

El profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria ante la evaluación

Os professores de História e Geografia do Ensino Secundário perante a avaliação

Secondary Education Geography and History teachers on assessment

M. Begoña Alfageme¹
Pedro Miralles

RESUMEN

En este trabajo nos planteamos conocer las concepciones y las prácticas evaluadoras del profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia (España). Se ha indagado sobre las finalidades y los procedimientos de evaluación del aprendizaje del alumnado, sobre qué se entiende por evaluación y cómo se evalúa. Se ha empleado un cuestionario a través de una muestra de más de cien docentes. Los resultados señalan una concepción docente tradicional de la evaluación donde sigue predominando el examen como instrumento fundamental, si bien los docentes son conscientes de la necesidad de utilizar variados instrumentos de evaluación. Se intuye que el profesorado tiene unas concepciones más avanzadas que sus propias prácticas. El reto pasa por llevar a cabo una auténtica evaluación por competencias.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; concepciones docentes; Geografía e Historia; Educación Secundaria; procedimientos de evaluación.

RESUMO

Neste trabalho pretende-se identificar os conceitos e práticas de avaliação dos professores de Geografia e História do Ensino Secundário na Região de

DOI: 10.1590/0104-4060.34775

1 Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo, s/n. Facultad de Educación 30100. Espinardo (Murcia-España). Miembros de los proyectos de investigación en activo con referencias: EDU2012-38787 y EDU2012-37909-C03-03.

Múrcia (Espanha). Tem-se indagado sobre os objetivos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos, sobre o que se entende por avaliação e como ela ocorre. Foi utilizado um questionário através de uma pesquisa com mais de cem professores. Os resultados indicam uma concepção tradicional de avaliação pelos professores, na qual o teste continua a predominar como um instrumento fundamental, embora os professores estejam conscientes da necessidade de utilizar várias ferramentas de avaliação. Percebemos que os professores têm conceitos mais avançados que as suas próprias práticas. O desafio é realizar uma autêntica avaliação por competências.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; concepções docentes; Geografia e Historia; Educação Secundária; procedimentos de avaliação.

ABSTRACT

In this study we aimed to identify the assessment concepts and practices of Secondary Education Geography and History teachers in the Region of Murcia (Spain). We have inquired about the aims and procedures of evaluation of student learning, on what is meant by assessment and how it is developed. A questionnaire was used taking a sample of over a hundred teachers. The results indicate a traditional teacher evaluation concept in which the exam still dominates as a fundamental instrument, although teachers are aware of the need of using various assessment instruments. We sense that teachers have more advanced concepts than their own practices. The challenge is to perform an authentic skill assessment.

Keywords: assessment of learning; teachers' conceptions; Geography and History; Secondary Education; assessment procedures.

Presentación

Frente a una noción de evaluación tradicional concebida como un hecho aislado y puntual que sólo afecta a los estudiantes, establecida y controlada por el docente, las nuevas concepciones se decantan por entender y practicar la evaluación como un proceso que afecta a todos los elementos que forman parte del escenario educativo y que se centra en la mejora del aprendizaje de los alumnos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la docencia y de la misma evaluación, identificando la evaluación con perfeccionamiento y mejora (HAMAYAN, 1995; STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1995; VALDA, 2005; COLL; MARTÍN, 2006; ALFAGEME; MIRALLES, 2009; CRISP, 2012).

En el primer caso hablamos de una evaluación como fin, de una evaluación sumativa en la que priman las calificaciones y que se limita a cumplir con la función social de acreditar y seleccionar a los sujetos. Se trata de una evaluación centrada en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado como único objetivo, que favorece una concepción utilitarista del saber, en la medida de que se trabaja para la calificación y no para aprender (CASTILLO; CABRERIZO, 2003; PERRENOUD, 2008). En el segundo hacemos referencia a una evaluación más formativa y educadora, en lo que podríamos denominar una concepción útil del saber, más de acuerdo con la actual filosofía de las competencias educativas, en la que el alumno aprende a aprender y a utilizar el conocimiento en diferentes contextos al que lo ha adquirido. De hecho Castro (2011, p. 111) indica que la “competencia se demuestra”, de ahí que el concepto de evaluación de competencias, o en su versión inglesa, evaluación de desempeños (*performance assessment*), provenga de una evaluación educativa a la vez que de las certificaciones profesionales.

Sin embargo, habitualmente seguimos refiriéndonos a la evaluación de los alumnos, sin ser conscientes que a través de su aplicación son los docentes quienes reflejan su modo de entender la educación, de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, de enseñar, y en resumen, su modo de ver y vivir su profesión docente, puesto que la evaluación, conocer si los alumnos alcanzan o no los conocimientos que les estamos impartiendo, es uno de los objetivos educativos, uno de los procesos centrales de su función en la escuela y una dimensión importante del campo educativo (PERRENOUD, 1996; CAPPELLETTI, 2004; ÁLVAREZ, 1985, 2011, 2012). En este sentido, para Álvarez (1985), el profesor asume una concepción educativa del aprendizaje que tiene consecuencias directas en la evaluación, así la selección de métodos o técnicas de evaluación se basan en dichas concepciones personales. Por ello un cambio en la práctica educativa necesita del cambio en la práctica evaluadora, conocer su finalidad, qué y cómo se evalúa (JORBA; SANMARTÍ, 1993; ALONSO, 1997).

El cambio de filosofía educativa en el contexto español, con la introducción del concepto de competencias básicas en los currículos, debe reflejar también un cambio en la evaluación en las distintas áreas y materias, fundamentalmente a nuestro entender en cómo se realiza, dado el carácter aplicado de los aprendizajes que éstas conllevan, su perfil dinámico e interdisciplinar y la progresión que supone su adquisición en las distintas situaciones y contextos (CASTRO, 2011; VILLA; POBLETE, 2011). Así, algunos autores como Villardón (2006) señalan que movilizar los contenidos que plantea la filosofía centrada en las competencias significa plantear a los alumnos situaciones verídicas que requieran de su actuación activa problemas reales que le permitan aplicar sus conocimientos de manera creativa. Por ello, *Pozo et al.* (2006) se plantean si las novedades que

traen las competencias brindan cambios reales en las escuelas. En el mismo sentido, de acuerdo con Castro (2011), se hace necesario el empleo de una amplia gama de formatos de pruebas de evaluación que ayuden a constatar habilidades complejas de pensamiento o resolución de problemas.

Los docentes adquieren sin duda en este proceso un papel fundamental. De ahí nuestro interés por conocer en este trabajo las concepciones que tienen acerca de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, sus procedimientos, instrumentos y criterios empleados. Concretamente centramos nuestro trabajo en los docentes de Geografía e Historia de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Región de Murcia (España), analizando mediante encuesta las opiniones de más de cien docentes de este ámbito.

Marco teórico

Muchos autores corroboran que las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y los currículos influyen fuertemente en cómo ellos enseñan y lo que los estudiantes aprenden (PAJARES, 1992; THOMPSON, 1992; CALDERHEAD, 1996; BROWN, 2004). Aún más, generalmente están muy relacionadas con su experiencia como alumnos (LÓPEZ FACAL, 1997; HERNÁNDEZ ABENZA, 2010; DÍAZ; ALFAGEME; SERRANO, 2013). En esta línea, *Pozo et al.* (2006) indican que si se quiere cambiar las prácticas escolares de enseñar y aprender es necesario, sobre todo, cambiar las mentes y las concepciones de profesores, y también de los alumnos. Una herencia cultural, tradiciones asumidas y no cuestionadas, sobre lo que es aprender y enseñar, unas concepciones que rigen las prácticas diarias y son un verdadero currículo oculto que guía la práctica educativa, por lo que resulta esencial su conocimiento.

Aunque las concepciones del profesorado respecto a la evaluación son todavía poco estudiadas, muchas de las investigaciones realizadas nos han servido para la elaboración de los instrumentos de recogida de información y para la discusión de nuestros propios resultados en epígrafes posteriores. Sin embargo reflejamos a continuación, a modo de ejemplo, algunos estudios e investigaciones sobre el tema en nuestro contexto.

Zaragoza (2004) recogió las concepciones y actitudes de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria sobre la evaluación del alumnado. Señala que en el contexto de actividad docente, la formación pedagógica y didáctica se corresponde con una mejor imagen de la evaluación. Sin embargo, todavía se aprecia una dominante referencia a la evaluación como un momento y no como

un proceso, puesto que se sigue dando más importancia a los exámenes que a cualquier otro instrumento. La evaluación continua se traducía en la realización de pruebas o controles periódicos, de modo que los exámenes seguían siendo prioritarios, a pesar de que en sus declaraciones los docentes rechazaban el examen como única forma de evaluar y como único medio para comprobar lo que ha aprendido el alumno. Además un análisis de las respuestas por grupos de edad revelaba que los docentes con más experiencia no eran tan críticos con la evaluación en lo que respecta a considerar a la misma como la causante de la disminución del nivel de aprendizaje o que hay que aprobar todas las materias para tener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, al analizar la antigüedad en los centros, los profesores más veteranos mostraban peores actitudes hacia el imaginario y las formas de la evaluación, así como los que imparten cursos superiores en segundo ciclo de ESO y Bachillerato. Por todo ello eran los docentes noveles, menos de siete años de profesión, los que mostraban mejores actitudes hacia la evaluación y estaban más dispuestos a asistir a actividades de formación sobre evaluación.

Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez (2006) indagan acerca de las concepciones del profesorado de Enseñanza Secundaria hacia los aprendizajes y muestran que el objetivo de la enseñanza, para los docentes, era proveer de conocimientos disciplinares al alumno, dando más importancia a los contenidos conceptuales.

Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006) tienen como objetivo en su investigación analizar los usos y las formas de evaluar de los docentes de ESO en el País Vasco. Sus resultados señalan que el docente en general asume y lleva a la práctica las directrices sobre evaluación establecidas en la ley educativa en vigor. Concluyen que el profesorado muestra una tendencia hacia una evaluación cada vez más procesual y formativa, más criterial e idiográfica, teniendo en cuenta además de los contenidos conceptuales otros aspectos. Sin embargo, mencionan como lagunas la práctica poco habitual de la autoevaluación y la coevaluación, situación más acusada en el profesorado del segundo ciclo de ESO.

Remesal (2011) sostiene que los profesores de Secundaria conciben la evaluación desde la perspectiva de la función social y acreditativa, predominando una “evaluación del aprendizaje” sobre un enfoque de “evaluación para el aprendizaje”. Para este autor, la explicación de esta realidad la tenemos en la propia estructura del sistema educativo, ya que en la Educación Secundaria se siente más la presión social de la evaluación como una herramienta para la certificación o acreditación de los logros de los estudiantes, a lo que hay que sumar las evaluaciones exteriores o internacionales como las de PISA (Programme for International Student Assessment), entre otras.

Diseño de investigación

En este artículo se presentan algunos resultados de una línea de investigación centrada en explorar concepciones, normativas, criterios, procedimientos e instrumentos sobre la evaluación en Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria en España². Concretamente nos centramos en el estudio de las concepciones y los procedimientos de evaluación que tienen los docentes de Geografía e Historia de la Región de Murcia (España). Intentamos con ello abordar diferentes *objetivos de investigación*: a) conocer qué concepciones tienen sobre las finalidades de la evaluación; b) estudiar qué piensan que se evalúa en la práctica; c) analizar su opinión sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación; d) conocer las opiniones de los docentes sobre la calificación del alumnado.

La investigación se diseñó desde una metodología mixta, siguiendo un procedimiento de estudio descriptivo mediante encuesta. Siendo el instrumento diseñado tras una amplia revisión bibliográfica, e inicialmente validado por un grupo de expertos (ALFAGEME; MIRALLES; MONTEAGUDO, 2011). Además el cálculo del índice de consistencia interna del instrumento, alfa de Cronbach 0,806, nos indica que es un instrumento fiable.

La muestra analizada representa algo más del 25% de los docentes de la especialidad de Geografía e Historia de Educación Secundaria de la Región de Murcia y está formada por 103 profesores, 44 mujeres (42,7%) y 59 hombres (57,3%), que realizan sus funciones docentes en 31 centros educativos de 22 localidades diferentes, con una media de edad de 45 años, una media de 18 años como docentes y una situación administrativa de estabilidad.

Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo del trabajo, *Conocer qué concepciones tienen los docentes sobre las finalidades de la evaluación*, pedimos a los docentes que valoraran un total de 21 afirmaciones en una escala de Likert de cuatro opciones. Los resultados obtenidos nos llevan a afirmar que los docentes emplean las actividades de evaluación totalmente integradas en el proceso de

² Fruto de dos proyectos de investigación financiados: 08668/PHCS/08 y EDU2012-37909-C03-03.

enseñanza-aprendizaje, piensan que la evaluación les permite elegir y priorizar un estilo de enseñanza concreto, así como les sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que nuestros datos concuerdan con autores como Perrenoud (1996), Souto (1998), Castillo (2002) o Castillo y Cabrerizo (2003).

Sin embargo, los docentes no reconocen que la evaluación sea una herramienta para legitimar la selección y jerarquización, como parte de su función social, sino que se decantan más por la deseabilidad social al considerar que con la evaluación proporcionan información a agentes externos e internos, siendo éste un objetivo de la institución escolar.

Los docentes de nuestra muestra, al igual que los de Sainz (2002), Heredia (2002) y Perrenoud (2008), piensan que la evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de estudiantes y docentes. Consideran que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles y que más tiempo ocupa al profesor, como señalaba Todd (1991).

Asimismo, en este estudio, los docentes dicen sentirse cómodos cuando tienen que explicar cómo evalúan. Además se consideran capacitados para realizar evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes, en contra de lo señalado por Todd (1991), para quien la propia dificultad de la evaluación llevaba al profesor a sentir la necesidad de ayuda. Estos datos corroboran que el profesorado construye sus formas de valoración y por eso se siente cómodo con las valoraciones utilizadas, como señalaban Stiggins, Conclin y Bridgeford (1986).

Nuestros resultados indican que los profesores conciben la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, por lo que explican claramente al alumnado cuál es el propósito de la evaluación y la utilizan para motivarlos y enseñarles su progreso. Afirman que la evaluación ayuda a medir los logros de los estudiantes y a obtener datos específicos para orientar a los alumnos, no teniendo que centrarse en detectar lo que el alumno no sabe. Además, al igual que en la investigación de Heredia (2002), piensan que la dificultad de los exámenes se tiene que adaptar al nivel de la clase.

Por lo tanto nuestros datos parecen corroborar con el carácter más procesual y formativo de la evaluación, al igual que en la investigación llevada a cabo por Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006), reforzando su carácter pedagógico. Sin embargo, profundizando mediante el contraste de variables, mediante las medidas de significatividad de las variables con la χ^2 de Pearson con relación al género y a la experiencia profesional que los docentes tenían en los diferentes niveles educativos, los resultados obtenidos nos indican que las variables en las que el instrumento de valoración indica que existe significatividad estadística son aquellas que tienen que ver con el desgaste y la consideración o dificultad que la evaluación supone para el docente. Además, con relación a la experiencia

profesional, son los docentes con experiencia en la Universidad los que aportan resultados más significativos.

Consideramos importante conocer lo que los profesores piensan al respecto de qué se está evaluando, puesto que lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña y el alumnado termina trabajando aquello que es relevante en la evaluación (HEREDIA, 2002; SANMARTÍ, 2007; MERCHÁN, 2009), de ahí el segundo objetivo planteado (*Estudiar qué concepciones tienen estos docentes sobre qué se evalúa*), para lo cual se pidió a los docentes que valoraran un total de 12 ítems.

Según los datos obtenidos, los docentes consideran que para una buena práctica evaluadora se debe adaptar la evaluación a las características de cada alumno y no a cada materia, acomodándose a las diferencias individuales y a la comprensión de cómo aprende el alumnado. Indican que se evalúa al estudiante en relación a los objetivos establecidos, sin embargo, investigaciones consultadas como la de Stiggins y Bridgeford (1985) indican que los profesores no cambian sus prácticas evaluadoras aunque varíe el propósito de la valoración. En nuestro estudio, los docentes reconocen que con la evaluación se realiza una selección del contenido, consciente o inconsciente, de acuerdo con los contenidos enseñados. De ahí que señalen con claridad que el alumnado aprende mucho más de lo que se puede comprobar en un examen y que éste no refleja claramente lo que un alumno sabe, de hecho se obtiene significatividad estadística de esta variable en función a la anterior experiencia profesional en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Sin embargo rechazan un elemento de azar al preguntar sólo parte de lo enseñado, al contrario de lo señalado por autores como Noizet y Caverni (1983). El dato de que casi el 50% de los docentes encuestados asegura evaluar sobre todo contenidos conceptuales nos sitúa en un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional apegado a nombres, datos y fechas, y por tanto, nos aleja de la normativa actual y la evaluación por competencias más centrada en los saberes aplicados y los procedimientos.

Muy indicativo del pensamiento de los docentes es el dato de que casi el 40% señala que el éxito escolar de los estudiantes se alcanza realizando el mínimo esfuerzo. Sin embargo, piensan que ellos pueden identificar todos los errores y aciertos del estudiante en su aprendizaje, sobre todo los profesores con experiencia anterior en Educación Primaria, dato corroborado al contrastar las variables y obtenerse significatividad estadística.

Para dar respuesta al tercer objetivo, *Analizar la opinión sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación*, se pidió a los docentes que valoraran un total de 26 afirmaciones y que respondieran a varias preguntas abiertas sobre: cuáles son los instrumentos de evaluación utilizados, quién corrige las actividades de evaluación y qué hacen después de corregirlas. Muchas de las respuestas

que formaban parte de este bloque, reflejaban la ambigüedad o la diversidad del pensamiento docente, no aportando información sobre si el docente evalúa aspectos concretos y cuantificables antes que procesos y competencias, o si habitualmente evaluaba a los alumnos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, corroborando lo ya dicho anteriormente, los profesores consideran que no deben cambiar su evaluación para cambiar su práctica docente y señalan que las prácticas de evaluación convencionales no impiden la innovación. Sin embargo, los resultados indican una significatividad estadística en estas variables para aquellos profesores con experiencia profesional en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo cual nos indica que la deseabilidad social puede haber intervenido en estas respuestas, puesto que sí parecen ser conscientes de que las prácticas de evaluación convencionales impiden la innovación y el cambio en su práctica docente.

Asimismo piensan que un cambio en la evaluación no lleva automáticamente a la mejora de la calidad en la educación, aunque ellos como docentes sí cambian sus métodos de evaluación, contradiciendo lo señalado por Stiggins y Bridgeford (1985) y Santos (1988). Nuestros datos indican la libertad del docente para interpretar las reglas de evaluación, dentro del sistema educativo y el hecho de que consideran la evaluación inicial más de interés pedagógico que fruto de la exigencia administrativa.

Los docentes son conscientes de que los procedimientos de enseñanza o de evaluación pueden ser los responsables de buena parte del fracaso escolar, afirmación remarcada por los profesores con experiencia profesional en Formación Profesional, por ello opinan que para evaluar correctamente necesitan emplear una gran variedad de instrumentos. Dicen utilizar procedimientos de evaluación cualitativos, aunque sean subjetivos, aunque no consideran fácil evaluar mediante la observación directa. Consideran que el instrumento más objetivo y por tanto necesario e imprescindible para evaluar es el *examen*, en el mismo sentido que los datos aportados por Heredia (2002), quien señala que se llega en algunos casos a identificar evaluación con examen. Hecho fundamentalmente remarcado por los profesores con experiencia educativa en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Nuestros resultados indican que un 96% de los profesores utilizan el examen, convirtiéndose en la práctica más extendida y utilizada. Señalan que los exámenes no favorecen a determinados grupos sociales y que proporcionan una igualdad de oportunidades, opinión que no comparten los docentes con experiencia en Educación Primaria.

La comprobación de los resultados del aprendizaje del alumnado es, para los docentes, una actividad de clase muy habitual, incluso la más frecuente. Si bien no consideran que la vida escolar se reduzca a una permanente preparación de exámenes, afirman que no se practica la evaluación continua, sino que sólo se

realizan exámenes continuos o frecuentes, excepto en el caso de los profesores con experiencia profesional en Formación Profesional que corroboran dicha afirmación. Además los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato señalan que es fácil evaluar con la observación directa.

De hecho, los docentes de nuestra investigación indican como principal objetivo de las evaluaciones habituales la motivación del alumno hacia el trabajo, sobre todo los profesores con experiencia educativa en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que afirman que los estudiantes trabajan más si saben que van a ser evaluados. Estos datos contradicen por ejemplo la teoría de Heredia (2002), al señalar que la frecuencia de las tareas evaluadoras del aprendizaje contribuye a crear un proceso de rutinización de la evaluación. Sin embargo, los docentes de nuestra investigación no conciben la evaluación final como un promedio de los resultados de las evaluaciones parciales realizadas a lo largo del curso, tal y como señalaba el propio Heredia (2002). Hecho que puede ser debido a la propia naturaleza de los contenidos evaluados en uno u otro caso, ya que el autor citado se centraba en las matemáticas y nosotros en contenidos de Geografía e Historia.

La práctica de la autoevaluación es empleada por los docentes, según los datos obtenidos, como complemento de otros procedimientos de evaluación. Para ellos, ayuda a la autorregulación del trabajo y el aprendizaje del estudiante. Resultados que confirman los obtenidos por Jorba y Sanmartí (1993) y Sanmartí (2007), cuando indican la importancia de aprender a autoevaluarse puesto que la autorregulación pretende conseguir que el alumnado construya su propio sistema de aprendizaje y que lo valore progresivamente. Los docentes encuestados entienden que el alumno de Educación Secundaria Obligatoria tiene capacidad y seriedad para determinar si ha aprendido o no.

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

Por otra parte, al preguntar a los docentes qué instrumentos de evaluación utilizan, nuestros datos reflejan el uso mayoritario del examen, tal y como ya había señalado Merchán (2009). Prácticamente todos dicen hacer exámenes, aunque adquieren distintas formas (escritos de desarrollo, tipo test u orales). También se utilizan los cuadernos y trabajos de clase. Si bien en muchas ocasiones, al señalar las diferentes respuestas, los docentes confunden los instrumentos de evaluación con las actividades que se hacen para evaluar, indicando por ejemplo: análisis de imágenes fijas y en movimiento, preguntas o intervenciones en clase, comentarios de texto, exposiciones orales, o análisis de mapas históricos, entre otros.

En general, tanto las actividades de aprendizaje como las de evaluación y los trabajos o ejercicios del alumnado son evaluados por el profesor en solitario. En algunas ocasiones las actividades de aprendizaje suelen evaluarse junto al estudiante y las actividades de evaluación en el grupo clase. Las actividades de autoevaluación o de evaluación entre pares aparecen de forma testimonial. Este hecho nos ha llamado la atención puesto que al valorar la finalidad de la evaluación un 72% de profesores dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta práctica como complemento de otros procedimientos de evaluación, siendo todos los ítems relacionados con esta práctica muy bien valorados, como ya hemos indicado anteriormente.

Con relación a la recuperación de los contenidos no superados, los docentes tienen claro que la recuperación no es la repetición de exámenes, excepto en el caso de los docentes con experiencia profesional en Formación Profesional. Consideran que es lo mismo aprobar en un momento u otro del curso escolar, no haciendo diferencias entre los que aprueban en la primera y la segunda oportunidad. Sin embargo, están de acuerdo en que en las pruebas de suficiencia o exámenes de septiembre se produce una flexibilización en la corrección y se baja el nivel de conocimientos.

En la misma línea, nos interesó también conocer si los profesores suelen aportar a los alumnos retroalimentación de las actividades de evaluación. En nuestro caso, sí se producía, predominando la corrección en el grupo clase frente al modo individual. Así, en caso de no haber alcanzado adecuadamente los objetivos alcanzados, los docentes proponen como actividades de recuperación: incidir en la comprensión de las actividades y no en la repetición (28, 2%), seguido de actividades diferentes y con contenido distinto (18,1%).

Atendiendo al cuarto de nuestros objetivos, *Conocer las opiniones sobre la calificación*, podemos señalar que los profesores no están de acuerdo en que la evaluación de sus alumnos se reduzca a una calificación. Sin embargo, al realizar el cruce de variables, obtenemos significación estadística con relación a la experiencia en otros niveles educativos. Así, los profesores con experiencia en Formación Profesional, Secundaria y Bachillerato indican que la evaluación se reduce a una calificación.

Está claro que evaluar con una intención educativa o formadora, tal y como los docentes de nuestro estudio hacen, tras los resultados analizados en el primer objetivo, no puede ser simplemente calificar o poner notas, ni puede ser sinónimo de examen (JORBA; SANMARTÍ, 1996). Consideran que las calificaciones reflejan una valoración objetiva del conocimiento del alumnado y, por lo tanto, son objetivas. Así, están de acuerdo con que las calificaciones condicionan el futuro del alumno y que su trascendencia proviene del valor social que se les da, constituyendo la principal preocupación de familias y estudian-

tes. Así, nuestros datos corroboran con lo expuesto por Heredia (2002, p. 33): “Las calificaciones están cumpliendo una función de selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo y los efectos que producen son aceptados como un mal menor”.

Los docentes opinan que se exagera la importancia de las notas, ya que son un medio para controlar el trabajo y el comportamiento en clase y no tienen la precisión que se les pretende dar, siendo estadísticamente significativo el resultado para los profesores con experiencia en Universidad. No obstante, piensan que la calificación por números es mejor que la valoración cualitativa mediante adjetivos (notable, sobresaliente...), sobre todo para aquellos profesores con experiencia en Secundaria y Bachillerato. Además opinan que la calificación recibida hace que los alumnos den más importancia a los exámenes que a los trabajos y las actividades de clase, y no creen que un mayor número de cuestiones en el examen implique unas preguntas más sencillas y la obtención de mejores resultados.

Conclusiones

Sin duda, el docente, como informante clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeña un papel fundamental en las prácticas de evaluación. Por ello, las implicaciones educativas de nuestro estudio nos llevan a pensar que es preciso continuar estudiando las concepciones del profesorado sobre la evaluación para conocerlas en profundidad antes de sugerir cambios en las prácticas evaluadoras (POZO *et al.*, 2006), pero sobre todo para conocer si las nuevas filosofías más centradas en competencias que en objetivos de aprendizaje consiguen una mejora de la calidad educativa. Así, es importante conocer si lo que dicen los docentes concuerda con lo que verdaderamente llevan a cabo en el aula, objetivo al que hemos tratado de acercarnos en esta investigación, pero del que todavía nos falta mucha información.

La nueva filosofía de competencias en la que se basa el sistema educativo español conlleva un cambio en la evaluación, de ahí que autores como Jornet, García-Bellido y González (2012) señalen que para realizar una auténtica evaluación por competencias se requiere una coordinación entre el profesorado y la realización del trabajo con metodologías activas. A la vez que señalan que es necesario “[...] desarrollar instrumentos y técnicas evaluativas que sean fiables y válidos para aportar información acerca de los niveles finales de adquisición de competencias” (JORNET; GARCÍA-BELLIDO; GONZÁLEZ, 2012, p. 120).

Los datos de nuestra investigación reconocen que el proceso de evaluación se entiende por parte de los docentes más como una evaluación procesual y formativa, sin embargo pensamos que todavía falta un largo camino para que dicha evaluación diagnostique las causas por las que no se aprende y que responda al progreso constante del alumnado (ÁLVAREZ, 2012). Coincidimos con Bain (2005) en que es necesario reorientar el enfoque de la evaluación en una línea que ayude realmente a los estudiantes a promocionar el aprendizaje, entendido como desarrollo y no como simple adquisición de conocimiento.

Pensamos que un aprendizaje reflexivo no se promueve con una evaluación basada en exámenes. Es preciso hacer que el alumnado participe en la evaluación, desarrollando los procesos de coevaluación y autoevaluación. Y, ahondando en la cuestión de los instrumentos de evaluación, a nuestro entender, el empleo de cuestionarios de autoevaluación y coevaluación, así como los mapas conceptuales, posibilitarían, además, la metacognición. Esto conllevará, en primer lugar, que el alumnado conozca o sea consciente de aquello que sabe, de sus avances y lagunas; en segundo, permitirá comprobar la adquisición de conocimientos y competencias; en tercer lugar, proporcionará mayor interacción entre docentes y discentes; y por último, ayudará a la autorregulación de los aprendizajes (ALFAGEME; MIRALLES, 2009).

En este sentido, Coll, Mauri y Rochera (2012) recomiendan ofrecer a los alumnos suficientes situaciones de evaluación, informarles y orientarles sobre su proceso de aprendizaje, y fomentar la implicación y responsabilidad del estudiante en el logro y la mejora del propio aprendizaje, para lograr una correcta evaluación de la competencia en aprender a aprender que pueden extenderse al resto de las competencias.

Es importante pasar de una evaluación *del* aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje (STOBART, 2010; REMESAL, 2011). Nuestros datos corroboran en líneas generales con la investigación de Remesal (2011), al señalar que las concepciones docentes de los profesores de Secundaria apuestan por la función social y acreditativa de la evaluación. De hecho se deja entrever la visión tradicional de la evaluación debido a la utilización del examen como instrumento principal y a las valoraciones generales de las afirmaciones presentadas a los docentes, a pesar de que en un primer momento algunas de dichas valoraciones apuntaban a una visión más formativa, hecho que puede deberse sin duda a la deseabilidad docente por alcanzar estos objetivos, aunque en la práctica parece no llevarse a cabo.

Las propias características de esta etapa educativa, puerta de entrada a los estudios universitarios y también al mercado laboral, pueden tener mucho que ver con el predominio de la necesidad de acreditar unas calificaciones en la evaluación del alumnado y a perpetuar la función social de selección asignada a la institución escolar.

REFERENCIAS

- ALFAGEME, M. B.; MIRALLES, P. Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 60, p. 8-20, 2009.
- ALFAGEME, M. B.; MIRALLES, P.; MONTEAGUDO, J. Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n. 10, p. 51-63, 2011.
- ALONSO, J. (Dir.). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Ciencias Sociales. Madrid: CIDE, 1997.
- ÁLVAREZ, J. M. *Didáctica, currículo y evaluación*. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex, 1985.
- _____. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata, 2011.
- _____. Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. In: JARAUTA, B.; IMBER-NÓN, F. (Coords.). *Pensando en el futuro de la educación*. Una nueva escuela para el siglo XXI. Barcelona: Graó, 2012. p. 139-158.
- BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia, 2005.
- BROWN, G. T. L. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004.
- CALDERHEAD, J. Teachers': Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, 1996. p. 709-725.
- CAPPELLETTI, I. (Coord.). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI, 2004.
- CASTILLO, S. (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson, 2002.
- CASTILLO, S.; CABRERIZO, J. *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson, 2003.
- CASTRO, M. ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, v. 63, n. 1, p. 109-123, 2011.
- COLL, C.; MARTÍN, E. Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. In: REUNIÓN DEL COMITÉ INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (PRELAC), II., 11-13 mayo 2006, Santiago de Chile. *Anais...* Santiago de Chile, 2006.

COLL, C.; MAURI, T.; ROCHERA, M. J. La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 16, n. 1, p. 49-59, 2012.

CRISP, G. T. Integrative Assessment: Reframing Assessment Practice for Current and Future Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 37, n. 1, p. 33-43, 2012.

DÍAZ, J.; ALFAGEME, M. B.; SERRANO, F. J. Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO: "Historia e identidades culturales", V.; CONGRESO INTERNACIONAL JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, XIII., 29 mayo al 1 junio 2013, Barcelona. *Anais...* Barcelona, 2013.

HAMAYAN, V. E. Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 15, p. 214-219, 1995.

HEREDIA, A. *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias, 2002.

HERNÁNDEZ ABENZA, L. Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 28, n. 2, p. 285-290, 2010.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, n. 20, p. 20-30, 1993.

_____. *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua: propuestas didácticas para las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas*. Madrid: MEC, 1996.

JORNET, J. M.; GARCÍA-BELLIDO, R.; GONZÁLEZ, J. Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 16, p. 1, p. 103-123, 2012.

LÓPEZ FACAL, R. La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. In: SALMERÓN, H. (Ed.). *Evaluación educativa*. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada: GEU, 1997. p. 371-397.

LUKAS, J. F. *et al.* Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, n. 340, p. 667-693, 2006.

MERCHÁN, F. J. Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 60, p. 21-34, 2009.

NOIZET, G.; CAVERNI, J. P. Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 62, p. 7-14, 1983.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, n. 62, p. 307-332, 1992.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M. *et al.* Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. In: POZO, J. I. *et al.* *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006. p. 289-304.

PERRENOUD, P. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata, 1996.

_____. *La evaluación de los alumnos*. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue, 2008.

POZO, J. I. *et al.* *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, 2006.

REMESAL, A. Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, n. 27, p. 472-482, 2011.

SAINZ, L. La evaluación del aprendizaje: educación vs. autoridad. Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *REIFOP*, v. 5, n. 1, 2002.

SANMARTÍ, N. *10 ideas clave*. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó, 2007.

SANTOS, M. A. Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, n. 41, p. 143-158, 1988.

SOUTO, X. M. Geography Textbooks in Spain and international understanding. In: *Commission on Geographical Education, IGU, Culture, Geography and Geographical Education*. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 1998. p. 80-82.

STIGGINS, R. J.; BRIDGEFORD, N. J. The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, v. 22, n. 4, p. 271-286, 1985.

STIGGINS, R. J.; CONCLIN, N. F.; BRIDGEFORD, N. J. Classroom assessment: a key to effective education. *Educational Measurement: issues and practice*, n. 5, p. 5-17, 1986.

STOBART, G. *Tiempos de pruebas*: los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata, 2010.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Madrid: Paidós, 1995.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: GROUWS, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: MacMillan, 1992. p. 127-146.

TODD, R. W. Educational assessment in Canada: evolution or extinction? *Alberta Journal of Educational Research*, v. 37, p. 2, p. 179-192, 1991.

VALDA, L. Evaluación del aprendizaje. In: TANCARA, C. (Comp.). *Los Memes en la Educación Superior*. La Paz: UMSA-CEPIES, 2005. p. 56-70.

VILLA, A.; POBLETE, M. Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, v. 63, n. 1, p. 147-170, 2011.

VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, n. 24, p. 57-76, 2006.

ZARAGOZA, J. M. *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Barcelona: UAB, 2004.

Texto recebido em 16 de dezembro de 2013.

Texto aprovado em 06 de fevereiro de 2014.

