

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
EN LA COMPETENCIA EVALUADORA: UN CAMINO  
HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA

*Training teachers in evaluating competencies: the path  
to high-quality education*

*La formation du professorat concernant la compétence  
évaluatrice: un chemin vers la qualité éducative*

Palma TONDA RODRÍGUEZ\* y Antonio MEDINA RIVILLA\*\*

\* Licenciada en Ciencias Físicas. Doctora en Educación.

Correo-e: [palmatonda@hotmail.com](mailto:palmatonda@hotmail.com)

\*\* Facultad de Educación. Dpto. Didáctica, Org. Es y DD.EE. UNED.

Correo-e: [amedina@edu.uned.es](mailto:amedina@edu.uned.es)

Recibido: 01-06-2012; Aceptado: 18-09-2012; Publicado: 30-11-2013

BIBLID [0212-5374 (2013) 31, 2; 167-188]

Ref. Bibl. PALMA TONDA RODRÍGUEZ y ANTONIO MEDINA RIVILLA. La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31, 2-2013, 167-188.

RESUMEN: Las transformaciones en el sistema educativo se suceden en España tras la llegada de cada nuevo gobierno, los docentes se sienten abrumados ante los constantes cambios propuestos en materia de educación y los alumnos no llegan a entender qué está ocurriendo. Sin embargo, hay que afrontar las modificaciones curriculares que, según el nuevo enfoque de la educación basado en competencias, van encaminadas hacia la consecución de las competencias básicas discentes. Esta investigación ha querido indagar en las actitudes que muestran los docentes hacia los procesos de evaluación y evidenciar que la *competencia evaluadora* es la principal

habilidad que deben desarrollar para afrontar estos nuevos retos. Hemos apostado por la complementariedad de métodos de investigación, cualitativos y cuantitativos, y por la triangulación de sujetos, encuestando a docentes y estudiantes. Se elaboraron los instrumentos que se aplicarían a la muestra, una escala de actitudes tipo Lickert, un exhaustivo cuestionario y la entrevista en profundidad. Los resultados obtenidos en este estudio han permitido concluir, por un lado, que el *modelo funcional* que tiene como objeto de evaluación las competencias básicas está aún por desarrollarse plenamente entre los docentes, no así el *modelo formativo* que es de vital importancia para ellos y, por otro lado, encontramos que los docentes cuya formación continua está basada en la *investigación colaborativa e innovación educativa* muestran las actitudes óptimas para desarrollar la competencia evaluadora más ajustada para conseguir las competencias básicas discentes. La *formación colaborativa docente*, a través de la cual se reflexiona y se decide cuáles son las nuevas finalidades educativas, debe erigirse en la herramienta indispensable para implementar cada transformación educativa.

*Palabras clave:* competencias básicas, competencia evaluadora, evaluación, formación docente.

**SUMMARY:** The Spanish educational system changes as often as the governing political party does. This not only affects teachers, who can barely keep up with the ceaseless changes, but also the students. However, it is mandatory to find a way to integrate these changes in the curriculum, since according to this new competency-based system such changes open the path to the learning of competencies. This investigation aims to determine how teachers feel about the evaluation processes and show that *evaluation competencies* are the key skill for the current situation. We combined qualitative and quantitative research methods and surveyed both students and teachers. After designing and applying the survey instruments (a Likert attitude test, as well as detailed questionnaires and interviews), the data compiled allow us to draw some conclusions. On the one hand, our research shows that teachers have not yet become fully adapted to the functional model that aims to evaluate basic competencies, whereas they consider the *educational model* essential. On the other hand, our results reveal that teachers with experience in *collaborative research and educational innovation* are more likely to apply these evaluation competencies correctly to reach the desired goal. *Collaborative teaching training* must be considered the key to the implementation of all changes in the educational system.

*Key words:* basic competencies, evaluation competencies, evaluation, teaching training.

**RÉSUMÉ:** Après l'arrivée de chaque nouveau gouvernement en Espagne le système éducatif est bouleversé par des changements, ce qui provoque d'une part le mal être des enseignants face aux continues modifications proposées en matière d'éducation, et qui provoque d'autre part un certain nombre de conséquences pour les élèves qui ne comprennent pas ce qui arrive. Il faut cependant

affronter les modifications faites dans la cadre scolaire selon la nouvelle orientation de l'éducation, basée sur les compétences basiques que les élèves doivent acquérir. Cette recherche a voulu se centrer sur l'attitude des enseignants vis-à-vis de ces procédés d'évaluation et mettre en évidence que la *compétence évaluatrice* est le principal savoir-faire qu'ils doivent développer pour affronter ces nouveaux défis. En sondant le corps enseignant et la partie étudiante, nous avons misé sur la complémentarité des méthodes d'investigation, tant qualitative que quantitative, et sur la connectivité des sujets. Une enquête fut donc mise en place, étant constituée d'une échelle d'attitudes type Lickert, d'un questionnaire complet et d'un entretien en profondeur. Les résultats obtenus lors de cette étude ont permis de conclure que, d'une part, les enseignants se doivent de développer le *modèle fonctionnel* basé sur l'évaluation des compétences basiques, à l'inverse du *modèle formatif* qui est déjà vital pour eux. Nous avons pu observer d'autre part que les enseignants, dont la formation continue se centre sur *l'investigation collaboratrice et l'innovation éducative*, font preuve d'attitudes adéquates pour développer une compétence évaluatrice plus exacte dans le but d'obtenir les compétences basiques que les élèves doivent acquérir. *La formation collaboratrice des enseignants*, qui permet de réfléchir et de décider quels sont les nouveaux objectifs éducatifs, doit s'ériger comme outil indispensable pour mettre en pratique chaque transformation éducative.

*Mots clés:* compétences basiques, compétence évaluatrice, évaluation, formation des enseignants.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas en España siguen su curso, apareciendo y desapareciendo parcial o totalmente, según marquen las necesidades de nuestra sociedad en general y, de forma particular, de nuestros gobiernos. Detrás de ellas, siguiéndoles de cerca, los elementos del currículum, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los procesos de evaluación, los movimientos en la organización de centros y, por último, les siguen los docentes. Unos docentes que cuando llegan a asimilar la cultura de la que se impregna cada nueva reforma, ocurre que se encuentran ante otra. Un acelerado ritmo de cambio que no siempre beneficia al discente, que debería emerger como objeto y finalidad de cada transformación educativa. Porque innovar un currículum no consiste únicamente en modificar unas programaciones de aula, requiere una transformación ideológica, emanada de una necesidad y de un vuelco en las metas y propósitos educativos de cada uno de los docentes que van a implementar el cambio. Para Pérez (2003), solo existirá innovación educativa si los cambios propuestos contribuyen en la mejora de la formación del alumnado, pues solo éste justifica el sistema escolar. En la mayoría de los casos se inicia una revolución curricular con modificaciones en los diferentes elementos del currículum formal que no llega a calar en la realidad de la práctica docente, persistiendo el currículum oculto, donde los métodos de enseñanza permanecen inalterados. Los cambios políticos aparentan unas transformaciones que no llegan a afectar a la vida real educativa. Gairín (2003) entiende la buena intención que subyace en las

pretendidas modificaciones estructurales del sistema educativo para efectuar los cambios e innovaciones necesarias, pero reconoce que esto no siempre es posible, desde que no se tiene en cuenta el acompañar la gran modificación de las estructuras básicas con pequeñas reformas en el ámbito del profesorado y de los centros educativos. El éxito de cada reforma educativa «depende de la implicación que se consiga a nivel micro del sistema educativo» (Gairín, 2003: 121).

Actualmente, la escuela española se encuentra ante un profundo proceso de transformación que pretende, por un lado, dar respuesta a los problemas derivados del fracaso escolar y, por otro, formar ciudadanos capaces y competentes que participen coherentemente en el desarrollo de la sociedad. El nuevo enfoque de la *educación basado en competencias* está dando paso a un cambio en todos los elementos del sistema educativo. En este punto del debate surge el concepto de competencia, como la forma de hacer realidad una preparación consistentemente social y humana. Un saber, un saber hacer y un saber ser. La búsqueda del ser competente y las estrategias para su logro se han puesto en marcha, las competencias se han convertido en «el santo grial de la educación» (Monereo y Pozo, 2007: 13). La nueva perspectiva sobre competencias necesita de una reformulación real de las metodologías docentes, en las que el aprendizaje tome cuerpo propio y prevalezca sobre la enseñanza. Es la evaluación la primera de las dimensiones que necesita de atención. Los procesos de enseñanza y aprendizaje y la propia práctica docente pueden verse modificados y mejorados a raíz de los cambios sustanciales que se realicen en materia de evaluación. Según Delgado (2005) no debemos olvidar que las formas de aprendizaje, el tiempo dedicado a ello y el resultado conseguido en cuanto a competencias adquiridas se ve condicionado directamente por los modos de evaluar, por la capacidad evaluadora del docente y, en general, por el sistema evaluativo seguido. Asimismo, la formación del profesorado en la competencia evaluadora, tanto teórica como práctica, se constituye como labor fundamental para realizar con éxito este proceso de transformación, pues de la responsabilidad evaluadora emergen el resto de competencias necesarias para ser un profesional de calidad en educación. Conseguir unos objetivos como los que marca el proceso de convergencia propuesto por el nuevo Espacio Europeo de educación superior, una educación basada en competencias, supone que los docentes deben estar altamente cualificados y ser competentes para el desarrollo de sus funciones. Formaremos a nuestro alumnado en competencias solo si éstas son exigidas y evaluadas rigurosamente, solo si el profesor es competente en evaluación podrá efectuar una evaluación educativa de calidad que influya directamente en el rendimiento del alumnado.

El Informe McKinsey generado por Barber y Mourshed (2008) sobre la experiencia de los sistemas educativos más exitosos concluye que la excelencia de un sistema educativo puede considerarse equivalente a la calidad que poseen sus docentes. Este informe pone de manifiesto que la alta cualificación de los profesionales de la educación influye en el rendimiento competencial del alumnado en mayor proporción que cualquier otra variable, ya sea la cultura del lugar, el mayor gasto en educación, la autonomía de los centros o la disminución de la ratio

alumno/profesor. Es, por tanto, la capacitación docente, la actividad que puede originar las transformaciones necesarias a pequeña escala, que permita acometer las reformas educativas a gran escala.

Solo es posible cambiar la educación si así lo hace el profesorado, es por ello que analizar cuáles son las competencias docentes que favorecerán la implementación de las reformas educativas se hace tan fundamental como la propia reforma.

## 2. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

La evaluación educativa es una disciplina que ha sufrido constantes transformaciones a lo largo del tiempo, tanto en funciones como en concepciones, dando lugar a diversidad de modelos evaluativos en consonancia con las finalidades educativas dimanadas de los movimientos sociales imperantes en el momento. Nevo (1983) y Escudero (2003) realizan extensos análisis acerca de la evolución de estos modelos. Guba y Lincoln (1989) hablan de cuatro generaciones a lo largo del siglo xx. House (2000) prefiere hablar de enfoques más que de modelos, en los que destaca a importantes autores por su visión innovadora, como Tyler (1969), que apuesta por una evaluación por objetivos conductuales; Stufflebeam (2001), que adopta la idea de una evaluación enfocada hacia la toma de decisiones; Cronbach (1963) que entiende la evaluación como un proceso; Scriven (1967), que prescinde de los objetivos, o Stake (2006), que defiende la evaluación comprensiva y negociadora, apoyándose en los *estudios de casos* como método preferible de investigación educativa. Las funciones de la evaluación han ido adaptándose a los movimientos sociales surgidos a través de los tiempos, para House (2000: 45), «la cuestión fundamental es que todos los enfoques de evaluación se basan en variaciones de las premisas del liberalismo». House (2000) habla de ocho tipos de evaluación y considera la verdad, la belleza y la justicia como normas para la evaluación. Los estudios efectuados por Peck, Kim y Lucio (2012) analizan las investigaciones realizadas en materia de evaluación que han sido publicadas por *American Journal Evaluation* entre 1980 y 2010. Los autores revisan la relación que existe entre el tipo de evaluación efectuada y el tipo de validez que se utiliza, evidenciando que, aunque aparecen todos los modelos de evaluación en las publicaciones, el enfoque de evaluación más seguido es el modelo de objetivos conductuales o basado en metas, modelo objetivista que en educación fue promovido por Tyler (1969), y que los trabajos que siguen este enfoque se encuentran alineados con la norma de la verdad de House (2000) más que por cualquier otro estándar.

Fundiendo las características más relevantes de los modelos evaluativos surgidos en el siglo xx podemos descubrir el llamado modelo formativo-funcional. Centrado en una evaluación diagnóstica que permita ajustar el punto de partida de la evaluación, orientando, controlando y ayudando en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados al desarrollo de competencias, que den paso a la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar crítica y éticamente en sociedad. Modelo que aporta a la evaluación un

carácter formativo puesto que su función primordial es la pedagógica, centrada especialmente en el aprendizaje. Una escuela donde prime una evaluación holística basada en la obtención de suficiente información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que justifique una adecuada toma de decisiones y comunique formativamente a cada uno de los implicados en el ejercicio educativo. Modelo que, a su vez, aporta un carácter funcional, relativo al objeto de la evaluación, centrado en el desarrollo de las competencias básicas, donde la escuela se convierte en educadora de futuros ciudadanos, preparándolos para afrontar los retos de la nueva sociedad de la información.

El término *competencia* es un concepto tan actual como complejo, por la polisemia que encierra. Diversos autores, como Barnett (2001), Perrenoud (2004), Medina (2009) o Zabalza (2009), han tratado de concretar su significado. Para Perrenoud (2012), las competencias constituyen, en esencia, la movilización de los saberes, lo que implica que cuando se evalúen aquellas se necesite de una puesta en acción y de una exteriorización de los recursos internos. La acción evaluativa conlleva la creación de escenarios en los que las competencias a evaluar posean un significado real y una utilidad patente. En este sentido se hace necesario evaluar cómo se utilizan los conocimientos y no solo relegarlos a su faceta declarativa. Especialmente la visión de De la Orden (2011) hacia las competencias es clarificadora. Este autor entiende que existen dos concepciones de competencia, se trata de mirar un mismo objeto desde dos perspectivas diferentes: por un lado, son la combinación de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes que se integran y movilizan en la solución innovadora de los diversos problemas que plantea la vida humana; por otro, se trata del ejercicio de un rol, de una función específica que se resuelve de manera eficaz y eficiente en un contexto determinado. Para De la Orden (2011), un objeto de tal complejidad requiere de una coherencia entre las finalidades educativas y el objeto en cuestión, puesto que el enfoque de la educación determina el objeto de la evaluación, lo que a su vez condiciona los criterios y los modos de evaluar. La evaluación de las competencias debe abordarse de distinto modo dependiendo de cuál sea el concepto de competencia con el que se trabaja. Por un lado, se requiere de criterios analíticos en los que se evalúe el grado de adquisición de los conocimientos, la destreza en la ejecución de ciertas habilidades y la cantidad y calidad de los valores conseguidos. Pero también de criterios holísticos que valoren su puesta en acción en cuanto a las competencias como movilización de los recursos propios para el desempeño eficiente de funciones y roles en una situación de vida auténtica. En relación a los modos, es necesario diversificar los instrumentos de evaluación y aumentar la frecuencia de aplicación, creando escenarios estimulantes y elaborando tareas de evaluación en las que esté presente la realidad social en la que se desenvuelve el alumno y que supongan un reto al que enfrentarse utilizando la riqueza interna de cada estudiante. Las actividades que se propongan deben ser problemáticas; que requieran planificación y experimentación; que puedan resolverse por procesos alternativos; que permitan, finalmente, elegir y

tomar decisiones acerca de la resolución de una situación problema. Los recursos para la confección de este tipo de tareas deben ser variados, tal y como propone con exhaustividad Medina (2009). Para Monereo (2009) estas tareas deben seguir los criterios de autenticidad: realismo, relevancia y socialización. No obstante, las situaciones en las que poner en práctica las competencias son múltiples, proporcionando igual número de aprendizajes. Puesto que siempre que se conjuguen para cada situación problemática una serie de conocimientos y herramientas que se han de manejar, un encadenado de actitudes y valores que se han de poner en juego en cada situación y los múltiples contextos con los que se va a enfrentar el estudiante, todos ellos diferentes en tiempos y espacios, se obtendrán multitud de respuestas. «Ser competente supone muchos complementos circunstanciales: para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc., y esas circunstancias deben estar presentes durante la enseñanza y la evaluación» (Monereo y Pozo, 2007: 18). Por otro lado, las competencias no se relacionan con cada área curricular de forma unívoca, por el contrario, deben ser afrontadas desde todas las materias, e incluso por las propias formas de organización y funcionamiento de los centros, las actividades complementarias y extraescolares, así como por los recursos didácticos, los materiales y los agrupamientos. Todos y cada uno de los elementos del currículum deben contribuir a la adquisición de las competencias básicas. Las competencias deben impregnar tanto el aprendizaje formal como el informal. De esta forma las competencias se relacionan, más que con una materia, con un estilo de comunidad educativa.

### 3. CONCEPTO DE COMPETENCIA EVALUADORA DOCENTE

La exigencia de evaluar nuevas competencias en el alumnado hace que se generen cambios importantes en las metodologías y en las herramientas evaluativas aplicadas y, en general, en las propias competencias profesionales del docente. De la bibliografía analizada, Zabalza (2009), Perrenoud (2004) y Medina (2009), entre otros, identifican cuáles deben ser las competencias profesionales imprescindibles para convertirse en el nuevo docente del siglo XXI. Este artículo se centra en una de estas competencias, tratando de investigar cuál es el estado actual respecto al grado de desarrollo de la competencia evaluadora del docente: saber, saber hacer y saber ser en materia de evaluación educativa; pretendiendo impulsar una nueva cultura evaluadora que vaya más allá del rendimiento académico de los estudiantes y del concepto de medición y calificación, en consonancia con el nuevo enfoque de la educación basado en competencias.

La doble dimensión que comprende la evaluación, en relación al seguimiento, apoyo y supervisión del aprendizaje del alumnado y en relación al control para la certificación de una calificación que acreditará el rendimiento del estudiante y de la que derivan fuertes repercusiones, sobre promoción, titulación e incluso ayudas económicas, hace que la evaluación vaya mucho más allá de la buena voluntad u opinión particular del docente, puesto que se está afectando

a derechos importantes de los estudiantes (Zabalza, 2009). Cuando una responsabilidad como ésta se deposita en manos docentes se requiere de una toma de conciencia del compromiso que supone el acto evaluativo y de la consiguiente necesidad de adquirir el conocimiento de técnicas especializadas sobre evaluación.

Las investigaciones realizadas por Sanders (1990) y su equipo, en *Standards for teacher competence in educational assessment of students*, se han convertido en el principal referente de cualquier sistema educativo sobre las competencias necesarias que deben poseer los educadores para realizar el ejercicio de la evaluación. La competencia evaluadora docente es un compendio de otras subcompetencias docentes que persiguen el fin de la mejora continua en relación a la evaluación del alumno, la evaluación de la función docente, la evaluación de los programas y recursos y la evaluación de las evaluaciones o meta-evaluación. Monereo (2009) trata de definir la competencia evaluadora recurriendo a clarificar las funciones que tiene que cumplir el docente en el acto evaluativo y cuáles las actividades a realizar para llevarlas a cabo. Para Sanders (1990) las actividades que debe realizar un docente evaluador quedan sujetas al momento en el que se realice la evaluación: una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación continua, reguladora y formativa, una evaluación final, sumativa y formadora y una evaluación en la comunidad de educadores con los que compartir métodos y prácticas evaluativas para que otros puedan enriquecerse. A raíz de las funciones que debe cumplir el docente para evaluar y los momentos en que debe ejecutarlas, las subcompetencias que van implícitas en el acto de evaluación y que definirían la competencia evaluadora han sido sintetizadas por Monereo (2009) y son las que siguen:

1. *Subcompetencia de delimitación del contexto de la evaluación*, muy ligada a la competencia de la identidad profesional, en la que el docente decide cuál es la finalidad que persigue al evaluar, cuál es el objeto de la evaluación y encuentra cuáles son los criterios de evaluación que funcionarán como objetivos operativos que marcarán los niveles de referencia. Esta competencia conlleva, una vez decidido qué se quiere evaluar y qué tipo de evaluación se aplicará, programar y planificar el proceso de evaluación, siempre en coherencia con los propósitos evaluativos.
2. *Subcompetencia de selección y construcción metodológica*. Esta subcompetencia requiere ser experto en la selección de las estrategias de evaluación necesarias para implementar la planificación de la actividad evaluativa, debiendo determinarse los procedimientos que se llevarán a cabo en su aplicación, los métodos e instrumentos más adecuados para la recogida de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los espacios, recursos y materiales, todo ello en relación a las características del objeto de evaluación.
3. *Subcompetencia reguladora*, relacionada con la capacidad para ajustar los procesos de enseñanza, adecuando las actividades según la variabilidad de los ritmos de aprendizaje. La evaluación debe tornarse flexible, abierta y dinámica, sujeta a posibles cambios en cada paso de la evolución

cognitiva del alumno. Asimismo, el proceso evaluativo también puede verse afectado por factores externos imprevistos que dependan de la organización y funcionamiento del centro o de las directrices de las propias administraciones, como las reformas educativas y la renovación de los cuerpos legales. Se requiere, por tanto, capacidad de reacción para modificar las prácticas evaluativas en función de las demandas de la sociedad.

4. *Subcompetencia interpretativa y metaevaluadora*, en relación a los conocimientos teóricos en el análisis de datos y a la capacidad para extraer información, analizarla y descifrarla, tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje como de la propia evaluación. Ser capaz de interpretar los resultados, teniendo en cuenta toda la información recabada y a partir de ella idear un plan de enseñanza que permita subsanar las deficiencias encontradas, valorando el propio proceso de evaluación, discutiendo las modificaciones introducidas y reconociendo las prácticas evaluativas poco éticas e inadecuadas.
5. *Subcompetencia comunicativa*, a través de la cual los docentes deben ser capaces de comunicar apropiadamente la información generada en el proceso evaluativo a las personas involucradas en cada paso del mismo, antes, durante y después de la instrucción, con seguridad y certeza, ayudando a entender e interpretar, sin bajar la motivación del que aprende, sin aportar falsas esperanzas; argumentado los cambios producidos sobre el diseño original de la evaluación y razonando las decisiones adoptadas.

De esta forma, evaluar la competencia evaluadora se constituye como una evaluación integral de la función docente, tan necesaria como la propia evaluación del discente, puesto que esta competencia tiene efecto directo en los modos de aprender y en el rendimiento de los estudiantes, pero también en los modos en que los docentes dirigen sus enseñanzas.

#### 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo nace como resultado de una investigación educativa realizada en el período 2008-2011 en las escuelas de una comarca andaluza, el Campo de Gibraltar, y que lleva por título «La metaevaluación de la competencia evaluadora docente. Un estudio en el Campo de Gibraltar». El objetivo de esta tesis doctoral es realizar un diagnóstico de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria obligatoria de una comarca andaluza, a través del análisis de las actitudes del profesorado hacia los procesos de evaluación, indagando cuáles son sus propósitos evaluativos, cuál el modelo y la cultura evaluativa que les guía, cuáles los mecanismos de formación seguidos y si estas variables condicionan las actitudes evaluativas docentes.

Para una mejor comprensión del objetivo general se procedió a desgranarlo en ocho objetivos específicos que permitieran concretar las expectativas de este trabajo, y de los que queremos destacar tres de ellos:

1. Conocer si la nueva perspectiva educativa sobre el desarrollo de competencias básicas ha promovido cambios en la forma de evaluar del docente.
2. Conocer cuál ha sido la formación del profesorado en materia de evaluación y su influencia en los modos de evaluar.
3. Conocer las actitudes de los docentes hacia aspectos relativos a los procesos de evaluación: cuál es la finalidad que persiguen, cuál el modelo evaluativo del que se nutren y cuáles son los modos e instrumentos que utilizan para llevarla a cabo.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología cualitativa, descriptiva, subjetiva y comprensiva pudiera ser el método más profundo para conocer las realidades, pero la preocupación por la transferibilidad de los datos obtenidos, la necesidad de generalizar y conocer el sentir de la mayoría, hizo que nos decidiéramos por la complementariedad de métodos, cuantitativos y cualitativos, por la que apuestan Cook y Reichardt (1986), en la que los paradigmas naturalista y racionalista se acomodasen, soslayando uno el sesgo que pudiera tener el otro. La triangulación metodológica (realizando el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos y comparando los resultados mediante matrices) y de sujetos (encuestando a los distintos participantes: profesores y estudiantes) garantizaría la validez de la investigación. En relación a las técnicas empleadas, la complementariedad de métodos implicó la utilización de variedad de instrumentos. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), puesto que el objetivo de esta investigación se encuentra en relación a la descripción y diagnosis de una situación problema, los procedimientos y las técnicas utilizadas serían el cuestionario, la observación, la entrevista y la escala de actitudes.

Una vez establecido el objetivo y el tipo de metodología, se decidió qué información se quería analizar. La evaluación, nuestro objeto de investigación, posee carácter multidimensional por la variedad de aspectos que requiere considerar y la multitud de elementos que la componen, por este motivo se realizó un profundo estudio teórico para la elaboración de los ítems que conformarían las diferentes dimensiones de la escala de actitudes a diseñar, así como las preguntas del cuestionario y de las entrevistas que permitirían extraer la información requerida.

La investigación fue realizada en un momento determinado en el tiempo, por lo que se constituiría como transversal. Asimismo, tendría carácter no experimental, analizando el resultado de un fenómeno en el que no se ha podido intervenir con la investigación. Sería explicativa en cuanto se enunció la siguiente hipótesis de trabajo: «Las actitudes de los docentes hacia el proceso de evaluación y el desarrollo de su competencia evaluadora se encuentran relacionados con los modelos

evaluativos que cada docente practica en su aula y con la formación permanente que le permite crecer profesionalmente».

Se seleccionó la población y la muestra, tanto de profesores como de alumnos. La población estuvo formada por 42 centros de ESO con, aproximadamente, 2.000 docentes en activo y 17.000 estudiantes. La muestra se constituyó con el 24% de centros de la población total, participando 100 docentes y 316 discentes. En el caso de la investigación sobre el profesorado la muestra fue probabilística, donde el cálculo del error muestral proporcionó el 92% de representatividad. Para los estudiantes la muestra fue sesgada, puesto que solo se buscó información del alumnado de 4.º ESO. El error muestral dio una representatividad del 95%. Asimismo, se analizaron los recursos disponibles y, tras el diseño de los instrumentos, siguió su distribución en formato papel. Las entrevistas se realizaron todas en un mismo centro educativo y fueron grabadas y luego transcritas. Se recabaron un total de 416 encuestas y 30 entrevistas. Finalmente se analizó la información con el programa estadístico SPSS 17.0.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS DE LA ESCALA DE ACTITUDES

La recogida de información del profesorado se realizó mediante una escala de actitudes tipo Likert y un exhaustivo cuestionario. Para garantizar el rigor científico y valorar la calidad del instrumento se sometió a los criterios de validez interna: validez de contenido y validez de reacción a los instrumentos. La validez de contenido fue probada gracias a las aportaciones de expertos en la materia que actuaron como jueces utilizando los cuatro criterios de validación propuestos para ello: claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. La correcta expresión lingüística contó con el asesoramiento de un especialista en el idioma. La validez de reacción a los instrumentos fue llevada a cabo por la aplicación de la escala a una muestra de 25 profesores, los cuales tuvieron la oportunidad de opinar acerca de cada uno de los ítems contestados. Asimismo, el análisis correlacional aplicado evidenció ítems con baja correlación con el total de elementos, los cuales fueron valorados y algunos de ellos eliminados. Tras sucesivas depuraciones del instrumento, la escala de actitudes docente se conformó con 68 ítems. Los análisis de fiabilidad, a través del cálculo del coeficiente de consistencia interna *alfa de Cronbach*, dieron excelentes resultados, con un valor de 0.970. Se eligieron 6 posibles respuestas, de forma que no existiera una respuesta central, obligando a los encuestados a tomar decisiones sobre acuerdo (respuestas 4, 5 y 6) o no acuerdo (respuestas 1, 2 y 3).

En cuanto al análisis global que se realizó con las respuestas obtenidas, un balance general permite reconocer que la tendencia de los docentes se direcciona en una actitud positiva (tan solo 5 ítems muestran claro rechazo, ya que se encuentran por debajo del valor medio establecido en 3.5) aunque de aceptación moderada hacia los procesos de evaluación (el 50% de los ítems queda comprendido entre los valores 3.5 y 4.5, región indicativa de aceptación débil).

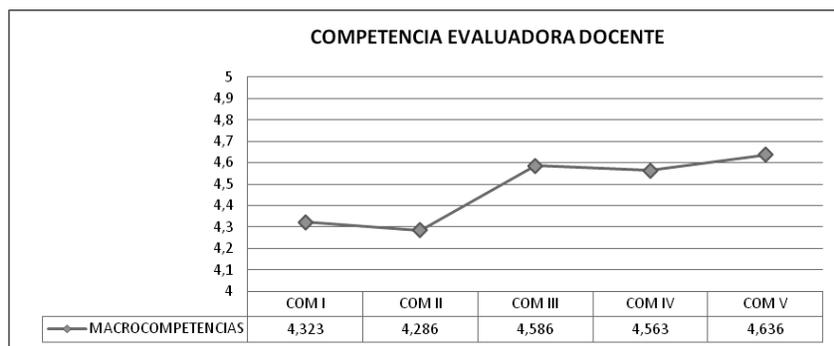
En relación al análisis por dimensiones, se efectuaron tres agrupaciones diferentes con el total de ítems de la escala de actitudes. Cada agrupación proporcionó una serie de dimensiones que analizar. La primera de las agrupaciones se realizó según los tres componentes que hacen de la actitud medida algo no homogéneo: el primero de ellos es el elemento cognitivo, se trata de aquello que se piensa sobre el rasgo a medir, las creencias de cada individuo; el segundo elemento es el afectivo, lo que se siente sobre el rasgo a medir, los sentimientos; y el tercero es el elemento conductual, la forma en que se actúa como consecuencia de lo que se piensa y se siente sobre el rasgo a medir, los comportamientos (Zaragoza, 2003). La segunda de las agrupaciones la realizamos por factores, en una serie de ocho dimensiones referentes a la práctica de la evaluación que el profesorado ejerce. En ellas se encuentran representadas las dimensiones que Tejada (1991) propone en relación a la finalidad, el modelo, el objeto, el evaluador, los instrumentos y los momentos del proceso de evaluación. La tercera agrupación se realizó según las cinco subcompetencias inmersas en la competencia evaluadora docente necesarias para que un educador se convierta en un buen evaluador (Monereo, 2009).

De los resultados obtenidos, destacaremos únicamente el análisis realizado para la tercera agrupación de ítems según las cinco subcompetencias que conforman la competencia evaluadora. En la Tabla 1 se reflejan los valores estadísticos que muestran la alta fiabilidad del instrumento:

TABLA 1  
 $\alpha$  Cronbach para subcompetencias

SUBCOMPETENCIAS	COM I	COM II	COM III	COM IV	COM V
$\alpha$ Cronbach	0.822	0.853	0.922	0.911	0.835

GRÁFICO 1  
 Valores medios para subcompetencias



Los valores medios proporcionados por las respuestas se han trasladado al Gráfico 1, en el que puede observarse cómo la subcompetencia que muestra menor aceptación entre los docentes es la relativa a la selección de instrumentos y construcción de metodologías (COM II), seguida de la competencia de delimitación del contexto de la evaluación y su planificación (COM I). Las competencias que se manifiestan con mayor aceptación son la comunicativa (COM V), la competencia reguladora (COM III) y la competencia interpretativa (COM IV).

Del análisis descriptivo de la subcompetencia I (COM I), relativa a la *delimitación del contexto de la evaluación*, evidenciamos una actitud de rechazo hacia la planificación y diseño de las pruebas de evaluación que se aplican a lo largo del curso (valor medio: 2.66), y se manifiesta escasa aceptación hacia el hecho de que en la planificación docente de la enseñanza el proceso evaluativo ocupe el lugar más relevante de entre todos los elementos del currículum (3.87). Sin embargo, los docentes muestran aceptación fuerte en relación a tener definidos con claridad los criterios de evaluación (5.14) y calificación (5.16).

La subcompetencia II (COM II), relacionada con la *selección de instrumentos de evaluación y la construcción metodológica*, es la competencia peor valorada por el profesorado. Cabe destacar el fuerte rechazo hacia las Pruebas de Diagnóstico de la Junta de Andalucía como referente para elaborar las pruebas de evaluación (2.48) y, en el margen de la indiferencia, ideas como la preparación de pruebas en colaboración con los compañeros del departamento didáctico al que pertenecen (3.33) o el hecho de que en los exámenes se incluyan preguntas complementarias alejadas del contenido de las explicaciones que se imparten en clase, como otros aprendizajes conseguidos a través de lecturas, investigaciones o proyectos realizados (3.69). En cuanto a los instrumentos utilizados para la evaluación de la práctica docente, los profesores muestran rechazo hacia el uso de cuestionarios de autoevaluación (2.59), apostando más por la autorreflexión (5.01) y el análisis de los resultados académicos (4.87).

En relación a la capacidad para adecuar las enseñanzas según el impacto de *variables externas*, inmersa en la subcompetencia reguladora (COM III), es interesante resaltar cómo el profesorado, mayoritariamente, no ha cambiado su sistema de evaluación a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias (3.38). Sin embargo, teniendo en cuenta las *variables internas*, se evidencia una aceptación fuerte hacia la práctica de una evaluación formativa de ayuda y orientación al alumno (4.73), en la que el resultado de las pruebas sirve para la toma de decisiones acerca del aprendizaje del alumnado y sobre los procedimientos de enseñanza (4.67).

En cuanto a la subcompetencia IV (COM IV), referida a la *competencia interpretativa y metaevaluativa*, aparece una aceptación fuerte hacia la calificación final como promedio porcentual en el que se tiene en cuenta el resultado de exámenes, trabajos, pruebas de habilidades y actitudes (5.22), el progreso (5.08) y la información no formal (4.90). Asimismo, los docentes manifiestan que el efecto más importante que produce la práctica evaluativa sobre el proceso de enseñanza-

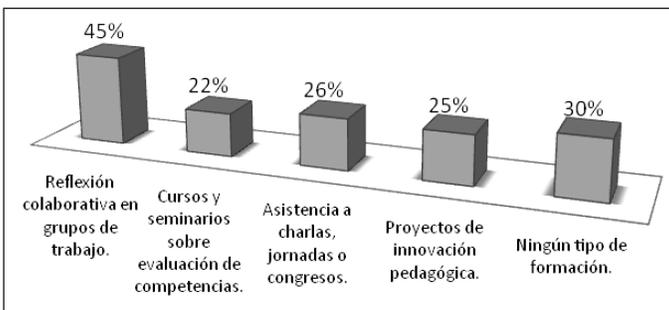
aprendizaje es la mejora de la metodología de enseñanza (4.71) que les permite reflexionar sobre sus prácticas (4.69) y propicia la selección de nuevos materiales y recursos (4.54).

La subcompetencia v (COM v), sobre *habilidades comunicativas*, se evidencia como de aceptación fuerte, especialmente hacia la transmisión de criterios de corrección (5.20), de evaluación y calificación (5.06). Sin embargo, en relación al ejercicio comunicativo que conlleva la evaluación inicial, los profesores manifiestan con aceptación débil que hacen llegar la información diagnóstica al estudiante para que conozca su situación de partida (4.43), aunque creen que los estudiantes no consideran esta información como una orientación sobre el camino a seguir en su aprendizaje (3.70).

## 7. ANÁLISIS DE DATOS DEL CUESTIONARIO

La descripción de las variables que han permitido caracterizar la muestra se encuentra en relación con tres grandes grupos: las variables profesionales, las variables contextuales y las variables que definen los modelos evaluativos del profesorado. De entre las variables analizadas, el estudio de la *formación docente* en materia de evaluación fue la que mayor información proporcionó para la elaboración de las conclusiones. Encontramos que un 30% de la población reconoce no seguir ningún tipo de formación y un 68% manifiesta no poseer referente teórico alguno a la hora de evaluar. El 45% de los encuestados se mantiene actualizado a través de los grupos de trabajo creados en los centros y un 25% se muestra de acuerdo en que la formación debe hacerse innovando e indagando en didáctica. En el Gráfico 2 hemos plasmado esta información.

GRÁFICO 2  
 Formación permanente del profesorado



Asimismo, el análisis nos permitió destacar aquellas variables que caracterizan los modelos evaluativos docentes, en la Tabla 2 se muestran los porcentajes de aceptación, teniendo en cuenta que los docentes pudieron elegir más de una respuesta.

- En relación al *tipo de evaluación* que siguen los docentes encontramos que:
  - La heteroevaluación es la forma de evaluación según el agente que interviene más aceptada (90%), frente a las técnicas alternativas de auto- y coevaluación.
  - Un 86% apuesta por una evaluación continua y formativa, y la evaluación criterial es secundada por el 91% de los docentes.
  - En relación a los criterios de evaluación que utilizan, un 65% apostó por los objetivos específicos de la materia y un 45% dice utilizar como referente los contenidos impartidos en el aula.

TABLA 2  
 Variables que caracterizan los modelos de evaluación docente

VARIABLES ANALIZADAS Y PORCENTAJE DE ACUERDO ENTRE DOCENTES					
Tipo de evaluación según el agente	Heteroevaluación 90%	Autoevaluación docente 68%	Autoevaluación discente 34%	Coevaluación entre docentes 16%	Coevaluación entre alumnos 10%
Tipo de evaluación según el normotipo	Criterial 91%	Normativa 14%			
Tipo de evaluación según la finalidad	Continua y formativa 86%	Tradicional y sumativa 9%			
Tipo de evaluación según el referente	Objetivos específicos de la programación 65%	Decretos Base 63%	Competencias básicas 56%	Contenidos impartidos en el aula 45%	Las propias preguntas de exámenes 17%
Objeto de la evaluación	Trabajo del estudiante 59%	Conocimientos adquiridos 44%	Actitud del estudiante 33%	Competencias básicas 33%	Capacidades 23%
Filosofía evaluadora	Formar 61%	Medir 55%	Orientar 44%	Calificar 40%	Retroalimentar 36%
Instrumentos de evaluación	Pruebas escritas respuesta abierta 57%	Pruebas escritas respuesta cerrada 49%	Observación directa 47%	Trabajos, proyectos 34%	
Dificultades en el ejercicio de la evaluación	Heterogeneidad de los grupos 73%	Número de alumnos en el aula 50%	Evaluación de competencias básicas 32%	Falta de criterios de evaluación de competencias 25%	

- En cuanto al objeto de la evaluación encontramos que los profesores centran su evaluación en el trabajo realizado por el estudiante, el 59% de docentes le dan máxima relevancia. Los conocimientos adquiridos son el objeto prioritario para el 44%. Un 33% dio máxima importancia a las competencias básicas como objeto de evaluación.
- Por otro lado, con el objeto de definir la *cultura evaluadora* docente, se pidió a los sujetos encuestados que seleccionaran una serie de sinónimos, aquellos que se encontraran más acordes con su filosofía evaluadora. El porcentaje más elevado se obtuvo para el sinónimo *formar* (61%), a continuación *medir* (55%), *orientar* (44%) y *calificar* (40%).
- En cuanto a los *instrumentos de evaluación*, los más utilizados son las pruebas escritas de respuesta abierta, así lo manifiesta el 57% de los encuestados; el 49% apuesta por las pruebas escritas de respuesta cerrada, y el 39% por las pruebas orales. La observación directa es muy utilizada por los docentes, siendo un 47% los que le dan máxima importancia a esta técnica evaluativa. La evaluación mediante trabajos y proyectos es practicada por el 34% de la población.
- Las *dificultades que encuentra el profesorado en el ejercicio de la evaluación* son de distinta índole. Queremos subrayar el problema que se plantea en la evaluación individualizada debido a la heterogeneidad de los grupos, manifestado así por el 73% del profesorado; o el excesivo número de alumnos, dificultad que afectó al 50%. Por otro lado, el profesorado encuentra dificultades en la evaluación de competencias, referidas a la creación de situaciones reales de la vida diaria dentro del aula (32%) o la falta de criterios claros para evaluar competencias (25%).

## 8. ANÁLISIS INFERENCIAL

Se realizó un exhaustivo trabajo de análisis de datos en el que el análisis inferencial proporcionó una valiosa información, utilizándose las pruebas de *Kruskal-Wallis* y *U de Mann-Whitney*. Asimismo, se realizaron análisis correlacionales mediante el cálculo del coeficiente de *Spearman*.

Intentamos buscar diferencias de actitudes docentes según las distintas variables analizadas y encontramos que apenas existen diferencias significativas de actitud hacia los procesos de evaluación según las variables contextuales o las variables que definen los modelos evaluativos propios de cada docente. De las variables profesionales analizadas las diferencias más significativas se encontraron en la formación continua del profesorado. La Tabla 3 muestra cómo los docentes que se forman de manera permanente a través de la indagación e

innovación educativa (25%), así como los que se forman a través del trabajo colaborativo realizado mediante grupos de profesores del centro (45%), manifiestan las actitudes más positivas hacia casi la totalidad de las subcompetencias que componen la competencia evaluadora. Los docentes que reconocen no seguir ningún tipo de formación en evaluación (30%) poseen las actitudes más negativas ante cuatro de las cinco dimensiones del constructo medido. No se encontraron diferencias de actitudes entre aquellos profesores que se forman mediante cursos específicos (22%) o asisten a jornadas o congresos sobre evaluación (26%).

TABLA 3  
 Diferencias de actitud hacia la evaluación según los mecanismos de formación

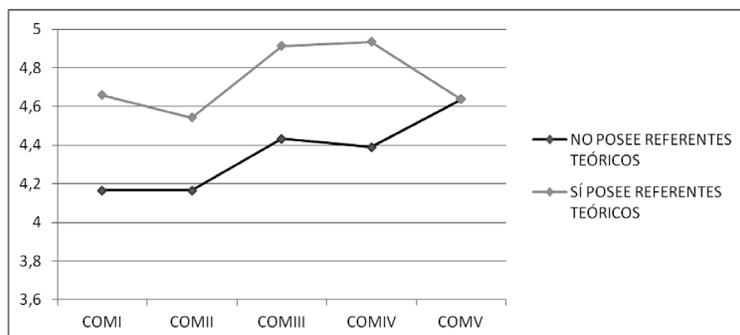
DIMENSIONES	APRENDIZAJE PERMANENTE				
	GRUPOS DE TRABAJO	CURSOS ESPECÍFICOS	JORNADAS/ CONGRESOS	PROYECTOS DE INNOVACIÓN	SIN FORMACIÓN
COM I	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,005$ )	$H_0$	$H_0$	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,006$ )	$H_1: \text{NO} < \text{SÍ}$ ( $p = ,026$ )
COM II	$H_0$	$H_0$	$H_0$	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,001$ )	$H_0$
COM III	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,025$ )	$H_0$	$H_0$	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,000$ )	$H_1: \text{NO} < \text{SÍ}$ ( $p = ,014$ )
COM IV	$H_0$	$H_0$	$H_0$	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,000$ )	$H_1: \text{NO} < \text{SÍ}$ ( $p = ,019$ )
COM V	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,020$ )	$H_0$	$H_0$	$H_1: \text{SÍ} > \text{NO}$ ( $p = ,004$ )	$H_1: \text{NO} < \text{SÍ}$ ( $p = ,028$ )

$H_0$ : Hipótesis nula, no se puede rechazar la igualdad de medias.

$H_1$ : Se rechaza la hipótesis nula, indicándose el subgrupo que posee mayor media (p. ej.:  $\text{SÍ} > \text{NO}$ , la media de los que sí utilizan un tipo de formación es mayor frente a los que NO la utilizan).

Por otro lado, el estudio inferencial sobre los referentes teóricos que poseen los docentes para evaluar arrojó interesantes resultados: los docentes que poseen conocimientos teóricos (32%) muestran mejores actitudes en relación a cuatro de las cinco subcompetencias que componen la competencia evaluadora, frente a los que no los poseen (68%), siendo la competencia comunicativa la que no encuentra diferencias según la variable analizada. En el Gráfico 3 puede observarse el perfil de contraste de las cinco subcompetencias según la variable *referentes teóricos en evaluación*.

GRÁFICO 3  
 Perfil de contraste según «referentes teóricos»



## 9. TRIANGULACIÓN

La triangulación de métodos y de sujetos a través de matrices permitió la interpretación de resultados. La triangulación de métodos se consiguió mediante quince entrevistas personales con docentes que se iniciaron con carácter estructurado pero que, finalmente, dieron lugar a conversaciones en profundidad. Los resultados obtenidos coinciden plenamente con los datos recabados a través de los cuestionarios y la escala de actitudes docentes, y que obviaremos en esta exposición por falta de espacio.

Por otro lado, a través del análisis del cuestionario de los estudiantes, los alumnos también formaron parte de esta investigación con la pretensión de realizar la triangulación de sujetos. Para ello se elaboró un cuestionario que siguió las mismas fases de elaboración que el destinado a docentes. Destacaremos que se realizaron cuatro versiones, con dos pruebas pilotos, filtrándose hasta obtener el cuestionario depurado de 29 ítems que fue aplicado a 316 sujetos. Los análisis de fiabilidad dieron un valor para el coeficiente alfa de Cronbach de 0.903, indicativo de la alta consistencia interna del instrumento. Asimismo se realizaron quince entrevistas personales con estudiantes cuyos datos coincidieron con los obtenidos a través de los cuestionarios.

## 10. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A través del análisis cuantitativo de datos discutimos la veracidad de nuestra hipótesis. Para una mejor comprensión se dividió la hipótesis en dos subhipótesis, cumpliéndose la primera de ellas pero no la segunda:

- Las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación se ven influidas por la formación permanente que reciben.

- Las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación se ven influidas por los modelos particulares de evaluación que sigue cada docente.

Concluimos que las actitudes de los docentes hacia la evaluación se encuentran condicionadas por el nivel de desarrollo profesional, por la formación permanente que mantienen, aunque no por los modelos específicos de evaluación de cada docente ni por cualquier otra variable, ya sea profesional o contextual.

El resultado de los análisis efectuados en nuestra investigación concuerda con las conclusiones extraídas por Álvarez (2009), evidenciándose la escasa relación que existe entre las variables externas (contextuales y profesionales) y las actitudes de los docentes hacia los procesos de evaluación. También apoya los resultados de nuestro estudio la investigación realizada por Zaragoza (2003), en la que se desvela que la asistencia a actividades de formación sobre evaluación y la satisfacción sobre la formación recibida influye positivamente, de manera global y significativa, en las actitudes del profesorado hacia los procesos de evaluación.

El estudio teórico realizado nos permitió evidenciar que los problemas en torno a la evaluación perduran en el tiempo y con independencia de las políticas educativas de nuestro país.

Los resultados de muchas investigaciones concuerdan con los encontrados en este estudio: las investigaciones de Alonso, Gil y Martínez (1996) desvelan que evaluar es sinónimo de calificar. Según Mendoza (1998), existe una carencia de instrumentos para efectuar una evaluación formativa. Plata y Trillo (2001) encuentran que la evaluación está centrada en el estudiante y que se entiende como sinónimo de examen. Heredia (2002) descubre que los objetivos reales de la enseñanza son los que se exigen en los exámenes. Los estudios de Álvarez (2009) ponen de manifiesto que el resultado de la evaluación es, finalmente, la media ponderada de la aplicación de porcentajes en los que el examen es el instrumento que mayor peso evaluativo tiene.

## 11. CONCLUSIONES

Los objetivos de esta investigación quedaron satisfechos, en cuanto se pudo realizar un diagnóstico acerca de los procesos de evaluación que desarrollan los docentes:

El *modelo funcional*, donde el objeto de evaluación se convierte en el desarrollo de las competencias básicas, no ha calado en nuestro sistema educativo.

Se evalúa/califica, más que el ser competente, la adquisición de los contenidos disciplinares que prevalecen sobre el resto de saberes y sus movilizaciones. Los docentes evalúan como siempre lo habían hecho, porque están convencidos de que así debe hacerse. Existe una falta de formación ideológica y sus finalidades educativas van en relación con una cultura evaluativa arraigada en una enseñanza tradicional y conductista.

Los profesores no han modificado en gran medida sus modelos evaluativos a raíz de la reforma educativa propuesta por la LOE en 2006. El desconocimiento del campo de las competencias supone una de las dificultades explicitadas por los docentes para el ejercicio de la evaluación. Existiendo un desconocimiento profundo entre el alumnado sobre las competencias que han de desarrollar en cada materia, manifestando que el nuevo enfoque de la educación basado en competencias no les ha proporcionado habilidades para el aprendizaje autónomo.

La forma de evaluación mediante exámenes, donde los contenidos impartidos en clase son los aprendizajes que se valoran, está totalmente extendida y se hace prioritaria ante cualquier otra forma de evaluación, siendo los mecanismos de memorización los que siguen utilizando los estudiantes, mayormente, para superar las pruebas. El examen es un instrumento cómodo que permite improvisar a lo largo del año, por lo que no es necesario realizar una planificación instrumental previa, adquiriendo el mayor peso en la evaluación final.

Los docentes no poseen la actitud más ajustada para efectuar una evaluación basada en competencias y, por tanto, sus alumnos no se sienten suficientemente preparados para la superación de las pruebas sobre competencias básicas.

Sin embargo, si el modelo funcional no ha calado aún entre nuestros docentes, sí lo hace el *modelo formativo*, que es de máxima importancia para el profesorado.

Los docentes encuentran el objeto prioritario de la evaluación en el estudiante, en el trabajo y esfuerzo del alumno y en los conocimientos que deben adquirir.

La competencia profesional que mayor desarrollo tiene entre los docentes es la *habilidad para implicar a los alumnos en su trabajo y su aprendizaje*.

La interacción que la evaluación produce en el alumno es lo que más les preocupa y muestran unas actitudes muy positivas para el desarrollo de la competencia reguladora de aula. Sin embargo, la *evaluación sumativa* acaba imponiéndose ante el esfuerzo que realiza el profesorado para llevar a cabo una evaluación formativa, adquiriendo un peso específico que desplaza otros intereses. Las aportaciones de los estudiantes nos permiten concluir que para éstos existe un gran poder certificador y sancionador en la evaluación. Para la mayoría del alumnado la evaluación consiste en el mecanismo que posibilita la obtención de un Título para acceder a la vida laboral.

La evaluación de la práctica docente y la revisión de la evaluación en sí misma no se encuentran entre las prioridades del profesorado.

La competencia metaevaluativa aparece como una de las menos relevantes y menos desarrolladas entre los docentes.

Se autoevalúan mediante la autorreflexión, sin sistematización ni registros, mostrando rechazo hacia el uso de instrumentos específicos de autoevaluación como los cuestionarios de autoevaluación.

Los alumnos muestran actitudes negativas ante el hecho de practicar la autoevaluación y los profesores manifiestan que la corrección de las actividades y de

los exámenes en los cuadernos es una herramienta potente de autoevaluación que el alumno no sabe aprovechar.

La competencia profesional para formarse continuamente a través de la indagación y la innovación se muestra como poco importante y poco desarrollada en los docentes. Sin embargo, los docentes que la consideran de máxima relevancia muestran las mejores actitudes evaluativas.

Los docentes cuya formación continua está basada en la *investigación colaborativa e innovación educativa* muestran las actitudes óptimas para desarrollar la competencia evaluadora más ajustada para conseguir las competencias básicas de sus alumnos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M.; Gil, D. y Martínez, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*, 41.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 1-21.
- Delgado, A. M. (Coord.) (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9 (1). Descargado el día 16 de septiembre de 2011. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm).
- Gairín, J. (2003). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas. En A. Medina, J. L. Rodríguez y M. L. Sevillano (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 117-173). Madrid: Universitat.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Heredía, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- Medina, A. (Ed.) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitat.

- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 33, 107-120.
- Monereo, C. (2009). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53 (1), 117-128.
- Peck, L. R.; Kim, Y. y Lucio, J. (2012). An empirical examination of validity in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 33 (3), 350-365.
- Pérez, R. (2003). Reforma educativa e innovación curricular. En A. Medina, J. L. Rodríguez, y M. L. Sevillano (Coords.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 179-232). Madrid: Universitas.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.
- Plata, A. y Trillo, F. (2001). ¿Qué modelos de enseñanza-aprendizaje adoptan los profesores de Secundaria de Matemáticas? O cómo los profesores han seguido haciendo lo de siempre pese a la Reforma. *Enseñanza*, 19, 307-324.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Recursos Tecnológicos en la Investigación Educativa. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 6, 55-75.
- Sanders, J. R. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. Descargado el 15 de enero de 2011. <http://www.unl.edu/buros/article3.html>.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The meta-evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.
- Tejada, J. (1991). La evaluación en formación ocupacional. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Formación Ocupacional* (pp. 87-101). Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tyler, R. W. (Ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zabalza, M. Á. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, J. M. (2003). Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Tesis doctorales en Red. Universidad Autónoma de Barcelona*. Descargado el día 10 de noviembre de 2011. <http://hdl.handle.net/10803/5023>.