

Opiniones y grado de satisfacción de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria sobre las innovaciones introducidas en su evaluación por la L.O.G.S.E. Análisis diferenciado por sexos y centros

por Rosario NAVARRO HINOJOSA
Universidad de Sevilla

1. Introducción

Una de las innovaciones más significativas introducidas por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo ha sido, además de la extensión de la obligatoriedad a los 16 años, la importancia concedida a la evaluación en la Educación Secundaria, que se define como «continua e integradora» (art. 22.1). Esta importancia es también considerada en la Comunidad Andaluza, pues el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en Andalucía, dedica doce artículos —del 11 al 22— a la evaluación, adaptación y diversificación curricular, así como a la promoción y titulación. Y aún más, la Orden de 1 de febrero de 1993 (BOJA, de 25 de febrero) sobre Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad

Autónoma de Andalucía concreta normas de evaluación «a fin de que los profesores y profesoras de esta etapa educativa dispongan de un instrumento que regule y facilite la evaluación de los alumnos y alumnas con el fin de contribuir a la mejora de la actividad educativa». De acuerdo con lo establecido se plantea la evaluación como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrada en el quehacer diario del aula y del centro educativo y con las características ya mencionadas de continua e integradora, aunque diferenciada según las áreas y materias del currículo, además de formativa, cualitativa y contextualizada.

Esta investigación forma parte de otra más amplia realizada en Sevilla por nuestro Grupo de Investigación para conocer

Revista española de pedagogía
año LXIII, n.º 227, enero-abril 2004, 121-142



los resultados de la implantación de la Reforma en la Educación Secundaria Obligatoria y tiene por finalidad conocer si los alumnos han percibido estos cambios a través de sus opiniones sobre el proceso de evaluación seguido con ellos durante los cursos tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria y en qué medida dicho proceso ha influido en sus aprendizajes. Para ello elaboramos un instrumento que denominamos *Cuestionario de los alumnos de ESO*. Este cuestionario está formado por 16 preguntas abiertas y se aplicó a los alumnos/as que habían cursado 3.º y 4.º de ESO y se encontraban estudiando primero de Bachillerato en los centros que, habiendo iniciado la Reforma en Sevilla, impartían esta etapa de la Educación Secundaria.

2. Metodología de investigación

Hemos seguido una metodología *ex-post-facto* porque preguntamos a los alumnos que, como hemos dicho, habían cursado el último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y se encontraban estudiando primero de Bachillerato. Concretamente, hemos desarrollado un estudio descriptivo para conocer sus opiniones y valoraciones acerca de cómo han sido evaluados y sobre las innovaciones introducidas por la Reforma en el proceso evaluador y un estudio causal comparativo para establecer posibles diferencias en esas opiniones a partir de la titularidad del centro y del sexo de los alumnos.

Las cuestiones que les planteamos han sido agrupadas, en función de su afinidad temática, en torno a las dimensiones referidas a *los procedimientos seguidos*

por sus profesores para evaluarlos (1, 2, 3 y 4); a *las asignaturas*, en cuanto a su mayor o menor dificultad y a las mejores y peores calificaciones obtenidas en ellas (5, 6, 7 y 8); a *quién atribuyen sus éxitos y sus fracasos* (9 y 10); acerca de *las innovaciones introducidas* (11, 12, 14 y 15) y, finalmente, a su *grado de satisfacción por haber estudiado la Educación Secundaria Obligatoria* (13 y 16), pues algunos eran fracasados de BUP.

Para analizar los datos obtenidos hemos seguido el programa SPSS para Windows. Se calculó la distribución de frecuencias correspondiente a cada ítem, así como la prueba de contraste no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, para determinar las diferencias existentes en las respuestas de los sujetos en función de las variables ya referidas de tipo de centro y género.

Los alumnos que cursaron 4.º de Secundaria en los centros públicos y privados que iniciaron la Reforma en Sevilla fueron 1676 (871 hombres y 805 mujeres), de los cuales el 70 % promocionó, si bien los matriculados posteriormente en 1.º de Bachillerato en los centros que impartían Secundaria Postobligatoria fueron 1490. Concretamente les aplicamos el cuestionario a una muestra del 25 % (372) cuando se encontraban iniciando el Bachillerato, pero fueron 359 los que lo contestaron, de los cuales 187 (52,10 %) eran hombres y 172 (47,90 %) mujeres.

La edad de los encuestados oscila entre los 16 y los 22 años, pero el porcentaje más elevado corresponde a los de 17, seguidos de los que tienen 18. Ocupan el

tercer lugar los de 16 y el último, el de 22. Todo ello aparece en la Tabla 1.

TABLA 1. Edad de los alumnos

| Edad | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| 16 | 63 | 17,55 |
| 17 | 151 | 42,10 |
| 18 | 83 | 23,10 |
| 19 | 40 | 11,15 |
| 20 | 15 | 4,20 |
| 21 | 4 | 1,10 |
| 22 | 2 | 0,60 |
| N S/N C | 1 | 0,30 |
| Total | 359 | 100 |

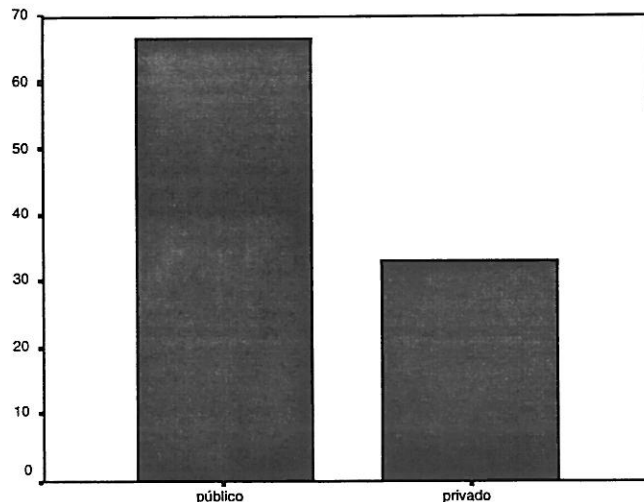
De los 359 alumnos, 240 (66,90 %) pertenecen a 10 centros públicos: «Bellavista», «F. Mayor Zaragoza», «Julio Verne», «Las Aguas», «Los Viveros», «P. Picasso», «Polígono Sur», «R. Carande», «Santa Aurelia» y «Torreblanca», y 119 (33,10 %) a tres privados concertados: «Inmaculado Corazón de María», «María Auxiliadora» y «Virgen de los Reyes». Esta importante diferencia, que puede verse en el Gráfico 1, se debe, principalmente, a que la implantación gradual de la Reforma se inició, mayoritariamente, en los centros de titularidad pública.

3. Resultados de la investigación

Analizamos en este apartado las respuestas que han dado los alumnos a las distintas preguntas del cuestionario que hemos agrupado, como ya hemos visto, en torno a cinco dimensiones: Procedimientos de evaluación, Asignaturas, Atribución de sus éxitos y fracasos,

Innovaciones introducidas y Grado de satisfacción por haber estudiado la Educación Secundaria Obligatoria. Además, haremos referencia a si se han encontrado o no diferencias significativas en función del género y la titularidad del centro.

GRÁFICO 1: Centros de la muestra según la titularidad



3.1. Procedimientos de evaluación

En esta dimensión vamos a analizar las respuestas que han dado los alumnos a las cuatro cuestiones que la integran, referidas a los procedimientos que han seguido los profesores en la ESO para evaluarlos, aquellos que les parecen más justos para ser calificados, los que creen que demuestran mejor lo que saben y si piensan que los exámenes son un buen procedimiento para evaluar.

3.1.1. Procedimientos seguidos por los profesores para evaluar

En la primera cuestión pedíamos a los alumnos que indicaran los procedimientos que habían seguido los profesores para evaluarlos. Les presentamos como posibles respuestas las siguientes: los exámenes escritos, los exámenes orales, las preguntas de clase, los trabajos en grupo, el trabajo individual y otros. Esta última alternativa de respuesta tenía por

finalidad dejar la pregunta abierta a otras posibles formas de evaluar. Veamos lo que han contestado, considerando que en sus opiniones no se lograron establecer diferencias estadísticas significativas, respecto al género ni a la titularidad del centro, en ninguno de los procedimientos de evaluación.

a) Los exámenes escritos

Acerca de este tipo de exámenes como procedimiento de evaluación, prácticamente todos los alumnos —el 99,40 %— han reconocido que han sido evaluados mediante él, por lo que continúa siendo el procedimiento más universal, pues sólo un número insignificante —el 0,60 %— ha indicado lo contrario.

b) Los exámenes orales

En cuanto a este otro tipo de exámenes, una amplia mayoría de los alumnos encuestados (77,10 %) manifiesta que ese procedimiento no es utilizado por el pro-

fesorado y sólo el 22,90 % responde afirmativamente. Por tanto, menos de la cuarta parte de los alumnos dice que los profesores de la ESO emplean este método de evaluación, mucho más utilizado en tiempos pasados cuando el número de alumnos era menor.

c) Las preguntas de clase

Las preguntas de clase constituyen una estrategia didáctica fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque provoca motivación, facilita la atención, el feed-back y la participación así como la evaluación continua, formativa y formadora. Referente al uso que hace el profesorado de las preguntas en clase para evaluar, observamos que el 63,50 % de los encuestados dice que sí son utilizadas y algo más de un tercio (36,50 %) responde que no. Aunque según los alumnos, este procedimiento ha sido menos utilizado por los profesores para evaluar que los exámenes, lo consideramos más valioso para llevar a cabo un buen seguimiento de los procesos de aprendizaje.

d) Los trabajos de grupo

Este tipo de procedimiento, que puede contribuir tan eficazmente al desarrollo de las habilidades sociales, ha sido utilizado también por los profesores para evaluar, pues así consta en las respuestas del 84,10 % de los alumnos. Sólo el 15,90 % dice que no.

e) El trabajo individual

También la mayoría de los alumnos —el 82,20 %— manifiesta que los profesores han utilizado los trabajos indivi-

duales realizados por ellos para evaluarlos, y al igual que en los trabajos de grupo, sólo una minoría —17,80 %— dice que no han sido utilizados.

f) Otros procedimientos

Al objeto de conocer si los alumnos habían sido evaluados con otros procedimientos diferentes a los señalados, introdujimos esta cuestión abierta. El 88,30 % respondió que no, frente al 11,70 % que contestó afirmativamente, pero desconocemos qué tipo pues no lo han indicado a pesar de que se les preguntaba.

3.1.2. ¿Qué procedimiento es más justo para evaluar?

Mediante esta pregunta queríamos conocer el procedimiento que les parecía más justo para ser evaluados, siendo el más elegido el de los *exámenes escritos*, indicado por el 39,60 % de los alumnos, que unido al 7,50 % que dice *exámenes escritos y orales* alcanza el 47,10 % de las respuestas. Les siguen los que creen más justo *el trabajo diario de clase y los exámenes en pequeños bloques*, que constituyen el 25,10 %; y con porcentajes inferiores los que dicen que *todos* son justos para evaluar; *el trabajo diario y el comportamiento*; *los que valoren el esfuerzo y el interés*; siendo los menos justos *la exposición de trabajos en grupo* y *los trabajos individuales*. En la Tabla 2 podemos encontrar la valoración como más justo, en términos de frecuencias y porcentajes, que conceden los alumnos a los distintos procedimientos para evaluar.

TABLA 2. Procedimiento más justo para evaluar

| Procedimientos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Los exámenes escritos | 142 | 39,60 |
| El trabajo diario y exámenes en pequeños bloques | 90 | 25,10 |
| Todos | 29 | 8,10 |
| Los exámenes escritos y orales | 27 | 7,50 |
| El trabajo diario y el comportamiento | 24 | 6,70 |
| Las preguntas de clase | 16 | 4,50 |
| Los que valoren el esfuerzo y el interés de los alumnos | 15 | 4,20 |
| Exposición de trabajos en grupo | 8 | 2,20 |
| Los trabajos individuales | 4 | 1,10 |
| Otros | 1 | 0,30 |
| No sabe/ no contesta | 3 | 0,80 |
| Total | 359 | 100 |

3.1.3. ¿Qué procedimiento demuestra mejor lo que los alumnos saben?

Son muchos los procedimientos que los profesores pueden utilizar para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos, pero queremos saber cuál o cuáles creen ellos que son más eficaces a tal fin. Con esta cuestión pretendemos comprobar, además, la coherencia de las respuestas dadas por los alumnos en las cuestiones anteriores que, como recordaremos, están a favor de los exámenes. Analizadas las respuestas constatamos que casi todos los encuestados hacen referencia a los exámenes, bien a los escritos —éste es el caso del 40,90 %—, bien junto a preguntas de clase o trabajos, indicados por el 19,50 % y el 4,20 %, respectivamente, o en su forma oral, que es señalado por el 10,30 %, lo que nos da un porcentaje acumulado del 74,90 % de los alumnos, que encuentran el examen como

un procedimiento válido para comprobar lo que saben. Estas respuestas son, pues, coherentes con las anteriores.

El trabajo diario de clase es valorado por el 15'30 %, si bien las preguntas de clase sólo por el 3'60 %. La razón de esta considerable diferencia puede estar en que los alumnos se ponen nerviosos al contestar, tienen miedo a hacer el ridículo ante los compañeros, etc. Es de resaltar la escasa importancia que para demostrar los conocimientos que se tienen conceden a los trabajos individuales, indicados únicamente por el 1'40 %, y aún menos a los de grupo, como puede verse en la Tabla 3.

TABLA 3. Procedimientos que mejor demuestran lo que los alumnos saben

| Procedimientos | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------|------------|------------|
| Exámenes escritos | 147 | 40,90 |
| Exámenes escritos y preguntas | 70 | 19,50 |
| El trabajo diario de clase | 55 | 15,30 |
| Exámenes orales | 37 | 10,30 |
| Trabajos y exámenes | 15 | 4,20 |
| Preguntas de clase | 13 | 3,60 |
| Actividades de aplicación | 7 | 1,95 |
| Ejercicios individuales | 5 | 1,40 |
| Trabajos en grupo | 2 | 0,60 |
| Otros | 1 | 0,30 |
| No sabe/ no contesta | 7 | 1,95 |
| Total | 359 | 100 |

3.1.4. ¿Son los exámenes un buen procedimiento para evaluar?

Con esta cuestión hemos querido insistir en el tema de los exámenes, preguntándoles directamente acerca de su bondad como procedimiento de evaluación. Las alternativas de respuesta propuestas fueron *Si*, *Regular* y *No*, las cuales se completaban con un *¿por qué?*, a fin de que los alumnos pudieran explicar o fundamentar su elección.

Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes, observamos que el 48,45

% contesta *regular*, el 46,80 %, *sí*, y sólo el 4,75 %, muestra su disconformidad con los exámenes. Los fundamentos que han llevado a los alumnos a contestar *regular* pueden verse a través de los argumentos, que nos parecen acertados, recogidos en la Tabla 4, siendo los más frecuentes: *puede que no tengas un buen día; debe tenerse en cuenta el trabajo diario; a veces, no se demuestra todo lo que se sabe; no te lo puedes jugar todo en varios exámenes, etc.*

TABLA 4. ¿Por qué los exámenes son un procedimiento regular para evaluar?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Porque puedes que no tengas un buen día | 59 | 33,90 |
| Porque debe tenerse en cuenta el trabajo diario | 47 | 27,00 |
| Porque a veces no se demuestra todo lo que se sabe | 25 | 14,35 |
| Porque no te lo puedes jugar todo en varios exámenes | 13 | 7,45 |
| Porque el profesor no nos califica lo que nos merecemos | 6 | 3,45 |
| Porque hay otras formas de evaluar | 5 | 2,90 |
| Porque depende de la elaboración de las preguntas y la corrección | 4 | 2,30 |
| Porque no es justo que la gente apruebe sin aparecer por clase | 4 | 2,30 |
| Porque demuestras lo que sabes pero exigen mucho esfuerzo | 3 | 1,70 |
| Porque se puede copiar o hacer chuletas | 2 | 1,15 |
| Porque en algunas asignaturas no es necesario | 1 | 0,60 |
| No sabe/ No contesta | 5 | 2,90 |
| Total | 173 | 100 |

Los argumentos utilizados por los alumnos que consideran los exámenes un buen procedimiento para evaluar pueden verse en la Tabla 5. Es de destacar que la mayoría, cerca del 87 %, reconoce que con ellos *se demuestra lo que se sabe; demuestras si has estudiado* y que *es cuando estudias de verdad*.

TABLA 5. ¿Por qué los exámenes son un buen procedimiento para evaluar?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Porque se demuestra lo que se sabe | 118 | 70,25 |
| Porque demuestras si has estudiado | 17 | 10,10 |
| Porque es cuando estudias de verdad | 11 | 6,55 |
| Por tradición | 7 | 4,20 |
| Porque el alumno está más cómodo | 6 | 3,60 |
| Porque es la manera más precisa de evaluar justamente | 3 | 1,80 |
| No sabe/no contesta | 5 | 3,55 |
| Total | 168 | 100 |

Aunque sólo el 4,75 % de los alumnos ha dicho que los exámenes no son un buen procedimiento para evaluar, no queremos silenciar sus argumentos que también consideramos provistos de razón. Entre ellos destacan: *porque te lo juegas todo en una prueba y no es objetivo; pue-*

des tener un mal día, etc., que pueden verse, seguidos de otros de menor frecuencia, en la Tabla 6.

TABLA 6. ¿Por qué los exámenes no son un buen procedimiento para evaluar?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Porque te lo juegas todo en una prueba y no es objetivo | 7 | 41,20 |
| Porque puedes tener un mal día | 5 | 29,40 |
| Porque sólo estudias con el agobio de pasar la prueba | 2 | 11,75 |
| Porque las notas de clase deberían ser más importantes | 2 | 11,75 |
| Porque cada profesor tiene una forma de puntuar | 1 | 5,90 |
| Total | 17 | 100 |

3.2. Las asignaturas

Es la segunda dimensión del cuestionario y tiene por finalidad conocer las asignaturas que les han resultado más difícil y más fácil de aprobar, así como en las que han obtenido las mejores y peores calificaciones. Dichas cuestiones son las 5, 6, 7 y 8 del cuestionario, cuyas respuestas pasamos a analizar. Hemos de señalar que en esta dimensión del instrumento hemos encontrado una de las dos diferencias significativas en función

de la variable sexo y la única en función de la del centro.

3.2.1. ¿Qué asignatura de la ESO es más difícil de aprobar?

De los 359 alumnos encuestados, 111 dicen que la asignatura más difícil ha sido Matemáticas y 54, Física y Química, ocupando el tercer lugar Inglés y, después, Lengua Castellana e Historia. El resto de los asignaturas ha alcanzado porcentajes poco significativos como puede verse en la Tabla 7.

TABLA 7. ¿Qué asignatura de la ESO es más difícil de aprobar?

| Asignaturas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Matemáticas | 111 | 30,90 |
| Física y Química | 54 | 15,05 |
| Inglés | 50 | 13,90 |
| Lengua Castellana | 35 | 9,75 |
| Historia | 29 | 8,10 |
| Ninguna | 16 | 4,45 |
| Biología y Geología | 11 | 3,05 |
| Francés | 10 | 2,80 |
| Tecnología | 9 | 2,50 |
| Geografía | 6 | 1,65 |
| Educación Física | 5 | 1,40 |
| Ética | 4 | 1,10 |
| Prácticas de Laboratorio | 4 | 1,10 |
| Informática | 3 | 0,85 |
| Prácticas de Oficina | 3 | 0,85 |
| Educación Plástica | 2 | 0,55 |
| Cultura Clásica | 1 | 0,30 |
| Economía | 1 | 0,30 |
| No sabe/no contesta | 5 | 1,40 |
| Total | 359 | 100 |

Conocidas las asignaturas consideradas más difíciles por los alumnos, veamos las razones que éstos dan para Matemáticas, que tomamos como ejemplo, por ser la que ocupa el primer lugar.

TABLA 8. ¿Por qué es más difícil Matemáticas?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------------------|------------|------------|
| Porque no se me da bien | 37 | 33,35 |
| Porque no la comprendo | 16 | 14,40 |
| Porque es difícil | 16 | 14,40 |
| Porque no me gusta | 12 | 10,85 |
| Porque no tengo base | 10 | 9,00 |
| Por el profesor | 8 | 7,20 |
| Porque exigen demasiado | 6 | 5,40 |
| Porque necesita más horas de estudio | 5 | 4,50 |
| Porque es monótona y aburrida | 1 | 0,90 |
| Total | 111 | 100 |

3.2.2. ¿Qué asignatura de la ESO es más fácil de aprobar?

Con esta cuestión deseábamos conocer la asignatura que les habían resultado más fácil y las causas de esa facilidad. El grupo más numeroso (13,95 %) ha indicado Educación Física, el siguiente (11,40 %), Religión y con porcentajes más bajos se hallan los que han expresado Matemáticas, Educación Plástica, Inglés, etc. En las respuestas a este ítem hemos hallado diferencia significativa en función del género: para las chicas han sido más fáciles Lengua Castellana, Francés, Arte, Prácticas de Laboratorio e Inglés 2.º idioma, y, para los chicos, Taller de Lengua, Organización Empresarial, Prácticas de Oficina, Biología y Geología y Educación Física.

Veamos por qué dicen los alumnos que son fáciles estas materias, siguiendo el

Los porcentajes más altos corresponden a los que manifiestan *porque no se me da bien; no la comprendo; es difícil; no me gusta; no tengo base; por el profesor/a; exigen demasiado*, etc. (véase la Tabla 8).

mismo orden de mayor a menor frecuencia. Les resulta más fácil Educación Física *porque me gustaba; porque no hay que estudiar y porque la explicación era buena*. Los que indican Religión argumentan *porque no hay que estudiar; porque me gustaba, porque no era muy difícil*, etc.

En cuanto a las Matemáticas, llama nuestra atención que se dé la paradoja de encontrarse, tanto entre las asignaturas más difíciles como entre las más fáciles. Los argumentos que dan para considerarla así son *porque la he comprendido, porque me gustaba, porque la explicación era buena, porque no era muy difícil, porque se trabajó mucho en clase*, etc. y, como podemos observar, ponen de manifiesto la importancia de la labor docente del profesorado. Todos los argumentos aparecen detalladamente en la Tabla 9

TABLA 9. ¿Por qué es más fácil Matemáticas?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------------|------------|------------|
| Porque la he comprendido | 12 | 37,50 |
| Porque me gustaba | 10 | 31,20 |
| Porque la explicación era buena | 4 | 12,50 |
| Porque se trabajó mucho en clase | 2 | 6,30 |
| Porque no era muy difícil | 2 | 6,30 |
| Porque repetíamos la teoría | 1 | 3,10 |
| Porque no profundizábamos | 1 | 3,10 |
| Total | 32 | 100 |

3.2.3. ¿En qué asignatura de la ESO se alcanzan las mejores calificaciones?

Las asignaturas en las que dicen que han obtenido las mejores calificaciones han sido, por orden de mayor a menor frecuencia, según puede verse en la Tabla 10: Educación Física, Religión, Historia y Lengua Castellana, etc. En estas respuestas hemos hallado la única diferencia significativa respecto a la varia-

ble titularidad de centro: los alumnos de los centros públicos obtuvieron las mejores calificaciones en las asignaturas optativas, mientras que los de los centros privados, en las obligatorias. Creemos que esta diferencia se debe a que en los centros públicos se oferta un mayor número de asignaturas optativas y los alumnos tienen más posibilidades de elegir las según sus intereses y, en consecuencia, obtener mejores calificaciones.

TABLA 10. ¿En qué asignatura de la ESO se alcanzan las mejores calificaciones?

| Asignaturas | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------------|------------|------------|
| Educación Física | 71 | 19,80 |
| Religión | 50 | 13,95 |
| Lengua Castellana | 27 | 7,50 |
| Historia | 27 | 7,50 |
| Informática | 21 | 5,85 |
| Educación Plástica | 20 | 5,55 |
| Matemáticas | 19 | 5,30 |
| Tecnología | 18 | 5,00 |
| Ética | 16 | 4,45 |
| Biología y Geología | 12 | 3,35 |
| Inglés | 11 | 3,05 |
| Francés | 11 | 3,05 |
| Música | 8 | 2,20 |
| Prácticas de Laboratorio | 8 | 2,20 |
| Información y Comunicación | 6 | 1,70 |
| Geografía | 3 | 0,85 |
| Física y Química | 3 | 0,85 |
| Cultura Clásica | 3 | 0,85 |
| Patrimonio Cultural de Andalucía | 2 | 0,55 |
| Todas | 2 | 0,55 |
| Organización Empresarial | 1 | 0,30 |
| No sabe/ no contesta | 20 | 5,55 |
| Total | 359 | 100 |

Las razones más frecuentes dadas por los alumnos son, en cuanto a las asignatura de Educación Física y de Religión, *porque es fácil* y *porque no hay que estudiar*, y en las de Historia y Lengua Cas-

tellana coinciden en *porque el profesor la explicaba bien* y *porque es fácil*. Veamos los expresados para la asignatura de Lengua Castellana en la Tabla 11.

TABLA 11. ¿Por qué se alcanzan en Lengua Castellana las mejores calificaciones?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Porque el profesor explicaba bien | 8 | 29,65 |
| Porque es fácil | 6 | 22,25 |
| Porque es muy entretenida | 3 | 11,10 |
| Porque no hay exámenes | 1 | 3,70 |
| Porque es lo que voy a seguir estudiando | 1 | 3,70 |
| Porque la gente suele mostrar interés | 1 | 3,70 |
| Porque se trabajó muy duro | 1 | 3,70 |
| No sabe /no contesta | 2 | 7,40 |
| Total | 27 | 100 |

Estos resultados, como los anteriores, ratifican la teoría didáctica acerca de la importancia del profesor en hacer las asignaturas interesantes a los alumnos.

3.2.4. ¿En qué asignatura de la ESO se alcanzan las calificaciones más bajas?

Es la última cuestión de la dimensión que hemos denominado asignaturas y, según los alumnos encuestados, las materias en las que se han obtenido las peores calificaciones han sido, de mayor a menor frecuencia: Matemáticas, Inglés, Física y Química, Historia, Lengua Castellana, etc.

Conozcamos por qué dicen que se alcanzaron las calificaciones más bajas en las asignaturas antes mencionadas, comenzando, como hemos hecho en casos anteriores, por la de mayor frecuencia. Acerca de Matemáticas, los argumentos

más comunes son: *es la que más trabajo cuesta; no la entiendo; había un nivel demasiado alto; no me gustaba*, etc. Referente a Inglés, los alumnos dicen que *tenía poca base; es la que más trabajo cuesta; porque no la entiendo; por el profesor*, etc. En cuanto a Física y Química e Historia, de nuevo porque *es la que más trabajo cuesta* es el argumento más frecuente, y, para Lengua Castellana *por el profesor*. Sirvan de ejemplo los argumentos expresados para la asignatura de Matemáticas, donde se constata una vez más la importancia del profesorado (Tabla 12).

TABLA 12. ¿Por qué se obtienen las calificaciones más bajas en Matemáticas?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Es la que más trabajo cuesta | 51 | 37'20 |
| Porque no la entiendo | 19 | 13'85 |
| Porque había un nivel demasiado alto | 17 | 12'40 |
| Porque no me gustaba | 14 | 10'20 |
| Por el profesor | 11 | 8'05 |
| Porque tenía poca base | 10 | 7'30 |
| Porque no hacía nada | 3 | 2'20 |
| Porque es asignatura de memoria | 1 | 0'75 |
| Porque te lo juegas todo en los exámenes | 1 | 0'75 |
| No sabe/no contesta | 10 | 7'30 |
| Total | 137 | 100 |

3.3. Atribución de los éxitos y fracasos

Iniciamos esta tercera dimensión recordando la teoría acerca de la importancia que tiene en el aprendizaje de nuestros alumnos el lugar de control de sus éxitos y fracasos. Si ese lugar se encuentra en ellos mismos, la causa de dichos rendimientos se deberá, obviamente, a ellos mismos, y la responsabilidad, el interés, la implicación y, en consecuencia, los resultados serán mejores que si son situados fuera de ellos. Esa es la razón por la cual hemos querido conocer a quién atribuyen los alumnos que han cursado la ESO sus éxitos y fracasos. Esta dimensión la integran dos cuestiones: una, en la que se les pregunta cuál cree que es la causa principal de las buenas calificaciones, y otra, referida a la causa de los suspensos, siendo en esta última donde hemos encontrado la segunda y última diferencia significativa en función del género.

3.3.1. ¿Cuál es la causa principal de las buenas calificaciones?

El lugar de control del éxito o fracaso de estos alumnos se encuentra en su interior. En efecto, más del 72 % de los encuestados dicen que las buenas calificaciones dependen, esencialmente de ellos al señalar como causas (ver Tabla 13): *el estudio y la perseverancia; el trabajo diario; el estudio, la comprensión de la materia y el interés*, etc.

TABLA 13. ¿Cuál es la causa principal de las buenas calificaciones?

| Causas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| El estudio y la perseverancia | 98 | 27,30 |
| El trabajo diario | 51 | 14,20 |
| El estudio, la comprensión de la materia y el interés | 32 | 8,95 |
| El profesor y el interés del alumno | 25 | 8,95 |
| El interés del alumno | 23 | 6,40 |
| Entender la materia y estudiarla | 21 | 5,85 |
| La facilidad de la asignatura | 20 | 5,55 |
| Estudiar y estar atento en clase | 20 | 5,55 |
| El trabajar diariamente y motivarte para sacar el curso | 15 | 4,20 |
| La atención, la dedicación, la comprensión y el estudio | 10 | 2,80 |
| Que el profesor explique bien y motive | 9 | 2,50 |
| Que la asignatura no sea aburrida | 8 | 2,20 |
| Una asignatura de no mucha importancia y poco que estudiar | 5 | 1,40 |
| Entender la asignatura | 4 | 1,10 |
| La originalidad de los temas, su presentación e interés profesional | 3 | 0,85 |
| La suerte | 3 | 0,85 |
| El interés por tu futuro | 1 | 0,30 |
| No sabe/ No contesta | 11 | 3,05 |
| Total | 359 | 100 |

Por el contrario, las causas externas sólo alcanzan el 10,90 % de las respuestas, y son expresadas en los siguientes términos: *la facilidad de la asignatura; que el profesor explique bien y motive; que la asignatura no sea aburrida; o la originalidad de los temas, su presentación e interés profesional.* También nos encontramos con alumnos que consideran que la causa de las buenas calificaciones se debe al binomio profesor-alumno: *el profesor y el interés del alumno, o por tratarse de una asignatura de poca importancia y poco que estudiar.* En cualquier caso, lo que nos demuestran estos argumentos es que sin esfuerzo no hay aprendizaje.

3.3.2. ¿Cuál es la causa principal de los suspensos?

En coherencia con las respuestas a la pregunta anterior, los alumnos han contestado mayoritariamente que los suspensos se deben, ante todo, a causas internas como puede observarse en la Tabla 14.

TABLA 14. ¿Cuál es la causa principal de los suspensos?

| Causas | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| El poco estudio de los alumnos | 187 | 52,10 |
| El desinterés de los alumnos | 43 | 12,00 |
| El desinterés del alumno y del profesor | 21 | 5,85 |
| La dificultad de la materia y la no constancia | 21 | 5,85 |
| La falta de base | 19 | 5,30 |
| El método es pésimo | 12 | 3,35 |
| Falta de técnicas de estudio adecuadas | 12 | 3,35 |
| La falta de comunicación alumnos-profesores | 8 | 2,20 |
| El abuso de exámenes | 8 | 2,20 |
| El desinterés de los profesores | 8 | 2,20 |
| No hay una causa principal, cada uno tiene sus problemas, | 7 | 1,95 |
| Pocas horas para hacer ejercicios en clase | 6 | 1,70 |
| Se exige poco | 3 | 0,85 |
| No sabe/ No contesta | 4 | 1,10 |
| Total | 359 | 100 |

En efecto, el 52,10 % de los encuestados afirma que la causa principal es *el poco estudio de los alumnos*, que unido a los que manifiestan que es *el desinterés de los alumnos; la falta de base o la falta de técnicas de estudio* constituyen el 72,75 %. En estas causas internas hemos encontrado, como ya hemos dicho, diferencia significativa en función del género: los niños se han pronunciado, principalmente, por *la falta de estudio* y *el desinterés*, y las niñas, por *la falta de base*. Las causas externas son consideradas por el 12,50 % y se distribuyen entre las siguientes: *el método es pésimo; la falta de comunicación alumnos-profesores; el desinterés de los profesores*, que han sido las tres más expresadas por las chicas que por los chicos. Otras respuestas han sido: *el abuso de exámenes; pocas horas para hacer ejercicios en clase* y, por último, *se exige poco*. El resto corresponde a las basadas en el binomio profesor-

alumno o materia-alumno: *el desinterés del alumno y del profesor; la dificultad de la materia y la no constancia* y a los que argumentan que *no hay causa principal*.

3.4. Innovaciones introducidas en la evaluación

Otro de los objetivos de nuestra investigación ha sido conocer si los alumnos habían percibido alguna innovación en su proceso evaluador, qué les parecía la supresión de los exámenes en septiembre y el grado de cumplimiento de sus expectativas respecto a sus calificaciones finales. Son los ítems 11, 12, 14 y 15 del cuestionario.

3.4.1. ¿Han sido diferentes las formas de evaluar en la ESO respecto a la EGB?

En esta cuestión sólo hemos dado dos

alternativas de respuesta *Sí* y *No*, si bien en ambos casos pedíamos que nos explicaran las razones de su elección. La mayoría de los alumnos —el 57,10 %— contesta que han sido diferentes las formas de evaluar, el 41,20 % manifiesta que no y el 1,70 % restante no ha contestado.

Las razones más frecuentes alegadas por los que han dicho que han sido diferentes las formas de evaluar en la ESO y, como consecuencia han percibido los cambios introducidos por la Reforma, son:

TABLA 15. *¿Por qué son diferentes las formas de evaluar en la ESO respecto a la EGB?*

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Porque son diferentes niveles | 48 | 23,40 |
| Porque antes sólo contaban los exámenes y ahora se evalúa todo | 48 | 23,40 |
| Porque en la ESO se evalúa continuamente | 18 | 8,80 |
| Porque cuenta más el trabajo diario | 17 | 8,30 |
| Se da más importancia a la actitud en clase | 11 | 5,40 |
| En la EGB te exigían más conocimientos | 8 | 3,90 |
| El examen en la EGB era más duro y fundamental | 8 | 3,90 |
| Te califican más por trabajos que por examen | 7 | 3,40 |
| Porque en la ESO tienen más en cuenta el comportamiento | 7 | 3,40 |
| Porque ahora te miran el trabajo en grupo | 6 | 2,95 |
| En la EGB evaluaban todo y ahora sólo exámenes y trabajos. | 5 | 2,45 |
| En la ESO la evaluación es injusta, puntúan bajo | 3 | 1,45 |
| No sabe/ No contesta | 19 | 9,25 |
| Total | 205 | 100 |

Entre los fundamentos expuestos por los que consideran que no ha habido cambios en la evaluación, destacan, aunque con notable diferencia porcentual: *porque se siguen los mismos métodos de examen y calificación y porque, en definitiva, lo que sigue valiendo es el examen*. Otras razones con menor frecuencia han sido: *porque se hacen exámenes parecidos y por-*

porque son diferentes niveles y porque antes sólo contaban los exámenes y ahora se evalúa todo. Les siguen por su cuantía, pero a gran distancia, *porque en la ESO se evalúa continuamente y porque cuenta más el trabajo diario* y con porcentajes aún inferiores los siguientes: *se da más importancia a la actitud en clase; el examen en la EGB era más duro y fundamental; en la EGB te exigían más conocimientos, y ahora te miran el trabajo en grupo*. Todos los argumentos aparecen en la Tabla 15.

que en ambas se utiliza la evaluación continua. Es de resaltar el elevado porcentaje de no sabe/no contesta.

3.4.2. ¿Cómo se considera que en la ESO no haya exámenes en septiembre?

Quizás una de las novedades más re-

levantes introducidas por la LOGSE haya sido la supresión de los tradicionales exámenes de recuperación de septiembre y queríamos saber la opinión de los alumnos respecto a esta innovación, máxime si se tiene en cuenta que dicha medida se quería también implantar en el Bachillerato. En esta cuestión las opciones de respuesta fueron tres: *Bien, Mal y Regular*.

Tras el análisis de los resultados, de-

tectamos que a una amplia mayoría de los encuestados (58,20 %) les ha parecido mal; al 24,50 %, regular, y sólo el 16,45 % está de acuerdo, no contestando el 0,85 %. Por consiguiente, la supresión de la convocatoria de septiembre no ha sido bien aceptada por el alumnado, y probablemente sea restablecida conforme a lo contemplado en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

TABLA 16. *¿Por qué te parece mal que no haya exámenes en septiembre?*

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Porque te quitan la oportunidad de recuperar. | 116 | 56,55 |
| Una oportunidad nunca viene mal | 33 | 15,80 |
| Se tiene menos posibilidades de aprobar | 19 | 9,10 |
| Porque si te queda una en junio, pasa de curso arrastrándola | 16 | 7,65 |
| Porque los exámenes en septiembre siempre han existido | 7 | 3,35 |
| Porque pasan a los cateados sin saber | 4 | 1,90 |
| Porque tienes más agobios | 2 | 0,95 |
| Porque es un verano perdido sin estudiar | 2 | 0,95 |
| Porque le dan al alumno más facilidades encima que suspende | 1 | 0,50 |
| No sabe/ no contesta | 9 | 4,35 |
| Total | 209 | 100 |

A los que les parece mal esta medida alegan que *te quitan la oportunidad de recuperar; una oportunidad nunca viene mal; se tiene menos posibilidades de aprobar y, si te queda una en junio, pasas de curso arrastrándola*. Estos y otros argumentos de menor frecuencia (ver Tabla 16) nos demuestran que el rechazo de los alumnos a la supresión de la convocatoria de septiembre está lógicamente fundamentada.

Los argumentos de los que han contestado que les parece regular muestran

bastante similitud con los anteriores, pues la mayoría de aquellos considera que *sirve para tener una posibilidad más de aprobar; en verano no se estudia voluntariamente y baja el nivel; para no repetir; la ESO es fácil de aprobar*, etc.

El porcentaje más bajo ha correspondido, como hemos visto, a los que les ha parecido bien esta supresión y un número considerable de ellos fundamenta su respuesta en que *así estás obligado a estudiar para junio*, mientras que otros manifiestan *para así disfrutar de las*

vacaciones; porque se supone que el alumno ha de ser responsable; es demasiado fácil; no hace falta, etc. Estos argumentos demuestran, por un lado, sensatez y sentido de la responsabilidad, y, por otro, que el nivel ha descendido, al ser una enseñanza comprensiva, y, por ende, se puede aprobar en junio sin dificultad.

3.4.3. ¿Se dieron facilidades en la ESO para realizar consultas sobre las calificaciones en horas de tutoría?

Las alternativas de respuesta a esta cuestión han sido *Sí, Regular, No*. Tras el análisis de frecuencias observamos que la mayoría de los encuestados (51,55 %) ha respondido afirmativamente, un número considerable (33,15 %) ha dicho *regular* y sólo el 14,20 % ha indicado *no*. El resto (1,10 %) no sabe/no contesta. Por tanto, de las repuestas de los alumnos se colige que en las tutorías de la ESO, para las cuales está establecida una hora semanal, los profesores informan a los alumnos acerca de cómo les va en sus respectivas asignaturas y resuelven las dudas que se les plantean sobre las calificaciones, que, en definitiva, son sobre los procesos y los resultados de la evaluación. Las respuestas *regular* y *no* puede que se deban a que algunos alumnos no hayan sido bien atendidos o porque no les haya ido bien en los procesos evaluadores.

3.4.4. ¿Influye la nueva forma de evaluar en el aprendizaje?

Según las respuestas de los encuestados, para poco más de la mitad de los alumnos: — 50,15 %— la nueva forma

de evaluar contemplada en la LOGSE *sí* ha influido en su aprendizaje, mientras que la otra mitad se reparte entre los que han dicho *no* —37,90 %—, el 7,50 % que ha respondido *regular* y los que no han contestado. Consideramos que estos resultados se deben a que todavía no eran suficientes los años de puesta en vigor de la LOGSE para que todos los alumnos tomaran conciencia de los cambios introducidos.

3.5. Grado de satisfacción por haber cursado Educación Secundaria Obligatoria

Finalmente, queremos saber el grado de satisfacción con el que los alumnos han cursado la ESO, pues es bien conocido que la implantación de esta etapa del sistema educativo suscitó fuertes polémicas en amplios sectores de la sociedad y más de un padre se apresuró a matricular a su hijo en un centro que aún no había entrado en la Reforma, al no implantarse de manera general en la Comunidad Andaluza. Para ello hemos incluido esta última dimensión en el cuestionario, integrada por las cuestiones 13 y 16: una, referida a las calificaciones obtenidas y otra, para preguntar si se sienten satisfechos de haber estudiado el 2.º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Veamos las respuestas que han dado a cada una de ellas.

3.5.1. ¿Las calificaciones obtenidas en la ESO fueron las que esperabas?

Sorprendentemente, pues es bastante habitual que un porcentaje destacado de alumnos discrepe de las calificaciones

obtenidas, casi las tres cuartas partes de los encuestados, precisamente el 73 %, han respondido que eran las que esperaban. Y aún llama más la atención que el 13,35 % afirme que eran superiores. Sólo el 12,55 % considera que eran más bajas. El 1,10 % restante no sabe/no contesta.

3.5.2. Satisfacción por haber cursado la ESO

En cuanto al nivel de satisfacción por haber cursado la ESO, más concretamente el segundo ciclo, podemos decir que la frecuencia más elevada, equivalente al 42,60 %, corresponde a los que han dicho *sí*. Los que han respondido *regular* son el

35,40 %, mientras que el 21,15 % pertenece a los que han dicho que *no* están satisfechos. Por tanto, el grado de satisfacción ha sido medianamente aceptable. Veamos las razones que dan en cada una de las respuestas.

Los argumentos de los que dicen estar satisfechos son variados y pueden observarse en la Tabla 17, destacando los que hacen referencia a lo fácil que les ha resultado, a la metodología con la que han aprendido, a que no han fracasado y a la variedad de asignaturas optativas ofertadas.

TABLA 17. ¿Por qué te sientes satisfecho de haber estudiado ESO?

| Argumentos | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Porque me ha resultado fácil y he aprendido. | 37 | 23,40 |
| Porque así no he fracasado. | 21 | 13,30 |
| Por la innovación metodológica | 21 | 13,30 |
| Porque es un método más fácil que en BUP. | 14 | 8,85 |
| Porque sólo conozco esto y la E.G.B. | 10 | 6,35 |
| Porque las asignaturas son acertadas y variadas | 8 | 5,05 |
| Porque te muestra posibilidades de estudios futuros | 7 | 4,45 |
| Porque me gustó | 7 | 4,45 |
| Porque los profesores te apoyan mucho | 6 | 3,80 |
| Porque en 1.º de BUP tuve que repetir curso. | 5 | 3,15 |
| Porque en la ESO tienes que estudiar los 9 meses. | 3 | 1,90 |
| Porque es necesario para seguir estudiando | 2 | 1,25 |
| Porque no se nota mucho el cambio con la EGB. | 2 | 1,25 |
| Porque no se sigue tanto el proceso tradicional de exámenes. | 1 | 0,65 |
| NS/NC | 14 | 8,85 |
| Total | 158 | 100 |

Entre las razones alegadas por los alumnos que dicen sentirse regularmente satisfechos de haber cursado ESO sobresalen los que reconocen que *es más fácil, pero el nivel es más bajo que en*

BUP; tiene cosas buenas y otras que se podían cambiar; tengo mis dudas acerca de mis resultados a largo plazo, etc.

Finalmente, de los alumnos que han

manifestado que no están satisfechos, la mayoría, en sintonía con los anteriores, considera que el nivel es más bajo y teme fracasar en estudios posteriores: *el nivel es muy bajo y no se parece nada al BUP; cuando llegas al Bachillerato te pegas el batacazo; los que hemos realizado ESO tenemos poca base; porque el escalón entre el Bachillerato y la ESO es grande; carezco de base y eso lo estoy pagando ahora*, etc.

4. Conclusiones

Del análisis de los resultados de nuestra investigación se pueden extraer las siguientes conclusiones en función de las cinco dimensiones del cuestionario.

1. Los procedimientos seguidos por los profesores para evaluar:

- El 99,40 % de los alumnos manifiesta haber sido evaluado mediante exámenes escritos, si bien son citados, aunque en proporción mucho menor, los trabajos de grupo, los trabajos individuales, las preguntas de clase y los exámenes orales.
- Los que les parecen más justos para ser evaluados son los exámenes, sobre todo los escritos, y, los menos, los trabajos individuales y las exposiciones de trabajos en grupo.
- Los que mejor demuestran lo que se sabe son los exámenes, en particular los escritos, y los que menos, los trabajos de grupo.

2. Las asignaturas cursadas:

- Matemáticas es considerada la más

difícil y Educación Física la más fácil.

- Se obtuvieron las mejores calificaciones en Educación Física, y las peores en Matemáticas.

3. Atribución de los éxitos y fracasos:

- Las buenas calificaciones son, sobre todo, el resultado del estudio y la perseverancia, el trabajo diario, etc.
- Los suspensos y con ellos el fracaso se deben al *poco estudio de los alumnos y el desinterés*.

En consecuencia, tanto el éxito como el fracaso se deben, según más del 72 % de los alumnos, a causas internas.

4. Innovaciones introducidas con la LOGSE:

- El 57,10 % dice que las formas de evaluar han sido diferentes respecto a las de la EGB *porque antes sólo contaban los exámenes y ahora se evalúa todo*.
- El 50,10 % reconoce que la nueva forma de evaluar ha influido en su aprendizaje.
- Respecto a la supresión de los exámenes en septiembre, a la mayoría —58,20 %— le ha parecido mal *porque le quitan la oportunidad de recuperar*.

5. Grado de satisfacción por haber cursado ESO:

- El 73 % manifiesta haber obtenido las calificaciones que esperaba y el 13,35 % aún superiores.
- Sólo el 42,60 % se siente satisfecho de haber cursado ESO, entre

otros motivos, *porque es más fácil, pero el nivel es más bajo que en BUP y temen fracasar en estudios posteriores*.

- Finalmente, el análisis diferenciado nos aporta tres diferencias significativas: dos en función del género y una, según la titularidad del centro. En cuanto al género, las mejores calificaciones las obtuvieron las chicas en Lengua Castellana y los chicos, en la optativa Taller de Lengua, y la causa de los suspensos se debe, principalmente, para ellas, a la falta de base y, para ellos, a la falta de estudio y al desinterés. En cuanto al centro, las mejores calificaciones se obtuvieron en las asignaturas optativas, en los públicos, y en las obligatorias, en los privados.

Dirección de la autora: Rosario Navarro Hinojosa. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Avenida de la Ciudad Jardín. 41005 Sevilla.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 27.XII.2003.

Bibliografía

- AA. VV. (1995) La evaluación en E.S.O. y B.U.P. Análisis comparativo, *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 79-86.
- ANGULO, J. F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación?, en ANGULO J. F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum* (Málaga, Aljibe).
- ANGULO, J. F. (1994) Evaluación educativa y participación democrática, en ANGULO J. F. y BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum* (Málaga, Aljibe).
- BUENDÍA L. (1999) Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación, *Educación XXI*, 2, pp. 125-151.

BUENDÍA L. y otros (1999) Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria, *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1, pp. 215-236.

CALATAYUD, M. A. (2000) La evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria. Dificultades percibidas y estrategias de superación, *Revista de Ciencias de la Educación*, 183, pp. 335-353.

CARBALLO, R. (1991) El impacto de los estudios evaluativos, *Bordón*, 43, 4, pp. 509-515.

CARDINET, J. (1991) Les modèles de l'évaluation scolaire, en *L'évaluation scolaire et pratique* (Bruxelles, Boeck Université).

CASTILLO ARREDONDO, S. (1999) Sentido educativo de la evaluación en la Educación Secundaria, *Educación XXI*, 2, pp. 65-96.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (1993) Orden de 1 de febrero de 1993 (B.O.J.A. de 25 de febrero) sobre *Evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992) Decreto 106/1992, de 9 de junio (B.O.J.A. de 20 de junio) por el que se establecen las *Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, por la que se establece la *Ordenación General del Sistema Educativo*.

ORDEN HOZ, A. y MARTÍNEZ DE TODA, M. J. (1991) Metaevaluación educativa, *Bordón*, 43, 4, pp. 517-527.

QUINQUER, D. (1999) Modelos y enfoques sobre la evaluación: El modelo comunicativo, *Aula de Innovación Educativa*, 80, pp. 54-57