



Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación

Impact of socio-economic context in the teachers' conceptions of assessment

F. Javier Murillo; Nina Hidalgo y Sofía Flores

Universidad Autónoma de Madrid

nina.hidalgo@uam.es

RESUMEN¹

Las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación tienen una fuerte incidencia sobre sus prácticas evaluativas y, con ello, sobre el desarrollo de los estudiantes. Por ello, existe una fructífera línea de investigación que busca conocer esas concepciones y cómo inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, hay evidencias empíricas de que las actuaciones de los docentes se definen en gran medida por el contexto socio-económico del centro donde el docente trabaja. Sin embargo, se sabe aún poco de cómo el contexto socio-económico del centro incide en

¹ Este estudio está incluido en la Convocatoria de Proyectos de Investigación I+D+i "Escuelas para la Justicia Social" (EDU2011-29114), dirigido por F. Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid)

esas concepciones docentes. El presente estudio busca conocer las concepciones de evaluación que tienen los profesores de educación Primaria y Secundaria, y determinar si existen diferencias en función del contexto socio-económico del centro en el que trabaja. Para ello se ha desarrollado un estudio cualitativo de carácter fenomenográfico. Los participantes diez docentes de Educación Primaria y Secundaria, la mitad que trabajan en un contexto socio-económico favorable y la otra mitad en un contexto desafiante. Para obtener los datos se utilizó la entrevista fenomenográfica. Los resultados muestran importantes diferencias en las concepciones sobre los referentes de evaluación, sobre los instrumentos usados y su adaptación, y sobre la devolución de la información. Lo más relevante es la diferente concepción que tienen de lo que es evaluación justa. Para los docentes de entornos favorables una evaluación justa está ligada a la objetividad y a la transparencia de las evaluaciones, los instrumentos y los criterios de corrección; mientras que para los docentes que trabajan en contextos desafiantes está más relacionada con la adaptación y la medición integral de los avances del estudiante. La conclusión es la importancia de tener en cuenta el contexto socio-económico, tanto para desarrollar investigaciones como para poner en marcha políticas de apoyo a los centros.

PALABRAS CLAVE: Concepciones de evaluación, Evaluación de estudiantes, Contexto del centro educativo, Investigación fenomenográfica, Evaluación Justa.

ABSTRACT

The teachers' conceptions of assessment have a strong impact in their evaluative practices, and with this, in the students' development. Thus, exist a fruitful research line that seeks to understand these conceptions and how they affect the process of teaching and learning. Furthermore, there is empirical evidence that the actions of teachers are defined greatly by the socio-economic context of the school

where the teacher works. However, still little is known of how the socio-economic context of the school commit in teachers' conceptions. The current study looks for know the assessment conceptions of Primary and Secondary teachers, in order to determine whether there are differences depending on the socio-economic context of the school where teachers work. For this, we have developed a phenomenographic approach with 10 teachers, half working in a favorable socio-economic context and the other half in a challenging context. Phenomenographic interviews were used to obtain data. The results show significant differences in assessment conceptions relating to the evaluation model, the instruments and methods used and their adaptation means, and the return of assessment information. The most relevant is the different conception they have of what is fair assessment. For teachers, which work in favorable environments, a fair assessment is linked to the objectivity and transparency of assessments, tools and correctioncriteria; while for teachers which work in challenging contexts is more related to adaptation and comprehensive measure of student progress. The conclusion is the importance of having in mind the socio-economic school context, both to develop research as well as to implement policies to support schools.

KEYWORDS: Evaluation conceptions, Assessment, School context, Phenomenographic research, Fair evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad se están multiplicando las investigaciones que buscan indagar en las concepciones de los docentes hacia la practica evaluativa (p.ej., Coll y Remesal, 2009; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Harris y Brown, 2009; Pope, Green, Johnson y Mitchell, 2009; Remesal, 2011). La idea es sencilla, dado que las concepciones son el primer paso para la acción, sólo cambiando las concepciones

podemos mejorar las prácticas y, con ello, el desarrollo de los estudiantes (Murillo, Martínez-Garrido e Hidalgo, 2014).

Efectivamente, todo ser humano, por naturaleza, construye ideas, pensamientos y juicios sobre y a partir de sus propias experiencias. Esto lo lleva a concebir el mundo de una forma diferente de los otros, y que incide, de una forma u otra en su modo de actuar en los diferentes ámbitos de la vida. Está claro que la causa de una acción no es necesariamente es reflejo de que así piensa o concibe el mundo una persona, pero sin duda lo determina de una forma importante. Por ejemplo, que un profesor evalúe de cierta forma no necesariamente refleja que crea que sea la más adecuada, pero sin duda se ve afectada por esas ideas implícitas. En cualquier caso, la manera en que el docente concibe a la evaluación impacta en su propia práctica evaluativa y, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marshall y Drummond, 2006).

Por otra parte, existe una buena cantidad de evidencias que indican que el contexto socio-económico en el que está la escuela determina la forma de actuar de los docentes. Así, resulta de especial interés la investigación de Lupton (2005) donde estudió cómo influye el contexto social en la dinámica del centro. El planteamiento era sencillo, seleccionó las escuelas de los barrios más pobres de Inglaterra y analizó cómo el contexto marcaba el trabajo de docentes y directivos. Y se dio cuenta de que los profesores no podían desarrollar su tarea de forma normal, aunque quisieran; sabían la teoría y se creían buenos profesores, pero no podían mantener un buen clima, organizar lecciones estructuradas, proponer actividades desafiantes o atender a la diversidad..., si tenían que mantener unas rutinas de supervivencia tales como el orden en el aula.

Enlazando ambas ideas, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Incide el contexto socio-económico de la escuela en las concepciones de los docentes sobre la práctica evaluativa?

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El profesor estadounidense M. Frank Pajares (1992) afirmó en un influyente artículo que prestar atención a las concepciones del profesorado debería de ser un tema prioritario para la investigación educativa. Si las concepciones determinan el comportamiento de los docentes, solo conociéndolas es posible modificarlas para mejorar la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes.

Las concepciones se definen como un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa (Remesal, 2011). Es importante señalar que, a pesar de la apariencia individualista, las concepciones tienen un carácter social, ya que se fundamentan e interrelacionan en fenómenos culturalmente compartidos (Van den Berg, 2002). Dado que estas creencias se desarrollan a través de las experiencias personales de los individuos, los investigadores concluyen que las concepciones son omnipresentes, e influyen y son influidas por las interacciones del individuo con el mundo. Así, una concepción es la una construcción mental sobre aquello que un sujeto interpreta, vive y entiende una realidad, pero en ningún caso como lo experimenta ya que el interés de las concepciones radica en conocer que piensa un sujeto sobre un proceso determinado (Marton, 2000).

Las concepciones docentes serían, por tanto, un marco o estructura de creencias a través del cual los docentes interpretan e interactúan día a día en el aula (Pratt, 1992; Thompson, 1992); De esta forma, las concepciones de los profesores son

influidas por el contexto en el que se desarrolla el profesor, y definen su práctica docente. Queda claro que dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006).

Prieto y Contreras (2008) insisten en precisar que los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada y consciente, por el contrario, las han internalizado inconscientemente en sus estructuras cognitivas y emocionales, a partir de una gran diversidad de experiencias personales y escolares. Las experiencias escolares acaecidas en el contexto en el que se desempeñan les han facilitado la construcción social de creencias respecto de la educación, la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación.

De esta forma, no es extraño que el estudio de las concepciones de los docentes se ha convertido en una fructífera línea de investigación educativa (Fives y Gill, 2014). Dentro de ella, tiene especial relevancia el estudio de las concepciones docentes sobre sus prácticas evaluativas (Atjonen, 2014; Azis, 2012; Brown, 2003, 2004, Brown y Hirschfeld, 2008; Brown y Remesal, 2012; Brown, Lake y Matters, 2011; Chen, Brown, Hattie y Millward, 2012; Harris y Brown, 2008; Winterbottom et al., 2008; entre otros).

La influencia de las creencias en la práctica evaluativa del docente es clara: la forma en que los docentes conciben la evaluación tiene repercusiones directas en las prácticas evaluativas del docente y éstas en el aprendizaje de los estudiantes. Efectivamente, toda evaluación llevada a cabo por un docente ejerce un poder determinando tanto en las prácticas pedagógicas como en el aprendizaje de los estudiantes (Prieto, 2008; Prieto y Contreras, 2008).

En los últimos años, y especialmente a partir de los trabajos de Brown (p.ej., Brown, 2003, Brown, Lake y Matters, 2011; Brown y Hirschfeld, 2008; Harris y Brown, 2008), es posible reconocer cuatro grandes concepciones que tienen los docentes de la evaluación y su repercusión en la práctica evaluativa (Azis, 2012):

- *La evaluación como mejora.* Los docentes que conciben la evaluación desde esta perspectiva consideran que la información que surge de la evaluación sirve para cambiar y mejorar su propia enseñanza así como el aprendizaje de los estudiantes. Estos docentes utilizan diversas estrategias para evaluar a los estudiantes, aportándoles información cuantitativa y cualitativa tanto para los propios docentes como para los estudiantes (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008; Brown y Hirschfeld, 2008; Black, Harrison, Lee, Marshall y William, 2002).
- *La evaluación entendida como rendición de cuentas de la escuela.* Los docentes que evalúan en base a estas creencias consideran que la evaluación sirve para dar cuenta de su propia labor docente y de la consecución de estándares, así como de la aportación educativa de la escuela en la sociedad. Para estos docentes la evaluación es responsabilidad de la escuela y sirve para demostrar la calidad de su enseñanza.
- *La concepción de evaluación como rendición de cuentas del propio estudiante.* Esta concepción sostiene que los estudiantes son responsables de su propio proceso de aprendizaje, por lo que el docente se limita a acreditar y calificar su logro académico (Harris y Brown, 2008). Desde esta perspectiva, los docentes deben ser lo más “objetivos” posibles con el fin de calificar correctamente a sus estudiantes ya que esto tiene consecuencias tales como la graduación, la selección o la presentación de informes públicos.

- *La evaluación como un proceso irrelevante.* Los docentes que conciben el proceso evaluativo desde esta perspectiva rechazan la evaluación ya que consideran que es un elemento más del proceso de enseñanza. Consideran que tener que calificar o valorar a los estudiantes afecta a su autonomía y profesionalidad así como al aprendizaje de los estudiantes. Además consideran que los datos obtenidos de la evaluación son poco válidos y menos fiables (Brown, 2003).

De entre las investigaciones recientes destacamos el trabajo Remesal (2011), tanto por su calidad como por haber sido desarrollado en nuestro contexto. Esta investigadora desarrolló una ambiciosa investigación sobre las concepciones de evaluación de los docentes de educación Primaria y Secundaria en España. El propósito del estudio es explorarlas concepciones acerca de las funciones de la evaluación de los docentes. En el estudio, de carácter cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a treinta docentes. Las concepciones de evaluación son analizadas en base a la posición de los docentes en un polo pedagógico o social. Los docentes con concepciones puramente pedagógicas consideran la evaluación como un elemento regulador del aprendizaje de los estudiantes y de su propia práctica; las concepciones puramente sociales conciben la evaluación como un elemento acreditativo social, la cual no debe cambiar el proceso de enseñanza, considerando la enseñanza como algo puramente objetivo y rechazando los métodos cualitativos de evaluación. Los resultados del estudio muestran que un 40% de los docentes conciben la evaluación de forma mixta social (es decir, no puramente social per más cercano a éste polo que al pedagógico); un 24% tienen una concepción mixta pedagógica; un 16% con una concepción puramente pedagógica y otro 16% con una concepción puramente social. Estos datos muestran que los docentes siguen teniendo

concepciones tradicionales arraigadas de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Aun sabiendo que el contexto es un insumo fundamental para la elaboración de las concepciones de los docentes (p.ej., Brown, 2003), no hay mucha investigación que nos permita saber qué contextos generan qué concepciones (p.ej., Rubie-Davies, Flint y McDonald, 2012). Sin embargo, sobresalen las aportaciones de Marcia Prieto (2008). Esta autora chilena considera que las creencias están profundamente relacionadas con el contexto en el que se desarrollan, por lo que el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los estudiantes y del centro influirá directamente en las concepciones y creencias de evaluación del docente. Según ella los contenidos y la forma de evaluarlos se determina en función del contexto del centro educativo. Desde esta perspectiva, los docentes situados en contextos más desafiantes o con dificultades deberán adecuarse más a las diferencias entre los estudiantes, “como la diversidad social y cultural que les caracterizan y por lo tanto, la evaluación se transforma en la vía que determina su trayectoria escolar, sobre la base de la calidad de su capital cultural” (Prieto, 2008, p. 134). Así, las creencias sobre los estudiantes que provienen de sectores más vulnerables se relacionan con su “menor capacidad”, su “poca dotación” o su inevitable “desventaja sociocultural y lingüística”.

Con todo ello, los objetivos de esta investigación son profundizar en las concepciones de evaluación de docentes españoles, y determinar si el contexto socio-económico del centro educativo en el que trabajan determina diferencias en las concepciones.

3. MÉTODO

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Se ha optado por usar la fenomenografía como forma de aproximación a las concepciones de los docentes (Bouden y Walsh, 2000; Marton, 1986; Richardson, 1999). Marton (1994) describió a la fenomenografía como un enfoque con base empírica que procura identificar el número limitado de maneras cualitativamente distintas de como diferentes personas vivencian, conceptualizan, perciben y entienden diversos tipos de fenómenos. Se caracteriza por ser un método que cambia continuamente, ya que es construido en conjunto por aquellos que participan en ella. Su objeto son las diferentes (o semejantes) maneras de cómo somos conscientes del mundo, cómo experimentamos, comprendemos, aprendemos y vemos los diversos fenómenos y situaciones del mundo. Desde una perspectiva fenomenográfica, el interés del investigador no se centra en los procesos en sí mismos sino en cómo los sujetos vivencian y perciben dichos procesos (Reed, 2006).

3.2. PARTICIPANTES

Una cuestión fundamental en relación con los estudios fenomenográficos es la elección de los informantes claves de la investigación, tanto el número como la variabilidad. Los participantes en esta investigación son diez profesores de diferentes características que trabajan en centros de la Comunidad de Madrid. Su selección se hizo mediante un muestreo no probabilístico por cuotas con tres criterios de selección:

- *Contexto socio-económico del centro educativo:* favorable o desafiante. Los indicadores que nos han permitido seleccionar estos centros han sido: el nivel socioeconómico del barrio donde se encuentra el centro y de las familias de los estudiantes que asisten a ese centro, y las características sociales, culturales y lingüísticas de dichos estudiantes. Entre los centros favorables se encuentran

centros situados en los barrios madrileños de Chamartín, Valdezarza o Vicálvaro; y entre los centros desafiantes barrios como Villa de Vallecas, Orcasitas o Carabanchel.

- *Nivel educativo del centro educativo*, diferenciado entre los docentes de Educación Primaria y los de Educación Secundaria.
- *Titularidad del centro*, centros educativos públicos, concertados y privados.

En la tabla 1 se detalla la información, donde puede verse que existe una distribución equilibrada de dichos docentes.

Tabla 1. *Características de los participantes.*

DOCENTE	NOMBRE *	NIVEL EDUCATIVO	TITULARIDAD DEL CENTRO	CONTEXTO	ASIGNATURA	AÑOS DE EXPERIENCIA
1	Carolina	Primaria	Público	Desafiante	Tutor	10
2	Matías	Primaria	Público	Desafiante	Matemáticas	14
3	Lourdes	Primaria	Concertado	Desafiante	Tutor	3
4	Ana	Primaria	Concertado	Desafiante	Tutor	5
5	Alberto	Primaria	Concertado	Favorable	Tutor	8
6	Marta	Primaria	Concertado	Desafiante	Tutor	12
7	Pedro	Secundaria	Privado	Favorable	Humanidades	10
8	Juan	Secundaria	Concertado	Favorable	Lengua e Historia	25
9	Susana	Secundaria	Público	Desafiante	Historia	25
10	Laura	Secundaria	Privado	Favorable	Francés y Lengua	8

Nota: (*) Los nombres de los docentes que aparecen en la tabla de participantes son ficticios, con el fin de preservar su confidencialidad. Fuente: Elaboración propia.

3.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El instrumento utilizado en el presente estudio es la entrevista fenomenográfica (Trigwell, 2000). Este método de obtención de información se basa en el auto-relato (Marton y Booth, 1997). La clave para llevar a cabo una entrevista fenomenográfico es permitir al participante reflexionar sobre su experiencia acerca de un fenómeno

(Bowden, 1996). Las experiencias captadas por la entrevista se “constituyen conjuntamente por el entrevistador y del entrevistado” (Marton, 1994, p.4427), entendido como una 'conversación entre dos compañeros sobre un tema de interés mutuo' (Kvale, 1996, p. 125).

La entrevista de tipo fenomenográfico es de carácter semi-estructurada con sólo unas pocas preguntas clave predeterminadas (Bowden, 1996; Marton, 1994; Reed, 2006). Esto no significa que la entrevista fenomenográfica no tenga foco ya que el objeto de estudio es el centro de enfoque del entrevistador en todo momento y guía la entrevista en todo momento.

Para dar respuesta a esta necesidad de una entrevista semi-estructurada, las entrevistas partieron de tres preguntas generadoras: "¿cómo evalúas?, ¿Cómo concibes tu evaluación? y ¿cómo sería tu evaluación ideal? Se recogieron datos individualmente, se grabaron y posteriormente se transcribieron íntegramente. El trabajo de campo fue desarrollado entre los meses de mayo a julio de 2014.

Acorde con el método fenomenográfico se ha seguido un criterio de proximidad al discurso de los participantes. El investigador trata de ser neutral a las ideas de los participantes en el estudio, analizando los datos obtenidos con la mente abierta y sin participación alguna de sus perspectivas (Orgill, 2002). Se registró anotando la presencia de conceptualizaciones pertenecientes a determinadas categorías y sub-categorías en el discurso de los docentes, separando los docentes que trabajan en centros de contextos favorables y desafiantes. La búsqueda de categorías llevo a encontrar un elemento que agrupa y caracteriza las diferentes concepciones de los docentes y es el concepto que tiene de evaluación justa. De esta forma se utilizó para aglutinar las diferencias en sus concepciones.

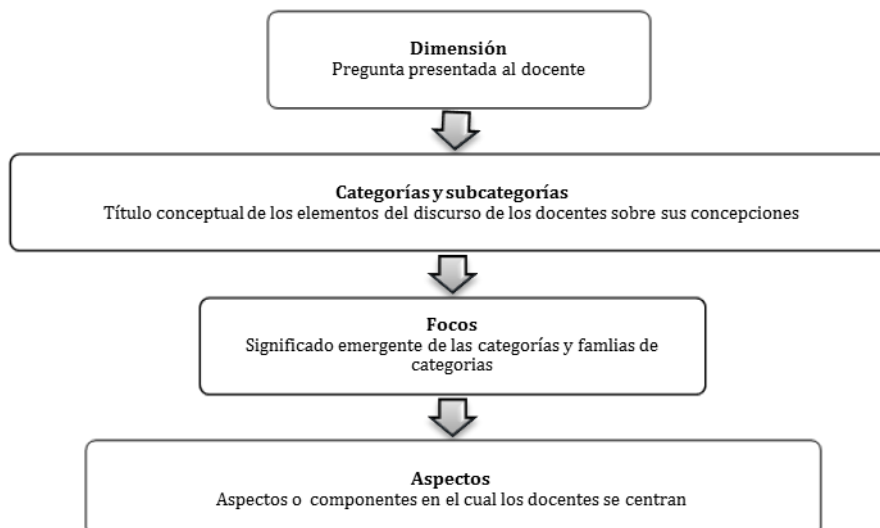


Figura 1: *Pasos seguidos en el análisis del discurso de los docentes.*

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los hallazgos encontrados en el presente estudio muestran una visión compleja y llena de matices que nos permite comprender las concepciones de los docentes sobre su práctica evaluativa. De las entrevistas fenomenográficas realizadas a diez docentes de la Comunidad de Madrid que trabajan en centros educativos situados en contextos favorables y en entornos desafiantes, y de su análisis, aparecen una serie de diferencias en las concepciones que tienen de su propia práctica y de una evaluación ideal. Estas diferencias generan el concepto de evaluación justa como elemento caracterizador y aglutinador de las mismas.

De esta forma se organizarán los resultados en dos bloques, las concepciones sobre su práctica evaluativa y la concepción que tienen de lo que es una evaluación justa.

4.1. CONCEPCIONES SOBRE SU PROPIA PRÁCTICA EVALUATIVA

¿Los docentes de centros educativos situados en contextos socio-económicamente favorables tienen concepciones sobre su propia práctica evaluativa diferentes de los docentes de centros en contextos desafiantes? Esta es la pregunta de investigación que orienta este apartado. Y la respuesta a la misma es un claro sí, pero con infinidad de matices.

Un primer elemento llamativo es el relativo a fuentes en las que se inspiran los docentes para hacer las pruebas. En las escuelas en contextos favorables es muy habitual usar **referentes externos**, esencialmente el libro de texto como base mínima y, a partir de ahí, subir más el nivel con los trabajado en el aula. Veámoslo con tres ejemplos de tres profesores de centros diferentes:

Para elaborar la prueba me baso en el libro de texto; bueno ellos tienen libro de texto, en nuestro caso tenemos dos libros de texto de la misma editorial [...] Les pregunto un poco de eso que lo que hemos visto en clase. [p4FAV:2]

Lo tenía preparado parte del año pasado, pero es que nunca doy todo igual, es decir, ciertas cosas tengo que cambiar porque a lo mejor cierto tipo de información pues he visto que no se lo he dado tan bien o he visto que ellos no lo han podido captar tan bien y entonces no insisto tanto en esto [...]. Por eso, además de basarme en el libro de texto, ahora hay material buenísimo para los profesores. Tenemos material de ampliación, tenemos material de refuerzo, y eso lo uso para los exámenes.[p8FAV:2]

Hay preguntas que tanto se han trabajado en clase con el libro como otras preguntas que han surgido en clase pues por ejemplo, de este control que era una hoja que no sale en el tema del libro, pero sí que trabajamos en clase.[p5FAV:2]

Los y las docentes de centros en contextos desafiantes, sin embargo, sus fuentes son más internas, más autorreferenciales que externas. En sus discursos aparecen constantemente la elaboración mediante el trabajo en equipo y la colaboración con otros docentes de ese curso para determinar los contenidos o destrezas mínimas hasta donde quieren que lleguen sus estudiantes; curiosamente ninguno nombra el libro de texto. Como comentan Carolina y Lourdes:

Yo coordino las pruebas de evaluación con mi compi del otro segundo y elaboramos juntas todo. O sea y entre otras cosas los exámenes. [p1DES:3]

Los exámenes los suelo elaborar yo y en muchas ocasiones en equipo, en colaboración, y suelo hacer exámenes muy variados y muy diferentes uno de otro. [p3DES:1]

Aunque la práctica totalidad de los docentes afirma usar una amplia variedad de **instrumentos de obtención de información** para la evaluación (escalas de actitudes, hojas de observación, diarios de clase...), el examen escrito, con preguntas de diferentes tipos sigue siendo tanto la prueba que más afirman usar los docentes, especialmente en Secundaria. Aun con esa pauta general, sí se observan algunas diferencias en función del contexto favorable-desafiante donde se sitúan los centros educativos.

Efectivamente, las informaciones apuntan a que los docentes que trabajan en centros cuyo contexto es favorable utilizan con mayor frecuencia y con más peso en la nota final pruebas cuantitativas. La concepción que tienen es que este tipo de pruebas son más objetivas y posibilitan tener información más clara a los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Ilustrando esta idea, Juan y Laura afirman:

Utilizo dos exámenes por trimestre. Otra prueba de evaluación es la revisión del cuaderno de trabajo de clase, pero eso solo sirve para redondear la nota. El

peso de la nota lo tienen los exámenes escritos que realizan de los diferentes temas. [p9DES: 3]

Si tengo que ser sincera, es eso; los instrumentos de evaluación sobre todo son: exámenes como te estoy comentando, esas pruebas orales, pequeñas exposiciones o a veces les digo, como todavía no tienen capacidad de hablar, porque hasta tercero de la E.S.O. y son muy poquitas horas [...] y ahí les evaluo y les pongo nota de su participación y demás [...] pero lo que más cuenta es el examen. [p10FAV: 2]

Los docentes de escuelas en contextos desafiantes, aun usando también el examen escrito tradicional, muestran un mayor interés por el uso de pruebas "alternativas", que no muestren sólo la capacidad de los estudiantes de memorizar y redactar. Su preocupación es que deben también considerarse las diferentes habilidades y capacidades de sus estudiantes, el aprendizaje real de los estudiantes y el esfuerzo que realizan. Sirven tres ejemplos para ilustrar:

Aparte del control escrito, también evaluo la expresión oral, yo no hago en un día el control de la expresión oral, lo que pasa que sí que continuamente las actividades de clase un día le toca exponer a unos, otro día les toca exponer a otros, yo tengo mi hoja de observación que sin decir a ellos "yo te estoy evaluando" pero sí que yo le pongo cómo lo va haciendo, con la fecha y así sucesivamente otros días yo les voy preguntando [...] Otra cosa aparte es lo que apunto yo en mi diario de algo que me haya llamado más la atención [...] Los controles escritos cuentan en mi evaluación el 50% de la nota, el otro 50% son otro tipo de competencias que considero esenciales y que no pueden medirse con un examen. [p4DES:3]

Para mí lo más importante es el día a día de los chicos y su proceso de aprendizaje, que ellos sean conscientes. Por ello, el plan de trabajo tiene un 60 por ciento del porcentaje de la nota y los exámenes el otro 30 por ciento.

[p9DES:3]

...No suelo hacer exámenes como tal, lo veo de una manera de ponerle nota a un niño pero no se demuestran tanto sus habilidades.. [...] Procuero hacer ejercicios de evaluación en donde no se den cuenta de que están siendo evaluados y no como una prueba real, por lo que les motiva a realizarla de una manera mucho más adecuada...[p3DES: 3]

Muy relacionado con el anterior elemento es el hecho de que los profesores y profesoras en contextos desafiantes muestran una especial preocupación por **adaptar** las pruebas con situaciones con las que se puedan sentir identificados los estudiantes. Unas palabras que reflejan este planteamiento son las siguientes:

En una prueba, por ejemplo, redacté yo como una lectura de unos niños que eran de otro barrio y que iban a una escuela por la tarde y tal, que no eran ellos pero bueno para que ellos se sintieran así, más motivados y tal. Y claro, salió bastante bien, con eso se quedaron en seguida. [p4DES:2]

Los docentes en contextos desafiantes insisten en que la evaluación sea individualizada, adaptada a las necesidades y características de cada uno de los estudiantes. La ratio por aula, las evaluaciones externas, el tiempo del que disponen o la administración son algunos de los motivos señalados por los docentes que más dificultan lograr una verdadera evaluación individual y ajustada a cada estudiante. En palabras de los propios docentes:

Adaptar más las pruebas a cada alumno, porque realmente es muy difícil hacer un examen por ejemplo escrito, un control escrito para todos igual porque es

muy difícil. Tú vas a la media, al final a la media, a los objetivos medios pero hay alumnos que para ellos es muy fácil y para otros muy difícil, y al final yo hago el control y evidentemente para los alumnos de integración y los alumnos de compensatoria, no es el mismo control. [p2FAV: 7]

Para mí una evaluación ideal sería una evaluación individualizada, tener en cuenta todo lo que rodea al alumno, su implicación, su esfuerzo... como te decía, no sólo la prueba objetiva como es un examen. Es que cada niño es un mundo, cada niño, cada familia que hay detrás, entonces eso, valorar todo eso. [p1DES: 4]

Tener en cuenta las necesidades del alumno, sus capacidades, todo, hasta su entorno, tener en cuenta su situación familiar, todo. Yo creo que para evaluar a un alumno y sobretodo en una etapa de primaria y cuando son más pequeñitos, hay que tomar en cuenta no sólo los conocimientos que hayan adquirido que sí es súper importante pero también todo lo que hay a su alrededor. [p3DES: 4]

También se observa que, frente a los que imparten clase en centros favorecidos, los docentes de centros educativos ubicados en contextos desafiantes determinan como esencial enfocar la evaluación hacia un proceso más cualitativo. Los profesores consideran que las pruebas escritas no ofrecen una información real del aprendizaje de los estudiantes, y que es necesario conocer más instrumentos cualitativos de evaluación y llevarlos a cabo, para promover un proceso más continuo de seguimiento de los alumnos, pudiéndoles dar una retroalimentación más frecuente y centrada en las necesidades de cada estudiante. Así lo expresan Ana y Susana:

Y de alguna otra manera que a mí me gustaría que fuera más oral, que fuera más individual, necesitaría una hora para cada alumno [...] habría que hacer cada vez los exámenes más abiertos y no tan cerrados, no con respuestas tan

cerradas... pienso que las podría hacer un poco más abiertas... eso, que podría adaptarlas más al nivel de cada uno específico y bueno, el objetivo sería que no existieran las pruebas escritas. [p4DES: 5]

Y luego me parece más justo cuando hay diferentes tipos de preguntas o diferentes formas de demostrar lo que sabes... no me gustan los exámenes... sólo los exámenes, no me gustan... pero me gusta que... que los alumnos... aprendan a demostrar lo que saben poniéndolo en la práctica y dándoselo a los demás. [p9DES: 4]

Por último, los docentes de centros desafiantes consideran la necesidad de que la evaluación sea un proceso constante y que pueda repetirse, dando diferentes oportunidades a los estudiantes para demostrar su conocimiento y aprendizaje. La profesora Susana, lo expresa de la siguiente forma:

También es justo que se den oportunidades, que se dé más de una oportunidad porque... no puede haber una sola oportunidad eso no es justo, porque puedes tener mal día, porque puedes.... [p9DES: 3]

Ligada a esta idea de individualización (o no) de la evaluación, los docentes de zonas favorecidas asumen que la **devolución de los resultados** se realiza de forma grupal, así consideran que el proceso es más transparente. Alberto, profesor en un centro situado en un entorno favorable, indica que:

Yo les corrijo primero el examen, lo que pasa es que siempre quiero que lo corrijan y que hagan el intento de buscar qué es lo que hicieron mal y tal, entonces sí que dedico una clase para eso. [...]. Lo que suelo hacer es entregarles el control, primero lo corregimos de forma grupal para resolver las dudas. Realmente lo que les hago es, les entrego el control, en él viene la nota y un comentario sobre qué me ha parecido su control y cómo puede mejorar,

qué fallos ha tenido... y luego hago una corrección grupal [...]. En esa corrección grupal preguntan “¿y esto por qué está mal o...?”, sí, suelen preguntar cosillas, sí. [p5FAV:3]

Los docentes de contextos desafiantes, por su parte, se preocupan en que dicha devolución sea lo más individualizada posible. La idea que subyace es la necesidad de que los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje con directrices claras, como expone la profesora Carolina:

... lo que les hago es, les entrego el control, en él viene la nota y un comentario sobre qué me ha parecido su control y cómo puede mejorar, qué fallos ha tenido... y luego hago una corrección grupal. [p1DES:2]

En esta misma línea, Ana, profesora de un centro concertado en contexto desafiante, nos comenta que:

Si puedo con todos lo comento uno a uno individualmente. Y si no, cada uno tiene señalado... no quiere decir mal, menos las tipo test, las otras yo no les tacho que está mal ni nada, por ejemplo si hay una falta de ortografía, si es una expresión que no está bien hecha o si es algo en que se han equivocado de que de eso no va la lectura, pues entonces les pongo como una flechita y ellos ya saben que ahí tienen que observar que algo pasa. Y entonces pues se comenta en voz alta, “pues yo ya me he dado cuenta de lo que es”. [p4DES: 4]

4.2. ¿QUÉ ES UNA EVALUACIÓN "JUSTA"?

De lo anteriores elementos es posible configurar a la concepción que tiene los docentes de qué es una evaluación "justa" para los estudiantes. Mientras que para los docentes de centros favorables ese concepto está ligado a la imparcialidad, a la idea de una evaluación objetiva, igual para todos. Para los de contextos desafiantes está

más relacionado con la idea de valorar el esfuerzo de cada estudiante; de ahí también la importancia de la adaptación individual de las evaluaciones.

Efectivamente, para los de contextos favorables la mejor prueba es aquella que no tiene margen de error. Es decir, que es absolutamente cerrada y que no admite discusión o debate. En esta línea, el profesor Juan, nos indica que:

Yo lo que busco es la objetividad [...]. Corrijo lo más objetivamente posible. Mira, la de verdadero y falso es muy fácil, 25 por 0,4. [...]Me gusta de tal manera que esté estructurado y que ellos sepan... en general no suelo tener protestas como “¿y por qué me pones aquí un 1,25 sobre 2?” y le digo “a ver, ¿cuántas causas había?” y efectivamente... la ortografía y la expresión, eso va aparte. Corrijo las 25, o las preguntas que haya, si alguna pregunta vale menos porque es más sueltita, aparece también en el examen. [p8FAV:3]

La objetividad y la transparencia son dos criterios que debe tener una evaluación justa para los docentes en contexto favorecidos:

Yo... muchas veces... yo utilizaría más actividades complementarias y utilizaría más otro tipo de trabajo... pero prima la objetividad. Te lo pide el sistema e incluso el propio alumnado. [p8FAV:4]

Creo que un componente importante de la justicia es la honestidad, entonces yo creo que tienen que haber una claridad en la evaluación y saber a qué atenderle; tener unos criterios establecidos y en función de esos criterios la persona que es evaluada sabe que va a ser evaluada y sabe para qué es la evaluación. [p4FAV:3]

[...] Hay un problema que son los objetivos... tú te tienes que ceñir a unos objetivos que te marca la ley, y se supone que si el niño no llega a esos

objetivos pues no puede pasar del cinco, se supone... no puede pasar de cinco en esa evaluación [p9FAV:5]

Una evaluación en la que se tengan en cuenta todo el entorno del alumno, todas sus características, su evolución, el proceso que ha tenido... [p5FAV:4]

Los profesores y las profesoras que enseñan en escuelas situadas en entornos desafiantes, por su parte, dan más importancia a la evolución del estudiante, al avance real de los estudiantes entre prueba y prueba de evaluación:

No corrijo de forma cerrada. Entonces lo que yo intento es valorar, es que ha habido un aprendizaje, que ha habido un avance y... el que haya una mitad de pruebas cortas... es para intentar que aprueben porque la segunda parte es mucho más difícil para los alumnos... [p9DES: 4]

Lo importante no es la nota que saquen en el examen escrito ni si avanzan puestos en el cálculo mental, sino saber de dónde a partido y hasta dónde ha llegado. No puede ser igual de un niño que parte con una nota de un 8 y llega a un 8,5 que otro que parte con un 3 y llega a un 7. En el primer caso parece que tu aportación ha sido muy poca, mientras que en el segundo caso ha de reconocerse el logro conseguido. La nota que saques de un examen no me dice mucho, no me preocupa, sólo me detecta las necesidades. Lo que yo intento valorar a lo largo del año es el esfuerzo y el avance que ellos han tenido desde su punto de partida hasta su punto final. [p2DES: 3]

Asimismo, un aspecto que destacan los docentes de escuelas en contextos desafiantes es ser capaces de evaluar verdaderamente el esfuerzo de los estudiantes. Muchos docentes indican la dificultad de saber cuánto se esfuerza un estudiante, pero inciden en la importancia de premiar a aquellos que más empeño ponen en la tarea. Así, los docentes exponen que:

En una evaluación justa sería necesario valorar mucho más a una persona que le costó desde el primero momento adquirir ese conocimiento y él se lo ha luchado, se lo ha peleado y ha conseguido adquirir ese conocimiento... o sea para mí no puede tener la misma nota el niño que me ha sacado las mismas cinco operaciones que desde el primer momento las coge fenomenal, que al niño que le ha costado un mes llegar a ellas. Porque a lo mejor al que le ha salido desde el primer momento fenomenal, podía haber llegado un escalón más arriba... [p6DES:4]

Siempre hay que seguir aprendiendo. Estoy aprendiendo a evaluar los esfuerzos, más que la nota en sí. Darle importancia al trabajo diario, al esfuerzo diario, y ver de dónde parten y hasta dónde llegan". [p2DES: 3]

Mira una evaluación ideal sería aquella evaluación que reflejase el esfuerzo del niño durante esos 15, 20 días o un año... si tú quieres evaluar contenidos concretos o una asignatura, que seas capaz de valorar el esfuerzo que el chico ha realizado.[p7DES: 4]

La que mide realmente el esfuerzo y si ese esfuerzo ha llevado ha llevado a conseguir los objetivos que he planteado, tomando en cuenta de dónde parte el alumno y a dónde ha llegado, sobre todo teniendo en cuenta de dónde parte. Porque no es la cuestión llegar al mismo punto sino ver, o sea, la que evalúa la cantidad de camino que has hecho tú relacionado con tu esfuerzo.[p4DES: 5].

¿Qué es una evaluación justa? ¿La que es objetiva, transparente e igualitaria, o la que es objetiva, diferenciadora y que mide el avance más que lo logrado? Las concepciones de los docentes sobre esta cuestión, como hemos visto, dependen del contexto en el que se desarrolla su trabajo. De ahí podemos deducir que serán diferentes también sus prácticas evaluativas.

5. DISCUSIÓN

En esta investigación hemos obtenido evidencias empíricas claras de que el contexto socio-económico en el cual se desarrolla la acción docente determina las concepciones evaluativas de los profesores y profesoras. Se han encontrado diferencias en las concepciones sobre los referentes de la evaluación, sobre las pruebas utilizadas y su adaptación, sobre la devolución de información. Todo ello para llegar a configurar una concepción de "evaluación justa" radicalmente diferente en un grupo de docentes y en otro.

Si relacionamos estos resultados con las dos grandes concepciones de evaluación que aborda Remesal (Coll y Remesal, 2009; Remesal, 2011), la más "pedagógica" y la más "social" (y la mixta), se observa una tendencia a tener una visión más social los docentes de contextos favorables y más pedagógica los de contextos desafiantes; eso así dicho con todas las precauciones.

También se han aportado evidencias del gran salto entre los deseos y la realidad, al menos en la evaluación de los estudiantes, tal y como encontró Winterbottom y sus colaboradores (2008). Efectivamente, todos los docentes afirmaron que su práctica evaluativa real dista mucho de lo que ellos consideran que es una evaluación óptima del aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, lo más sugerente de este estudio es la aparición del concepto de "Evaluación justa" y cómo es visto de forma diferente por los docentes de contextos favorables y desafiantes. El tema de la "justicia", entendida como "*fairness*", es uno de los temas más importantes y que ha atraído a muchos investigadores del ámbito anglosajón (Gipps y Stobart, 2009; Pettifor y Saklofske, 2012), aunque en muchas ocasiones asociado a calidad de los test y su construcción. Menos investigación hay sobre las concepciones de lo que es una evaluación justa por parte de los docentes.

Estos resultados abren una interesante línea de trabajo futura sobre qué consideren los docentes y una evaluación justa y sobre todo sobre los factores que hacen que se construya esa concepción y qué repercusiones tiene para su práctica. La investigación de Scott, Webberb, Lupartc, Aitkend y Scott (2014) es una buena orientación al respecto.

6. CONCLUSIONES

El estudio de las concepciones de los docentes tiene un indudable valor para mejorar las prácticas docentes. Conociendo y comprendiendo cómo son y cómo se construyen esas concepciones es posible modificarlas. Sin embargo esta investigación ha demostrado que las concepciones de los docentes, en muchas ocasiones, tienen mucho más "sentido común" y valor educativo que las volubles obsesiones administrativas.

Este trabajo ha abierto una línea interesante de investigación relacionado con la incidencia del contexto socio-económico en las concepciones de los docentes. Y las conclusiones son claras, dicho contexto determina las concepciones y, con ello, las prácticas y el desarrollo de los estudiantes. De esta forma, frente al supuesto tratamiento indiferenciado por parte de las Administraciones de todos los centros, la investigación muestra que la segregación escolar configura enseñanzas muy diferentes en función del contexto socio-económico. Si tenemos bien asumida la idea de que hay que dar un mayor apoyo al estudiante que más lo necesita, no hay razones para no extrapolar esa idea a los centros.

Esta investigación ha mostrado que las concepciones de los docentes que trabajan en contextos desafiantes tienen elementos de una evaluación más inclusiva, mas adaptada a todos los estudiantes, mientras que los docentes de centros en

entornos más favorables son más exigentes, buscando más la excelencia. Pretender calificar una concepción superior a la otra es tan errado como pensar que esta adaptación al contexto es intrínsecamente positiva. El final, es el contexto el que está determinando el tipo de evaluación, de enseñanza y con ello el futuro de los niños y las niñas.

Parece necesario seguir profundizando en estas ideas realizando un estudio *ex post facto* (siguiendo los estudios de Brown 2003) que permitiera generalizar los resultados. Otra línea de investigación sería el estudio de las concepciones de evaluación de los estudiantes y analizar su relación con los docentes, trazando así nuevas preguntas de investigación para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los docentes.

La forma en que los docentes conciben su evaluación y cómo ésta se traduce en su práctica diaria, es un elemento clave para la mejora educativa. Ser conscientes de cómo se evalúa y qué pasos faltan para llegar a una mejor evaluación es uno de los retos del sistema educativo, así como implicar más a los estudiantes en su proceso de evaluación y de aprendizaje. La importancia del contexto en la construcción de esas concepciones nos abre la puerta a la necesidad de dar un tratamiento diferencial a las escuelas teniendo en consideración su contexto. El debate sobre qué es una escuela justa, cómo se construye esa idea y qué implicaciones tiene, es un tema que deberíamos abordar si queremos una evaluación que genere una educación que haga una sociedad más justa y equitativa (Murillo e Hidalgo, 2014, 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.
- Azis, A. (2012). Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 2(1), 40-52.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y William, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Londres: Department of Education and Professional Studies, Kings College.
- Bouden, J.A., y Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Victoria: Royal Melbourne Institute of Technology University Press.
- Brown, G.T.L. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. Auckland: University of Auckland.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.
- Brown, G.T.L., y Hirschfeld, G.H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Brown, G.T.L., y Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 75-89.
- Brown, G.T.L., Lake, R. y Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and*

Teacher Education, 27(1), 210-220.

Chen, J., Brown, G.T.L., Hattie, J.A.C., y Millward, P. (2012). Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationships to self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 936-947.

Coll, C., y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 391-404.

Fives, H., y Gill, M.G. (2014). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Londres: Routledge.

Gipps, C., y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in 21st century: Connecting theory and practice* (pp. 105-118). Dordrecht: Springer.

Griffiths, T., Gore, J., y Ladwig, J. (2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform and the quality of pedagogy. *Conferencia anual de la Asociación australiana de investigación en educación*. Universidad Adelaide, Australia.

Harris, L., y Brown, G.T.L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*, 16, 363-381.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.

Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.

- Marshall, B., y Drummond, M.J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education* 21(2), 133–49.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F., y Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. NuevaYork: Lawrence Erlbaum.
- Murillo, F.J., e Hidalgo, N. (2014). Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 5-6.
- Murillo, F.J., e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C., e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27, 91-113.
- Orgill, M.K. (2002). *Phenomenography*. Recuperado de <http://chemed.chem.purdue.edu/chemed/bodnergrou/fmaeworks/phenomenography.htm>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pettifor, J.L., y Saklofske, D. H. (2012). Fair and ethical student assessment practices. En C.F. Webber y J. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 87–106). Dordrecht: Springer.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., y Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical

dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 470-483.

Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.

Prieto, M., y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.

Reed, B. (2006). Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concepts. *Technological Innovation and Sustainability*, 1, 1-11.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.

Richardson, J.T.E. (1999). The Concepts and Methods of Phenomenographic Research. *Review of Educational Research*, 69(1), 53-82.

Rubie-Davies, C.M. Flint, A., y McDonald, L.G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.

Scott, S., Webberb, C., Lupartc, J., Aitkend, N., y Scott, D. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 52-70.

Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics*

teaching and learning (pp.127-146). Nueva York: Macmillan.

Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. En J. A.

Bowden y E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 62-82). Victoria: RMIT.

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.

Winterbottom, M., Brindley, S., Taber, K.S., Fisher, L.G., Finney, J., y Riga, F. (2008).

Conceptions of assessment: trainee teachers' practice and values. *The Curriculum Journal*, 19(3), 193-213.