

EL DIFÍCIL CAMINO DE LA MEJORA CUALITATIVA DE NUESTRA ESCUELA PRIMARIA

Juan Garcia Yagüe

INDICE

- I) Un cuarto de siglo de proyectos legislativos para mejorar la enseñanza obligatoria desde la programación por objetivos y la evaluación. El control experimental de sus efectos.
- II) Principales conclusiones de los trabajos que han ido controlando la situación de los escolares al salir de los ciclos inicial y medio.
- III) La evaluación de los escolares como aventura pedagógica -Orientaciones legislativas -La evaluación global y las lamentables conclusiones que nos ofrece.
Los grandes interrogantes de la evaluación por asignaturas: a) el problema de la exagerada interdependencia de las calificaciones; b) El problema de la fuerte relación de las notas de unos cursos a otros y de su pobre asociación con criterios externos; c) ¿corresponden las notas extremas a los niveles de dominio de los aprendizajes básicos que pretenden medir?

I) UN CUARTO DE SIGLO DE PROYECTOS LEGISLATIVOS PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DESDE LA PROGRAMACION POR OBJETIVOS Y LA EVALUACION

La preocupación político-administrativa por el criticable rendimiento de las instituciones escolares en todo el mundo y el eco de las tesis de Bloom, Tylor y Cronbach¹ han llevado en los últimos treinta años a una lluvia de ordenamientos legislativos que toman como base la concretización de los objetivos operativos del aprendizaje y la evaluación educativa.

Para España de forma inesperada y reticente. La legislación anterior apenas había planteado estos temas dejando la actividad escolar cómodamente instalada en tres tópicos de fuerte arraigo en nuestras costumbres:

- Los controles de madurez por tribunales (de centro para ingresar en bachillerato, provinciales al terminar bachillerato elemental, y de distrito universitario para el bachillerato superior).
- Calificaciones numéricas (de 0 a 10 con el 5 para aprobar) de cursos y asignaturas, normalmente a través de preguntas en clase y exámenes periódicos.
- Planes de estudio, someros y discutibles, para la enseñanza media o superior y libertad docente, al menos hasta 1.953, para organizar la enseñanza primaria ²

¹.- Simbolizando en ellos el origen de las modernas taxonomías de objetivos de la educación (Bloom) y de la evaluación educativa (Tyler y Cronbach) entre 1.950 y 1.963.

- Bloom, B. S. (dir.) (1.956): "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals"; N. York; McKay. (Traducción castellana 1.972; Alcoy; Marfil.
- Tyler, R. W. (1.950): "Basic principles of curriculum and instruction"; Chicago; Illinois; Univ. Chicago Press.
- Cronbach L. J. (1.963): "Course improvement through evaluation" S. Francisco; Jossey-Bass

².- La programación de los contenidos y las formas de aprendizaje había interesado desde hacía mucho tiempo a los pedagogos españoles; hasta el punto de lograr se incluyera en la misma Constitución de la II República (art. 49: "... Una ley de Instrucción Pública determinará el contenido de los planes pedagógicos"). Pero hasta 1.970 no se llegó a la coordinación de la entrada y salida de los niveles o tipos de enseñanza, y hace falta llegar a la Ley de Enseñanza Primaria de 1.945 para graduar la enseñanza por periodos, distribuir las asignaturas y la promesa de que "el Ministerio redactará periódicamente los cuestionarios para cada materia,

En Primaria se ordenaban los contenidos para hacer frente a las exigencias del ingreso en bachillerato, se seguían los contenidos de los libros de texto y, a lo más, se tenían en cuenta las sugerencias de los inspectores durante sus visitas. Los primeros Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria de 1.953 cambiaron poco la situación, salvo posiblemente en las sugerencias que dieron para la enseñanza del lenguaje, y fueron fácilmente absorbidos por las enciclopedias. Y los de 1.965, originales y bastante avanzados desde el punto de vista didáctico, apenas tuvieron tiempo para generalizarse. Poca cosa para las reformas que se avecinaban.

La Ley General de Educación de 1.970 y su rápida concretización en decretos sobre "Evaluación continua del rendimiento educativo" (O.M. 16-XI-1.970), seguida de otros para bachillerato (17-XI-1.979) o la E.G.B. (25-XI-1.970), y las "Orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica" (O.M. 2-XII-1.970), busca reformar en profundidad los objetivos de la enseñanza y la evaluación, especialmente en E.G.B. Una verdadera aventura pedagógica que llega, en sus grandes líneas, hasta nuestros días.

dictará reglas metodológicas y dará normas para el trabajo escolar". Desde entonces la organización de los contenidos para la escuela primaria se va definiendo con la fijación del curso como unidad escolar (1.953), de los niveles mínimos dentro de cada materia para promocionar (1.964), o la publicación de cuestionarios nacionales en 1.953 y 1.965. Pero todo ello está muy lejos de los diseños curriculares que se van a intentar poner en marcha a partir de 1.970.

En la evaluación de los alumnos, la escuela española sigue aferrada, en todos sus niveles, a la política de exámenes, la calificación numérica por asignaturas y la selección a través de un elevadísimo porcentaje de suspensos y abandonos. La enseñanza primaria obligaba a repetir curso del 10 al 25% de los escolares; en la media perdían curso o abandonaban fracasados del 25 al 40%; y en la universitaria del 50 al 80% de los pocos que la iniciaban. Los exámenes terminales, los llamados exámenes de reválida, actuaban como verdaderos cuellos de botella dejando en la cuneta a la mitad de los aspirantes al título de bachiller elemental (cursos 1.956 a 1.960) y del 56,8 al 70,3% de los que se inscribían en bachillerato superior (cursos 1.944 a 1.959). En aquellos momentos era el tema que acaparaba la atención de todos los psicólogos escolares, lo que en España empezaba a generalizarse bajo el nombre de "fracaso escolar".

Para mayor información sobre estos temas puede consultarse:

- Salvador Perez, I. (1.991): "Los programas básicos y sus problemas"; Madrid; Univ. Aut. de Madrid
- García Yagüe, J.: "La evaluación de los escolares como aventura pedagógica"; Bordón; 1.972; 161; pags 39-57
- García Yagüe, J.: "La orientación de los escolares en los momentos críticos"; Rev. Esp. de Pedagogía; 1.966; 93; pg 3-21
- Orden Hoz, A.: "Diagnóstico del rendimiento educativo" págs 147-63 de "La educación actual. Problemas y técnicas"; Madrid 1969 C.S.I.C

La Legislación de 1.970 divide la educación general básica en dos ciclos (6/11 años y 12/14), impone el paso automático al curso superior y programa el currículo en torno a objetivos operativos y áreas de expresión (lingüística, numérica, plástica y dinámica) dando orientaciones de contenido por niveles-cursos. Y pone toda su esperanza en: a) las tutorías, b) la evaluación de los alumnos a dos niveles (continúa sin notas para prever, evaluar el aprovechamiento y reforzar los puntos deficitarios; final para categorizar en cinco niveles de aprendizaje: muy deficiente, insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente); y c) la evaluación de la actividad escolar (valoración de métodos y procedimientos empleados así como del ritmo del proceso; determinación de la adecuación de los contenidos y de los programas, etc).

Los decretos sobre evaluación consideran la evaluación continua como *"una actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden"* (I-1 de la O.M. 16-XI-1.970). Defiende el carácter no selectivo de la evaluación en E.G.B.:

"Es preciso subrayar la trascendencia que para la Ley tienen estas enseñanzas de recuperación ya que el proceso educativo no es una selección de los más aptos sino un autónomo y ordenado esfuerzo para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee. Antes de reprobar al mal estudiante que, salvo casos de deficiencias psicofísicas, es generalmente recuperable si con él se emplean los métodos adecuados, hay que agotar los medios que le permitan incorporarse al ritmo ordinario de la clase. Las enseñanzas de recuperación, impartidas dentro del periodo lectivo, reducirán el número de calificaciones finales desfavorables e incrementarán la productividad de los servicios" (Introducción al Decreto 26/8/1.970 del 22 de agosto sobre desaparición de la Reválida del bachillerato elemental)

Posteriormente otro nuevo paquete de leyes³ introducen mejoras muy importantes en esta línea de renovación pedagógica de la educación general básica: integración de la mayoría de los niños con necesidades especiales en la escuela ordinaria; ordenación de la E.G.B. en ciclos de 2/3 años considerando los dos primeros (inicial a los 6/7 años y medio de 8 a 11 años) como unidades de programación para un sólo profesor por ciclo y una evaluación al terminar; organización de los contenidos en bloques temáticos, niveles básicos de referencia y enseñanzas mínimas para todo el estado español; evaluación intraciclo en términos de "necesita reforzar" o "progresa adecuadamente"; posible refuerzo de un curso al final de cada ciclo tras el acuerdo de la familia y la dirección del colegio; etc.

Y esperamos que la nueva "Ley de Ordenación General del Sistema Educativo" (3-X-1990), a pesar de sus nuevos posicionamientos y de los interrogantes y críticas que en algunos ámbitos pedagógicos está motivando⁴ pueda continuar las grandes líneas de esta aventura legislativa. Algunos de sus ordenamientos (programación de la educación infantil -0/6 años- en dos ciclos, de la primaria en tres de dos años cada uno, y de la secundaria obligatoria -12/16 años- en dos etapas; promoción en la primaria casi automática; aprendizajes mínimos para cada ciclo en las áreas básicas; referencias a la evaluación continua, etc) siguen claramente la línea de preocupación anterior. Otros como el de diseño curricular abierto y flexible para su concretización a niveles diferentes hasta llegar al proyecto curricular de centro y la programación de aula son necesarios aunque pueden formalizar la reforma y dificultar la coordinación intercolegios. Las concretizaciones que van apareciendo (Decretos sobre enseñanzas mínimas para la Educación Primaria -14/6/1991- y currículo de la Educación Primaria 6/9/1991 asstan y llenan de interrogantes el futuro porque no se puede saber en la actualidad si suponen una continuidad mejorada de los proyectos anteriores o llevan al abandono de los esfuerzos que se venían haciendo en esta dirección y la ruptura con lo actual.

³.- "Nuevas Orientaciones para Preescolar y los dos primeros cursos de E.G.B." (octubre 1.977); "Programas Renovados para el ciclo Inicial de E.G.B." (enero 1.981); "Programas Renovados para el ciclo medio" (febrero 1.982); "Normas para experimentar la reforma del ciclo superior de E.G.B." (junio 1.984); "Ordenación de la educación especial" (marzo 1.985)

⁴.- Vide, por ejemplo, el número extraordinario de la revista "Bordon" (de la Sociedad Española de Pedagogía) dedicado a "Propuesta curricular en la reforma general del sistema educativo" (1.990;3) y especialmente al trabajo de Rodríguez Dieguez, J.L.: "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares" (pags 257-66)

I-1) El control experimental de sus efectos

Además de la legislación, nuestro país ha ido acumulando bastantes proyectos de mejora que se divulgaban desde el propio Ministerio de Educación o los diarios oficiales de las Autonomías y los primeros programas de investigación evaluativa para controlar el alcance de los cambios y la situación real de la escuela obligatoria.⁵

Estas investigaciones previstas en los Decretos sobre evaluación suelen ser muy ambiciosas y pueden ponerse en marcha gracias a los apoyos del Ministerio de Educación o el C.I.D.E., como la que estamos llevando a cabo, o a los trabajos para tesis doctorales. Incluso se han hecho algunos encuentros nacionales sobre evaluación de programas educativos de los que merece una especial atención el organizado por AEDES en 1987⁶. A ello nos vamos a referir en las páginas siguientes.

Pero hay un tema, el control de los efectos de las leyes sobre evaluación, el de la evaluación de la evaluación como aventura legislativa que apenas ha sido tocado. Lamentablemente en casi todas las publicaciones aparecen cifras de insuficientes o repetidores para apoyar actitudes políticas y numerosos proyectos de reforma pero nada mas. Por eso, vamos a intentar analizarlo con detalle desde los datos que hemos ido acumulando.

⁵.- De hecho, los primeros controles empíricos de la situación de la Escuela Primaria, se hacen unos años antes, aprovechando los resultados de las pruebas de promoción que se pusieron en marcha en 1967 y vamos a referirnos algunas veces a ellos. Pueden consultarse en el interesante trabajo de A. De la Orden Hoz: "Diagnóstico del rendimiento educativo" (pág 147-63 de "*La educación actual: problemas y técnicas*"; Madrid 1969 C.S.I.C

⁶.- Merecerían ser citadas:

- M.E.C. (1.985): "*Evaluación de las Enseñanzas Mínimas. Ciclo Inicial de E. G. B.*"; Madrid; Dir. Gen. de Educación Básica
- M.E.C. (1.989): "*Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Medio de la E. G. B.*"; Madrid; Dir. Gen. Renovación Pedagógica
- C.I.D.E. (1.988): "*El sistema educativo español*"; dirigida por A. Riviere; Madrid
- C.I.D.E. (1.988) "*Evaluación externa de la Reforma experimental de las Enseñanzas Medias*"; dirigida por M. Alvaro Page.
- Salvador Perez, I. (1.988): "*El progreso escolar en el ciclo inicial*"; Madrid; Ed. Univ. Complutense; Servicio Reprograf.
- Abarca Ponce, M.P. (coord.) (1.989): "*La evaluación de los programas educativos*"; Reunión Científica de AEDES; Madrid; Escuela Española.

II) PRINCIPALES CONCLUSIONES DE LOS TRABAJOS QUE HAN IDO CONTROLANDO LA SITUACION DE LOS ESCOLARES AL SALIR DE LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO.

Por los datos que van apareciendo, la aventura de la reforma ha tenido un efecto discutible sobre el rendimiento de los escolares. Lógicamente. Impuesta con precipitación (en el mismo año de su aparición se ordenó ya que los cuatro primeros cursos de E.G.B. se adaptaran a ella); sin haber multiplicado los recursos, ni las actividades de preparación del profesorado para programar por objetivos, y reforzar deficiencias concretas; y sin haber desenraizado a padres y profesores de los antiguos tópicos, la reforma no fué más que una sombra de lo que podía haber sido. Es imposible pasar, de la noche a la mañana, de una escuela cómodamente instalada en las notas como selección y motivación y el libro de texto como referencia, a una escuela personalizada en el aprendizaje, la evaluación y la recuperación.

En los aspectos organizativos (división por ciclos, nombre de las disciplinas, número de sesiones evaluadoras o forma de registrarlas y comunicarlas) la acomodación a las normas legales se consigue pronto, a pesar de las resistencias de bastantes colegios a cumplir algunas de ellas⁷. Pero en los que intentaban mejorar la forma de aprender y evaluar la reforma se ha quedado en una caricatura de ella misma; en lo que algunos han denominado "el cambio para no cambiar"⁸.

Los controles que ha llevado a cabo la propia administración educativa para evaluar el nivel de los escolares al inicio del ciclo medio (1.983) o superior (1.985) fueron amplios y bien diseñados. Intentaban comprobar el grado de dominio de las conductas relacionadas con los objetivos mínimos de aprendizaje del ciclo que acababan de terminar y dieron resultados muy decepcionantes.

⁷.- En la investigación sobre el ciclo medio que llevó a cabo en toda España la Dirección General de Renovación Pedagógica en 1985 menos de la mitad de los maestros habían estado los tres años con los mismos chicos, los dos tercios de estos habían tenido en el ciclo varios profesores tutores, y el 95,9 % había pasado exámenes semanales o trimestrales con pruebas escritas.

⁸.- Fernandez Perez, M. (1.988): Evaluación y fracaso escolar pags 72-92 de "Cuestiones de Didáctica"; Barcelona; CEAC/Sociedad Española de Pedagogía

La evaluación del ciclo inicial considera que una tercera parte de los chicos que entran en el nuevo ciclo no dominan el 50% de los objetivos previstos para el ciclo anterior en Matemáticas: otro tercio entra leyendo por sílabas o con lectura muy vacilante; y un número parecido tiene graves dificultades de escritura u ortografía natural. El informe termina diciendo:

"Si se admite el supuesto de que en un nivel educativo básico y obligatorio, como es la E.G.B. en todos sus ciclos, es deseable que entre el 85% y el 90% de los alumnos superen cada una de las enseñanzas mínimas o conductas que las integran, cabe afirmar que los resultados alcanzados por los alumnos del Ciclo Inicial no se adecuan a las expectativas, o lo que es lo mismo a los porcentajes de superación deseados" (M.E.C. (1.985): "Evaluación..." pag 162)

La investigación sobre el ciclo medio se llevó a cabo en junio de 1.985 y se divulga cuatro años después. Recoge datos desde baterías de pruebas y encuestas a los maestros (72 cuestiones), a los alumnos (55 cuestiones) y a los padres (31 preguntas) llegando a las siguientes conclusiones: (págs 11/12 del informe)

- 1º Los resultados conseguidos por los alumnos en las distintas conductas en que fueron secuencializados los objetivos terminales del ciclo medio están por debajo de las que deberían alcanzarse en el nivel básico obligatorio.
- 2º Hay poca relación entre el nivel de los alumnos puesto de manifiesto en el estudio y las calificaciones dadas por los maestros a sus alumnos al finalizar el ciclo.
- 3º Aparecen diferencias significativas en el rendimiento escolar en función de las características estudiadas (zona geográfica, régimen jurídico de los centros, número de unidades escolares, etc)
- 4º Existe cierto desfase entre las normas dictadas por el Ministerio sobre el funcionamiento de los ciclos (agrupaciones flexibles, equipos docentes, evaluación continua, etc) y el funcionamiento real de las escuelas.

En la mayoría de las áreas el porcentaje de chicos que dominaba más de la mitad de las conductas representativas era inferior al 50%; y en algunos aprendizajes concretos las cifras eran lamentablemente bajas: redactar cartas familiares desde las

exigencias que se habían marcado sólo lo dominaba el 14%; escribir ortográficamente el 34,7%; la lectura oral el 35,9%; multiplicar números naturales el 62,6%; medir longitudes el 18,9%; etc. Sólo el 72,9% leía más de 100 palabras por minuto y más de la mitad tenía graves errores por repetición, adición o sustitución de letras o palabras.

La investigación de I. Salvador⁹ se hizo desde otros planteamientos. Intenta evaluar el nivel de dominio de los aprendizajes instrumentales al entrar en 1º y 3º E.G.B. y los cambios durante el ciclo aprovechando el material y el modelo de diagnóstico que habíamos diseñado para nuestra investigación sobre bien dotados¹⁰. Y para ello establece 5 niveles de rendimiento (nulo, inferior, insuficiente, dominado inferior y dominado superior) en más de ochenta variables de organización perceptiva, expresión oral, lectura, escritura y matemáticas estadísticamente definidas.

Hemos sintetizado sus resultados en el cuadro nº 1. Como se podrá observar son duros, tan duros o más que los ofrecidos por la investigación oficial de 1.983. Y refuerzan la tesis del bajo nivel de nuestros escolares al entrar en el ciclo y de su exagerada oscilación a partir del nivel de los colegios o del grupo sociocultural en que se encuentra.

Isabel Salvador concluye su trabajo lamentando la situación y al mismo tiempo la inadecuación de los objetivos propuestos para el ciclo inicial:

"Ciertamente que algunos de los niveles básicos propuestos para el primer ciclo de la E.G.B., tanto en las Orientaciones Pedagógicas de 1.970 como en los Programas Renovados de 1.981 resultan demasiado optimistas al pretender que los niños de estas edades dominen las técnicas instrumentales en tan sólo dos años de escolaridad, o tres en casos excepcionales. Pretender que al terminar el ciclo todos los niños consigan la plena adquisición de la técnica lectora, con lectura expresiva que tenga en cuenta las pausas, la entonación y correcta pronunciación, que comprenda el sentido implícito de una frase, narración o poesía; que escriba con claridad, seguridad y dominio del

⁹.- Salvador Perez, I. (1.988): "El progreso de los escolares en el ciclo inicial de la E.G.B."; Madrid; Ed. Univ. Complutense; servicio de reprografía.

¹⁰.- Vide Garcia Yagüe, J. y otros (1.986): "El niño bien dotado y sus problemas"; Madrid; CEPE

NIVEL DE APRENDIZAJE INSTRUMENTAL AL INICIAR EL CICLO MEDIO

NULO/MUY DEFICIENTE (Nivel 1º y 2º)	INSUFICIENTE (nivel 3º)	DOMINADO (Nivel 4º y 5º)	OBSERVACIONES
ORGAN. PERCEPTIVA : Captación elementos y detalles	Captación ajustes	Captac. relaciones y proporciones	Del 14 al 30% tienen dificultad para captar por su cuenta ele- mentos y detalles relevantes.
LENGUAJE : Selección y orga- niza respuestas sencillas		Fluidez expresiva Organiza la frase Modulación	
LECTURA ORAL : No sabe o lee por sílabas.	Lee por palabras o frases cortas	Lectura por frases Errores y bloqueos Expresividad lect.	Del 1,5 al 10% no saben leer o lo hacen a nivel silábico. El 50% leen ya a nivel de frase en colegios de nivel superior
LECTURA SILENCIOSA : Comprensión/ejecu- ción orden escrita	Búsqueda lectora en texto corto	Búsqueda lectora en texto largo	Del 18 al 61% tienen dificultad para entender peticiones y buscar las en texto corto
CALIGRAFIA : Escribe al dictado con muchos errores y omisiones.	Enlaces/ligaduras Precisión al se- leccionar y colo- car las letras.	Precisión y regula- ridad al trazar e inclinan letras.Ta- maño congruente.	Del 2 al 20% no son capaces de escribir al dictado. Del 6 al 31% añaden/omiten/tras- tuecan letras con frecuencia.
ORTOGRAFIA : Rupturas/uniones de palabras inadecuada	Uso de mayúsculas Uso de M ante B/P	Uso de H;B/V;L/LL/Y Signo interrogación Puntua/acentua algo	Del 8 al 51% une/rompe palabras Del 0 al 38,5% no coloca M ante B/P ni una sola R ante L/N Del 0 al 11% ponen interrogante
MATEMATICAS : Representación de números y cifras (con errores al incluir ceros)	Representación de operaciones Mecanismos de cál- culo sencillos Agilidad media en sumas o restas	Mecanismos de lle- varse en suma/resta Problemas sencillos de suma y/o resta Agilidad alta en sumas y restas	Del 29 al 68% saben escribir nú- meros de 5 cifras con ceros Del 12 al 64% no saben llevarse en suma/resta o lo hacen mal Del 13 al 64% resuelven proble- mas sencillos de suma/resta.

trazo, en escritos limpios y ordenados, que tenga automatizada la adición y la sustracción en todos los casos, etc son metas que desbordan las posibilidades de la escuela en su realidad presente. Pero de aquí a que los niños sólo lleguen al terminar el ciclo al nivel medio de lectura por palabras, o estén muy deficitarios en errores y modulación lectora, mecanismos de base para el cálculo o formas de comunicación del lenguaje oral, indica en nuestro criterio una situación de la enseñanza bastante preocupante; grave en los estratos más desfavorecidos socioculturalmente" (Págs 675-6).

Las críticas al pobre rendimiento global o diferencial de nuestros escolares al salir de los ciclos inicial o medio y al optimismo con el que se habían diseñado los objetivos de aprendizaje en la legislación oficial resumen a modo de conclusión todos los controles que se han hecho hasta el momento del aprendizaje en la escuela primaria española.

III) LA EVALUACION DE LOS ESCOLARES COMO AVENTURA PEDAGOGICA.

Respecto a los proyectos de mejora cualitativo de la escuela a través del nuevo sistema de evaluación de los escolares, de lo que hace casi veinte años llamamos "la evaluación como aventura pedagógica"¹¹, los resultados son tan pobres que algunos los están utilizando para simbolizar los efectos estabilizadores, más que progresistas, de la reforma de 1.970: ¹²

¹¹.- García Yagüe, J.: "La evaluación como aventura pedagógica": Bordon; 1.972; págs 39-57

¹².- "El cambio para no cambiar: la evaluación continua. La reforma educativa de 1.970 propició en nuestro país sobre el papel de la recomendación legal, un cambio sustancial en la práctica del uso de la evaluación escolar. Desgraciadamente, como ocurre en toda reforma cualitativa que no cuida la preparación del profesorado que ha de aplicar la reforma en sus aulas al cabo de más de diez años de práctica, teóricamente, de la "nueva" evaluación, los docentes reconocen sinceramente que la diferencia real entre lo que hacían antes y lo que tienen que hacer ahora es meramente cuantitativa, no de calidad: "El disparate pedagógico que, por lo visto, hacíamos antes de la reforma una vez al año, ahora lo hacemos cuatro o cinco veces al año: una cantata de notas que el jefe de estudios va recogiendo". Se han cambiado las palabras que se utilizan para evaluar el rendimiento de los alumnos, se ha cambiado la frecuencia de evaluaciones; pero lo que realmente se hace para emitir el juicio evaluativo sigue idéntico. Con un agravante: el haber modernizado el anacronismo pedagógico con la capa de palabras, que no de realidades, más actuales ("evaluación", no examen; "insuficiente", no suspenso; etc) lo que ha hecho es reforzar y prolongar la vigencia nueva de los viejos procedimientos (el típico cambio para no cambiar de todo intento de innovación insuficientemente elaborado" (Fernandez Perez, M., pág. 81 de Evaluación y fracaso...)

No vamos a entrar en la polémica sobre la conveniencia o no de "calificar" a los escolares, es decir de dar información que de alguna manera los jerarquice o clasifique. Dura todo el siglo y está demasiado envenenada por posturas teóricas y generalizaciones de algunos de sus múltiples efectos para que nos metamos en ella.

Pero esto no impide que hayamos sentido desde hace muchos años la exagerada e irresponsable utilización del suspenso/insuficiente en los cursos obligatorios, la poca relación de las notas con el aprovechamiento real o con situaciones deficitarias en los aprendizajes básicos, y la variación de los criterios de los profesores al calificar, como uno de los grandes fracasos y fuente de injusticias de la escuela moderna. Vamos a analizar con detalle algunos de sus efectos apoyándonos fundamentalmente en las evaluaciones de 5 y 6º E.G.B. que hemos recogido para esta investigación¹³.

3.1 Orientaciones legales

Como señalamos en páginas anteriores, la legislación sobre evaluación de los escolares que ha ido decretando el Ministerio de Educación a partir de 1.970 pretende:

- a) Cambiar el término "calificación escolar" por el de "evaluación continua de los aprendizajes" para centrar la atención sobre estos y sobre la orientación inmediata del aprovechamiento y de las deficiencias.
- b) Diferenciar dos niveles de informes del aprovechamiento en los ciclos inicial y medio:
 - Uno para avisar a la familia y a la comunidad escolar de las áreas en que cada chico "prograsa adecuadamente" o "necesita reforzar" alguna deficiencia importante. Se debe hacer periódicamente y completarla con actividades de refuerzo en Lengua castellana, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (art 4º del R.D. 12-II-1.982).

¹³.-

Como indicaremos en el capítulo siguiente, nuestros equipos de aplicación recogieron en los colegios y después trataron estadísticamente las calificaciones de 5º y 6º de todos los chicos que habían participado en la investigación.

El planteamiento pretende conservar y concretizar la información sobre la marcha del aprendizaje, evita la jerarquización de los chicos que han aprovechado, y tienen notas de suficiente o mas, y avisan de las situaciones que la escuela, la familia, o ambas, deberían urgentemente reforzar.

- Y otra para informar y dejar constancia en los libros de escolaridad del nivel de aprendizaje en que cada alumno termina los ciclos. Tiene efectos para todo el territorio español y la legislación exige que se registre con una calificación global, y otra para cada una de las áreas, en términos que pudieran tener significado pedagógico y avisar de las formas de trabajo y nivel de recursos que pone en juego cada chico: muy deficiente, insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente¹⁴.

- c) Recomendar la permanencia de hasta un año más en el ciclo, con caracter excepcional, de los alumnos que no dominen las enseñanzas mínimas. No permite la repetición de cursos intermedios y ordena que la decisión de prolongar la escolaridad la tomen conjuntamente el profesor del ciclo y el director del centro, previa consulta a los padres.

¿En qué medida se están cumpliendo las normas legales? ¿Contribuyen realmente a mejorar la marcha de los estudios?. Vamos a adentrarnos en el tema analizando primero las calificaciones globales del ciclo medio y 6º E.G.B., y relacionando después las evaluaciones de área entre ellas mismas o con criterios externos.

3.2.1) La evaluación global y las lamentables conclusiones que nos ofrecen.

El estudio de la evaluación global nos lleva a dos conclusiones lamentables:

- PRIMERA CONCLUSION: El número de los evaluados "insuficiente" al terminar los ciclos medio y superior no es excepcional como quería la legislación.

¹⁴.- Vide García Yagüe, J.: "La evaluación escolar.. págs 150/1

El porcentaje de los que no consiguen el título de graduado escolar al terminar E.G.B. (de 30,2 a 37,6% entre 1.980 y 1.985) es demasiado alto para una enseñanza básica y obligatoria. Se parece al de los que se matriculan y suspenden el último curso de bachillerato (30,2 a 35,5%) o preuniversitario (31,3 a 43,2%) e incluso está por encima del número de rechazados en Formación Profesional de segundo ciclo (26,3 a 31%)¹⁵. Y las notas de salida del ciclo medio (8/10 años de edad) son tan duras o más que las de los antiguos cursos no obligatorios de bachillerato elemental. Lo veremos a partir de algunos datos y gráficos estadísticos.

El gráfico nº 1 presenta la evaluación final del ciclo medio y 6º E.G.B. de la muestra con que trabajamos en esta investigación, y de la que recogió sobre el ciclo inicial en condiciones parecidas uno de nuestros grupos hace tres años. El nº 2 da los resultados del análisis que hizo el Ministerio de Educación sobre el ciclo medio en 1.983 (pags 75/6 de su publicación de 1.985). El tercero, la distribución de notas de los tres primeros cursos de bachillerato elemental de colegios privados de Madrid hace venticinco años. Y el cuarto compara las primeras evaluaciones (dos meses después de comenzar el curso) con la final siete años después de iniciada la reforma y cuando todavía se evaluaba por cursos¹⁶.

Se puede observar, a pesar de que nuestros datos de finales del ciclo medio son mejores que los obtenidos por el Ministerio de Educación en 1.985 para toda España ¹⁷:

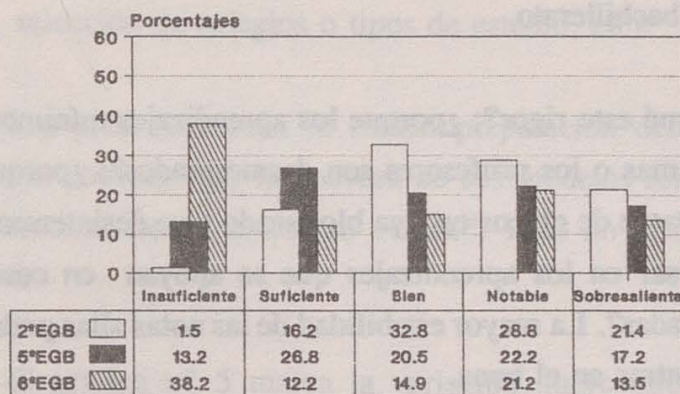
- a) Las notas de 5º y 6º E.G.B. están mejor distribuidas que las de 2º y 3º del bachillerato elemental anterior gracias a la nueva categoría de "bien". Pero son más duras que las antiguas a pesar de las recomenda

¹⁵.- Datos oficiales entresacados del "*Proyecto para la reforma de la enseñanza*" (Madrid; 1.988; M.E.C.; pág. 9)

¹⁶.- Los datos del gráfico nº 2 están sacados de "Evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio.." (pags 75/6). Y los del nº 3 reordenan los que utilizamos y publicamos en 1.966 en "La orientación de los escolares en los momentos críticos" (Rev Esp. Pedag.; 1.966; 93; pags 9-19).
Los gráficos nº 1 y 4 son originales.

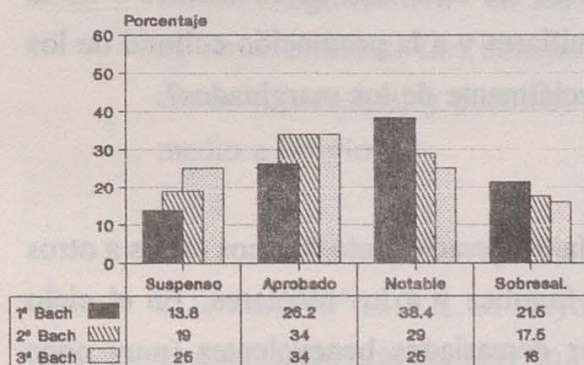
¹⁷.- Que además registra un 10,3% de chicos que habían repetido y llevaban un año más en el ciclo.

Gráfico nº 1
EVALUACION FINAL DE 2º, 5º Y 6º E.G.B.
Provincia de Madrid. Cursos 1988/1990



Muestras recogidas por el autor:
2º E.G.B. (1988) y 5º/6º (muestra actual)

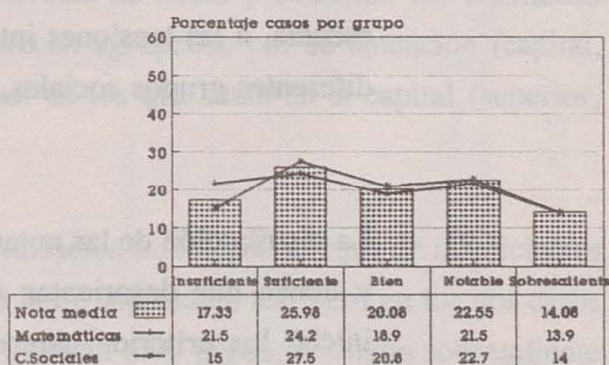
Gráfico nº 3
CALIFICACIONES (junio de 1966)



Porcentaje de cada grupo

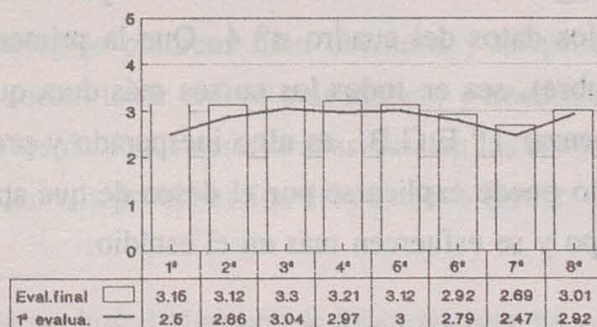
Muestra de colegios privados de Madrid

Gráfico nº 2
EVALUACION FINAL CICLO MEDIO
Investigación M.E.C. (1985)



Muestra: 8.127 escolares de toda España
M.E.C.: "Evaluación..." pags 75/76

Gráfico nº 4
LA EVALUACION EN E.G.B. (Junio 1977)
1º y final de cada curso de 1º a 8º EGB



Muestra: 200 chicos/cursos coleg. privados
0/1= Suspenso 2= Suficiente 3= Bien
4= Notable 5= Sobresaliente

ciones legales; un tercio de los chicos de 6º y, a lo menos, uno de cada siete de los que terminan el ciclo medio se encuentran en junio con la desagradable y legalmente "excepcional" evaluación de insuficiente en muchas asignaturas¹⁸. Para 6º, el doble de suspensos que en el antiguo 2º de bachillerato.

¿Por qué este rigor?; ¿porque los aprendizajes mínimos que exigen los programas o los profesores son desmesurados?; ¿porque un porcentaje importante de chicos está ya bloqueado y se desinteresa o es incapaz de progresar en los aprendizajes que se apoyan en cosas anteriores no dominadas?. La mayor estabilidad de las notas altas podría darnos claves para entrar en el tema.

¿Cómo afecta este endurecimiento de las calificaciones en edades tan tempranas a la imagen que tienen los escolares de sí mismos o de la escuela, a las tensiones intrafamiliares y a la promoción cultural de los diferentes grupos sociales, especialmente de los marginados?.

- b) La distribución de las notas varía exageradamente de unos ciclos a otros y tienen que desorientar a las familias y a los escolares. En el ciclo inicial los criterios parecen ser demasiados benevolentes (muy poco insuficientes, más de la mitad con notable y sobresaliente) mientras el rigor de sextos, especialmente en algunos colegios, es exagerado.
- c) El rigor calificador, como estimulación del esfuerzo y el aprovechamiento en algunos momentos más o menos justificables se hace evidente desde los datos del cuadro nº 4. Que la primera evaluación (mes de noviembre), sea en todos los cursos más dura que la final, sobre todo al comenzar 1º E.G.B., es algo inesperado y probablemente negativo, que sólo puede explicarse por el deseo de que aprendan a comportarse en grupo y se esfuercen más en el estudio.

¹⁸.-

En 6º E.G.B. algo más de la mitad de los que suspenden quedan con 4 ó más asignaturas para septiembre, incluyendo siempre, Lengua y Matemáticas.

SEGUNDA CONCLUSION: La variación de los cuadros de calificación de unos colegios o profesores a otros es enorme y refuerza la tesis de la disparidad de criterios al evaluar y la de que no somos justos al utilizar las notas para interpretar o tomar decisiones que puedan afectar al futuro de los escolares (becas, selección de colegios o tipos de estudio, etc).

Era previsible dada la escasa preparación del profesorado para una evaluación convergente, la pobreza de sus modelos referenciales o de apoyo, y la autonomía desde la que se evalúa¹⁹. Pero no pensábamos que fuera tan llamativa.

El gráfico nº 5 marca la variación intercentros de las calificaciones extremas (insuficientes y sobresalientes) de 6º E.G.B. en veintiuno de los colegios públicos que hemos tomado para la investigación general. Es estadísticamente significativa²⁰ en los dos niveles de notas y confirma los resultados de otros estudios. Los colegios aparecen agrupados por su ubicación (capital, cinturón industrial y pueblos) y nivel de los que están en la capital (superior, medio e inferior).

Como se puede apreciar, la variación de los porcentajes de insuficientes al terminar 6º E.G.B. es mayor que la de sobresalientes; pero en los dos casos es demasiado grande. Hay colegios que dan muy pocos, o ningún sobresaliente y un número exagerado de suspensos (colegio C2 sin sobresalientes y 78% de suspensos); otros apenas suspenden mientras dan la mayoría sobresalientes (colegios A1 y A3); y otros que son moderados y reducen las notas extremas (colegios B3, D4, D6 y E3).

Los colegios públicos bien ubicados y de prestigio (grupo A) seleccionan, suelen tener chicos más fáciles, y tienden a ser benévolos; mientras que los de zonas deterioradas hunden las calificaciones cuando no se acomodan a la problemática del contorno (grupo C). Los colegios

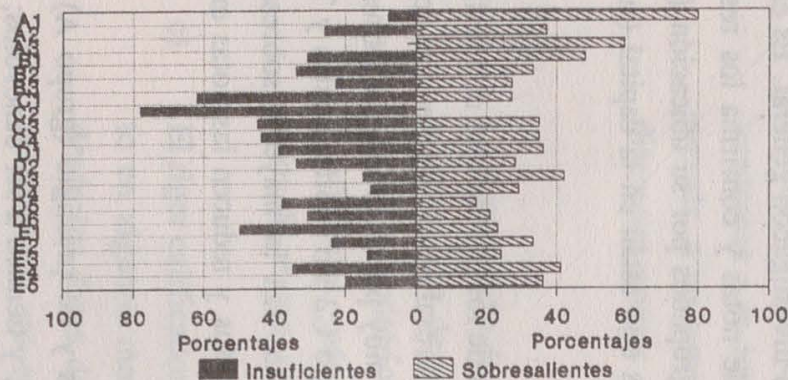
¹⁹. -

En la encuesta que hizo el Ministerio de Educación entre los profesores del ciclo medio en 1.983 apareció una gran dispersión en las opiniones sobre cuándo y con qué bases se debía superar el ciclo. Y uno de cada diez profesores confesaba no tener criterio para la evaluación. Más de la tercera parte aseguraba que lo decidía sin ayuda del equipo docente ni de los departamentos (Vide *"La evaluación de las enseñanzas..."* págs 143-152)

²⁰. -

Al 1 por mil

Gráfico nº 5
VARIACION DE LOS COLEGIOS AL EVALUAR
Investigación actual de 6º E.G.B.



UBICACION Y RECURSOS DE LOS COLEGIOS:

-A)Capital Sup. B)Cap.Med. C)Cap.Infer.
-D)Cinturón Indust. E)Pueblos de Madrid

Gráfico nº 6
EVALUACION POR ASIGNATURAS(6ºE.G.B.)
Correlación entre las notas

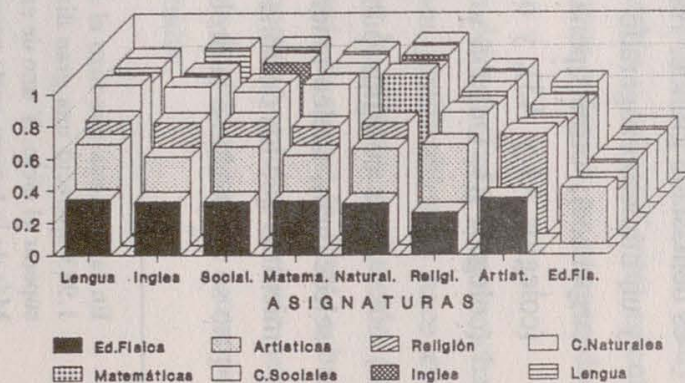


Gráfico Nº 7
Análisis Factorial de evaluaciones(6ºE.G.B.)

Matriz de correlaciones

	Leng	Ingl	Soci	Mate	Natu	Reli	EdAr	EdFi
Lengua	-	.850	.853	.821	.871	.710	.630	.349
Inglés	.850	-	.818	.807	.859	.698	.548	.331
Socia.	.853	.819	-	.815	.826	.692	.614	.332
Matem.	.821	.807	.815	-	.871	.672	.558	.333
Natur.	.871	.859	.826	.871	-	.695	.595	.317
Relig.	.710	.698	.697	.672	.695	-	.621	.260
Ed.Ar.	.630	.548	.614	.558	.595	.621	-	.384
Ed.Fi.	.349	.331	.332	.333	.317	.260	.384	-

Análisis Factorial(Componentes principales;rotación Oblimín)

	Comunalidad	I	II	
C.Natural	.877	.953	-	El Factor I explica el 70% de varianza.
Lengua	.876	.934	-	
Inglés	.836	.925	-	El Factor II = 10.8% elevando mucho la comunalidad de Ed. Física
C.Social	.842	.920	-	
Matemáticas	.824	.915	-	Relación I y II=.365
Religión	.676	.836	-	
Ed.Artist.	.560	.630	.235	
Ed.Física	.975	-	.985	

del cinturón industrial de Madrid y los de pueblos de la provincia (Grupos D y E) presentan oscilaciones menos fuertes a pesar de tener niveles de población y de motivaciones muy diferentes.

Las implicaciones de estos resultados son evidentes. La variación de los cuadros de calificaciones hace equívoco tomar las notas como referencia individual para cualquier tipo de selección. La de buscar alternativa para los suspensos de junio está cargada de dificultades: ¿Que hacer con ellos?; ¿aprobarlos en septiembre, estén como estén, para que no atiborren las clases de la nueva promoción?; ¿o aumentar el número de estas para dedicar alguna a los repetidores?. Y en cuanto al rigor evaluador de los colegios de las zonas degradadas, asusta pensar que sea la escuela la que acentúe la marginación en lugar de reducirla.

Cuestiones pregnantas que merecerían más atención y una política orientadora que redujera y compensara las variaciones intercolegios o interprofesores al evaluar.

3.2.2. Los grandes interrogantes de la evaluación por asignaturas

Si analizamos la evaluación por áreas (asignaturas) podemos llegar a nuevas y aparatosas conclusiones. Vamos a hacerlo desde tres perspectivas:

a) El problema de la exagerada interdependencia de las calificaciones.

En buena lógica el aprovechamiento de cada escolar en las diferentes disciplinas debe variar en función de su perfil de recursos (aptitudes, formas de trabajo, experiencias) y de sus intereses. Creer que lenguaje, matemáticas o educación física, para citar solo tres, van a ser aceptadas y desarrolladas por igual a finales del ciclo medio o comienzo del superior, es una utopía que contradicen las mismas declaraciones de los escolares.

La evaluación de cada chico debe oscilar de unas asignaturas a otras para separar dentro de ciertos límites, los aprendizajes que acepta y desarrolla bien de los que le interesan menos o precisan refuerzo. Cosa que no ocurre en

Grafico N° 8
RELACION ENTRE LAS ASIGNATURAS
Porcentaje de varianza común

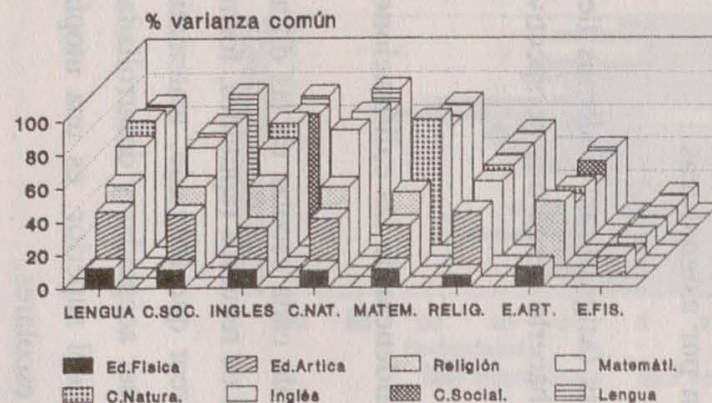
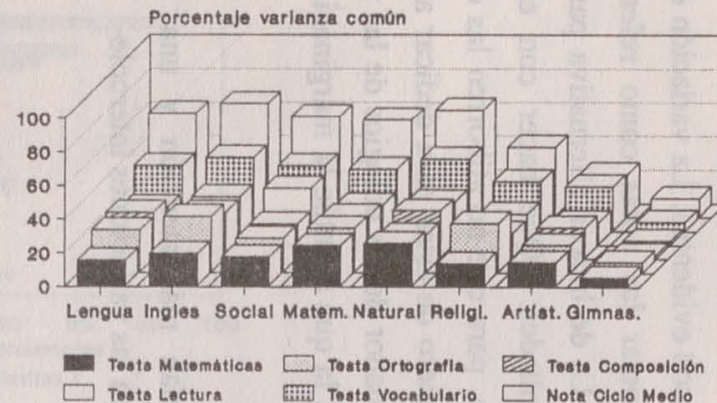


Gráfico n° 9
RELACION NOTAS/CRITERIOS EXTERNOS
Varianza Común notas/tests pedagógicos



Cuadro n° 10
CORRELACION NOTAS / CRITERIOS EXTERNOS

Criterios	Nota por asignaturas (6°E.G.B.)						
	Leng	Ingl	Soci	Mate	Natu	Rel	EdAr
Lectura	.477	.527	.571	.482	.499	.430	.367
Ortografía	.502	.571	.446	.508	.474	.464	.402
Vocabulario	.616	.664	.616	.590	.645	.540	.510
Composición	.515	.520	.444	.495	.526	.387	.429
Matemáticas	.383	.434	.418	.488	.495	.355	.371
Nota C/Medio	.779	.818	.765	.754	.792	.639	.497
Inteligencia	.391	.420	.412	.393	.422	.418	.438

RELACION DE LA NOTA GLOBAL DE 6° Y OTROS CRITERIOS
 Tests de inteligencia=.480 - Tests de lectura oral=.522
 „ Lectura silenc=.568 - Ortografía=.534 - Vocabulario=.650
 „Composición=.614 - Matemáticas=.559 -Imagen personal=.240

REGRESION MULTIPLE SOBRE NOTAS = .738

Como criterios de Lectura,Ortografía,Vocabulario,Composición
 ,Matemáticas e Inteligencia se han usado nuestros tests

la realidad como vamos a ver. Hasta parece que cada vez preocupa menos la diversificación de las calificaciones que, en definitiva, era la base de la teoría legal de la evaluación personalizada.

La matriz de correlaciones del cuadro nº 7 y el gráfico nº 6 resúmen los resultados de la muestra que hemos tomado para nuestra investigación general de 6º E.G.B.²¹. Y avisan de una clarísima interdependencia de las notas de Lengua, Inglés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (gráficos nº 6 y equivalente numérico en la matriz de correlaciones del cuadro nº 7 ²².

Tan alta que pocas veces se alcanza en los trabajos pedagógicos. En nuestro caso, mucho mayor que las encontradas al relacionar las notas con los resultados de los tests de rendimiento de su área (gráficos nº 8 y 9) ²³

²¹.- Hemos preferido centrar la crítica en la muestra recogida para 6º E.G.B. porque es un curso que favorece la diversificación de las notas: es el primer año de básica superior; tiene varios profesores especializados por clase que evalúan separadamente sus asignaturas; y su cuadro de calificaciones globales es el más disperso.

Los datos que venimos recogiendo desde hace tiempo del ciclo inicial o medio, algunos controlando los cambios de 4 promociones de 5º E.G.B. de los mismos colegios, convergen: correlaciones superiores a .650/.700 entre las notas de Lengua, Matemáticas, Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales e Inglés, que en muchas ocasiones llegan a .850 cuando se relacionan las tres primeras; y cifras más bajas, de .400 a .600, para Religión y Manuales. Educación Física es la única que siempre tiene notas casi independientes (correlaciones de .200 a .400).

²².- La correlación es un indicador estadístico de la dependencia que observamos entre dos o más variables, en este caso evaluación por asignaturas. Asociados a dos las variables y puede oscilar de 0 (no aparece relación/dependencia) a 1 (relación/dependencia total).

Corrientemente y a efectos de interpretación, se suelen establecer 5 niveles de relación/dependencia cuando las pruebas de significación aseguran la validez de los resultados: despreciable (de .001 a .200); pequeña (.200/.400); moderada (.400/.600); alta (.600/.800); y muy alta (más de .800)

²³.- En ambos gráficos los datos aparecen en términos de porcentaje de varianza común porque es un indicador que permite mejor las comparaciones. La varianza común, varianza concomitante o coeficiente de determinación se obtiene elevando al cuadrado las correlaciones y señala el porcentaje de variación que se hace paralelamente en las dos variables.

Para mayor información sobre correlaciones y coeficientes de determinación pueden consultarse:

- Bisquerra, R. (1.987): *"Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa"*; Barcelona: PPU

- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1.984): *"La investigación del profesor en el aula"*; Madrid; Escuela Española.

Religión y Educación artístico-manipulativa mantienen una menor, pero importante relación con las cinco asignaturas clave. Y únicamente se quedó descolgada la Educación Física (correlación de .260 a .384).

El interés del tema nos llevó a tratar la matriz de correlaciones y obtener un análisis factorial confirmatorio que resumimos en la segunda parte del cuadro nº 7²⁴.

El análisis factorial refuerza la tesis de la interdependencia de las notas y da algunas ideas para interpretarla. Como se puede observar el factor I incluye siete de las ocho asignaturas, 6 con saturación superior a .800. Y al explicar el 70% de la varianza total, con saturaciones de .915 a .953 en las cinco asignaturas más representativas de la actividad escolar podemos concluir que cuando evaluaron Lengua española, Inglés, Ciencias sociales, Matemáticas y Ciencias naturales lo hicieron desde planteamientos generales válidos para las cinco asignaturas y muy poco modulados o que compensan los desequilibrios al evaluar. A pesar de las recomendaciones teóricas o legales.

La correlación entre las notas es mayor, por los datos que tenemos, que la obtenida hace veinte años entre las calificaciones de Letras y Ciencias en 2º y 3º del antiguo bachillerato²⁵

b) El problema de la fuerte relación de las notas de unos cursos a otros y de su pobre asociación con criterios externos.

En nuestro país se ha controlado muchas veces la correlación de las

²⁴. - Se llevó a cabo desde el paquete informático SPSS-X asegurándonos de que la matriz era adecuada para el análisis factorial, y seleccionando después el método de componentes principales para la extracción de factores y los de rotación Varimax y Oblimin para la interpretación.

Para detalles sobre el análisis factorial y el paquete informático que hemos utilizado vide el capítulo XI de Bisquerra, R. (1.989): *"Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático de los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD"*; Barcelona; PPU.

²⁵. - Para datos concretos vide Palomino Lopez, A.: *"La predicción de éxito en bachillerato superior"*; Educadores; 1.970; 57; págs 203-20

calificaciones con las aptitudes o la personalidad objetivamente medida. Algunas se hicieron para construir o validar tests tomándolas como referencia; y otras para estudios sobre la predicción del rendimiento académico. Nos remitimos a ellas, especialmente a las que siguen nuestros mismos modelos de trabajo ²⁶

Una visión global de los datos nos da correlaciones de .500 a .650 con las mejores pruebas de inteligencia, las aptitudes verbales, la popularidad entre sus compañeros por buen estudiante, y algunos tests de lectura, ortografía y matemáticas. Correlaciones bajas (.300/.450) con memoria o aptitudes figurativo-espaciales; y muy bajas o nulas (.100/.300) con las pruebas psicomotoras o de creatividad. En términos generales la relación de las notas de cada curso con las del curso o ciclo anterior (correlaciones de .754 a .818 en las cinco asignaturas principales para el cuadro n° 10) es mayor que la mejor combinación de pruebas predictoras que podamos establecer ²⁷.

²⁶.-

Pueden tomarse como referencia, entre otras, los trabajos de nuestros grupos para:

- La validación de algunos tests: Batería de Aptitudes Genrales (Ediciones TEA), Ballard, AMDI, o Nivel de Información (Editorial Miñón). O la elaboración de algunos constructos previos: García Yagüe, J. y Palomino Lopez, A: "Dimensiones de la inteligencia en bachillerato superior"; Rev. Ps. Gen. y Apl.; 1.971; 112; págs 521-44.

- La predicción de rendimiento académico:

García Yagüe, J. (1.969): "Orientación y predicción"; págs 183-192 de "*La educación actual. Problemas y técnicas*" Madrid; CSIC

- Palomino Lopez, A.: "La predicción del rendimiento y sus posibilidades orientadoras"; Rev. Ps. Gen. y Apl.; 1.978; 160; págs 914-915.

²⁷.-

La llamativa estabilidad de las notas es una constante que aparece en todas las investigaciones que venimos haciendo desde hace más de veinticinco años; se siga a los alumnos longitudinalmente o se recurra a los registros escolares; se cojan colegios públicos o privados. En el último estudio de seguimiento de colegios privados hemos encontrado correlaciones de .744 entre la nota media del área de Letras de 2º y la de 6º E.G.B.; y superiores, hasta alcanzar .850 o más, cuando comparan la nota media de Letras ó Ciencias del ciclo medio con 6º curso.

Por supuesto las correlaciones varían de unos colegios a otros y pueden servir de referencia para valorar la calidad de los centros. Pero los límites de su oscilación son, lamentablemente pequeños y apenas modulan el juicio global que hemos establecido.

La persistencia de las notas de unos cursos a otros cuando el chico no cambia de colegio y la poca relación de la creatividad, la psicomotricidad, las aptitudes figurativo-espaciales o la memoria mediata con las calificaciones son datos muy elocuentes que ponen de manifiesto la pobreza de la actividad escolar que se evalúa .

El tratamiento de los datos de la muestra de 6º que estamos manejando en nuestra investigación llega a resultados parecidos (gráfico nº 10): correlaciones altas/muy altas de las evaluaciones de 6º con la nota global del ciclo medio, moderadas con el rendimiento en los tests pedagógicos -la mejor para los tests de vocabulario- y relaciones más pequeñas con inteligencia (.480) y autoestima (.240). Es significativo que los tests pedagógicos apenas mejoren las correlaciones que tienen con las notas del área que ambos pretenden evaluar.

El parentesco de las calificaciones por asignaturas (gráfico nº 8), la alta relación de las notas de 6º E.G.B. y las del ciclo medio (gráfico nº 9 y cuadro nº 10) y el moderado y poco discriminativo poder predictor de los tests pedagógicos nos llevan, como siempre, a la tesis de que se evalúa mal, normalmente de forma global, sin apenas ponderar la importancia de las zonas de aprendizaje deficitario, y con una fuerte resonancia del historial académico de los ciclos anteriores y de la popularidad del chico como estudiante. Hasta el punto de que algunas veces la única solución para que un escolar mejore sus calificaciones y cambie de actitud ante los estudios es la de cambiarle de colegio.

c) ¿Corresponden las notas extremas a los niveles de dominio de los aprendizajes básicos que pretenden medir?.

Vamos a completar el análisis de la sensibilidad evaluadora de las notas relacionando las notas extremas (insuficiente y notable/sobresaliente) con los niveles de dominio de algunos aprendizajes básicos que podemos evaluar en profundidad por tests. Nos pueden aclarar, estadísticamente, dos grandes bloques de interrogantes:

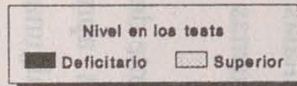
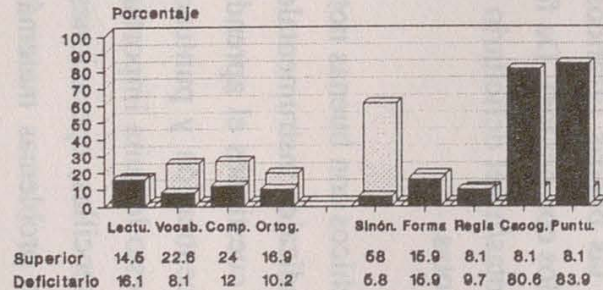
- ¿Consiguen algunos chicos notas buenas a pesar de tener deficiencias importantes en aprendizajes fundamentales que aparentemente estaban evaluados por ellas?; ¿por qué?; ¿qué efectos pueden tener para las familias y para los mismos chicos una calificación buena o mala, especialmente la buena, cuando el dominio real de los aprendizajes clave de la asignatura es el opuesto al que parecen definir las notas?

- ¿Discriminan las notas extremas (insuficiente y notable /sobresaliente) los niveles de aprendizaje fundamentales? ¿Cuales?; ¿hay algunos campos de

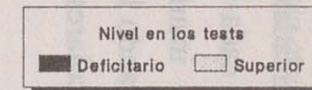
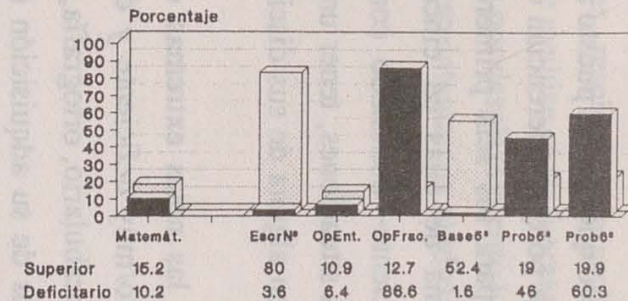
Cuadro n° 2
NOTAS EXTREMAS Y NIVEL DE RENDIMIENTO EN TESTS

Compara el porcentaje de casos que teniendo BUENAS NOTAS (NOTABLE/SOBRESALIENTE) o MALAS (INSUFICIENTE) en Lengua española o Matemáticas de 6° E.G.B. han quedado en niveles extremos en los controles que se llevaron a cabo por tests.

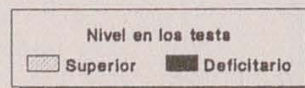
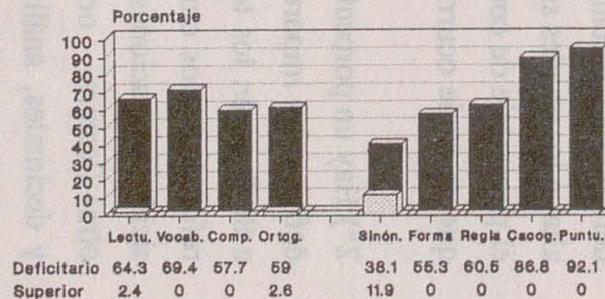
BUENAS NOTAS EN LENGUA 6° E.G.B.
Reparto de casos extremos en los tests



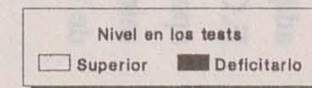
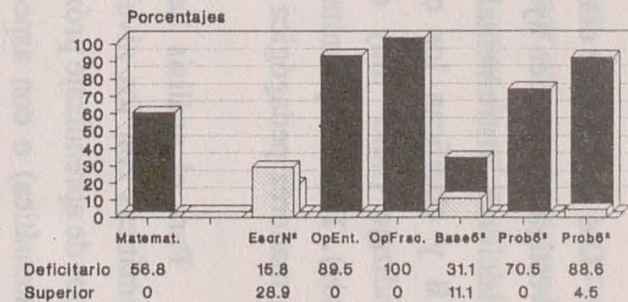
BUENAS NOTAS EN MATEMATICAS 6° E.G.B.
Reparto de casos extremos



INSUFICIENTES EN LENGUA 6° E.G.B.
Reparto de los casos extremos



INSUFICIENTES EN MATEMATICAS 6° E.G.B.
Reparto de casos extremos



aprendizaje que se tienen poco en cuenta al evaluar?; ¿por qué?.

Los modelos de diagnóstico pedagógico que hemos puesto a punto para la investigación pueden ayudarnos en el tema porque diferencian centenares de adquisiciones instrumentales programadas para los seis primeros cursos de E.G.B y clasifican los chicos en cada una de ellas en cinco niveles de aprendizaje (nulo- muy deficiente- insuficiente- dominado con fallos- dominado). También permiten, ponderando las situaciones, tener una idea global de la madurez pedagógica de los escolares en alguna de sus disciplinas.

Para el análisis hemos relacionado las notas extremas de Lengua y Matemáticas con los niveles extremos (nulo/muy deficiente y dominado) de campos de aprendizaje próximos (Lectura, vocabulario, ortografía, composición y matemática) o con aspectos más concretos de su adquisición (captación de sinónimos en vocabulario, dominio de las exigencias formales de la composición, ortografía de reglas, uso de puntuación y acentuación, seguridad operativa con números enteros y decimales, capacidad de análisis y resolución de problemas matemáticos, etc). Los resultados obtenidos aparecen en el cuadro nº 11 del que podemos sacar bastantes conclusiones:

1ª) Las notas de insuficiente en Lengua y matemáticas (gráfico de la parte baja del cuadro nº 11) corresponden más a los niveles pedagógicos deficitarios (rectángulo oscuro) que las buenas (gráficos de la parte alta) a los niveles superiores (rectángulos con puntos). De forma general el porcentaje de concordancia malas notas/nivel deficitario es alto, cosa que no suele ocurrir con las buenas notas.

2ª) Hay un porcentaje importante de chicos con buenas notas que tienen deficiencias importantes en los aprendizajes instrumentales de base (0 a 80% según los temas). En algunas cuestiones el aprendizaje se va a reforzar en los cursos posteriores (acentuación y puntuación, composición, operaciones con fracciones) y esto le quita importancia. Pero en otras (lectura, ortografía de reglas sencillas, operaciones con enteros y decimales, análisis y resolución de problemas matemáticos con las cuatro operaciones básicas, etc) el aprendizaje se da ya por adquirido y su deficiencia bloquea gravemente el rendimiento futuro.

3ª Hay campos en los que la situación deficitaria de casi todos los chicos (cacografías, puntuación y acentuación, operaciones con fracciones, resolución de problemas matemáticos, etc) llevan a pensar que no se evalúan ni re-fuerzan suficientemente por dejadez, minusvaloración, o por desplazamiento hacia otros cursos a pesar de estar ubicadas en el curso intentamos medirlas.

INDICE

I) Objetivos y antecedentes del proyecto. - Variables y planes de evaluación.

II) Posibilidades y límites de la encuesta utilizada. - Desarrollo del proyecto y conclusiones válidas.

