del aprendizaje: la necesidad de clarificación". *Conferencia EUNEC*. Madrid, 16-18 de junio 2008.

EURYDICE (2002). *"Competencias clave"*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 2009-2010. Informe de resultados. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- FEIMAN-NEMSER, S. (1990): "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives". En HOUSTON, R. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- FEITO ALONSO, R. (2001). "La Reforma de la Reforma". *Revista de Educación*, (4).
- FEITO ALONSO, R. (2003). "La LOCE y el fracaso escolar". *Revista de Investigación en la Escuela*, (49).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- FERNANDO DÍAZ, L. (2001). "La meta-evaluación y su método". *Revista de Ciencias Sociales* 3, (93-92).
- FUENTES-MEDINA, M. E. & HERRERO SÁNCHEZ, J. R. (1999). "Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación". *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1).
- FUENTES SILVEIRA, M. J., GARCÍA BARRIOS, S. & MARTÍNEZ LOSADA, C. (2009). "¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación?" *Revista de educación*, (349:269-294).
- FULLAT, O. (1991). "Filosofía de la educación hoy". *Educación*, (69-87). Ed. Dykinson.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2003). "La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas". En MEDINA RIVILLA. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (dir.) (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- GALLEGO, J. & SALVADOR-MATA, F. (2009). "Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno de educación primaria". En MEDINA RIVILLA. *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

GARCÍA GONZÁLEZ, P. (2009). "Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en las TIC's". En MEDINA RIVILLA. *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid.

GENTO PALACIOS, S. (1998). *Gestión y supervisión de centros educativos*. Buenos Aires: Docencia.

GENTO PALACIOS, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.

GENTO PALACIOS, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla (3ª Edición).

GENTO PALACIOS, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.

GIMENO SACRISTÁN J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (2002). "Comprensividad, diversidad y calidad en las aulas". En PEDRO CAÑAL (Ed.). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.

GUBA, G. E. Y LINCOLN, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

GUBA, G. E. (1989). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO SACRISTÁN J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Ediciones AKAL.

GUERRA LÓPEZ, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Bloomington, Indiana.

GUTIÉRREZ, A. (2006). "PISA y la evaluación de la alfabetización científica". *Revista Investigación en la Escuela -revista de investigación e innovación escolar, (60)*.

- GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (2009). "Competencia comunicativa a través de los textos". En MEDINA RIVILLA, A. (Editor). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- HEREDIA MANRIQUE, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1991). *Evaluación Curricular*. México: ILCE-OEA.
- HOROWITZ, R. (1995). "A 75-year legacy on assessment: Reflections from an interview with Ralph W. Tyler". *The Journal of Educational Research*, 89, (2: 68-75).
- HOUSE, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata. Madrid.
- IMBERNÓN, F. (2007). "La discusión paradigmática en la investigación educativa". *Revista de investigación educativa y desarrollo humano*, 1.
- INCE (1998). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe Global. Diagnóstico del sistema educativo español. La escuela secundaria obligatoria 1997*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- INECSE (2005). *Resultados en España del Estudio PISA 2000*. Madrid.
- JIMÉNEZ LLANOS, A. B. (2006) "Por qué es necesaria la evaluación de un programa educativo. Lo que podemos aprender". *Revista Investigación en la escuela*, (59: 69-79).
- JOINT COMMITTEE on Standards for educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- KERLINGER, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997). *La práctica de la evaluación aplicada al área de ciencias sociales en la enseñanza secundaria*. Granada.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2006). "Las competencias básicas del currículo en la LOE". V *Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*. Granada.
- LOZANO SEIJAS, C. (1995). "La Educación en España 1945-1992", en p.p. 253-277 de la obra coordinada por A. PUIGGRÓS y C. LOZANO: *Historia de la Educación Iberoamericana (Tomo I)*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

MAGER, R. F. (1962). *Preparing Objectives for Programmed Instruction*. San Francisco: Fearon.

MANASSERO MAS, M. A. & VÁZQUEZ ALONSO, A. (2001). "Instrumentos y métodos para la evaluación de las actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad". *Enseñanza de las ciencias*, 20 (1: 15-27).

MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

MARQUÉS GRAELLS, P. (2000). "Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación, 2000". <http://www.peremarques.net/>

MARTÍN-MOLERO, F. (1988). *Educación ambiental: una experiencia interdisciplinar*. Madrid: Cyops.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1999). "Interprofesionalidad colaborativa". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3 (1).

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). "El estudio de casos en la investigación educativa" *Revista Investigación en la Escuela*, (6).

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (18: 127-143).

MATEO ANDRÉS, J. (2000). "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas". *Cuadernos de Educación* (33).

M.E.C. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

M.E.C. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

M.E.C. (1989). Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo, Madrid. MEC.

M.E.C. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

M.E.C. (1992). *Materiales para la reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Centro de publicación del MEC.

M.E.C. (1994). *Periódico semanal de información educativa "Comunidad escolar"(437)*. Madrid: Centro de publicación del MEC.

M.E.C (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.

M.E.C. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

M.E.C. (2003). *Documento Marco sobre la integración del sistema universitario español en el EEES*.

M.E.C.D. (2003). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2001-2002*. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.

M.E.C. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MEDINA BRITO, M.P. (2006) "Los equipos multiculturales en la empresa multinacional: un modelo explicativo de sus resultados". *Tesis doctoral accesible a texto completo en* <http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb/>

MEDINA RIVILLA, A., CARDONA ANDUJAR, J., CASTILLO ARREDONDO, S. & DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

MEDINA RIVILLA, A. & SALVADOR MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.

MEDINA RIVILLA, A. & CASTILLO ARREDONDO, S. (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid.

MEDINA RIVILLA, A., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. & SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2003). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

MEDINA RIVILLA, A., RODRÍGUEZ MARCOS, A. & IBÁÑEZ DE ALDECOA, A. (2005). *Interculturalidad, Formación del profesorado y Educación*. Madrid.

MEDINA RIVILLA, A., DOMÍNGUEZ GARRIDO, M.C. & SÁNCHEZ ROMERO, C. (2008). "Formación de las competencias de los discentes mediante un diseño integrado de medios". *Eccos revista científica*, 10 (2:327:357). Brasil.

MEDINA RIVILLA, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

MEDINA RIVILLA, A., GAIRÍN SALLÁN, J., ALBERT GÓMEZ, M.J., PÉREZ PÉREZ, R., CACHEIRO GONZÁLEZ, M.L. & PÉREZ NAVÍO, E. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

MELLA GARAY, E. (2003). "The Education In A Society Of Knowledge And Risk". *Revista Enfoques Educativos*, (5).

MELGAREJO DRAPER, J. (2006). "La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses". *Revista de Educación (extraordinario 2006: 237-262)*.

MENDOZA FILLOLA, A. (1998). "Concepción y creencias de la evaluación en el docente". *Revista Interuniversitaria Formación del profesorado*, (33: 107-120).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *PISA 2009*. OCDE. *Informe Español*. Madrid: Instituto de Evaluación.

MONEDERO MOYA, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Ediciones Aljibe, S.L.

MONEREO FONT, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

MONEREO FONT, C. & POZO MUNICIO, I. (2007). "Competencias para (con) vivir con el siglo XXI". *Revista Cuadernos de pedagogía*, (370).

MORALES VALLEJO, P., UROSA SANZ, B. & BLANCO BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

MORALES VALLEJO, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Comillas (3ª Edición).

MOYA OTERO, J. (2008). *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado*.

MOYA OTERO, J. & LUENGO HORCAJO, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.

NEGRÍN FAJARDO, O. & VERGARA CIORDIA, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

NÚÑEZ CUBERO, L. (2006). *El Modelo de Evaluación de Diagnóstico de Andalucía*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

OCDE (2006). *PISA, 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE.

OCDE (2009). *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and scienc*. Paris: OECD.

OCDE (2010). *Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE*. España: Santillana.

OLIVA GIL, J. (2003). "Racionalidad y ámbitos del currículum: Diseños Curriculares". En MEDINA RIVILLA. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

PARRA MONTERO, J. (2007). *ESO. LOE, Orientaciones para la práctica docente*. Bruño.

PÉREZ GUEDE, A. (1998). *La evaluación en el nuevo sistema educativo. Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. UNED.

PÉREZ PÉREZ, R. (2003). "Reforma educativa e innovación curricular". En MEDINA RIVILLA (2003). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

PÉREZ PUEYO, A. & CASANOVA VEGA, P. (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación*. Madrid: Editorial CEP.

PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla (4ª Edición).

- PERRENOUD, P. (2000). "El Arte de Construir Competencias". Nova Escola (Brasil).
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- PLATA CASÁIS, A. & TRILLO ALONSO, F. (2001). "¿Qué modelos de enseñanza-aprendizaje adoptan los profesores de Secundaria de Matemáticas? O cómo los profesores han seguido han seguido haciendo lo de siempre pese a la Reforma". *Enseñanza*, (19: 307-324).
- PONT BARCELÓ, E., BERMEJO CAMPOS, B., MEDINA RIVILLA, A., PEIRO ESTEVAN, J. & MARHUENDA FLUIXÁ, F. (2005). "Línea V: Formación a lo largo de la vida". *IV Congreso de Formación para el Trabajo*. Zaragoza.
- POPHAM, W. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya/2.
- POZO, I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- POZO ANDRÉS, M. M. (1996). "La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿Un modelo pedagógico para el resto del estado español?" *Departamento de Educación. Universidad de Alcalá. Revista Complutense de Educación*, 7 (2). Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- PRIETO P., M. (2008). "Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales". *Revista de Pedagogía*, 29 (84: 123-144).
- RIGO LEMINI, M. A. (2008). "Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente: relato de algunas posibles incongruencias". *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (53: 125-134).
- RIVAS MARTÍNEZ, F. (1988). *La evaluación criterial en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE.
- RODRÍGUEZ CRUZ, H. M. (1998). *Evaluación en el aula*. México: Trillas (3ª Edición).

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1998). "La evaluación. Concepto y tipos". En MEDINA RIVILLA y otros. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2003a). "La evaluación formativa. La toma de decisiones como consecuencia de las informaciones propiciadas por la evaluación". En MEDINA RIVILLA. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2003b). "Los criterios de evaluación. Una zona fronteriza entre los contenidos/objetivos y la evaluación". En MEDINA RIVILLA. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2003c). "La evaluación en el diseño curricular. Concepto, análisis y caracterización de la evaluación en la educación española actual". En MEDINA RIVILLA. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2003d). "Los niveles de concreción curricular". En MEDINA RIVILLA. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). "La evaluación institucional en España: análisis y planteamientos de futuro". En J. M^a DE LUXÁN. *Política y reforma universitaria*. Barcelona: Cedecs.

ROMERO MORANTE, J. & LUIS GÓMEZ, A. (2007). "¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19). <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19>

RUBIO HERRÁEZ, E. (2007). "Aprendizaje a lo largo de la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento". *CEE Participación educativa* (6: 14-29).

RUIZ RUIZ, J. M. (1995). "La evaluación formativa-criterial aplicada a un centro de educación primaria". *Revista Complutense de Educación*, 6 (1). Madrid.

RYCHEN, D. S. & SALGANIK L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (Trad. de José M. Pomares). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, colección Aulae.

SÁEZ CARRERAS, J. (1998). "El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social". *Revista de Pedagogía Social*, (3).

SALMERÓN PÉREZ, H. (1997). *Evaluación educativa*. Granada.

SANCHEZ ROMERO, C. (2003). "Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación". En MEDINA RIVILLA & CASTILLO ARREDONDO. *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.

SANMARTÍ, N. (2010). "La evaluación vista como un proceso de autorregulación". *En prensa. Publicaciones MEC*. Universidad Autónoma de Barcelona.

SANTILLANA EDUCACIÓN (2011). *Proyectos Curriculares*. Ed. Santillana.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). "Los abusos de la evaluación". En SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidonda (Málaga): Editorial Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1998). "Evaluaciones sin ton ni son. Necesidad de la meta-evaluación educativa". *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999). "Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34).

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). "Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje". *Revista Andalucía Educativa*, (34).

http://averroes.cec.juntaandalucia.es/publicaciones/andalucia_educativa.php3

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España: Paidós.

- SCRIVEN, M. (1967). "The methodology of evaluation". En R. W. TYLER, R. M. GAGNÉ, & M. SCRIVEN (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- SEGOVIA PÉREZ, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SERRANO DE MORENO, S. (2002). "La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras". *EDUCERE*, 247-257.
- SERRANO PASTOR, F., ATO GARCÍA, M. & AMORÓS POVEDA, L. (2005). "Metodología de una investigación evaluativa: Proyecto EDUSI". *Congreso internacional sobre formación del profesorado y nuevas tecnologías*. Santo Domingo.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid.
- SOLABARRIETA EIZAGUIRRE, J. (1996). "Modelos de autoevaluación del profesor". En TEJEDOR (1996). *Evaluación educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca, IUCE.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata (5ª Edición).
- STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2001). "The meta-evaluation imperative". *American Journal of Evaluation*, 22 (2:183-209).
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999). "Acerca de las competencias profesionales I". *Herramientas*, (56: 20-30).

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2000). "La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias". *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 4 (1).

TEJEDOR, F. J. (2002). "Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de alumnos". *Revista de Educación* (328).

TIANA FERRER, A. (2008). "La evaluación de los sistemas educativos". *Revista Iberoamericana de Educación* (10). *Evaluación de la calidad de la educación*.

TRILLO ALONSO, F. (2005). "Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?" *Revista Perspectiva Educacional*, (45: 85-103). Valparaíso. Chile

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, (2003). Editado por Julia González, Roberte Wagenaar. Universidad de Deusto. Bilbao.

TYLER, R. W. (1969). *Educational Evaluation: New roles, new means*. Chicago.

VALLE OLSEN, K. (2006). "Valor de uso versus valor de cambio". *CEAPA, Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, (86).

ZABALZA BERAZA, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1998). *Evaluación de actitudes y valores*. Madrid.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZARAGOZA RADUÁ, J.M. (2003). "Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos". Universidad Autónoma de Barcelona. *Tesis doctoral accesible a texto completo en:*

<http://hdl.handle.net/10803/5023>

CAPÍTULO VII
ANEXOS

20.- Anexo 1: Tablas.

Tabla 13.A: Resultados de la prueba de fiabilidad para la muestra de 72 ítems.

ITEMS	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.1	314,2400	3352,285	,277	,964
var1.4	313,7600	3479,881	-,382	,966
var1.5	312,1900	3314,155	,601	,963
var1.6	313,5700	3320,066	,429	,963
var1.7	311,6900	3317,751	,603	,963
var1.8	312,3500	3293,967	,576	,963
var1.9	312,6000	3333,212	,350	,964
var1.10	314,2200	3416,618	-,054	,965
var1.11	313,2100	3325,440	,389	,964
var1.12	311,8600	3278,162	,791	,962
var2.1	312,6900	3270,155	,722	,963
var2.2	312,9300	3284,308	,626	,963
var2.3	312,5400	3307,180	,553	,963
var2.6	314,4200	3360,589	,225	,964
var2.7	313,5200	3318,474	,443	,963
var2.8	313,4000	3432,444	-,124	,965
var3.1	311,5900	3303,032	,710	,963
var3.2	311,9300	3286,995	,746	,963
var3.3	312,0300	3297,827	,756	,963
var3.4	311,7000	3300,778	,690	,963
var3.5	312,1100	3288,281	,682	,963
var3.6	312,5100	3279,000	,628	,963
var3.7	311,7600	3293,881	,707	,963
var3.8	311,9600	3289,211	,719	,963
var3.9	312,1900	3275,873	,745	,963
var3.10	313,0300	3333,262	,404	,963
var4.1.a	312,1400	3300,061	,644	,963
var4.1.b	311,9500	3279,664	,805	,962
var4.2.a	311,8900	3304,604	,624	,963
var4.2.b	314,3100	3384,095	,114	,964
var4.2.c	312,7000	3304,919	,525	,963
var4.2.d	312,6600	3306,550	,537	,963
var4.2.e	312,0300	3308,312	,589	,963
var4.3	312,6400	3298,354	,496	,963
var4.4	312,2600	3285,285	,715	,963
var4.5	312,0500	3295,563	,703	,963
var4.6.a	312,6400	3308,253	,549	,963
var4.6.b	312,1900	3295,751	,653	,963
var4.6.c	312,3600	3299,889	,605	,963
var4.6.d	312,5100	3294,596	,608	,963
var4.6.f	312,5400	3304,635	,586	,963

var4.6.h	312,2100	3302,067	,627	,963
var5.1	312,5100	3293,929	,614	,963
var5.2	313,0300	3315,221	,544	,963
var5.3	312,2700	3298,058	,651	,963
var5.4	312,2200	3274,739	,821	,962
var5.5	312,4700	3281,767	,711	,963
var5.6	313,2000	3287,636	,622	,963
var5.7	312,2900	3293,461	,707	,963
var5.8	312,3900	3299,048	,582	,963
var6.1	312,2300	3289,613	,759	,963
var6.2	313,5700	3480,248	-,352	,966
var6.3	312,9700	3301,181	,491	,963
var6.4	312,2200	3309,183	,643	,963
var6.5	312,1700	3285,294	,771	,963
var6.7	312,4900	3301,000	,666	,963
var6.8	312,4000	3277,172	,656	,963
var7.1	311,7600	3306,811	,696	,963
var7.2	311,7400	3305,790	,691	,963
var7.3	311,8400	3302,701	,703	,963
var7.4	311,6800	3338,462	,436	,963
var7.5	311,8200	3292,088	,745	,963
var7.6	312,0000	3281,071	,741	,963
var7.7	313,1100	3318,220	,386	,964
var7.8	313,0700	3396,773	,046	,965
var8.1	312,5500	3340,351	,331	,964
var8.2	311,7100	3366,248	,328	,964
var8.3	312,1500	3337,745	,449	,963
var8.4	311,9000	3368,051	,268	,964
var8.6	311,9700	3366,130	,263	,964
var8.7	312,9300	3337,884	,352	,964
var8.8	312,1600	3322,641	,490	,963

Tabla 13.B: Prueba de fiabilidad para la muestra de 68 ítems.

ÍTEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1.1	301,5900	3529,578	,284	,971
var1.5	299,5400	3490,190	,612	,970
var1.6	300,9200	3496,155	,438	,970
var1.7	299,0400	3495,433	,603	,970
var1.8	299,7000	3470,818	,577	,970
var1.9	299,9500	3514,472	,335	,971
var1.11	300,5600	3504,572	,383	,970
var1.12	299,2100	3455,966	,785	,969
var2.1	300,0400	3445,695	,727	,970
var2.2	300,2800	3459,133	,637	,970
var2.3	299,8900	3483,937	,558	,970
var2.6	301,7700	3537,492	,235	,971
var2.7	300,8700	3493,044	,459	,970
var3.1	298,9400	3479,855	,714	,970
var3.2	299,2800	3464,264	,744	,970
var3.3	299,3800	3474,117	,763	,970
var3.4	299,0500	3478,957	,685	,970
var3.5	299,4600	3465,564	,681	,970
var3.6	299,8600	3453,617	,639	,970
var3.7	299,1100	3470,968	,708	,970
var3.8	299,3100	3465,731	,722	,970
var3.9	299,5400	3453,301	,741	,969
var3.10	300,3800	3513,288	,395	,970
var4.1.a	299,4900	3475,263	,657	,970
var4.1.b	299,3000	3457,970	,796	,969
var4.2.a	299,2400	3483,194	,617	,970
var4.2.b	301,6600	3563,903	,113	,971
var4.2.c	300,0500	3483,361	,520	,970
var4.2.d	300,0100	3482,495	,545	,970
var4.2.e	299,3800	3484,319	,598	,970
var4.3	299,9900	3472,475	,511	,970
var4.4	299,6100	3462,584	,713	,970
var4.5	299,4000	3473,495	,698	,970
var4.6.a	299,9900	3488,434	,535	,970
var4.6.b	299,5400	3473,301	,652	,970
var4.6.c	299,7100	3478,087	,601	,970
var4.6.d	299,8600	3473,435	,599	,970
var4.6.f	299,8900	3481,675	,588	,970
var4.6.h	299,5600	3479,905	,624	,970
var5.1	299,8600	3472,788	,605	,970
var5.2	300,3800	3493,167	,543	,970
var5.3	299,6200	3472,965	,665	,970
var5.4	299,5700	3450,793	,825	,969
var5.5	299,8200	3457,806	,715	,970
var5.6	300,5500	3463,826	,627	,970
var5.7	299,6400	3468,839	,718	,970

var5.8	299,7400	3476,396	,582	,970
var6.1	299,5800	3465,337	,768	,970
var6.3	300,3200	3479,493	,487	,970
var6.4	299,5700	3486,611	,644	,970
var6.5	299,5200	3461,787	,774	,969
var6.7	299,8400	3477,671	,670	,970
var6.8	299,7500	3452,957	,661	,970
var7.1	299,1100	3482,927	,706	,970
var7.2	299,0900	3481,335	,704	,970
var7.3	299,1900	3479,347	,708	,970
var7.4	299,0300	3514,676	,450	,970
var7.5	299,1700	3468,930	,746	,970
var7.6	299,3500	3456,290	,750	,969
var7.7	300,4600	3495,382	,389	,970
var7.8	300,4200	3578,589	,037	,971
var8.1	299,9000	3518,475	,333	,971
var8.2	299,0600	3545,532	,327	,970
var8.3	299,5000	3514,596	,459	,970
var8.4	299,2500	3546,957	,269	,970
var8.6	299,3200	3544,886	,265	,971
var8.7	300,2800	3517,194	,347	,970
var8.8	299,5100	3501,222	,486	,970

Tabla 13.C: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

	N	Parámetros normales ^{a,b}		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov	Sig. asintót.
		Media	Desviación típica	Absoluta	Positiva	Negativa	Smirnov	(bilateral)
var1.1	100	2,6600	1,67706	,213	,213	-,161	2,130	,000
var1.5	100	4,7100	1,34311	,235	,168	-,235	2,355	,000
var1.6	100	3,3300	1,73528	,168	,168	-,142	1,683	,007
var1.7	100	5,2100	1,28939	,330	,270	-,330	3,300	,000
var1.8	100	4,5500	1,69595	,254	,196	-,254	2,537	,000
var1.9	100	4,3000	1,79505	,242	,172	-,242	2,417	,000
var1.11	100	3,6900	1,79052	,178	,137	-,178	1,778	,004
var1.12	100	5,0400	1,42077	,290	,250	-,290	2,904	,000
var2.1	100	4,2100	1,64713	,214	,139	-,214	2,143	,000
var2.2	100	3,9700	1,69643	,218	,117	-,218	2,181	,000
var2.3	100	4,3600	1,56037	,259	,147	-,259	2,592	,000
var2.6	100	2,4800	1,73776	,273	,273	-,197	2,728	,000
var2.7	100	3,3800	1,71611	,159	,159	-,157	1,593	,012
var3.1	100	5,3100	1,27679	,326	,294	-,326	3,255	,000
var3.2	100	4,9700	1,40314	,259	,231	-,259	2,585	,000
var3.3	100	4,8700	1,26055	,271	,185	-,271	2,711	,000
var3.4	100	5,2000	1,34089	,325	,275	-,325	3,246	,000
var3.5	100	4,7900	1,51287	,285	,212	-,285	2,852	,000
var3.6	100	4,3900	1,76323	,255	,181	-,255	2,553	,000
var3.7	100	5,1400	1,39277	,302	,268	-,302	3,015	,000
var3.8	100	4,9400	1,42715	,261	,229	-,261	2,612	,000
var3.9	100	4,7100	1,53277	,255	,200	-,255	2,550	,000
var3.10	100	3,8700	1,56770	,154	,121	-,154	1,545	,017
var4.1.a	100	4,7600	1,44334	,276	,195	-,276	2,760	,000
var4.1.b	100	4,9500	1,38078	,284	,223	-,284	2,844	,000
var4.2.a	100	5,0100	1,42485	,296	,244	-,296	2,964	,000
var4.2.b	100	2,5900	1,66421	,240	,240	-,170	2,403	,000
var4.2.c	100	4,2000	1,67573	,243	,141	-,243	2,435	,000
var4.2.d	100	4,2400	1,61508	,251	,138	-,251	2,510	,000
var4.2.e	100	4,8700	1,45404	,276	,219	-,276	2,756	,000
var4.3	100	4,2600	1,87821	,253	,177	-,253	2,532	,000
var4.4	100	4,6400	1,48065	,276	,179	-,276	2,761	,000
var4.5	100	4,8500	1,38078	,293	,202	-,293	2,933	,000

var4.6.a	100	4,2600	1,55453	,243	,132	-,243	2,430	,000
var4.6.b	100	4,7100	1,47911	,278	,192	-,278	2,777	,000
var4.6.c	100	4,5400	1,53360	,268	,171	-,268	2,679	,000
var4.6.d	100	4,3900	1,60110	,218	,157	-,218	2,184	,000
var4.6.f	100	4,3600	1,51438	,204	,139	-,204	2,037	,000
var4.6.h	100	4,6900	1,45432	,264	,184	-,264	2,644	,000
var5.1	100	4,3900	1,59478	,259	,156	-,259	2,590	,000
var5.2	100	3,8700	1,46097	,175	,105	-,175	1,755	,004
var5.3	100	4,6300	1,45404	,240	,173	-,240	2,404	,000
var5.4	100	4,6800	1,40619	,270	,174	-,270	2,700	,000
var5.5	100	4,4300	1,53251	,225	,153	-,225	2,250	,000
var5.6	100	3,7000	1,66060	,142	,098	-,142	1,417	,036
var5.7	100	4,6100	1,39910	,260	,160	-,260	2,598	,000
var5.8	100	4,5100	1,60489	,270	,177	-,270	2,699	,000
var6.1	100	4,6700	1,34881	,257	,162	-,257	2,566	,000
var6.3	100	3,9300	1,84913	,229	,133	-,229	2,286	,000
var6.4	100	4,6800	1,32482	,265	,160	-,265	2,654	,000
var6.5	100	4,7300	1,37698	,268	,178	-,268	2,677	,000
var6.7	100	4,4100	1,38604	,215	,126	-,215	2,148	,000
var6.8	100	4,5000	1,71447	,265	,191	-,265	2,647	,000
var7.1	100	5,1400	1,25545	,276	,247	-,276	2,756	,000
var7.2	100	5,1600	1,27699	,290	,255	-,290	2,901	,000
var7.3	100	5,0600	1,29350	,272	,234	-,272	2,715	,000
var7.4	100	5,2200	1,36018	,367	,283	-,367	3,668	,000
var7.5	100	5,0800	1,34600	,283	,247	-,283	2,829	,000
var7.6	100	4,9000	1,48051	,251	,229	-,251	2,513	,000
var7.7	100	3,7900	1,95554	,222	,160	-,222	2,220	,000
var7.8	100	3,8300	1,71773	,152	,126	-,152	1,521	,020
var8.1	100	4,3500	1,71373	,222	,168	-,222	2,222	,000
var8.2	100	5,1900	1,08892	,282	,228	-,282	2,815	,000
var8.3	100	4,7500	1,33617	,234	,175	-,234	2,342	,000
var8.4	100	5,0000	1,26331	,256	,214	-,256	2,557	,000
var8.6	100	4,9300	1,34281	,271	,213	-,271	2,708	,000
var8.7	100	3,9700	1,67847	,210	,120	-,210	2,103	,000
var8.8	100	4,7400	1,48813	,241	,199	-,241	2,414	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 13.D1: Prueba de normalidad para la variable de agrupación *Experiencia Docente* en relación a los tres componentes de la actitud medida y los ocho factores que definen los procesos evaluativos.

Pruebas de normalidad

EXPERIENCIA DOCENTE		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
COGN	BAJA	,136	34	,110	,883	34	,002
	MEDIA-BAJA	,211	16	,056	,765	16	,001
	MEDIA-ALTA	,199	11	,200 [*]	,917	11	,296
	ALTA	,177	32	,012	,922	32	,024
AFEC	BAJA	,158	34	,031	,843	34	,000
	MEDIA-BAJA	,305	16	,000	,646	16	,000
	MEDIA-ALTA	,273	11	,021	,762	11	,003
	ALTA	,102	32	,200 [*]	,919	32	,020
COND	BAJA	,165	34	,019	,854	34	,000
	MEDIA-BAJA	,279	16	,002	,639	16	,000
	MEDIA-ALTA	,187	11	,200 [*]	,923	11	,344
	ALTA	,111	32	,200 [*]	,944	32	,099
FACTORI	BAJA	,231	34	,000	,856	34	,000
	MEDIA-BAJA	,205	16	,072	,793	16	,002
	MEDIA-ALTA	,252	11	,050	,851	11	,044
	ALTA	,117	32	,200 [*]	,934	32	,049
FACTORII	BAJA	,237	34	,000	,850	34	,000
	MEDIA-BAJA	,183	16	,159	,955	16	,569
	MEDIA-ALTA	,168	11	,200 [*]	,966	11	,846
	ALTA	,105	32	,200 [*]	,973	32	,588
FACTORIII	BAJA	,169	34	,015	,799	34	,000
	MEDIA-BAJA	,226	16	,029	,670	16	,000
	MEDIA-ALTA	,232	11	,101	,878	11	,097
	ALTA	,229	32	,000	,803	32	,000
FACTORIV	BAJA	,173	34	,011	,787	34	,000
	MEDIA-BAJA	,273	16	,002	,639	16	,000
	MEDIA-ALTA	,189	11	,200 [*]	,934	11	,451
	ALTA	,141	32	,105	,926	32	,031
FACTORV	BAJA	,230	34	,000	,867	34	,001
	MEDIA-BAJA	,219	16	,039	,802	16	,003
	MEDIA-ALTA	,157	11	,200 [*]	,964	11	,816
	ALTA	,191	32	,004	,945	32	,103
FACTORVI	BAJA	,182	34	,006	,846	34	,000
	MEDIA-BAJA	,216	16	,044	,727	16	,000
	MEDIA-ALTA	,285	11	,013	,903	11	,201
	ALTA	,154	32	,051	,929	32	,037
FACTORVII	BAJA	,154	34	,039	,823	34	,000
	MEDIA-BAJA	,286	16	,001	,611	16	,000
	MEDIA-ALTA	,126	11	,200 [*]	,963	11	,806

ALTA	,153	32	,054	,867	32	,001
FACTORVIII BAJA	,159	34	,030	,870	34	,001
MEDIA-BAJA	,107	16	,200*	,979	16	,957
MEDIA-ALTA	,221	11	,138	,882	11	,109
ALTA	,135	32	,145	,941	32	,082

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla 13.D2: Prueba de normalidad para la variable de agrupación *Experiencia Docente* en relación a los cinco subcompetencias docente que conforman la competencia evaluadora.

Pruebas de normalidad

EXPERIENCIA DOCENTE	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
COMI BAJA						
COMII BAJA						
COMIII BAJA						
COMIV BAJA						
COMV BAJA						

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla 13.E: Prueba de contraste no paramétrico para el conjunto de todas las variables que definen la actitud a través de la variable de agrupación *Experiencia Docente*.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
var1.1	1,376	3	,711
var1.5	,458	3	,928
var1.6	3,025	3	,388
var1.7	,998	3	,802
var1.8	5,840	3	,120
var1.9	1,789	3	,617
var1.11	1,273	3	,736
var1.12	1,949	3	,583
var2.1	1,302	3	,729
var2.2	,356	3	,949
var2.3	2,334	3	,506
var2.6	10,188	3	,017*
var2.7	2,575	3	,462
var3.1	,049	3	,997
var3.2	2,555	3	,465
var3.3	5,086	3	,166
var3.4	1,973	3	,578
var3.5	2,709	3	,439
var3.6	4,313	3	,230
var3.7	11,524	3	,009*
var3.8	2,602	3	,457
var3.9	2,969	3	,396
var3.10	2,428	3	,488
var4.1.a	1,614	3	,656
var4.1.b	3,156	3	,368
var4.2.a	6,392	3	,094
var4.2.b	2,521	3	,472
var4.2.c	7,814	3	,050
var4.2.d	6,273	3	,099
var4.2.e	3,537	3	,316
var4.3	,634	3	,889
var4.4	1,803	3	,614
var4.5	,154	3	,985

var4.6.a	3,381	3	,337
var4.6.b	2,098	3	,552
var4.6.c	,398	3	,941
var4.6.d	,193	3	,979
var4.6.f	2,730	3	,435
var4.6.h	5,426	3	,143
var5.1	4,802	3	,187
var5.2	2,076	3	,557
var5.3	2,909	3	,406
var5.4	4,735	3	,192
var5.5	2,192	3	,534
var5.6	1,374	3	,712
var5.7	1,785	3	,618
var5.8	6,484	3	,090
var6.1	3,455	3	,327
var6.3	7,539	3	,057
var6.4	1,993	3	,574
var6.5	2,108	3	,550
var6.7	1,684	3	,641
var6.8	2,811	3	,422
var7.1	3,397	3	,334
var7.2	6,298	3	,098
var7.3	3,873	3	,276
var7.4	4,156	3	,245
var7.5	1,453	3	,693
var7.6	6,219	3	,101
var7.7	3,828	3	,281
var7.8	3,348	3	,341
var8.1	7,554	3	,056
var8.2	,596	3	,897
var8.3	1,757	3	,624
var8.4	2,427	3	,489
var8.6	6,999	3	,072
var8.7	,568	3	,904
var8.8	1,855	3	,603

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$

b. Variable de agrupación: EXPERIENCIA DOCENTE

Tabla 13.F: Pruebas de normalidad para la variable de agrupación *Ciclo de Docencia* en relación a las tres agrupaciones realizadas con los ítems de la actitud.

Pruebas de normalidad

CICLO DE DOCENCIA		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
COGN	ESO I	,158	16	,200*	,877	16	,035
	ESO II	,126	36	,157	,952	36	,124
	ESO I, II	,135	46	,035	,882	46	,000
AFEC	ESO I	,111	16	,200*	,942	16	,369
	ESO II	,154	36	,030	,856	36	,000
	ESO I, II	,169	46	,002	,851	46	,000
COND	ESO I	,121	16	,200*	,929	16	,231
	ESO II	,156	36	,027	,888	36	,002
	ESO I, II	,185	46	,000	,849	46	,000
FACTORI	ESO I	,158	16	,200*	,877	16	,035
	ESO II	,121	36	,200*	,972	36	,482
	ESO I, II	,163	46	,004	,877	46	,000
FACTORII	ESO I	,125	16	,200*	,972	16	,869
	ESO II	,168	36	,011	,913	36	,008
	ESO I, II	,164	46	,003	,948	46	,039
FACTORIII	ESO I	,349	16	,000	,726	16	,000
	ESO II	,186	36	,003	,814	36	,000
	ESO I, II	,162	46	,004	,805	46	,000
FACTORIV	ESO I	,231	16	,023	,877	16	,035
	ESO II	,135	36	,093	,875	36	,001
	ESO I, II	,190	46	,000	,812	46	,000
FACTORV	ESO I	,160	16	,200*	,933	16	,269
	ESO II	,169	36	,011	,929	36	,023
	ESO I, II	,217	46	,000	,885	46	,000
FACTORVI	ESO I	,176	16	,198	,903	16	,090
	ESO II	,207	36	,000	,890	36	,002
	ESO I, II	,202	46	,000	,853	46	,000
FACTORVII	ESO I	,156	16	,200*	,921	16	,173

	ESO II	,172	36	,009	,788	36	,000
	ESO I, II	,189	46	,000	,818	46	,000
FACTORVIII	ESO I	,156	16	,200*	,880	16	,039
	ESO II	,118	36	,200*	,936	36	,038
	ESO I, II	,084	46	,200*	,962	46	,135
COMI	ESO I	,077	16	,200*	,977	16	,933
	ESO II	,172	36	,009	,942	36	,058
	ESO I, II	,121	46	,091	,944	46	,027
COMII	ESO I	,147	16	,200*	,948	16	,452
	ESO II	,112	36	,200*	,932	36	,030
	ESO I, II	,180	46	,001	,809	46	,000
COMIII	ESO I	,136	16	,200*	,936	16	,299
	ESO II	,170	36	,010	,860	36	,000
	ESO I, II	,252	46	,000	,821	46	,000
COMIV	ESO I	,135	16	,200*	,939	16	,336
	ESO II	,125	36	,171	,909	36	,006
	ESO I, II	,187	46	,000	,818	46	,000
COMV	ESO I	,133	16	,200*	,933	16	,268
	ESO II	,079	36	,200*	,955	36	,155
	ESO I, II	,144	46	,018	,930	46	,008

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla 13.G: Prueba de Kruskal- Wallis para todas las variables que definen la actitud tomando como variable de agrupación el *Ciclo de Docencia*.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
var1.1	,512	2	,774
var1.5	11,608	2	,003*
var1.6	2,718	2	,257
var1.7	,777	2	,678
var1.8	,274	2	,872
var1.9	,022	2	,989
var1.11	,024	2	,988
var1.12	,523	2	,770
var2.1	3,139	2	,208
var2.2	1,665	2	,435
var2.3	1,755	2	,416
var2.6	1,999	2	,368
var2.7	,241	2	,886
var3.1	2,723	2	,256
var3.2	,017	2	,992
var3.3	,212	2	,900
var3.4	2,258	2	,323
var3.5	1,676	2	,432
var3.6	,760	2	,684
var3.7	5,352	2	,069
var3.8	1,492	2	,474
var3.9	1,620	2	,445
var3.10	4,574	2	,102
var4.1.a	,329	2	,848
var4.1.b	1,063	2	,588
var4.2.a	,318	2	,853
var4.2.b	3,050	2	,218
var4.2.c	1,323	2	,516
var4.2.d	1,560	2	,458
var4.2.e	1,680	2	,432
var4.3	1,270	2	,530
var4.4	,705	2	,703
var4.5	,504	2	,777
var4.6.a	1,937	2	,380
var4.6.b	,349	2	,840
var4.6.c	,581	2	,748
var4.6.d	2,621	2	,270
var4.6.f	,560	2	,756
var4.6.h	1,545	2	,462
var5.1	2,695	2	,260

var5.2	,060	2	,970
var5.3	,559	2	,756
var5.4	,716	2	,699
var5.5	4,631	2	,099
var5.6	,371	2	,831
var5.7	1,218	2	,544
var5.8	2,205	2	,332
var6.1	1,656	2	,437
var6.3	,077	2	,962
var6.4	1,366	2	,505
var6.5	1,890	2	,389
var6.7	,329	2	,848
var6.8	3,618	2	,164
var7.1	4,992	2	,082
var7.2	7,781	2	,020*
var7.3	5,476	2	,065
var7.4	,811	2	,667
var7.5	1,023	2	,599
var7.6	5,570	2	,062
var7.7	2,316	2	,314
var7.8	,024	2	,988
var8.1	3,106	2	,212
var8.2	,457	2	,796
var8.3	1,268	2	,531
var8.4	,590	2	,745
var8.6	,400	2	,819
var8.7	4,358	2	,113
var8.8	6,092	2	,048*

a. Prueba de Kruskal-Wallis. Nivel de significatividad * $p < 0.05$

b. Variable de agrupación: CICLO DE DOCENCIA

Tabla 13.H1: Prueba de normalidad para la variable de agrupación *Departamento Didáctico* en relación a los tres componentes de la actitud medida y los ocho factores que definen los procesos evaluativos.

Pruebas de normalidad

DEP.CÓDIGO		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
COGN	OTROS	,312	13	,001	,848	13	,027
	CIENCIAS	,132	33	,153	,957	33	,212
	SOCIALES	,147	22	,200*	,936	22	,162
	LENGUA	,193	15	,136	,906	15	,116
	IDIOMAS	,260	13	,017	,794	13	,006
	ARTÍSTICAS	,257	3	.	,960	3	,618
AFEC	OTROS	,252	13	,024	,779	13	,004
	CIENCIAS	,092	33	,200*	,978	33	,733
	SOCIALES	,110	22	,200*	,958	22	,444
	LENGUA	,201	15	,104	,930	15	,268
	IDIOMAS	,389	13	,000	,683	13	,000
	ARTÍSTICAS	,314	3	.	,893	3	,363
COND	OTROS	,201	13	,154	,851	13	,029
	CIENCIAS	,155	33	,043	,965	33	,361
	SOCIALES	,187	22	,043	,840	22	,002
	LENGUA	,127	15	,200*	,948	15	,488
	IDIOMAS	,297	13	,003	,719	13	,001
	ARTÍSTICAS	,177	3	.	1,000	3	,970
FACTORI	,00	,221	13	,084	,833	13	,017
	1,00	,108	33	,200*	,970	33	,487
	2,00	,110	22	,200*	,971	22	,734
	3,00	,170	15	,200*	,959	15	,671
	4,00	,269	13	,011	,848	13	,027
	5,00	,253	3	.	,964	3	,637
FACTORII	OTROS	,171	13	,200*	,918	13	,239
	CIENCIAS	,164	33	,024	,960	33	,264
	SOCIALES	,171	22	,093	,905	22	,037

	LENGUA	,190	15	,151	,905	15	,115
	IDIOMAS	,160	13	,200*	,894	13	,112
	ARTÍSTICAS	,241	3	.	,974	3	,688
FACTORIII	OTROS	,324	13	,001	,742	13	,001
	CIENCIAS	,108	33	,200*	,963	33	,319
	SOCIALES	,286	22	,000	,636	22	,000
	LENGUA	,231	15	,030	,892	15	,072
	IDIOMAS	,342	13	,000	,629	13	,000
	ARTÍSTICAS	,175	3	.	1,000	3	1,000
FACTORIV	OTROS	,328	13	,000	,772	13	,003
	CIENCIAS	,143	33	,083	,918	33	,017
	SOCIALES	,146	22	,200*	,920	22	,077
	LENGUA	,188	15	,158	,913	15	,148
	IDIOMAS	,286	13	,005	,738	13	,001
	ARTÍSTICAS	,340	3	.	,849	3	,237
FACTORV	OTROS	,198	13	,172	,907	13	,167
	CIENCIAS	,175	33	,011	,966	33	,381
	SOCIALES	,186	22	,046	,918	22	,071
	LENGUA	,152	15	,200*	,963	15	,741
	IDIOMAS	,257	13	,019	,757	13	,002
	ARTÍSTICAS	,385	3	.	,750	3	,000
FACTORVI	OTROS	,240	13	,039	,787	13	,005
	CIENCIAS	,170	33	,016	,932	33	,040
	SOCIALES	,152	22	,200*	,920	22	,075
	LENGUA	,183	15	,189	,884	15	,054
	IDIOMAS	,290	13	,004	,781	13	,004
	ARTÍSTICAS	,328	3	.	,871	3	,298
FACTORVII	OTROS	,251	13	,025	,852	13	,030
	CIENCIAS	,158	33	,035	,939	33	,062
	SOCIALES	,197	22	,026	,884	22	,015
	LENGUA	,132	15	,200*	,952	15	,553
	IDIOMAS	,295	13	,003	,758	13	,002
	ARTÍSTICAS	,187	3	.	,998	3	,915
FACTORVIII	OTROS	,161	13	,200*	,949	13	,577
	CIENCIAS	,092	33	,200*	,961	33	,285

SOCIALES	,144	22	,200*	,923	22	,087
LENGUA	,143	15	,200*	,935	15	,327
IDIOMAS	,233	13	,052	,856	13	,034
ARTÍSTICAS	,385	3	.	,750	3	,000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla 13.H2: Prueba de normalidad para la variable de agrupación *Departamento Didáctico* en relación a los cinco macrocompetencias docente que conforman la competencia evaluadora.

Pruebas de normalidad							
DEP.CÓDIGO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
COMI	OTROS	,180	13	,200*	,919	13	,241
	CIENCIAS	,100	33	,200*	,960	33	,261
	SOCIALES	,135	22	,200*	,940	22	,201
	LENGUA	,271	15	,004	,872	15	,036
	IDIOMAS	,252	13	,023	,803	13	,007
	ARTÍSTICAS	,286	3	.	,930	3	,490
COMII	OTROS	,280	13	,006	,765	13	,003
	CIENCIAS	,100	33	,200*	,960	33	,255
	SOCIALES	,189	22	,040	,906	22	,040
	LENGUA	,168	15	,200*	,951	15	,542
	IDIOMAS	,324	13	,001	,713	13	,001
	ARTÍSTICAS	,310	3	.	,900	3	,384
COMIII	OTROS	,277	13	,007	,758	13	,002
	CIENCIAS	,140	33	,102	,931	33	,037
	SOCIALES	,168	22	,107	,870	22	,008
	LENGUA	,161	15	,200*	,902	15	,101
	IDIOMAS	,303	13	,002	,701	13	,001
	ARTÍSTICAS	,178	3	.	1,000	3	,959
COMIV	OTROS	,200	13	,159	,869	13	,050
	CIENCIAS	,135	33	,136	,956	33	,201
	SOCIALES	,140	22	,200*	,923	22	,090
	LENGUA	,196	15	,125	,923	15	,215
	IDIOMAS	,341	13	,000	,706	13	,001
	ARTÍSTICAS	,359	3	.	,810	3	,138
COMV	OTROS	,162	13	,200*	,939	13	,446
	CIENCIAS	,117	33	,200*	,948	33	,116
	SOCIALES	,155	22	,181	,914	22	,058
	LENGUA	,143	15	,200*	,903	15	,105
	IDIOMAS	,273	13	,009	,820	13	,012
	ARTÍSTICAS	,219	3	.	,987	3	,780

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Tabla 13.I1: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: CIENCIAS Y OTROS DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS: CIENCIAS Y OTROS DEPARTAMENTOS
Estadísticos de contraste^a

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	190,000	197,500	194,500	213,000	197,500	205,000	211,000	170,500	209,500	127,000	183,000
W de Wilcoxon	281,000	288,500	285,500	774,000	288,500	766,000	772,000	261,500	300,500	218,000	274,000
Z	-,598	-,415	-,488	-,037	-,416	-,232	-,086	-1,077	-,122	-2,141	-,771
Sig. asintót. (bilateral)	,550	,678	,625	,971	,678	,817	,932	,282	,903	,032	,441

a. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I2: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y OTROS DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y OTROS DEPARTAMENTOS
Estadísticos de contraste^a

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	95,500	97,500	96,000	126,500	119,000	73,000	111,000	93,000	91,500	66,000	103,000
W de Wilcoxon	186,500	188,500	187,000	217,500	210,000	164,000	202,000	184,000	182,500	157,000	194,000
Z	-1,626	-1,556	-1,606	-,565	-,823	-2,401	-1,094	-1,711	-1,767	-2,644	-1,368
Sig. asintót. (bilateral)	,104	,120	,108	,572	,410	,016	,274	,087	,077	,008	,171
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,106 ^a	,121 ^a	,113 ^a	,578 ^a	,428 ^a	,016 ^a	,287 ^a	,091 ^a	,079 ^a	,008 ^a	,180 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I3: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: LENGUA Y OTROS DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS: LENGUA Y OTROS DEPARTAMENTOS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	80,500	70,500	58,000	87,000	70,000	72,000	86,500	57,000	58,000	46,500	67,000
W de Wilcoxon	171,500	161,500	149,000	178,000	161,000	163,000	177,500	148,000	149,000	137,500	158,000
Z	-,785	-1,246	-1,821	-,485	-1,270	-1,178	-,508	-1,869	-1,831	-2,367	-1,409
Sig. asintót. (bilateral)	,432	,213	,069	,628	,204	,239	,612	,062	,067	,018	,159
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,440 ^a	,217 ^a	,072 ^a	,650 ^a	,217 ^a	,254 ^a	,618 ^a	,065 ^a	,072 ^a	,017 ^a	,170 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I4: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: CIENCIAS Y LENGUA

DEPARTAMENTOS: CIENCIAS Y LENGUA
Estadísticos de contraste^a

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	236,500	188,500	164,500	212,500	194,500	169,500	221,500	182,500	151,500	206,500	204,000
W de Wilcoxon	797,500	749,500	725,500	773,500	755,500	730,500	782,500	743,500	712,500	767,500	765,000
Z	-,245	-1,313	-1,848	-,780	-1,181	-1,738	-,579	-1,449	-2,142	-,915	-,970
Sig. asintót. (bilateral)	,807	,189	,065	,435	,237	,082	,563	,147	,032	,360	,332

a. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I5: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y LENGUA

DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y LENGUA
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	150,500	162,500	137,500	163,500	137,500	145,500	162,500	157,000	134,000	164,500	158,500
W de Wilcoxon	270,500	415,500	390,500	283,500	390,500	265,500	282,500	410,000	387,000	284,500	411,500
Z	-,450	-,077	-,852	-,047	-,855	-,609	-,077	-,248	-,963	-,016	-,202
Sig. asintót. (bilateral)	,653	,938	,394	,963	,393	,543	,938	,804	,336	,988	,840
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,658 ^a	,939 ^a	,400 ^a	,963 ^a	,400 ^a	,551 ^a	,939 ^a	,819 ^a	,350 ^a	,988 ^a	,843 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I6: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: IDIOMAS Y OTROS DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS: IDIOMAS Y OTROS DEPARTAMENTOS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	73,500	47,500	53,500	80,000	68,500	41,000	68,000	47,500	50,000	45,000	80,000
W de Wilcoxon	164,500	138,500	144,500	171,000	159,500	132,000	159,000	138,500	141,000	136,000	171,000
Z	-,565	-1,902	-1,592	-,231	-,824	-2,238	-,848	-1,901	-1,774	-2,034	-,231
Sig. asintót. (bilateral)	,572	,057	,111	,817	,410	,025	,396	,057	,076	,042	,817
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,579 ^a	,057 ^a	,113 ^a	,840 ^a	,418 ^a	,026 ^a	,418 ^a	,057 ^a	,081 ^a	,044 ^a	,840 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.17: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: CIENCIAS E IDIOMAS

DEPARTAMENTOS: CIENCIAS E IDIOMAS
Estadísticos de contraste^a

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	201,000	132,500	150,500	198,500	196,500	119,000	175,500	141,500	137,500	187,500	206,500
W de Wilcoxon	762,000	693,500	711,500	759,500	757,500	680,000	736,500	702,500	698,500	748,500	297,500
Z	-,330	-2,002	-1,562	-,391	-,440	-2,334	-,952	-1,787	-1,883	-,660	-,196
Sig. asintót. (bilateral)	,742	,045	,118	,696	,660	,020	,341	,074	,060	,509	,845

a. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.18: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: SOCIALES E IDIOMAS

DEPARTAMENTOS: SOCIALES E IDIOMAS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	123,000	115,500	124,500	136,000	140,500	115,500	137,000	109,500	123,000	138,500	118,000
W de Wilcoxon	214,000	368,500	377,500	227,000	393,500	368,500	228,000	362,500	376,000	229,500	209,000
Z	-,683	-,940	-,632	-,240	-,086	-,947	-,205	-1,146	-,686	-,154	-,857
Sig. asintót. (bilateral)	,494	,347	,527	,811	,932	,344	,838	,252	,493	,877	,391
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,511 ^a	,353 ^a	,533 ^a	,827 ^a	,933 ^a	,353 ^a	,853 ^a	,257 ^a	,511 ^a	,880 ^a	,408 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.19: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: LENGUA E IDIOMAS

DEPARTAMENTOS: LENGUA E IDIOMAS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	97,000	90,000	92,000	97,000	86,000	71,000	94,500	78,500	91,000	94,500	77,000
W de Wilcoxon	188,000	210,000	183,000	217,000	177,000	191,000	214,500	198,500	182,000	214,500	168,000
Z	-,023	-,346	-,254	-,023	-,532	-1,232	-,139	-,878	-,301	-,139	-,948
Sig. asintót. (bilateral)	,982	,729	,800	,982	,595	,218	,890	,380	,763	,890	,343
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 ^a	,751 ^a	,821 ^a	1,000 ^a	,618 ^a	,235 ^a	,892 ^a	,387 ^a	,786 ^a	,892 ^a	,363 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I10: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: ARTÍSTICAS Y OTROS DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS: ARTÍSTICAS Y OTROS DEPARTAMENTOS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	17,000	13,500	16,000	14,500	17,000	13,000	16,000	15,000	16,500	19,000	9,000
W de Wilcoxon	23,000	19,500	22,000	105,500	23,000	104,000	22,000	21,000	22,500	25,000	15,000
Z	-,338	-,811	-,472	-,676	-,338	-,877	-,474	-,609	-,407	-,068	-,1423
Sig. asintót. (bilateral)	,735	,417	,637	,499	,736	,380	,635	,542	,684	,946	,155
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,800 ^a	,439 ^a	,704 ^a	,521 ^a	,800 ^a	,439 ^a	,704 ^a	,611 ^a	,704 ^a	1,000 ^a	,189 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I11: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: CIENCIAS Y ARTÍSTICAS

DEPARTAMENTOS: CIENCIAS Y ARTÍSTICAS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	32,500	37,000	33,000	28,000	32,500	25,000	44,500	25,000	38,500	33,000	14,000
W de Wilcoxon	38,500	43,000	39,000	589,000	38,500	586,000	50,500	31,000	44,500	39,000	20,000
Z	-,974	-,716	-,945	-1,233	-,975	-1,404	-,286	-1,410	-,632	-,948	-2,037
Sig. asintót. (bilateral)	,330	,474	,345	,218	,329	,160	,775	,158	,527	,343	,042
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,347 ^a	,512 ^a	,377 ^a	,242 ^a	,347 ^a	,179 ^a	,787 ^a	,179 ^a	,549 ^a	,377 ^a	,041 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.I12: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y ARTÍSTICAS

DEPARTAMENTOS: SOCIALES Y ARTÍSTICAS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V	FACTOR VI	FACTOR VII	FACTOR VIII
U de Mann-Whitney	13,000	14,000	12,500	22,000	15,000	21,500	24,000	9,000	16,000	15,000	6,000
W de Wilcoxon	19,000	20,000	18,500	275,000	21,000	27,500	30,000	15,000	22,000	21,000	12,000
Z	-1,675	-1,593	-1,717	-,925	-1,517	-,969	-,753	-2,013	-1,432	-1,525	-2,267
Sig. asintót. (bilateral)	,094	,111	,086	,355	,129	,332	,451	,044	,152	,127	,023
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,107 ^a	,128 ^a	,089 ^a	,398 ^a	,151 ^a	,353 ^a	,497 ^a	,046 ^a	,177 ^a	,151 ^a	,020 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.113: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: LENGUA Y ARTÍSTICAS

DEPARTAMENTOS: LENGUA Y ARTÍSTICAS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	11,000	13,000	8,000	16,000	10,000	21,000	19,000	8,000	10,000	10,000	5,000
W de Wilcoxon	17,000	19,000	14,000	136,000	16,000	141,000	25,000	14,000	16,000	16,000	11,000
Z	-1,370	-1,127	-1,720	-,774	-1,484	-,179	-,415	-1,725	-1,492	-1,487	-2,085
Sig. asintót. (bilateral)	,171	,260	,085	,439	,138	,858	,678	,085	,136	,137	,037
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,203 ^a	,301 ^a	,100 ^a	,498 ^a	,164 ^a	,912 ^a	,738 ^a	,100 ^a	,164 ^a	,164 ^a	,039 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.114: Prueba U de Mann-Whitney para componentes y factores de la actitud en función de DEPARTAMENTOS: IDIOMAS Y ARTÍSTICAS

DEPARTAMENTOS: IDIOMAS Y ARTÍSTICAS
Estadísticos de contraste^b

	COGN	AFEC	COND	FACTORI	FACTORII	FACTORIII	FACTORIV	FACTORV	FACTORVI	FACTORVII	FACTORVIII
U de Mann-Whitney	12,000	6,000	9,000	12,500	11,500	13,000	15,000	7,000	9,000	12,500	8,500
W de Wilcoxon	18,000	12,000	15,000	103,500	17,500	19,000	21,000	13,000	15,000	18,500	14,500
Z	-1,009	-1,820	-1,417	-,946	-1,081	-,881	-,607	-1,690	-1,419	-,944	-1,484
Sig. asintót. (bilateral)	,313	,069	,157	,344	,280	,378	,544	,091	,156	,345	,138
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,364 ^a	,082 ^a	,189 ^a	,364 ^a	,296 ^a	,439 ^a	,611 ^a	,111 ^a	,189 ^a	,364 ^a	,146 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: DEP.CÓDIGO

Tabla 13.115: Análisis de medias diferenciales para las componentes y factores de la actitud en función de la variable de agrupación Departamento Didáctico

Descriptivos			
DEP.CÓDIGO		Media Estadístico	Error típico
COGN	0,00 OTROS	4,1923	,32526
	1,00 CIENCIAS	4,5697	,12286
	2,00 SOCIALES	4,8364	,12111
	3,00 LENGUA	4,6567	,19185
	4,00 IDIOMA	4,4577	,32693
	5,00 ARTÍSTICAS	4,0167	,54493
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
AFEC	0,00 OTROS	3,9197	,36125
	1,00 CIENCIAS	4,2675	,12122
	2,00 SOCIALES	4,5870	,10518
	3,00 LENGUA	4,5942	,17249
	4,00 IDIOMA	4,4281	,35642
	5,00 ARTÍSTICAS	3,9565	,33207
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
COND	0,00 OTROS	3,8308	,37362
	1,00 CIENCIAS	4,2824	,13552
	2,00 SOCIALES	4,5527	,14626
	3,00 LENGUA	4,7787	,17871
	4,00 IDIOMA	4,4062	,37243
	5,00 ARTÍSTICAS	3,8667	,42729
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORI	0,00 OTROS	3,8077	,41473
	1,00 CIENCIAS	4,0871	,15995
	2,00 SOCIALES	4,3750	,12688
	3,00 LENGUA	4,3833	,19459
	4,00 IDIOMA	4,1250	,31869
	5,00 ARTÍSTICAS	4,6667	,22048
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORII	0,00 OTROS	3,2923	,43241
	1,00 CIENCIAS	3,5879	,22001
	2,00 SOCIALES	3,8455	,20340
	3,00 LENGUA	4,0400	,35894
	4,00 IDIOMA	3,7231	,40290
	5,00 ARTÍSTICAS	2,7333	,81921
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORIII	0,00 OTROS	4,2385	,46126

	1,00 CIENCIAS	4,6242	,14733
	2,00 SOCIALES	5,1682	,18960
	3,00 LENGUA	5,0800	,16682
	4,00 IDIOMA	4,9154	,45557
	5,00 ARTÍSTICAS	5,2000	,11547
DIFERENCIAS		1<2	
FACTORIV	0,00 OTROS	4,1587	,42293
	1,00 CIENCIAS	4,4299	,13572
	2,00 SOCIALES	4,6619	,17757
	3,00 LENGUA	4,6458	,17516
	4,00 IDIOMA	4,3894	,36820
	5,00 ARTÍSTICAS	3,6042	1,31217
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORV	0,00 OTROS	3,5865	,44743
	1,00 CIENCIAS	4,2992	,15850
	2,00 SOCIALES	4,5795	,16316
	3,00 LENGUA	4,7083	,20905
	4,00 IDIOMA	4,6154	,44295
	5,00 ARTÍSTICAS	3,3750	,87500
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORVI	0,00 OTROS	4,0641	,40848
	1,00 CIENCIAS	4,2677	,17392
	2,00 SOCIALES	4,8258	,13805
	3,00 LENGUA	4,9667	,26034
	4,00 IDIOMA	4,6154	,43132
	5,00 ARTÍSTICAS	3,4444	1,23728
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORVII	0,00 OTROS	4,0481	,34336
	1,00 CIENCIAS	4,8333	,11289
	2,00 SOCIALES	5,0455	,12729
	3,00 LENGUA	5,0167	,14983
	4,00 IDIOMA	4,6538	,40853
	5,00 ARTÍSTICAS	4,4167	,46956
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	
FACTORVIII	0,00 OTROS	4,5275	,23739
	1,00 CIENCIAS	4,7273	,14398
	2,00 SOCIALES	4,9156	,17850
	3,00 LENGUA	4,9905	,21348
	4,00 IDIOMA	4,4615	,36642
	5,00 ARTÍSTICAS	3,0952	1,04762
DIFERENCIAS		No existen diferencias significativas	

TABLAS 13.J: Pruebas de independencia para las variables de la escala de actitudes y la tipología del centro.

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,132 ^a	,017	,007	,83989	1,796

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: COGN

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,110 ^a	,012	,002	,86103	1,777

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: AFEC

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,157 ^a	,025	,015	,93939	1,715

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: COND

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,136 ^a	,018	,008	,94871	1,578

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORI

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,144 ^a	,021	,011	1,28419	1,609

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORII

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,104 ^a	,011	,001	1,10470	1,628

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORIII

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,032 ^a	,001	-,009	1,03736	1,831

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORIV

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,150 ^a	,023	,013	1,13765	1,818

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORV

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,130 ^a	,017	,007	1,15431	1,903

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORVI

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,082 ^a	,007	-,003	,90930	1,904

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORVII

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,250 ^a	,063	,053	,94833	2,124

a. Variables predictoras: (Constante), PÚBLICAvsPRIVADA

b. Variable dependiente: FACTORVIII

TABLA 13.K: pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk entre dimensiones de la evaluación y la variable tipología del centro.

Pruebas de normalidad PÚBLICAvsPRIVADA	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
COGN	,00	,183	43	,001	,838	43	,000
	1,00	,098	57	,200*	,925	57	,002
AFEC	,00	,258	43	,000	,754	43	,000
	1,00	,057	57	,200*	,964	57	,085
COND	,00	,238	43	,000	,780	43	,000
	1,00	,108	57	,094	,929	57	,002
FACTORI	,00	,168	43	,004	,874	43	,000
	1,00	,130	57	,018	,948	57	,016
FACTORII	,00	,155	43	,011	,915	43	,004
	1,00	,108	57	,095	,948	57	,016
FACTORIII	,00	,248	43	,000	,678	43	,000
	1,00	,159	57	,001	,870	57	,000
FACTORIV	,00	,242	43	,000	,694	43	,000
	1,00	,085	57	,200*	,961	57	,062
FACTORV	,00	,223	43	,000	,810	43	,000
	1,00	,185	57	,000	,952	57	,025
FACTORVI	,00	,293	43	,000	,740	43	,000
	1,00	,104	57	,191	,957	57	,040
FACTORVII	,00	,204	43	,000	,739	43	,000
	1,00	,130	57	,017	,917	57	,001
FACTORVIII	,00	,147	43	,020	,848	43	,000
	1,00	,121	57	,036	,939	57	,006

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

TABLAS 13.L: Pruebas de Levene para comprobar homogeneidad de varianzas.

Prueba de homogeneidad de varianzas	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
COGN	,001	1	98	,981
AFEC	2,027	1	98	,158
COND	,550	1	98	,460
FACTORI	2,465	1	98	,120
FACTORII	1,516	1	98	,221
FACTORIII	,028	1	98	,867
FACTORIV	,936	1	98	,336
FACTORV	,655	1	98	,420
FACTORVI	1,317	1	98	,254
FACTORVII	,913	1	98	,342
FACTORVIII	,000	1	98	,994

TABLAS 13.M: Pruebas robustas de igualdad de las medias a través del Estadístico de Welch.

Pruebas robustas de igualdad de las medias		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
COGN	Welch	1,679	1	85,146	,199
AFEC	Welch	1,070	1	66,893	,305
COND	Welch	2,296	1	75,772	,134
FACTORI	Welch	1,677	1	72,654	,199
FACTORII	Welch	1,963	1	79,918	,165
FACTORIII	Welch	1,018	1	79,206	,316
FACTORIV	Welch	,092	1	70,804	,762
FACTORV	Welch	2,095	1	75,751	,152
FACTORVI	Welch	1,518	1	70,555	,222
FACTORVII	Welch	,602	1	72,315	,440
FACTORVIII	Welch	6,464	1	88,711	,013

a. Distribuidos en F asintóticamente.

TABLAS 13.N: Prueba de la mediana entre las dimensiones de la evaluación y la tipología del centro.

Frecuencias		Prueba de la mediana	
		PÚBLICA vs PRIVADA	
		CONCERTADA	PÚBLICA
COGN	> Mediana	24	25
	<= Mediana	19	32
AFEC	> Mediana	29	21
	<= Mediana	14	36
COND	> Mediana	29	21
	<= Mediana	14	36
FACTORI	> Mediana	26	23
	<= Mediana	17	34
FACTORII	> Mediana	22	25
	<= Mediana	21	32
FACTORIII	> Mediana	25	23
	<= Mediana	18	34
FACTORIV	> Mediana	25	20
	<= Mediana	18	37
FACTORV	> Mediana	27	21
	<= Mediana	16	36
FACTORVI	> Mediana	24	20
	<= Mediana	19	37
FACTORVII	> Mediana	24	23
	<= Mediana	19	34
FACTORVIII	> Mediana	26	18
	<= Mediana	17	39

TABLA 13.O: Tablas de contingencia entre los sinónimos que evidencian la filosofía de evaluación y la experiencia docente.

Tabla de contingencia MEDIR VS EXPERIENCIA DOCENTE

RELEVANCIA	EXPERIENCIA DOCENTE				Total
	BAJA	MEDIA-BAJA	MEDIA-ALTA	ALTA	
MEDIR 1,00	6	3	4	6	19
2,00	4	2	0	6	12
3,00	1	2	0	2	5
4,00	1	3	0	0	4
5,00	2	0	0	0	2
6,00	1	1	1	0	3
7,00	1	0	0	1	2
8,00	0	1	0	1	2
9,00	0	0	1	0	1
10,00	4	0	0	0	4
11,00	2	0	0	0	2
12,00	1	0	0	0	1
Total	23	12	6	16	57

Tabla de contingencia CALIFICAR VS EXPERIENCIA DOCENTE

RELEVANCIA	EXP.DOCENTE				Total
	BAJA	MEDIA-BAJA	MEDIA-ALTA	ALTA	
CALIFICAR 1,00	4	2	2	9	17
2,00	3	2	1	4	10
3,00	3	0	0	0	3
4,00	2	1	3	1	7
5,00	3	1	1	3	8
6,00	4	1	0	3	8
7,00	0	1	0	0	1
8,00	4	1	2	1	8
9,00	1	0	0	0	1
12,00	1	0	0	0	1
13,00	0	0	0	1	1
14,00	1	0	0	0	1
Total	26	9	9	22	66

Tabla de contingencia FORMAR AL ESTUDIANTE VS EXPERIENCIA DOCENTE

RELEVANCIA	EXPERIENCIA DOCENTE				Total
	BAJA	MEDIA-BAJA	MEDIA-ALTA	ALTA	
FORMAR 1,00	12	9	4	12	37
2,00	1	0	1	1	3
3,00	4	1	0	3	8
4,00	2	1	0	0	3
5,00	4	1	2	5	12
6,00	0	0	0	1	1
7,00	1	0	1	0	2
8,00	1	0	0	0	1
Total	25	12	8	22	67

Tabla de contingencia ORIENTAR AL ESTUDIANTE VS EXPERIENCIA DOCENTE

RELEVANCIA	EXPERIENCIA DOCENTE				Total
	BAJA	MEDIA-BAJA	MEDIA-ALTA	ALTA	
ORIENTAR 1,00	3	0	3	4	10
2,00	12	3	2	8	25
3,00	6	2	1	8	17
4,00	3	1	2	5	11
5,00	1	0	0	2	3
6,00	2	1	2	0	5
7,00	0	1	0	0	1
8,00	0	1	0	0	1
9,00	1	0	0	0	1
10,00	1	0	0	0	1
11,00	1	0	0	0	1
14,00	1	0	0	0	1
Total	31	9	10	27	77

TABLA 14.A: Prueba de normalidad para las variables que conforman la opinión de los estudiantes sobre la práctica evaluativa.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	N	Parámetros normales ^{a,b}		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica	Absoluta	Positiva	Negativa		
v1.1	316	4,1519	1,12223	,193	,193	-,174	3,432	,000
v1.2	316	4,2310	1,08399	,207	,205	-,207	3,675	,000
v1.3	316	4,2848	1,24769	,172	,144	-,172	3,064	,000
v1.4	316	4,3861	1,28841	,189	,111	-,189	3,368	,000
v1.5	316	4,3892	1,15899	,179	,154	-,179	3,177	,000
v1.6	316	4,8038	1,07177	,250	,136	-,250	4,441	,000
v1.7	316	4,2911	1,23342	,186	,125	-,186	3,300	,000
v1.8	316	4,1994	1,19049	,170	,146	-,170	3,027	,000
v2.1	316	3,4241	1,49196	,144	,144	-,119	2,551	,000
v2.2	316	4,3006	1,23242	,179	,137	-,179	3,181	,000
v2.3	316	4,2152	1,27412	,190	,131	-,190	3,376	,000
v2.4	316	3,9873	1,22403	,166	,154	-,166	2,942	,000
v2.5	316	3,9778	1,22519	,181	,157	-,181	3,222	,000
v2.6	316	4,5032	1,30323	,180	,125	-,180	3,202	,000
v2.7	316	4,4494	1,30954	,191	,118	-,191	3,403	,000
v2.8	316	4,6614	1,16397	,194	,136	-,194	3,441	,000
v2.9	316	3,6139	1,42417	,151	,122	-,151	2,687	,000
v2.10	316	4,3861	1,43527	,181	,130	-,181	3,225	,000
v3.1	316	2,6044	1,54463	,218	,218	-,149	3,868	,000
v3.2	316	3,0791	1,49605	,158	,139	-,158	2,811	,000
v3.3	316	2,9905	1,36739	,152	,127	-,152	2,693	,000
v3.4	316	3,4589	1,43700	,166	,106	-,166	2,946	,000
v3.5	316	3,6487	1,41871	,183	,133	-,183	3,257	,000
v3.6	316	3,7658	1,49568	,176	,096	-,176	3,131	,000
v3.7	316	3,4589	1,55784	,139	,113	-,139	2,471	,000
v3.8	316	3,5633	1,54070	,165	,100	-,165	2,940	,000
v3.9	316	3,8734	1,51703	,169	,096	-,169	3,010	,000
v3.10	316	3,3892	1,43552	,184	,106	-,184	3,266	,000
v3.11	316	4,0918	1,39880	,172	,105	-,172	3,063	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

TABLA 14.B: Prueba de normalidad para las variables que conforman la opinión de los estudiantes sobre el concepto de evaluación.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

	N	Parámetros normales ^{a,b}		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. (bilateral)
		Media	Desviación típica	Absoluta	Positiva	Negativa		
VAR00001	316	4,2437	1,36886	,186	,102	-,186	3,301	,000
VAR00002	316	3,7500	1,33006	,182	,131	-,182	3,238	,000
VAR00003	316	4,3259	1,28412	,172	,129	-,172	3,052	,000
VAR00004	316	4,1582	1,42326	,152	,117	-,152	2,701	,000
VAR00005	316	4,2595	1,23535	,208	,140	-,208	3,697	,000
VAR00006	316	4,1994	1,35041	,189	,103	-,189	3,352	,000
VAR00007	316	3,1930	1,52151	,148	,138	-,148	2,636	,000
VAR00008	316	4,4557	1,62557	,215	,171	-,215	3,822	,000
VAR00009	316	4,1519	1,39239	,194	,110	-,194	3,447	,000
VAR00010	316	3,6835	1,48469	,167	,112	-,167	2,963	,000
VAR00011	316	3,2690	1,58579	,143	,143	-,131	2,536	,000
VAR00012	316	4,1234	1,42560	,197	,110	-,197	3,493	,000
VAR00013	316	4,1772	1,33342	,222	,132	-,222	3,954	,000
VAR00014	316	3,8354	1,37257	,196	,123	-,196	3,492	,000
VAR00015	316	4,0538	1,41206	,168	,123	-,168	2,993	,000
VAR00016	316	3,4778	1,49798	,139	,122	-,139	2,479	,000
VAR00017	316	3,3418	1,54621	,130	,122	-,130	2,311	,000
VAR00018	316	2,8829	1,56212	,149	,149	-,114	2,642	,000
VAR00019	316	4,7532	1,23539	,199	,156	-,199	3,545	,000
VAR00020	316	4,6139	1,33678	,186	,150	-,186	3,298	,000
VAR00021	316	5,0665	1,25433	,278	,228	-,278	4,941	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

21.- Anexo 2: “Entrevista a los docentes de Educación Secundaria Obligatoria”.

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS PERSONALES CON LOS DOCENTES

La competencia evaluadora es una de las competencias más interesantes que debe tener un profesional de la docencia para llevar a sus alumnos a la sociedad de la información y el conocimiento (SIC). Esta competencia es un compendio de otras de gran calado, cinco macrocompetencias que definen la capacidad de evaluar en todas sus dimensiones (Monereo, 2009).

SUBCOMPETENCIA I: COMPETENCIA DE DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN

¿Para qué evalúa?

¿Cuál es su filosofía evaluadora?

¿Qué dificultades encuentra en el ejercicio de la evaluación?

¿Qué conocimientos quiere que sus alumnos aprendan? ¿Académicos o funcionales?

¿Planifica la evaluación?

¿Sigue una evaluación formativa o sumativa?

¿Evaluación continua o tradicional?

¿Cuáles son sus criterios de evaluación? ¿Los alumnos los conocen? ¿Los interiorizan?

¿Tuvo una formación inicial en evaluación?

¿Se forma actualmente en evaluación?

¿Qué son las competencias?

¿Tiene definidos unos criterios de evaluación y calificación de competencias básicas discentes?

¿Qué hace con un programa tan apretado, le da tiempo evaluarlo todo o selecciona?

SUBCOMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS

¿Qué instrumentos utiliza?

¿Son instrumentos de enseñanza o de evaluación?

¿Cómo evalúa competencias?

¿Trabaja de manera interdisciplinar?

¿Utiliza las PPDD o PISA para elaborar sus pruebas sobre competencias?

¿Se evalúa a sí mismo?, ¿con qué instrumentos? ¿Registra la información obtenida?

¿Valora el trabajo en equipo?

¿Realiza evaluación inicial? ¿Devuelve a los estudiantes los resultados de la evaluación?

SUBCOMPETENCIA III: COMPETENCIA REGULADORA

¿Ha cambiado su sistema de evaluación desde la implantación de la LOE?

¿Cómo regula en el día a día?

¿Realiza un seguimiento continuo del aprendizaje de sus alumnos?

¿Les enseña a que aprendan de sus errores?

¿Hay alumnos que no quieren o que no se sienten ayudados?

¿Primero enseña y luego evalúa?

¿Son diferentes las actividades de enseñanza y de evaluación?

¿Qué le supone afectivamente el evaluar?

¿Realiza la autoevaluación del alumno y la coevaluación y esto se convierte en una auto-co-calificación?

¿Les enseña a que de esta forma puedan auto-regularse?

SUBCOMPETENCIA IV: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN

¿Supone la evaluación una confirmación de sus propósitos?

¿Cómo interpreta los resultados de la evaluación?

¿Utiliza algún programa informático?

¿Qué instrumento es el que más pondera en la interpretación de los resultados?

¿Tiene en cuenta la información no formal e informal que se recoge a lo largo del proceso?

¿Valora el progreso del alumno?

¿Cómo sabe si ha evaluado bien?

¿Se evalúa su propia práctica docente? ¿Documenta ese proceso?

¿Evalúa el propio proceso de evaluación?

SUBCOMPETENCIA V: COMPETENCIA COMUNICATIVA

¿Conocen sus alumnos los criterios que utiliza para evaluar, para calificar y para corregir?

¿Realiza una evaluación inicial y comunica a cada uno de sus alumnos las dificultades encontradas y los mecanismos para superarlas?

¿Cómo comunica los resultados?

¿En qué momentos? ¿A quiénes?

¿Esa comunicación posee carácter sancionador u orientador?

¿Es la evaluación un mecanismo de poder del docente?

¿Se sienten siempre evaluados?

¿Cómo le llega la información a las familias?

¿El alumno qué quiere aprender o aprobar? ¿Qué parte de responsabilidad tenemos?

¿Coordina/comunica la evaluación en colaboración con sus compañeros?

22.- Anexo 3: “Entrevistas a los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria”.

ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS PERSONALES CON LOS ESTUDIANTES

SUBCOMPETENCIA I: COMPETENCIA DE DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN

¿Qué es para ti la evaluación?

¿Es la evaluación una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo?

¿Es un mecanismo de poder del profesor?

¿La evaluación es un apoyo o un control?

¿Tus profesores la utilizan para ayudarte constantemente en las dificultades de aprendizaje?

¿La evaluación tiene carácter certificador?

¿Crees que es justa?

¿Qué pretenden conseguir los profesores al evaluarte?

¿Qué es más importante aprender o aprobar para ti?

¿Y para tus padres y profesores?

¿La evaluación selecciona, divide en dos grupos, los que aprueban y los que no?

SUBCOMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS

¿Se utilizan instrumentos variados de evaluación?

¿Qué son las competencias? ¿Qué instrumentos se utilizan para valorarlas?

¿Qué hay que hacer para aprobar, aprender cosas de memoria y que a veces no entiendes?

¿Qué tipo de preguntas se realiza en los exámenes, solo conocimientos que puedes exponer gracias a la memoria o son competencias para la que necesitas argumentar, razonar y resolver casos prácticos?

SUBCOMPETENCIA III: COMPETENCIA REGULADORA

¿Los profesores te explican en qué fallas sin que tengas que preguntarles, te razonan tus notas, te hacen ver los errores que cometes y cómo debes solucionarlos?

¿Te corrigen trabajos y actividades formativamente o sancionadoramente?

¿Estudias el día antes del examen y eso te permite aprobar o te planificas? ¿Si te examinaras al poco tiempo, aprobarías?

¿Sabes en qué te equivocas?

¿Te autoevalúas? ¿Quién te enseñó a hacerlo?

¿Aprobar depende del profesor que te toque?

¿Solo aprendes aquello que sabes va a ser evaluado?

¿Elaboras tus propios materiales?

¿Las actividades de evaluación te sirven para afrontar los retos que te plantea la vida extraescolar?

SUBCOMPETENCIA IV: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN

¿Se tiene en cuenta a las personas o solo el producto, sin tener en cuenta las condiciones de partida ni el esfuerzo?

¿Cómo se obtiene la nota final?

¿Cuál de los instrumentos utilizados para evaluar posee más peso en la evaluación final?

SUBCOMPETENCIA V: COMPETENCIA COMUNICATIVA

¿Conoces los criterios de evaluación, calificación y corrección que utilizan tus profesores? ¿Los has interiorizado?

¿Sabes lo que cada profesor busca en ti?

¿Tras la evaluación inicial te informan de cuáles son tus dificultades?

23.- Anexo 4: Documentos “Validez inmediata” y “Validez de contenido”.

Tras la lectura de los objetivos que persigue esta investigación, les pediría que revisaran los cuestionarios que acompañan a este documento (un archivo que contiene dos cuestionarios, uno para el profesorado y otro para el alumnado), en los cuales deben indicar si cada uno de los ítems es claro, pertinente, coherente, relevante y ajustado para demostrar la tesis en cuestión (en relación al modelo evaluativo que se persigue), utilizando un código de 1 a 4. Posteriormente, les rogaría que emitieran su opinión sobre los siguientes aspectos generales.

VALIDEZ INMEDIATA		SI	NO	EP
1	Está claro el objetivo del instrumento.			
2	Se identifica oportunamente el perfil de quienes han de cumplimentarlo.			
3	Se exponen claramente las instrucciones para su cumplimentación.			
4	Se motiva oportunamente a quienes han de responder al instrumento.			
5	Constan en el instrumento todos los componentes que ha de tener.			
6	Faltan algunos elementos fundamentales necesarios.			
6.1	¿Cuáles?			
7	Sus componentes, en general, se acomodan a los requisitos necesarios que permitan garantizar su calidad técnica:			
7.1	Claridad.			
7.2	Objetividad.			
7.3	Adecuación a la finalidad.			
7.4	Exactitud o rigor conceptual.			
8	Están convenientemente estructurados en el orden preciso tales componentes del instrumento.			
8.1	Propuesta alternativa:			
8.2	Justificación de la propuesta:			
9	El instrumento y sus componentes son comprensibles para las personas que deben cumplimentarlo.			
10	La expresión lingüística utilizada en el instrumento es correcta.			
11	Están oportunamente contextualizados sus contenidos (tienen en cuenta el entorno de los centros a los que irá destinado el cuestionario).			
12	Ofrece garantías de viabilidad.			
13	La extensión del cuestionario es la adecuada.			
14	Aparecen preguntas cuya finalidad sea la misma y, por tanto, pueda obviarse alguna de ellas.			
14.1	¿Cuáles?			
OBSERVACIONES:				

VALIDEZ DE CONTENIDO O JUICIO DE EXPERTOS		SI	NO	EP
1	Incluye los aspectos fundamentales del tema que aborda.			
2	Los aspectos tratados en el instrumento se deducen de:			
2.1	La bibliografía sobre el tema.			
2.2	La constatación basada en la experiencia del que valida el Instrumento.			
2.3	La recogida de información sobre el tema.			
3	Las cuestiones que dedica a los aspectos que debe incluir son los que deben ser.			
4	El enunciado de las preguntas refleja claramente el contenido de aquello sobre los que se desea obtener información.			
5	La acomodación del número de preguntas de cada aspecto a la importancia o relevancia de los mismos es la correcta.			
6	Carece de aspectos importantes, cuyo contenido sería necesario para el tema que se valora o estudia.			
6.1	¿Cuáles?:			
RECOMENDACIONES DE LOS EXPERTOS:				

24.- Anexo 5: Transcripción de las entrevistas personales con los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (se ha mantenido, exactamente, el mismo lenguaje que los docentes utilizaron en sus respuestas).

ENTREVISTA 1-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	En relación a los objetivos, los didácticos, para desarrollar otros más generales, y unas competencias, y evalúa para ver la consecución de esos objetivos, hay algunas evaluaciones específicas con una serie de pruebas y se mide si se ha adquirido o no el objetivo. La evaluación de capacidades y competencias, es otro proceso, implica pruebas y mediciones para ver cómo se van desarrollando, es muy constante y continua para medir el desarrollo de la capacidad y cómo se llega al final, a la consecución del objetivo que dependía de la competencia. También el ambiente de aula.	CAPACIDAD COMPETENCIA	COMPETENCIA
	SINÓNIMOS DE EVALUACIÓN		MEDIR	MEDIR
	DIFICULTADES		POCO TIEMPO EN AULAS	POCO TIEMPO EN AULAS
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	La evaluación tiene varios objetivos, en primer lugar tienes que evaluar el proceso de e-a, ver con qué ritmo están aprendiendo y de qué forma estas enseñando, cómo les estás transmitiendo, la absorción de las ideas y de los procedimientos de trabajo del aula, cómo ellos lo van adquiriendo y la forma en que el docente lo trasmite y se comunica. Hay un doble proceso de evaluación.	FORMATIVA	FORMATIVA
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Cuando te planteas que el alumno tiene que ser capaz de hacer varias cosas al finalizar el proceso, capaz con seguridad y confianza en sí mismo, la competencia está al final de una escalera y esa escalera está llena de objetivos que se plantean a más corto plazo para desarrollar la competencia. La escuela es un entrenamiento para la vida, cada objetivo son pequeñas situaciones hipotéticas de posibles aplicaciones reales en la vida, la competencia es estar preparado para..., afrontar ciertas situaciones e intentan, sobre todo en la teoría, preparar al alumno como futuro ciudadano, es como un entrenamiento, poniendo situaciones de ensayo que hacen referencia a la vida real, que acercan a la realidad, desde que trabajamos con competencias el proceso de e-a se hace más práctico en el día a día.	OBJETIVOS PREPARACIÓN Y ENTRENAMIENTO REALIDAD	PREPARACIÓN PARA LA VIDA
¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	La intención es darlo todo, aunque no siempre se consigue, las previsiones aunque sean de los RD son expectativas que no siempre se van a cumplir. Hay cosas que no se pueden dar. De los contenidos conceptuales que no se desarrollen en un curso se harán en otro, pero los procedimentales son básicos, son llaves para el curso siguiente, si eso no se consigue, hay que parar.	PRIORIZO PROCEDIMIENTOS A CONCEPTOS	PRIORIZO PROCEDIMIENTOS A CONCEPTOS	
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Muchos y variados, el examen solo se ha quedado para medir los objetivos específicos de la materia, pero a lo largo del trimestre y de un curso se hacen pruebas de toda índole. La observación directa en una tablilla, el enfrentarse día a día, el aprender a aprender, por ejemplo evaluó las propias dudas de los estudiantes, porque es activo y entiende y surgen dudas, y la califico con un positivo en su evaluación, por ser una pregunta pertinente en el momento adecuado y suma nota en su evaluación final, es una forma de evaluar el aprender a aprender. Hay que evaluar muchos aspectos como la creatividad, el manejo de su material, el manejo de las destrezas del inglés. Mi libreta de notas se ha multiplicado por cuatro.	DUDAS QUE SURGEN OBSERVACIÓN DIRECTA EXÁMENES.	OBSERVACIÓN DIRECTA
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS?	En inglés hay método de recursos reales, lo suyo es llevarte a un niño a un restaurante, para pedir comida, pedir la cuenta, pero no se puede, así que hay que crear los ambientes. Yo les digo: hoy no estamos en clase, pedimos menús... dentro de las limitaciones de recursos.	ACTIVIDADES DE ESCENARIOS REALES	DISEÑO DE ACTIVIDADES
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS	En mi área estamos empezando con PPDD, si hemos iniciado alguna metodología, algún tipo de actividad que nos ha hecho modificar las metodologías, utilizando otro tipo de actividades, no se	SÍ	PPDD

	SOBRE COMPETENCIAS?	puede enfrentar al alumno siempre al mismo tipo de actividades y ejercicios, porque se acostumbran, se aburren, y porque te limitas con la información que recoges para evaluar y de práctica para que el alumno desarrolle todo lo que sabe. Hay que variar, no ser repetitivo y monótono. Ya que hay que motivar, y lo nuevo lo es.		
	¿SE EVALÚA A SI MISMO? ¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Evalúo cómo aprende el alumno, a qué ritmo y cómo voy enseñando y transmito, eso también lleva autoevaluación, que me gusta hacerla al final de trimestre, y otra muy importante, que es la diaria, uno sale y dice que no ha conseguido lo que quería, porque los alumnos se han aburrido, he visto que no hay dudas, no hay participación y no he transmitido lo que quería, eso lo sabe uno al salir, sin más reflexión. La del trimestre tiene que compararse con los resultados académicos, y se hace sobre los instrumentos y sobre los métodos.	SÍ AUTOREFLEXIÓN ALUMNOS RESULTADOS	AUTOREFLEXIÓN ALUMNOS RESULTADOS
	¿REALIZA EVALUACIÓN INICIAL?	Por eso tienes que hacer una evaluación inicial que te permita saber dónde estás y hasta dónde puedes llegar. A veces me enfrento a un grupo y me replanteo hasta dónde llegar, cubriendo los mínimos. Hay que fijarse en cada alumno, cuando te enfrentas a un grupo te replanteas los objetivos previstos.		
COMIII	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Bastante, puede que no mis objetivos generales, pero sí el proceso, ya que hay que trabajar ciertas cosas y evaluar para ver si son competentes o no, ahora la evaluación es más amplia, se han abierto las expectativas del enfoque de evaluación, no son específicas de cada materia. Antes solo nos fijábamos en las materias. Por ejemplo en la competencia aprender para aprender, cada profesor de área aporta su parte de la evaluación, no solo me fijo si sabe inglés, sino si sabe técnicas y qué capacidades está desarrollando para ser competente como futuro estudiante, es una aplicación práctica de esas competencias. Y sí, ha cambiado bastante.	OBJETIVOS NO EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS APRENDER A APRENDER	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	he incluido en la evaluación una parte que se llama el <i>progreso</i> , alumnos que aún sin haber alcanzado los objetivos cuantificables de 5 o suficiente, sí han hecho un progreso muy importante, por ejemplo en la expresión oral, eso es para mí una evaluación positiva.	PROGRESO DEL DÍA A DÍA INTERACCIÓN	
COMIV	¿SUPONE LA EVALUACIÓN UNA CONFIRMACIÓN DE NUESTROS PROPÓSITOS?	Difícil de evitar, nos pasa con todo en la vida es un condicionante humano, no se debe transmitir cuando la expectativa es negativa, es muy difícil que no se te pase por la cabeza: con este niño no voy a conseguir nada, pero no se lo transmitas, porque cortas las posibilidades de desarrollo de esa persona, y le afecta mucho lo que su profesor piense.		
	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Pues el alumno puede aprobar, además del examen final, tenemos exámenes por habilidades, no son unidades didácticas, son pruebas de habilidades y sin el examen final siempre podría evaluarlo. Yo podría evaluar a un alumno, aún sin hacer el examen final, ya que tengo un registro de notas completo de todo el trimestre.	REGISTRO DEL TRIMESTRE	
COMV	¿CÓMO COMUNICAS LOS RESULTADOS?	Dos o tres formulas, después de cada prueba de evaluación de cada parte que dediquemos en el aula a evaluar, normalmente de trabajo en grupo, se les dice qué errores cometen y tenemos un comentario entre todos, orientando el aprendizaje y eso lo traslado a mis registros, una información que intento no sea con números.	TRAS CADA ACTIVIDAD DE AULA	

ENTREVISTA 2-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	Mi objetivo es que el alumno sepa lo más posible, una de mis obsesiones prioritarias es que el alumno cuando cambie de curso que la base de conocimientos y que la adquisición de competencias sea lo más amplia posible, para que mis compañeros sufran lo menos posible. Soy un obseso de cumplir los temarios.	CONOCIMIENTOS COMPETENCIAS	CONOCIMIENTOS
	SINÓNIMOS DE EVALUAR		EXAMINAR	
	DIFICULTADES		TIEMPO PARA SEGUIMIENTO INDIVIDUALIZADO COMPLETAR EL PROGRAMA	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Contacto directo con el alumno, sobre todo los ejercicios que yo llamo “asteriscos” que abarcan muchos ámbitos del conocimiento, son genéricos, que deben controlar todos los alumnos, recogen razonamiento, operativa..., si lo han hecho solo cuatro, entonces proceso evaluatorio del alumno y mío, y me pregunto, ¿cómo puede ser si yo expliqué ayer todo eso? Si muchos no lo han hecho me replanteo mi enseñanza y paro la clase y vuelvo a dar pautas para su resolución, explico la línea de trabajo. Los alumnos proceden a autoevaluarse y yo compruebo si estoy desarrollando bien el currículum. Yo interactúo continuamente de muchas maneras, ponte derecho, mi clase es muy activa.	AMBAS	SUMATIVA
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Las leyes son teóricas y no las hemos asumido y si no están hechas por los implicados en la actividad de la realidad educativa, son interpretables y difíciles de ejecutar y de llevar a cabo, morimos en la eso de cada uno, cada uno intenta hacerlo lo mejor posible, quiere tapar los agujeros de ignorancia de cada uno, si antes se llamaban conceptos, procedimientos y actitudes, y ahora son competencias, pues bueno, pero al final del curso cada uno tiene elementos de juicio suficientes sobre cada alumno, algunos son evaluables numéricamente y otros no.		
¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	Yo obvio algunos conceptos en la evaluación, en los exámenes, pero no en la enseñanza, para que entiendan el concepto, desvinculo el cálculo matemático Estoy convencido de que es necesario dar todos los contenidos, yo no puedo dar los mínimos de tercero de ESO, yo doy contenidos matemáticos que no vienen en el temario, ni en libros, le resto al alumno capacidad para desarrollar la materia, para mí estaría cojo, yo conservo los mismo contenidos que daba en 1º de BUP.	AMPLÍO		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Observación directa, 3 controles por evaluación, más el examen de recuperación de la evaluación anterior, mas examen evaluación del trimestre, 5 exámenes mínimo. Control diario del trabajo.	EXÁMENES OBSERVACIÓN DIRECTA CONTROL DEL TRABAJO DEL ALUMNO	EXÁMENES
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS?	Evalúo el razonamiento, la operativa, hábitos de trabajo, para todo ello tengo elementos de juicio suficientes, algunos son evaluables numéricamente y otros no y tengo marcas en mi cuaderno de actitud, otras de haber dominado las pautas de operativa,... ¿Eso es evaluar competencias?, yo creo que sí. Cuando intentamos llegar al fondo de la ley, muchas veces, yo no sé para qué. Estamos ampliando cada año más las pautas y contrastes de evaluación.	RAZONAMIENTO OPERATIVA ACTITUD	ACTITUD
	¿SE EVALÚA A SI MISMO ¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Si tienes resultados apetecibles y en el propio desarrollo ves que lo que comunicas llega al alumno. Tú sabes cuando no llegas al alumno. La evaluación tiene un doble sentido, evaluar al alumno y a ti.	SÍ RESULTADOS ALUMNOS	RESULTADOS

COMIII	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Los sistemas educativos han cambiado para mal, la realidad se acomoda a la capacidad a lo que el alumno quiere hacer, el alumno dice que es difícil y el político de turno en función de los parámetros de fracaso escolar ha adecuado los contenidos y ha hecho los contenidos cada vez más ambiguos, de forma que se pueden desarrollar de otra manera. Es rentable para el alumno que yo dé la ampliación del currículum. No es ilegal y es rentable para el alumno, yo creo que eso es importante.	NO	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	A veces la regulo mal, ya que me pongo muy pesado, la causa del trabajo está en el alumno, en su desidia. Los padres dicen de sus hijos que no hacen nada, que tienen otros intereses, yo les obligo a traer el trabajo. Los traigo a refuerzo por las tardes y les explico cómo se estudian las materias de ciencia y les hago que experimenten la satisfacción de que cada uno sepa lo que es llegar a realizar un ejercicio solo.	REFUERZO EDUCATIVO LES OBLIGO A TRABAJAR	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Compruebo a diario, es complicado, son mucho alumnos es muy difícil, yo entiendo que a partir de 3º ESO el ámbito de trabajo debe ser el incentivar la propio madurez del alumno, autonomía personal, yo creo que no es momento de revisión de cuadernos, no podemos controlarlo todo. Que hay un 10-15% del alumnado que lo necesita, pues sí se le hace.	CORRECCIÓN EN PIZARRA	
	¿PRIMERO ENSEÑA Y LUEGO EVALÚA?	No, mi evaluación es constante, de todos los días, afianzo el procedimiento docente, evalúo al alumno y a mí mismo.		
	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Las actitudes valoran en un 10% (si se ha hecho el ejercicio, salida a la pizarra...) y el resto son los exámenes. Las recuperaciones sirven para subir notas y para recordar y actualizar conocimientos.	PROMEDIO EXÁMENES Y ACTITUD	PROMEDIO
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS?	A principio de curso doy las pautas generales de evaluación y sus criterios para que los tengan por escrito en sus cuadernos. Las pautas de evaluación están claras. Cada alumno sabe cómo puede calcular sus notas, sin que yo les haga la media. El problema es que el alumno no recuerda, no copia los criterios y no sabe cómo se calculan las notas. Metemos cantidad de documentación y el análisis final es preguntarse si hay rentabilidad de lo que tú haces, es realmente importante esa información, si es trascendente y llega a los padres, ¿ellos sacan algo para aportar algo al proceso formativo del hijo?, yo no lo creo.	ANTES: APORTO CRITERIOS DE CALIFICACIÓN NO LOS INTERIORIZAN DESPUÉS: CUANTITATIVA, LA CUALITATIVA NO ES ENTENDIDA	CUANTITATIVA

ENTREVISTA 3-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	La finalidad es enseñar a que aprendan y evaluar es la única manera de obtener qué han asimilado los alumnos de lo que yo he pretendido informarles, la evaluación es un instrumento que me permite conocer que les he podido enseñar y al llegar al final del curso qué han aprendido.	CAPACIDADES CONOCIMIENTOS	CAPACIDADES
	SINÓNIMOS DE EVALUAR		RETROALIMENTAR ORIENTAR	
	DIFICULTADES		EXCESIVOS ALUMNOS	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Es un proceso que continuamente tienes que volver de nuevo al principio, retroalimentando y orientando. Además eso tiene que ser al momento, sino se pierden, si tú te quedas la final del proceso no puedes seguir, tienes que volver a los objetivos primeros. En sintaxis si el alumno no sabe lo que es el sujeto no puedes continuar.	FORMATIVA	FORMATIVA
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Uf, qué difícil. Las competencias realmente...		
	¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO	Hay exceso de contenidos. Yo voy a mi aire, el libro de texto lo sigo hasta cierto punto, algunas cosas que creo que tienen que saber y que no vienen y algunas cosas las obvio porque creo que no	SELECCIONO Y SIGO MI PROGRAMA	SELECCIONAR

	EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	son necesarias, no seguimos nunca el libro de textos, seguimos una programación que tenemos adecuada a nuestro contexto.		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Yo evaluó mucho la pregunta oral, que hablen, es básico en mi asignatura, que yo les oiga, cómo se expresan y luego a nivel escrito, la observación directa, los cuadernos. Pero sobre todo a nivel oral, 10 min de preguntas orales, evaluándoles y poniendo notas.	EXÁMENES ORAL CUADERNOS OBSERVACIÓN DIRECTA	ORAL
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS?	Yo no evaluó por competencias, yo quiero que sepan leer y adquieren unas capacidades, que sepan expresar sus sentimientos, sus pensamientos que es muy complicado y que en sintaxis sepan esto y aquello... Y utilizo los mismos instrumentos. Yo evaluó igual que evaluaba.	NO EVALÚO	
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS SOBRE COMPETENCIAS?	No, ya que esas son las pruebas que nosotros utilizamos siempre con textos que les interesen a ellos.	NO, DE ELABORACIÓN PROPIA	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Sí. No uso instrumentos específicos de autoevaluación, es mi experiencia la que me hace reflexionar y modifico continuamente, regulo la enseñanza dependiendo de cómo se presente el contexto. Y modifico constantemente mi enseñanza, dependiendo de cómo esté alumno o cómo esté yo.	SÍ AUTOREFLEXIÓN ALUMNO	
	¿REALIZA EVALUACIÓN INICIAL?	La utilizamos para que el alumno siga avanzando, partimos de un nivel medio, empezamos el curso según la media que se saca del curso, si vemos algunos con más deficiencias rápidamente empezamos con refuerzos para conseguir que se pongan al nivel en seguida.		
COMIII	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	El sistema nuevo, yo sigo con la misma forma de evaluar de toda la vida, lo que he hecho es adaptarlo a lo que me piden, yo no evaluó para competencias, sino para que el alumno cuando termine sepa lo que tiene que saber.	EVALÚO IGUAL	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Tenemos la capacidad de regulación docente, aunque cuando el alumno no quiere, cuando este se niega, a veces me siento incapaz, hablas con la familia y me veo incapaz. Que la ley nos de mecanismos para llevarlo a cabo, desde fuera todo es muy bonito, pero estar en el aula es diferente, se intenta de todas maneras y a veces no se puede cuando el alumno se cierra, necesitamos de dotación y mecanismos para ayudarnos. Con 30 alumnos no se puede. Este año yo ya me veo incapaz con dos o tres alumnos.	CUANDO UN ALUMNO NO QUIERE ME SIENTO INCAPAZ	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Sí, seguimos constantemente a cada uno de los alumno y sabemos en qué falla cada uno en cada momento, constantemente conocemos a los alumnos ya que nos coordinamos totalmente en el traslado de la información.	SEGUIMIENTO CONTINUO	
	¿PRIMERO ENSEÑA Y LUEGO EVALÚA?	Son procesos simultáneos. Voy informándoles, la evaluación y la enseñanza es un proceso constante y continuo, te permite ver quién va aprendiendo y aquellos que se van perdiendo.		
	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Nosotros tenemos unos porcentajes de conceptos, procedimientos y actitudes, que a la hora de evaluar se lleva a cabo, yo estoy segura de la evaluación que hago, si es verdad que suele existir alguna duda entre los alumnos que están en los límites, el 4 y 4.5, pero como nosotros exigimos muchos, pues puedes jugar.	PROMEDIO	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS?	Los alumnos saben desde principio de la evaluación sus calificaciones, saben su evolución, el examen de evaluación que tienen es el que más vale, más un punto de actitud. En los exámenes siempre les escribo en qué se están equivocando y están informados de qué es lo que no saben.	ANTES: CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DURANTE: TRAS EXÁMENES	
	¿COLABORACIÓN DOCENTE?	Nuestro éxito radica en la secuenciación que hacemos entre todos los cursos, la coordinación y colaboración entre profesores es exhaustiva.		

ENTREVISTA 4-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	La evaluación de inglés implica evaluar cuatro habilidades diferentes: oral, producción, habilidades para escucha, leer... hay muchas habilidades y diferentes formas para evaluar, hay algunas que son más matemáticas de evaluar como gramática y vocabulario y otras más subjetivas, la evaluación es estimativa. Han cambiado mucho las cosas en la evaluación del inglés, ahora se intenta incluir la parte de producción oral y de escuchar la capacidad auditiva, hay que tener en cuenta muchos ítems, factores.	CAPACIDADES	CAPACIDADES
	SINÓNIMO DE EVALUAR		ESTIMAR CERTIFICAR	
	DIFICULTAD AL EVALUAR		NO	
	¿PLANIFICA LA EVALUACIÓN?	Sí, si el objetivo es una certificación al final del curso, sigo los criterios de Cambridge, las diferentes habilidades y la comunicación del alumno con corrección.		
	¿SIGUESUNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Yo busco ambas cosas, que el alumno aprenda a comunicarse y que llegue a certificarse ya que van a ser esenciales. Tenemos una doble finalidad. Por ejemplo en secundaria tenemos una doble certificación Cambridge y Selectividad y hay que conjugar todos los objetivos.	AMBAS	SUMATIVA
	¿CUÁLES SON SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿ELLOS LOS CONOCEN? ¿LOS INTERIORIZAN?	Por ejemplo, una prueba en un examen que consiste en hacer un email, y hay 5 criterios que tienes que evaluar a partir de las 35 palabras escritas. Yo estoy formada en la corrección gramatical, pero debe ser un compendio de las dos: Corrección gramatical y Comunicación Así es, ellos conocen los criterios de corrección y evaluación, tenemos mucha diversidad, es difícil suspender, difícil sacar nota también, si tienes claro lo que tienes que hacer, puedes aprobar.		
¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Competencia lingüística es como la habilidad para comunicarse. Hay dos competencias la comunicativa (que te entiendan con fluidez) y la lingüística (corrección gramatical y vocabulario).			
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Dependiendo del nivel: exámenes escritos, exámenes de transcripciones de listening, exámenes orales. Seguimos el formato Cambridge, oral en parejas para evaluar la interacción, el uso del lenguaje en clase, órdenes básicas del aula, la participación, el interés.	EXÁMENES ORALES PAREJAS	EXÁMENES
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Sí mi materia es interdisciplinar, lo es, ya que en los textos de selectividad tienen que controlar muchos temas interdisciplinarios. Cuando haces producción oral tienes que meterte en otras asignaturas, con la conexión con el alumno, mucho de vida personal.		
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Sí, continuamente, con los resultados de mis alumnos, no solo los puramente académicos, sino en el interés en el idioma como lengua, no como materia, que entiendan los campos que se le abren con el conocimiento del idioma y lo útil que les va a hacer.	AUTOREFLEXIÓN RESULTADOS ALUMNOS	
	¿VALORA EL TRABAJO EN EQUIPO?	Sí, en la producción oral van en pareja y la propia interacción en clase. Valoro sobre todo la interacción a nivel puramente lingüístico, que aprendan a guardar el turno. Que sepan preguntarse cuando no se entienden, que se callen mientras el otro habla.		
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTOCOCALIFICACIÓN?	Ellos se ven, pero no creo que sean conscientes del término autoevaluación, si trabajas con grupos de bajo nivel en conversacional, los incentivamos para motivarlos, ya que existe el factor poca confianza y se consiguen muchas cosas cuando ellos se lo creen.	NO ESTÁN PREPARADOS	
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Algo si ha cambiado, pero ha sido por la experiencia. El docente que se sigue formando ese cambia solo, la normativa le cuesta más al que es reticente a los cambios y entonces la normativa le fuerza, pero el que sabe que se tiene que ponerse al día, acoplarse al alumnado. En inglés ha cambiado todo mucho, a mí nunca me han dado las clases en inglés y ahora lo hacemos.	PEQUEÑOS CAMBIOS	

	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Creo que mi competencia reguladora es bastante buena, porque me lo encuentro a diario, hace poco he terminado un curso de inglés sanitario, me encuentro tantos desniveles que es muy complicado llegar a un punto intermedio, intentar que el que sabe no se aburra., y he tenido que regular. Hay que intentar no olvidar a los de bajo nivel, haciéndoles trabajar. Sin salirte de los objetivos.	NO DEJAR AL QUE NO SABE NI AL QUE SABE	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Lo primero es convencerles de que el aprendizaje es progresivo, ya que el alumno cree que el aprendizaje del inglés es inmediato, que uno estudia vocabulario y luego tienes que saber inglés, por lo que debe preguntar siempre en inglés y ellos van viendo que pueden ir diciendo más cosas, yo les digo que piensen en inglés, que hagan un diccionario propio. En las clases de inglés hay muchos niveles.	PROGRESO INTERACCIÓN EN EL AULA	
COMIV	¿SUPONE LA EVALUACIÓN UNA CONFIRMACIÓN DE NUESTROS PROPÓSITOS?	Sí, tú tienes una serie de intenciones de resultado final, y si el alumno tiene una evaluación inicial deficiente y ves que ese no va a llegar, yo le ayudo y algunos llegan, algunos tienen una bola de no haber estudiado nunca en la vida, pero les hacemos que lleguen, ya que ofrecemos muchos medios		
	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Promedio. Siempre se tienen inseguridades, pero si una gran mayoría del alumnos responsables van llegando me siento satisfecha y si alguno que medio le cuesta también pues mejor.	PROMEDIO	
	¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?		NIVEL DEL GRUPO	
COMV	¿CÓMO COMUNICAS LOS RESULTADOS? ¿SE SIENTEN SIEMPRE EVALUADOS? ¿Y ESO ES BUENO O ES MALO?	Comunico durante todo el proceso, Desde el principio dejo claro lo que se va a evaluar, y a medida que se les examina, ellos saben y si no se les recuerda en qué punto están de la evaluación y al final de nuevo se les comunican los resultados. Sí, yo creo que sí, que los alumnos se sienten siempre evaluados, porque eso les motiva, la pregunta típica “esto cae en examen”, parece que si no cae, no se la estudian, yo les digo, todo lo que se diga cae.	ANTES: CRITERIOS DURANTE: TODO EL PROCESO FINAL: RESULTADOS	

ENTREVISTA 5-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	Conocer el grado conseguido tras el proceso de enseñanza, si lo que hemos trabajado desde cada competencia y si éstas se han conseguido, obtener información del aprendizaje. A la vez encontrar qué está fallando en el proceso de enseñanza, y es una forma de yo medirme, en qué punto está mi trabajo.	COMPETENCIAS LABOR DOCENTE	COMPETENCIAS
	SINÓNIMOS		MEDIR AYUDAR	
	DIFICULTADES		TIEMPO	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Yo busco ambas formas, la calificación es un dato numérico, sin embargo a mí me gusta obtener información constante. Yo voy corrigiendo a cada paso.	AMBAS	FORMATIVA
	¿SE FORMA?	Sí para mí es interesante, a través de la experiencia, entrar en la aula todos los días, la ayuda de tus compañero, y la formación académica que puedas seguir aparte. Los proyectos y la indagación en actividades de alumno también me permiten aprender. Yo misma me formo mientras enseño.	PERMANENTE: COMPAÑEROS VOCACIÓN PROYECTOS	
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Son 8, que se deben alcanzar al final de la etapa y deben contribuir todas las áreas.		
	¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	Hay mucho contenido, pero hay que verlo porque los establece la ley, pero vas contra reloj, ya que quieres verlo todo, mucha prisa, a lo mejor los procedimientos lo vas intentando de aquella manera para poder enseñarlos también, a veces me gustaría parar en un determinado momento.	TODO: CONCEPTOS ANTE PROCEDIMIENTOS	

COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	No todo es examen, dependiendo de lo que quiera evaluar, voy poniendo diferentes pruebas, observo cómo trabajan que herramientas han adquirido, lecturas, trabajo de campo, trabajos de investigación.	EXÁMENES OBSERVACIÓN DIRECTA INVESTIGACIONES TRABAJOS DE CAMPO	EXÁMENES
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Yo llevo a cabo un proyecto Foresta en el que desarrollo la competencia lingüística, la interacción con el medio. En los exámenes evalúo competencias, contenidos, actitud, los exámenes me permiten evaluarlo todo.	MEDIANTE EXÁMENES LO EVALÚO TODO	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Sí es muy importante, ya que veo si he alcanzado o no los objetivos, la temporalización, el ritmo.	AUTOREFLEXIÓN	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑAS?	Sí, en momentos puntuales, a ellos se les pide una nota, pero no son objetivos, es la oportunidad de aprender. No reflexionan. Los alumnos de ESO no están preparados para ello.	NO ESTÁN PREPARADOS	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Yo intento adaptarme al ritmo de ellos, aunque no avances, si no aprenden yo paro. Si un alumno no se ajusta a mi sistema educativo, adaptamos los métodos e instrumentos de evaluación.	ADAPTO LA ENSEÑANZA AL RITMO DE APRENDIZAJE	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Primero conocer al alumno y conocer sus dificultades y luego darle a cada uno de ellos lo que necesitan, tener paciencia y atender a todo el mundo. Yo no le veo dificultad. Mis alumnos tiran para adelante gracias a la ayuda que les doy, yo estoy muy orgullosa de casos que han pasado y que han salido.	CONTINUO AYUDA INDIVIDUALIZADA	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS? ¿SE SIENTEN SIEMPRE EVALUADOS? ¿Y ESO ES BUENO O ES MALO?	A los padres intentamos que les llegue la información posible, se reflejan las competencias y es demasiada información cualitativa que el padre no sabe interpretar. A los padres le importa realmente que su hijo tenga un cinco y no lo que haya aprendido, es una tradición, siempre ha sido la nota, ahora las cosas han cambiado, ya no solo vale un número. Llega al alumno y a la familia, al equipo docente y a la junta. Si hay algún suceso interesante, se adelanta la información. Tú estás evaluando a tus alumnos todos los días, informas a los tutores y a las familias.	EN TODO MOMENTO A PADRES (SOLO ENTIENDEN DE NOTAS) ALUMNOS	
	¿EL ALUMNO QUE QUIERE APRENDER O APROBAR? ¿QUÉ PARTE DE RESPONSABILIDAD TENEMOS?	Este sistema es demasiado reciente para que se haya afianzado, hay que seguir trabajándolo, los alumnos al final llegarán con esto arraigado, con el tiempo conseguiremos que los alumnos se vuelvan autocríticos. Los docentes estamos convencidos, pero la falta de tiempo y de trabajo en el aula.		

ENTREVISTA	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
6-p COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	Saber si han aprendido lo que les he enseñando, qué nivel de conocimiento han alcanzado. Mi fin es que el alumno haya adquirido los conocimientos que les he impartido y que le exija en ese momento.	CONOCIMIENTOS	CONOCIMIENTOS
	SINÓNIMO		CALIFICAR	
	DIFICULTADES		TIEMPO	

	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Hay un proceso mucho más complejo del día a día, evaluamos si el alumno tiene hábitos de trabajo en casa, si tiene orden y limpieza en su trabajo, es una evaluación diaria. Lo registro todo en mi cuaderno de notas.	AMBAS	SUMATIVA
	¿EVALUACIÓN CONTINUA O TRADICIONAL?	No, no es tradicional. Aplico proyectos de innovación, los saco a la calle con las brújulas, les hago el friso histórico..., intento que no se aburran. Aunque tengo mi tradición como docente. Hay cierto profesorado que es más tradicional y que solo se rige por exámenes		
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN?	Yo considero que evalúo bien aunque una formación externa siempre viene bien. Gracias a los proyectos de innovación que realizo me formo investigando y aprendo a evaluar, tengo la oportunidad de valor muchos registros de los niños, eso te motiva, y los niños reaccionan de otra manera.	NO LO NECESITO	NO
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Es la capacidad del alumno de en su vida cotidiana llevar a la práctica lo que aprende.		
	¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	Habría que reducir la carga curricular, deberíamos poder hacerlo pero no lo hacemos.	TODO: CONCEPTOS ANTE PROCEDIMIENTOS	
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Exámenes orales, escritos, revisión de cuadernos, proyectos como el brújula, cada uno con su brújula, aprenden a tomar un rumbo, a orientar el mapa..., y eso lleva su nota numérica, además de cada proyecto saco una nota actitudinal, con el friso histórico pasa lo mismo, hay alumnos que no han hecho nada y existen diferencias de actitudes. El examen es el instrumento objetivo por excelencia en muchos casos pero para mí no lo es.	EXAMEN CUADERNOS ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN	
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Desde mi punto de vista no tenemos tiempo de evaluar las competencias como queremos, porque yo evaluaría tantas cosas de los alumnos, le doy tantas cosas variadas a los alumnos de 2º ESO, no tengo tiempo. Los contenidos de la materia, eso es lo que me quita el tiempo, hay que seguirlos, hay que terminar el programa, intento adaptar ese contenido tan teórico en mi caso (historia) a una competencias, yo no tengo tiempo de evaluar las competencias de un alumno, como yo quisiera y como yo sabría hacerlo.	NO TENEMOS TIEMPO	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Yo me suelo evaluar cuando llega el momento de la evaluación final, viendo los resultados académicos, hay muchos suspensos y me planteo en qué fallo y cómo puedo modificar, tengo que cambiar y adaptar los procedimientos para un grupo concreto. Yo hago una autoevaluación reflexiva.	SÍ AUTOREFLEXIÓN RESULTADOS ALUMNOS	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?	La autoevaluación se hace con los alumnos también, les pido que me expliquen esa cantidad de suspensos, en qué se puede mejorar, la respuesta es que no hay trabajo, y me da pena de eso. Ellos reciben mensajes negativos a diario y se están estigmatizando en ese tema y los alumnos nuevos se contagian, eso es culpa nuestra, se ha creado una dinámica de grupo que se crea y que perjudica a los alumnos buenos soberanamente, ¿y qué podemos hacer ante eso? Los profesores sienten impotencia cuando vemos que la mitad de la clase no te ha traído el trabajo.	REFLEXIÓN GRUPAL	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Yo me encuentro resolutive, en el momento apropiado encuentro la herramienta que aplico soluciones. Esta competencia es importantísima. Nosotros tenemos un temario y pensamos que todos	AYUDAR A TODOS LOS ALUMNOS	

		los alumnos deben superar por igual y eso no puede ser, eso no es real, ni todos los alumno son iguales, ni los mismos grupos. Cuando un alumno hace algo mal le llamo la atención en clase y tengo una conversación privada.		
	¿HAY ALUMNOS QUE NO QUIEREN O QUE NO SE SIENTEN AYUDADOS?	Hay alumnos que no quieren y alumnos que no se sienten ayudados. Hay profesores que nos damos más. Los profesores en algunos casos se vuelven inaccesibles, yo me considero accesible, los alumnos tienen problemas en casa y los docentes tienen falta de comunicación, y el niño está condenado al fracaso, no tiene donde agarrarse.		
COMIV	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS?	Cada instrumento aporta un peso que promedio.	PROMEDIO	

ENTREVISTA 7-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA? SINÓNIMOS DIFICULTADES	Yo pretendo que el alumno conozca lo que ha aprendido o lo que es capaz de conseguir, que se autoevalúe él mismo.	CONOCIMIENTOS	CONOCIMIENTOS
			INTERVENIR	
			TIEMPO HETEROGENEIDAD	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Yo considero que sé evaluar, no solo el resultado de un examen si no la evolución a lo largo del curso, si es capaz de... expresarse correctamente.	AMBAS	FORMATIVA
	¿CUÁLES SON SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿ELLOS LOS CONOCEN? ¿LOS INTERIORIZAN?		INTERIORIZAN	
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN?	La formación está en el día a día, en la experiencia de otros compañeros.	NO LA NECESITO COMPAÑEROS EXPERIENCIA	
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Yo no diferencio entre competencia y capacidad, es tener capacidad para algo, no es innata en el alumno y se puede adquirir, la tiene que trabajar el alumno, no yo. Es importante que sepan que lo que les enseña tiene una utilidad, lo intento, no siempre lo consigue	CAPACIDADES	
¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	Si tienes claro qué quieres conseguir, selecciono qué debe conocer el alumno.	SELECCIONO		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Mis instrumentos son muy variados, en ocasiones quiero recoger lo que el alumno ha entendido y hago una pregunta sobre lo que he explicado, y evalúo la capacidad de atención.	DUDAS ATENCIÓN EXÁMENES	EXAMEN
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Les hago manipular y recorro a métodos muy sencillos, entiendo que así el alumno aprende más.	MANIPULACIÓN	
	¿REALIZA EVALUACIÓN INICIAL?	Suelo preguntar qué conocen del tema si lo han visto con anterioridad, les lanzo palabras a ver qué conocen y a partir de lo que me dicen yo sé de donde tengo que empezar.	REORGANIZO ENSEÑANZAS	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?	Se han co-evaluado para aprender a evaluar, para que ellos interioricen los criterios de corrección y evaluación. No debemos basarnos en exámenes, debe ser un continuo, ya que hay veces que un alumno bueno te hace un análisis nefasto.	AUTO-COEVALUACIÓN DE ALUMNOS	

	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Yo sigo trabajando como siempre lo he hecho, lo transcribo en un papel como me dicen.	NO	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Insisto en captar la atención de alumnado, no evalúo solo sobre la explicación, incluso sobre el comentario que ha hecho el compañero, porque deben aprender a escuchar a todos.	CAPTAR LA ATENCIÓN	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Ellos conocen constantemente, una prueba dura 5 Min.	CONTINUO A TRAVÉS DE PRUEBAS CORTAS	
	¿QUÉ SIENTE AL EVALUAR?	En determinadas ocasiones cuando vez que un alumno no consigue lo que tú querías, si el alumno se siente mal, entonces me afecta, hablo con el alumno y le trasmito tranquilidad.		
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS?	Ellos conocen constantemente, una prueba dura 5 min, le enseño a autoevaluarse y en cada momento conocen sus errores. Obtengo muy buenos resultados y no es porque exijo poco, yo intento que mi asignatura la vivan.	CONSTANTEMENTE	

ENTREVISTA 8-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	La evaluación es un concepto más amplio donde uno de los puntos es la calificación, pero detrás de esa nota hay muchos otros aspectos: libreta, trabajos voluntarios, pizarra, y los controles de evaluación.	TRABAJO	TRABAJO
	SINÓNIMO		CALIFICAR	
	DIFICULTAD		TIEMPO RECURSOS	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?			SUMATIVA
	¿CUÁLES SON SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿ELLOS LOS CONOCEN? ¿LOS INTERIORIZAN?	Los criterios de evaluación... hay contenidos mínimos, otros más ampliables. Los conocen desde el primer día, pero no vale para nada.	CONOCIMIENTOS MÍNIMOS LOS CONOCEN NO INTERIORIZAN	
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN? ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Todo lo que sea aprender es interesante. No lo sé. Nadie me lo ha explicado.	NO NO SÉ	
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Sí el examen es el instrumento objetivo y fiable por excelencia, qué otro método hay, a mí no se me ocurre otro. Desde chico lo hemos vivido en la facultad y ahora lo volvemos a hacer nosotros.	EXAMEN TRABAJO DIARIO	EXAMEN
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Todos los temas tiene su ejercicios, los libros ya han cambiado a raíz de la LOE, de ahí saco yo las pruebas. Hay un proyecto que coordino que mantiene a los alumnos trabajando problemas matemáticos en grupo, sin ayuda del profesor. Dificultades en colaboración, tiempo.	ACTIVIDADES DEL LIBRO	
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS SOBRE COMPETENCIAS?	No. Sólo en bachillerato veo la interpretación de gráficas, en ESO no.	NO	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Me auto observo y estudio las estadísticas de los resultados. Me hacen saber si lo estoy haciendo bien.	AUTOREFLEXIÓN RESULTADOS	

COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?	No les enseño a autoevaluarse, es más una competencia tutorial.	NO	
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Yo evaluó de la misma manera que siempre lo he hecho, aunque lo adapto a lo que me piden.	NO	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Primero me cabreo, porque si empiezo un tema desde cero, 4º es así, todos parten desde cero, y todos tienen las mismas posibilidades. Hay alumnos que tienen la habilidad matemática y otros no. A través de un registro de observación anoto el trabajo diario, ellos saben en qué están fallando en cada momento.	PLAN DE REFUERZO	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Yo si el alumno no me sigue, le hago un plan de recuperación especial, pero si el alumno no quiere y no acepta la ayuda, no se puede hacer nada.	LO REGISTRO	
	¿HAY ALUMNOS QUE NO QUIEREN O QUE NO SE SIENTEN AYUDADOS?	Hay gente que no quiere y otra que no se involucran los padres.		
COMIV	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN? ¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?	El ex de evaluación es un 40% de la nota, le doy más ponderación al trabajo de un trimestre entero.	PROMEDIO	
COMV	¿EL ALUMNO QUÉ QUIERE, APRENDER O APROBAR? ¿QUÉ PARTE DE RESPONSABILIDAD TENEMOS?	Me hacen la típica pregunta “esto para qué vale”.	APROBAR	
	¿SE COORDINA/COMUNICA CON SUS COLEGAS?	Sí, por supuesto, secuenciamos.	SÍ	

ENTREVISTA 9-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿QUÉ CONOCIMIENTOS QUIERE QUE SUS ALUMNOS APRENDAN? ¿ACADÉMICOS O FUNCIONALES?	Toda evaluación requiere un comienzo de acercamiento al alumno y lo más importante es que sepa qué quieres tú de él.		
	¿PARA QUÉ EVALUA?	El objetivo es formar, es preparar, hacer cambiar a la criatura con un espíritu crítico e intentar que conecte con la materia que tú les estás dando. Son muchos los campos que deben dirimirse. Ellos son fundamentales si no te dan una respuesta tienes que ir cambiando sobre la marcha, no darte contra una pared, entonces no formas ni das contenido.	CONTENIDOS	CONTENIDOS
	SINÓNIMOS		FORMAR	
	DIFICULTAD		TIEMPO	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Al final lo que te van a pedir en el centro y los padres son unos buenos resultados.	AMBAS	SUMATIVA
	¿CUÁLES SON SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿ELLOS LOS CONOCEN? ¿LOS INTERIORIZAN?	“Ellos conocen mis criterios y que no me gusta, conecto con ellos a la perfección, suelo ser cercano cuando me necesitan y así cultivo la enseñanza, no solo doy conocimientos sino una forma de ser.”	INTERIORIZAN	
¿SE FORMA EN EVALUACIÓN? ¿SE FORMÓ INICIALMENTE?	Soy muy autodidacta. Aprender de los demás, que los libros están ahí, yo dedico muchas horas diarias a la lectura.	AUTODIDACTA LIBROS COMPAÑEROS		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	De base el libro de texto de guía y cuadernos de ejercicios, pero previamente has hecho unos esquemas pedagógicos y didácticos de cómo se deben explicar las cosas, asequibles, que les	LIBRO DE TEXTOS DEBATES	EXAMEN

		guste, necesita una preparación, que estés muy informado en prensa, leer a diario, estar al día de todo. En ciudadanía, la clásica realización periodística, selección de títulos, ellos eligen temas para hacer debates, en otras materias más técnicas se usan los medios audiovisuales, pizarra. Se pretende no solo el examen sino que hagan ejercicios y preguntas desde su propia óptica. Sócrates dice que todo los sabemos solo hay que aprender a extraer los saberes, hacer un buen parto. El examen es un medio más, pero uno debe buscar otras facetas, trabajos personales.	PIZARRA EXAMEN TRABAJO PERSONAL	
	¿SON INSTRUMENTOS DE ENSEÑANZA O DE EVALUACIÓN?	Si yo explico la negación en francés y les digo haced estos ejercicios es para saber si lo han entendido y al hacerlo sé si conocen los conceptos.	AMBAS	
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	En el idioma hacemos que un ejercicio trascienda al propio ejercicio. Les mandas un mapa de París, que incluso pueden copiar, pero al mismo tiempo aprenden la cultura francesa, interpretan dibujos, conectan con la idiosincrasia de los franceses.	ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Muy a menudo, porque te llevas a casa la impresión de esos días que estás inspirado y otras veces no tanto, así que debes tener medios personalizados o absorbidos, para que te sirvan en una situación en la que la clase no te ha salido bien, tienes que dejar continuamente la parte del aprobar o suspender, pasar como de puntillas, si sólo te aprueba el 70 u 80%, tienes que analizar cómo es tu alumnado, que a todos no le llega tu fórmula, debes entender que no estás llegando y hay que autoanalizarse. Yo lo viví, porque no me inculcaron las ciencias y culpo al profesor de ello, a los niños hay que saber observarlos, se puede encontrar mal por alguna razón. En relación al documentar mi propia evaluación, todos los buenos sentimientos y objetivos empiezan fenomenal, llevas un breve diario, con notaciones de apuntar, lo comentas en las reuniones de departamento, pero luego nos desbordan los propios meses duros, en vísperas de exámenes o incluso perder la energía personal. Hemos hecho un cuestionario de autoevaluación desee los departamentos y he hecho dos, de sociales e idiomas, y he revisado mi evaluación y me ha servido para saber enfrentarse a los propios miedos, para mantener el orden, de que te escuchen.	AUTOREFLEXIÓN RESULTADOS	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑAS?	Les enseño a que aprendan a buscar en su libreta que reconozcan sus errores. Yo quiero que a mí me guste lo que hago, la advertencia en cada momento al alumno de modo comprensivo y paternal. Pero al final hay que dar un resultado y ellos pueden ver sus exámenes y revisarlos, los copien, les pido buscar en el cuaderno el resultado. Les hago preguntas para que se autoevalúen. Ellos dicen lo he dejado todo para el final, en ESO el alumno no está capacitado para planificar.	CUADERNO AUTOCORRECCIÓN	
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Sí, desde los departamentos, trabajamos colaborativamente. Todos los veranos me replanteo mi enseñanza, cómo hacerlo mejor.	ALGO	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Yo tengo desarrollada la competencia reguladora, La situación es a veces excesivamente espontánea, esto previamente está muy masticado, la experiencia te da que cuando te acercas a un alumno debes intuir, al estilo de Descartes, cual es su necesidad y como la puedes dar. Y eso, la valoración es desde que el alumno sale a la pizarra, hasta un trabajo para casa y tú ves cómo lo ha elaborado... Ver cómo cada uno de ellos transforma lo que tú le has explicado. El niño debe responder no solo en la clase sino a la sociedad en la que va a ir.	INTUIR NECESIDADES	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Solo dos horas a la semana con ellos, pasaría el día corrigiendo	NO INDIVIDUAL CORRIGE	

	¿LES ENSEÑA A QUE APRENDAN DE SUS ERRORES?			
	¿HAY ALUMNOS QUE NO QUIEREN O QUE NO SE SIENTEN AYUDADOS?	Una persona que se acerca al alumno tiene que saberlo sacar adelante, no pueden ir toda la vida mal, el niño tiene que salir.	HAY QUE AYUDARLES	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS? ¿SANCIONA U ORIENTA? ¿MECANISMO DE PODER?	Hay que ser honestos, yo siempre estoy advirtiéndolo, a veces elevas la voz, pero hay muchas formas de evaluar, y yo no guardo buenos recuerdos de mi aprendizaje y quiero hacerlo como no me lo hicieron a mí, una forma de evaluar es decirles cuando les falta el trabajo, les escribo en sus cuadernos, pero no siempre es sancionador, si no corrector. Antes del examen les explico cómo será el examen. Sí digo tenga cuidado que esto va a examen. Y les quito puntuación por una mala actitud.	CONSTANTEMENTE ANTES DEL EXAMEN DESPUÉS DEL EXAMEN	
	¿SE COORDINA/COMUNICA CON SUS COLEGAS?	Sí colaboro con mis compañeros.		

ENTREVISTA 10-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿QUÉ CONOCIMIENTOS QUIERE QUE SUS ALUMNOS APRENDAN? ¿ACADÉMICOS O FUNCIONALES?	Ese es el problema de fondo de la enseñanza, porque al final lo que se mira son los números puro y duro, cuando tú planteas cómo va el grupo que evalúas y los resultados no son los adecuados, tú cambias y planteas la siguiente prueba de otra manera. Vives con tus propias ideas y con el entorno y a veces cambias, aunque tú sepas que no estás en el camino que era de inicio, y como te interesa ese cambio lo cambias, ahí es donde está la dificultad.		
	¿PARA QUÉ EVALUA?	Hay una doble vertiente, por un lado las capacidades y los conocimientos que adquiere cada uno de los chavales y por otro lado tu propio trabajo, yo siempre siento que al poner la calificaciones hay un margen que es de injusticia, ahí estoy evaluándome. Hay una parte que es muy subjetiva, cuando evalúas el esfuerzo y las capacidades que muchas veces, en el examen que es la prueba que hay que hacer para todo, y ahí influyen muchos resultados, puede influir el ánimo, capacidad de abstracción del resto del entorno, tu estado de ánimo, por eso evaluar con un solo documento (me refiero al examen) los conocimientos adquiridos es un poco fuera de lugar, evaluar es demasiado subjetiva, evaluar entran mucho factores no cuantificables. Los porcentajes de calificación pecan de injusticia, a veces hay alumnos que no llegas a conocer, por lo que hacer un juicio de valor sobre una persona que no conoces a través de una prueba que a lo mejor el niño no está concentrado. No es que no tengamos claro lo que queremos conseguir, el problema está en el convencimiento del trabajo que tú haces, tú tienes un bagaje que es difícil de soltar, llevo 30 años aquí, en 4 o 5 años que trabajamos de otra manera, tú mantienes la forma de evaluar que siempre has tenido, y lo que cambia son matices.	CAPACIDAD CONOCIMIENTOS LABOR DOCENTE TRABAJO	CONOCIMIENTOS
	SINÓNIMO		FORMAR	
	DIFICULTAD		INSEGURIDAD	
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	No, la evaluación no es una calificación, La realidad es que tú ves la evolución y evalúas ese progreso, tú quieres que el profesor que recoge a tu grupo se sienta satisfecho, tú quieres prepararlo para ello.	AMBAS	SUMATIVA
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN? ¿SE FORMÓ INICIALMENTE?	La formación nunca está de más, el problema está en el miedo e inseguridad en ti mismo. Tú realidad es formativa, pero se te aleja de tu camino. Mantenemos nuestro estatus por miedo.	MIEDO AL CAMBIO	
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	El examen te hace tener una cota en la que tú puedas registrar y enseñar a alguien a dónde	EXAMEN	EXAMEN

		ha llegado el alumno. El resto es subjetivo, cómo evalúas el esfuerzo y el trabajo personal, utilizo otros instrumentos: la observación directa, el trabajo fuera del cole, me interesa saber cuáles son las circunstancias en las que el niño se mueve, tú los tienes en un concepto y cuando ves la carga exterior, piensas, demasiado ha dado de sí. Tienes que intentar individualizarlo. Tú con tus porcentajes sacas un valor, pero hay un trabajo del niño por el que puedes pecar de injusticia.	TRABAJO PERSONAL OBSERVACIÓN DIRECTA	
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Depende de qué competencias, hay algunas que son más fáciles que otras de evaluar, en el examen tú tienes que intentar darle un giro a las preguntas y plantear un mismo ítem de diferentes formas para saber si llega a lo que tú quieres observar. La realidad es que tú en el examen no evalúas capacidades, te limitas al resultado y darle vueltas a otra cosa es plantear las cosas de otra manera.		
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Yo tengo un diario de clase, que lo copio de año en año e introduzco una serie de análisis que hice el año anterior, entonces pongo un apartado en el que documento mi propia evaluación. Siempre registro, sino vuelves a caer en los mismos errores.	AUTOREFLEXIÓN DIARIO	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTOCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?	El cuaderno debe ser un referente, copian y corrigen y el cuaderno sirve de solucionario y aprenden a autocorregirse, para que vean cuáles son sus equivocaciones y eso cuesta trabajo hacerlo.	CUADERNO AUTOCORRECCIÓN	
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Sí, siempre hay un pequeño cambio, solo que cuando estás adaptado a una forma de trabajar todo lo que sea cambio es difícil de conseguir, existe una evolución que tú no percibes, no son cambios radicales, sino pequeños cambios. Un cambio grande no, ha cambiado la forma de plantear los contenidos, de preguntar las cosas, de solicitar el esfuerzo en el niño y eso lleva un cambio a la hora de evaluar, tú tienes un experiencia propia que es difícil de romper.	PEQUEÑOS CAMBIOS EXPERIENCIA DIFÍCIL DE ROMPER	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Cuando tú planteas cómo va el grupo que evalúas y los resultados no son los adecuadas, tú cambias y planteas la siguiente prueba de otra manera.	MODIFICA ENSEÑANZA SEGÚN RESULTADOS	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS? ¿LES ENSEÑA A QUE APRENDAN DE SUS ERRORES?	Lo más tiempo que trabajo es la corrección, los alumnos no pueden atender durante mucho tiempo, la explicación cortita y tiempo individual para que ellos trabajen, la mayoría del trabajo lo hace en clase. Si corriges una hora, eso no queda cuantificado, y algunas personas no lo hacen, porque eso solo ves tú y tu grupo, pero es tiempo ganado.	CORRECCIÓN ACTIVIDADES	
	¿HAY ALUMNOS QUE NO QUIEREN O QUE NO SE SIENTEN AYUDADOS?			
	¿PRIMERO ENSEÑA Y LUEGO EVALÚA?			
	¿QUÉ SIENTE AL EVALUAR?	Siempre creo que en la evaluación final he cometido algún tipo de injusticia y me cuesta dos días para digerirla. Sobre todo cuando has visto que muchos niños por los que no apostabas han salido adelante en su vida y eso te hace replantearte muchas cosas.		
COMIV	¿SUPONE LA EVALUACIÓN UNA CONFIRMACIÓN DE NUESTROS PROPÓSITOS?			

	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?		EXAMENES OBJETIVO ESFUERZO SUBJETIVO CIRCUNSTANCIAS DEL ALUMNO OBSERVACIÓN	
	¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?	Yo tengo un diario de clase, que lo copio de año en año e introduzco una serie de análisis que hice el año anterior, entonces pongo un apartado en el que documento mi propia evaluación. Siempre registro, sino vuelves a caer en los mismos errores.	REGISTRO	

ENTREVISTA 11-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	Al evaluar quiero ver si los alumnos han aprendido los conceptos que yo he impartido en clase, lo hago a través de los exámenes, y sobre todo vuelco en mis registros el trabajo de clase y de casa, en 1º y 2º de ESO, y veo lo que han aprendido y si han asimilado conceptos y contenidos que yo les he enseñado. Las matemáticas son muy complicadas, porque no le ven la finalidad, les hago ver que está en todo y se usa como herramienta base para el resto de las materias, ellos ven como en la física y en la química sí tienen una finalidad y la herramienta de trabajo que utilizan son las matemáticas.	CONOCIMIENTOS TRABAJO	CONOCIMIENTOS
	SINÓNIMO		COMPARAR	
	DIFICULTAD		TIEMPO HETEROGENEIDAD	
	¿PLANIFICA LA EVALUACIÓN?	Evaluar es un progreso pero de cara al calendario de exámenes lo tengo perfectamente planificado.		
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?		AMBAS	SUMATIVA
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN? ¿SE FORMÓ INICIALMENTE?	Yo elegí en mi carrera la metodología didáctica como especialidad y el CAP, tres meses en un instituto y luego no me he formado más. No sé si me hace falta formarme, eso lo da la experiencia. Yo siempre tuve claro que quería dar clases.	INICIAL: DIDÁCTICA CAP PERMANENTE: LA EXPERIENCIA	
¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO A EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	Yo intento dar todo el temario, en matemáticas va unido el contenido al desarrollo de capacidades, a medida que ellos van aumentando los niveles de contenidos van desarrollando capacidades.	TODO		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Notas de libreta, actividades de clase, trabajo de casa, trabajo hecho en clase, yo les hago salir mucho a la pizarra, a lo mejor no lo registro, pero sé perfectamente cómo evolucionan. En los exámenes valoro el procedimiento, la discusión, la interpretación de la solución, no el resultado. El resultado de la ecuación no es el resultado del problema es valorar la solución al problema.	EXAMENES PIZARRA OBSERVACIÓN DIRECTA TRABAJO CUADERNO	EXAMENES
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Me baso en algunas actividades que viene en los libros, que evalúan competencias, pero hay algunas competencias que me es muy complicado evaluar en matemáticas, como la artística y cultural, para mí es muy complicado. Sobre todo lo veo en la resolución de problemas,	ACTIVIDADES DEL LIBRO	

		razonamiento y operatividad son las competencias que más desarrollo. A través un proyecto foresta enseñó un teorema y los llevo a que lo apliquen con la medida de un árbol, es muy interesante porque ven una aplicación clara de las matemáticas.		
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS SOBRE COMPETENCIAS?	Hemos repasado las PPDD, y les hacía yo ver que saben resolver las tablas debido al razonamiento que han aprendido en las matemáticas sin aplicar ningún concepto matemático es la adquisición de diferentes estrategias, pero un mínimo común múltiplo, por ejemplo, no lo pueden aplicar.	SÍ	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Sí, me dan miedo los porcentajes de los resultados, cuando hago un examen y no son bueno, pienso que no solo fallan los niños, sino que yo también he fallado en algo. He pedido demasiado nivel, he ido demasiado rápida. Hay un grupo que sí, que no trabaja, pero hay otro que es el que me da indicios de mi labor. El grupo que trabaja con normalidad y sé que va a tirar, si ese grupo sigue creo que voy bien, si ese grupo es el que me falla, entonces pienso que la culpa es mía. No, no tengo un registro, pero sí que sería útil, son tantas cosas, el tiempo no es suficiente, el registro está en la cabeza y a veces no recuerdas los fallos de una año a otro.	SÍ RESULTADOS	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTOCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑAS?	Yo creo que ellos no conocen, que no son conscientes de los errores que cometen.	CORRECCIÓN DE LIBRETA	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Los exámenes se corrigen, se hace hincapié, se da una opción a una recuperación, entonces, repaso los cosas que no han quedado claras. Si después de una explicación el alumno no sabe, se lo vuelvo a explicar.	VUELVO A EXPLICAR	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Cuando corrijo en pizarra les hago hincapié de que tienen que corregir en su libreta, ellos lo anotan, pero es posible que no vean todos sus errores.	CORRIJO EN PIZARTRA	
COMIV	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	El trabajo diario tiene mucho peso controles y el examen de evaluación. El examen de evaluación que entra todo el trimestre tiene gran peso, el examen es el que nos permite ver si el niño ha aprendido determinadas cosas, independientemente de que haya ido muy bien, tiene que hacer muy mal el examen para suspender, el examen de evaluación tiene un gran peso ya que no se sabe lo que les vas a preguntar y tienen que demostrar si los han adquirido.	REGISTRO	PONDERO
	¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?	Mi conciencia me lo dicta, procuro que mi conciencia esté tranquila, me hace ver que es justo que un niño después de un año, aunque tenga algunos exámenes no esté aprobado, aunque determinados contenidos no los tenga superado, su trabajo diario y esfuerzo le merecen aprobar.		
	¿EVALÚA SU EVALUACIÓN?	Cuando veo los porcentajes, estudio el nivel del grupo y comparo entre alumnos.	PORCENTAJE. NIVEL DEL GRUPO. COMPARO.	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS? ¿SANCIONA U ORIENTA? ¿MECANISMO DE PODER?	En la corrección del examen y lo copian y ahí tienen que anotar sus fallos, es posible que algunos no sepan ni en que se equivocan. A veces se los comunico y otras veces no, si me da tiempo, sí.	TRAS LAS PRUEBAS CORREGIDAS. DIA A DIA NO SIEMPRE	

ENTREVISTA 12-p	PREGUNTAS		FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	En mi área evalué muchos tipos de actividades y no me limito a hacer un examen al final del trimestre y trabajo las competencias que debe adquirir para ver dominar el idioma a nivel oral y escrito, entonces la evaluación es un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno	CAPACIDADES	CAPACIDADES
	SINÓNIMO		ORIENTAR	
	DIFICULTAD		EXCESO ALUMNOS TIEMPO	
	¿QUÉ CONOCIMIENTOS QUIERE QUE SUS ALUMNOS APRENDAN? ¿ACADÉMICOS O FUNCIONALES?	Que sepan expresarse en oral y escrito, no me interesa que sepan gramática sino que se desenvuelvan en situaciones reales, pedir pan en un país extranjero		
	¿PLANIFICA LA EVALUACIÓN?	Sí, desde principio de curso planifico la evaluación, los contenidos como todo lo que voy a trabajar a lo largo del curso que luego varía según las necesidades del curso.		
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?		AMBAS	FORMATIVA
	¿EVALUACIÓN CONTINUA O TRADICIONAL?	Es continua, aunque las evaluaciones tienen distintos porcentajes en la calificación final, es continua donde se ve la evolución y esfuerzo del alumno		
	¿CUÁLES SON SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿ELLOS LOS CONOCEN? ¿LOS INTERIORIZAN?	(se pierde, no entiende y luego reacciona) Contenidos, capacidades y competencias, en definitiva que sepan expresarse en el idioma. Ellos conocen, pero lo interiorizan a partir de 2º de ESO, ellos lo tienen escrito en el cuaderno. Ellos saben lo que yo quiero de ellos, es básico, así saben ellos como encauzar la asignatura		
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN?	Yo aprendí en el centro, con trabajos en grupos, por departamento, con la experiencia de unos y de otros. No tengo referentes teóricos. Sí, debemos formarnos más, no solo en evaluación, en todo, pero los horarios no nos lo permiten	INICIAL: DEPARTAMENTO Y COMPAÑEROS PERMANENTE: GRUPOS DE TRABAJO	
	¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	Es lo que el alumno debe adquirir al terminar su etapa educativa, todos debemos tener unas competencias para poder actuar en sociedad		
¿QUÉ HACE CON UN PROGRAMA TAN APRETADO, LE DA TIEMPO A EVALUARLO TODO O SELECCIONA?	Muchas veces si tengo que suprimir lo hago, no es necesario correr tanto y que hay que pararse y centrarse en otras cosas, que ellos sean capaces de manejar sus recursos, como manejar un diccionario.	PRIORIZO PROCEDIMIENTOS		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	La observación directa, exámenes, pruebas orales, escritas, trabajos en pareja y en grupo. Algunos pesan más, dependiendo de la capacidad que esté evaluando, le doy más peso al desarrollo de una capacidad que el control de los contenidos	EXAMEN ORAL PAREJAS OBSERVACIÓN DIRECTA	EXAMEN
	¿SON INSTRUMENTOS DE ENSEÑANZA O EVALUACIÓN?	Son un poco de todo, de evaluación y aprendizaje, para aprender tiene que ser evaluados y conocer la evaluación que tiene.		
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	La lingüística se presta a evaluarse por el método tradicional, examen escrito u oral, pero hay otras competencias que se evalúan con trabajo, con el manejo de los recursos, con el trabajo y búsqueda de la información. Sí, interdisciplinar, se toca un poco de todo.		
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Sí, todos los días Autorreflexión y un cuestionario de evaluación de la práctica docente	SÍ AUTOREFLEXIÓN	

		Nunca registro esos datos, aunque sería recomendable para que no se me olvidaran las cosas	CUESTIONARIOS	
	¿VALORA EL TRABAJO EN EQUIPO?	No, más bien en pareja. Valoro el esfuerzo, el uso del idioma, el cómo trabajan en equipo, quién tiene más peso dentro del equipo a través de la observación directa		
	¿REALIZA EVALUACIÓN INICIAL?	Sí en la que detecto el nivel de adquisición del idioma y lo que fallan ellos y a partir de ahí empezamos a trabajar, aparecen dos niveles, porque han tenido academias externas y otro con dificultades. Detecto las necesidades con la observación diaria, con el trabajo en clase. Esa información me vale a mí y al alumno se le comunica para que sepa en qué falla.		
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?	Les cuesta el autoevaluarse sobre todo en 1º y 2º de ESO, ya que existe inmadurez, más bien lo que hacemos son auto-reflexiones en equipo y con sus autocorrecciones, intentando, sobre todo reconocer errores. También la coevaluación cuando no lleva a equivoco, un dictado Sí, supongo que estamos haciendo una reflexión sobre un examen, pero eso no lleva calificación, en realidad, se autoevalúan pero no se autocalifican.	NO ESTÁN PREPARADOS AUTOCORRECCIÓN GRUPAL	
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Sí, aunque trabajamos con conceptos, procedimientos, actitudes, le damos mucha más importancia a las competencias y capacidades que a los contenidos.	SEGUIMOS CON CPA	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Llevo una dinámica para que se centren y trabajamos, no existe una rutina todos los días.	DINÁMICA GRUPAL DE ATENCIÓN	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Intento conseguir a diario con todos alumnos, aunque son muchos alumnos y muchas cosas que hacer, pero lo intento.	CONSTANTEMENTE	
	¿HAY ALUMNOS QUE NO QUIEREN O QUE NO SE SIENTEN AYUDADOS?	Yo creo que es un poco de todo, hay alumnos que no quieren, pero porque ha habido un tiempo en sus vidas en la que no se sienten ayudados y llegados a una cierta edad es muy difícil reconducir.		
	¿PRIMERO ENSEÑA Y LUEGO EVALÚA?	No lo sé, yo primero sondeo, intento sacar la explicación entre todos, creamos unos apuntes, y eso lo evalúo, es un proceso conjunto.		
	¿SON DIFERENTES LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN?	Las Actividades de enseñanza son la práctica, o puesta en común, que hacemos entre todos, construimos el conocimiento. Las actividades de evaluación van a continuación y son con las que compruebo si han aprendido o no. Mi ritmo es: explico, practico y examino. Yo explico algo, vamos a practicar y hacemos actividades entre todos en la pizarra y luego les pongo un ejercicio para saber si saben hacerlo solos. Un examen individual, como una repetición de la prueba de la actividad de enseñanza.		
	¿QUÉ SIENTE AL EVALUAR?	A mí me gusta ver la evolución de mis alumnos, y es muy gratificante ver cuándo se van superando, aunque es frustrante ver que al final hay alumnos que no han podido porque ellos no han querido o tú no les ha ayudado lo suficiente, tiene las dos caras.		
COMIV	¿SUPONE LA EVALUACIÓN UNA CONFIRMACIÓN DE NUESTROS PROPÓSITOS?	Sí, en muchos casos sí, pero no debería ser, se detecta que un alumno no va a llegar y no se es capaz de ayudarlo para que salga y deberíamos volcarnos con él y no con el resto.		
	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Tenemos los contenidos divididos en CPA y cada actividad tiene un valor y al final todo es una suma ponderada.	PROMEDIO	
	¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?	Sí, lo evalúo, si pongo una actividad y cuando la aplicas ves que no les sacas el partido que deberías, entonces ves que no es útil y la cambias por otras.	SI LAS ACTIVIDADES FUNCIONAN	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS?	En clase cada vez que tenemos una actividad es orientadora y que les valga para mejorar y nunca para sancionar.	EN CADA ACTIVIDAD	

¿SE SIENTEN SIEMPRE EVALUADOS? ¿Y ESO ES BUENO O ES MALO?	Sí, ellos saben que el poder es nuestro, y hay muchos profesores que lo piensan. Se sienten siempre calificados, evaluados no, si no les vamos informando de la evaluación que hacemos no. Es bueno, ya que agradecen que estés encima de ellos		
¿EL ALUMNO QUÉ QUIERE APRENDER O APROBAR? ¿QUÉ PARTE DE RESPONSABILIDAD TENEMOS?	En secundaria aprobar. Tenemos que ver nosotros y la familia que si no aprueban los castigan.		
¿COORDINA LA EVALUACIÓN SUS COMPAÑEROS?	Sí, en mis reuniones de departamento.		

ENTREVISTA 13-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA? SINÓNIMO	Como la actual ley exige, evaluamos para ver si los alumnos son competentes ante unas serie de acciones, que tendrán que poner en práctica en la sociedad, eso es la teoría, claro, otra cosa es la realidad del aula.	COMPETENCIAS	COMPETENCIAS
	DIFICULTAD		MEDIR FORMAR	
			TIEMPO EXCESO DE ALUMNOS	
	¿QUÉ CONOCIMIENTOS QUIERE QUE SUS ALUMNOS APRENDAN? ¿ACADÉMICOS O FUNCIONALES?	No creo que lo más relevante sea que adquieran conocimientos, sino que sean capaces de aplicarlos y resolver las situaciones más reales posibles		
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Se intenta hacer la evaluación formativa, esa es su intención, pero a veces cuando hay que poner una nota fría, hay que ser un poco juez, la evaluación no es ese acto final, en mi caso, en todo el proceso de e-a intento que el alumno vaya adquiriendo la capacidad, primero el concepto, luego el manejo y luego la resolución de la situaciones.	AMBAS	FORMATIVA
	¿CUÁLES SON SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN? ¿ELLOS LOS CONOCEN? ¿LOS INTERIORIZAN?	Sí, nosotros somos un poco culpables de que los alumnos solo quieran aprobar, pero lo hacemos de forma inconsciente, porque desde el primer día practico, interactúo, les digo donde se equivocan y corrigen, pero ellos no lo aprecian. No hay que olvidar desde el momento que yo les digo los criterio de calificación, mis alumnos saben cuanto tiene que sacar en todo momento para aprobar, ahí les estamos transmitiendo, cuáles son las notas que tiene que sacar para aprobar, tanto de actitud en %, sacando tanto en examen que supone un porcentaje, puedes aprobar.		
	¿SE FORMAS EN EVALUACIÓN? ¿SE FORMÓ INICIALMENTE?	Si, cursillos del CEP, aquí en el colegio, largos ratos debatiendo en los equipos docentes, para la elaboración de los criterios de calificación, también he leído libros al respecto, aunque formación exhaustiva creo no, más bien de formación autodidacta y a través de los proyectos de investigación.	PERMANENTE: CURSO CEP, AUTODIDÁCTA, DEPARTAMENTO, GRUPOS DE TRABAJO	
¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	A veces no les proporcionamos esas situaciones reales y próximas, pero se procura, seleccionando los textos o hacemos modificaciones para que la situación real quede claramente defina para ellos. Desde el principio describir esa situación, que tiene qué hacer, qué herramientas tiene que aplicar, eso es lo que entiendo por competencias. Cuando aplicábamos conceptos, procedimientos y actitudes, no nos equivocábamos porque una competencia incluye todo eso.			
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Exámenes, interacción con el alumno, salida a la pizarra, preguntas orales el cuaderno,	EXAMEN	EXAMENES

		yo siempre me veo limitado por la cuestión de tiempo, saltando hora tras hora de una clase a otra, me resulta difícil llevar una evaluación continua, ver si el alumno ha plasmado en su cuaderno...	PIZARRA ORALES LABORATORIO CUADERNOS	
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	No hay nada nuevo, prácticamente todos los instrumentos están ya pensados y aplicados, pero bien es cierto que uno intenta hacer reales esas extraña forma de llamar a las cosas, como cuando nos dijeron vamos a evaluar competencias, cada uno adapta a su realidad, pero uno diseña por ejemplo pruebas de evaluación originales, versátiles, que incluyan actividades como las de las PPDD, ese tipo de problemas, con textos amplios y enriquecidos, con gráficos, unos intenta hacer esa recreación cuando elabora sus pruebas, alguien puede entender que uno entrena el alumno para esas prueba, pero es que debe ser así.	CON PPDD	
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS SOBRE COMPETENCIAS?		SÍ	
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Sí, pero no me pongo una nota como le hago a los niños. Registro mi autoevaluación, ya que en este centro se ha implantado una cultura de la evaluación sistemática y hacemos unos cuestionarios de autoevaluación en las reuniones de departamento y unas memorias trimestrales.	AUTOREFLEXIÓN CUESTIONARIOS	
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?		NO ESTÁN PREPARADOS	
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	Tu puedes enseñar en el campo, el laboratorio, en una biblioteca, de cualquier forma estás evaluando, pero no debe faltar ese espíritu de que nuestro trabajo sea lo más efectivo y eso de la LOE sí me gusta, hacer personas competentes.	SÍ HACER PERSONAS COMPETENTES	
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Eso es lo que más me estresa porque me influye mucho detectar que hay gente que no está aprovechando toda la interacción que produces, y eso me come gran parte de mi energía, intento reconducir constantemente con esos alumnos reticentes, tengo paciencia y reclamo una solución del que tengo al lado, jefe de estudios, orientador, coordinación que te ayude a resolver e intervengan y que la escuela intervenga, de forma coordinada se pueden aprovechar todas las herramientas, con ese desgaste y la ayuda intento regularizar las situaciones en el aula. La competencia reguladora es la base de todo, ya que hay un grupo de alumnos que le interesa que le cuentes cosas pero no las que tú le cuentas, tienes un grupo con sus inquietudes y necesidades y lo suyo es conseguir aunar intenciones que a veces salen bien y otras no, y se sobrelleva.	CONSEGUIR A LOS QUE PUEDEN Y A LOS QUE NO	
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Una herramienta importantísima de formación es el examen corregido durante una sesión de clase, y lo pueden revisar en casa, van aprendiendo de sus propios errores, y esa tarea tan importante pues a ellos le sobra en el proceso.	CORRECCIÓN DE EXÁMENES	
	¿HAY ALUMNOS QUE NO QUIEREN O QUE NO SE SIENTEN AYUDADOS?	Yo creo que hay alumnos que no quieren porque quizás desde el principio no recibieron una orientación adecuada, en el colegio, en casa, o en la calle, no es exclusiva la responsabilidad de la escuela, pero cuando ese alumno hace algo, es todo un éxito, porque la ayuda la encuentra en el colegio, cuando el entorno familiar no es adecuado.		

		Si es verdad que quizás somos demasiado drásticos o poco pacientes con ese alumno o no hacemos todo el esfuerzo con esos alumno que no tienen más sitio que este, si tú los rechazas lo estás desahuciando, y forman la bolsa del fracaso escolar.		
	¿SON DIFERENTES LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y DE EVALUACIÓN? ¿O SON LO MISMO Y SOLO DEPENDE DE LA INTENCIONALIDAD DEL DOCENTE?	Yo creo que hacemos un esfuerzo enorme durante tres meses y luego más aún en dos días, yo creo que lo hacemos muy bien, la cantidad de observaciones e interacciones que uno provoca con los alumnos son de los más diversas, ricas y continuas, dedicamos mucho tiempo, creo que estamos más tiempo midiendo, evaluando que enseñando, pero eso no es malo, porque si estás evaluando estás formando, realmente hacemos lo mismo al enseñar, estamos evaluando.		
COMIV	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Nos pesa la losa de que la evaluación final es el referente básico, aunque si no fuera así se haría todo demasiado subjetivo, si tuviéramos pocos alumnos y mucho tiempo, recursos varios, las cosas sería mejor, podíamos ver diferentes pautas de formación en el aprendizaje, pero desgraciadamente en dos días tienes que evaluar a 200 alumnos, interpretar todo lo registrado en una calificación. Hay que ir ordenando mentalmente cuál es el estado de esa evaluación independientemente de que tienes un registro con 200 anotaciones hay que, finalmente, plasmarla en una sola nota, uno no puede hacer informes exhaustivos e intensivos, aunque tampoco sería bueno, porque los padres se pierden, y en realidad al final acaban preguntando, pero ha aprobado o no, que es lo que les interesa saber.	PROMEDIO EVALUACIÓN INFORMAL SUBJETIVA	
	¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?	Tenemos la referencia próxima de los compañeros el enriquecimiento de los departamentos y del claustro, tus compañeros de área y eso te sirve para tener cierta idea de cómo lo haces, pero quizás hubiera que hacerlo un poco más intensamente, de cualquier manera uno no se pone nota pero siento que hago bien las cosas si veo en el de enfrente, en el alumno, mensajes muy claros de si uno lo hace bien o mal. En el fondo en su propia actitud verbalizada o no, recibimos una buena dosis de si estás haciendo bien las cosas o no.	COMPAÑEROS DEPARTAMENTOS ALUMNO	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS? ¿SANCIONA U ORIENTA? ¿MECANISMO DE PODER?	No hay que olvidar desde el momento que yo les digo los criterio de calificación, mis alumnos saben cuanto tiene que sacar en todo momento para aprobar, ahí les estamos transmitiendo, cuáles son las notas que tiene que sacar para aprobar, tanto de actitud en %, sacando tanto en examen que supone un %, puedes aprobar. Estamos convencidos de que lo que hacemos es calidad, que el alumno está informado en todo momento de su estado de evaluación y que sabe perfectamente qué tiene que hacer para conseguir el éxito que es el aprobar, para nosotros en general es el camino correcto, pero ese acto de evaluación en dos días es la plasmación en el papel de todo el proceso de e-a, y al final existen correcciones en la nota final debido a todo el recorrido que has visto hacer a tus alumnos y que tienes registrado.	ANTES: CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DURANTE: EN TODO MOMENTO	
	¿EL ALUMNO QUÉ QUIERE APRENDER O APROBAR? ¿QUÉ PARTE DE RESPONSABILIDAD TENEMOS?	Sí, nosotros somos un poco culpables de que los alumnos solo quieran aprobar, pero lo hacemos de forma inconsciente, porque desde el primer día practico, interactúo, les digo donde se equivocan y corrigen, pero ellos no lo aprecian. Estamos convencidos de que lo que hacemos es calidad, que el alumno está informado en todo momento de su estado de evaluación y que sabe perfectamente qué tiene que hacer para conseguir el éxito que es el aprobar, para nosotros en general es el camino correcto, pero ese acto de evaluación en dos días es la plasmación en el papel de todo el proceso de e-a, y al final existen correcciones en la nota final debido a todo el recorrido		

		que has visto hacer a tus alumnos y que tienes registrado. Yo no creo que sea sancionadora la forma de evaluación, si se viera desde fuera, se pensaría que un alumno no hace nada en todo el trimestre y luego aprueba, pero ese no es nuestro proceder, aunque pase, esa es una de las tareas que se intentan corregir, que la constancia y el trabajo diario sea una de las formaciones que el alumno tiene que cumplir		
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

ENTREVISTA 14-p	PREGUNTAS	RESPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	El objetivo final en las CCSS en 1º y 3º de ESO es ver qué competencias adquiere y cómo lo hace a lo largo de los 9 meses, no solo al final, sino cómo el alumno va haciendo el trabajo poco a poco, cómo va formulando sus propias respuestas de lo que aprende y cómo construye su propio conocimiento hasta llegar al final.	COMPETENCIAS CONOCIMIENTOS	COMPETENCIAS
	SINÓNIMO		FORMAR	FORMAR
	DIFICULTAD			
	¿QUÉ CONOCIMIENTOS QUIERE QUE SUS ALUMNOS APRENDAN? ¿ACADÉMICOS O FUNCIONALES?	En definitiva cuando evaluábamos antes con contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes, al final siempre se hacía un balance global encaminado hacia las competencias, buscas no solo lo que se plasma en los ejercicios, sino que haces una valoración global que te lleva a la competencia actual, no valoro solo si ha hecho bien el esquema o la prueba, la evaluación va más allá.		
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?	Cómo construye su propio conocimiento hasta llegar la final.	AMBAS	FORMATIVA
¿SE FORMA EN EVALUACIÓN? ¿SE FORMÓ INICIALMENTE?	He tenido buenos compañeros en el colegio que ayudaron y a través del CEP mediante la formación continua. Referentes teóricos no tengo.	INICIAL: COMPAÑEROS. PERMANENTE: CURSO CEP.		
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Las preguntas orales, los trabajos de investigación a los que le damos mucha importancia desde 1º ESO, usando las pautas de investigación formales, hipótesis, estado de la cuestión... La pregunta diaria oral es muy importante captas cómo se va desarrollando el tema a lo largo del curso, intento introducir textos que relacionen la historia con un determinado momento. Que los exámenes no sean solo conceptos, si no que a través de gráficas relacionen climas y entorno. Todo es muy importante, pero los exámenes de conceptos tienen un 60%. Eso es importante porque al final es la única forma de saber si tiene los conocimientos adquiridos, para usar procedimientos necesitan conceptos y eso hay que adquirirlos para hacer la práctica.	EXAMEN ORALES INVESTIGACIONES	EXAMENES
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Evalúo competencias mediante exámenes y trabajos y registros.	EXÁMENES TRABAJOS REGISTROS	TRABAJOS
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS SOBRE COMPETENCIAS?	No doy clases en 2º ESO, pero estas pruebas tiene que ver mucho con nuestro sistema de evaluación, textos con preguntas cortas para sacar lo más relevante, los gráficos de sectores.	SÍ	SÍ
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ	Antes no tanto, ahora algo más, no constantemente o como debiera. Pero sí cuando llegan	AUTOREFLEXIÓN	RESULTADOS

	INSTRUMENTOS?	grupos que no estás contenta con los resultados, intento ver cómo van desarrollando el conocimientos que vas dando día a día, cambias la forma de explicar, si hay algo de lo que no se enteran hacemos esquemas y repetimos. Los métodos de evaluación no los cambio muy constantemente, pero tenemos grupos que están acostumbrados a realizar ejercicios en los que se les pide rellenar o marcar verdadero o falso.... pero yo no cambio el método creo firmemente en mi modelo de evaluación, intento que encaucen en los nueve meses y consigo sacar las capacidades que quiero.	RESULTADOS	
	¿VALORAS EL TRABAJO EN EQUIPO?	Valoro como se relacionan con ellos con el entrono con la materia, profesor alumnos como se organizan.	SÍ RELACIONES SOCIALES	RELACIONES SOCIALES
	¿REALIZA EVALUACIÓN INICIAL?	Desde la primera evaluación se reconocen las dificultades de cada uno y se los comunico y les ayudo.	SÍ	SÍ
COMIII	¿REALIZA LA AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO Y LA COEVALUACIÓN Y ESTO SE CONVIERTE EN UNA AUTO-COCALIFICACIÓN? ¿LES ENSEÑA?	En la hora de comprensión lectora, el hecho de leer un libro en clase, de resumir, que se escuchen unos a otros, hablar de los personajes y se enriquecen unos a otros.	INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS NO SISTEMÁTICO	INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS
	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	He modificado algo, yo lo hacía antes, pero a la hora de una evaluación más directa con los alumnos, de preguntas en preguntas, llevando temas actuales, como los de política, en los que relaciono Roma y el ahora, viendo la relaciones con el entorno... El examen tipo es el examen tipo pero las preguntas de clase han cambiado.	ALGO, EN PREGUNTAS DE CLASE	ALGO
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Normalmente me gusta empezar con una explicación del aparatado preparado o si tengo que corregir un examen o repasar antes del examen, 20 o 30 min de explicación y luego con ellos mismos hacemos esquemas y hacemos preguntas cortas, relacionando temas, resolvemos dudas, resuelven actividades y se les ayuda a los más problemáticos.	RUTINAS DIARIAS	RUTINAS
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Es un trabajo continuo con ellos en el aula y en casa, esos trabajos vuelcan lo que saben del conocimiento y también valoro cómo se relacionan con ellos con el entorno con la materia, profesor alumnos como se organizan, y todo intento tenerlo en cuenta, tengo un registro de observaciones una tabla Excell que me permite ser equitativa , lo registro todo lo que se hace a lo largo del curso.	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO	INTERACCIÓN CON EL ALUMNO
COMIV	¿CÓMO INTERPRETA LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	Aunque tengan más porcentaje el concepto, el examen teórico, pero el resto es un trabajo continuo con ellos en el aula y en casa, esos trabajos vuelcan lo que saben del conocimiento y también valoro como se relacionan con ellos con el entrono con la materia, profesor alumnos como se organizan, y todo intento tenerlo en cuenta, tengo un registro de observaciones una tabla Excell que me permite ser equitativa , lo registro todo lo que se hace a lo largo del curso y luego la visión final que tengamos, las matemáticas son la herramienta de cálculo, pero es lo que vemos diario con el alumno y no basarnos solo en el dato final, si tiene un 4.5 y el esfuerzo no se ha llevado bien a la tabla Excell y hay que darle un empujón y aprobarle, se hace.	PROMEDIO INTERRELACIONES ESFUERZO REGISTRO	PROMEDIO
	¿CÓMO SABE SI HA EVALUADO BIEN?	Los métodos de evaluación no los cambio muy constantemente, pero tenemos grupos que están acostumbrados a realizar ejercicios en los que se les pide rellenar o marcar verdadero o falso, pero yo no cambio el método creo firmemente en mi modelo de evaluación, intento que encaucen en los nueve meses y consigo sacar las capacidades que quiero.	CREO EN MI MÉTODO DE EVALUAR	CREO EN MI MÉTODO
COMV	¿CÓMO COMUNICASLOS RESULTADOS?	Desde la primera evaluación se reconocen las dificultades de cada uno y se los comunico y	ANTES:	DIFICULTADES

	¿SANCIONA U ORIENTA? ¿MECANISMO DE PODER?	les ayudo.	DIFICULTADES INICIALES DURANTE: EN TODO MOMENTO	INICIALES EN TODO MOMENTO
--	-------------------------------------------	------------	-------------------------------------------------	---------------------------

ENTREVISTA 15-p	PREGUNTAS	REPUESTAS	FRECUENCIA	RELEVANCIA
COMI	¿PARA QUÉ EVALUA?	Ser lo más justa posible, me obsesiona, y que la nota no solo refleje los conocimientos, sino cómo ha desarrollado las competencias y cómo ha adquirido una serie de actitudes y capacidades, que lo englobe todo, evaluar ese proceso evolutivo del niño que surge desde que lo coges hasta que llega al final, siendo lo más justa posible, lo veo como una plastilina que me llega al principio y la he ido moldeando y quiero ver qué frutos saco. También autoevaluar, si veo que los resultados son desastrosos, creo que no he sido capaz de transmitirles eso que para mí era tan importante y que ellos no han llegado a captarlo.	COMPETENCIAS ACTITUDES CAPACIDADES PROCESO EVOLUTIVO MI PRÁCTICA DOCENTE	PROCESO EVOLUTIVO
	SINÓNIMO		FORMAR	FORMAR
	DIFICULTAD			
	¿SIGUE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA O SUMATIVA?		AMBAS	FORMATIVA
	¿SE FORMA EN EVALUACIÓN? ¿SE FORMÓ INICIALMENTE?	No he tenido, lo que he leído, es algo que me ha gustado y es de sentido común.	NO SENTIDO COMÚN VOCACIÓN	VOCACIÓN
COMII	¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA?	Exámenes, preguntas, libretas, sobre todo las preguntas, 3 y 4 veces a toda la clase, diariamente y continuamente, no hay un día que yo no sepa quién ha trabajado y quién no sabe.	EXAMEN ORALES CUADERNOS	ORALES
	¿CÓMO EVALÚA COMPETENCIAS? ¿TRABAJA DE MANERA INTERDISCIPLINAR?	Mediante exámenes. En mi asignatura, Lengua, es muy fácil evaluar las competencias.	EXAMEN	EXAMEN
	¿UTILIZA LAS PPDD O PISA PARA ELABORAR SUS PRUEBAS SOBRE COMPETENCIAS?	No yo no las uso.	NO	NO
	¿SE EVALÚA A SI MISMO, CON QUÉ INSTRUMENTOS?	Me autoevalúo y me autocritico, e intento cambiar, modifico mi proceso hasta que llego a ellos.	AUTO-REFLEXIÓN	AUTO-REFLEXIÓN
COMIII	¿HA CAMBIADO SU SISTEMA DE EVALUACIÓN DESDE LA LOE?	No, porque yo siempre lo he tenido en cuenta aunque no se llamara de esa manera, me ha cambiado burocráticamente, que tengo que rellenar más papeles.	NO SIEMPRE HE HECHO ESO	NO
	¿CÓMO REGULA EN EL DÍA A DÍA?	Si uno no sabe lo que hago es motivarlo y le toco la fibra sensible, hay casos que no se puede, pero hablo con el niño, con la tutora con los padres y normalmente se obtienen respuestas satisfactoria.	MOTIVACIÓN COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN
	¿REALIZA UN SEGUIMIENTO CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	Yo estoy muchas horas con ellos y continuamente, soy muy pesado, con algunos no lo consigues porque no quieren, y me frustró, pero lo intento y me da tiempo hacer hasta de madre. Pregunto 3 y 4 veces a toda la clase, diariamente y continuamente, no hay un día que yo no sepa quién ha trabajado y quién no sabe.	INTERACCIÓN CONTINUA	INTERACCIÓN CONTINUA
	¿CÓMO INTERPRETA LOS	Tengo en cuenta los exámenes y el diario, valen mucho los exámenes porque creo que eso es lo que se	PROMEDIO	PROMEDIO

	RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN?	van a encontrar, cuando se vayan les van a evaluar mediante exámenes. Yo mediante exámenes valoro sus valores, sus capacidades, gracias a las redacciones de actualidad, violencia de género, tabaco que me sirvan para educar y reconducir.	EVALUACIÓN DEL DÍA A DÍA	
COMV	¿CÓMO COMUNICA LOS RESULTADOS? ¿SANCIONAS U ORIENTAS?	Yo lo registro todo en mi cuaderno y hay cosas que no me hace falta apuntar y se lo digo a ellos, que yo me acuerdo de todo. Hablo con el niño, con la tutora con los padres y normalmente se obtienen respuestas satisfactorias.	DURANTE: EN TODO MOMENTO	TODO MOMENTO

25.- Anexo 6: Respuestas libres de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

1.- Mi forma de evaluar es continua y formativa: es una evaluación continua que incluye la autoevaluación del profesor (de sí mismo) para poder tomar decisiones e intervenir.

En la evaluación del alumnado hay que tener una visión integral, no solo los resultados académicos que, aunque tiene el mayor peso a la hora de promocionar, no es suficiente, hay otros factores como la capacidad de trabajo, motivación, actitud... El docente tiene que conocer otras facetas del alumno, como la social o familiar, solo así podemos "solucionar" muchos problemas de fracaso escolar, por ejemplo: un alumno que no responde académicamente pero tiene capacidad, puede estar pasando una época difícil y su falta de motivación puede estar afectando a su rendimiento académico, en estos casos hay que trabajar la motivación por lo estudios, con el alumno y su familia, así como derivarlo al departamento de orientación.

2.- Mi forma de evaluar es, sin duda, continua, pero con un mayor peso específico para las pruebas escritas (modelo tradicional).

3.- Dado el carácter de la materia que imparto, tecnología, busco el equilibrio entre el aula y el aula-taller, dando 40% al aula, 40% taller y 20% a la seguridad y el comportamiento.

Los excesivos trámites burocráticos me resultan una dificultad en el ejercicio de la evaluación.

Se deberían agilizar los procesos administrativos y buscar grupos más homogéneos.

6.- Evaluar es formar, ayudar y orientar en el proceso de aprendizaje.

7.- Mi evaluación es continua y tiene en cuenta todos los elementos que interviene en el proceso educativo.

8.- Evaluar es formar, ayudar y orientar en el proceso de aprendizaje.

9.- Mi evaluación es continua con diferentes factores a tener en cuenta.

10.- Mi evaluación es una mezcla de evaluación continua y tradicional.

A veces paso un sencillo cuestionario a los alumnos para que valoren el desarrollo de mi asignatura y aspectos de la profesora. Menos veces les hago una breve auto-evaluación. La evaluación entre profesores parece en la mayoría de los casos impensable, aunque personalmente me gusta la idea. Siempre de forma voluntaria y con espíritu de equipo.

11.- Evalúo al alumno según su trabajo diario, su cuaderno de actividades, su intervención y participación en clase, por medio de controles escritos por tema explicado. Todas estas actividades permiten obtener una evaluación general del agrado de aprendizaje adquirido así como de la actitud del alumnado.

13.- Mi evaluación es individualizada, valorando a cada alumno individualmente, según sus capacidades, su actitud y el trabajo diario.

14.- Realizo una evaluación continua donde el alumno valora su propio rendimiento, aprende de sus

errores y valora la necesidad del esfuerzo diario y el interés.

15.- La evaluación está basada en el seguimiento del proceso e-a, atender distintos niveles y supervisión tradicional final aunque no definitiva.

16.- Realizo una evaluación continua del aprendizaje significativo del alumno, siguiendo unos criterios de evaluación y criterios de corrección para las pruebas escritas.

17.- Tengo en cuenta siempre el trabajo diario, la participación y la actitud. Evaluar no solo conceptos, sino también procedimientos y actitudes. Innovando continuamente y adaptándome a las nuevas tecnologías.

No siempre es fácil la evaluación por competencias, creo que sigue siendo necesaria la formación del docente en este concepto.

20.- Para evaluar, de forma continua, busco unos objetivos mínimos y básicos con los que pueda baremar la posibilidad de aprobar o suspender.

21.- Un mezcla de tradicional y continua

23.- Evaluar es estimar que el alumno ha alcanzando un nivel, lo ha superado o no.

Entiendo el proceso de evaluación como extremadamente complejo. Es, con seguridad, el punto más complicado y que menos importancia tiene en mi práctica docente. Ayudaría mucho que los criterios de evaluación estuvieran más cerrados desde la Administración.

26.- Además de conseguir los objetivos mínimo es imprescindible el comportamiento y la asistencia a clases.

27.- Yo suelo basar mi evaluación en el comportamiento y en el trabajo diario del alumnado.

30.- Mi evaluación es tradicional en mi materia de matemáticas, pero incluyo el trabajo y la actitud, así como la evolución observada durante el curso.

31.-Para evaluar hay que evaluar la enseñanza y adaptarla.

Mi forma de evaluar es continua: actividades de clase, participación en clase, actividades y ejercicios para casa, exposiciones y presentaciones de los alumnos, pruebas escritas.

La comparación entre pruebas me permite saber si estoy evaluando correctamente.

Evaluación basada en el trabajo del alumno, su investigación (procedimientos) y su exposición pública.

-calidad y prontitud de ejercicio para casa

-investigación y selección de información por parte del alumno: exposición (presentación, escrito)

-Organización visual de la información.

Reparto de tareas: alumno explican a alumnos (presentación Power-Point).

También, exámenes.

32.- La evaluación es un proceso constante de crecimiento. El alumno parte de un nivel que va

umentando según sus posibilidades, esfuerzo y ayuda del profesor.

33.- En bachillerato es algo diferente: el valor de los exámenes es mayor que en secundaria. Evalúo todo el proceso, no solo a los alumnos, también cómo han funcionado los materiales y las actividades, etc.

Al final del curso el alumno evalúa su aprendizaje (autoevaluación).

En la evaluación he encontrado dificultades porque hay diferencias entre la evaluación de ESO y Bachillerato. Lo más eficaz suele ser disponer de acuerdos globales respecto a criterios, objetivos, competencias, etc. de todo el dpto., del Centro, más que las prácticas individuales.

La evaluación es formación y aprendizaje.

34.- En mi asignatura, tecnología, intento conseguir valorar conocimientos, trabajo en grupo, habilidades manuales y sociales.

35.- La evaluación es una herramienta para verificar los progresos del alumnado. Todo entra en la evaluación: conocimientos, esfuerzos, actitudes, el alumnado sabe que está siendo evaluado día a día.

36.- Mi evaluación es continua, permanente y formativa.

37.- Mi evaluación es continua, permanente y formativa.

38.- La evaluación consiste en ver la evolución y progreso del alumno y dentro de eso ver si llega a adquirir unos conocimientos mínimos prefijados.

En realidad no sé por dónde empezar porque estoy en total desacuerdo con el actual plan de estudios, pienso que el progreso continuo que hay en la sociedad hay que incorporarlo como apoyo y no perder las raíces de dónde venimos. Ahora mismo, los institutos se han convertido en “guarderías” de niños grandes.

40.- Valoro mucho la actitud, disposición y talante del alumno ante la asignatura y el entorno. Premiando y reconociendo el trabajo extra.

Afortunadamente cada vez vamos dependiendo menos de los criterios numéricos y empiezan a tener más peso otros criterios, aún así creo que todavía nos queda un largo camino por recorrer a la hora de evaluar a nuestros alumnos aunque la perspectiva es alentadora.

41.- Una evaluación continua de los procedimientos, de las capacidades adquiridas junto a la motivación que se concretan en cada momento a través de pruebas de distinto tipo, siempre a partir de lo que el alumno presentaba en la partida.

Uno de los instrumentos que más utilizo y mayor peso evaluativo tiene es la creación de material audiovisual (p-point).

Poseo referentes teóricos importantes que me han guiado: Carretero, Pozo...

En líneas generales el alumnado de bachillerato responde mucho más a las iniciativas de implicación en su aprendizaje, en la rectificación de planteamientos erróneos ante la asignatura.

Muchos de los alumnos de ESO, no tienen capacidad discriminatoria, madurez cognitiva para darse cuenta de las indicaciones sobre qué aspectos modificar para poder aprender a aprender, para que el aprendizaje sea realmente productivo. Cuando les solicita que indiquen cuáles son sus fallos hay un nº importante que culpabiliza siempre a factores externos a su propia motivación, la resolución de problemas. El aula no está al margen de la realidad: actúan con los patrones que les refuerza en el exterior.

El docente no tiene tiempo real para incorporar todos los instrumentos para acercarse a una práctica totalmente satisfactoria.

42.- Evaluar es comprobar si el alumno ha cumplido con las expectativas depositadas en él, tanto a nivel académico, como a nivel personal, teniendo en cuenta su actitud y madurez.

Los instrumentos que permiten evaluar mi práctica docente: capacidad de “reinventarse” si no se consigue éxito, aceptar las críticas y muchas veces darse cuenta de que en el aula el único adulto es el docente.

La heterogeneidad en el aula es un factor determinante, por lo que los procesos de evaluación no se deben mantener inalterados en todos los casos, es muy importante inculcar en el alumnado una dinámica de trabajo y que éste vea su esfuerzo recompensado. Nos podemos imaginar que ante la heterogeneidad el concepto de esfuerzo es muy variable en los diferentes alumnos y ahí reza nuestra labor de saber motivarlos para que la sensación de que el alumno se esfuerza esté presente en ellos y que tras ese esfuerzo viene la recompensa, pero siempre tras el esfuerzo.

44.- Evaluar es identificar el punto de partida inicial del alumno, de sus progresos y dificultades a lo largo del proceso y del alcance de los objetivos mínimos en el nivel correspondiente.

46.- Tengo en cuenta el esfuerzo del alumno en clase, su actitud y trabajo, además de la valoración de las pruebas de conocimientos a las que los someto. Tengo en cuenta el estado de madurez que como persona adquiere el alumno durante el proceso de e-a.

50.- Es una estimación compensada por todo el trabajo realizado durante la evaluación.

52.- Para realizar la evaluación continua hay que utilizar la evaluación tradicional (como un instrumento)

53.- Evaluar es comprobar; trabajo, actitud, interés, estudio, técnicas, procedimientos.

54.- Evaluar es hacer un seguimiento continuado del aprendizaje del alumno para que éste aprenda, asimismo es valorar el avance en ese aprendizaje.

La labor del profesor no entra dentro de mis objetos de evaluación, la máxima preferencia se la llevarían las competencias básicas.

Pienso que los resultados de la evaluación al iniciar el curso escolar debe hacerse llegar al estudiante con cuidado, siempre dependiendo de los errores, después de las vacaciones hay contenidos “dormidos” que van despertando a lo largo del curso, por ello no es necesario alarmar al alumno

porque se desmotiva.

Dificultar al evaluar: a veces ser objetivo implica enfrentamientos con padres que no los son con respecto al aprendizaje de sus hijos.

Entiendo la evaluación continua como un proceso de valoración continuada de forma que en cualquier momento del proceso (octubre, noviembre, mayo...) se puedan extraer conclusiones sobre el aprendizaje del alumno.

57.- Con la evaluación se valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes pero teniendo que alcanzar los mínimos.

58.- Creo, sinceramente, que no atendemos a los alumnos con dificultades como debe hacerse, cuando un alumno no quiere estudiar, poco remedio ponemos los docentes para que lo haga. Seguramente nos falten instrumentos o conocimientos. Las licenciaturas no nos enseñan a trabajar con niños y el aprendizaje docente a través de aciertos y errores es una de las formas más comunes de ir conociendo al alumnado.

60.- La evaluación es una constante observación del alumno en clase, con anotaciones sobre actitud y aptitud. Ejercicios en clase y en casa, trabajos diversos, pruebas escritas periódicas...

En mi modesta opinión, el proceso de e-a consiste en una transmisión que funciona correctamente si el emisor se siente realizado al compartir sus conocimientos y poner su mejor voluntad en facilitar la adquisición de los mismos por el receptor. Por lo tanto a ser algo personal y vocacional. Por muchos conocimientos de una materia y mucha teoría pedagógica que posea un profesor, siempre será un fracaso si no disfruta al transmitir y hacer partícipes a otros de lo que él sabe. La sincera voluntad de enseñar soluciona mejor que ningún método o teoría las dificultades... y los sistemas de evaluación que se empleen según este espíritu serán adecuados.

64.- Evaluación continua de forma que el alumno esté siempre estudiando conceptos anteriores y nuevos y por tanto adquiera mayor conocimiento en todas las áreas.

65.- La evaluación es continua, orientativa, gradual y permanente.

66.- Mediante la observación y la participación de los alumnos en las actividades de clase y casa compruebo su evolución y necesidades.

69.- La evaluación integradora y continua.

70.- Desde mi materia de inglés, ejerzo una evaluación continua del proceso de aprendizaje de la lengua. Evaluación conjunta de las cuatro habilidades a adquirir: lectura, escritura, habla y audición.

71.- Mi forma de evaluar no es continua ni tradicional, sino una mezcla, el examen y la calificación es la parte visible y pública del proceso para el alumno, la evaluación continua es la parte interna para profesor y familia.

En ESO dotar a los alumnos herramientas metodológicas y mentales para construir su forma de conocer, de estudiar. No tanto como recipientes vacíos que hay que llenar de datos. Al final del

proceso el alumno debe ser capaz de manejarlas de forma plástica y adaptarlas a lo que se le va a exigir en cada momento y en cada nivel educativo.

72.- Avanzar en el temario sin olvidar lo ya aprendido.

79.- Mi forma de evaluar es continua basada en el trabajo diario, el esfuerzo y la adquisición de los objetivos propuestos.

88.- Mi forma de evaluar es una mezcla de continua y tradicional donde cada trimestre tiene un porcentaje de la nota mayor que el anterior.

90.- Evaluar es una valoración cuantitativa del conjunto de actitudes, conceptos y procedimientos que definen la competencia de los alumnos.

95.- Evalúo realizando una valoración secuenciada de los conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan conocer el nivel competencial estipulado por ley.

96.- Utilizo una evaluación continua, ponderando especialmente conceptos, procedimientos y, un porcentaje menor y no menos importante, las actitudes.

97.- Someto de manera permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje a revisión para que las herramientas y método evaluador sea más eficaz cada vez.

99.- La contextualización de la evaluación en su globalidad es la base para objetivar este concepto, no obstante la evaluación implica criterios subjetivos por lo cual es difícil llegar a ella en un sentido amplio.

Las estrategias que me permiten saber si estoy evaluando correctamente se basan en pautas de conducta, casos prácticos y una visión real.

26.- Anexo 7: Transcripción de las entrevistas personales con los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (se ha mantenido, exactamente, el mismo lenguaje que los estudiantes utilizaron en sus respuestas).

ENTREVISTA 1-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	La evaluación es de una manera continua, es mucho mejor, porque así durante el curso vas adquiriendo la materia y al final no te coge de golpe.
	¿Es necesaria?	Sí, así tenemos una presión para alcanzar un objetivo.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	No, lo que buscan es ayudarnos y que sea poco a poco.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Desde trabajo en clase, en casa, los exámenes, interés, actitud.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	La materia, los exámenes.
	¿Se te piden solo contenidos conceptuales?	Entra la lógica, las explicaciones de clase aportan mucho.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Nos lo dan a principio de curso, yo intento dar el 100% en todo momento, en los exámenes finales es cuando más hay que hincar los codos.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Depende, según los profesores, y los porcentajes, hay profesores que les dan mucha importancia al examen final y debería estar más repartido.
	¿Te hacen evaluación inicial? ¿Te la comunican?	Sí, pero no la comunican, la evaluación inicial es para que sepa el profesor de dónde parte.
	¿Te explican en qué fallas?	Sí, la mayoría, ellos se preocupa mucho.
	¿Qué quieren conseguir los profesores al evaluarte?	Que aprendamos y que sepamos nuestros fallos para corregirlos.
	¿Qué hay que hacer para aprobar?	Lo peor es estudiar de memoria, porque a los dos días se te olvida.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	- Si aprendes apruebas, aprobar para salir del paso no tiene fruto para el mañana, una persona culta no es cuántos títulos tenga, sino cuanto aprendes, pero se necesitan los títulos. - Las dos cosas. - Las dos cosas.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	Sí, ya que depende del empeño que ponga el profesor, si alguno tiene dificultades, te orienta con técnicas de estudios y eso.
	¿Te autoevalúas?	Sobre todo después de los exámenes. Esto me lo tenía que haber estudiado esto no, ya para la próxima. Una buena manera es reflexionar, ver los fallos e intentar arreglarlos, a veces no la aplicas y vuelves a caer en lo mismo.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	Mezcla, de teoría básica de los libros, hasta la forma de ver nuestras cosas, depende de la materia, porque en física no se puede explicar la forma tuya de ver la física.
	¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Depende del interés que yo muestre según la asignatura, siempre te gusta aprender más de lo que te piden aunque no sea necesario.
	¿Elaboras tus propios materiales?	Yo no soy capaz de estudiar por el libro, necesito mis resúmenes, mis mapas, las explicaciones.
	¿Te parece bien cómo evalúan?	Yo cambiaría la presión que me someto a los exámenes o la cantidad de materia que entra, que hubiera más tipo de actividades, casos prácticos que no fuera solo estudiar.
	¿Qué son las competencias?	Lo que se evalúa, por ejemplo en Historia, saber lo de España, saber expresarlo...
	¿Utilizas herramientas que te permitan aprender por ti mismo?	Sí, aunque sin un profesor es más difícil, cuando te lo explican lo entiendes de otra manera.
	¿Las actividades de evaluación te valen para afrontar la vida?	Sí, el trabajo en grupo, expresarte en público...

ENTREVISTA 2-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	La evaluación es el seguimiento para ver cómo vamos, si estamos suspendiendo o aprobando.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	No siempre, también te ayuda.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Actitud y conocimientos del examen.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Los procedimientos cuentan mucho.
	¿Se te piden solo contenidos conceptuales?	También se evalúan procedimientos y razonamiento.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Sí, pero no los interiorizo.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Casi siempre, hay casos...
	¿Te explican en qué fallas?	Sí, hay alguna vez que no me han dicho.
	¿Sabes en qué te equivocas?	Lo voy dejando, con poca energía y lo dejo todo lo fuerte para el final, se me olvida hacer el trabajo. Cuando suspendo un examen me hundo y dejo la asignatura.
	¿Qué hay que hacer para aprobar?	Yo uso la sintetización para estudiar, también memorizo, pero también un montón más de cosas.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Las dos cosas.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	No, de lo que tú estudies.

ENTREVISTA 3-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Los exámenes que ponen la nota final.
	¿Es necesaria?	No la eliminaría ya que te hace ver si tienes los conocimientos para seguir avanzando. Estudio si sé que me evalúan.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	No, porque si estudias apruebas y si no suspenden.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Actitud y si trabajas todos los días, los ejercicios, pero dan bastante menos nota que el examen.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Examen.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Te los dan a principio de curso.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Yo creo que sí.
	¿Te explican en qué fallas?	Yo creo que no es formativa, que los profesores no te ayudan, que al final te dan una nota y a veces no tiene arreglo.
	¿Qué hay que hacer para aprobar?	Me pego un atracón el día antes y consigo aprobar.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Aprobar, si no apruebo me castigan, yo lo que intento es aprobar, hay cosas que no les veo el sentido de para qué hacerlas. Aprender. Aprender.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	No, la culpa es mía.

¿Te autoevalúas?	No. Yo me doy cuenta de que me equivoco pero no haga nada para arreglarlo.
¿Qué son las competencias?	Ni idea, lo mínimo que hay que saber para aprobar, se evalúa todo mediante exámenes.
¿Utilizas herramientas que te permitan aprender por ti mismo?	La memoria.
¿Las actividades de evaluación te valen para afrontar la vida?	
¿Sirve para titular?	Sí, sirve, hay alumnos que les cuesta más que a otros, pero si tienes que saber una cosa, por mucho que te cueste eso es lo que hay.

ENTREVISTA 4-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Es necesaria?	Sí, ya que te dice cómo vas evolucionando, te dice si puedes mejorar, que tienes que ir haciendo, te avisa en qué fallas.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	A veces sí, pero es bueno, ya que si no, no estudiaríamos, y nos darían igual las notas.
	¿Formativa o sumativa?	Sí, eso es, es formativa.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Los trabajos de clase, para casa, estudiar diario, voluntarios (más light, te ayudan a subir nota), obligatorios, trabajos en equipo.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Tienen menos que el examen, pero casi igual. Si trabajas pero suspendes el examen, eso sí podría ser un aprobado.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Más o menos lo conozco, yo creo que conozco lo que cada profesor quiere.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Yo creo que sí, la veo bien.
	¿Te hacen evaluación inicial? ¿Te la comunican?	Sí.
	¿Qué quieren conseguir los profesores al evaluarte?	Conseguir que mejoremos como alumnos y como personas, intentar que te apliques más.
	¿Qué hay que hacer para aprobar?	Lo planifico.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Aprender. Ambos.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	Yo creo que no, no depende de que unos expliquen mejor o peor, lo que vale es que tu lleves la materia día a día.
	¿Te autoevalúas?	Sí, intento mejorar y si de alguna forma me funciona, sigo y si no, cambio o pido ayuda, a veces no lo aplico.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	Preguntan de todo, práctico y teórico, para desarrollar, problemas importantes que te harán falta, que relaciones conceptos para que puedas aplicarlo a otros ámbitos.
	¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Depende de lo que sea, si es un tostón de lo que no me acordaré en breve, pues no me lo estudiaría.
	¿Elaboras tus propios materiales?	El libro de texto y los apuntes de clase.
	¿Las actividades de evaluación te valen para afrontar la vida?	Todo tiene utilidad, pero a veces ves cosas que no le ves utilidad, estoy motivada para aprender, quiero ser una mejor persona y tener un trabajo cuando llegue el momento. Claro, para relación con compañeros y expresión oral...

ENTREVISTA 5-a	PREGUNTAS	
	¿Qué es la evaluación?	Es una forma de poder calificar a los alumnos según su rendimiento para poder ser lo más justo posible con cada uno
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	No, cuando te dan las notas al final es para poder ver cómo vas y si necesitas ir más fuerte, es más un apoyo, los profesores evalúan de forma constate.
	¿Formativa o sumativa?	No, la evaluación es un continuo, lo que aprendes en una evaluación es la base de la siguiente.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	En algunas asignaturas los exámenes pueden valer demasiado, de 10, 9 son exámenes en alguna materias, en otras, el trabajo diario, resúmenes... no se valoran tanto, en otras como en inglés y francés te siguen siempre y tenemos muchas más notas. La actitud, trabajo y proyecto que cuentan dentro de la actitud y eso no debe ser, para mi debe haber un nuevo apartado con esos trabajos.
	¿Crees que la evaluación es justa?	En algunas el trabajo diario no se valora tanto, por ejemplo en FQ nos mandan muchos resúmenes y actividades y no nos lo piden, puedes haber no hecho el trabajo y nadie lo sabe.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	La base es aprender, ya prestando atención llevas mucho ganado, el aprobar viene consecuentemente. Aprobar y llevar buenas notas, pero que también aprenda. En francés se preocupa mucho, ella dice que lo importante es aprender.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	Depende de cada profesor, pero quizás, siempre te dicen los fallos, que copies en el cuaderno tus propios fallos y si eres responsable lo utilizas.
	¿Te autoevalúas?	Sí, si voy peor en alguna asignatura, miro mis notas y veo dónde debo ponerme bien.
	¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Depende del alumno, si el profesor no le sigue, sigues haciendo tus cosas, otros necesitan un seguimiento más cercano. Si algo no cae no me lo estudiaría.
	¿Qué son las competencias?	Conocimientos que debes saber en cada asignatura, los mínimos, por ejemplo, en historia, la revolución francesa, las dos guerras, saber cómo trascurren...
	¿Participas en los métodos de evaluación?	Ellos tienen su forma de evaluar, creo que no me harían caso, la usan desde hace mucho tiempo y es la que más resultado les da

ENTREVISTA 6-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Va por partes, pero al final es una nota global.
	¿Formativa o sumativa?	Me ayuda, en general, de vez en cuando.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	La actitud, llevar el trabajo hecho y portarse bien, los exámenes y procedimientos.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	No, depende del profesor, lo más gordo lo ha puesto el examen pero la actitud te puede permitir aprobar.
	¿Se te piden solo contenidos conceptuales?	En mates si la tienes bien, bien, y si no, no, pero en historia sí se tiene en cuenta.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Sí, la culpa es del alumno casi siempre.
	¿Qué quieren conseguir los profesores al evaluarte?	Que aprendamos, tener una base para el futuro.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Las dos cosas, si aprendes apruebas. Aprender. Para ellos aprobar, lo que cuenta son las notas.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	Cada uno tiene sus criterios y algunos me gustan y otros no, su forma de explicar.
	¿Te autoevalúas?	Sí, yo lo pienso y mejoro, yo empecé haciendo eso en la 3ª evaluación y al final me salió bien.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	En algunas materias se tiene en cuenta el procedimiento y no solo el resultado.

¿Te planificas?	Dos o tres días antes solo pero luego estudio toda la tarde sin parar, y las asignaturas que apruebo fácil son las que apruebo como las matemáticas, en las que hay que estudiar más son las que me cuesta.
¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Sí.
¿Te parece bien cómo evalúan?	No poner exámenes gordos, sino ir poquito a poco y así me lo aprendo bien, aumentaría algo el número de exámenes.
¿Utilizas herramientas que te permitan aprender por ti mismo?	Si no lo entiendo no puedo memorizar, para aprobar es la herramienta, pero no para aprender.
¿Participas en los métodos de evaluación? ¿Qué modificarías?	No, ellos no piden ayuda para evaluar, tienen su manera de hacerlo y no lo van a cambiar.
¿La evaluación selecciona?	La evaluación no, estamos todos juntos, los preferidos son los más buenos en los estudios.
¿Evaluar o calificar?	Las dos cosas son importantes

ENTREVISTA 7-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	La manera de evaluar los profesores y cada uno lo hace de una forma.
	¿Formativa o sumativa?	Depende de la materia, es Francés nos evalúan poco a poco y en FQ nos lo jugamos todo a un examen. Es un control más que un apoyo.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Exámenes en todas las materias, un puntito de actitud si llevas los ejercicios y te portas bien, se trabaja en proyectos y otros pero el valor es insignificante.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Hay materias que si sacas un 5, ya sabes que tendrás de media, pero en otras hay otro margen, puede ponerte desde un 2 a un 8.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Un punto de actitud es parte de la nota, puedes subir o bajar dependiendo de lo que quieran hacer, juegan con este punto.
	¿Te explican en qué fallas?	Yo creo que al final es cuando el profesor te comunica lo que has hecho mal. Pero sobre todo es el tutor el que te orienta y te dice en qué fallas. A veces depende del estado de ánimo del profesor.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Lo que quiero es aprobar, pero si no aprendo el futuro se ve malo. Aprender Aprobar y aprender.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	No, si eres constante puedes aprobar muy bien.
	¿Te autoevalúas?	Sí, pero no lo pongo en práctica, me da pena saberlo, pero no aplicarlo por pereza.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	No sé, a veces, en ciencia, por poner un resultado bien te lo tachan por no tener hecho el procedimiento.
	¿Te planificas?	No, estudio el día antes, y lo que hago es pegarme el atracón antes, voy tirando. Si me lo repiten dos semanas después lo haría igual de bien, tengo buena memoria, para aprobar uso la repetición, práctica y ejercicios.
	¿Qué son las competencias?	El porcentaje de cada examen, los conceptos, procedimientos, actitudes y la memoria. Me ponen ejercicios de exámenes, como elaborar una composición sobre la revolución rusa.
	¿Participas en los métodos de evaluación? ¿qué modificarías?	Lo mejor es examinar cada poco tiempo, así me obligo a estudiar, voy adquiriendo los conocimientos para poder aprobar el final.

ENTREVISTA 8-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Sí, lo que evalúa a cada alumno para saber lo que ha aprendido.
	¿Es necesaria?	Yo creo es necesaria pero hay que estudiar diariamente, a lo mejor en el examen final caen 5 temas y no veas.
	¿Te ayuda constantemente?	Sí.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	Sí, entre comillas, porque depende de lo que haga el alumno.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	El trabajo diario, la libreta, el que más el examen final, se hacen muchos exámenes y luego el final es el que cuenta más, pero si has hecho los otros bien, el final es fácil.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Sí, la evaluación es justa.
	¿Te explican en qué fallas?	La mayoría de los profesores sí.
	¿Sabes en qué te equivocas?	A veces no.
	¿Atracón o planificación?	Atracón sí, luego del atracón se me olvida, a la semana ya no me acuerdo.
	¿Qué hay que hacer para aprobar? ¿Técnica?	Trabajar a diario, comportarse bien y aprobar exámenes. Estudiar en dos días en vez de en muchos.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Las dos cosas. Aprender. Aprender.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	No.
	¿Qué son las competencias?	No sé, no he escuchado nada de eso, estaría yo despistado o algo.

ENTREVISTA 9-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Es un sistema de calificación que tenemos los alumnos para saber si hemos superado las competencias básicas o lo que tenemos en el curso.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	Sí es un arma porque si no trabajas te voy a suspender la evaluación, pero solo es una amenaza, porque como ellos cuentan todo lo que haces, pues...
	¿Formativa o sumativa?	Día a día estamos evaluándonos, no solo al final, es un trabajo constante, al final lo que refleja tu trabajo diario, desde principio de año, lo que lo refleja es la evaluación.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Actividades, trabajos, esfuerzo, puntualidad en la entrega, un punto de actitud.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Sí, nos lo enseñan y nos lo recuerdan.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Sí es justa, algún profesor me parece injusto que nos la tengamos que jugar a un examen, el examen de recuperación lo hacen todos y si lo suspendes, suspendes la evaluación.
	¿Te explican en qué fallas?	Claro, ellos ven si flojeas en una competencia de la asignatura, le pides ayuda.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Las dos cosas son igual de importantes, si apruebas y no aprendes, no te va servir de nada en tu vida, pero aprobar al final te certifica el aprendizaje.

¿El aprobado depende del profesor que te toque?	No depende de ti mismo.
¿Te autoevalúas?	Si tengo buenos resultados no me autoevalúo.
¿Te planificas?	Me suelo planificar, si no estudias antes, es imposible que te lo saques en una tarde.
¿Qué son las competencias?	Los conceptos básicos que tiene que saber un alumno al final de año, por ejemplo, en sociales, las etapas de la historia, para evaluarlo se hacen trabajos o lecturas o videos, luego te hace un examencito y lo sacas.
¿Utilizas herramientas que te permitan aprender por ti mismo?	La memoria no sirve de nada, porque así no se aprende, solo se aprueba el examen, es necesario la atención, ya que hay cosas que dicen los profesores que no salen en los libros, y luego un trabajo contante.
¿Participas en los métodos de evaluación? ¿qué modificarías?	La mayoría nos ayuda en el calendario de exámenes, nosotros nos amoldamos al profeor y éste a nosotros. No nunca hemos propuesto cambiar la metodología de los profesores, pero sería interesante, los profesores hacen muchas actividades y variadas pero nunca hemos sido partícipes de ello.

ENTREVISTA 10-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Es una tercera parte del curso donde se evalúan todos los conceptos del alumno en las diferentes materias y que cuenta en diferentes porcentajes, según las materias, la 1ª evaluación cuenta más o menos, y que luego se engloban todas las evaluaciones.
	¿Es necesaria?	Es necesaria.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	No creo que sea un arma, un arma serían las notas, pero no la evaluación.
	¿Formativa o sumativa?	Sí, ambas cosas, al final de la evaluación te califica todo el trabajo, pero durante el la evaluación vas aprendiendo no solo los conceptos. Ambas cosas, apoyo y control. Sí, me ayudan a superar.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	La actitud, el apoyo en clase con los compañeros, participación, trabajo diario, comentarios, trabajos de investigación.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Depende de la materia, hay algunas materias que pesa más el trabajo diario, pero la mayoría pesa más los exámenes.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Algunos los tengo por escrito. Sí, sé que quieren de mí.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Sí, porque los criterios de calificación sí, es mejor ir poco a poco que un resultado final.
	¿Te explican en qué fallas?	Sí, me explican cuales son mis errores en qué fallo y como debo solucionarlo en todas las materias No es sancionadora, me dicen que si está suspenso y me dicen porqué y en qué tengo que mejorar en el siguiente trabajo.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	No, depende de mi esfuerzo
	¿Te autoevalúas?	No, nadie me ha enseñado
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	Depende la materia, como Sociales, que tiene una pregunta que es actitudinal en la que se valora si has atendido en clase, otras no te puntúan por el proceso.
	¿Te planificas?	Sí, con una semana de antelación.
	¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Sinceramente sí.
	¿Qué son las competencias?	Son..., no sé explicarme, son las metas que tienen el profesor para que nosotros aprendamos, por ejemplo en historia, la historia de España y las guerras mundiales que es lo que el profesor cree que es lo más importante.
	¿Utilizas herramientas que te permitan aprender por ti mismo?	Memorizo con sentido, no literalmente, con sentido. Trascorridas dos semanas de haber hecho el examen, yo creo que no volvería a aprobar, una vez que hago los exámenes y lo apruebo, no es que se me olvide, pero puede ser que algo sí.
	¿Participas en los métodos de evaluación? ¿Qué modificarías?	Hay que aumentar el nº de exámenes, si hay más si pinchas en uno te da tiempo recuperar en el siguiente. Pues no se lo he transmitido a los profesores. De vez en cuando nos piden que les digamos con qué pautas hay que hacerlo, y si les parece bien lo hacen y si no, no.

ENTREVISTA 11-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Es totalmente necesaria en la que se evalúan todos los conceptos trabajados en el trimestre y sirve para saber si los sabemos. Nos ayuda, nos dice donde vamos bien, que tenemos que cambiar, los profesores nos ayudan constantemente y siempre tenemos mucha atención.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	Para nada, es necesario e importante si no, no sabrían cómo vamos.
	¿Formativa o sumativa?	Yo creo que no, tienen que valorarte todo el proceso durante el curso, si fallas el examen no suspendes.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Exámenes, actitud en clase, comportamiento, trabajo, forma de ser, trabajos y proyectos, no solo se basa en el examen, aunque hay una parte muy importante del examen.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Sí, nos lo dan los profesores, con los % y yo los tengo interiorizado y doy a cada quien lo que me pide.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Yo creo que sí, cada uno tiene lo que trabaja, según su actitud.
	¿Te explican en qué fallas?	La mayoría de de la veces, me dicen donde fallo y que debo mejorar.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Aprender, porque muchas veces los nervios juegan malas pasadas, y tú sabes que lo dominas.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	Aunque el resultado no valga, te evalúan el procedimiento.
	¿Te planificas?	Siempre estoy planificada, nunca lo dejo para el día de antes.
	¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Si lo he adquirido en clase, seguramente no me lo estudiaría.
	¿Elaboras tus propios materiales?	Yo busco vocabulario que no entiendo, la explicación del libro no me gusta y busco información. Sí, le veo mucha utilidad a lo que aprendo, yo me tomo muy en serio mis proyectos de futuro.
	¿Qué son las competencias?	Conceptos, procedimientos y actitudes.
	¿Sirve para titular?	No, para formarte, tener una cultura, como persona...
	¿Participas en los métodos de evaluación? ¿Qué modificarías?	El peso de los exámenes, reducirlo, exámenes demasiado difíciles... No participamos en su planificación de la evaluación.
	¿Evaluar o calificar?	Sí.

ENTREVISTA 12-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Los exámenes y eso.
	¿Es necesaria?	Es necesaria, pero se puede hacer de otra forma, por ejemplo poniendo más trabajos que exámenes, depende del profesor pero hay algunos que sólo tienen en cuenta los exámenes, excepto un 10% de actitud.
	¿Formativa o sumativa?	Sí eso lo hace, hay un seguimiento, pero no influye en la calificación. Se valora un poco a la persona.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	El examen.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Lo conozco e intento darle a cada uno lo que quiere.

	¿Crees que la evaluación es justa?	Es justa porque hay que estudiar, pero hay que darle más valor al trabajo e instrumentos más variados. Al corregir un examen se tienen en cuenta no solo contenidos sino el razonamiento y capacidades.
	¿Qué hay que hacer para aprobar?	La mayoría de las veces memorizar aunque no lo entiendas.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Aprobar para mí y para mis padres, aprender para profesores.
	¿Te autoevalúas?	Sí, me autoevalúo, lo hago solo sin aprendizaje, no cojo anotaciones pienso e intento mejorar, la mayoría de la veces me sirve.
	¿Te planificas?	Sí, a unos cuatro días antes. Aunque dos semanas después ya no lo aprobaría, la gran parte se ha olvidado, porque lo que se usa es la memorización.
	¿Qué son las competencias?	Sí, las cosas que debe saber, lo más necesario, por ejemplo en Física la presión y lo más importante. Los profesores nos han informado a principio de curso, tengo claro que es lo que quiero conseguir, solo se usa el examen para evaluar las competencias.
	¿La evaluación selecciona?	Sí.
	¿Evaluar o calificar?	Sí es una nota.

ENTREVISTA 13-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Es un proceso que va desde el primer día hasta el último, pero al fin y al cabo es un día a día, las actividades se proponen suman puntos y los trabajos también, pero al final el peso acaba como siempre en los exámenes, que es un sistema antiguo, no sirve, no puedes confiar en que lo que diga un papel un día te diga lo que sabes, yo lo repito mañana y me sale mejor o peor y sé lo mismo, no se puede saber el conocimiento a través de los exámenes.
	¿Es necesaria?	Depende, en secundaria cuentan muchas cosas, deberes, trabajo y en los exámenes lleva una serie de datos sobre la que contrastar el examen, pero en bachillerato los trabajos no cuentan, el examen es lo único que vale, no es una medida realista del conocimiento del alumno, un error te puede hacer suspender un examen y en otro momento no, y como no existe la base para contrastar el examen.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Examen, los deberes y trabajos, pero la voz cantante es el examen.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Examen.
	¿Se te piden solo contenidos conceptuales?	En un examen se preguntan leyes y conceptos para aplicarlas en ejercicios de nivel creativo.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Sí, nos informan, pero no se llega a saber lo que quieren los profesores de nosotros, porque se nos olvidan. Los propios exámenes son los que nos dicen qué quieren los profesores.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Marca los conocimientos que has demostrado en un examen, pero no llega a hacer justicia de los que sabes.
	¿Te hacen evaluación inicial? ¿Te la comunican?	Sí depende de las materias, me informan y me doy cuenta de que verano es malo y se nos olvidan las cosas.
	¿Te explican en qué fallas?	Se supone que si llevas lo deberes hechos y el hecho de que estén mal, eso te hace que te ayude el profesor, todos ayudan en menor o mayor medida.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti	Lo importante es aprobar, pero lo suyo es aprender, tantos años de educación es para algo. Aprender y esforzarse.

	-Para tus padres -Para tus profesores	
	¿Te autoevalúas?	Sí y funciona, pero a veces, aunque repites un examen no es suficiente para hacer que sea fructífero el replanteamiento, puedes volver a confundirte.
	¿Elaboras tus propios materiales?	Tomo los apuntes de clase, no muy ordenado.
	¿Qué son las competencias?	Lo más importante son las competencias, lo que tú aprendes no tiene que quedarse en un cuaderno, ya que tiene servir para algo, si no, no tiene sentido.
	¿Utilizas herramientas que te permitan aprender por ti mismo?	Intento conseguir exámenes de los profesores, el libro e internet, preguntando a la gente de cursos superiores.
	¿Participas en los métodos de evaluación? ¿Qué modificarías?	Modificaría el sistema, el sistema está anticuado, mucho conocimiento teórico, aprendido mediante la memoria, no hay oportunidades de hacer prácticas, porque no se nos exige, lo teórico está en los libros, si no eres capaz de desenvolverte con lo que has aprendido no sirve de nada, si no experimentas, eso se va y si lo practicas se queda, otro tipo de sistema más orientado a la práctica y en el que los exámenes sean menos densos, lo que tú tienes que saber no es memoria, sino desenvolverte, aunque sea mirando el cuaderno. Debe haber un método para poner una nota, en vez de exámenes, más de seguimiento, valorar la evolución del alumno.

ENTREVISTA 14-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Es como si te evalúan completamente todo lo que has aprendido en un trimestre, pero yo ya no me acuerdo de lo que di al principio.
	¿Es necesaria?	Sí, para saber cómo vamos, si hemos entendido lo que no han inculcado los profesores.
	¿Formativa o sumativa?	Depende de la materia, en unas sí es constante, pero en otras una cosa no tiene nada que ver con la otra.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Examen, procedimientos, trabajo, actitud, pero eso apenas lo miran, lo que más pesa son los exámenes.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Exámenes.
	¿Se te piden solo contenidos conceptuales?	Sí son exámenes de memoria, si te falta algo te quitan un montón de nota. Lo suyo sería la técnica de comprensión.
	¿Te explican en qué fallas?	Algunos nos entienden y nos dan consejo, pero con otros no hay conexión y entonces no.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Si no apruebo mis padres me echan la bronca, pero es importante aprender, porque así me entero de lo que dicen las películas. Padre aprobar, madre aprender.
	¿Te autoevalúas?	Sí, lo intento, pero otra cosa es que lo pueda hacer.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	Son de libro, sabértelo todo, aunque en alguna podemos explicarnos.
	¿Te planificas?	Me planifico, a veces me sale y otras no.
	¿Elaboras tus propios materiales?	Los apuntes los tomo.
	¿Qué son las competencias?	Adquirir correctamente los conocimientos.
	¿Participas en los métodos de evaluación? ¿qué modificarías?	La semana antes no dar materia y repasar, que los exámenes no sea tan cargantes, que no incluyan tantos temas densos.
	¿Evaluar o calificar?	Para algunos sí, otros aprecian trabajos y actitudes, para otros solo vale la nota, y si haces un examen mal ya has estropeado la evaluación, ya que tiene un % muy elevado.

ENTREVISTA 15-a	PREGUNTAS	RESPUESTAS
	¿Qué es la evaluación?	Durante un periodo de tiempo los profesores nos dan clase y al final del todo nos hacen exámenes para ver cómo hemos ido.
	¿Es necesaria?	Sí, porque no se sabría si los alumnos han aprendido.
	¿Crees que es un mecanismo de poder del profesor?	No, para ver quién necesita ayuda.
	¿Qué instrumentos se utilizan para evaluarte?	Exámenes, el cuaderno, la atención, trabajos.
	¿Cuál de ellos posee más peso en la calificación?	Exámenes, aunque en los idiomas cuenta el día a día.
	¿Conoces los criterios de evaluación?	Los criterios de calificación que nos dan a principio de curso. Yo no interiorizo, estudio y ya está.
	¿Crees que la evaluación es justa?	Depende del profesor, tampoco es plan de jugártela a un examen, si hay una evaluación que no tienes aprobadas y dos si te suspende todas.
	¿Te hacen evaluación inicial? ¿Te la comunican?	Sí, pero la información no se da, el profesor la utiliza para ver cómo vamos.
	¿Te explican en qué fallas?	De vez en cuando, con los exámenes para que los corriamos.
	¿Aprender o aprobar? -Para ti -Para tus padres -Para tus profesores	Aprobar. Las dos cosas. Las dos.
	¿El aprobado depende del profesor que te toque?	Sí, unos cuentan menos los errores y te ayudan más a aprobar.
	¿Te autoevalúas?	No. Yo estudio para el examen y lo que falle se queda mejor las cosas. No me han enseñado.
	¿Qué tipos de preguntas se te realizan, solo conocimiento académico o competencias, razonamiento, argumentación...?	Depende de la materia, en algunas tengo que utilizar la lógica.
	¿Te planificas?	Me pego atracón. Uso la memoria y la visual. Dentro de dos semanas se me habría olvidado todo. Bueno lo que entiendo no se me olvida, si me gusta sí.
	¿Solo aprendes lo que te evalúan?	Yo creo que sí. Si algo no me cae no lo estudio.
	¿Elaboras tus propios materiales?	Sí, organizo la información y me sirve.
	¿Te parece bien cómo evalúan?	Se aprende más con el día a día, haciendo los deberes diarios.
	¿Qué son las competencias?	No muy claro. Inglés saber hablar, escribir. Historia, el arte.
	¿Las actividades de evaluación te valen para afrontar la vida?	Sí me ayuda a tomar decisiones, a formarme, a tener más carácter.
	¿Lo que se enseña se evalúa?	Sí, aunque no sea en forma de exámenes.

27.- Anexo 8: Respuestas libres de los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria obligatoria.

1.- Expresa tu opinión sobre las diferencias que encuentras entre ser evaluado mediante exámenes y ser evaluado mediante la realización de trabajos, casos prácticos, investigaciones...:

Que se tendría que tener más en cuenta los trabajos y el esfuerzo que realizamos, no nada más que los exámenes.

Pues que en exámenes te lo juegas todo, pero los trabajos son mejores porque se trabaja más el tema.

Mediante exámenes es más justo.

Yo veo bien que enseñen, pero en vez de poner exámenes sería mejor trabajos que nos motiven más y aprendamos más

Que evaluar por trabajos es mejor porque da muchas más oportunidades de aprobar.

Por trabajos es mejor porque no hay que estudiar.

Que los exámenes solo te dan la posibilidad de expresar poco de los que sabes y con los trabajos amplías lo que sabes y sabes más.

Mediante exámenes es más estudiar de memoria y en los trabajos pones más esfuerzo.

No hay mucha diferencia, en la realización de trabajos puedes buscar la información y así aprendes el tema y en los exámenes tienes que saberte todo el tema.

Ser evaluado mediante exámenes demuestra tu nivel de conocimiento, mientras que ser evaluado mediante trabajos además muestra tu esfuerzo.

Para mí es más fácil hacer trabajos, porque te lo estudias, pero no tanto como para un examen.

Con trabajos es más fácil.

Con trabajos es más fácil.

Mediante el examen el profesor ve si el alumno se sabe el temario y si es aplicado, mientras que con trabajos, investigaciones, etc. ve cómo se expresa el alumno y cómo se interesa por la asignatura.

Dependiendo de la materia, es mejor mediante exámenes o trabajos. Por ejemplo en matemáticas no sería lo más apropiado evaluar mediante trabajos.

Exámenes: tienes que ser más recto, estudiar... y con trabajos puedes ser más tú mismo.

Me resulta más fácil hacerlo por trabajos.

Al ser evaluado por exámenes en los cuales no hay preguntas de todo el tema, no llegan a saber todo lo que el alumno sabe, o sea que sería mejor hacer un examen en el que dejen poner todo lo que sabes sobre el tema.

Los exámenes cuentan mucho y los trabajos muy poco. En mi opinión no deberían contar tanto los exámenes.

Creo que ser evaluado en exámenes puede que te pongas nervioso y olvidar lo que has estudiado. En la realización de trabajos es más objetivo.

En el examen te evalúan mejor porque sabe mejor que te has estudiado, mientras que en los trabajos solo puntúa tu empeño en las investigaciones.

A veces algunos alumnos aunque se esfuerzan no aprueban los exámenes, por eso no solo hay que tener en cuenta los exámenes.

Pues que mediante un examen a lo mejor es mejor, hace que te esfuerces más, mientras que en los trabajos, solo con hacerlos y ya está. Aunque si el trabajo es oral y lo debes exponer, estaría mejor que un examen escrito, porque de esa manera aprendes a hablar en público.

Que los exámenes acarrean menos trabajo.

Al evaluarnos mediante exámenes lo que se hace es evaluar nuestros conocimientos y con los trabajos lo que se hace es ayudar a ampliar nuestros conocimientos y evaluarnos en función de lo que aprendemos.

Que con los exámenes te la juegas a una sola carta y con los trabajos se estudia, mejor y son más divertidos.

En el examen tienes que estudiar la teoría y/o practicar la práctica para desarrollarlo luego en el examen. En los trabajos, investigando se ganan más conocimientos.

Pues que mediante exámenes es una nota que vale más que un trabajo, y muchas veces nos esforzamos más en un trabajo para que te ponga un positivo que en un examen. Además un trabajo es más divertido a la hora de realizar.

Evaluado mediante exámenes, no lo veo bien, porque te puede salir mal, y hechas a perder un trimestre. Mediante trabajos y ejercicios, se ve si realmente trabajas.

Mediante exámenes te pueden preguntar cosas que a lo mejor no recuerdas y es nota que pierdes, pero por trabajos tienes que trabajarlos, buscar información, etc.

Mediante exámenes es todo estudiar, mientras que haciendo trabajos no es tanto estudiar, es realizar buscas de trabajos, informarte sobre algún tema... Con los exámenes se demuestra si estudias o no y con los trabajos que te esfuerzas.

Mediante exámenes es más difícil y sobre trabajos te aplicas más.

Me parece mejor realizar trabajos e investigaciones que los exámenes, es mejor para el alumnado.

Serían mejor los trabajos e investigaciones, y cosas así, ya que en el examen te pones a estudiar dos semanas y cuando llegas a hacerlo te pones nervioso y no eres capaz de responder adecuadamente.

Pues yo creo que el examen no es tan importante como los trabajos, las tareas y las investigaciones. Creo que tenían que tener en cuenta más el trabajo en clase y las investigaciones que los exámenes.

Con los exámenes demuestras que has estudiado y mediante los trabajos, proyectos... el interés que tienes por la asignatura, el esfuerzo que realizas...

En los exámenes debes de estudiar un temario fijo, con los apuntes del profesor, libro... Y los trabajos tienes que investigar, buscar, informarte, redactar. Es algo más propio.

Al realizar trabajos estás más seguro ya que no tienes preocupación de que se te olvide, por el contrario los exámenes son menos recompensables.

La diferencia es que mediante exámenes solo puedes demostrar de lo que se te queda cuando estudias y si tienes un mal día, ¿suspendes? Veo mucho mejor mediante trabajos, prácticas, porque así tienes más posibilidad de aprobar.

Pues veo una gran diferencia, ya que veo que con los exámenes no se puede aprender tanto como en el día a día.

Al ser evaluado mediante exámenes hay mayor posibilidad de fracaso. En mi opinión debe ser 50% de exámenes y otro 50% trabajos, debates, exposiciones... Y se fomentaría el aprobado siempre que no se baje el nivel de los trabajos, debates...

Ser evaluado por exámenes implica estudiar de memoria y a través de trabajos mediante una investigación previa.

En un examen no se puede demostrar todo lo que se sabe, sin embargo con trabajos sí.

Pienso que los exámenes no evalúan lo que sabes, sino lo que quieren los maestros. Si te evalúan mediante trabajos y otras cosas y los exámenes contarán menos se vería que se aprende más.

Te implicas más mediante trabajos que con un examen que solo estudias lo asignado.

Yo prefiero ser evaluado en examen.

Cada vez que hago un trabajo tengo muchísima más nota que en un examen.

Es más fácil aprobar realizando trabajos que exámenes. Ya que de alguna manera tienes certificado el aprobado.

En un examen aprendes solo los conceptos del libro mientras que en un trabajo aprendes más ya que al tener que buscar obtienes más información relacionada con el tema.

Preferiría ser más evaluada mediante trabajos, veo que es una buena forma de ver el interés del alumnado. Porque mediante exámenes también está bien pero muchas veces recibo menos notas del esfuerzo realizado, y esto lo puedo demostrar más en trabajos.

Yo pienso que hay que ir alternando entre exámenes y trabajos, ya que en los exámenes demuestras si has aprendido lo que el profesor te enseña, pero en los trabajos muestras tu destreza y la implicación en esa materia.

Se prefiere la evaluación mediante trabajos porque es más fácil.

En el examen pueden preguntar lo que no te sabes, mientras que un trabajo es más libre y puedes prepararlo mejor.

Mediante exámenes el alumno debe estudiar, con trabajos no es necesario.

Pues ser evaluado mediante un examen te obliga a dar todo lo que sabes, te la juegas en ese examen; en cambio, por trabajos el progreso es más relativo.

Pienso que mediante exámenes es como mejor se demuestra el conocimiento del alumno en la materia. Los trabajos son, a veces, un poco una pérdida de tiempo. Cualquiera puede hacerlo.

Para un examen necesitas estudiar más y prepararlo mejor. En cambio en un trabajo dispones de las herramientas que te hagan falta para poder hacerlo sin problemas.

En las clases hay mucho favoritismo.

Yo pienso que mediante trabajos uno no demuestra del todo lo que ha aprendido y mediante exámenes sí.

Creo que es más fácil para el alumno ser evaluado por trabajos, ya que requiere menor esfuerzo y no tienes que estudiar como para un examen.

En un examen pueden intervenir los nervios y no rendir bien, por lo que no demuestras todo lo que sabes. Los trabajos permiten que vayas a pedir ayuda o busques información externa y eso hace que se pueda mentir y no lo hagas tú mismo o que te ayuden, cosa que con un examen no pasaría.

Mediante exámenes la nota cuenta más en la evaluación a la hora de hacer la media y mediante trabajos la nota no cuenta igual, aunque debería serlo.

Yo pienso que en los exámenes solo te dan una oportunidad y como te salga mal la fastidias porque hay veces que por mucho que hayas estudiado si tienes un mal día suspendes. Y los trabajos es valerte por ti mismo para demostrar tu interés por la asignatura y que eres trabajador.

Pues que ser evaluado mediante exámenes es esforzarte estudiando y ser evaluado mediante trabajos es esforzándote en una limpieza, búsqueda para tu trabajo.

Es más fácil, te lo preparas mejor y te ayuda a relacionarte es público y demostrar que sabes más de lo que pone en el libro.

Prefiero ser evaluado mediante examen ya que puedo demostrar todo lo que sé.

Bajo mi punto de vista, es necesario realizar exámenes para saber los conocimientos que tienes, aunque también nos vendría bien realizar alguna investigación que no requiera mucho tiempo y que nos ayude en la vida futura.

En los exámenes sueles ponerte más nervioso. Sacas mejor o peor nota dependiendo del examen, si entra algo que te sepas mejor o peor. Con los trabajos no es así.

Con los trabajos se sacaría mejor nota que con exámenes, ya que esto último se puede acumular.

Creo que los exámenes no demuestran todo lo que sabes, pero sí que lo has entendido y hecho esfuerzo para aprenderlo. En cambio, los trabajos no aportan nada, solo un empujón a tu conocimiento.

Hacer trabajos puede ser más divertido, pero el resultado es mucho peor comparado con estudiar para un examen.

En los exámenes se supone que es todo lo que sabes y al menos muestras por ti mismo que sí que sabes algo, mientras que con trabajos... siempre existe la picardía y el engaño.

Para los exámenes estudias y aprendes y mediante trabajos no aprendes tanto como en un examen.

Cuando eres evaluado a través de un examen tienes que haber estudiado, y algo se te queda, sin embargo a la hora de realizar un trabajo es tan fácil como cortarlo y pegarlo directamente de internet.

Pienso que debemos ser evaluados mediante exámenes y prácticamente.

Al realizar trabajos, investigaciones o exposiciones interiorizas el conocimiento dentro de ti, comprendiéndolo y ampliando nuestro conocimiento y no limitarnos a la materia del libro.

No me suelen evaluar mediante la realización de trabajos ni investigaciones, pero cuando lo hacen, pienso que requiere demasiado esfuerzo frente a los exámenes.

Pienso que en los exámenes los profesores exigen más que en los trabajos.

Mediante los exámenes solo puedes memorizar la materia en lugar de aprenderla. Sin embargo, la evaluación por métodos prácticos favorece el aprendizaje, lo hace más ameno y te enseña a aplicar esos conocimientos.

En mi opinión, en los trabajos puede que el profesor no se lo tome más en serio que un examen e influya menos al final de la nota.

Mediante exámenes se te evalúa a ti solo, sin poder mirar nada, y lo otro es investigando.

Mediante trabajos es más fácil sacar más nota, no hay que pensar mucho, mientras que estudiando te tienes que esforzar mucho.

Mediante trabajos se queda mejor en la memoria y hace que estemos menos nerviosos, los trabajos también suelen motivar más para que quede lo mejor posible.

Me gustaría más la evaluación por trabajos, aunque implica más trabajo, pero no depende de cómo te sientas un día, sino de tu esfuerzo y trabajo durante el día.

Que hay veces que con los trabajos u otros métodos de "examinación" te aprendes mejor el temario, ya que la mayoría de las veces no te lo puedes estudiar de memoria. También es verdad que para un examen hay veces que resulta más fácil estudiar, siempre dependiendo de la asignatura.

Al hacer un examen es más difícil que un trabajo.

Al ser evaluados por exámenes es más sencillo para los profesores, ya que se basa en el conocimiento que hayamos plasmado en el examen, pero me gustan más los trabajos, ya que te evalúan sobre lo que te esfuerzas, porque en un examen puedes tener un mal día, pero en un trabajo depende de ti.

Que en los exámenes se aprende más, aunque con los trabajos y prácticas, a los alumnos que tengan más dificultad les costará menos y se motivarán más.

Que la de realización de trabajos se hace más práctica y más aprendizaje, porque busca más información de la que tenemos y la de exámenes es solo sobre lo del libro.

Ser evaluado por un examen es más difícil que por trabajos, pero por trabajos requiere más práctica y tiempo.

Porque hay profesores que solo evalúan por exámenes y no tienen en cuenta todo el esfuerzo por sacar buena nota.

Pues que si es por examen estudias un día, y de memoria, por lo que a los 3 días ya no te acuerdas, en cambio los trabajos aprendes más porque lo comprendes.

Porque cuando se hacen los ejercicios no se evalúan todos los días.

Porque ser evaluado por examen tiene más nota que si es realizado por trabajo.

Creo que siempre exámenes nos aburre, en cambio con los trabajos, resúmenes y explicaciones creo que aprenderíamos más.

Los exámenes exigen más constancia que los trabajos.

Mediante trabajos es más fácil.

Que mediante exámenes se deja pasar la mano y mediante trabajos se mira más lo hecho.

Que en los trabajos te lo pasas bien, es más entretenido. Los exámenes son más pesados.

Los exámenes se aprenden de memoria, pero en los trabajos hay que buscar la información adecuada para una buena presentación y entenderla para presentarla (los que se esfuerzan para aprobar).

Mediante los exámenes se estudia, con los trabajos, normalmente, el alumno no llega a leerlo entero.

Mediante examen el alumno estudia, mediante un trabajo el alumno "copia y pega" de Internet, por lo cual, no sirve de nada.

En mi opinión, realizar exámenes es la vía más rápida para evaluar y conocer el nivel del alumno, aunque la evaluación por realización de trabajos también es buena, ya que ayuda a fomentar la creatividad del alumno.

Que en los exámenes debes estudiar y comprender bien las cosas, para poder hacer bien los exámenes y en los trabajos buscas información y lo comprendes lo que pones y no hace falta estudiar.

En el examen debes saberlo, es decir, estudiar y en el trabajo pues simplemente buscas información, lo elaboras y lo entregas. Además no se cuenta igual, el examen vale más que los trabajos.

En la ESO deberían contar los casos prácticos o trabajos la mitad y la otra mitad los exámenes, y no aprobar a personas por pena, como hacen en este Instituto, algunos profesores.

Ser evaluado por exámenes no me parece bien, por ello me parece correcto que aparte de los exámenes nos evalúen con trabajos, el comportamiento, etc.

Prefiero exámenes aunque trabajos sirven de mucho para subir nota y aprender más.

Mediante el examen puedes aprender más, ya que mediante trabajos o investigaciones puede que no aprendas, ya que se puede coger de Internet sin ni siquiera haberlo leído.

En mi opinión veo que es lo mismo aunque en trabajos no tengas que estudiar tanto, tienes que esforzarte igualmente.

Porque en los exámenes puedes tener menos calificación y con los trabajos puedes tener un poco más.

En mi opinión la realización correcta de un examen no está relacionado con el esfuerzo y el aprendizaje del alumno. A algunos alumnos les cuesta más y a otros menos, por lo que el esfuerzo y el aprendizaje no es el mismo.

Pues si eres evaluado por los exámenes demuestras si realmente has estudiado o no. Si te evalúan por trabajos, actividades..., puede ser que sea un apoyo para subir o bajar la nota de esos exámenes.

Pues que si te evalúan solo por exámenes puedes haber tenido un mal día y salirte mal, pero si te evalúan por el trabajo pueden comprobar el trabajo diario.

Haciendo trabajos puedes buscar en Internet, copiar y pegar, y de este modo aprendes bastante poco; en un examen tienes que estudiar para hacerlo bien y no tienes sitios donde apoyarte.

Mediante exámenes tienes que aprenderte el tema de memoria o entenderlo muy bien, lo malo que se te olvide. Mediante trabajos es mejor, porque tienes más información y aprendes más.

Mediante exámenes tienes que estudiar todo de memoria, pero con trabajos, etc., es más fácil y puede ser más útil para estudiar y aprender más.

Mediante trabajos es mejor, porque puedes ampliar más la materia.

Pienso que en parte está mal porque hay gente que no saca buenas notas y aprueba, y eso lleva a tener menos nivel ya que si te aprueban por el trabajo estudias menos.

Ser evaluados mediante exámenes es mejor, pues con trabajos, investigaciones... corremos el riesgo de copiarnos unos de otros.

Siendo evaluado mediante exámenes creo que es peor, si haces más trabajos, en mi opinión, pienso que se aprende más.

Pues que con los exámenes muestras más tu capacidad.

A través del examen el profesor ve el esfuerzo, sin tener que desconfiar del trabajo hecho en casa, pudiendo ser copiado.

Los exámenes son diferentes a los trabajos, porque el examen es más importante.

Ser evaluada mediante exámenes es peor porque por un pequeño fallo todo tu esfuerzo desaparece y sin embargo, mediante otros sistemas me intereso y aprendo más, lo veo más adecuado.

Considero que todos son necesarios pero que un trabajo o un proyecto en grupo puede ser hecho por tan solo una persona, y no es justo. Los exámenes son necesarios.

Es más fácil ser evaluado mediante exámenes ya que puedes expresar todo lo que sabes acerca de la materia estudiada.

Pues que en un examen muestras lo que realmente sabes y para un trabajo..., puedes recaudar información de muchos sitios.

En un examen no siempre te preguntan lo que mejor sabes y no tienes opción de rectificar, en un trabajo puedes perfeccionar todo lo que quieras.

Ser evaluado mediante exámenes es demostrar los conocimientos que posees y así no poder desconfiar de si te has copiado o no, mientras que mediante trabajos, si se hacen en casa pueden ser copiados.

Mediante exámenes es más difícil, ya que no tienes ninguna ayuda y mediante trabajos puedes ayudarte en Internet o en enciclopedias.

Pues que con exámenes se te hace más pesado y no se te queda tanto, sin embargo con los trabajos y las investigaciones es más ameno y se te queda mejor.

La evaluación mediante exámenes implica una comprensión el temario completo, mientras tanto el trabajo implica o puede implicar parte. Un trabajo también te puede ayudar a ganar expresión oral en la exposición.

Al ser evaluado mediante exámenes se muestran tus conocimientos, pero al ser evaluado mediante trabajos, casos prácticos, etc., aparte de mostrarse tus conocimientos, se muestra tu expresión, tu forma de desenvolverte...

En los trabajos puedes expresarte de diferentes formas y de una manera original en el caso de cada persona, pero en los exámenes demuestras todo lo que sabes, me gustaría ser evaluado de las dos formas.

Mediante exámenes comprueban lo que has estudiado, mediante trabajos comprueban lo que te implicas al trabajar fuera del centro escolar.

Mediante exámenes se comprueba los que has aprendido, mediante trabajos la colaboración, esfuerzo y comportamiento.

Mediante la realización de trabajos la nota media subiría, pues se pueden informarse en todo momento.

Preferiría que los trabajos contasen lo mismo que los exámenes para la nota final.

Valoran más los exámenes que los trabajos.

Mediante exámenes la ventaja es que tu esfuerzo al estudiar se ve reflejado en tus notas y desventajas es que si tienes un día malo, entonces tienes malas notas. Y el otro método ventaja es compaginar tu trabajo en clase y en casa y desventaja es que por

una tontería en clase tu comportamiento baja.

En mi opinión, debe haber un equilibrio entre los dos, porque una asignatura se te puede dar muy mal pero le pones mucho esfuerzo y trabajas, así poniéndole interés para aprobar, no solo con los exámenes.

En los exámenes tienes que acordarte de los que estudias, y en los trabajos con entender ya lo puedes hacer.

En mi opinión la realización de trabajos es una información para nosotros mismos, pero no lo estudiamos, tendríamos que presentarlo en clase con "nuestras palabras". En cambio la realización de exámenes lo tenemos que aprender.

En mi opinión ser evaluado mediante exámenes es más difícil.

Mediante trabajos uno se puede copiar de otros, mediante exámenes es lo que estudiamos.

Prefiero ser evaluado mediante exámenes, porque así sé los conocimientos que tengo.

Mediante trabajos el esfuerzo es menor y se aprende más que estudiando para exámenes.

Me parece bien ya que te ayuda a aprender y a subir nota y por otra parte a afrontar cuando vayamos a trabajar.

En mi opinión se debería evaluar por los dos sistemas.

Pues que si te evalúan con trabajos, esfuerzo y sin exámenes sería más fácil aprobar pero tendríamos más dificultades en la vida laboral.

Prefiero que me evalúen realizando trabajos.

Tendría que ser una media de los dos.

Me gusta la evaluación mediante exámenes y trabajos.

Los trabajos son más divertidos.

En un examen no tenemos ayuda de nadie y en los trabajos lo que no te sabes lo puedes buscar en cualquier lado.

Creo que es bueno que se utilicen los trabajos para subir un poco de nota, por si algún examen no te ha salido bien.

Yo pienso que la mayor parte de la nota debería ser el examen ya que es un método por el que demuestras lo que sabes y los trabajos puedes ser ayudado por otro. Pero a veces puedes tener un mal día y hacer mal un examen.

Si fuera evaluado por trabajos, si algún examen me sale mal, sería mejor porque tendría mejores notas.

A mí me gustan más los exámenes porque solo tienes que aprender lo necesario, además los trabajos como sean en grupo son un rollo, porque te tienes que preocupar del resto para que hagan las cosas.

Que mediante exámenes te evalúan por lo que has aprendido y por trabajos te evalúan por si has buscado bien la información.

Yo creo que es igual pero depende de la asignatura. Aprendo más haciendo un examen, pero es más cómodo hacer un trabajo.

Exámenes porque así puedes demostrar que has aprendido.

Creo que se aprendería más haciendo trabajos y prácticas que con exámenes, ya que con los exámenes lo único que hacen los alumnos es aprendérselo todo de memoria y vomitarlo en el examen y luego se olvida casi todo.

A mí me gusta más ser evaluado mediante trabajos, porque con los exámenes hay que estudiar más. Pero tampoco lo veo mal.

Me gusta más examinarme por exámenes, trabajos, casos prácticos..., si no me acuerdo de algo, lo miro sin más.

Es igual pero a veces depende de la asignatura.

Creo que debería haber exámenes pero además trabajos, ya que de esa forma se aprendería más.

Exámenes porque los trabajos son muy fáciles de sacar por Internet y se aprende menos.

Están bien tanto los trabajos como los exámenes, pero algunos personajes les viene mejor los trabajos porque pueden sacar más nota y con los exámenes se ponen nerviosos y pueden cometer pequeños fallos.

Mediante trabajos es mejor y se aprende más, siempre que dicho trabajo esté trabajado.

Que los exámenes son más importantes y los trabajos solo contribuyen a una pequeña parte de la nota.

Que a lo mejor entregas todo y estudias, pero tienes un mal día, te pones nervioso y suspendes... y no es justo.

Mediante exámenes porque si quieres aprobar tienes que saber de lo que vas a hablar y enterarte del tema y le das cuenta de los conocimientos de cada alumno y en trabajos no necesitan tanto esfuerzo y lo pueden copiar.

Mediante exámenes lo tienes que tener todo en la cabeza y tienes que tener conocimiento de todo el tema que te estás evaluando, pero mediante trabajos lo puedes hacer copiando y no enterarte de nada.

Hacer trabajos aún siendo más duro y llevar más tiempo, pienso que es la mejor forma porque estamos continuamente trabajando en un tema y los exámenes son más duros, pero más rápidos, en un examen es probar tus conocimientos y en él depende de si apruebas o suspendes, mientras que en un trabajo tan solo tienes que hacer un poco todos los días para que a la fecha límite esté hecho y aprobar.

Yo pienso que se demuestra más el interés, el esfuerzo y la atención con la participación en clase y con trabajos complementarios.

Prefiero trabajo e investigaciones y muy pocos exámenes.

Prefiero ser evaluado mediante trabajos antes que con exámenes, con los trabajos puedes buscar información, etc., y son más divertidos y tal vez, yo aprenda hasta más, porque con exámenes estudio de memoria y a la semana ya no me acuerdo.

Pues no lo sé, la verdad que yo pienso que en las asignaturas debe de haber exámenes y trabajos para subir nota, y te ayuda a aprender más.

En los exámenes se estudia más que en trabajos, lo haces perfecto, pero puede que no te enteres de nada y es un tema perdido.

Creo que es más importante ser evaluado por el trabajo de clase.

Con trabajos es mejor porque es más fácil.

Pienso que está bien las dos cosas, porque hay mucha gente que no se le da bien estudiar.

Al ser evaluado por examen es más difícil, cuesta más trabajo y agobio, sin embargo por trabajo es más fácil, se hacen más tranquila.

Que con los exámenes es estudiar y si suspendes el examen es más difícil aprobar la asignatura y si es mediante trabajos y cosas así es más fácil porque es de buscar... y no de estudiar.

A mí me gustan más los exámenes en algunas materias porque son solo memorizar, pero en otras asignaturas que cuestan más, los trabajos y eso son mejores.

Que si el examen te sale mal puedes suspender la asignatura, me interesan mejor los trabajos y eso...

A la hora de hacer el examen puedes estar en un mal momento y te sale mal y con un trabajo hay más tiempo.

Que a lo mejor en las materias que me costaran más trabajo sería más fácil aprobar.

Me parecen bien las dos técnicas.

Porque tiene que valer todo igual.

Los exámenes son más exigentes y los trabajos son más a menos y sencillos.

Yo estoy de acuerdo en que me examinen por exámenes.

Los exámenes cuentan más que los trabajos aunque me parece totalmente justo. Sin embargo depende de la materia.

Están muy bien los dos, si hay examen aplicas tus conocimientos y si hay trabajos puedes subir nota y ayuda en tu media.

Yo prefiero los trabajos e investigaciones ya que así aprendes mucho más.

Me parece correcta.

En los exámenes demuestras lo que sabes y mediante trabajos tienes fuentes en la que mirar y más tiempo.

Es más fácil ser evaluado mediante trabajos.

En los exámenes se refleja más tu esfuerzo.

Los trabajos se hacen más llevaderos.

Realmente lo que cuenta son los exámenes y los trabajos cuentan muy poco.

Realmente lo que cuenta son los exámenes y los trabajos cuentan más bien poco.

Que en el primer caso hay que estudiar más.

Hay temas que pueden ser evaluados con exámenes y otros con trabajos...

Creo que hay módulos del temario que son mejor evaluados con exámenes y otros con trabajos.

La realización de exámenes conlleva mayor esfuerzo y presión.

Mediante exámenes es necesario estudiar mucho más.

Son métodos utilizados pocas veces, pero sirven como los exámenes.

Dependiendo del profesorado, evalúa con más nota los exámenes o los trabajos realizados.

En los exámenes nos ponemos más nerviosos y puede que no demos todo lo que sabemos.

Con exámenes no tienes ayuda.

Ayuda en las asignaturas con mayor dificultad.

Así sabe el maestro si he entendido la lección.

Creo que haciendo exámenes demostramos lo que hemos aprendido, mientras que con trabajos aprendemos a expresarnos en público y llegamos a aprender más.

Me gustaría más ser evaluado por trabajos y casos prácticos.

Mediante trabajos e investigaciones, etc., tienes más oportunidades y te pones menos nervioso.

Los trabajos nos ayudan mucho.

Ser evaluado mediante exámenes es más difícil porque tienes que saberlo todo en cambio un trabajo puedes tener ayuda de Internet.

En el examen si te lo estudias y te pones nerviosa se te olvidan algunas cosas; con los trabajos y eso pones más empeño.

Que uno es más fácil y otro más complicado. Veo mejor la evaluación por su esfuerzo trabajando porque la persona se enriquece mentalmente mejor con la práctica.

Que mediante exámenes solo es necesario memorizar y después se olvida, mientras que mediante trabajos vas aprendiendo sobre la marcha.

Que el ser evaluado mediante exámenes es haber estudiado y ser estudiado mediante el trabajo es atendiendo y haciendo los ejercicios.

Yo creo que es mejor mediante trabajos, porque así se demuestran las capacidades del alumno y sirven para un futuro.

Veo bien el ser evaluado por los exámenes de manera optimista y la de ser evaluado mediante trabajos realizados lo veo optimista ya que así con la puntuación veo el esfuerzo que he realizado.

Que en los exámenes tienes que estudiar y los trabajos puedes copiarlos.

Que si somos evaluados mediante exámenes tenemos que aprender las cosas de memoria, si somos evaluados mediante trabajos prácticos se nos hace más fácil, más divertido y estamos más atentos.

Que en los exámenes puedes suspender y bajar nota y haciendo trabajos te sube nota.

Mediante exámenes solo hay que estudiar. Mediante trabajos no hay que estudiar y sacamos más nota.

Pues que en exámenes tienes que estudiar toda la materia mientras que en trabajos y demás no tienes porqué sabértelo a la perfección.

Yo prefiero un trabajo antes de un examen porque los exámenes son muy complicados y también te ayudan para aprender y estudiar, pero el trabajo es más fácil para hacerlo.

Un trabajo porque los exámenes son muy difíciles y en los trabajos te pueden ayudar los maestros en clases particulares, etc.

Que la evaluación mediante exámenes es más complicada cuando también podría ser mediante trabajos.

Si me evalúan solo con un examen no sirven de nada mis asistencias a clase, mi tares hecha y mi comportamiento, pero si me evalúan teniendo en cuenta todas mis tareas, mi actitud, mis exámenes, me darán una nota acorde con mi esfuerzo.

Más me evalúan por los exámenes y menos por los trabajos prácticos e investigaciones.

Mediante exámenes hay que estudiar, mediante trabajos no hay que estudiar.

2.- Describe la situación anímica que experimentas al ser evaluado: ansiedad, preocupación, desmotivación, miedo, incertidumbre, esperanza...

Preocupación. Esperanza.

Preocupación.

Nervios.

Preocupación. Ansiedad. Nervios. Desmotivación. Miedo.

Todo eso...

No sé.

Preocupación. Esperanza. Miedo. Incertidumbre.

Seguridad, puesto que sé cómo he ido en el curso y por lo tanto lo que voy a sacar ...ser evaluado.

Incertidumbre y esperanza.

Estoy tranquilo si me lo sé, si no me lo sé, me es indiferente.

Me siento nervioso y con miedo de equivocarme.

En distintas materias se producen nervios.

Me pongo muy nervioso, se me sale el corazón.

Ansiedad. Miedo.

Cierto nerviosismo por ver los resultados, pero lo que más me interesa es lo aprendido, ya que con una nota no llegaré a ningún sitio, pero sí con lo aprendido.

Mis ánimos dependen de mi situación personal en el momento en el que hice el examen o los exámenes; pero casi siempre suelo tener incertidumbre e intento que las notas siempre superen las anteriores.

Inmejorable.

Incertidumbre y preocupación.

Preocupación.

Incertidumbre ante ciertas materias que no se me dan muy bien.

Normalmente, siento preocupación, esperanza, pero normalmente me da miedo, puesto que algunos profesores no tienen en cuenta algunas cosas básicas e importantes.

Depende en qué asignatura, pero mayormente preocupada y con algo de miedo.

Ansiedad a causa de los exámenes.

Intriga, porque no sé cómo ha salido todo.

Preocupación, cuando soy yo la que tengo que corregir mi propio examen, pero si me corrige el profesor no me preocupo.

Pues me entra un poco de miedo, porque aunque yo crea me ha salido bien, siempre tengo las dudas.

Miedo.

Siento incertidumbre, pues aunque en general los trabajos y exámenes me salen bien, siempre me preocupa que me equivoque y estén mal.

Preocupación y miedo.

Desmotivación. Preocupación.

Pues miedo porque hay exámenes que son muy difíciles y solo al hacer uno nos jugamos la asignatura. Desmotivación porque a veces no nos dan esperanza.

Depende, cierta preocupación si el examen me ha salido regular y a la vez esperanza.

Preocupación y esperanza.

Siento preocupación porque aunque sepa la nota de mis exámenes no sé que resultado voy a obtener porque en algunas materias no evalúan solo por los exámenes.

Desmotivación y miedo.

Ansiedad, miedo, esperanza...

Preocupación, desmotivación y esperanza.

Preocupación, ansiedad, incertidumbre y esperanza.

Depende al examen que vayas pero la mayoría de las veces sientes miedo, ansiedad y esperanza.

Desmotivación porque cuando veo un suspenso se me quitan las ganas de seguir estudiando.

Preocupación.

Ansiedad, constante nerviosismo y un profundo estrés.

Incertidumbre

Depende de qué me estén evaluando.

Cierta ansiedad.

Preocupación por si me queda alguna asignatura.

Esperanza.

En estado de esperanza.

Desmotivación, ansiedad, preocupación.

Con mucho miedo de suspender, con ansiedad.

Preocupación, esperanza y un poco de miedo.

Dependiendo del profesor tengo distinto estado de ánimo. Sobre todo en una asignatura, lo paso realmente mal, mi estado es de desmotivación, miedo y preocupación, porque pone exámenes donde los ejercicios no vienen en los libros y tengo que estudiar por otros sitios buscando información en internet u otros libros, ya que nunca se sabe lo que puede preguntar y además si pones menos de lo que te pregunta te quita puntos, así que no sé qué hacer, lo paso realmente mal.

Yo siento preocupación por sacar buena nota ya que siempre te puede salir un examen mal y por eso te preocupas.

Muchos nervios e incertidumbre por el examen.

Esperanza, desmotivación, indiferencia.

No suelo sentir nada, nervios a veces.

Normalmente inquietud en que va a caer en el examen.

Es cierto que nos ponemos nerviosos, pero tampoco es para tanto. No es necesario sentir ansiedad. A mí los exámenes apenas me afectan.

A veces preocupación, miedo, incertidumbre... y esperanza siempre.

Incertidumbre y esperanza. Algo de miedo.

Normalmente siento nervios, porque aunque ,e lo sé, pienso que se me puede olvidar algo.

Dependiendo de la asignatura que se trate me encuentro más o menos preocupado ya que hay algunas que se me dan peor que

otras.

En la mayoría de exámenes suelo estar tranquila, aunque si es de alguna materia que me cuesta o para la que he estudiado mucho, me pongo nerviosa y preocupada.

Depende de cómo haya salido el examen: si sale bien, preocupado, incertidumbre; si sale mal, desmotivado.

Me siento con miedo y con nervios. Pero cuando termino me siento relajada.

Siento preocupación e incertidumbre.

Incertidumbre y preocupación.

Esperanza.

Yo suelo estudiar, por lo que tengo la esperanza de obtener una buena calificación, aunque en algunas asignaturas suelo estar preocupado.

Ansiedad, preocupación, nerviosismo.

Se siente uno con un poco de miedo porque no sabes cómo va a ser el examen.

Ansiedad, nerviosismo y preocupación.

No me preocupó, si he estudiado, aprobaré.

Suelo estar confiada y motivada.

Desmotivación, nervios, preocupación e incertidumbre.

Al realizar un examen siento preocupación, miedo, incertidumbre, desesperación si no me da tiempo..., pero también siento alegría cuando sé contestar todo, me motivo y me siento más segura de mí misma.

Siempre estoy preocupada por la calificación, aunque después suele ser buena, me preocupó y me pongo nerviosa porque soy muy pesimista.

Depende de qué examen y de mis expectativas sobre ello. Pero normalmente es tranquilidad, aunque a veces es desesperación (por la forma de evaluar) o preocupación (por mis propios errores).

Ansiedad, preocupación, esperanza.

Preocupación y pesimismo.

En las asignaturas de letras, a veces, me siento nerviosa, pero por lo general tranquila. En matemáticas, por el contrario, me siento extremadamente nerviosa, desmotivada, aunque con la sensación de que no me va a salir tan mal como creo.

Satisfacción, porque durante el examen, mientras estoy escribiendo, pienso siempre que voy a sacar buena nota y, aunque no suspendo casi nunca, siempre soy optimista frente al examen.

Desmotivación y preocupación.

Miedo, ansiedad...

Incertidumbre, nervios, preocupación, estrés por el tiempo...

Normalmente siento esperanza, pero a la vez preocupación.

Me pongo nerviosa, insegura, con incertidumbre y en algunas ocasiones, dependiendo de la asignatura y el examen tengo un poco de esperanza.

Ansiedad, preocupación, esperanza y miedo.

Depende de cómo me haya salido el examen.

Depende cómo me haya ido, aunque mayormente siento curiosidad.

Ansiedad, preocupación, miedo y esperanza.

Estoy feliz si sé que voy a aprobar las asignaturas, si tengo duda pues estoy un poco preocupado.

Esperanza.

Preocupación y miedo.

Desmotivación: porque si te esfuerzas todo el tiempo y suspendes te deprimes.

Incertidumbre.

No me pasa nada.

Ansiedad, miedo, esperanza, preocupación, desmotivación, curiosidad.

Ahora mismo ansiedad, desmotivación y preocupación.

Ansiedad, preocupación y miedo.

Depende la nota que saque, si es suspenso, preocupación, si es aprobado, felicidad.

Cuando pruebo, felicidad, cuando suspendo, agobio.

De todo un poco, dependiendo del caso, no sé si voy a aprobar o no, con lo cual lo que más siento es incertidumbre, pero muchas veces también siento cierto desprecio por la forma de evaluar porque no siempre es justa.

Preocupación y miedo.

Un poco de nervios y un poco de preocupación.

Depende del examen. Normalmente, preocupación.

Generalmente, incertidumbre, aunque siempre tengo esperanza, ya que siempre hay posibilidades de aprobar.

Cuando voy a ser evaluada, pues, tengo incertidumbre, muchos nervios porque no sé si voy a suspender o algo, y por eso me siento con mucha preocupación.

Me siento nerviosa, preocupada por si suspendo alguna, miedo... pero siempre tengo un poco de esperanza de que todo salga bien.

En realidad siento intriga, ya que sé que me queda alguna o ninguna y no tengo miedo a eso.

Preocupación y miedo por ver si me queda más de una y esperanza por aprobar todas.

Siempre me siento nerviosa y con ganas de saberla.

Preocupación por si he puesto todo lo que debía y la nota que se puede sacar. Nervios a la equivocación y que sepas de qué va.

Depende de la asignatura, en algunas más seguras, en otras un poco menos.

Esperanza.

Mi situación anímica depende de lo que haya estudiado.

A veces tengo miedo por el comportamiento, porque me pueden bajar la nota, ya que hablo en clase, respecto a las notas, bastante tranquila.

A veces siento miedo por si me puede bajar mucho la nota, por no salirme un examen bien a causa de problemas personales.

La situación anímica depende la asignatura que sea. En las que sabes que puedes suspender tienes miedo. Mi situación anímica es casi siempre la incertidumbre porque no sé lo que va a pasar, para bien o para mal.

Si todo ha salido bien tengo esperanzas por aprobar. Si tengo dudas, suelo tener preocupación y miedo.

Preocupación por suspender.

Preocupación e incertidumbre.

Tranquilidad, porque sé lo que he hecho durante el curso y más o menos las notas que voy a tener.

Depende de la asignatura, en las de ciencias, incertidumbre y esperanza, y en las de letras incertidumbre, preocupación o miedo.

Preocupación por el resultado.

Miedo, incertidumbre, preocupación y ansiedad.

Preocupación.

Normalmente me pongo muy nerviosa y me entra ansiedad, incluso, a veces, me siento insegura de mis conocimientos.

Voy preparada con todo estudiado, un poco nerviosa, pero segura de mí misma. Al terminar tengo incertidumbre.

Tranquilidad.

Preocupación, incertidumbre y nervios.

Preocupación, ansiedad y miedo.

Muy nerviosa en todos.

Según el momento y como yo me vea con respecto a cada asignatura.

La situación es de preocupación.

Incertidumbre, nervios, preocupación.

Ansiedad, preocupación y esperanza.

Cuando realizo un examen que tengo bien preparado estoy tranquilo y concentrado, casi nunca suelo estar nervioso.

Siento nervios, pero luego me suelo tranquilizar ya que normalmente mis notas son buenas.

Antes del examen un poco de preocupación, por no saber lo que me puedo encontrar, aunque me sepa el tema y si he conseguido hacerlo bien siempre suelo ser positivo porque es mejor.

Preocupación porque siempre tengo miedo a suspender alguna y alivio cuando salgo limpio de los cursos.

Preocupación por si a lo mejor no se me evalúa correctamente.

No siento nada pues estoy normal, porque más o menos sé la nota que tendré.

Miedo, esperanza, preocupación y nerviosismo.

Nervioso.

Nerviosismo, incertidumbre y alegría al ver notas buenas.

Nerviosismo y motivación.

Preocupación.

Me siento nervioso y preocupado.

Esperanza y preocupación.

Preocupación por lo que se puede hablar.

Ansiedad y preocupación.

Preocupación si el examen es importante y de gran importancia.

Me pongo muy nervioso y me preocupo mucho por las notas que voy a sacar.

Un poco de preocupación y nervioso por saber si apruebas o no.

Incertidumbre y preocupación.

Preocupación.

Incertidumbre, relajación, tranquilidad.

Incertidumbre.

Un poco de nervios.

Preocupación.

Me siento, a veces, preocupado porque pienso que he suspendido.

Nunca me he puesto muy nervioso, es más, suelo estar muy tranquilo.

Preocupación a veces, depende de la asignatura.

Me siento preocupado, con muchos nervios.

Me siento con preocupación por si me ponen una nota u otra.

Preocupación.

Miedo y nervios porque me da miedo olvidar todo lo que he aprendido.

Preocupación y nervios.

En algunos exámenes me pongo muy nerviosa.

En algunos casos preocupación, miedo y esperanza y en otras bastante contenta.

En algunas asignaturas preocupación y esperanza, pero en otras me siento muy bien.

Yo cuando soy evaluado siento un poco de todo: nervios, preocupación y miedo por suspender y también cuando estudio todo, siento un poco de esperanza por aprobar.

Según que examen, pero siempre estoy ansiosa de saber mi nota.

Según, si me sé el tema no experimento ninguna situación anímica extraña, si no me lo sé entonces...

Inquietud, incertidumbre y esperanza.

Si me sé el tema, muy bien, y si no, preocupada de poder suspenderlo.

Preocupación, nerviosismo, ansiedad y algunas veces alegría.

Estrés.

Preocupación.

Ansiedad y, a veces, esperanza.

Nervios.

Ansiedad, preocupación y esperanza.

Miedo, preocupación y arrepentimiento por no haberme esforzado.

Preocupación si sé que tengo posibilidad de suspender y miedo, pero también esperanza de que haya podido aprobar.

Preocupación, desmotivación y miedo.

Preocupación, desmotivación, miedo y ansiedad.

Esperanza y casi siempre suspendo.

Esperanza.

Preocupación, nervios...

Preocupación y esperanza.

Preocupación, ansiedad y miedo.

Esperanza y miedo.

Preocupación y miedo.

Preocupación y miedo.

Preocupación.

Preocupación por el aprobado o suspenso.

Preocupación, miedo, esperanza, nervios...

Esperanza.

Esperanza.

Nervios e inseguridad.

Preocupación, miedo.

Preocupación.

Me siento bien porque sé que lo hago bien.

Un poco de miedo por si suspendo.

Cuando termino un examen lo he terminado, que salga lo que tenga que salir. Procuo no agobiarme.

Esperanza y preocupación.

Me pongo muy nerviosa y tengo mucha preocupación con respecto al resultado.

Miedo y esperanza.

Esperanza.

Siempre algo de nervios, según lo que hayas estudiado.

Me preocupa que el mayor peso de mi nota final recaiga en un solo examen.

Preocupación por si he aprobado o no.

Preocupación, desmotivación, esperanza.

Un poquito de todo.

Nerviosismo, pero muy poquito.

Ninguna de las anteriores.

Preocupación, desmotivación y ansiedad.

Nerviosismo.

Miedo.

Preocupación, incertidumbre y esperanza.

Ansiedad, miedo, preocupación.

Preocupación, incertidumbre, esperanza.

Nerviosismo, estrés y preocupación.

Incertidumbre.

Ansiedad, preocupación, un poco de miedo y esperanza.

Preocupación, esperanza.

Esperanza.

Preocupación y esperanza.

Miedo, incertidumbre, esperanza.

Preocupación, desmotivación.

Ánimo por aprobar todo.

Un poco de preocupación y mucho nerviosismo.

Yo tengo esperanza porque siempre estudio y me veo seguro de mí mismo.

Experimento, a veces, ansiedad, bastante preocupación y mucha esperanza.

Me pongo nerviosa y me entra ansiedad, solo por saber si apruebo o no.

Miedo y preocupación.

Preocupación, incertidumbre, esperanza, nervios...

Preocupación y esperanza.

Incertidumbre y preocupación y algunas veces esperanza de que haya aprobado.

Incertidumbre, esperanza, ansiedad y preocupación.

Miedo, mucho miedo, preocupación, dolor de barriga, nervios...

Miedo, preocupación, nervios, ansiedad e incertidumbre.

Miedo, preocupación, desmotivación, dolor de cabeza, muchos nervios sobre todo.

Preocupación, miedo, incertidumbre y esperanza.

Preocupación, miedo al suspender, ansiedad por hacerlo bien.

Incertidumbre, miedo, esperanza y preocupación.

3.- Qué significa para ti la palabra evaluación:

Autoestima.

Poner en práctica mis conocimientos.

Saber si has aprendido las metas de ese curso.

Una forma de saber si ha merecido la pena nuestro esfuerzo.

Tus conocimientos.

Una forma de ser algo en la vida.

Medir mis capacidades y ponerme metas.

Solo decir que a veces los maestros evalúan utilizando los sentimientos.

Es lo que has aprendido de una materia.

Obtener un título en condiciones para en el futuro y tener un trabajo que merezca la pena.

Llegar al nivel que quiere el Centro.

Muchos exámenes para mi formación.

Te ayuda a estudiar y a saber cuánto sabes.

Formación, futuro.

Intentar llegar y dar el máximo.

Intentar superar los retos que me han propuesto.

Tener cultura.

Estar formado para la carrera.

Lo que he aprendido y mejorado.

Orientarme a lo que quiero hacer en un futuro próximo.

Una prueba para ver qué aprendiste.

Esquematizar tus resultados y decidir si eres apto o no.

4.- Qué crees que significa la evaluación para tus profesores:

Satisfacción personal del profesor por el trabajo bien realizado.

Saber si los alumnos tienen los conocimientos básicos que ellos quieren.

Saber si el alumno sabe lo que le has enseñado.

Es su trabajo.

Una recompensa a su trabajo (a veces).

La forma de pensar que tiene y su punto de vista del alumno.

Un método para comprobar que el alumno le ha escuchado y conservar el trabajo.

Para la mayoría decidir, sin pensarlo mucho, si el alumno merece aprobar por los puntos acumulados.

Saber qué ha aprendido un alumno.

Quiero recalcar que se debe recompensar al buen estudiante y no a la persona que da pena, porque sea un poco "marginado".

Una forma de mirar lo que el alumno ha aprendido en 3 trimestres.

Intentar ayudar al alumno para mejorar las calificaciones.

Su superación.

Satisfacción por haber hecho bien su trabajo.

Calificar a los alumnos según sus conocimientos, esfuerzo y comportamiento.

Una forma de decir si soy apto o no apto.

La calificación obtenida a lo largo del curso.

Buscar material extra para la enseñanza.

Aprender lo que debes aprender.

5.- Qué crees que significa la evaluación para tus padres:

Sentirse orgulloso del hijo.

Poder comunicarse y apañárselas solos día a día por los resultados adquiridos en la enseñanza.

Saber si estudias durante todo el trimestre y te esfuerzas.

Estar orgullosos de sus hijos.

Tener un buen trabajo y ganar un pastón.

Mi futuro.

Cultura y buen futuro.

Orgullo, ver si has madurado, ver si eres responsable con tu trabajo, si dependerá mucho o poco de ellos.

Dinero.

Ninguno, el siete es perfecto, les da igual lo que aprendas, ahora solo les importa que lleguen rápido a conseguir los denominados "buenos estudios", y tengan un buen trabajo sin pensar en el presente (la mayoría).

Saber qué ha aprendido tu hijo.

Ayudar al hijo y darte ánimos para que siga adelante.

Información sobre el trabajo de su hijo en el Instituto.

Asegurarse que su hijo tenga un trabajo aunque no sea muy bueno, pero tenerlo.

El ser alguien.

Ser alguien con estudios para mi futuro.

Saber si tu hijo se ha esforzado lo suficiente en el curso.

Constancia a lo largo del curso.

Ver si he sido capaz de superar los retos que me han propuesto y una muestra de mi trabajo durante el año.

Llegar a estar formado.

Sacar buenas notas.

Cultura.

6.- Otras aportaciones al respecto que quieras indicar, servirán de gran ayuda a esta investigación:

Agradecer a los profesores que se vuelcan con los alumnos que muestran interés en las asignaturas y en los estudios.

**28.1.- Anexo 9.1: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria”. VERSIÓN 1.**

EN LA VERSIÓN PUBLICABLE SE HA OMITIDO ESTE DOCUMENTO

**28.2.- Anexo 9.2: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria”. VERSIÓN 2.**

EN LA VERSIÓN PUBLICABLE SE HA OMITIDO ESTE DOCUMENTO

28.3.- Anexo 9.3: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria”. VERSIÓN 3 DEFINITIVA.

CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN DIRIGIDO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación que pretende conocer los modelos de evaluación que siguen los profesores de secundaria del Campo de Gibraltar. Se persigue extraer información sobre las prácticas evaluativas de los docentes para construir un modelo de evaluación realista, que incorpore lo mejor de cada experiencia docente y desarrolle la competencia evaluadora.

Ciclo al que pertenece:

Años de docencia:.....

ESO I ESO II

El área de especialización:

Idiomas Sociales Ciencias Artísticas Lengua Otros

Materias que imparte	Curso	% aprobados en junio en el pasado curso	% previsto de aprobados en junio en el curso actual (aprox.)

Si usted imparte diversas materias en las que aplica diferentes modelos evaluativos, intente, entonces, contestar de la manera más generalizada posible.

1.- De los siguientes sinónimos del término evaluar, seleccione aquellos que se encuentren más acorde con su filosofía evaluadora. Ordénelos según la importancia que le adjudica a cada uno de ellos, enumerándolos a partir del 1, siendo este valor el que indica la máxima preferencia.

[] Calificar. [] Retroalimentar. [] Formar. [] Medir. [] Comparar. [] Intervenir.
[] Certificar. [] Juzgar. [] Criticar. [] Orientar. [] Ayudar. [] Examinar.
[] Seleccionar. [] Estimar. [] Otros:.....

2. Indique el tipo de evaluación que realiza:

a. Según su finalidad. Marque una opción.

- Continua: es una estimación permanente y formativa de la actividad educativa (tanto del aprendizaje como de la enseñanza).
- Tradicional: es una estimación sumativa y final, posee carácter certificador, se apoya en la realización de exámenes y los resultados facilitan la calificación del estudiante.
- No se ajusta a ninguna de las anteriores.

Explique brevemente cómo definiría su forma de evaluar:

b. Según los agentes. Marque una o varias opciones.

- Autoevaluación docente (el docente evalúa su propia actuación docente).
- Autoevaluación del alumnado (el estudiante evalúa su aprendizaje).
- Coevaluación entre docentes (los docentes evalúan colegiadamente sus modelos de enseñanza).
- Coevaluación del alumnado (los estudiantes, entre ellos, evalúan sus aprendizajes).
- Heteroevaluación (el docente evalúa el aprendizaje del estudiante).

c. Según su modalidad. Marque una opción.

- Criterial: estimación del resultado de cada estudiante en función del criterio establecido.
- Normativa: estimación del lugar que ocupa el estudiante con respecto al nivel del grupo.

3. **¿Qué criterios o referentes establece al evaluar?** Marque una o varias opciones.
- Los criterios de evaluación que marcan los Decretos Base y que se adaptan para su centro en el Proyecto Curricular de Área.
 - El dominio de las competencias básicas.
 - El logro de los objetivos específicos propuestos en su programación.
 - El nivel de interiorización de los contenidos impartidos en el aula.
 - Los criterios de evaluación se materializan, realmente, en las preguntas de los exámenes.

4. **A su parecer, ¿qué debe ser objeto de evaluación?**

De los siguientes objetos de evaluación, seleccione aquellos que considera preferentes en su evaluación. Ordénelos según la importancia que le adjudica a cada uno de ellos, enumerándolos a partir del 1, siendo este valor el que indica la máxima preferencia.

Objeto de evaluación	Preferencia	Objeto de evaluación	Preferencia
El trabajo realizado por el estudiante.		Madurez del estudiante.	
Actitud del estudiante.		Los conocimientos adquiridos.	
Motivación del estudiante.		Las programaciones de aula.	
Las competencias básicas adquiridas.		Los proyectos de innovación pedagógica.	
Conducta del estudiante.		Labor del profesor.	
Capacidades del alumnado.		Las competencias docentes.	

5. **A continuación se enumeran una serie de instrumentos de evaluación.** Seleccione aquellos que utiliza para evaluar a sus alumnos y proceda de la siguiente forma:

A la izquierda aparecen tres columnas: C (conceptos), P (procedimientos) y A (actitudes). Marque el/los tipo/os de contenido/os que evalúa al aplicar el instrumento seleccionado. A la derecha aparecen 5 columnas, numeradas de 1 a 5. Marque con cruz, para cada instrumento seleccionado, el peso que dicho instrumento tiene en la calificación final del alumno. Siendo 1 el menor valor evaluativo y 5 el mayor valor.

C	P	A	Instrumentos de evaluación	1	2	3	4	5
			1.- Pruebas escritas de respuesta abierta (desarrollo de tema o situaciones que requieren planificación para ser resueltas).					
			2.- Pruebas escritas de respuesta cerrada.					
			3.- Pruebas tipo test.					
			4.- Pruebas orales.					
			5.- Trabajos y proyectos.					
			6.- Informes de laboratorio.					
			7.- Exposición de trabajos en público.					
			8.- La calidad de los apuntes que toman los alumnos en clase o dossier de notas y apuntes.					
			9.- Las propias cuestiones y dudas que los alumnos proponen en clase.					
			10.- Debates.					
			11.- Incidentes y situaciones críticas que el profesor crea para evaluar actitudes.					
			12.- Trabajo en equipo colaborativo.					
			13.- Análisis de las actividades de los alumnos en el aula, salida a la pizarra...					
			14.- Revisión de cuadernos (portafolios).					
			15.- Observación directa.					
			16.- Registro diario.					
			17.- Diarios de clase, en el que se anota el acontecer diario.					
			18.- Entrevistas.					
			19.- Cuestionarios.					
			20.- Lecturas obligatorias/voluntarias.					
			21.- Búsqueda de información (internet, revistas...).					
			22.- Comentarios de texto.					
			23.- Escalas de valoración de actitudes.					
			24.- Investigaciones.					
			Otros instrumentos o técnicas (especificar):					

6. **Conteste a las siguientes preguntas sobre el proceso de evaluación.**
Marque con una cruz, siendo el valor 1 el que significa estar en total desacuerdo y el valor 6 estar de acuerdo en grado máximo.

Cuestiones						
1.- Sobre las pruebas de evaluación que utiliza.	1	2	3	4	5	6
1. Al inicio del curso prepara la mayoría de las pruebas de evaluación que aplicará a lo largo del año.						
2. Estas pruebas son sometidas a cambios según la evolución del grupo.						
3. Las pruebas que realiza le permiten evaluar todos los objetivos propuestos.						
4. Organiza sus enseñanzas orientadas a la superación de las pruebas.						
5. Dedicar tiempo suficiente para evaluar la calidad de las pruebas elaboradas.						
6. Elabora dichas pruebas en colaboración con sus colegas de departamento.						
7. Cada año adecua el diseño de las pruebas a las características de sus estudiantes.						
8. Cada pregunta de la prueba posee un valor diferente, según la importancia de la competencia que se esté evaluando.						
9. Las preguntas incluyen diversas formas de presentar la información: símbolos, gráficas, tablas...						
10. Los alumnos pueden disponer durante el examen de algún tipo de material (apuntes, fichas elaboradas por ellos mismos u otro tipo de material).						
11. En los exámenes incluye preguntas complementarias en las que los estudiantes puedan plasmar los aprendizajes adquiridos en lecturas, trabajos de ampliación, investigaciones, proyectos..., y no sólo en el contenido de las explicaciones que imparte en clase.						
12. El resultado de las pruebas le sirve, además de para tomar decisiones sobre el alumno, para tomar decisiones acerca del procedimiento de enseñanza.						
2.- Sobre evaluación de la adquisición de competencias básicas de su alumnado.	1	2	3	4	5	6
1. Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.						
2. Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye a la calificación final del alumno.						
3. Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.						
4. Su alumnado participa, colabora y muestra sus puntos de vista a cerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utiliza con ellos.						
5. Ha adaptado los medios y materiales didácticos a la enseñanza-evaluación de las competencias básicas.						
6. Las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía son un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre competencias básicas.						
7. Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.						
8. Le preocupa que el nuevo planteamiento sobre evaluación de competencias acabe bajando el "nivel" que se suele exigir.						
3.- En relación al alumno.	1	2	3	4	5	6
1. Al elaborar sus pruebas tiene en cuenta el tiempo que necesitaría el estudiante para su resolución.						

2. Realiza con alumnado una orientación previa del tipo de prueba que aplicará.						
3. Las preguntas que formula son interpretadas correctamente por los estudiantes.						
4. Los criterios de corrección con los que valora los trabajos propuestos son conocidos por los estudiantes.						
	1	2	3	4	5	6
5. Conoce con claridad qué objetivos no ha superado cada uno de sus alumnos.						
6. La superación de cada objetivo queda reflejada en la "ficha personal del alumno" u otro documento.						
7. Corregidas las pruebas/trabajos los devuelve con la explicación de sus errores más relevantes.						
8. Corregidas las pruebas/trabajos realiza propuestas de recuperación y orientación en el caso de alumnos que necesiten mejorar los resultados.						
9. La práctica evaluativa es utilizada como un recurso para potenciar el diálogo profesor-estudiante.						
10. Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos de producción propia, más que con la recepción de información en las clases magistrales.						
4.- Mecanismos que utiliza para propiciar la mejora de la práctica docente.						
2. Las estrategias que le permiten saber si está evaluando correctamente están basadas en:	1	2	3	4	5	6
• Definir con claridad de dónde partían los estudiantes.						
• Comprobar si han aprendido con los procedimientos empleados.						
• Analizar si los instrumentos utilizados son válidos y adecuados para conseguir los fines perseguidos.						
• Comprobar si comunicó a sus estudiantes todos los errores que habían cometido.						
• Observar si consiguieron rectificar a tiempo.						
• Comprobar si se lograron los objetivos propuestos.						
• Cuantificar el número de alumnos que superaron las pruebas y las calificaciones que obtuvieron.						
• Otros (especificar):						
3. Los instrumentos que le permiten evaluar su práctica docente son:	1	2	3	4	5	6
• Auto-reflexión.						
• Cuestionarios de autoevaluación.						
• Consulta a los alumnos.						
• Reflexión con sus compañeros.						
• Análisis de los resultados académicos.						
• Otros (especificar):						
4. Registra todos estos datos en el "diario de clase" o en otro documento.						
5. Modifica los métodos de evaluación tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.						
6. Modifica los métodos de enseñanza tras analizar los resultados de la evaluación y considerarlos mejorables.						
7. Los efectos más importantes que produce su práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje son:	1	2	3	4	5	6
• Produce cambios en el clima del aula.						
• Mejora la metodología de enseñanza.						

• Propicia la selección de nuevos materiales y recursos.						
• Provoca la motivación del estudiante.						
• Su propia motivación.						
• Mejora el rendimiento del alumnado.						
• Efecto de <i>poder</i> .						
• Le permite reflexionar sobre sus enseñanzas.						
• Promueve la formación e innovación docente.						
5.- Evaluación Inicial.	1	2	3	4	5	6
1. Realiza un diseño previo de la evaluación (al igual que lo hace con la enseñanza) que llevará a cabo a lo largo del año, sincronizando las actividades evaluativas con las de enseñanza.						
	1	2	3	4	5	6
2. En la planificación de su enseñanza el proceso evaluativo ocupa el lugar más relevante.						
3. Utiliza instrumentos de diagnóstico que permiten saber cómo son y qué saben los estudiantes, antes de iniciar el nuevo curso.						
4. Una vez recogida la información la valora e identifica las dificultades de aprendizaje, adoptando medidas de refuerzo educativo para la supresión de las deficiencias.						
5. Hace llegar esta información al estudiante para que conozca su situación de partida.						
6. Los estudiantes consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en sus aprendizajes.						
7. A partir de los datos recabados en la evaluación inicial diseña el modelo de actuación, acomodando su práctica docente y las estrategias didácticas a la realidad educativa encontrada.						
8. Contempla otros momentos de evaluación inicial: al introducir un tema, unidad didáctica...						
6.- Evaluación continua.	1	2	3	4	5	6
1. Le es posible recoger información constante que le permita tomar decisiones inmediatas en la enseñanza para poder adecuar el ritmo de aprendizaje.						
2. Para poder llevar a cabo una evaluación continua recurre a la realización de exámenes quincenales o de más corta periodicidad.						
3. Tiene diseñado un sistema de evaluación con acumulación de contenidos de trimestres anteriores como medio de evaluación continua.						
4. La evaluación continua que realiza favorece el "aprender a aprender" y el "aprender a tomar decisiones".						
5. Realiza una evaluación formativa proporcionando la ayuda pertinente al alumno y orientando su proceso de aprendizaje.						
6. Utiliza espacios diferentes al aula para desarrollar actividades que le permitan evaluar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de competencias.						
7. Enseña a sus alumnos a que aprendan a autoevaluarse (detectar cuáles son sus errores y aprender de ellos).						
8. La recuperación de evaluaciones suspensas se realiza de forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la siguiente evaluación.						
7.- Evaluación final y Calificación.	1	2	3	4	5	6
1. Tiene definidos, con claridad, los criterios de evaluación que le permitirán realizar una evaluación final fiable.						

2. Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.						
3. Los estudiantes conocen y entienden los criterios de evaluación y calificación de su materia.						
4. Obtiene la nota final del alumno como un promedio de las notas obtenidas en exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes...						
5. En la calificación final se tiene en cuenta el progreso seguido por cada individuo, a partir de los datos de la evaluación inicial.						
6. La información no formal (obtenida sin necesidad de aplicar pruebas específicas) extraída a lo largo de la evaluación le permite complementar la calificación final del estudiante.						
7. Aplica pruebas finales y/o de promoción como síntesis de las realizadas a lo largo del curso (que le permiten garantizar que su evaluación a lo largo del año ha sido fiable, y le tranquiliza, así, su decisión en relación a la promoción, o no, del alumno).						
8. El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.						
8.- Sobre las Juntas de Evaluación (materialización de la evaluación final).	1	2	3	4	5	6
1. Antes de su participación en la Junta realiza una pre-evaluación con su grupo de alumnos en la que reflexionan de su rendimiento, su comportamiento, sus intereses...						
2. En las Juntas se analizan los resultados del grupo y se establecen estrategias de mejora del rendimiento académico, disciplinario, de hábitos....						
3. El proceso se centra en los resultados de cada estudiante y se establecen estrategias de mejora del rendimiento.						
4. En la promoción se tiene en cuenta, además de los aspectos académicos, los aspectos personales y de integración social en el grupo.						
5. Los docentes son conscientes del papel social que desempeñan al evaluar al alumnado.						
6. Participan en la toma de decisiones todos los miembros del equipo docente.						
7. Se evalúa el desarrollo de la práctica docente del equipo de profesores.						
8. Tras la Junta, realiza una post-evaluación con su grupo de alumnos en la que transmite acuerdos y se adoptan compromisos de mejora.						

7. **¿Qué dificultades encuentra en el ejercicio de la evaluación?**

Seleccione y marque con una cruz.

- Falta de tiempo en la corrección.
- Excesivo número de alumnos.
- Poco tiempo con ellos en las aulas para conocer el grado de aprendizaje de cada uno.
- Falta de formación en técnicas y métodos de evaluación.
- La heterogeneidad de los grupos (alumnos con dificultades...) complica la evaluación individualizada.
- La dificultad de ser objetivo en todo momento.
- Falta de normas y criterios claros para evaluar competencias.
- Complejidad para cumplimentar los documentos del alumno.
- Impedimentos para evaluar competencias, referidos a la creación de situaciones reales de la vida diaria dentro del aula.
- Dificultad para afrontar los deberes y los dilemas éticos que supone la evaluación.

- Falta de instrumentos y mecanismos que faciliten la evaluación de la práctica docente.
- Falta de preparación específica para afrontar la evaluación de actitudes y valores.
- Otros (especificar):.....

8. Marque con una cruz, siendo el valor 1 el que significa estar en total desacuerdo y el valor 6 estar de acuerdo en grado máximo.

Considera que el modelo de evaluación que lleva a efecto:	1	2	3	4	5	6
Permite la revisión del proceso de aprendizaje del alumnado.						
Permite la revisión del proceso de enseñanza por el docente.						
Valora y mejora el proceso que se ha seguido.						
Contribuye al perfeccionamiento profesional del docente.						
Informa al alumno de lo aprendido y de los errores que debe corregir.						
Garantiza la revisión y contextualización de la programación.						
Proporciona información a las familias.						
Es la base de la autoridad del docente.						
Tiene como meta la promoción del alumnado.						

9. ¿Ha tenido algún tipo de **formación inicial** para desarrollar la competencia evaluadora?

- Estudió el tema de forma autodidacta.
- Aprendió al observar a sus compañeros del centro.
- Reprodujo la modalidad de evaluación que le fue aplicada cuando era estudiante.
- Por propio instinto vocacional.
- Siguió directrices de los departamentos didácticos de su centro.
- Se formó mediante algún programa específico sobre evaluación. ¿Cuál?.....
- Otros (especificar):.....

10. ¿Posee **referentes teóricos** para llevar a cabo la evaluación y sigue algún modelo teórico?

No

Sí ¿Cuáles?.....

¿Cree que es posible llevar a la práctica todo lo que la teoría sobre evaluación nos enseña?

Sí No

11. ¿Qué **formación permanente** se ha llevado o se está llevando a cabo en materia de evaluación en su centro?

- Reflexión colaborativa en grupos de trabajo.
- Cursos/seminarios sobre evaluación de competencias.
- Asistencia a jornadas, charlas o congresos.
- Proyectos de innovación pedagógica.
- Ningún tipo de formación.
- Otros:.....

12. Clasifique por orden de importancia las competencias que cree que debe poseer un docente del siglo XXI ante el nuevo enfoque de competencias.

Indicando de 1 a 5, siendo 1: menor importancia y 5: máxima importancia.

Competencias docentes	1	2	3	4	5
1. Diagnóstico de necesidades educativas.					
2. Planificación de la enseñanza.					
3. Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista.					
4. Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...)					
5. Dominio del saber.					
6. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.					
7. Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común.					
8. Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.					
9. Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza.					
10. Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.					
11. Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.					
12. Organizar la propia formación continua, investigando/innovando en didáctica.					
13. Informar e implicar a los padres.					
14. Metaevaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras.					

¿Cuáles de ellas diría usted que tiene más desarrolladas?

Los siguientes números se corresponden con las competencias enumeradas en la tabla de arriba.

Marque con una cruz un máximo de cinco competencias, aquellas, que a su parecer, tiene más desarrolladas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----

Cualquier aclaración que desee indicar a cerca de los procesos de evaluación que lleva a cabo servirán de gran ayuda a esta investigación:

Muchas gracias por su colaboración.-

**29.1.- Anexo 10.1: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al alumnado de 4º E.S.O.”.
VERSIÓN 1.**

EN LA VERSIÓN PUBLICABLE SE HA OMITIDO ESTE DOCUMENTO

**29.2.- Anexo 10.2: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al alumnado de 4º E.S.O.”.
VERSIÓN 2.**

EN LA VERSIÓN PUBLICABLE SE HA OMITIDO ESTE DOCUMENTO

**29.3.- Anexo 10.3: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al alumnado de 4º E.S.O.”.
VERSIÓN 3.**

EN LA VERSIÓN PUBLICABLE SE HA OMITIDO ESTE DOCUMENTO

**29.4.- Anexo 10.4: “Cuestionario sobre Evaluación dirigido al alumnado de 4º E.S.O.”.
VERSIÓN 4 DEFINITIVA.**

**CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN
PARA EL ALUMNADO DE 4º E.S.O.**

Tu opinión, a través de este cuestionario, será de gran ayuda en una investigación que se está realizando sobre los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el Campo de Gibraltar.

1.- Lee con detenimiento y responde a las siguientes preguntas, seleccionando con una cruz la respuesta más adecuada. Sigue el siguiente código:1=Nada de acuerdo; 2=Muy poco de acuerdo; 3=Poco de acuerdo; 4=Bastante de acuerdo; 5=Muy de acuerdo; 6=Totalmente de acuerdo.

1.- Sobre aquellos aspectos que influyen en tu calificación final:	1	2	3	4	5	6
1. Las calificaciones que obtienes se corresponden con el esfuerzo que realizas.						
2. Te implicas activamente en las actividades que te proponen los profesores y eso influye positivamente en tu evaluación.						
3. El trabajo de equipo que realizas con tus compañeros es valorado por tus profesores.						
4. En tu calificación final se tiene en cuenta la actitud que muestras hacia la asignatura.						
5. El progreso que vas realizando a lo largo del curso es tenido en cuenta en tu calificación final.						
6. Se te evalúa mayormente mediante exámenes, es decir, son las notas de los exámenes las que contribuyen en gran medida a obtener tu calificación final.						
7. Para cada materia, conoces qué es lo que tu profesor quiere que sepas y cómo debes saberlo.						
8. La realización de trabajos e investigaciones contribuyen a obtener tu calificación final.						
2.- Sobre el proceso de evaluación continua (esta vez no hablamos de calificación final, sino de todo el proceso de ayuda continua que te ofrece el profesor):	1	2	3	4	5	6
1. Al iniciar el curso se te evalúa y se te informa de cuáles son tus dificultades.						
2. La evaluación te permite corregir errores, aprender de ellos y rectificar a tiempo.						
3. Mediante la evaluación continua tus profesores te orientan y te indican cuál es el camino que debes seguir para continuar aprendiendo.						
4. Tras la realización de tus actividades de aula y trabajos, sabes cuáles han sido los fallos cometidos y cómo mejorar, gracias a la ayuda de tu profesor.						
5. La evaluación es, la mayoría de las veces, justa y objetiva.						
6. Estás informado de cuáles son los criterios de evaluación que se utilizan en cada materia.						
7. Estás informado de cuáles son los criterios de corrección de los exámenes (puntuación de las preguntas, influencia en la nota de la presentación y ortografía...).						
8. Los exámenes están basados en el trabajo que se ha hecho en el aula y en las explicaciones proporcionadas por el profesor.						
9. Practicas la autoevaluación (mecanismo por el que un alumno comprueba por sí mismo si ha aprendido).						

10. Tu familia se encuentra informada, de manera continua, del progreso que vas realizando en el aprendizaje.						
3.- Sobre el nuevo sistema educativo, LOE (2006), basado en la adquisición de competencias:	1	2	3	4	5	6
1. Entiendes qué son las competencias básicas.						
2. Estás informado de las competencias que debes desarrollar en cada materia.						
3. El nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias favorece el aprendizaje autónomo del alumno.						
4. Se utilizan para la evaluación de competencias técnicas diferentes al examen, como trabajos, debates, exposiciones, proyectos...						
5. Las actividades que realizas en el aula te sirven para afrontar con éxito otras situaciones y experiencias de la vida diaria.						
6. Utilizas herramientas (informáticas, bibliográficas, técnicas de estudio...) que te permiten aprender por ti mismo.						
7. Elaboras tus propios materiales curriculares, ampliando los apuntes de clase, buscando información adicional por otras vías: revistas, internet...						
8. Planificas tu aprendizaje, organizando los tiempos de estudio para que la tarea no se acumule el día antes del examen.						
9. La evaluación en forma de examen te permite demostrar todos los conocimientos que posees sobre una materia.						
10. Tus puntos de vista acerca de las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan tus profesores son tenidos en cuenta para propiciar la mejora de la enseñanza.						
11. Aprendes básicamente aquello que te enseña el profesor de cada materia.						
Expresa tu opinión sobre las diferencias que encuentras entre ser evaluado mediante exámenes y ser evaluado mediante la realización de trabajos, casos prácticos, investigaciones...:						
Describe la situación anímica que experimentas al ser evaluado: ansiedad, preocupación, desmotivación, miedo, incertidumbre, esperanza...						

2.- Reflexiona sobre los procesos de evaluación de los que has sido partícipe a lo largo de la secundaria y contesta las siguientes preguntas. Utiliza el mismo código de la pregunta anterior.

1=Nada de acuerdo; 2=Muy poco de acuerdo; 3=Poco de acuerdo; 4=Bastante de acuerdo;

5=Muy de acuerdo; 6=Totalmente de acuerdo.

1.- Qué significa para ti la palabra evaluación:	1	2	3	4	5	6
1. Una reflexión sobre mi aprendizaje: si he atendido en clase, si he trabajado lo suficiente, si he planificado el estudio...						
2. La corrección de errores cometidos y toma de medidas para que no vuelvan a ocurrir.						
3. Calificación (las notas del 1º, 2º y 3º trimestre).						
4. Exámenes (aprobar o no).						
5. Una forma de medir lo que he aprendido.						
6. Mejorar mi proceso formativo.						
7. Ayudar al profesor en su práctica diaria.						
8. Obtener el Título de ESO.						
9. Otros significados (especificar):						
2.- Qué crees que significa la evaluación para tus profesores:	1	2	3	4	5	6
1. Una reflexión sobre si lo enseñado por el profesor ha sido aprendido por los alumnos.						
2. Recompensar al buen estudiante.						
3. Clasificar y comparar a los estudiantes.						
4. Ayudar y orientar al estudiante.						
5. Hacer un balance general de los conocimientos adquiridos por los alumnos.						
6. Realizar modificaciones en las estrategias de enseñanza que sigue el profesor tras los resultados obtenidos en las calificaciones.						
7. Informar a los padres del trabajo seguido por sus hijos.						
8. Otros significados (especificar):						
3.- Qué crees que significa la evaluación para tus padres:	1	2	3	4	5	6
1. Una reflexión sobre la ayuda que te prestaron.						
2. Recompensar al hijo.						
3. Castigar al hijo.						
4. Aprender.						
5. Aprobar.						
6. Obtener un título y poder ocupar un buen lugar en la sociedad.						
7. Otros significados (especificar):						

3.- En tu opinión, las causas del fracaso escolar se encuentran:

- En el alumno: falta de madurez, motivación y deficiencias básicas de aprendizajes anteriores.
- En la escasa implicación de las familias.
- En el propio Sistema Educativo.
- Naturaleza socioeconómica y cultural del alumnado.
- En la enseñanza que ejercen los profesores.

4.- Contesta a este pequeño cuestionario personal:

Género: Chico Chica

Nacionalidad: Española Otras

Religión: Católica Otras

¿Has repetido algún curso?: No Sí Cuál o cuáles:.....

¿Tienes materias suspensas de cursos anteriores? : Sí No

¿Cuántas materias has suspendido en la 2ª evaluación?: Ninguna 1 o 2 3 o más

¿Esperas aprobar todas las materias en junio? Sí No

¿Qué esperas estudiar? (señala con una cruz):

<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Ciclos Formativos	<input type="checkbox"/> Estudios Universitarios	<input type="checkbox"/> Otros:.....
-------------------------------	--------------------------------------------	--------------------------------------------------	--------------------------------------

Estudios de tus padres (señala con una cruz):

	Sin estudios	Primaria	Secundaria	Formación profesional	Universidad
PADRE					
MADRE					

Otras aportaciones al respecto que quieras indicar, servirán de gran ayuda a esta investigación:

30.- ANEXO 11: MATRICES DE SÍNTESIS.

MATRIZ A: MATRIZ SINTÉTICA DEL DOCENTE.

COMPETENCIA EVALUADORA DOCENTE		DATOS CUALITATIVOS		DATOS CUANTITATIVOS		SÍNTESIS FINAL
MACROCOMPETENCIAS	SUBDIMENSIONES	DISTRIBUCIÓN		MEDIA -DESVIACIÓN TÍPICA	PORCENTAJES DE MÁXIMA ACEPTACIÓN	
		FRECUENCIA	RELEVANCIA			
COM I		Elementos más frecuentes:	Orden de relevancia:	COM I: 4.3233-0.96840 (máxima aceptación para el valor 6)		<p>El objeto prioritario de la evaluación docente está centrado en el aprendizaje del estudiante. Siendo el trabajo y esfuerzo del alumnado y los conocimientos que adquiere el foco de la actividad evaluativa.</p> <p>Las competencias básicas y las capacidades adquiridas no se encuentran entre las prioridades evaluativas de los docentes de secundaria.</p> <p>La evaluación de la labor docente y de las programaciones posee la mínima relevancia en los modelos de evaluación seguidos.</p> <p>La finalidad de la evaluación para la inmensa mayoría de profesores es formativa y se realiza de forma continuada a lo largo de todo el aprendizaje. Evaluación que se lleva a efecto a través de metodologías tradicionales, mayormente, con el uso del examen e introduciendo la observación y registro del trabajo diario del estudiante, por lo que se desvela que con esta finalidad primordial convive la evaluación sumativa, que se realiza cada pequeño periodo de tiempo de enseñanza, con la medición de los objetivos conseguidos.</p>
- DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN - DIFICULTADES ENCONTRADAS - PLANIFICACIÓN DEL PROCESO - FINALIDAD EVALUATIVA - CONOCIMIENTOS SOBRE EVALUACIÓN - FORMACIÓN DOCENTE	OBJETO DE EVALUACIÓN	Conocimientos 6 Competencias 6 Capacidades 5 Trabajo estudiante 3 Labor docente 3 Proceso evolutivo 1	Conocimientos. Competencias. Capacidades. Trabajo estudiante.	OBJETO (máxima relevancia para el valor 1) Trabajo estudiante: 3.3400-3.30662. Conocimientos: 4.36003-3.69417. Competencias: 5.3700-4.33136. Capacidades: 6.7100-4.46376. Labor docente: 8.5600-4.08327.	OBJETO (porcentajes de valores 1 y 2) Trabajo estudiante: 59% . Conocimientos: 44%. Competencias: 33%. Capacidades: 23%. Labor docente: 9%.	
	FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN	Formativa 2 Sumativa 1 Ambas 12	Formativa. Sumativa.	FINALIDAD (máxima relevancia para el valor 1) Continua/Formativa: 0.8600-0.34874. Tradicional/sumativa: 0.0900-0.28762. Planificación de la evaluación: 4.39-1.59478.	FINALIDAD (porcentajes de valores 1 y 2) Continua/Formativa: 86%. Tradicional/sumativa: 9%. Planificación de la evaluación: 61%.	
	FILOSOFÍA EVALUADORA	Calificar 2 Formar 5 Examinar 1 Medir 3 Retroalimentar 1 Orientar 2	Formar. Medir. Calificar. Orientar.	FILOSOFÍA EVALUADORA (máxima relevancia para el valor 1) Formar: 2.431-1.920. Medir: 3.783-3.370.	FILOSOFÍA EVALUADORA (porcentajes de valores 1 y 2) Formar: 61%.	

		Ayudar 1 Intervenir 1 Comparar 1 Estimar 1 Certificar 1		Calificar: 4.3-3.141. Orientar: 3.383-2.354.	Medir: 55%. Calificar: 40%. Orientar: 44%.	La cultura que envuelve la evaluación docente se puede relacionar con la formación y la medición. Lo que corrobora la fusión entre las funciones formativas y sumativas de la evaluación. Se forma, se mide y se cuantifica contantemente para obtener una calificación final.
	REVISIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN	Priorizar procedimientos ante conceptos 3 Ampliar 1 Seleccionar básico 2 Priorizo conceptos ante procedimientos 2 No selecciono 3	No existe selección.	Las programaciones de aula son el principal objeto de la evaluación. (10º lugar de 14): 9.02-3.71. La evaluación garantiza la revisión y contextualización de la programación. (máxima aceptación para el valor 6) :4.90-1,439.	Las programaciones de aula son el principal objeto de la evaluación: 6%. La evaluación garantiza la revisión y contextualización de la programación: 66%.	La actividad de planificación de la evaluación, mediante un diseño previo en el que se sincronizan las actividades de enseñanza y evaluación, no está muy desarrollada entre los docentes. Existiendo una tendencia a enseñar todo, conceptos, procedimientos, actitudes, capacidades, competencias y evaluar mayormente los contenidos de la materia.
	FORMACIÓN INICIAL	Departamentos 1 Cursillos 1 Compañeros 2 Didáctica en la carrera 1 CAP 1 Sentido común 1	Compañeros. Departamentos.	(Valores comprendidos entre 0 y 1) Departamentos: 0,5300-0,50161 Compañeros de trabajo: 0,4900-0,50242 Autodidacta: 0,4500-0,5000	Departamentos 53%. Compañeros de trabajo 49%. Autodidacta 45%.	La formación inicial del tipo preparación específica en teoría y técnicas de evaluación, no existe, los docentes se incorporan a sus prácticas sin referentes teóricos y aprenden a evaluar según las orientaciones de los departamentos didácticos del centro y la ayuda de sus compañeros de profesión.
	FORMACIÓN PERMANENTE	Trabajo colaborativo con compañeros 5 Falta de tiempo 1 Vocación 1 Proyectos y actividades del alumno 2 No la necesito, evalúo bien 2 No 3 Experiencia 3 Autodidacta 2 Libros 2 Miedo al cambio 1 Cursillos CEP 2	Grupos de trabajo colaborativo. Experiencia. Ninguna.	Grupos de trabajo: 0,45-0,5.	Grupos de trabajo 45%. Ningún tipo de formación 30%. Asistencia a Jornadas 26%. Innovando 25%. Cursos 22%.	La formación permanente tampoco es una formación técnica, sin embargo la creación de grupos de trabajo y el aprendizaje a través de la praxis se convierten en las mayores fuentes de información docente acerca de la evaluación.
	REFERENTES TEÓRICOS	No 2	No.	No: 0,68-0,47.	No: 68%.	

MACROCOMPETENCIA	SUBDIMENSIONES	FRECUENCIA	RELEVANCIA	MEDIA- DESVIACIÓN TÍPICA	PORCENTAJES DE MÁXIMA ACEPTACIÓN	SÍNTESIS FINAL
COM II		Elementos más frecuentes:	Orden de relevancia:	COM II: 4.2861-0.83456		<p>Los instrumentos y metodologías que utilizan los docentes para evaluar a sus estudiantes se centran en la aplicación de pruebas, siendo las pruebas de respuesta abierta y de respuesta cerrada las que mayor seguimiento tienen entre los docentes.</p> <p>Por otro lado se valora con gran fuerza el trabajo personal del alumno mediante la observación directa. Muchas otras estrategias son utilizadas, aunque en menor medida.</p> <p>El mayor peso evaluativo sigue siendo para los exámenes.</p>
INSTRUMENTOS METODOLOGÍAS	INSTRUMENTOS	Exámenes 15 Orales 7 Dudas 2 Observación 7 Control del trabajo diario 8 Comentarios texto 1 Cuadernos 5 Participación 1 Trabajo pareja/grupo 2 Investigaciones 2 Laboratorios 1 Trabajo de campo 2 Atención 1 Debates 1 Pizarra 3	Exámenes. Trabajo personal. Observación directa. Oral.	Pruebas escritas abiertas: 4.3000-0.17437. Pruebas escritas cerradas: 4.2400-0.16583. Pruebas orales: 3.5400-0.18391. Pruebas tipo test: 2.6300-0.17154. Dudas: 3.4900-1,72618. Observación directa: 4.2000-1.58910. Pizarra: 3.7200-1,68822.	(porcentajes de valores 5 y 6) Pruebas escritas abiertas: 57%. Pruebas escritas cerradas: 49%. Pruebas orales: 39%. Pruebas tipo test: 17%. Dudas: 34%. Observación directa: 47%. Pizarra: 38%.	
	EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS	Diseño de actividades 4 Capacidades 2 Actitud 1 No evalúa 3 Recursos y trabajos 2 Las actividades del libro 2 Exámenes 5 Manipulación 1	Exámenes. Diseño de actividades. No evalúa. Libro de texto.	Factor II: 3.68-0,767. Utilización de instrumentos de evaluación de competencias: 4.36-1,56037. Concreción criterios competencias: 4.21-1,64713. Valor evaluativo de cada competencia: 3.97-1,69643. Exámenes con contenidos diferentes a lo que se imparten en clase: 3.69-1.7905.	(porcentajes de valores 5 y 6) Utilización de instrumentos de evaluación de competencias: 60%. Concreción criterios competencias: 53%. Valor evaluativo de cada competencia: 49%. Exámenes con contenidos diferentes a lo que se imparten en clase: 41%.	
	PPDD	Sí 4 No 11	No.	Uso de las PPDD como referente en la elaboración de pruebas de competencias: 2.48-1.74.	(porcentajes de valores 5 y 6) Uso de las PPDD como referente en la elaboración de pruebas de competencias: 21%	

	AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE	Auto-reflexión 12 Cuestionarios 1 Resultados académicos 7 Consulta con los alumnos 4 Registro 1	Auto-reflexión. Resultados académicos.	Autoevaluación 0.6800-0.4688. Auto-reflexión 5.01-1.43. Cuestionarios 2.59-1.66. Alumnos 4.20-1.68. Compañeros 4.24-1.62. Resultados 4.90-1.45. Registra 4.26-1.88.	Autoevaluación 68%. Auto-reflexión 54%. Cuestionarios 5%. Alumnos 25%. Compañeros 24%. Resultados 45%. Registra 37%.	Los docentes evalúan su práctica educativa y a sí mismos. Sin sistematización. La evaluación de la práctica docente no se realiza a través de cuestionarios, sino mediante la auto-reflexión en el día a día, actividad que se intensifica al final del trimestre o del curso, cuando se obtienen los resultados académicos de los alumnos, analizándose el porcentaje de estudiantes que superan la materia y en qué condiciones lo hacen. Se desvela una evaluación final de la enseñanza, carente de sistematización y alejada de la función formadora.
MACROCOMPETENCIA	SUBDIMENSIONES	FRECUENCIA	RELEVANCIA	MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA	PORCENTAJES DE MÁXIMA ACEPTACIÓN	SÍNTESIS FINAL
COM III		Elementos más frecuentes:	Orden de relevancia:	COM III: 4.5862-1.07519		Los docentes dicen enseñar a sus alumnos a autoevaluarse, sin embargo esta autoevaluación no influiría en la calificación del alumno, siendo más bien una introspección que debe realizar el estudiante para interiorizar los criterios de evaluación y mejorar en su aprendizaje. Algunos docentes manifiestan que sus alumnos de secundaria no están preparados para ello. Utilizan como instrumento de autoevaluación del alumno el cuaderno de clase o portafolios en el que el alumno recoge los errores que va cometiendo. El seguimiento de los errores cometidos se hace de forma grupal, más que de forma individualizada, a través de las correcciones en pizarra, por la falta de tiempo, dicen, para realizar un seguimiento de cada individuo. La coevaluación entre alumnos prácticamente no es utilizada, aunque los profesores que dicen utilizarla comentan que proporciona unos efectos muy positivos en los alumnos, en cuanto a su
REGULADORA	AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO COEVALUACIÓN ENTRE ALUMNOS	Cuaderno como autocorrección 3 No están preparados 5 Reflexión grupal 3 Autoevaluación y coevaluación de estudiantes para aprender a evaluar e interior criterios 1 No les enseño 1 Autocalificación 0 Interrelaciones 1	No están preparados. Cuaderno como autocorrección.	Enseñar a los alumnos a autoevaluarse: 4.41-1,38604. Autoevaluación del alumno: 0,34-0,4761. Coevaluación de alumnos: 0,10-0,3015.	Enseñar a los alumnos a autoevaluarse: 55%. Autoevaluación del alumno como forma de evaluación: 34%. Coevaluación de alumnos como forma de evaluación: 10%.	
	SEGUIMIENTO DEL ALUMNO	Corrección individual 4 Interacción con el alumno 4 Corrección pizarra 2 Corrección exámenes 2 No corrección individual por falta de tiempo 3	Corrección general en pizarra. Interacción con el alumno.	Recogida de información constante y adecuación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje: 4.67-1,3488. Corrige pruebas/trabajos y devuelve con errores: 5.14-1,39278. Corrige pruebas/trabajos y determina propuestas de mejora: 4.94-1,42715.	Recogida de información constante y adecuación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje: 66%. Corrige pruebas/trabajos y devuelve con errores: 83%. Corrige pruebas/trabajos y determina propuestas de mejora: 74%.	

		Progreso 1 Pruebas escritas 1 Plan de refuerzo externo 2				rendimiento académico. El seguimiento formativo del alumno y la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza por una parte importante del profesorado, modificando las enseñanzas en relación a los ritmos de aprendizaje. El instrumento para llevarlo a cabo se centra en la corrección de pruebas y trabajos que son devueltos al alumno con las indicaciones de los errores cometidos y las propuestas para mejorar. La corrección del examen se vuelve una herramienta de gran potencial en el aprendizaje, aunque dicen no ser aprovechada por los estudiantes.
	CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN A RAÍZ DE LA IMPLANTACIÓN DE LA LOE (2006)	Pequeños cambios 5 Experiencia difícil de romper 1 Seguimos con CPA 1 Pruebas de competencias 2 Aprender a aprender 1 Igual que antes 5	Igual que antes. Pequeños cambios.	Cambios en el sistema de evaluación: 3.38-1,71611.	Cambios en el sistema de evaluación: 33%.	El nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias no ha calado en el profesorado, por lo que los modelos evaluativos y sus técnicas no han variado, se sigue evaluando tal y como se hacía antes. No obstante, sí se van introduciendo pequeños cambios en los modelos particulares de evaluación que a medio plazo pudieran tener fruto.
	REGULACIÓN EN EL DÍA A DÍA	Los alumnos con dificultades a RE 2 Acercarse al alumno, intuir necesidades 1 Les obligo a trabajar 1 Con los alumnos que se niegan me siento incapaz 1 Intento no dejar al que no sabe ni al que sabe 3 Captando la atención 2 Adaptar enseñanza	Adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje.	Realiza una evaluación formativa de ayuda y orientación: 4.73-1,37698. Modifica los métodos de enseñanza a raíz de la evaluación. 4.85-1,38078.	Realiza una evaluación formativa de ayuda y orientación: 69%. Modifica los métodos de enseñanza a raíz de la evaluación. 75%.	

MACROCOMPETENCIA	SUBDIMENSIONES	FRECUENCIA	RELEVANCIA	MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA	PORCENTAJES DE MÁXIMA ACEPTACIÓN	SÍNTESIS FINAL
COM IV		Elementos más frecuentes:	Orden de relevancia:	COM IV: 4.5629-0.97525		<p>En la valoración de la información obtenida a través del proceso de evaluación, la técnica mayoritariamente utilizada es la del promedio, porcentual y cuantitativo, de las notas obtenidas por los estudiantes en los exámenes, y las valoraciones que producen la elaboración de trabajos, el desarrollo de habilidades y actitudes.</p> <p>En esta valoración general intervienen los resultados de cada estudiante en cuanto al avance que cada individuo ha realizado a partir de los datos recogidos en la evaluación inicial y la información no formal acumulada en el proceso.</p> <p><i>“Aunque tenga más porcentaje el concepto, el examen teórico es un 60%, pero el resto es un trabajo continuo con ellos en el aula y en casa, esos trabajos vuelcan lo que saben del conocimiento y también valoro cómo se relacionan con ellos, con el entorno, con la materia, cómo se organizan profesor-alumnos, e intento tenerlo todo en cuenta. Tengo un registro de observaciones, una tabla Excell que me permite ser equitativa, registro todo lo que se hace a lo largo del curso y, luego, la visión final que tengamos, las matemáticas son la herramienta de cálculo, pero es lo que vemos a diario con el alumno y no basarnos solo en el dato final, si tiene un 4.5 y el esfuerzo no se ha llevado bien a la tabla Excell y hay que darle un empujón y aprobarle, se hace”.</i></p>
VALORAR E INTERPRETAR TOMA DE DECISIONES COLEGIADAS JUSTIFICAR METAVALUAR	CÓMO INTERPRETAS LOS RESULTADOS	Registro del trimestre 5 Promedio 8 Progreso evolución 2 Informal 1	Promediar.	Se valora la evaluación inicial identificando dificultades: 4.68-1,40619. La nota final se obtiene por un promedio cuantitativo: 5.22-1,36018. En la nota final interviene el progreso a partir de la evaluación inicial: 5.08-1,34600. Se tiene en cuenta la información no formal: 4.9-1,48051.	Se valora la evaluación inicial identificando dificultades: 68%. La nota final se obtiene por un promedio cuantitativo: 81%. En la nota final interviene el progreso a partir de la evaluación inicial: 79%. Se tiene en cuenta la información no formal: 72%.	
	METAVALUAR	Compañeros 1 Departamentos 1 Alumnos 1 Si las actividades funcionan 1 Porcentajes, nivel del grupo y comparo 2 Documento mi propia evaluación 1 Crear en el método 1	Resultados.	Determinar de dónde parte el estudiante: 4.76-1,44334. Comprobar que los métodos han sido apropiados: 4.95-1,38078.	Determinar de dónde parte el estudiante: 71%. Comprobar que los métodos han sido apropiados: 77%.	
	EL DOCENTE VALORA Y ENCUENTRA DIFICULTADES	Tiempo para trabajar con ellos en el aula 8 Excesivo nº de alumnos 3 Tiempo para completar el programa 1 Heterogeneidad 2	Tiempo para trabajar con ellos en el aula.	Heterogeneidad: 0,73-0,446. Excesivo nº de alumnos: 0,50-0,502. Impedimentos para evaluar competencias: 0,32-0,469. Tiempo para trabajar con ellos en el aula: 0,22-	Heterogeneidad: 73%. Excesivo nº de alumnos: 50%. Impedimentos para evaluar competencias: 32%. Tiempo para trabajar con ellos en el aula: 22%.	

		Recursos para la evaluación de competencias 1 Inseguridad 1 No problemas 3		0,416.		<p>En la valoración del proceso de evaluación se desvelan dificultades en el ejercicio de esta actividad, siendo la heterogeneidad de las aulas, el mayor inconveniente para llevar a cabo la evaluación. Asimismo, el excesivo número de alumnos y la falta de tiempo para trabajar con ellos en las aulas, también dificulta la actividad evaluativa.</p> <p>Es interesante la opinión de algunos docentes que dicen no cambiar los métodos de evaluación: <i>“no los cambio muy constantemente, pero tenemos grupos que están acostumbrados a realizar ejercicios en los que se les pide rellenar o marcar verdadero o falso, pero yo no cambio el método, creo firmemente en mi modelo de evaluación, intento que encaucen en los nueve meses y consigo sacar las capacidades que quiero”</i>.</p>
MACROCOMPETENCIA	SUBDIMENSIONES	FRECUENCIA	RELEVANCIA	MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA	PORCENTAJES DE MÁXIMA ACEPTACIÓN	SÍNTESIS FINAL
COM V		Elementos más frecuentes:	Orden de relevancia:	COM V: 4.6364-0.92871		<p>La competencia comunicativa se muestra como la más desarrollada entre los profesores, que manifiestan sus altas dotes de comunicación en cuanto que mantienen informado al alumno de forma constante desde el principio al final del proceso, al igual que lo hacen con sus familias.</p> <p>Al inicio del curso, la gran mayoría, aporta a sus alumnos los criterios de evaluación y calificación que van a guiar las actividades de evaluación, asegurándose de que los entiendan, aunque manifiestan que éstos no son interiorizados. También en este momento realizan una evaluación inicial en la que detectan las dificultades, arguyendo que aunque comunican la información a los alumnos, estos no saben apreciarla.</p> <p>A través de la corrección de las pruebas y</p>
COMUNICAR ANTES: CRITERIOS, INTERIORIZARLOS, PUNTO DE PARTIDA DURANTE: FORMAR DESPUÉS: RESULTADOS	ANTES	Criterios de calificación 4 No interiorizan 1 Cómo será el examen 1	Criterios de calificación.	Los alumnos conocen los criterios de evaluación y calificación: 5.06-1,29350 Valora la información que aporta la evaluación inicial y adopta medidas: 4.68-1,40619 Informa al estudiante de esa evaluación inicial: 4.43-1,53251 Esta información es apreciada por los estudiantes: 3,7-1,66060	Los alumnos conocen los criterios de evaluación y calificación: 79% Valora la información que aporta la evaluación inicial y adopta medidas: 68% Informa al estudiante de esa evaluación inicial: 58% Esta información es apreciada por los estudiantes: 35%	
	DURANTE	Tras las pruebas corregidas 4 En todo momento a los alumnos 5 Informas a tutor y padres siempre 1	En todo momento.	Informa al estudiante 5,33-1,14640 Informa a las familias 5,14-1,33348	Informa al estudiante: 77% Informa a las familias: 73%	

	DESPUÉS	Los resultados a alumnos 1 A los padres 1 Los padres no saben interpretar la información cualitativa 2	Resultados cuantitativos.	Realiza una post-evaluación con el grupo: 4,74-1,48813 Los datos obtenidos de evaluar la práctica docente son registrados: 4,26-1,87821 En las sesiones de evaluación se evalúa la práctica docente: 3,97-1,6785	Realiza una post-evaluación con el grupo: 64% Los datos obtenidos de evaluar la práctica docente son registrados: 60% En las sesiones de evaluación se evalúa la práctica docente: 48%	trabajos comunican errores y aciertos durante el proceso. En la evaluación final, los resultados se vuelven cuantitativos y definitivos, y aunque se realiza una sesión grupal en la que se justifican las calificaciones de forma cualitativa, cuando éstas son trasladadas a los padres se prefiere no hacer valoraciones cualitativas extensas, puesto que dicen que los padres solo entienden de notas numéricas. En cuanto a la práctica docente, la media dice registrar los datos de esta evaluación, aunque no se utilizan a través de las sesiones de evaluación, ya que manifiestan que en estas sesiones no se hace prioritaria la evaluación de la práctica docente.
--	---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

MATRIZ B: MATRIZ COMPLEMENTARIA DEL DOCENTE.

MATRIZ COMPLEMENTARIA DE DATOS CUALITATIVOS					
MACROCOMPETENCIAS	SUBDIMENSIONES	FRECUENCIA	RELEVANCIA	OPINIONES QUE ARROJA EL PROFESORADO ENCUESTADO	
COM I	Objeto de la evaluación	Objetivos mínimos 6	Trabajo personal. Actitudes. Contenidos.	<i>Tengo en cuenta siempre el trabajo diario, la participación y la actitud. Evaluar no sólo conceptos, sino también procedimientos y actitudes.</i>	
		Capacidades 4			
		Competencias 3			<i>En ESO dotar a los alumnos de herramientas metodológicas y mentales para construir su forma de conocer, de estudiar. No tanto como recipientes vacíos que hay que llenar de datos. Al final del proceso el alumno debe ser capaz de manejarlas de forma plástica y adaptarlas a lo que se le va a exigir en cada momento y en cada nivel educativo.</i>
		Conceptos 3			
		Contenidos 8			
		Trabajo personal, esfuerzo 11			
		Procedimientos 5			
		Actitudes 9			
		Habilidades manuales y sociales 1			
		Participación 4			
		Interés 1			
Comportamiento 2					
Asistencia 1					
	Finalidad	Continua+ Formativa 20+6	Continua+ Formativa.	<i>Evaluación continua de forma que el alumno esté siempre estudiando conceptos anteriores y nuevos y por tanto adquiera mayor conocimiento en todas las áreas.</i>	
		Tradicional 2			
		Mezcla de continua y			

		tradicional 5 Individualizada 2 Integradora 1 Diagnóstica 2		<p>Realizo una evaluación continua donde el alumno valora su propio rendimiento, aprende de sus errores y valora la necesidad del esfuerzo diario y el interés.</p> <p>Pienso que los resultados de la evaluación al iniciar el curso escolar deben hacerse llegar al estudiante con cuidado, siempre dependiendo de los errores, después de las vacaciones hay contenidos "dormidos" que van despertando a lo largo del curso, por ello no es necesario alarmar al alumno, porque se desmotiva.</p> <p>Avanzar en el temario sin olvidar lo ya aprendido.</p>
	Filosofía evaluadora	Progreso/evolución 7 Ayudar 3 Orientar 3 Estimar 2 Recompensar 2 Aprobar 1 Comprobar 1 Valorar cuantitativamente 1 Calificar 1 Mínima importancia 1	Progreso.	<p>La evaluación es una herramienta para verificar los progresos del alumnado. Evaluar es hacer un seguimiento continuado del aprendizaje del alumno para que éste aprenda, asimismo es valorar el avance en ese aprendizaje.</p> <p>Entiendo el proceso de evaluación como extremadamente complejo. Es, con seguridad, el punto más complicado y que menos importancia tiene en mi práctica docente.</p>
COM II	Instrumentos	Cuadernos 1 Observación 2 Exposiciones y presentaciones 3 Exámenes 11 Trabajo en grupo 1 Investigación 1 Actividades de clase 3 Actividades de casa 3 Autoeval. del profesor 1 Coevaluación profesores 1	Exámenes. Trabajo del alumno.	<p>Uno de los instrumentos que más utilizo y mayor peso evaluativo tiene es la creación de material audiovisual (p-point).</p> <p>La evaluación es una constante observación del alumno en clase, con anotaciones sobre actitud y aptitud. Ejercicios en clase y en casa, trabajos diversos, pruebas escritas periódicas...</p> <p>La evaluación entre profesores parece, en la mayoría de los casos, impensable, aunque personalmente me gusta la idea. Siempre de forma voluntaria y con espíritu de equipo.</p>
COM III	Agente	Autoevaluación del alumno 3 No preparados para auto 1 Coevaluación alumnos 1 Alumno evalúa al profesor mediante cuestionarios 1	Autoevaluación del alumno.	<p>Muchos de los alumnos de ESO no tienen capacidad discriminatoria, madurez cognitiva para darse cuenta de las indicaciones sobre qué aspectos modificar para poder aprender a aprender, para que el aprendizaje sea realmente productivo.</p> <p>A veces paso un sencillo cuestionario a los alumnos para que valoren el desarrollo de mi asignatura y aspectos de la profesora.</p>
	Regulación	Conocimientos de todas las facetas de los alumnos 1 Orientar el proceso de aprendizaje 2 Aprendizaje de los errores 1	Seguimiento del proceso e-a.	<p>Creo, sinceramente, que no atendemos a los alumnos con dificultades como debe hacerse, cuando un alumno no quiere estudiar, poco remedio ponemos los docentes para que lo haga. Seguramente nos falten instrumentos o conocimientos. Las licenciaturas no nos enseñan a trabajar con niño y el aprendizaje docente a través de aciertos y errores es una de las formas más comunes de ir conociendo al alumnado.</p>

		Atender diferentes niveles 3 Seguimiento del proceso e-a 5		<i>Evaluar es identificar el punto de partida inicial del alumno, de sus progresos y dificultades a lo largo del proceso y del alcance de los objetivos mínimos en el nivel correspondiente.</i>
	Efectos	Innovar 3 Evaluación de materiales y actividades 1 Evaluar enseñanza 2 Adaptar enseñanza 1 No es evaluar la labor docente 1	Innovar.	<i>La labor del profesor no entra dentro de mis objetivos de evaluación, la máxima preferencia se la llevarían las competencias básicas.</i>
COM IV	Meta-evaluar	Para meta-evaluar se utilizan los resultados de los alumnos 1	Resultados.	<i>Someto de manera permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje a revisión para que las herramientas y método evaluador sea más eficaz cada vez.</i>
		Revisión del proceso e-a 1		<i>La comparación entre pruebas me permite saber si estoy evaluando correctamente.</i>
	Interpretar	Ponderar 6	Ponderar.	<i>Utilizo una evaluación continua, ponderando especialmente conceptos, procedimientos y, un porcentaje menor y no menos importante, las actitudes.</i>
		Estimación compensada 1		<i>Mi forma de evaluar es una mezcla de continua y tradicional donde cada trimestre tiene un porcentaje de la nota mayor que el anterior.</i>
				<i>Afortunadamente cada vez vamos dependiendo menos de los criterios numéricos y empiezan a tener más peso otros criterios, aún así creo que todavía nos queda un largo camino por recorrer a la hora de evaluar a nuestros alumnos aunque la perspectiva es alentadora.</i>
Dificultades	Dificultades en la heterogeneidad 2	Dificultades debidas a la falta de acuerdos consensuados (entre profesores y entre padres y profesores). Heterogeneidad.	<i>La heterogeneidad en el aula es un factor determinante, por lo que los procesos de evaluación no se deben mantener inalterados en todos los casos, es muy importante inculcar en el alumnado una dinámica de trabajo y que éste vea su esfuerzo recompensado. Nos podemos imaginar que ante la heterogeneidad el concepto de esfuerzo es muy variable en los diferentes alumnos y ahí reza nuestra labor de saber motivarlos para que la sensación de que el alumno se esfuerza esté presente en ellos y que tras ese esfuerzo viene la recompensa, pero siempre tras el esfuerzo.</i>	
	Dificultades en la falta de tiempo para incorporar todos los instrumentos 1		<i>A veces ser objetivo implica enfrentamientos con padres que no los son con respecto al aprendizaje de sus hijos.</i>	
	Dificultades debidas a la falta de acuerdos consensuados 2		<i>Lo más eficaz suele ser disponer de acuerdos globales respecto a criterios, objetivos, competencias, etc. de todo el dpto., del Centro, más que las prácticas individuales.</i>	
	Dificultades en los excesivos trámites burocráticos 1		<i>La evaluación es formación y aprendizaje. El docente no tiene tiempo real para incorporar todos los instrumentos para acercarse a una práctica totalmente satisfactoria.</i>	
	Dificultades en que los criterios de evaluación de la Administración son muy ambiguos 1			

MATRIZ C: MATRIZ SINTÉTICA DEL ESTUDIANTE.

ELEMENTOS	FRECUENCIA	RELEVANCIA	MEDIA-DESVIACIÓN TÍPICA	PORCENTAJES DE ACUERDO	SÍNTESIS FINAL
¿Qué es la evaluación?:	Exámenes 4 Saber si sabemos los conceptos del trimestre 4 Calificación 4 Evolución y seguimiento 3 Suspender o aprobar 1	Exámenes. Saber si sabemos los conceptos del trimestre. Calificación.	VAR8.- Obtener el título de ESO: 4.4557-1,62557 VAR3.- Calificación: 4.3259-1,28412 VAR5.- Medir lo aprendido: 4.2595-1,23535	VAR8.- Obtener el título de ESO: 56.02% VAR3.- Calificación: 29.43% VAR5.- Medir lo aprendido: 44.31%	La evaluación para los estudiantes está relacionada con su función certificadora, la evaluación para ellos son los exámenes, así como la calificación que se obtiene en éstos y las consecuencias que abarca, en cuanto a la promoción y obtención del título de secundaria.
Instrumentos:	Trabajo de clase 8 +Trabajo de casa 8 Interés 1 Actitud 9 Procedimientos 2 Exámenes 13 Estudio diario 1 Trabajos voluntarios y obligatorios 8 Comentarios de texto 1 Investigaciones 1 Equipo 1 Comportamiento 3 Cuaderno 2 Esfuerzo 1 Participación 1	Exámenes. Trabajos. Actitud.	VAR1.6.-Se te evalúa, mayormente, mediante exámenes: 4.8038-1,07177 VAR1.8.- Los trabajos e investigaciones contribuyen en la calificación final: 4.1994-1,19049 VAR1.4.- La actitud se tiene en cuenta en la calificación final: 4.3861-1,28841	VAR1.6.-Se te evalúa, mayormente, mediante exámenes: 68% VAR1.8.- Los trabajos e investigaciones contribuyen en la calificación final: 42% VAR1.4.- La actitud se tiene en cuenta en la calificación final: 50.7%	Para el alumnado los instrumentos que se utilizan son variados: exámenes, trabajos, investigaciones y valoración de las actitudes (que para ellos consiste en traer el trabajo hecho y portarse bien en clase). Sin embargo, reconocen que es el examen el que aporta mayor peso en su evaluación.
Es justa:	Según el profesor 4 Según los porcentajes 3 Casi siempre 2 Sí, el alumno tiene lo que trabaja 6 Juegan con la actitud 1 No hace justicia de lo que sabes 1	Sí, el alumno tiene lo que trabaja. Según el profesor. Según los porcentajes.	VAR2.5.- La evaluación es justa y objetiva: 3.9778-1,22519	VAR2.5.- La evaluación es justa y objetiva: 34.2%	Piensan que la evaluación no es lo justa y objetiva que debiera. En ocasiones culpan al propio estudiante, en otras, al profesor y los porcentajes que utiliza.
Conoces los criterios de evaluación:	Nos los dan a principio de curso 8 No los interiorizo 2 Más o menos 1 Sé lo que se espera de mí 4 Porcentajes 3 Los propios exámenes 1	Nos los dan a principio de curso. Sé lo que se espera de mí. Porcentajes.	VAR2.6.- Estás informado de los criterios de evaluación: 4.5032-1,30323	VAR2.6.- Estás informado de los criterios de evaluación: 53.1%	En su mayoría se encuentran informados de los criterios de evaluación y declaran saber qué es lo que cada profesor espera de ellos.

Te comunican en qué fallas:	Sí 8 No, te dan nota al final y ya no tiene arreglo 2 Depende del profesor 1 A través de corrección de exámenes 1	Sí.	VAR2.4.-Tras la realización de actividades conoces los fallos que vas cometiendo: 3.9873-1,22403 VAR2.3.-Los profesores te orientan y te dicen cómo seguir aprendiendo:4.2152-1,27412	VAR2.4.-Tras la realización de actividades conoces los fallos que vas cometiendo: 34.2% VAR2.3.-Los profesores te orientan y te dicen cómo seguir aprendiendo: 45.9%	No se encuentran muy de acuerdo en que se les comunique en cada momento en qué van fallando.
Aprender o aprobar, tú opinión:	Aprender, pero se necesitan los títulos 2 Aprender4 Aprobar, si no me castigan 2 Aprobar 4 Las dos cosas2	Aprobar.	VAR8.-La evaluación es para mí titular: 4.4557-1,62557	VAR8.-La evaluación es para mí titular: 56.01%	La cultura evaluativa para los estudiantes antepone el aprobar al aprender, siendo lo más importante para ellos obtener el título y certificar los estudios secundarios.
Tus padres:	Las dos cosas 6 Aprender 6 Aprobar 2	Las dos cosas.	VAR21.-La evaluación es para los padres titular: 5.0665-1,25443 VAR19.- La evaluación es para los padres aprender: 4.7532-1,23539 VAR20.- La evaluación es para los padres aprobar: 4.6139-1,33678	VAR21.-La evaluación es para los padres titular: 75.31% VAR19.- La evaluación es para los padres aprender:62.03% VAR20.- La evaluación es para los padres aprobar: 56.32%	En cuanto a lo que entienden sus padres de la evaluación, piensan que para ellos tiene la doble vertiente: aprobar y aprender.
Tus profesores:	Las dos cosas 4 Aprender 3 Depende del profesor 1 Aprobar, lo que cuentan son las notas 1	Las dos cosas.	VAR13.-La evaluación es para mis profesores hacer un balance general de conocimientos adquiridos: 4.1772-1,3342	VAR13.-La evaluación es para mis profesores hacer un balance general de conocimientos adquiridos:42.1%	Para sus profesores la evaluación es aprobar y aprender.
Evaluación inicial:	Sí 4 No 1	Sí.	VAR2.1.-Al iniciar el curso se te evalúa y comunican los resultados:3.424-1,49196	VAR2.1.-Al iniciar el curso se te evalúa y comunican los resultados:26%	Los alumnos dicen que se les evalúa al inicio del curso, pero que esta evaluación no les es comunicada.
Te la comunican, te es de utilidad:	Sí, me doy cuenta de que en verano se olvidan las cosas 1 No 3	No.			
Conoces qué son las competencias básicas:	Conceptos mínimos 5 Saber expresarte1 No lo sé 3 Conceptos, Procedimientos y Actitudes 3 Lo que aprendes y te es útil 1	Conceptos mínimos.	VAR3.1.-Entiendes qué son las competencias básicas: 2.604-1,54463	VAR3.1.-Entiendes qué son las competencias básicas: 12%	No entienden qué son las competencias básicas, tendiendo a confundirlas con los contenidos conceptuales.
Cómo se evalúan:	Exámenes 2 Exámenes con comentarios 1 Trabajos, lecturas videos y luego examen 1	Exámenes.	VAR3.4.-Se utilizan en la evaluación de competencias instrumentos diferentes al examen: 3.4589-1,43700	VAR3.4.-Se utilizan en la evaluación de competencias instrumentos diferentes al examen: 25%	La forma de evaluación mediante exámenes es la que prima, sea cual sea la información que los docentes quieran extraer.

Te autoevalúas:	No, nadie me ha enseñado 2 Lo intento 4 Reflexiono, no lo pongo en práctica 4 Depende de los resultados 3	Reflexiono, no lo pongo en práctica.	VAR2.9.-Practicas la autoevaluación: 3.6139-1,42417	VAR2.9.-Practicas la autoevaluación: 30.4%	Los alumnos no se autoevalúan, dicen que nadie les ha enseñado, y cuando lo hacen se trata de una auto-reflexión que no llegan a poner en práctica en la mayoría de los casos.
¿Qué cambiarías de la evaluación?:	Excesiva presión 1 La cantidad de materia que entra en los exámenes 2 Una semana antes no avanzar materia y repasar 1 Casos prácticos, no solo estudiar 2 Exámenes más a menudo 2 Reducir el peso de los exámenes 1 Menos difíciles 1 Instrumentos más variados 1 Más valor al trabajo personal 1	La cantidad de materia que entra en los exámenes. Casos prácticos, no solo estudiar. Exámenes más a menudo.	VAR3.10.- Se tienen en cuenta tus puntos de vista sobre la evaluación para producir mejoras: 3.3892-1,43552	VAR3.10.- Se tienen en cuenta tus puntos de vista sobre la evaluación para producir mejoras: 23.1%	No sienten que sus puntos de vista se tengan en cuenta para producir mejoras en la evaluación, aunque poseen ideas propias sobre cómo se evalúa, en la que reducirían la cantidad de materia que entra en los exámenes y abogan por la evaluación mediante casos prácticos, más que en el uso de exámenes en los que manda la técnica de la memorización.
Participas en la selección de métodos de evaluación:	No 4 En el calendario de exámenes 1	No.			

MATRIZ D: MATRIZ COMPLEMENTARIA DEL ESTUDIANTE.

ELEMENTOS	FRECUENCIA	RELEVANCIA	FRASES SIGNIFICATIVAS
Actitud afectiva:	Preocupación 121 Ansiedad 37 Desmotivación 21 Miedo 57 Incertidumbre 39 Esperanza 63 Nervios 60 Seguridad 3 Tranquilidad 8 Indiferencia 3	Preocupación. Esperanza. Nervios. Miedo.	<i>Me pongo nerviosa y me entra ansiedad, sólo por saber si apruebo o no. Miedo y nervios porque me da miedo olvidar todo lo que he aprendido. Normalmente me pongo muy nerviosa y me entra ansiedad, incluso, a veces, me siento insegura de mis conocimientos. De todo un poco, dependiendo del caso, no sé si voy a aprobar o no, con lo cual lo que más siento es incertidumbre, pero muchas veces también siento cierto desprecio por la forma de evaluar porque no siempre es justa. Es cierto que nos ponemos nerviosos, pero tampoco es para tanto. No es necesario sentir ansiedad. A mí los exámenes apenas me afectan.</i>
	Estrés 1 Confianza 1 Motivación 3 Desesperación 2 Pesimismo 1 Optimismo 1 Inseguridad 2 Curiosidad 2		<i>Dependiendo del profesor tengo distinto estado de ánimo. Sobre todo en una asignatura, lo paso realmente mal, mi estado es de desmotivación, miedo y preocupación, porque pone exámenes donde los ejercicios no vienen en los libros y tengo que estudiar por otros sitios buscando información en internet u otros libros, ya que nunca se sabe lo que puede preguntar y además si pones menos de lo que te pregunta te quita puntos, así que no sé qué hacer, lo paso realmente mal.</i>
La evaluación es para mí:	Titular 2 Examinar 1 Formación 4 Orientación 1 Clasificar 2 Medir 3 Autoestima 1 Poner en práctica los conocimientos 1 Recompensa 1	Formación. Medir. Titular. Clasificar.	<i>Obtener un título en condiciones para en el futuro y tener un trabajo que merezca la pena. Medir mis capacidades y ponerme metas. Muchos exámenes para mi formación. Formación, futuro. Esquematizar tus resultados y decidir si eres apto o no.</i>
La evaluación es para mis profesores:	Calificar 4 Aprender 6 Clasificar 1	Aprender. Calificar.	<i>Saber qué ha aprendido un alumno. Para la mayoría decidir, sin pensarlo mucho, si el alumno merece aprobar por los puntos acumulados.</i>

<p>La evaluación es para mis padres:</p>	<p>Ayudar 1 Buen trabajo 3 Orgullo 3 Preparación social 5 Medir esfuerzo y estudio 5 Dinero 2 Formación 5 Notas 1</p>	<p>Preparación social. Medir esfuerzo y estudio. Formación.</p>	<p><i>Tener un buen trabajo y ganar un pastón. Llegar a estar formado.</i></p>
<p>Exámenes:</p>	<p>Estás solo con lo que sabes 5 Te juegas el aprobar si te sale mal 14 Es más justo 6 Solo muestras conocimientos del libro y apuntes 5 Es más justo 6 No puedes expresar todo lo que sabes 9 Memorizar y olvidar 13 Se aprende más 5 Tienes que saberte todo el tema 3 Aunque te esfuerces o no apruebas o tienes baja nota 4 Solo muestra conocimientos 5 Hay que estudiar 18 No ponen preguntas de todo el tema 1 Demasiado peso evaluativo 12 Te pones nervioso 8 Se aprende menos 1</p>	<p>Hay que estudiar. Memorizar y olvidar. Te juegas el aprobar si te sale mal. Demasiado peso evaluativo. No puedes expresar todo lo que sabes.</p>	<p><i>Que los exámenes solo te dan la posibilidad de expresar poco de lo que sabes y con los trabajos amplías lo que sabes y sabes más.</i></p> <p><i>Al ser evaluado por exámenes en los cuales no hay preguntas de todo el tema, no llegan a saber todo lo que el alumno sabe, o sea que sería mejor hacer un examen en el que dejen poner todo lo que sabes sobre el tema.</i></p> <p><i>Mediante los exámenes solo puedes memorizar la materia en lugar de aprenderla. Sin embargo, la evaluación por métodos prácticos favorece el aprendizaje, lo hace más ameno y te enseña a aplicar esos conocimientos.</i></p> <p><i>Que si el examen te sale mal puedes suspender la asignatura, me interesan mejor los trabajos y eso...</i></p>

<p>Casos prácticos, trabajos, investigaciones:</p>	<p>Sirven para el futuro 3 Perder el tiempo 2 Te esfuerzas más 15 Motivación 7 Progreso 1 Se aprende más 10 Se aprende buscando información e investigando 21 No hay que estudiar 3 Más oportunidades de aprobar 1 Puedes mostrar los conocimientos 2 La expresión oral 5 Es más fácil 16 Tiene poco peso evaluativo 14 Más objetivo 1 En grupo es un problema, hay gente que no trabaja 2 Existe el engaño 15</p>	<p>Se aprende buscando información e investigando. Te esfuerzas más. Es más fácil. Existe el engaño. Tiene poco peso evaluativo.</p>	<p><i>Yo veo bien que enseñen, pero en vez de poner exámenes sería mejor trabajos que nos motiven más y aprendamos más.</i></p> <p><i>Al evaluarnos mediante exámenes lo que se hace es evaluar nuestros conocimientos y con los trabajos lo que se hace es ayudar a ampliar nuestros conocimientos y evaluamos en función de lo que aprendemos.</i></p> <p><i>En un examen aprendes solo los conceptos del libro, mientras que en un trabajo aprendes más, ya que al tener que buscar obtienes más información relacionada con el tema.</i></p> <p><i>Al realizar trabajos, investigaciones o exposiciones interiorizas el conocimiento dentro de ti, comprendiéndolo y ampliando nuestro conocimiento y no limitarnos a la materia del libro.</i></p> <p><i>En mi opinión, en los trabajos puede que el profesor no se lo tome más en serio que un examen e influya menos al final de la nota.</i></p>
<p>Ambos:</p>	<p>Equilibrio 15</p>	<p>Equilibrio.</p>	<p><i>Yo pienso que hay que ir alternando entre exámenes y trabajos, ya que en los exámenes demuestras si has aprendido lo que el profesor te enseña, pero en los trabajos muestras tu destreza y la implicación en esa materia.</i></p>

31.- ANEXO 12: FASES DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO Y LA ESCALA DE ACTITUDES DE LOS DOCENTES

FASE I: VALIDEZ DE CONTENIDO

CRITERIOS DE VALIDEZ: CLARIDAD, PERTINENCIA, COHERENCIA, RELEVANCIA

FASE DOS: VALIDEZ INMEDIATA Y ANÁLISIS DE FIABILIDAD

EN LA VERSIÓN PUBLICABLE SE HA OMITIDO ESTE DOCUMENTO

32.- ANEXO 13: Análisis de las actitudes de los docentes en relación con las variables profesionales, contextuales y aquellas que definen los modelos evaluativos docentes.

TABLA 1: TABLA-RESUMEN DE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN FRENTE A VARIABLES PROFESIONALES

	VARIABLES PROFESIONALES			
	EXPERIENCIA DOCENTE	CICLO DE DOCENCIA	DEPARTAMENTO DIDÁCTICO	MATERIA IMPARTIDA
COGNITIVA	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
AFECTIVA	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
CONDUCTUAL	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR I	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR II	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR III	H ₀	H ₀	H ₁ : Dpto.Sociales>Dpto.Ciencias	H ₀
FACTOR IV	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR V	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR VI	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR VII	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR VIII	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM I	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM II	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM III	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM IV	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM V	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀

H₀: Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias.

H₁: Se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media.

Los datos recabados en la Tabla 1 hacen ver cómo las variables profesionales no diferencian las actitudes de los docentes en ninguna de las tres agrupaciones efectuadas, a partir de los ítems de la escala de actitudes. Tan solo se aprecian diferencias para el Factor III, relativo a la interacción que la evaluación produce en el aprendizaje del alumno. Los docentes del departamento de Ciencias Sociales se manifiestan con mejores actitudes hacia este factor que los profesores adscritos al departamento de Ciencias.

TABLA 2: TABLA-RESUMEN DE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN FRENTE A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

	APRENDIZAJE INICIAL						REFERENTES TEÓRICOS
	AUTODIDACTA	COMPAÑEROS	PROFESORES	INSTINTIVO	DEPARTAMENTOS	CURSOS	
COGNITIVA	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
APECTIVA	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
CONDUCTUAL	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR I	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR II	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR III	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR IV	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR V	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR VI	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR VII	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR VIII	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
COM I	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
COM II	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
COM III	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
COM IV	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ>NO
COM V	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀

H₀: Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias.

H₁: Se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media.

Los resultados que se resumen en la Tabla 2 indican que la formación inicial de los docentes en materia de evaluación, sí influye en las actitudes del profesorado en la siguiente medida:

Los docentes que al iniciar sus andanzas por las aulas de secundaria, aprendieron de sus compañeros del centro apoyándose en formas colaborativas de trabajo, poseen mejores actitudes en casi la totalidad de las dimensiones analizadas; lo mismo ocurre con aquellos que tuvieron formación técnica a través de cursos de especialización. Sin embargo, los docentes que eligieron como mecanismo de formación el aprendizaje a través del ensayo-error, salvando las dificultades encontradas sin referencias teóricas, aprendiendo por instinto y en solitario, poseen actitudes más negativas hacia los procesos de evaluación en la mayoría de sus dimensiones.

TABLA 3: TABLA-RESUMEN DE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN FRENTE A FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE

	APRENDIZAJE PERMANENTE				
	GRUPOS DE TRABAJO	CURSOS ESPECÍFICOS	JORNADAS Y CONGRESOS	PROYECTOS DE INNOVACIÓN	SIN FORMACIÓN
COGNITIVA	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
APECTIVA	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
CONDUCTUAL	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
FACTOR I	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
FACTOR II	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
FACTOR III	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR IV	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR V	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR VI	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
FACTOR VII	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
FACTOR VIII	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
COM I	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
COM II	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀
COM III	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
COM IV	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ
COM V	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : NO<SÍ

H₀: Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias.

H₁: Se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media.

La Tabla 3 muestra cómo los docentes que se forman de manera permanente a través de la indagación e innovación educativa, así como los que se forman a través del trabajo colaborativo realizado mediante grupos de profesores manifiestan actitudes más positivas hacia casi la totalidad de las dimensiones de la evaluación, frente a aquellos profesores que no se forman de ninguna manera, cuyas actitudes son, prácticamente para todos los casos, más negativas.

TABLA 4: INFLUENCIA DE LA RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

La siguiente tabla-resumen muestra el análisis de datos realizado para las componentes y factores de la actitud hacia la evaluación en función de la importancia que los docentes atribuyen a las catorce competencias puntuadas por el profesorado a través de los cuestionarios. Cada competencia ha generado tres subgrupos de docentes, dependiendo de la importancia que éstos conceden a cada una:

Grupo 0: mínima relevancia hacia la competencia analizada.

Grupo 1: relativa relevancia hacia la competencia analizada.

Grupo 2: máxima relevancia hacia la competencia analizada.

Esta tabla pone en evidencia aquellos subgrupos que obtienen actitudes más positivas hacia las componentes cognitiva, afectiva y conductual, así como hacia los ocho factores que determinan la práctica evaluativa docente. Por ejemplo: 1<2, significa que el subgrupo formado por los profesores que entienden una determinada competencia como de máxima importancia poseen una actitud más favorable hacia una determinada dimensión de la evaluación, en comparación con aquellos que le dan relativa importancia.

	COG	AFE	CON	F I	F II	F III	F IV	F V	F VI	F VII	FVIII
COM1	1<2	1<2	1<2	H ₀	H ₀	1<2	1<2	1<2	1<2	H ₀	H ₀
COM2	0<2	0<1 0<2	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM3	H ₀	0<2	0<2	H ₀	H ₀	1<2	0<2 1<2	0<2	H ₀	H ₀	0<2
COM4	1<2	1<2	1<2	H ₀	1<2	1<2	1<2	1<2	1<2	H ₀	H ₀
COM5	1<2	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	1<2	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM6	0<1	0<1 0<2	0<2	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	0<1 0<2	H ₀	0<1 0<2	0<1 0<2 1<2
COM7	0<2 1<2	0<2 1<2	0<2 1<2	1<2	0<2	1<2	1<2	1<2	0<2	H ₀	0<2 1<2
COM8	0<2	0<2	H ₀	H ₀	H ₀	1<2	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	0<2 1<2
COM9	0<2 1<2	0<2 1<2	0<2 1<2	1<2	1<2	0<2 1<2	1<2	0<2 1<2	H ₀	0<2 1<2	0<2 1<2
COM10	H ₀	1<2	0<2 1<2	1<2	H ₀	1<2	1<2	0<2 1<2	H ₀	0<2	0<2
COM11	0<2 1<2	0<2 1<2	1<2	1<2	1<2	1<2	1<2	0<2 1<2	1<2	1<2	0<2 1<2
COM12	0<2 1<2	0<2 1<2	0<2 1<2	1<2	H ₀	0<2 1<2	1<2	0<2 1<2	H ₀	0<2	0<2 1<2
COM13	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	1<2	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	0<2
COM14	0<2 1<2	1<2	0<2 1<2	1<2	1<2	1<2	1<2	0<2 1<2	1<2	0<2 1<2	0<2 1<2

H₀: Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias. En el resto de los casos se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media.

En la siguiente tabla se reproduce el análisis descriptivo que se realizó para cada una de las competencias docentes valoradas, tanto en relevancia como en grado de desarrollo, por el profesorado encuestado.

COMPETENCIAS DOCENTES (COM)	Porcentaje 1-2 Mínima importancia a la competencia	Porcentaje 3-4 Relativa importancia a la competencia	Porcentaje 5-6 Máxima importancia a la competencia	Orden de relevancia	Grado de desarrollo
1.- Diagnóstico de necesidades educativas.	5	26	69	3°	2°
2.- Planificación de la enseñanza.	5	19	76	2°	1°
3.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista.	8	24	68	5°	2°
4.-Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...).	7	24	69	4°	4°
5.- Dominio del saber.	6	43	51	13°	5°
6.-Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.	4	19	77	1°	1°
7.-Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común.	5	29	66	6°	9°
8.-Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.	13	32	55	11°	3°
9.-Manejar las nuevas tecnologías y aplicarlas en su enseñanza.	6	39	55	10°	9°
10.-Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.	11	41	48	14°	10°
11.-Regular los procesos de aprendizaje en cada momento.	9	38	53	12°	9°
12.-Organizar la propia formación continua, investigando/innovando en didáctica.	6	37	57	9°	6°
13.-Informar e implicar a los padres.	6	30	64	7°	7°
14.- Metaevaluar, analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras.	6	32	62	8°	8°

Por otro lado las dimensiones analizadas han sido:

DIMENSIONES DE LA ESCALA	Número de ítems
DIMENSIÓN I: Cognitiva	20
DIMENSIÓN II: Afectiva	23
DIMENSIÓN III: Conductual	25

DIMENSIONES DE LA ESCALA	Número de ítems
FACTOR I: Pruebas de evaluación	8
FACTOR II: Evaluación de competencias	5
FACTOR III: Implicación del alumnado en la evaluación	10
FACTOR IV: Evaluación de la práctica docente y evaluativa	16
FACTOR V: Evaluación inicial	8
FACTOR VI: Evaluación continua	6
FACTOR VII: Evaluación final y calificación	8
FACTOR VIII: Juntas de Evaluación	7

Cabe destacar los siguientes informes extraídos del análisis de los datos:

INFORME I: En este informe aparecen las competencias que no han influido o han influido poco en las actitudes de los docentes hacia las diferentes dimensiones, tres componentes y ocho factores, que conforman los procesos de evaluación.

- **Competencia COM13:** Para esta competencia se obtiene que ninguna de las componentes, cognitiva, afectiva y conductual, de la actitud medida se ve afectada por la importancia que los docentes atribuyen a la necesidad de disponer de una habilidad para informar e implicar a los padres en los aprendizajes de sus hijos. Sí se han visto afectados dos factores, *Factor III* y *Factor VIII*, siendo los docentes que le dan máxima relevancia a esta competencia los que muestran actitudes más positivas hacia la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y hacia las sesiones de evaluación de los equipos docentes.
- **Competencia COM2:** El grado de relevancia que los docentes otorgan a esta competencia no influye en la práctica evaluativa. Ninguno de los ocho factores se ve afectado por la importancia que se le atribuya a la capacidad para planificar la enseñanza. Sin embargo, dos componentes actitudinales se evidencian con mayor aceptación para los profesores que le dan máxima importancia a esta competencia, son la componente cognitiva y la componente afectiva.
- **Competencia COM5:** Para esta competencia aparecen diferencias entre subgrupos para la dimensión cognitiva. Los docentes que le dan máxima importancia a la competencia del dominio del saber poseen una actitud más positiva hacia la componente cognitiva que conllevan los procesos de evaluación. Asimismo, el Factor IV, relativo a los mecanismos de evaluación de la práctica docente, aparece con mayor aceptación para los docentes que le dan máxima relevancia a esta competencia.

INFORME II: El siguiente informe contiene el análisis de las competencias cuya relevancia afecta a prácticamente la totalidad de las dimensiones de la evaluación.

- **Competencia COM14:** La importancia que se le asigne a la competencia relativa a la meta-evaluación, entendida como la habilidad para analizar los procesos de evaluación y proponer mejoras, influye en todas y cada una de las dimensiones de la evaluación. Las tres componentes cognitiva, afectiva y conductual aparecen con actitudes más positivas para aquellos docentes que opinan que esta competencia es de máxima relevancia para el desarrollo docente.
- **Competencia COM11:** En cuanto a la competencia para regular los procesos de aprendizaje en todo momento, la situación es la misma que la anterior, los docentes que dan máxima importancia al desarrollo de esta competencia profesional poseen actitudes más positivas ante cualquiera de las componentes actitudinales de la evaluación, de la misma forma ocurre con los ocho factores que determinan la praxis evaluativa docente.
- **Competencia COM9:** El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, es también una de las competencias que más influyen en las actitudes de los docentes hacia los procesos evaluativos. Para todas las dimensiones y factores, excepto uno, los docentes que dan máxima importancia a esta competencia muestran actitudes de mayor aceptación que los que no le dan tal relevancia. El único factor para el que no se crean diferencias es el *Factor VI*, relativo al ejercicio de la evaluación continua.
- **Competencia COM7:** Trabajar colaborativamente por un proyecto común también es una de las competencias más influyentes, los docentes que la consideran como altamente importante para un buen desarrollo profesional muestran, a su vez, actitudes más positivas en todas las dimensiones analizadas, excepto para el *Factor VII*, relativo al ejercicio de la evaluación final y su correspondiente clasificación, para el que no se crean diferencias significativas.
- **Competencia COM12:** *Organizar la propia formación continua innovando/indagando en didáctica* se manifiesta como una competencia influyente, todas las dimensiones de la evaluación se manifiestan con actitudes de mayor aceptación para los docentes que le dan máxima importancia a dicha competencia, exceptuando dos factores, el *Factor II* y el *Factor VI*, en relación a la evaluación de competencias y al ejercicio de la evaluación continua, respectivamente, para los que todos los docentes se muestran con la misma actitud, independientemente del subgrupo generado por la importancia atribuida a esta competencia.

INFORME III: El tercer informe contiene el resto de competencias, son aquellas que han influido en algunas dimensiones de la evaluación y en otras no.

- **Competencia COM1:** Diagnóstico de necesidades educativas.
- **Competencia COM3:** Organizar y animar situaciones de aprendizaje constructivista.
- **Competencia COM4:** Competencia tutorial (orientación vocacional, académica, psicológica; enseñar a aprender y organizar el tiempo...).
- **Competencia COM6:** Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
- **Competencia COM8:** Competencia comunicativa discursiva, relacional y didáctica.
- **Competencia COM10:** Observar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, según un enfoque formativo.

TABLA 5: INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

	VARIABLES CONTEXTUALES		
	TIPOLOGÍA DEL CENTRO	MUNICIPIO DE UBICACIÓN	CENTRO EDUCATIVO
COGNITIVA	H ₀	H ₀	H ₀
APECTIVA	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
CONDUCTUAL	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
FACTOR I	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
FACTOR II	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR III	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
FACTOR IV	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR V	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
FACTOR VI	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
FACTOR VII	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
FACTOR VIII	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
COM I	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₁ : 1<9
COM II	H ₀	H ₀	H ₀
COM III	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
COM IV	H ₁ : Pública<Privada	H ₀	H ₀
COM V	H ₀	H ₀	H ₀

H₀: Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias.

H₁: Se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media.

A través de la **Tabla 5** puede observarse cómo los docentes que pertenecen a centros de titularidad privada-concertada poseen mejores actitudes hacia la mayoría de las dimensiones de la evaluación analizadas.

TABLA 6: INFLUENCIA DE LAS VARIABLES QUE DEFINEN LOS MODELOS EVALUATIVOS SOBRE LAS DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

	AGENTE					NORMOTIPO		FINALIDAD		REFERENTE				
	1	2	3	4	5	1	2	1	2	1	2	3	4	5
COGNITIVA	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
APECTIVA	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
CONDUCTUAL	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR I	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR II	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR III	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR IV	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR V	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
FACTOR VI	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR VII	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
FACTOR VIII	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
COM I	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
COM II	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀
COM III	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₁ : SÍ<NO	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
COM IV	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO
COM V	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ<NO	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO	H ₀	H ₀	H ₀	H ₁ : SÍ>NO

H₀: Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias.

H₁: Se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media.

El código utilizado es el siguiente:

TIPO DE EVALUACIÓN SEGÚN EL AGENTE				
1: Autoevaluación docente.	2: Autoevaluación del alumno.	3: Coevaluación docente.	4: Coevaluación entre alumnos.	5: Heteroevaluación.
TIPO DE EVALUACIÓN SEGÚN EL NORMOTIPO				
1: Criterial.	2: Normativa.			
TIPO DE EVALUACIÓN SEGÚN LA FINALIDAD				
1: Continua.	2: Tradicional.			
TIPO DE EVALUACIÓN SEGÚN EL REFERENTE				
1: Reales Decretos.	2: Competencias básicas.	3: Objetivos de la programación de aula.	4: Conocimientos impartidos en el aula.	5: Las preguntas de los exámenes.

En la **Tabla 6** se evidencia cómo los modelos evaluativos particulares de cada docente no influyen de especial manera en las actitudes de los profesores hacia la evaluación.

Tan solo es significativa la diferencia de actitudes para:

- aquellos docentes que siguen una evaluación normativa, éstos se muestran con una actitud más negativa ante cualquiera de las dimensiones de la evaluación con respecto al resto de docentes.
- aquellos docentes que utilizan como referentes evaluativos las propias preguntas de los exámenes, siendo éstos los que mejores actitudes poseen ante los procesos de evaluación.