

**LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
ANÁLISIS DE UN PROCESO DE CAMBIO***

*THE EVALUATION OF LEARNING IN SECONDARY
EDUCATION: ANALYSIS OF A CHANGE PROCESS*

María Luisa Pérez Cabani**

María Reyes Carretero Torres

Universidad de Girona
Girona-España

*Recibido 18 de enero 2008/Received January 18, 2008
Aceptado 24 de mayo 2008/ Accepted May 22, 2008*

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación es analizar las decisiones y actuaciones de los profesores de educación secundaria respecto a la evaluación y su relación con las actuaciones de los alumnos para estudiar y aprender. El marco teórico de referencia es la perspectiva constructivista, desde la que se considera la evaluación como una parte básica del proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque metodológico es cualitativo y se enmarca en el ámbito de la investigación evaluativa interpretativa, puesto que tiene como objetivo la comprensión contextualizada del objeto de estudio planteado. Entre los resultados obtenidos destacaríamos la diferencia de criterios de evaluación entre el

* En esta investigación también han participado R. Batllori, L. Del Carmen y E. Rafel y ha sido financiada por el CIDE. Agradecemos al CIDE, así como a los profesores y alumnos de educación secundaria que han participado, que hayan hecho posible la realización de este trabajo.

** Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Girona. C/E. Grahit, 77, 17071 Girona. España. E-mail: magui.perez@udg.edu - reyes.carretero@udg.edu

profesorado y que éstos no se hacen explícitos. También la preocupación del profesorado por la dificultad que comporta evaluar la diversidad de alumnos y la diferente tipología de contenidos curriculares. En relación con los alumnos se pone de manifiesto que estudian las diferentes materias escolares de forma similar, y que disponer de información sobre el proceso disminuye la sensación de incertidumbre y riesgo ante la evaluación.

Palabras Clave: Evaluación, Educación Secundaria, Demandas de Evaluación, Proceso de Aprendizaje, Calidad del Aprendizaje.

ABSTRACT

The main aim of this work is to analyse the decisions and actions of high school teachers regarding the evaluation and how these practices are perceived and used by students in their decisions when studying. The theoretical framework for this study is the constructivist approach, which considers evaluation as a basic, integral part of the teaching and learning process. The methodological approach is qualitative and has as a goal the understanding and interpretation of the subject that is being analyzed. Here are some of the considerations gathered after analyzing the information: There is not a consensus between teachers regarding evaluation criteria and the criteria are not always explicit. They are concerned with finding the way that allows to evaluate the diversity of students and contents. When it comes to the student's behaviour we realize that they study the contents of the different subjects in a similar way. Another finding is having access to information on the evaluation method lowers the uncertainty and risk feelings of the students when facing an evaluation.

Key Words: Assessment, Higher Education, Assessment Request, Learning Process, Quality of Learning.

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analiza la relación que se establece entre las demandas de evaluación que formulan los profesores y las actuaciones de los alumnos, para obtener indicadores respecto a la orientación que debería tomar una intervención que tenga como objetivo promover la innovación educativa en la evaluación del aprendizaje.

Nuestro interés surge de los resultados y conclusiones obtenidos en algunas investigaciones previas, en las que hemos podido observar la relevancia de las decisiones del profesorado respecto a qué, cómo, cuándo y por qué enseñar y evaluar, en las decisiones de los alumnos respecto al aprendizaje y el estudio (Pérez Cabaní, Carretero, Palma y Rafel, 2000).

En las páginas siguientes exponemos, en un primer momento, de manera sucinta, el marco teórico que tomamos como referencia, la perspectiva constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando el significado de la evaluación desde esta perspectiva y la participación de los alumnos en este proceso. Dedicamos una segunda parte a concretar los objetivos de la investigación y el procedimiento realizado para alcanzarlos. En tercer lugar, y por razones de espacio, hemos escogido entre la información obtenida aquella que hace referencia al estudio comparativo que se ha realizado entre los diferentes escenarios educativos investigados. Finalmente, dedicamos un cuarto y último momento a la discusión de los resultados, las conclusiones y la prospectiva respecto al proceso de evaluación del aprendizaje en la educación secundaria en un futuro próximo.

2. EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Desde el modelo de transmisión-recepción que ha predominado en la educación secundaria, la evaluación del aprendizaje se ha considerado como una actividad relativamente independiente, una evaluación que no entraba en juego hasta una vez acabado el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se procedía a valorar el producto resultante (Santos Guerra, 1996). Pero desde una perspectiva constructivista, la consideración de la evaluación como parte integrante y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede seguir persiguiendo exclusivamente la calificación final de un proceso desconocido, sino que ha de

permitir explicar, comprender e intervenir en el proceso para optimizarlo y favorecer así la calidad del aprendizaje resultante. De esta manera, la actividad evaluadora ha de estar presente durante todo el proceso, formando parte y complementándose con las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Allal (1988), Allal y Pelgrims (2000) señalan cómo es posible integrar la evaluación a través de la regulación interactiva, retroactiva y proactiva. Desde esta perspectiva, el uso de la calificación final tendrá que ser un complemento, no para comparar y seleccionar a los alumnos, sino para proporcionar criterios de calidad y ofrecer indicadores del grado de consecución de los objetivos educativos. Argumenta también esta autora que la evaluación puede ser un elemento generador de cambios profundos y fundamentados y que puede potenciar una cultura de debate crítico en los centros educativos que conduzca a la flexibilidad institucional, a la creación de dinámicas colegiadas y a la mejora de los procesos educativos.

Por otra parte, la adopción de unos criterios de evaluación determinados parece mantener una estrecha relación con las concepciones epistemológicas que sostienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje (Biggs, 1995, 1996). Aunque no es nuestro objetivo analizar detalladamente estas concepciones, sí nos parece interesante resaltar la influencia que tienen en las decisiones que toman los profesores sobre la evaluación y, consecuentemente, en el conocimiento que construye el alumno. Parece evidente que si un profesor cree que el aprendizaje es una actividad memorística opte por unos criterios de evaluación centrados básicamente en la cantidad de conocimiento y en la fidelidad de la información reproducida, así como que formule demandas que impliquen procesos cognitivos como la memorización, el reconocimiento o el recuerdo. La información así obtenida se limita a los aspectos del aprendizaje más fácilmente cuantificables, pero difícilmente permitirá conocer si el alumno es capaz de pensar de manera crítica sobre el contenido. Por el contrario, si se considera la evaluación como parte del proceso

de enseñanza y aprendizaje, durante el proceso, la cesión progresiva del control del profesor al alumno permite que los criterios de evaluación y la evaluación en sí misma pasen a adquirir una función reguladora, que faciliten la identificación de los aspectos relevantes, que permitan establecer prioridades y dirigir las actividades en un sentido concreto. Es también a través de este proceso donde se formulan demandas “de calidad” a los alumnos, que hagan referencia no a la información memorizada, sino al establecimiento de relaciones entre conceptos, al uso de estrategias en la resolución de problemas y, en definitiva, que apelen a un pensamiento crítico (Jorba y Casellas, 1997; Sanmartí, Jorba e Ibáñez, 1999; Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

De lo expuesto hasta el momento se desprenden dos consideraciones importantes. En primer lugar, que las demandas de evaluación son un tema central en la evaluación, no sólo porque focalizan el aprendizaje que se acaba evaluando sino porque son capaces de dirigir de forma muy eficaz el aprendizaje hacia los componentes que a través de ellas se evalúa.

La segunda consideración hace referencia a la importancia de que los alumnos conozcan y comprendan los criterios a través de los que serán evaluados, ya que la percepción que tengan de lo que se les exigirá o de lo que se considera decisivo incidirá en el proceso de toma de decisiones para dar respuestas ajustadas a las demandas de evaluación (Biggs, 1993). Nos detendremos en esta cuestión en el próximo apartado.

2.1. La evaluación desde la perspectiva de los alumnos

Aunque el punto de partida del conjunto de trabajos interesados en el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno fueron las investigaciones realizadas por Marton y Säljö (1976), son algunos trabajos más recientes (Marton y Säljö, 1997; Entwistle, 2000) los que definen los enfoques de aprendizaje como la intención que orienta la actividad de los estudiantes en un proceso complejo.

Mientras que en el enfoque profundo la intención es dar a la información un significado personal que conduzca a un proceso de aprendizaje activo en el que el estudiante transforma el material de aprendizaje para darle sentido, en el enfoque superficial la intención es cumplir con la tarea realizando el mínimo esfuerzo, lo cual conduce a desviar la atención hacia aspectos aislados y poco relevantes y, consecuentemente, a reproducir la información en vez de interpretarla.

Pero el enfoque de aprendizaje que adopte el alumno no se entiende como una característica estática. Las condiciones del contexto –entre ellas las demandas de evaluación que formule el profesor– pueden favorecer o dificultar que los estudiantes adopten un enfoque determinado. Incluso cuando se adopte habitualmente un enfoque profundo, éste requiere una cantidad substancial de tiempo, y los estudiantes tienen que sopesar entre su proceder habitual y los plazos para realizar y presentar los trabajos académicos que les son encomendados. Así pues, el enfoque necesita ser reinterpretado de manera más amplia y profunda, dentro de cada contexto de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, centrándonos en la relación entre enfoque de aprendizaje y evaluación, destacaríamos las siguientes cuestiones (Pérez Cabaní, 2001):

- El alumno se va representando una materia de estudio en función de cómo interpreta la demanda de evaluación (Biggs 1996).
- Los alumnos que tienen una idea más precisa de la demanda que formulará el profesor son los que obtienen puntuaciones más elevadas (Clariana, Monereo y Pérez Cabaní, 1992).
- La evaluación no siempre cumple las condiciones que conducen a un enfoque de aprendizaje profundo, y puede provocar una cierta confusión en los alumnos. En los estudios realizados por Tang (1994) se ha podido constatar cómo en ocasiones las demandas de evaluación verbalizadas por los profesores no coinciden con las actividades de evaluación.

- Algunos formatos y demandas no permiten llegar a niveles complejos de respuesta sino simplemente a una asociación de datos. Por lo tanto, un profesor que sólo plantee un tipo de demanda, estará potenciando y evaluando en los alumnos unas habilidades y unos procedimientos determinados, ignorando otros quizás tanto o más necesarios para adquirir conocimiento relevante sobre un tema (Pérez Cabaní, Carretero, Palma y Rafel, 2000).

Las cuestiones planteadas ponen de manifiesto que los criterios, las decisiones y las características de las demandas de evaluación son factores determinantes en la interpretación que pueden hacer los alumnos de la evaluación y en la percepción que tengan de lo que se les exigirá. Esta interpretación es la que guiará la intención y la toma de decisiones de los estudiantes.

2.2. La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria

Enfocar la evaluación en la educación secundaria adoptando criterios de calidad comporta algunas dificultades para los profesores que los asumen y los quieren aplicar. Estas dificultades se derivan principalmente de la falta de referentes prácticos, de la disminución de datos cuantificables, objetivables y “fiables” que plantea la formulación de demandas más abiertas, del carácter implícito de las creencias y de los criterios de evaluación de los profesores y de otras muchas razones que provocan que el cambio educativo sea un proceso lento y difícil.

Aun así, tampoco podemos considerar la educación secundaria como un contexto cerrado que permanece inalterable a las nuevas demandas sociales y educativas. Al contrario, creemos que existe un interés creciente del profesorado por asumir el reto que representan las nuevas perspectivas teóricas y los cambios que comportan en las prácticas educativas. Hacerlo supone que tanto el profesorado como los investigadores se planteen la ne-

cesidad de cambiar las prácticas de evaluación, que analicen qué les puede aportar tanto a los profesores como a los alumnos las nuevas perspectivas, cómo se complementan las nuevas aportaciones con la práctica educativa en las aulas de secundaria y de qué recursos disponen para llevarlas a cabo.

Abrir estos ámbitos de reflexión permitirá superar progresivamente las dificultades anteriormente señaladas e iniciar un cambio desde la propia práctica, lo que constituirá un avance importante hacia la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.

3. OBJETIVOS

Sobre la base de los antecedentes y el estado actual de la investigación sobre evaluación del aprendizaje y del marco teórico que tomamos como referencia, la investigación que presentamos tiene como objetivo general:

- Analizar las características del proceso de evaluación del aprendizaje en la Educación Secundaria de la provincia de Gerona, para obtener indicadores sobre la calidad de los aprendizajes que se promueven y las relaciones que se establecen entre las diferentes variables que intervienen.

Los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general quedan definidos de la siguiente forma:

1. Distinguir y diferenciar los criterios que orientan las decisiones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje en educación secundaria.
2. Conocer las decisiones que toman los profesores respecto a la evaluación y cómo se materializan en la práctica que se desarrolla en las aulas.

3. Analizar la información que los profesores proporcionan a los estudiantes respecto a las decisiones tomadas en relación con la evaluación.
4. Comprobar la información que tienen los alumnos sobre lo que dice y hace el profesor respecto a la evaluación.
5. Analizar las decisiones de los estudiantes para estudiar en función de las demandas de evaluación que les formula el profesor.

La consecución de los objetivos anteriores nos ha de conducir a conocer las prácticas en uso de los profesores respecto a la evaluación, así como la manera como éstas son percibidas y utilizadas por los alumnos en su toma de decisiones. El conocimiento generado será adoptado como punto de partida para sugerir medidas formativas, que en colaboración con el profesorado de secundaria conduzcan a dar respuestas ajustadas a los problemas detectados y así poder potenciar en mayor medida la innovación en las prácticas educativas.

4. MÉTODO

La investigación se ha realizado desde un enfoque cualitativo y se enmarca en el ámbito de la investigación evaluativa interpretativa, puesto que tiene como objetivo la comprensión contextualizada del objeto de estudio planteado (Guba y Lincoln, 1994; Stake, 1998; Sandín, 2003).

4.1. Población

El estudio se ha realizado en Institutos de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Girona. En estos centros, se imparten cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para estudiantes de entre 12 y 16 años, y dos cursos de bachillerato, para aquellos estudiantes de entre 16 y 18 años que quieren acceder a la Universidad.

Para seleccionar los escenarios educativos utilizamos dos criterios:

- a) Centros de educación secundaria de la provincia de Gerona, situados en contextos sociales diferenciados.
- b) Asignaturas de dos de las áreas comunes en educación secundaria de primer curso de ESO (estudiantes de 13 años), de tercer curso (estudiantes de 15 años) y de primer curso de bachillerato (16 años).

A partir de estos criterios se informó a los equipos directivos de los centros, y éstos a los departamentos de las áreas establecidas.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, la muestra de profesores participantes en la investigación quedó concretada en seis profesores, distribuidos de la siguiente manera:

Esquema-resumen de los profesores participantes en el estudio en función de los cursos y las áreas de conocimiento seleccionadas

Curso	Áreas de conocimiento	Tipo de asignatura
1r. ESO	Un profesor/a de Ciencias Sociales	Común
	Un profesor/a de Ciencias Experimentales	Común
3r. ESO	Un profesor/a de Ciencias Sociales	Común
	Un profesor/a de Ciencias Experimentales	Común
1r. Bachillerato	Un profesor/a de Ciencias Sociales	Mod. Humanidades
	Un profesor/a de Ciencias Experimentales	Común

Respecto a los alumnos participantes en la investigación, en el primer encuentro con los profesores se acordó la selección de cada grupo: los mismos docentes dividieron la lista del alumnado en tres bloques, A, B y C, en función del rendimiento académico alto, medio o bajo y posteriormente los investigadores seleccionamos al azar un alumno de cada uno de estos grupos. De esta manera, se constituyó la muestra de estudiantes participantes en

el estudio (18 alumnos/as), que quedan distribuidos tal como se muestra en el esquema siguiente:

Esquema-resumen de los alumnos participantes en el estudio en función de los cursos y las áreas de conocimiento seleccionadas

Curso	Áreas de conocimiento	Alumnos/grupo
1r. ESO	Ciencias Sociales	1A, 1B y 1C
	Ciencias Experimentales	2A, 2B y 2C
3r. ESO	Ciencias Sociales	3A, 3B y 3C
	Ciencias Experimentales	4A, 4B y 4C
1r. Bachillerato	Ciencias Sociales	5A, 5B y 5C
	Ciencias Experimentales	6A, 6B y 6C

4.2. Procedimiento e instrumentos

El *procedimiento* seguido para realizar la investigación se muestra de manera gráfica y sintetizada en el esquema siguiente, en el que se especifican las fases en las que se ha realizado la investigación, así como las actividades llevadas a cabo a lo largo de dos cursos académicos:

Esquema-resumen del procedimiento seguido especificado por fases y actividades

Fases	Actividades realizadas
Fase 1	–Elaboración del diseño de investigación.
Fase 2	–Contacto inicial con los centros. –Carta a los profesores de los centros.
Fase 3	–Reunión para informar de los objetivos a los profesores interesados en la investigación. –Selección de los alumnos.
Fase 4	–Elaboración de los instrumentos para la recogida de los datos.
Fase 5	–Entrevista con los profesores. Momento 1. Inicial. –Entrevista con los profesores. Momento 2. Seguimiento. –Entrevista con los profesores. Momento 3. Valoración final. –Entrevista con los alumnos. Momento 1. Inicial. –Entrevista a los alumnos. Momento 2. Valoración final. –Recogida de los instrumentos, materiales y protocolos de evaluación.

Fases	Actividades realizadas
Fase 6	-Transcripciones del conjunto de entrevistas realizadas.
Fase 7	-Análisis de los datos y elaboración de los resultados.
Fase 8	- Discusión de los resultados, conclusiones y realización del informe final.

A partir de los objetivos propuestos en la investigación y del marco teórico de referencia, se han concretado y definido unas *unidades de análisis*, que han guiado la elaboración y construcción de los instrumentos de recogida de información y se han utilizado como guía para el análisis de los datos. Las unidades de análisis establecidas son, de manera resumida, las siguientes:

Unidades de análisis	
A. Caracterización del grupo de alumnos	Teniendo en cuenta que cada escenario educativo es diferente, único e irrepetible, consideramos esta unidad de análisis con el objetivo de contextualizar y posteriormente poder interpretar algunas de las actuaciones y decisiones que toma el profesor en relación con este grupo concreto de alumnos.
B. Caracterización de la asignatura	Partiendo de la concepción de la evaluación como parte integrante y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos la necesidad de conocer cómo el docente caracteriza y conceptualiza la asignatura, así como las actuaciones y decisiones que toma al respecto.
C. Conceptualización de la evaluación	Con la concreción de esta unidad de análisis se pretende conocer los criterios e intenciones que orientan las decisiones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje.
D. Decisiones y actuaciones para evaluar el aprendizaje	El objetivo de esta cuarta unidad de análisis es conocer cómo se concretan y traducen los criterios e intenciones en las prácticas evaluativas.
E. Información sobre la evaluación	Nos interesa recoger información sobre la comunicación entre el profesor y los estudiantes en relación con la evaluación de la asignatura, para posteriormente analizar cómo los estudiantes la interpretan y utilizan en la toma de decisiones para estudiar.

Unidades de análisis	
F. Interpretación de los alumnos sobre la evaluación de la asignatura y decisiones sobre el estudio.	La última unidad de análisis definida se centra en cómo interpretan los estudiantes el proceso y las demandas de evaluación. El objetivo en este caso es valorar en qué medida incide en su toma de decisiones para estudiar.

Respecto a los *instrumentos* utilizados, la recogida de información ha quedado establecida de la siguiente manera:

- a) Distintos protocolos de entrevistas realizadas a los profesores y a los estudiantes participantes. En función de los objetivos de esta investigación optamos por la entrevista estructurada abierta. Es decir, en todos los casos se formulan las mismas cuestiones básicas, pero dejando abierta la orientación de respuesta del entrevistado. De esta manera es posible realizar un análisis comparativo sin dirigir las respuestas en un protocolo cerrado con el efecto de sesgo que supondría.
- b) El material utilizado por los docentes para la evaluación. Instrumentos, protocolos, guiones, etc.
- c) Las notas de campo de los investigadores que describen las impresiones generales surgidas durante la realización de las entrevistas.

Las entrevistas se han elaborado y construido en función de las unidades de análisis establecidas y se han realizado en diferentes momentos del proceso instruccional:¹

En cuanto a los profesores, los distintos objetivos de la investigación quedan contemplados y repartidos en una entrevista realizada en tres momentos. El primero durante la planificación de la asignatura, el segundo durante su realización y el tercero después de finalizarlo. La finalidad de recoger información sobre

¹ En el Anexo 1 mostramos a modo de ejemplo un guión del momento inicial de la entrevista realizada a los profesores y a los alumnos.

las mismas cuestiones en tres momentos distintos del proceso de enseñanza-aprendizaje es conocer y analizar la existencia de cambios en la toma de decisiones con respecto a la evaluación del aprendizaje durante el proceso.

Respecto a los estudiantes se opta por la realización de una entrevista en dos momentos, una antes y otra después del examen o evaluación final. La finalidad de la primera sesión es recoger información tanto de la actuación de los profesores (percibida por los alumnos) como de la manera en que el alumno afronta la asignatura. La segunda sesión se realiza con el objetivo conocer cómo han percibido el funcionamiento de la asignatura y cómo han actuado para superarlo.

Todas las entrevistas se han realizado en los centros de educación secundaria a los que pertenecen los profesores y los estudiantes que forman parte de la investigación. Todas ellas han sido grabadas en audio y posteriormente transcritas.

Respecto a los materiales de evaluación elaborados y utilizados por los docentes se ha recogido durante la última sesión de las entrevistas realizadas y se ha utilizado como información complementaria, al igual que las notas de campo de los investigadores.

Del procedimiento seguido destacaríamos que la intervención se ha realizado en interacción entre el investigador y los informantes en los escenarios educativos, lo que ha permitido recoger información de manera sistemática pero no intrusiva.

En relación con los criterios de rigor de la metodología cualitativa, para el diseño de los instrumentos hemos tenido en cuenta los criterios que plantean Guba y Lincoln (1985), Patton (1990), Villasante, Montañés y Martí (2000) y Sandín Esteban (2003) para la elaboración y realización de las entrevistas. Estos autores coinciden en señalar la importancia de conseguir un clima de empatía, contemplar la adecuación de la entrevista a los objetivos de la investigación, de elaborar una guía que, aunque sea abierta, facilite que estén presentes los objetivos y los temas que deben aparecer, la progresión para que a lo largo de la con-

versación se pueda crear un entorno de mayor profundización y el adecuado registro de la información. También hemos tenido en cuenta el principio de saturación (Glaser y Strauss, 1967) que se ha alcanzado con el número de entrevistas realizadas.

Cabe señalar, por último, el proceso previo de análisis y consenso entre los investigadores en relación con el protocolo y guión de la entrevista, proceso que ha permitido compartir significados y realizar una triangulación de investigadores (Denzin, 1970).

El material de evaluación aportado por los docentes se ha utilizado para contrastar sus características con la información que éstos han aportado en las entrevistas. No ha sido objeto de esta investigación su análisis o clasificación.

Al recoger las notas de campo hemos tenido en cuenta las orientaciones propuestas por Patton (1987) y Villasante, Montañés y Martí (2000) en relación con sus características: que sean descriptivas, que contengan percepciones y reflexiones sobre las intenciones de los sujetos y el significado de lo sucedido, y que incluyan interpretaciones, hipótesis y principios de análisis de lo observado.

4.3. Análisis de la información y resultados

Aunque se ha realizado un análisis de cada escenario educativo particularmente, por motivos de espacio e interés, nos centraremos en su análisis comparativo. El tipo de análisis realizado es el análisis de contenido categorial, tomando como referencia primera las unidades establecidas para el análisis de la información.² Tal como lo define Krippendorff (1990) este tipo de análisis es ante todo una herramienta de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

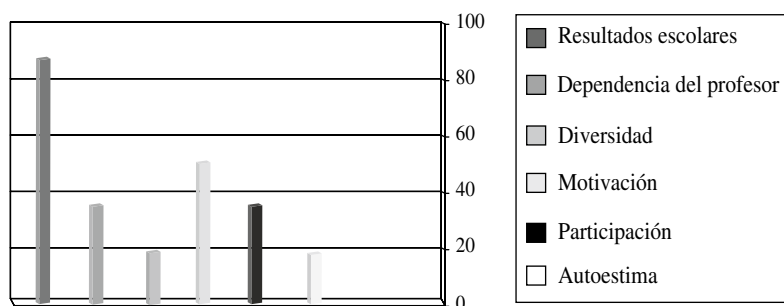
² En el Anexo 2 mostramos un modelo del análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los profesores y a los alumnos.

El proceso seguido para el análisis es el propuesto por Bardín (1977) y por Taylor y Bogdan (1990), siguiendo tres etapas consecutivas y recursivas: preanálisis, codificación y categorización, así como los criterios establecidos para cada una de estas etapas (exhaustividad, representatividad, homogeneidad, pertinencia, establecimiento de la unidad de registro y de la unidad de contexto, valoración de presencias y ausencias, frecuencia, etc.).

La validación del análisis se ha realizado siguiendo a los mismos autores a través de la validación por jueces. Es decir, tres investigadores han realizado el análisis de cada caso, siguiendo las pautas diseñadas para su ejecución, realizando posteriormente un debate y una puesta en común hasta llegar a un consenso.

Presentamos a continuación los resultados agrupados según las unidades de análisis descritas. Los gráficos muestran los datos más destacables de cada uno de los apartados.

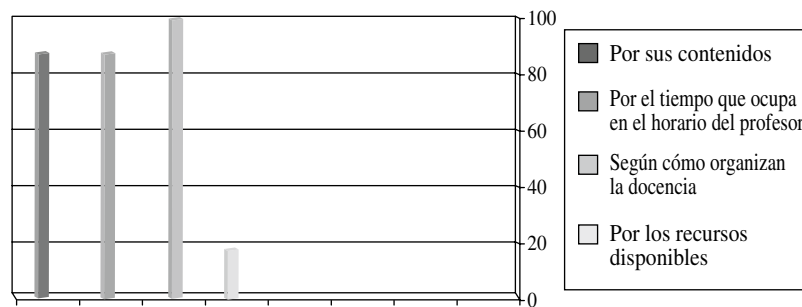
A. Caracterización del grupo de alumnos



Los resultados escolares es la única categoría elegida en todos los ciclos y áreas para caracterizar a los alumnos, aunque no se utiliza de manera exclusiva; a ella se asocian otras con menor intensidad, como se muestra en el gráfico. También se utilizan algunas caracterizaciones más sociológicas, como el lugar de procedencia o el ambiente social y familiar, especialmente cuando se trata de cursos iniciales de etapa.

Cuando en clase hay alumnos que presentan necesidades educativas especiales, la diversidad del grupo clase y las dificultades que presenta la educación de estos alumnos aparece también como un criterio relevante.

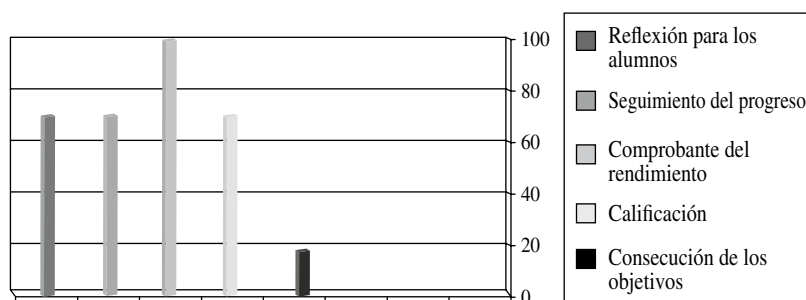
B. Caracterización de las asignaturas



Los profesores caracterizan la asignatura en función de los contenidos que enseñan y cómo organizan la docencia. En la ESO, aunque tienen mayor peso los contenidos conceptuales, también se contempla la enseñanza de procedimientos y actitudes, especialmente en los primeros cursos. En bachillerato se adopta una perspectiva más disciplinar y el profesorado manifiesta una mayor preocupación por acabar el temario.

La docencia sigue mayoritariamente el esquema: explicación, aclaraciones y ejercicios individuales. En general los profesores consideran que tienen pocas horas de clase, lo que no permite que los alumnos dispongan de suficiente tiempo para aprender los contenidos impartidos.

C. *Ideas expresadas por los profesores sobre la evaluación del aprendizaje*

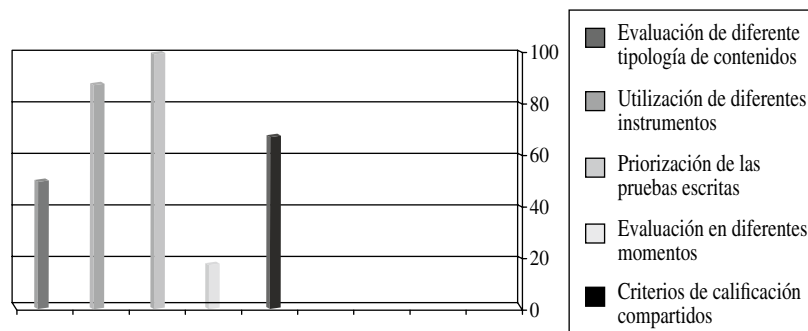


Los resultados obtenidos a través del análisis de las entrevistas realizadas muestran que no existe unicidad de criterios respecto al concepto de evaluación:

- Mientras que en la secundaria obligatoria se tiende a considerar la evaluación fundamentalmente como un proceso, en el bachillerato se pone más énfasis en la comprobación final de unos resultados que permiten calificar y acreditar.
- Otra diferencia se encuentra en los argumentos sobre la utilidad de la evaluación. En los primeros niveles consideran que evaluar es útil para conocer el avance de los alumnos y guiar el proceso, para orientar a alumnos y padres (se entiende que después de conocer los resultados finales), mientras que en bachillerato consideran la utilidad de la evaluación para comprobar los resultados.
- Puede detectarse una cierta preocupación o conflicto entre aprobar y atender a la diversidad de alumnos desde un modelo comprensivo en el nivel obligatorio.
- También se entienden de manera diferente los condicionantes de la evaluación, que abarcan una amplia gama de concepciones: el hecho de tener que calificar en sí mismo, la preocupación por la coherencia de los criterios adoptados, la objetividad de estos criterios, la elaboración correcta de

los exámenes, las presiones sociales y la selectividad en el bachillerato o incluso la propia situación laboral. Las condiciones señaladas no se consideran como facilitadoras de la evaluación, sino, al contrario, como condicionantes que dificultan el proceso, aunque también se plantean algunas alternativas de mejora: tener pocos alumnos, escucharlos, dejarlos participar y hacer un seguimiento del proceso.

D. *Decisiones y actuaciones sobre la evaluación del aprendizaje*

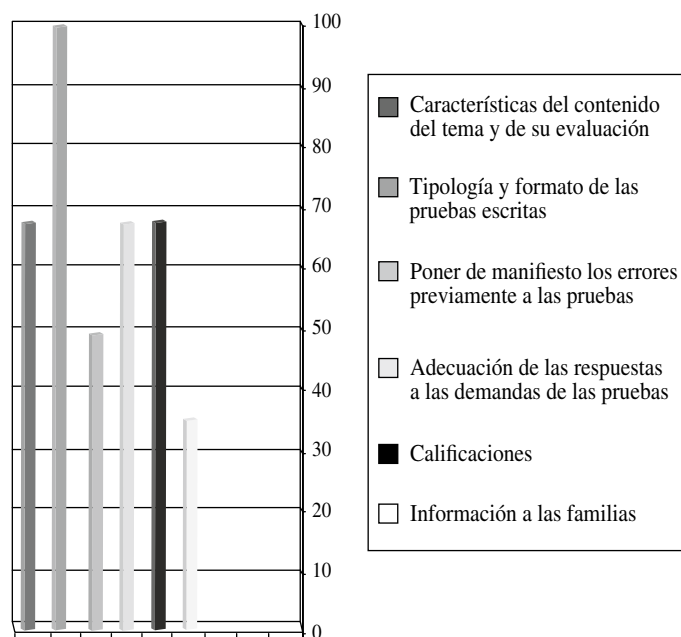


Los profesores de ESO tienen más en cuenta que los de bachillerato la evaluación de actitudes y procedimientos, aunque existe una gran diversidad y unos criterios poco compartidos en la evaluación de estos contenidos. En general, la evaluación de los procedimientos y las actitudes es poco precisa, y las pruebas escritas aparecen como el referente de evaluación más claro.

Se concede mayor importancia al proceso de seguimiento de los alumnos y a la intervención en el mismo (evaluación formativa) en los casos de los profesores del primer ciclo de la ESO que en los del segundo ciclo y bachillerato.

La tarea de evaluación conduce a discutir y aprobar por consenso algunas cuestiones, como el valor adjudicado a los distintos tipos de contenido en la nota final o algunos criterios para evaluarlos.

E. Información explícita sobre la evaluación del aprendizaje

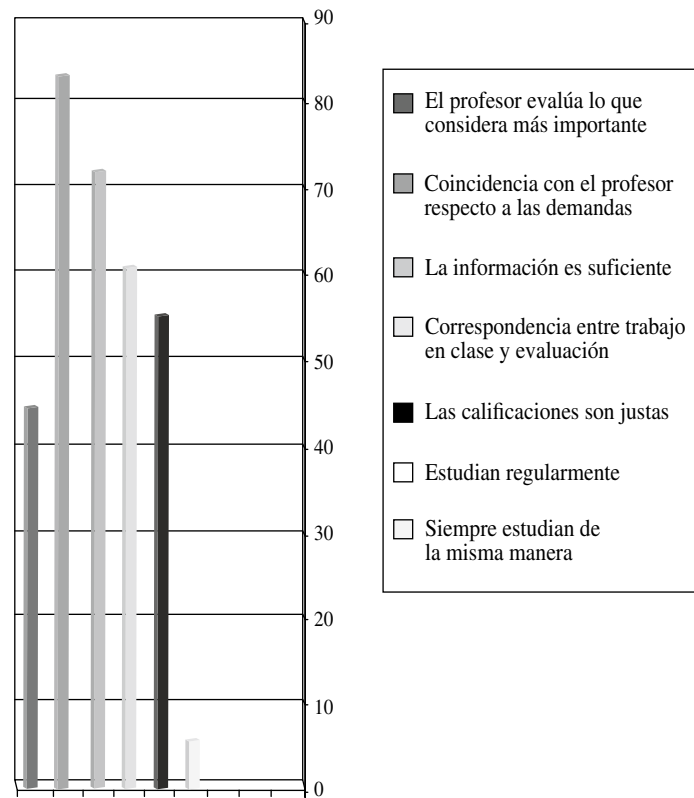


En todos los casos estudiados los profesores y profesoras manifiestan una especial preocupación por garantizar que los alumnos estén informados de cómo y cuándo se evaluará. En general, todos informan al comienzo de la asignatura en qué momentos se realizarán las pruebas de evaluación, en qué consistirán y qué valor tendrán en la nota final. Esta misma información se suele recordar cuando las pruebas están próximas. Pero además, en bastantes casos, los profesores y profesoras utilizan las situaciones de clase para ilustrar de manera concreta qué tipo de errores se deben evitar y qué cuestiones pueden salir en los exámenes.

Después de los exámenes se suelen corregir las pruebas en grupo. Se trata de una corrección de preguntas para indicar la respuesta correcta. En cuanto a la información que piden los alumnos se centra en aspectos concretos de la evaluación o de

la puntuación. La participación de las familias en la evaluación se valora como muy escasa.

F. *La perspectiva de los alumnos*



En general hay coincidencia entre lo que afirman hacer los profesores y lo que manifiestan los alumnos. Éstos saben lo que considera importante el profesor, aunque algunos alumnos con menor rendimiento tienen dudas.

También consideran tener un nivel de información suficiente sobre las pruebas y conocer bien las demandas de evaluación del profesor. Las expectativas suelen ser acertadas, especialmente los que siguen bien el curso y consideran justas las decisiones del profesor.

Todos estudian de manera parecida y los alumnos que no obtienen buenos resultados no se plantean cambiar la manera de estudiar, dicen que estudiarán más pero no se plantean el método.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Aunque debemos ser prudentes en la generalización de los resultados. Puesto que partimos de un análisis de casos, las ideas que planteamos en la discusión pueden ser de interés para escenarios de educación secundaria con características similares.

Respecto a *los criterios que orientan las decisiones de los profesores sobre la evaluación en la educación secundaria* hemos podido constatar la diversidad de criterios existente, por lo que centraremos nuestras reflexiones en analizar qué condicionantes la pueden producir. Apuntaremos algunas ideas al respecto, tomando como base, por una parte, el análisis de los escenarios específicos de educación secundaria de los que partimos y, por otra, las aportaciones de algunas investigaciones realizadas en otros contextos próximos o similares, lo que pensamos que nos aproximará a una explicación de los motivos de la situación, teniendo en cuenta los diferentes parámetros posibles de análisis.

Un aspecto importante que ponen de relieve las investigaciones realizadas, tal como hemos expuesto en la introducción, es que los criterios que orientan las decisiones del profesor respecto a la evaluación no son independientes de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. A este respecto, Biggs (1995) diferencia dos concepciones –a nuestro entender como extremos de polos opuestos– que determinan prácticas evaluativas diferenciadas: desde la primera de ellas, el aprendizaje se valoraría en función de la cantidad y acumulación de contenido, y la enseñanza como transmisión del mismo, lo que conduciría a evaluar en términos binarios la cantidad y fidelidad de la información reproducida.

Desde la segunda perspectiva, más próxima a una concepción constructivista, el aprendizaje se concebiría como un proceso activo de construcción de conocimiento en el que la función del profesor sería guiar y orientar este proceso para conseguir un nivel de comprensión más profundo.

Sin embargo, en nuestros escenarios se puede observar que aunque existe una concienciación del profesorado, especialmente del que imparte docencia en la ESO, de la necesidad de dirigir la evaluación en el sentido que acabamos de señalar (...*la evaluación es útil para que el profesor conozca el avance de los alumnos y pueda guiar el proceso; los alumnos pueden tomar conciencia de los errores y regular el proceso...*), lo que no es tan evidente es que esta intención se materialice en una práctica diferenciada.

A nuestro entender, en este hecho adquiere un relieve especialmente importante la formación del profesorado, puesto que si bien desde la Administración se ha proporcionado una formación sobre el marco teórico que toma como base el actual sistema educativo, esta formación seguramente no proporciona el conocimiento procedimental y estratégico o condicional (Monereo y col. 2000) que requieren los docentes para asumir la función de guía en la construcción de conocimiento que desde la perspectiva constructivista se propugna. Por otra parte, como manifiestan los propios docentes, la existencia de presiones sociales y académicas (alcanzar unos niveles mínimos al finalizar un ciclo) también son factores que favorecen la discordancia entre las creencias declaradas y las actuaciones.

En relación con *las decisiones y actuaciones del profesorado para evaluar* hemos podido constatar cómo los profesores de primer ciclo conceden una mayor importancia al seguimiento de los alumnos. Este hecho podría explicarse por la procedencia del profesorado, cuya formación inicial y experiencia docente presenta diferencias notables respecto al profesorado de segundo ciclo y bachillerato. Esta misma interpretación es manifestada por uno de los profesores de bachillerato estudiados, cuando señala que

el profesorado procedente de la antigua EGB tiene más en cuenta la evolución del alumno y el proceso de aprendizaje, aunque el profesorado procedente del antiguo bachillerato poco a poco va cambiando. En este sentido sería interesante plantearse la manera de favorecer el intercambio entre el profesorado de los diferentes ciclos, para fomentar el aprendizaje recíproco.

Otro aspecto que cabe señalar es la evaluación de la diferente tipología de contenidos curriculares. El profesorado de ESO presta más importancia a la enseñanza y evaluación de los diferentes tipos de contenidos que el profesorado de bachillerato, centrado de manera fundamental en la enseñanza y evaluación de conceptos. Esta actuación responde, según indican los propios profesores, a la necesidad de preparar a los alumnos para las pruebas de acceso a la universidad, que hasta ahora han dado una especial importancia en estas materias a los contenidos conceptuales.

Esta explicación es coherente con los resultados de investigaciones realizadas en otros países, como Israel (Tamir, 1993), en las que se pone de manifiesto que lo que se enseña en los niveles previos a las pruebas de acceso a la universidad determinan en gran manera lo que se enseña y evalúa en ellos. Por ello este mismo autor propone que si se quiere mejorar la enseñanza en los niveles no obligatorios se han de modificar las características de las pruebas de acceso, en el sentido de los aprendizajes que intenten promoverse.

Respecto a los instrumentos de evaluación, el uso prioritario de las pruebas escritas aparece relacionado con la necesidad de dar una mayor objetividad a la evaluación. Algunos profesores reconocen que saben la nota que obtendrán los alumnos antes de hacer las pruebas y que no se equivocan, pero a pesar de ello las realizan. En ningún caso se cuestiona la objetividad de las valoraciones obtenidas a partir de las pruebas escritas.

En este sentido, nos parece importante considerar nuevamente el cambio tan radical que supone para los antiguos profesores de bachillerato incorporarse a la educación obligatoria, y el esfuerzo de adaptación que han debido realizar en poco tiempo. Este

problema es mucho más grande si se tiene en cuenta la enorme resistencia a hacerlo, derivada de la poca motivación, la escasa preparación recibida para ello y el mayor esfuerzo que supone atender a los alumnos de educación secundaria obligatoria.

Aunque estas consideraciones se realizan a partir del estudio de seis casos, los resultados nos parecen especialmente significativos por tratarse de profesorado con un alto nivel de implicación en sus tareas, como lo muestra el hecho de que se hayan ofrecido voluntarios para la investigación.

La forma y el tipo de *información proporcionada* a los alumnos es coherente con los planteamientos evaluativos analizados en los apartados anteriores. La información que se aporta se centra en los resultados y no en el proceso, lo cual nos conduce a pensar que no existe un traspaso progresivo del control del profesor al alumno en el sentido que apuntan Jorba y Sanmartí (1996) y Allal y Pelgrims (2000), es decir, que los criterios de evaluación y la evaluación en sí misma pasen a adquirir una función reguladora del aprendizaje, permita establecer prioridades y dirigir la actividad en un sentido concreto. Por el contrario, la información centrada en los resultados se constituye como un importante criterio de aprendizaje, ya que condicionará qué se aprende y cómo se aprende (Vizcarro, 1998).

En opinión de los alumnos, la información ofrecida por los profesores reduce la incertidumbre y la sensación de riesgo, afirmación que concuerda con la de los profesores cuando consideran que el interés de los alumnos aumenta notablemente al aproximarse las pruebas, lo que reforzaría también la idea de que la mayoría sólo estudia los días anteriores a las mismas.

Por otra parte, en ninguno de los casos analizados se hacen explícitos los criterios de evaluación, de manera que los alumnos no tienen la posibilidad de utilizarlos para regular su aprendizaje y tomar decisiones estratégicas en función de ellos. Tampoco se explicitan criterios de calidad en el aprendizaje, de manera que se fomenta una visión del aprendizaje como una cuestión de todo o nada, de saber o no saber.

Finalmente, en cuanto a las *decisiones de los estudiantes en función de las demandas de evaluación*, los alumnos dicen estudiar los contenidos de éstas y otras materias de manera semejante: leyendo los apuntes y el libro, haciendo esquemas y repasando los ejercicios hechos en clase. Esta manera de estudiar parece ser bastante general en todos los estudiantes y en todos los cursos analizados en nuestro trabajo. Adoptando la terminología usada por Marton y Säljö (1997), podríamos decir que la manera como los alumnos realizan sus actividades de estudio mantiene un elevado nivel de consistencia, apareciendo relativamente poca variabilidad en la manera de tener en cuenta las condiciones específicas de cada materia y de cada contexto; incluso aquellos alumnos que no han logrado los resultados académicos esperados dicen no modificar la manera de afrontar el estudio. Este último aspecto refleja cómo los procedimientos utilizados por los alumnos para afrontar su estudio son aplicados de manera mecánica o poco estratégica, ya que no se modifican aun cuando no permiten conseguir los objetivos deseados.

Esta poca variabilidad en el proceso de estudio también podría ser debida a que las condiciones y demandas de los contextos de aprendizaje así como la estructura de las actividades y de participación social en las aulas no presentan diferencias esenciales. De esta manera, la homogeneización de las prácticas educativas podría explicar cómo los alumnos llegan a atribuir igual significado y sentido a lo que se les pide en clase.

Por otra parte, hemos podido constatar cómo los alumnos que obtienen mejores rendimientos académicos tienen una percepción de las características y demandas de aprendizaje más aproximada o coincidente con la información que aportan los profesores. Estos resultados son similares a los obtenidos por Clariana, Monereo y Pérez Cabaní (1992), en un estudio en el que se comprobó cómo la percepción que los estudiantes se forman de lo que el contexto les exige y ofrece es lo que en última instancia determina su manera de abordar las tareas de aprendizaje y el enfoque adoptado para aprender y para responder a las demandas

de evaluación. Así, las demandas de evaluación demuestran tener una capacidad importante para dirigir el aprendizaje hacia los componentes que a través de ellas se evalúan.

6. PROPUESTAS PARA EL CAMBIO

No sólo la investigación que presentamos, que ha sido realizada a través del estudio de casos, sino también estudios internacionales de muy amplio abasto, como el reciente informe PISA presentado por la OCDE en diciembre de 2004, ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer recursos al profesorado de educación secundaria para actualizar su formación y para realizar una evaluación del aprendizaje más ajustada a las nuevas necesidades que la sociedad plantea.

Desde esta perspectiva, hemos elaborado un instrumento de reflexión sobre la evaluación del aprendizaje IRAESO.³ con el objetivo de ofrecer a los docentes, a través de la Red, una guía para favorecer el análisis, la reflexión y la mejora del proceso de evaluación del aprendizaje.

Las situaciones que se plantean en IRAESO se centran en los aspectos del proceso de evaluación que los docentes de nuestro estudio han descrito como problemáticos (la objetividad, la evaluación de contenidos de diferente tipología, la explicitación de criterios, la información a los alumnos, etc.). A lo largo de cada una de ellas se ofrecen diferentes vías de análisis y niveles de ayuda para que cada docente pueda escoger cuál de ellas se ajusta mejor a sus necesidades e intereses. Aunque este instrumento constituye solamente una guía para la reflexión del profesorado, esperamos que sea también un instrumento que incida en las prácticas de evaluación y que contribuya al cambio que requiere el proceso de evaluación del aprendizaje en la educación secundaria.

³ IRAESO ha sido realizado por M. L. Pérez; M. R. Carretero; E. Rafel; E. Sangerman, y J. Juandó con la colaboración de la Fundación Propedagògic, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y la Universidad de Girona. Está disponible en la dirección electrónica: <http://iraeso.udg.edu>

REFERENCIAS

- Allal, L. (1998). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive. En Huberman (Ed.), *Assurer réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assesment of –or in– the zone of proximal development. *Learning and Instruction* 10, pp. 137-152.
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 3-19.
- Biggs, J. B. (1995). Assessing for Learning: Some Dimensions Underlying New Approaches to Educational Assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLI (1), pp. 1-17.
- Biggs, J. B. (1996). Assessing learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), pp. 5-15.
- Clariana, M., Monereo, C. & Pérez Cabaní, M. L. (1992). Percepción del modelo instruccional del profesor y rendimiento académico. En C. Marcelo y P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación inicial y permanente*. (pp. 453-462). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Coll, C., Barberà, E. & Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje* (90), 11-132.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Entwistle, N.J. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. En J.C. Smart (ed.) *Higher education: Handbook of Theory and Research*, XV. (pp. 156-218). New York: Agathon Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chocago: Aldine.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.

- Jorba, J. & Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Jorba, J. & Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona: Síntesis.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, (46), 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. En F. Marton, D. J. Hounsell, y N. J. Entwistle (eds.). *The experience of learning* (2ª edición) (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez Cabaní, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (coord.) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor/Ediciones UOC.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Londres: Sage.
- Pérez Cabaní, M. L., Carretero, R., Palma, M., & Refel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje* (91), 5-30.
- Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, C, Palacios J. & Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico en educación. II. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 285-307). Madrid: Alianza.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N., Jorba, J. & Ibáñez, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. En Pozo, J. I. & Monereo, C., *El aprendizaje estratégico* (pp. 301-320). Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela* (30), 5-13.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamir, P. (1993, mayo). Student Assessment: Present and Future Trends. Documento presentado en la "Quinta Reunión Europea de la Enseñanza de la Biología". Barcelona, España.

- Tang, C., (1994). Assessment and student learning. En G. Gibbs (ed.) *Improving Student Learning. Theory and Practice* (pp. 151-170). Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Villasante, R., Montañés, M. & Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: El Viejo Topo.
- Vizcarro, C. (1998). La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas. En Vizcarro, C & León, J. A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-160). Madrid: Pirámide.

ANEXO 1

Ejemplo de guión del momento inicial de la entrevista realizada a los profesores:

- a) El contexto donde se lleva a cabo el proceso de evaluación.
- b) El grupo de alumnos.
- c) El tipo de asignatura que se evalúa y los contenidos que se trabajan.
- d) Los contenidos de la asignatura que el profesor considera fundamentales.
- e) Cómo piensa evaluar la asignatura. Tipo de demandas, instrumentos y momentos en los que se piensa evaluar.
- f) Cómo piensa calificar.
- g) Qué tipo de información piensa facilitar a los alumnos respecto a la evaluación. Cómo dará esta información y en qué momentos.
- h) Qué piensa el profesor respecto al uso y la utilidad que tiene esta información para los alumnos.
- i) Tipo de información que piden los alumnos.
- j) Tipo de participación que tendrán los alumnos en la evaluación.
- k) Cómo piensa informar a los alumnos respecto a los resultados de la evaluación.

Ejemplo de guión del momento inicial de la entrevista realizada a los alumnos:

- a) Edad, preferencias respecto a las materias que cursa, ...
- b) Preferencias respecto al contenido de la asignatura.
- c) Percepción y preferencias respecto a las estrategias didácticas utilizadas por el profesor.
- d) Percepción respecto al control que el profesor ejerce sobre su proceso de aprendizaje.

- e) Percepción respecto a los aspectos que tiene en cuenta el profesor para evaluar el aprendizaje.
- f) Cómo enfoca, cómo organiza y qué procedimientos utiliza para estudiar.
- g) Expectativas que tiene de las posibles demandas del profesor.
- h) Cómo piensa enfocar el estudio en función de las expectativas sobre las demandas.

ANEXO 2.
MODELO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

Profesores

Unidad de análisis	Dimensiones	Propiedades	Lugar en el corpus
A. Caracterización del grupo de alumnos	A1. Historia del grupo		
	A2. Vinculación anterior entre profesor y alumnos		
	A3. Resultados escolares		
	A4. Motivaciones personales		
	A5. Contexto familiar		
	A6. Contexto social		
	A7. Capacidades		
	A8. Grado de autonomía en el trabajo escolar		
	A9. Cumplimiento de normas		
	A10. Participación en la vida del aula		
	A11. Otros aspectos actitudinales		
B. Caracterización de la asignatura	B1 Contenido B2 Secuenciación B3 Básico-complementario B4 Desarrollo del programa B5 Posibles cambios		
C. Conceptualización de la evaluación	C1. Funciones (para qué sirve, diferentes formas de evaluar con diferentes funciones)		
	C2. Utilidad (a quién le es útil)		

Unidad de análisis	Dimensiones	Propiedades	Lugar en el corpus
	C3. Forma ideal de evaluar: a) Ideal como profesor b) Ideal como alumno		
	C4. Factores que condicionan la evaluación		
	C5. Valoración de la tarea de evaluar		
	C6. Valoración del perfil del buen evaluador		
	C7. Cambios en la manera de evaluar a) Pasado b) Futuro		
	C8. Roles en la evaluación a) Profesor b) Alumno		
	C9. Momentos		
D. Actuaciones y decisiones sobre la evaluación	D1. Instrumentos		
	D2. Momentos		
	D3. Aprendizaje que se evalúa: Obj. Generales Aprendizajes específicos: Conceptos, procedimientos, actitudes, valores.		
	D4. Demandas de evaluación		
	D5. Marco en el cual se elaboran los criterios de evaluación (equipos docentes, departamentos, áreas...)		
	D6. Momentos		
E.- Información sobre la evaluación	E1. Alumnos Sobre qué informa Cómo informa Momentos en que se informa: -Preevaluación -Postevaluación Para qué informa Uso que hacen		
	D2. Padres Sobre qué informa Cómo informa Momentos en que se informa Para qué informa Uso que hacen		

Alumnos

Unidades de análisis	Dimensiones	Propiedades	Lugar en el corpus
F. Ideas de los alumnos sobre el sistema de enseñanza y de evaluación del profesor. Actuaciones y decisiones que toma a partir de estas ideas.	1. Ideas sobre las intenciones educativas del profesor		
	2. Motivación por la asignatura		
	3. Conocimiento de los momentos y formas de evaluación		
	4. Percepción de las demandas de evaluación		
	5. Actuaciones y decisiones de los alumnos para estudiar / aprender		
	5bis. Valoración de los propios resultados		
	6. Intervención de los padres		
	7. Comunicación con el profesor en relación a la evaluación: 7.1. <i>Feed-back</i> 7.2. Interpelación al profesor		
	8. Prospectiva		
	9. Tiempo que dedica el alumno a preparar la asignatura		