



VNIVERSITATĬ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE
L'EDUCACIÓ PROGRAMA 3117 RD 99/2011
DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ.

*LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN,
EVALUACIÓN, ORIENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN.*

**TÉCNICAS DE EVALUACIÓN EN
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA.**

TESIS DOCTORAL

Autora: ENCARNACIÓN VÁZQUEZ GARRIDO

Dirigida por:

Dr. D. Jesús M. Jornet Meliá

Dra. Dña. Purificación Sánchez Delgado

Dr. D. Carlos Sancho Álvarez

Encarna Vázquez Garrido

Tesis Doctoral

Valencia, Junio de 2022

**INFORME SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.
ENCARNA VÁZQUEZ GARRIDO**

Dr. Jesús M. Jornet Meliá (Catedrático Universidad), Dra. Purificación Sánchez Delgado (Profesora Titular de Universidad) y Dr. Carlos Sancho Álvarez (Profesor Ayudante Doctor) –todos del Depto. MIDE de la Universitat de València-, como directores de la **tesis Doctoral de Dña. ENCARNA VÁZQUEZ GARRIDO, titulada “Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria”**, dentro del PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN (RD 99/2011), emiten el siguiente informe:

Esta tesis pertenece a una línea de investigación más amplia orientada al desarrollo de cuestionarios de contexto para la evaluación de instituciones y sistemas educativos. Esta línea se comenzó a trabajar a partir del proyecto *‘Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades’ (Secs-Evalnec)*, financiado por el MINECO.

Los cuestionarios han sido desarrollados para educación primaria y secundaria y los que están dirigidos al alumnado integran, además de datos demográficos y otros ítems relativos a informaciones específicas acerca de las características del alumnado, así como diversas escalas de percepción de los mismos, referidas a sí mismos y al funcionamiento escolar y sus posibilidades académicas en su contexto familiar-social.

En este caso, se aborda la temática de la *evaluación en el aula, tal como se realiza en educación Primaria y Secundaria Obligatoria*, como un indicador que tiene como objetivo informar acerca del tipo de técnicas y criterios que utiliza el profesorado y el modo en que gestiona la evaluación respecto al alumnado.

Se trata de recabar información contrastada a partir de las informaciones que ofrece el profesorado y las percepciones y opiniones del alumnado, con el fin de identificar las características de los modos de evaluación del desempeño en instituciones y sistema educativos.

No se pretende en este caso de diseñar un instrumento, pues el diseño básico, basado en validación lógica y dirigido a la validación de constructo y contenido, se realizó previamente basado en la participación de expertos.

En este caso, se trata de tener una información lo más representativa posible del tipo de evaluaciones que se realizan en los centros participantes en el proyecto.

La evaluación que realiza el profesorado es una función fundamental

Departamento MIDE- Grupo de Investigación GemEduCo

para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado que tiene a su cargo. Pese a ello y, por la experiencia recabada a partir de cursos impartidos a docentes en activo y la insistencia que se ha dado en los últimos años acerca de la necesidad de orientar la enseñanza y evaluación por competencias, parece que la evaluación sigue patrones tradicionales. Esta opinión, formada por el equipo de investigación GemEduCo, al que pertenecemos, hemos querido constatarla con el fin de orientar la selección definitiva de reactivos que se incluirán en los cuestionarios de contexto dirigidos a profesorado y alumnado.

De este modo, la utilidad de esta tesis doctoral es triple. Por una parte, poder analizar los modos de evaluación que se dan en la realidad educativa actual en nuestro contexto de investigación (dado que no existen estudios al respecto). En segundo lugar, se trata de estudiar si existen diferencias entre niveles/unidades del sistema primaria/secundaria), así como, si es posible, que pueda utilizarse como un conjunto de indicadores que nos permitan describir de manera fehaciente el modo en que se trabaja la evaluación en el aula, el centro escolar y el sistema educativo.

La autora de la tesis ha realizado una exhaustiva revisión teórica de los planteamientos que orienta la evaluación en general y en el aula en particular.

Metodológicamente, se ajusta a un planteamiento de estudio de encuesta con una orientación netamente exploratoria, en la que se ha pretendido describir con certeza y evitar la posibilidad de falacias debidas a inferencias que, en estos momentos en que desconocemos tanto acerca de la realidad sobre la evaluación en el aula en nuestro contexto, nos parecen inapropiados. Por ello, se ha enfatizado, junto al enfoque exploratorio, el análisis adecuado a las características distribucionales y métrica de las variables, primando siempre la selección de indicadores estadísticos lo más ajustados al propósito y objetivos de investigación. Por ello, también, ajustándonos a un enfoque de métodos mixtos, se realizan comparaciones tanto cuantitativas entre reactivos equivalentes entre docentes y estudiantes, así como comparaciones cualitativas a partir de la interpretación de los resultados.

Las limitaciones del estudio las comenta adecuadamente la autora en las conclusiones del estudio. Tan sólo resaltar que se ha trabajado con el mismo grupo que en otros apartados del proyecto de investigación que, si bien, no se puede considerar una muestra estadísticamente representativa, sí que es lo suficientemente amplia como para orientar el planteamiento de hipótesis interpretativas que en estudios posteriores pudieran confirmarse o refutarse con mayor certeza estadística.

Departamento MIDE- Grupo de Investigación GemEduCo

Estimamos que el mayor valor que presenta el trabajo es el análisis minucioso, pormenorizado, de los enfoques de evaluación que se dan en el contexto de investigación, en primaria y secundaria, así como las aportaciones basadas en el concepto de validación cruzada o triangulación que se aportan al estudiar comparativamente las informaciones de profesorado y alumnado.

Tanto la revisión teórica, como su análisis e interpretación de los resultados, y, por último, la discusión y conclusiones ponen de manifiesto el excelente trabajo realizado por la doctoranda, en el que no ha escatimado esfuerzos en momentos muy delicados y ha demostrado una gran capacidad de aprendizaje como investigadora, logrando todos los objetivos planteados, así como una gran capacidad de trabajo y compromiso con la investigación planteada, para poder ofrecer un estudio de alta utilidad científico-académica y social.

Para finalizar, consideramos que la tesis es un excelente trabajo de investigación en la que se cumplen los criterios que debe contener una investigación de este tipo, en la que la doctoranda ha demostrado haber alcanzado la madurez en las competencias que debe tener una investigadora en el programa de Educación. Además, ha demostrado tener una enorme constancia y buen hacer, implicándose en todo momento en la investigación, aspecto que se demuestra con las actividades desarrolladas para la recogida de información, análisis e interpretación de los datos.

Valencia, 13 de enero de 2022

Jesús Miguel Jornet Meliá
Firmado digitalmente por Jesús Miguel Jornet Meliá
Fecha: 2022.01.14 12:59:44 +01'00'

Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá

MARIA PURIFICACION SANCHEZ DELGADO
Firmado digitalmente por MARIA PURIFICACION SANCHEZ DELGADO
Fecha: 2022.01.14 14:28:49 +01'00'

Dra. Purificación Sánchez-Delgado

CARLOS SANCHO ALVAREZ
Firmado digitalmente por CARLOS(SANCHO) ALVAREZ
Fecha: 2022.01.14 13:16:49 +01'00'

Dr. Carlos Sancho Álvarez

*Un niño, un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar
el mundo.*

Malala Yousafzai.

Never, never, never give up.

Winston Churchill.

Papà, si tornara a nàixer t'escolliria com a pare
En memòria de Papà, Lino Vázquez Chisbert.

Dedicada a Patricia y Sergi, mis hijos y la inspiración de mi vida.

Y a mi mamá, Encarna.

Agradecimientos

Llegada al final del camino, tras un largo recorrido acompañado de un maravilloso crecimiento personal, las cosas se ven de manera distinta. Es el momento de agradecer. Mis más sinceras gracias a todas las personas que me han acompañado durante el desarrollo de la tesis doctoral, compartiendo su tiempo, ofreciendo la oportunidad de abrir puertas cuando parecían cerradas, dedicando horas para cuidar de mí y de mis hijos, sacando tiempo de donde parecía imposible para poder continuar trabajando, escuchando mis dudas y decisiones, ofreciendo su paciencia y apoyo incondicional, dándome alas cuando creí que no podía volar, sin ellos no hubiese sido posible llegar hasta aquí.

Agradezco el apoyo de mis directores de tesis, forman un equipo que desborda talento, grandes dosis de inteligencia emocional, resiliencia, acompañado de motivadoras palabras condimentando con dosis de gran paciencia. Gracias Jesús, eres el capitán de esta tribu, sin tu gran corazón, tesón, valía y sabiduría esto no hubiese sido posible. Gracias por esos días de playa, puestas de sol acompañadas de grandes conversaciones centradas en la tesis o no, tú apoyo durante mi aprendizaje a nivel académico pero también a nivel personal, las video llamadas en pandemia, sin darme cuenta eres una personas muy importante en mi vida. ¡Gran maestro pero mejor persona!

Carlos, llegaste en el momento adecuado, con tu tranquilidad, saber explicar, paciencia infinita para volver a repetir las cosas. Ante mi cara de asombro, mis no sé qué hacer y mis ¡¿comoooo?!... tú siempre dices: ¡no te preocupes, mucho ánimo! No puedo agradecerte con palabras tú acompañamiento y gran

apoyo. Llegas, explicas y ayudas. Qué más puedo pedir. Tienes un potencial infinito.

Puri, ¡perla de la tribu! Gràcies per oferir-me una vesprada de primavera (durant un aniversari dels nostres fills) la possibilitat de reprendre la tesi. Després de molts anys desmotivada i no saber on dirigir la meua teix, arribares amb el teu gran somriure i la gran expressió ”¡Clar que pots!” i ací estem. Gràcies pels estius de menjars, piscina, platja, entretenir el xiquets i les xiquetes per poder avançar en la tesis. Sense tu açò es impossible. Ets l'ànima de la tribu, com diu Jesús “*la mama*”, sempre tens una paraula adequada de suport que fa posar-me les piles i continuar. ¡Gràcies de tot cor!

Gracias a la tribu, sin vosotros no hubiese podido. Sois un eslabón imprescindible, necesario en las reuniones para decidir, la aplicación de los cuestionarios, pasar datos al Spss, los viajes a Madrid, las risas y conversaciones para motivarnos. Gracias, Eva, Estrella, Meng, Aina, Margarita, Ximo, Chusa, Pepe, Amparo, Pablo, Anna Jordina, en especial a María y Cristina compañeras de viajes, de penurias y de risas terapéuticas llenas de complicidad.

Quiero agradecer de corazón a mis amigos y amigas de la facultad Isma, Dani, Elena y Begoña su apoyo durante ese camino fue incondicional, sin vosotros no estaría donde estoy. Estudiar a vuestro lado hizo las cosas más sencillas y acompañadas de muchas risas. A mi grupito de amiguitos y amiguitas, Cristina, Carlos, Amparo y Javi por sus incansables muestras de apoyo y sus ‘¿cuándo nos vamos a celebrar la tesis?’ Cada vez está más cerca. A mis amigas de la infancia Laura e Inma, recargáis mis pilas cuando más falta me hace. Vuestras llamadas casi a diario me dan

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

el empujón necesario para continuar, este último año ha sido muy difícil a nivel familiar, ¿verdad Inma? ¡Os quiero!

Gracias a mis compañeros de trabajo, en especial a Pablo y Águeda, por saber gestionar mí día a día.

Per últim, gràcies a la meua família, que puc dir d'ells. Gràcies papa i mama, Lino i Encarna, per creure en mi des de el meu naixement, per recolzar-me en el moment de triar la carrera universitària, psicologia; senzillament gràcies per acompanyar-me en el camí sense ficar excuses, oposicions i males cares sempre escoltant. Als meus Germans, Camino y Lino, per la confiança, el sentiment i l'amor incondicional. Papi allí on estes segur que tens un somriure en la cara i dient "eixa es la meua Encarnita" ¡¡Te vull!!

Resumen

La evaluación de rendimiento o del desempeño ha ido evolucionando conceptualmente, vinculándose a sus usos (sumativo y formativo) y a los escenarios del sistema educativo sobre los que pretende informar: el logro de cada estudiante, los niveles de desempeño a los que llegan las diversas instituciones educativas, los programas y/o materias y los sistemas educativos. De ahí que se conciban desde diversas perspectivas, como evaluaciones a gran o pequeña escala, o como evaluaciones para orientar/guiar el proceso educativo o para certificar el rendimiento adquirido en programas, instituciones o sistemas. Dentro de este amplio marco de usos, también se identifican una gran diversidad de técnicas y procedimientos. Sin embargo, cuando se intenta evaluar, mediante planes de evaluación a gran escala (como, por ejemplo, proyectos internacionales -PISA, TIMSS o PIRLS...- o nacionales –evaluaciones diagnósticas-), una información que suele estar ausente en los cuestionarios de contexto es el tipo de evaluación que se realiza en el aula por parte del profesorado.

La evaluación que realizan los y las docentes en el aula es, probablemente, uno de los aspectos clave que impactan en mayor grado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Y, a su vez, condiciona muchas de las percepciones de los y las estudiantes acerca del modo en que son valorados por los/las docentes (justa o injustamente, adecuadamente según el modo de trabajar en las clases, etcétera), conllevando consecuencias importantes para el auto-concepto del sujeto, su resiliencia,

competencias emocionales, abandono escolar o el valor social que le da a la educación de manera subjetiva.

El problema se da cuando intentamos evaluar la capacidad de las instituciones y/o sistemas educativos a partir de pruebas estandarizadas y, a la par, desconocemos el modo en que en las unidades evaluadas se realiza la evaluación. En muchas ocasiones se ha enfatizado la necesidad de que exista coherencia entre el modo en que se enseña en el aula, el modo en que se evalúa y, cuando realizamos evaluaciones a gran escala, el modo en que se dé más o menos cercanía entre la evaluación interna y la externa.

En este trabajo nos planteamos analizar el tipo de técnicas de evaluación que se utilizan en el aula por parte del profesorado de Primaria y Secundaria, así como los criterios que las guían y el modo en que utilizan la información.

Para ello, tomamos como fuente de información al profesorado y al alumnado, con la finalidad de poder contrastar ambas perspectivas y, a partir de ello, poder disponer de una imagen más realista acerca del modo en que se realiza la evaluación.

Dentro del proyecto I+D+i *Secs-Evalnec* (“Sistema educativo y Cohesión Social: un modelo de evaluación de necesidades”; Ref. EDU2012-34734), estimamos imprescindible que en los cuestionarios de contexto dirigidos a docentes y estudiantes pudiéramos recoger dicha información.

Por ello, en este trabajo aportamos una primera aproximación exploratoria acerca del modo en que se realiza la evaluación en el aula, basándonos en el conjunto de ítems que hemos desarrollado en el proyecto para dichos cuestionarios.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Un aspecto adicional es que es de los pocos estudios que se realizan para conocer cómo se plasman estos procesos en la realidad de nuestro país. Los resultados ponen de manifiesto que, pese a haber pasado por diversos enfoques educativos (desde una pedagogía basada en objetivos, actividades y tareas, hasta la tan mencionada referida a competencias), la realidad es que la evaluación presenta muchas debilidades, tanto respecto a la formación del profesorado para llevarla a cabo, como en cuanto a los criterios y las técnicas usuales.

Resum

L'avaluació de rendiment o de l'exercici ha anat evolucionant conceptualment, vinculant-se als seus usos (sumatiu i formatiu) i als escenaris del sistema educatiu sobre els quals pretén informar: l'assoliment de cada estudiant, els nivells d'acompliment a què arriben les diverses institucions educatives, els programes i/o matèries i els sistemes educatius. Per això es conceben des de diverses perspectives, com ara avaluacions a gran o petita escala, o com a avaluacions per orientar/guiar el procés educatiu o per certificar el rendiment adquirit en programes, institucions o sistemes. Dins aquest ampli marc d'usos, també s'hi identifiquen una gran diversitat de tècniques i procediments. Tot i això, quan s'intenta avaluar, mitjançant plans d'avaluació a gran escala (com, per exemple, projectes internacionals -PISA, TIMSS o PIRLS...- o nacionals -avaluacions diagnòstiques-), una informació que sol estar absent en els qüestionaris de context és el tipus d'avaluació que fan a l'aula.

L'avaluació que fan els i les docents a l'aula és, probablement, un dels aspectes clau que impacten més en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels i les estudiants. I, alhora, condiciona moltes de les percepcions de l'alumnat sobre la manera com son valorats pels/les docents (justament o injustament, adequadament segons la manera de treballar a les classes, etcètera), comportant conseqüències importants per a l'autoconcepte del subjecte, la seva resiliència, competències emocionals, abandonament escolar o el valor social que dóna a l'educació de manera subjectiva.

El problema es dóna quan intentem avaluar la capacitat de les institucions i/o sistemes educatius a partir de proves estandarditzades i, alhora, desconeixem la manera com es realitza l'avaluació en les unitats avaluades. Moltes vegades s'ha emfatitzat la necessitat que hi hagi coherència entre la manera com s'ensenya a l'aula, la manera com s'avalua i, quan realitzem avaluacions a gran escala, la manera com es doni més o menys proximitat entre la avaluació interna i externa.

En aquest treball ens plantegem analitzar el tipus de tècniques d'avaluació que s'utilitzen a l'aula per part del professorat de Primària i Secundària, així com els criteris que les guies i la manera com utilitzen la informació.

Per això, prenem com a fonts d'informació el professorat i l'alumnat, amb la finalitat de poder contrastar ambdues perspectives i, a partir d'això, poder disposar d'una imatge més realista sobre la manera com es fa l'avaluació.

Dins el projecte I+D+i *Secs-Evalnec* ("Sistema educatiu i Cohesió Social: un model d'avaluació de necessitats", Ref. EDU2012-34734), estimem imprescindible que en els qüestionaris de context adreçats a docents i estudiants poguéssim recollir aquesta informació.

Per això, en aquest treball aportem una primera aproximació exploratòria sobre la manera com es realitza l'avaluació a l'aula, basant-nos en el conjunt d'ítems que hem desenvolupat al projecte per a aquests qüestionaris.

Un aspecte addicional és que és dels pocs estudis que es fan per conèixer com es fan aquests processos en la realitat del nostre país. Els resultats posen de manifest que, malgrat haver passat per

diversos enfocaments educatius (des d'una pedagogia basada en objectius, activitats i tasques, fins a la referida a competències), la realitat és que l'avaluació presenta moltes debilitats, tant pel que fa a la formació del professorat per dur-la a terme, com pel que fa als criteris i les tècniques usuals.

Abstract

Evaluation has evolved conceptually, being linked to its uses (summative, evaluation and assessment) and to the scenarios of the educational system on which it intends to report: the achievement of each student, the performance levels reached by the various educational institutions, programs and/or subjects and educational systems. Hence, it is conceived from various perspectives, as large or small-scale assessments, or as assessments to guide/guide the educational process or to certify the performance acquired in programs, institutions or systems. Within this broad framework of uses, a great diversity of techniques and procedures can also be identified. However, when an attempt is made to assess, through large-scale assessment schemes (such as, for example, international projects -PISA, TIMSS or PIRLS...- or national ones -diagnostic assessments-), an information that is usually absent in the context questionnaires is the type of assessment they carry out in the classroom.

The evaluation carried out by teachers in the classroom is probably one of the key aspects that have the greatest impact on the teaching-learning process of students. And, in turn, it conditions many of the students' perceptions about the way they are evaluated by teachers (fairly or unfairly, appropriately according to the way they work in class, etc.), with important consequences for the subject's self-concept, resilience, emotional competencies or the social value they give to education.

The problem arises when we try to evaluate the capacity of institutions and/or educational systems based on standardized tests and, at the same time, we do not know how the evaluation is carried

out in the units being evaluated. On many occasions it has been emphasized the need for coherence between the way in which the classroom is taught, the way in which it is evaluated and, when we carry out large-scale evaluations, the way in which there is more or less closeness between internal and external evaluation.

In this paper we propose to analyze the type of evaluation techniques used in the classroom by primary and secondary school teachers, as well as the criteria that guide them and the way in which they use the information.

For this purpose, we took teachers and students as sources of information, in order to be able to contrast both perspectives and, from this, to have a more realistic picture of the way in which evaluation is carried out.

Within the *Secs-Evalnec* project ("Educational System and Social Cohesion: a needs assessment model"), we consider it essential to collect this information in the context questionnaires addressed to teachers and students.

Therefore, in this paper we provide a first exploratory approach to the way in which evaluation is carried out in the classroom, based on the set of items that we have developed in the project for these questionnaires.

An additional aspect is that this is one of the few studies that have been carried out to find out how these processes are carried out in the reality of our country. The results show that, despite having gone through various educational approaches (from a pedagogy based on objectives, activities and tasks, to the much-mentioned one based on competencies), the reality is that assessment has many

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
weaknesses, both in terms of teacher training to carry it out, and in terms of the criteria and techniques used.

Índice de Contenido

Resum.....	20
Índice de Contenido	27
APARTADO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	47
<i>Introducción</i>	49
Capítulo 1. Contextualización	65
Capítulo 2. Evaluación.....	75
2.1. Descripción histórica	75
2.2. Características de la evaluación criterial.....	86
2.3. Evolución del concepto de evaluación.....	91
2.4. Escenarios y objetos de Evaluación.	116
2.5. Cómo realizar la evaluación, ¿qué evaluar?	134
La Evaluación en el sistema educativo español.	143
2.6. El término de Metodología de Evaluación en el modelo de la Cohesión Social.....	158
2.6.1. Incidencia del Modelo de Cohesión social en la sociedad.....	172
2.6.2. Constructos implicados en el Modelo de Cohesión Social.	175
Capítulo 3. Instrumentos utilizados en la metodología de evaluación.....	181

3.1. Recogida de información.....	183
3.2. Evaluación basada en técnicas estandarizadas y no estandarizadas.....	195
Técnicas estandarizadas.....	196
Técnicas no estandarizadas.....	199
3.3. Evaluación basada en análisis prácticos.	209
Capítulo 4. Relación entre la evaluación en el aula y la evaluación a gran escala.	213
4.1. Evaluación formativa y Evaluación sumativa.	220
Técnicas evaluativas según el contexto de utilización.	228
Las Técnicas de evaluación desde la perspectiva del alumnado.	235
Capítulo 5. A modo de conclusión de la fundamentación teórica.....	239
APARTADO II. INVESTIGACIÓN. DESARROLLO EMPÍRICO.....	243
Capítulo 6. Metodología de investigación.....	245
6.1. Introducción.....	245
Objetivos.....	247
6.2. Fases de la investigación.	249

6.3. Participantes y recogida de información.....	251
Profesorado.	252
Alumnado.....	254
Instrumentos.....	261
Análisis de datos.	265
Capítulo 7. Alumnado	267
7.1. Dimensión 1: Técnicas para evaluar	269
7.2. Dimensión 2: Gestión de la evaluación	287
7.3. Dimensión 3: Técnicas para calificar	304
Capítulo 8. Profesorado.	323
8.1. Dimensión 1: Formación sobre técnicas de evaluación.	325
8.2. Dimensión 2: Utilización de las técnicas de evaluación.	350
8.3. Dimensión 3: Utilidad de las técnicas de evaluación.	373
8.4. Dimensión 4: <i>en qué se basa</i> para evaluar.....	397
8.5. Dimensión 5: cuando el/la alumno/a <i>obtiene</i> <i>calificaciones muy bajas.</i>	410
8.6. Respuestas totales del profesorado.	416

Capítulo 9. Comparación respuestas alumnado y

profesorado.....	423
9.1. Alumnado	425
Enseñanza primaria.....	425
Enseñanza secundaria.	428
Grupo total.....	431
9.2. Profesorado	434
Enseñanza nivel primaria.....	435
Enseñanza secundaria.	438
Grupo total docente.	441
9.3. Alumnado/ profesorado.....	444
Respuestas cotejadas enseñanza primaria.....	445
Respuestas cotejadas enseñanza secundaria.	450
Respuestas cotejadas grupo total.	455
Capítulo 10. Análisis de diferencias entre variables.....	463
10.1. Resultados estudiantes.....	463
Etapa 1. Primaria.	463
Percepción de la justicia en la evaluación (variable independiente 161) frente a variables dependientes.	469
Caso 1. Controles orales (147 y161)	469

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Caso 2. Controles con material (148 y 161)	470
Caso 3. Observación (149 y 161).....	472
Caso 4. Seguimiento personal (150 y 161)	474
Caso 5. Revisión de errores (151 y 161).....	476
Caso 6. Notas bajas y feed-back (152 y 161).....	477
Caso 7. Tareas adicionales (153 y 161)	479
Caso 8. Comunicación a familias (154 y 161)...	481
Caso 9. Examen (155 y 161).....	482
Caso 10. Explicar en clase (156 y 161).....	484
Caso 11. Feed-back nota numérica (157 y 161)	486
Caso 12. Feed-back mensaje escrito (158 y 161)	488
Caso 13. Informar en persona acerca de los errores (159 y 161).....	490
Caso 14. Qué debes mejorar (160 y 161).....	492
Caso 15. Aprobar exámenes (162 y 161).....	494
Caso 16. Hacer los deberes (163 y 161)	496
Caso 17. Portarte bien (164 y 161)	497
Caso 18. Tener la libreta aseada (165 y 161).....	499
Caso 19. Escribir bien (166 y 161)	501
Caso 20. No hablar en clase (167 y 161)	502

Caso 21. Llevar el material necesario (168 y 161).....	504
Etapa 2. Secundaria	506
Caso 1. Controles orales (147 y161)	511
Caso 2. Controles con material (148 y 161)	513
Caso 3. Observación (149 y 161)	514
Caso 4. Seguimiento personal (150 y 161).....	516
Caso 5. Revisión de errores (151 y 161)	518
Caso 6. Notas bajas y feed-back (152 y 161)	519
Caso 7. Tareas adicionales (153 y 161).....	521
Caso 8. Comunicación a familias (154 y 161) ..	523
Caso 9. Examen (155 y 161)	525
Caso 10. Explicar en clase (156 y 161)	526
Caso 11. Feed-back nota numérica (157 y 161)	528
Caso 12. Feed-back mensaje escrito (158 y 161).....	530
Caso 13. Informar en persona acerca de los errores (159 y 161)	531
Caso 14. Qué debes mejorar (160 y 161)	533
Caso 15. Aprobar exámenes (162 y 161)	535
Caso 16. Hacer los deberes (163 y 161).....	536

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Caso 17. Portarte bien (164 y 161)	538
Caso 18. Tener la libreta aseada (165 y 161).....	540
Caso 19. Escribir bien (166 y 161)	541
Caso 20. No hablar en clase (167 y 161)	543
Caso 21. Llevar material necesario (168 y 161)	545
Total estudiantes	547
Caso 1. Controles orales (147 y161).....	552
Caso 2. Controles con material (148 y 161)	553
Caso3. Observación (149 y 161).....	555
Caso 4. Seguimiento personal (150 y 161)	557
Caso 5. Revisión de errores (151 y 161).....	559
Caso 6. Notas bajas y feed-back (152 y 161).....	560
Caso 7. Tareas adicionales (153 y 161)	562
Caso 8. Comunicación a las familias (154 y 161)	564
Caso 9. Examen (155 y 161).....	565
Caso 10. Explicar en clase (156 y 161).....	567
Caso 11. Feed-back nota numérica (157 y 161)	569
Caso 12. Feed-back mensaje escrito (158 y 161)	570

Caso 13. Informar en persona acerca de los errores (159 y 161)	572
Caso 14. Qué debes mejorar (160 y 161)	574
Caso 15. Aprobar exámenes (162 y 161)	575
Caso 16. Hacer los deberes (163 y 161)	577
Caso 17. Portarte bien (164 y 161)	579
Caso 18. Tener la libreta aseada (165 y 161)	580
Caso 19. Escribir bien (166 y 161)	582
Caso 20. No hablar en clase (167 y 161)	584
Caso 21. Llevar el material necesario (168 y 161)	585
10.2. Resultados docentes	587
Etapa 1. Primaria	587
Etapa 2. Secundaria	606
Total docentes	623
APARTADO III. CONCLUSIONES	643
Capítulo 11 Discusión y Conclusiones	645
Síntesis de resultados	656
Limitaciones de este estudio	690
Líneas futuras de investigación	692
APARTADO IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	699

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Referencias Bibliográficas700

Índice de Tablas

Tabla 1. Preguntas para planificar la evaluación	88
Tabla 2. Primera Etapa, periodo pre-tyleriana.....	92
Tabla 3. Periodo tyleriano de la evaluación	97
Tabla 4. Periodo post-tyleriana.....	100
Tabla 5. Periodo del realismo	105
Tabla 6. Periodo de creación-profesionalización	110
Tabla 7. Evaluación Educativa. 1981-Presente.	113
Tabla 8. Definiciones de evaluación.....	121
Tabla 9. Modelos de evaluación	136
Tabla 10. Modelo de Cohesión Social (Jornet-Meliá, 2012)....	168
Tabla 11. Dimensiones del cuestionario de Profesorado.....	187
Tabla 12. Ítems que compone la dimensión formación.....	187
Tabla 13. Ítems que componen la dimensión Utiliza.	188
Tabla 14. Ítems dimensión Son útiles.....	189
Tabla 15. Ítems la dimensión para evaluar se basa en.....	189
Tabla 16. Ítems dimensión cuando un/una alumno/a obtiene calificaciones bajas	190
Tabla 17. Dimensiones del cuestionario de Alumnado	190
Tabla 18. Ítems dimensión Técnicas para evaluar.....	191
Tabla 19. Ítems que forman dimensión Gestión de la evaluación.	192
Tabla 20. Ítems que forman dimensión Técnicas para evaluar.	192
Tabla 21. Técnicas evaluativas preguntadas al profesorado.....	194
Tabla 22. Técnicas estandarizadas y técnicas no estandarizadas.	196
Tabla 23. Dimensiones cognitivas y afectivas.....	211
Tabla 24. Expansión de la evaluación formativa.....	221
Tabla 25. Exámenes según la evaluación	224
Tabla 26. Evaluación formativa vs evaluación sumativa	227
Tabla 27. Distribución de frecuencias recogidas por centros....	255
Tabla 28. Alumnado, sexo y del nivel educativo	257
Tabla 29. Edad media por nivel educativo.	258
Tabla 30. Alumnado, edad y nivel educativo	259
Tabla 31. Lengua elegida para responder y el nivel educativo.	260

Tabla 32. Ítems profesorado	262
Tabla 33. Ítems alumnado.....	264
Tabla 34. Ítems alumnado.....	267
Tabla 35. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	269
Tabla 36. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	287
Tabla 37. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	304
Tabla 38. Utiliza las siguientes técnicas de evaluación en el aula.	323
Tabla 39. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	326
Tabla 40. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	350
Tabla 41. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	374
Tabla 42. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	397
Tabla 43. Resumen prueba U de Mann-Whitney por ítem según grupos por etapa escolar.....	410
Tabla 44. Ítems y media comparables estudiantes primaria.	426
Tabla 45. Ítems y media comparables estudiante secundaria	428
Tabla 46. Ítems y media comparables estudiante grupo total	431
Tabla 47. Ítems comparables y media profesorado primaria.....	435
Tabla 48. Ítems comparables y media profesorado secundaria	438
Tabla 49. Ítems comparables y media grupo total docente.	441
Tabla 50. Ítems comparables alumnado y docente primaria.....	445
Tabla 51. Ítems comparables secundaria alumnado y docente.	450
Tabla 52. Ítems comparables alumnado y docente grupo total..	456
Tabla 53. Resumen de contrastes de hipótesis primaria	464
Tabla 54. Kruskal-Wallis 147 y 161	469
Tabla 55. Kruskal-Wallis 148 y 161	471
Tabla 56. Kruskal-Wallis 149 y 161	472
Tabla 57. Kruskal-Wallis 150 y 161	474
Tabla 58. Kruskal-Wallis 151 y 161	476

Tabla 59. Kruskal-Wallis 152 y 161	478
Tabla 60. Kruskal-Wallis 153 y 161	479
Tabla 61. Kruskal-Wallis 154 y 161	481
Tabla 62. Kruskal-Wallis 155 y 161	483
Tabla 63. Kruskal-Wallis 156 y 161	485
Tabla 64. Kruskal-Wallis 157 y 161	486
Tabla 65. Kruskal-Wallis 158 y 161	488
Tabla 66. Kruskal-Wallis 159 y 161	490
Tabla 67. Kruskal-Wallis 160 y 161	492
Tabla 68. Kruskal-Wallis 162 y 161	494
Tabla 69. Kruskal-Wallis 163 y 161	496
Tabla 70. Kruskal-Wallis 164 y 161	498
Tabla 71. Kruskal-Wallis 165 y 161	499
Tabla 72. Kruskal-Wallis 166 y 161	501
Tabla 73. Kruskal-Wallis 167 y 161	503
Tabla 74. Kruskal-Wallis 168 y 167	504
Tabla 75 Resumen de contrastes de hipótesis secundaria	507
Tabla 76. Kruskal-Wallis 147 y 161	511
Tabla 77. Kruskal-Wallis 148 y 161	513
Tabla 78. Kruskal-Wallis 149 y 161	515
Tabla 79. Kruskal-Wallis 150 y 161	516
Tabla 80. Kruskal-Wallis 151 y 161	518
Tabla 81. Kruskal-Wallis 152 y 161	520
Tabla 82. Kruskal-Wallis 153 y 161	521
Tabla 83. Kruskal-Wallis 154 y 161	523
Tabla 84. Kruskal-Wallis 155 y 161	525
Tabla 85. Kruskal-Wallis 156 y 161	527
Tabla 86. Kruskal-Wallis 157 y 161	528
Tabla 87. Kruskal-Wallis 158 y 161	530
Tabla 88. Kruskal-Wallis 159 y 161	532
Tabla 89. Kruskal-Wallis 160 y 161	533
Tabla 90. Kruskal-Wallis 162 y 161	535
Tabla 91. Kruskal-Wallis 163 y 161	537
Tabla 92. Kruskal-Wallis 164 y 161	538
Tabla 93. Kruskal-Wallis 165 y 161	540
Tabla 94. Kruskal-Wallis 166 y 161	542

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Tabla 95. Kruskal-Wallis 167 y 161	543
Tabla 96. Kruskal-Wallis 168 y 161	545
Tabla 97. Resumen de contrastes de hipótesis	548
Tabla 98. Kruskal-Wallis 147 y 161	552
Tabla 99. Kruskal-Wallis 148 y 161	554
Tabla 100. Kruskal-Wallis 149 y 161	556
Tabla 101. Kruskal-Wallis 150 y 161	557
Tabla 102. Kruskal-Wallis 151 y 161	559
Tabla 103. Kruskal-Wallis 152 y 161	561
Tabla 104. Kruskal-Wallis 153 y 161	562
Tabla 105. Kruskal-Wallis 154 y 161	564
Tabla 106. Kruskal-Wallis 155 y 161	566
Tabla 107. Kruskal-Wallis 156 y 161	567
Tabla 108. Kruskal-Wallis 157 y 161	569
Tabla 109. Kruskal-Wallis 158 y 161	571
Tabla 110. Kruskal-Wallis 159 y 161	572
Tabla 111. Kruskal-Wallis 160 y 161	574
Tabla 112. Kruskal-Wallis 162 y 161	576
Tabla 113. Kruskal-Wallis 163 y 161	577
Tabla 114. Kruskal-Wallis 164 y 161	579
Tabla 115. Kruskal-Wallis 165 y 161	581
Tabla 116. Kruskal-Wallis 166 y 161	582
Tabla 117. Kruskal-Wallis 167 y 161	584
Tabla 118. Kruskal-Wallis 168 y 161	586
Tabla 119. Descriptivos docentes primaria.....	588
Tabla 120. Rangos docentes primaria.....	590
Tabla 121. Diferencias docentes primaria	593
Tabla 122. Descriptivos docentes primaria.....	594
Tabla 123. Rangos docentes primaria.....	596
Tabla 124. Diferencias docentes primaria	599
Tabla 125. Estadísticos descriptivos docentes primaria.	600
Tabla 126. Rangos docentes primaria.....	602
Tabla 127. Diferencias docentes primaria	605
Tabla 128. Descriptivos docentes secundaria	607
Tabla 129. Rangos docentes secundaria.	609
Tabla 130. Diferencias docentes secundaria.....	612

Tabla 131. Descriptivos docentes secundaria.....	613
Tabla 132. Rangos docentes secundaria	615
Tabla 133. Diferencias docentes secundaria.....	618
Tabla 134. Rangos docentes secundaria.	619
Tabla 135. Diferencias docentes secundaria.....	622
Tabla 136. Descriptivos docentes total.....	624
Tabla 137. Rangos docentes totales.....	626
Tabla 138. Diferencias docentes total.	629
Tabla 139. Descriptivos docentes total.....	630
Tabla 140. Rangos docentes total	632
Tabla 141. Diferencias docentes total	635
Tabla 142. Descriptivos docentes total.....	636
Tabla 143. Rangos docentes total.....	638
Tabla 144. Diferencias docentes total.	641
Tabla 145. Repuesto alumnado primaria.....	657
Tabla 146. Repuestas alumnado secundaria	660
Tabla 147 Dimensiones del cuestionario de Profesorado.....	666
Tabla 148. Dimensión formación	666
Tabla 149. Dimensión Utiliza.....	667
Tabla 150. Dimensión son útiles	667
Tabla 151. Dimensión para evaluar se basa en.....	668
Tabla 152. Dimensión obtiene calificaciones bajas	668
Tabla 153. Respuestas profesorado enseñanza primaria	669
Tabla 154 Respuestas profesorado enseñanza secundaria.....	674

Índice de Figuras

Figura 1. Escenarios situaciones educativas	129
Figura 2. Distribución de frecuencias del grupo de profesorado, según su edad.	254
Figura 3. Ítem E 147.	270
Figura 4. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 147.....	271
Figura 5. Ítem E 148	272
Figura 6. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 148.....	274
Figura 7. Ítem E 149	275
Figura 8. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E149.....	276
Figura 9. Ítem E 149	277
Figura 10. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 150...278	
Figura 11. Ítem E 151	279
Figura 12. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 151...280	
Figura 13. Ítem E 152	281
Figura 14. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 152...282	
Figura 15. Ítem E 153.	283
Figura 16. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 153...284	
Figura 17. Ítem E 154.	285
Figura 18. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 154...286	
Figura 19. Ítem E 155.	289
Figura 20. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 155...290	
Figura 21. Ítem E 156	291
Figura 22. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 156...292	
Figura 23. Ítem E 157	294
Figura 24. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 157...295	
Figura 25. Ítem E 158	296
Figura 26. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 158...297	
Figura 27. Ítem E 159	298
Figura 28. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 159...299	
Figura 29. Ítem E 160	300
Figura 30. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 160...301	
Figura 31. Ítem E 161	302
Figura 32. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 161...303	
Figura 33. Ítem E 162.	306
Figura 34. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 162...307	

Figura 35. Ítem E 163.....	308
Figura 36. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 163 ..	309
Figura 37. Ítem E 164.....	310
Figura 38. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 164 ..	311
Figura 39. Ítem E 165	312
Figura 40. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 165 ..	313
Figura 41. Ítem E 166.....	314
Figura 42. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 166 ..	315
Figura 43. Ítem E 167.....	317
Figura 44. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 167 ..	318
Figura 45. Ítem E 168.....	319
Figura 46. Medias y prueba U de Mann-Whitney ítem E 168 ..	320
Figura 47. Ítem J01.....	327
Figura 48. Ítem J02.....	329
Figura 49. Ítem J03.....	331
Figura 50. Ítem J04.....	332
Figura 51. Ítem J05.....	334
Figura 52. Ítem J06.....	336
Figura 53. Ítem J07.....	337
Figura 54. Ítem J08.....	340
Figura 55. Ítem J09.....	341
Figura 56. Ítem J10.....	343
Figura 57. Ítem J11.....	345
Figura 58. Ítem J12.....	347
Figura 59. Ítem J13.....	349
Figura 60. Ítem J14.....	352
Figura 61. Ítem J15.....	353
Figura 62. Ítem J16.....	356
Figura 63. Ítem J17.....	357
Figura 64. Ítem J18.....	359
Figura 65. Ítem J19.....	361
Figura 66. Ítem J20.....	362
Figura 67. Ítem J21.....	363
Figura 68. Ítem J22.....	365
Figura 69. Ítem J23.....	366
Figura 70. Ítem J24.....	369

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Figura 71. Ítem J25	370
Figura 72. Ítem J26	372
Figura 73. Ítem J27	376
Figura 74. Ítem J28	378
Figura 75. Ítem J29	380
Figura 76. Ítem J30	382
Figura 77. Ítem J31	382
Figura 78. Ítem J32	385
Figura 79. Ítem J33	386
Figura 80. Ítem J34	388
Figura 81. Ítem J35	389
Figura 82. Ítem J36	391
Figura 83. Ítem J37	392
Figura 84. Ítem J38	394
Figura 85. Ítem J39	395
Figura 86. Ítem J40	399
Figura 87. Ítem J 41	400
Figura 88. Ítem J42	402
Figura 89. Ítem J 43	404
Figura 90. Ítem J44	405
Figura 91. Ítem J 45	407
Figura 92. Ítem J46	408
Figura 93. Ítem J 47	411
Figura 94. Ítem J 48	412
Figura 95. Ítem J 49	414
Figura 96. Respuestas totales dimensión 1: formación.....	417
Figura 97. Respuestas totales dimensión 2: utilización	417
Figura 98. Respuestas totales dimensión 3: utilidad	419
Figura 99. Respuestas totales dimensión 4: Se basa en	420
Figura 100. Respuestas totales dimensión 5: Ante calificaciones muy bajas	421
Figura 101. Ítems comparables estudiantes primaria.....	427
Figura 102. Ítems comparables estudiantes secundaria.	429
Figura 103. Ítems comparables estudiantes grupo total.....	432
Figura 104. Ítems comparables profesorado primaria	436
Figura 105. Ítems comparables enseñanza nivel secundaria.	439

Figura 106. Ítems comprobables docentes primaria y secundaria.	442
Figura 107. Ítems comparables alumnado/profesorado primaria	447
Figura 108. Ítems comparables alumnado y docente secundaria	452
Figura 109. Ítems cotejados alumnado/profesorado totales	458
Figura 110. Recuento respuestas variable independiente 161 ...	468
Figura 111. Respuesta entre variable 147 y 161	470
Figura 112. Respuesta entre variable 148 y 161	471
Figura 113. Respuesta entre variable 149 y 161	473
Figura 114. Respuesta entre variable 150 y 161	475
Figura 115. Respuesta entre variable 151 y 161	477
Figura 116. Respuesta entre variable 152 y 161	478
Figura 117 . Respuesta entre variable 153 y 161	480
Figura 118. Respuesta entre variable 154 y 161	482
Figura 119. Respuesta entre variable 155 y 161	484
Figura 120 . Respuesta entre variable 156 y 161	485
Figura 121. Respuesta entre variable 157 y 161	487
Figura 122. Respuesta entre variable 158 y 161	489
Figura 123. Respuesta entre variable 159 y 161	491
Figura 124. Respuesta entre variable 160 y 161	493
Figura 125. Respuesta entre variable 162 y 161	495
Figura 126. Respuesta entre variable 163 y 161	497
Figura 127. Respuesta entre variable 164 y 161	498
Figura 128. Respuesta entre variable 165 y 161	500
Figura 129. Respuesta entre variable 166 y 161	502
Figura 130. Respuesta entre variable 167 y 161	503
Figura 131. Respuesta entre variable 168 y 161	505
Figura 132. Variable independiente 161.....	510
Figura 133. Respuesta entre variable 147 y 161.....	512
Figura 134. Respuesta entre variable 148 y 161.....	514
Figura 135. Respuesta entre variable 149 y 161.....	515
Figura 136. Respuesta entre variable 150 y 161.....	517
Figura 137. Respuesta entre variable 151 y 161.....	519
Figura 138. Respuesta entre variable 152 y 161.....	520
Figura 139. Respuesta entre variable 153 y 161.....	522

Figura 140. Respuesta entre variable 154 y 161.....	524
Figura 141. Respuesta entre variable 155 y 161.....	526
Figura 142. Respuesta entre variable 156 y 161.....	527
Figura 143. Respuesta entre variable 157 y 161.....	529
Figura 144. Respuesta entre variable 158 y 161.....	531
Figura 145. Respuesta entre variable 159 y 161.....	532
Figura 146. Respuesta entre variable 160 y 161.....	534
Figura 147. Respuesta entre variable 162 y 161.....	536
Figura 148. Respuesta entre variable 163 y 161.....	537
Figura 149. Respuesta entre variable 164 y 161.....	539
Figura 150. Respuesta entre variable 165 y 161.....	541
Figura 151. Respuesta entre variable 166 y 161.....	542
Figura 152. Respuesta entre variable 167 y 161.....	544
Figura 153. Respuesta entre variable 168 y 161.....	546
Figura 154. Respuestas variable independiente 161.....	551
Figura 155. Respuesta entre variable 147 y 161.....	553
Figura 156. Respuesta entre variable 148 y 161.....	554
Figura 157. Respuesta entre variable 149 y 161.....	556
Figura 158. Respuesta entre variable 150 y 161.....	558
Figura 159. Respuesta entre variable 151 y 161.....	560
Figura 160. Respuesta entre variable 152 y 161.....	561
Figura 161. Respuesta entre variable 153 y 161.....	563
Figura 162. Respuestas entre variable 154 y 161.....	565
Figura 163. Respuestas entre variable 155 y 161.....	566
Figura 164. Resultados variable 156 y 161.....	568
Figura 165. Resultados entre variable 157 y 161.....	570
Figura 166. Respuestas entre variable 158 y 161.....	571
Figura 167. Respuestas entre variable 159 y 161.....	573
Figura 168. Respuestas entre variable 160 y 161.....	575
Figura 169. Respuestas entre variable 162 y 161.....	576
Figura 170. Respuestas entre variable 163 y 161.....	578
Figura 171. Respuestas entre variables 164 y 161.....	580
Figura 172. Respuestas entre variables 165 y 161.....	581
Figura 173. Respuestas entre variables 166 y 161.....	583
Figura 174. Resultados entre variable 167 y 161.....	585
Figura 175. Respuestas entre variable 168 y 161.....	586

Figura 176. Técnicas para evaluar	663
Figura 177. Gestión de la evaluación.	663
Figura 178 . Técnicas para calificar.....	664
Figura 179. Formación docente.	683
Figura 180. Utiliza en el aula	685
Figura 181. Son útiles	686
Figura 182. Para evaluar se basa.	687

APARTADO I.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Introducción

La evaluación en el aula es una acción imprescindible en el sistema educativo y por ende en la enseñanza. El gran desafío que se plantea en nuestro sistema educativo es la evaluación del alumnado en el aula, cómo mejorar la evaluación del alumnado dentro del sistema educativo. Esta simple pero tan profunda cuestión, cómo mejorar la evaluación, implica un esfuerzo de toda la comunidad educativa.

Realizar una investigación respecto a la evaluación implica enfrentarse a un gran titán, ya que el estudio de la evaluación es un gran reto de la sociedad actual. Al hablar del modo en que se realiza la evaluación en el aula, se involucra a multitud de agentes: profesorado, alumnado, familia, sistema educativo y autoridades académicas. El estudio de las técnicas de evaluación en el aula implica analizar el modo en que se realiza el proceso de valoración, implica reflexionar sobre el concepto base de la investigación, la evaluación, a través del análisis de la evolución conceptual del término, analizar la formación que recibe el futuro docente en materia de metodología de evaluación unido a la formación que se le ofrece de manera continua una vez consolida su carrera profesional como docente. Además, examinar si las universidades en el grado de magisterio, los postgrados y la futura formación continua del docente, ofrecen competencias dedicadas a enseñar y formar al profesorado en materia de evaluación y técnicas evaluativas. También se estudia el conocimiento por parte del alumnado de cómo percibe y entiende la evaluación junto a cómo la familia o representantes legales del alumnado la reciben. Por último, no por eso menos importante, es imprescindible entender

cómo las leyes que rigen el sistema educativo español plasman y orientan la evaluación del aprendizaje del alumnado en nuestros centros escolares.

Este vacío que encontramos en el estudio de la formación para la evaluación en el aula motiva el desarrollo de este trabajo de investigación. Diversos autores estudian la evaluación en el aula (Buendía Eisman et al., 1999; Jornet-Meliá y Leyva Barajas, 2009; Martínez Rizo, 2012), la formación que recibe el docente, tanto formación inicial como la formación continua (Ravela et al., 2017), cómo afecta en el alumnado la evaluación del docente, percepción, valoración y retroalimentación que recibe (Shepard, 2006; McArthur, 2019), cómo actúa el docente para hacer frente a la evaluación (Bakieva, 2016) y cómo la evaluación ayuda a la cohesión social (Jornet-Meliá, 2012).

Uno de los objetivos de este trabajo de investigación es conocer la formación que recibe el futuro docente sobre técnicas de evaluación que aplicará en el aula con el fin de valorar el aprendizaje de sus alumnos/as. Otro objetivo es conocer la utilidad que hace el docente de las técnicas de evaluación, examinando si las aplica en el aula y si una vez aplicadas le son de utilidad para realizar la valoración del aprendizaje del alumnado. Además, se analizan las estrategias que utiliza el docente cuando un/a alumno/a obtiene calificaciones bajas. También es objeto de estudio la percepción, valoración y retroalimentación que recibe el alumnado de su proceso evaluativo. Finalmente se analiza la percepción del alumnado respecto a la evaluación que realiza el docente, a partir de la pregunta: ¿la valoración realizada por el docente es justa?

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Para poder realizar este trabajo de investigación, es necesario entender el concepto de evaluación vinculado a sus usos (sumativo y formativo) y a los ámbitos de actuación sobre los que el sistema educativo pretende informar: el aprendizaje de cada estudiante, los niveles de desempeño a que llegan las diversas instituciones educativas, los proyectos, asignaturas, disciplinas y los sistemas educativos. De ahí que se conciba desde distintos contextos, evaluaciones a gran o pequeña escala, evaluaciones para guiar el aprendizaje o para calificar el aprendizaje adquirido por el alumnado en programas, instituciones o sistemas.

Por tanto, la inexistencia de formación en metodología de evaluación, la improvisación en el momento de elegir técnicas evaluativas, la carga de trabajo del docente y la necesidad (impuesta por el sistema educativo) de calificar la evolución del aprendizaje del alumnado convierten el proceso de evaluar en un trabajo desnaturalizado que en muchas situaciones para los docentes tiene como consecuencia problemas de estrés (Ravela et al., 2017).

La tesis doctoral que aquí se presenta plantea analizar el tipo de técnicas de evaluación que se utilizan en el aula por parte del profesorado de Primaria y Secundaria, así como los criterios que las guían y el modo en que utilizan la información. La investigación toma como fuentes de información al profesorado y al alumnado, con la finalidad de poder contrastar ambas perspectivas y, a partir de ello, poder disponer de una imagen más realista acerca del modo en que se realiza la evaluación.

Por otro lado, cabe señalar que esta investigación está enmarcada dentro del proyecto I+D “*Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades (Secs-Evalnec)*” (Referencia: EDU2012-37437)¹. Uno de nuestros intereses se basa en investigar el grado en que la calidad educativa se puede llegar a desarrollar si se crea y se promueve la Cohesión Social en una comunidad. Dicho concepto fue tomado por la Unión Europea en la cumbre del Consejo de Europa celebrado en el año 2000, como guía para el desarrollo de todas las políticas públicas en sus estados componentes (Jornet-Meliá, 2012). Tomando esta referencia como punto de partida, desde GemEduco se plantea el diseño de un *Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*. La definición que el Consejo de Europa (2005) le da a la Cohesión Social la revisaremos de manera más pormenorizada en el capítulo 1 de esta tesis. De igual manera, este trabajo se enmarca en el proyecto de compendio de otras tesis, algunas de las cuales ya han sido defendidas, como: Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente (Bakieva, 2016), Diseño y validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación (Sancho Álvarez, 2017), Diseño y validación de un instrumento para evaluar los

¹ Este proyecto ha sido desarrollado por el grupo de investigación GemEduco “Grupo de Medición y Evaluación: Educación para la Cohesión Social” <<https://www.uv.es/gem/gemeduco/>>, el cual centra su trabajo en el diseño y validación de pruebas de contexto vinculadas a evaluaciones de sistemas educativos, desarrolladas también a través de proyectos iniciales como AVACO (la evolución de los proyectos de Análisis de Variables de Contexto) y MAVACO (Modelos de Análisis de Variables de Contexto), desde el año 2005. En este caso, la aportación de esta línea de investigación se particulariza por centrarse en el criterio de calidad de la educación, tanto para los centros escolares como para los sistemas educativos y principalmente en esta segunda vertiente.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Estilos Educativos Familiares. EVALEF (Bisquert, 2017), Diseño y validación de un instrumento para Evaluar la competencia emocional en Evaluación de sistemas educativos, (Alfonso 2019), Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural (Shen, 2019). También, se han defendido las tesis: Diseño y validación de un instrumento para evaluar justicia social percibida en la escuela (Llorens Ferrer, 2021), Disseny i validació d'un instrument per avaluar la inclusivitat funcional en el sistema educatiu (Duart Carrión, 2021), Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia en alumnado de primaria y secundaria. Evaluación de sistemas educativos (Marco Calderón, 2021) y, finalmente, está en proceso de finalización, Diseño y validación de un instrumento para evaluar de la competencia musical desde un modelo de Cohesión Social, (De Dios Tronch, s.f.).

Es necesario destacar que, aunque se ha seguido una misma estructura analítica, también ha sido indispensable realizar adaptaciones propias en cada estudio. En nuestro caso, teniendo en cuenta las características del trabajo de investigación que analiza la percepción sobre las técnicas de evaluación, se ha llevado a cabo desde la postura del docente, pero también desde la postura del alumnado. Ésta es una característica intrínseca y exclusiva que la diferencia del resto de tesis doctorales dotándola de sentido al estudio de las técnicas de evaluación en el aula en primaria y secundaria. Por todo ello, las diferentes estrategias de validación que se han llevado a cabo en otras tesis del grupo de investigación coincide, en determinados momentos, con nuestra manera de

proceder y ello justifica que la disposición de esta tesis persevere, en parte, la metodología llevada a cabo con otras tesis previamente finalizadas del grupo de investigación GemEduco, si bien las peculiaridades exclusivas del constructo, los agentes implicados (alumnado y profesorado) y los resultados obtenidos han guiado la especificación del modo de proceder en este trabajo.

Esta tesis doctoral presenta tres apartados principales: 1) fundamentación teórica, 2) estudio empírico, 3) conclusiones y prospecciones futuras, para finalizar con la bibliografía. Cada uno de estos bloques constituye un proceso de trabajo de forma que el primero es la base para el desarrollo del segundo y así, sucesivamente.

En el primer apartado se desarrolla el marco teórico en que se fundamenta toda nuestra tesis. Este apartado está formado por los capítulos del 1 al 5. En estos capítulos se ha realizado una revisión fundamentada acerca de cuáles son los conocimientos vinculados al concepto de evaluación y, sobre todo, centrándonos en el ámbito de la educación y la mejora de los sistemas educativos. Todas las reflexiones que se han llevado a cabo en este apartado nos han permitido la construcción y la fundamentación teórica de la investigación que aquí se desarrolla.

A continuación, se explican los capítulos que componen este primer apartado. ¡Se parte de un lienzo blanco, sin forma, ni matices ni color con cada capítulo vamos a ir dando forma, conexión, carácter, tonalidades hasta alcanzar el lienzo deseado que al ser observado por el lector le permita con solo una mirada entender el trabajo de investigación de esta tesis doctoral.

En el capítulo 1, partimos de un simple lienzo, no tiene forma, color, etc. en este momento vamos a contextualizar la evaluación en la sociedad. En este apartado se enmarca la evaluación del sistema educativo basado en la Cohesión Social. Se revisan los objetivos de los distintos programas para entender el concepto de eficiencia y comprender cuales son las necesidades existentes en una situación o programa concreto e intentar satisfacerlas. Actualmente se le denomina cultura de la evaluación y cultura de la calidad. Además, se dan pinceladas de la medición objetivo, la utilidad que hace de ella el profesorado y su práctica en rutinas cotidianas. Estas pequeñas pinceladas permiten repasar nuevos lienzos que explorar para continuar las ilustraciones pues se observa que el profesorado se apoya en técnicas elaboradas por ellos unido a las interacciones y observación con los estudiantes. En definitiva, la actual sociedad necesita poner en marcha procesos de evaluación de los programas formativos y del personal encargado de la educación pues estos agentes tienen un papel decisivo en el proceso de evaluación para conocer cómo se está trabajando en el campo de la educación. Concluyendo, en la evaluación se implican diversos agentes, instituciones, profesorado, alumnado y familias desde este trabajo de investigación se quiere dar voz a la opinión del profesorado y del alumnado, conocer el punto de vista de ellos y que puedan expresarse de manera reflexiva y autocrítica respecto a las técnicas evaluativas en el aula y si consideran que la evaluación en el aula es justa o no.

El capítulo 2, ahora nuestro lienzo tiene unas primeras líneas dibujadas a carboncillo que van a guiar nuestro trabajo. Este

capítulo se centra en el concepto de evaluación. Se realiza una descripción histórica de la evolución del concepto de evaluación, analiza el pensamiento educativo y las técnicas de evaluación, que características se resaltan de ella en cada etapa, con qué finalidad y su aplicación en la práctica diaria. En el momento de aplicar el proceso evaluador en la práctica cotidiana se realiza desde la objetividad y tecnificación frente la arbitrariedad que se atribuye a los exámenes tradicionales donde se muestra la subjetividad de quien los propone y corrige. En este capítulo se analiza la evolución de la evaluación desde la etapa tyleriana hasta llegar al momento actual (Bartolomé et al., 1991; Blanco, 1996) se sintetizan las características evaluativas en el siglo XX, se describen los escenarios y objetos de evaluación, se profundiza en las funciones de la evaluación, sumativa y formativa. Tras analizar las cuestiones anteriores se concreta en el capítulo ¿qué evaluar?: finalidad, criterio de valor y rol del evaluador. A continuación, se analiza la evaluación en el sistema educativo español con el fin de conocer y comprender la formación que recibe el docente en el ámbito de la evaluación. Para finalizar con este capítulo se relaciona el término metodología de evaluación con el modelo, los objetivos y la incidencia de la Cohesión Social.

En el capítulo 3, ofrece una amplia gama de colores que van a dar matices a nuestro lienzo, una vez situado al lector en el concepto de evaluación y el modelo de la Cohesión Social, es el momento de dar color al lienzo concretando los instrumentos utilizados en la Metodología de Evaluación. Se especifican los métodos evaluativos en base a los cuales el profesorado elegirá el

instrumento evaluativo, más fiable y válido, para realizar la evaluación del proceso de aprendizaje en el aula. A continuación, se define la Metodología de Evaluación en el aula (que denominamos con las siglas MDE-A), explica las dimensiones que lo componen para el profesorado y para el alumnado. Una vez conocidas las dimensiones, se explican las técnicas evaluativas que aparecen en el proyecto de investigación las cuales son el cuestionario, la entrevista, la observación, el autoinforme, el examen oral, el examen escrito: breve o extenso, las rúbricas, el protafolios, la co-evaluación, el análisis de diario de clase, debates/exposición y Check-list. Una vez explicadas se diferencian si son técnicas estandarizadas o no estandarizadas y si dichas técnicas el profesorado las utiliza para realizar una evaluación cognitiva-desempeño o afectiva-disposicional, dicho de otra manera, si el profesorado las utiliza para valorar el proceso de valoración del alumnado de manera continua o para ofrecer una calificación numérica.

En el capítulo 4, se puede observar en nuestro lienzo líneas, tonalidades, sombras en definitiva muestra las primeras imágenes de la obra. En este capítulo el lector observa la evaluación en el aula y la evaluación a gran escala, conocerá las diferencias entre ellas, ventajas y desventajas, aplicación en el aula y la aplicación en el sistema educativo. Posteriormente, se analiza el concepto de evaluación formativa y evaluación sumativa, como afecta en el aprendizaje del alumnado, ventajas y limitaciones, a la vez que investiga la finalidad sobre la toma de decisiones del profesorado en función del proceso de evaluación y la técnica que escoja. Este apartado prosigue analizando la utilización de pruebas

estandarizadas en el ámbito educativo, examina el proceso de evaluación del alumnado en el aula, siempre es un proceso realizado por el profesorado, o puede realizar una evaluación a gran escala y sintetizar el aprendizaje del programa, del centro escolar o del sistema. Desde este trabajo de investigación se considera realmente importante la perspectiva del alumnado respecto a las técnicas evaluativas, este es el momento de esbozar la indagación documental que existe respecto a alumnado y familia, como viven la evaluación, sentimientos que derivan durante la misma y capacidad de respuesta para dialogar con los agentes que participan en la evaluación.

En el capítulo 5, se realiza una síntesis de la teoría desde el concepto de evaluación, sus funciones, los diferentes usos de la evaluación, formativa-sumativa, las consecuencias que tiene la evaluación en los profesionales que la realizan, problemas de estrés, y las deferencias por parte del docente “evaluar es una tarea ingrata” (Ravela, 2020, p. 25) a las consideraciones por parte del alumnado. En definitiva, conocer las nociones que tiene el estudiante y el profesorado de la evaluación para poder saber lo que se ajusta más a sus necesidades y expectativas, mejorar la evaluación y con ello mejorar el aprendizaje y considerar desde la posición del alumnado si la evaluación que se realiza en el aula es justa.

En el segundo apartado, el estudio empírico, volviendo al símil del lienzo, nuestro tapiz ya tiene forma, dibujo sabemos que hacer y ahora se le dará color. Es el momento de desarrollar la investigación, explicar la metodología utilizada, realizar las

mediciones estadísticas, los cálculos factoriales y obtener los resultados estadísticos que darán sentido a este trabajo de investigación. Los capítulos que componen este apartado parten del capítulo 6 al 10. Ofrecen interesantes resultados respecto a las respuestas a portadas por el alumnado, nivel de primaria, nivel de secundaria y los resultados a las respuestas del grupo total. Continúa con las respuestas aportadas por el profesorado, de enseñanza primaria, enseñanza secundaria y las réplicas del grupo total docentes. Prosigue con una comparación de las respuestas aportadas por el alumnado de nivel de primaria, secundaria y del grupo total; se cotejan las respuestas del profesorado de enseñanza primaria, enseñanza secundaria y del grupo total. Finalmente se realiza un análisis de las diferencias estadísticamente significativas para el alumnado donde entre los 11 ítems que coinciden en contenido en el cuestionario de alumnado y profesorado; actuando estos como variables dependientes, en relación con la pregunta 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*, que actúa como variable independiente. A partir de las respuestas de docentes se analiza a través de pruebas no paramétricas para poder observar las diferencias estadísticamente significativas. Para ello, hemos estudiado primero el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26). Por último, esta información encamina el trabajo de investigación a las conclusiones.

En el capítulo 6, en este capítulo el énfasis se centra en el diseño de cuestionarios de contexto dirigidos a profesorado y alumnado, así como variables que operativizarán el concepto de

Cohesión Social, con el objetivo de poder disponer de informaciones que puedan triangularse. Esta tesis tiene como finalidad conocer los modos en que se lleva a cabo la evaluación del alumnado por parte del profesorado en el aula. El cuestionario utilizado para la obtención de los datos se enmarca en el Proyecto *Secs- Evalnec*. Para comprobar los objetivos establecidos, se realizan pruebas no paramétricas.

En el capítulo 7, se recogen las respuestas aportadas por el alumnado de primaria y secundaria. En él se analizan las técnicas de evaluación que utiliza el claustro para realizar la evaluación del aprendizaje dentro del aula de sus escolares. La estructura del capítulo es, en un primer momento analizar los datos totales de la muestra, en segundo lugar, los resultados ofrecidos por el alumnado de primaria y en tercer lugar las respuestas brindadas por el alumnado de secundaria. Se intenta analizar cómo interpreta el alumnado las técnicas de evaluación utilizadas por el profesor/a dentro del aula respecto a técnicas para evaluar, gestión de la evaluación y técnicas que el docente utiliza para calificar, en tres niveles.

En el capítulo 8, se analizan las respuestas del profesorado en enseñanza primaria, secundaria y grupo total, respecto a la gestión de la evaluación abordando la *formación* que ha recibido o recibe en técnicas de evaluación, gestión de la evaluación desde la perspectiva de *utilizar/aplicar* las técnicas de evaluación en el aula, gestión de la evaluación desde la perspectiva de *utilidad* de las técnicas de evaluación en el aula, gestión de la evaluación desde la perspectiva *en que se basa para evaluar* el proceso de aprendizaje

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

en el aula, gestión de la evaluación desde la perspectiva *cómo actuar cuando el alumnado obtiene calificaciones muy bajas*. Para finalizar este capítulo se realiza un análisis de las respuestas aportadas por el grupo total de docentes que aporta una visión más amplia.

En el capítulo 9, se realiza una comparativa respecto a los ítems que son parejos en contenido, en la batería de preguntas del cuestionario de alumnado y profesorado. La batería de preguntas del constructo Metodología de Evaluación en el Aula (MDE-A) que forman el cuestionario de estudiantes consta de 22 ítems. De los 22 ítems, 11 ítems con el número E147, E148, E149, E150, E151, E152, E153, E154, E163, E164 y E165. Con los 11 ítems cotejados se realiza análisis de las respuestas aportadas por el alumnado de primaria, seguido de las respuestas aportadas por el alumnado de secundaria y finalmente acabar con las respuestas totales del alumnado. A continuación, se estudian las respuestas aportadas por docentes. El profesorado contestó a un total de 49 ítems, en el grupo de ítems comparables tienen cabida un total de 11 ítems cuyo número es J14, J16, J20, J42, J43, J44, J45, J46, J47, J48, J49. Con los ítems comparables se realiza análisis de las respuestas aportadas por docentes de enseñanza primaria, secundaria y grupo total. Por último, en este apartado se analizan las respuestas cotejadas de los ítems comparables desde la opinión del alumnado y las respuestas aportadas por el profesorado.

El capítulo 10 se divide en dos apartados: estudiantes y profesorado. A partir de las respuestas de los/as estudiantes en cada etapa, primaria y secundaria, se analizan las diferencias estadísticamente significativas entre todas las preguntas, actuando

como variables dependientes, en relación con la pregunta 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*, que actúa como variable independiente. Por lo tanto, se comprueba si percibir o no la evaluación de manera justa puede estar relacionado con el tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado, en cuanto a las diferencias entre las categorías de respuesta. A continuación, a partir de las respuestas de docentes en la etapa de primaria, secundaria y grupo total se han analizado como muestras relacionadas a través de pruebas no paramétricas para poder observar las diferencias estadísticamente significativas. Para ello, hemos estudiado primero el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26).

Dentro del tercer apartado se desarrolla el capítulo 11, que refleja las conclusiones, la discusión del estudio y se pone este estudio en perspectiva con otros estudios que se han realizado en el mismo ámbito. Es momento para repasar analogías, semejanzas y discrepancias entre los diferentes estudios existentes. A este apartado le seguirá la síntesis de los resultados totales más destacados, las limitaciones del estudio y las proyecciones futuras de investigación.

Por último, se encuentra el apartado de referencias bibliográficas.

Para finalizar, me gustaría destacar que durante todo el trabajo de investigación se intenta utilizar un lenguaje lo más genérico e inclusivo posible, pretendiendo evitar cualquier

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

discriminación de género procedente de la lengua tradicional. Por ello, se utiliza el uso del lenguaje masculino genérico (como expresiones “el profesorado” o “el alumnado”), dentro de la normativa vigente de la Real Academia Española.

Capítulo 1. Contextualización

El establecimiento de controles de eficacia y de calidad en todas las instituciones y prestaciones sociales, es un tema que está de actualidad en todos los aspectos de la vida y, muy especialmente en el ámbito de las Ciencias de la Educación (Jornet-Meliá, 2012).

Esta tendencia es una exigencia inherente a la propia naturaleza de los recursos públicos definidos por tres notas fundamentales: el estar radicados en un contexto específico sociopolítico, el sentido público de su propiedad y su limitación. La exigencia de evaluación, control y la necesidad de informar a la ciudadanía acerca de los criterios de asignación y rentabilidad de ellos está presente en todas las organizaciones sociales sobre todo en donde se dan más condiciones de pluralidad, democratización y complejidad, así como está presente la necesidad de formular planes de mejora (Jornet-Meliá, 2012).

La articulación entre objetivos y resultados, presupuesto básico de la evaluación, está sujeta no sólo a las vicisitudes generales que conlleva la puesta en práctica de una acción planificada, sino también a determinaciones sociales que es necesario revisar y comprender en un contexto participativo y democrático (Jornet-Meliá, 2012).

La revisión de eficacia supone conocer si los servicios cumplen los objetivos previstos en los distintos programas establecidos. El concepto de eficiencia nos remite al de rentabilidad, es un concepto relativo, está en función de los recursos invertidos. El control de ambos aspectos nos permite conocer la economía del sistema y, en consecuencia, arbitrar

políticas sociales coherentes con las necesidades y los recursos existentes en una situación concreta (Jornet-Meliá, 2012).

En los últimos años se ha registrado un notable crecimiento del interés público por estos temas y, como consecuencia, las políticas sociales y, particularmente las educativas, se han sensibilizado hacia estos aspectos de tal manera que en la actualidad se encuentran inmersas dentro de lo que podríamos llamar la cultura de la evaluación y la cultura de la calidad (Jornet-Meliá, 2012).

Los servicios educativos, no han sido ajenos a esta tendencia evaluadora de manera que la evaluación no solo está presente, sino que se convierte en núcleo que rige todos los procesos, programas y actuaciones educativas ya que, por una parte cumple la función de diagnóstico-punto de partida para la planificación de la acción y, por otra sirve para verificar el logro de las metas propuestas, así como para elaborar las rectificaciones oportunas, diseñar los planes de mejora y, en todo caso ser el referente para la sistematización de los cambios y las innovaciones que requieren todos los procesos de intervención educativa (Jornet-Meliá, 2012).

En todo caso, poner en marcha procesos de evaluación resulta necesario para saber cómo se está trabajando en el campo de las instituciones y de las acciones sociales: si se cumplen las previsiones, con qué ritmo, a qué precio, con qué efectos secundarios. La evaluación es un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace. No basta con poner en marcha programas y acciones excelentemente concebidos, se requiere,

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

también, establecer de manera objetiva su inserción efectiva en el terreno de la práctica. De manera especial se destaca la necesidad de la evaluación de los programas formativos y de perfeccionamiento del personal encargado de la educación y la enseñanza ya que estos agentes tienen un papel decisivo en la dinamización de la calidad de las organizaciones educativas (Jornet-Meliá, 2012).

En este marco cobra pleno sentido la evaluación que realizan los maestros/las maestras en su día a día y, de manera muy especial, en los aspectos vinculados con la formación y el perfeccionamiento del profesorado por cuánto es un ámbito que afecta de manera muy especial a la planificación y desarrollo del ejercicio de la función docente y, consiguientemente, al desarrollo de la vida académica, a la práctica docente, a la formación del alumnado, la organización escolar y en suma a la calidad de la familia educativa (Jornet-Meliá, 2012).

El trabajo que aquí abordamos, tal y como ya hemos señalado, se enmarca en el proyecto *Secs-Evalnec* (“*Sistema Educativo Cohesión social para la Evaluación de Necesidades en primaria y secundaria*”) que se ha ido desarrollando desde la Universitat de València financiado por el Ministerio de Economía. Siendo uno de los elementos clave que en la evaluación de sistemas educativos hay una diferencia (según países, zonas, centros) entre cómo se lleva a cabo siendo una evaluación externa y cómo se desarrolla en el aula.

En las últimas décadas hemos podido observar un aumento de la preocupación por la calidad educativa, muestra de ello es que en los países avanzados se ha ido desarrollando una fuerte ciencia

sobre la evaluación, sobre todo en el ámbito de la educación. Así, hoy es frecuente la existencia de planes de evaluación de prácticamente todos los fenómenos educativos, desde la evaluación de estudiantes, pasando por el profesorado, las instituciones, los sistemas educativos o los programas (Jornet-Meliá et al., 2012b)

Este fenómeno se debe fundamentalmente a dos grandes factores (Jornet-Meliá, 2011):

a) Durante el siglo XX, las sociedades democráticas fueron integrando en su evolución principios de revisión sistemática de las actuaciones de sus gobiernos.

b) La sociedad de mercado ha ido generando la necesidad de desarrollar políticas para asegurar la calidad de la producción o de los servicios como medio para mejorar la competitividad.

Se considera que la evaluación constituye una tarea de alto interés pedagógico y didáctico. Queda ya lejos el viejo concepto de evaluación como constatación de un cierto nivel de aprendizaje del alumnado. Es necesario evaluar no sólo conocimiento sino también habilidades, actitudes y valores. Es necesario conocer las características de los procesos y no sólo de los resultados. La evaluación ha de incluir la tarea del profesorado, el desarrollo de los programas, la efectividad de los recursos y la influencia de los contextos organizativos y ambientales. De esta manera, será posible tomar medidas que puedan contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza.

Por otra parte, es relevante en el tema de la evaluación el método o técnica con que se realiza, así como a quién corresponde

la responsabilidad de llevarla a cabo. Aquí hacemos referencia al importante protagonismo del profesorado. Al ser ellos los profesionales más directamente determinantes de las características del desarrollo de la enseñanza, es a ellos a quienes les debe corresponder la principal responsabilidad evaluadora frente a otros posibles agentes externos. Privar al profesor/a de la posibilidad de evaluación y de autoevaluación sería tanto como desprofesionalizarlo al extremo de no reconocer en él/ella la suficiente capacidad y nivel de responsabilidad como para hacerse cargo de una de las tareas principales dentro de las funciones educativas (Rosales y López, 1991).

La evaluación viene a consistir en una tarea de vinculación de la teoría y de la realidad, en una actividad de reflexión sobre la enseñanza que puede seguir dos grandes vías: de la teoría a la práctica y de ésta a la primera. A partir de aquí tomamos contacto con uno de los objetivos de este trabajo que es la formación recibida por el profesorado para desarrollar su competencia para evaluar. Si la competencia de evaluación se identifica principalmente con la de reflexión sobre la enseñanza, se podría pensar en la posibilidad de un desarrollo simultáneo de ambas en los docentes. El análisis de los programas de formación inicial del profesorado pone de relieve la existencia de un creciente interés por el desarrollo en el profesor de la capacidad de reflexionar sobre la enseñanza. Esta reflexión se entiende como evaluación si se sitúa en el origen de decisiones para el progreso o promoción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A principios de la década de los ochenta, el interés en reformar la práctica de la evaluación se vio acuciado por un uso

mayor de pruebas estandarizadas, fundamentalmente en Estados Unidos de Norteamérica (EEUU, en lo sucesivo), cuyo propósito era que el profesorado se responsabilizara por una evidencia cada vez mayor frente a los formatos limitados de pruebas, pues se consideraba que tenían un efecto perjudicial en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Resnick y Resnick, 1992; U.S. Congress, Office of Technology Assessment, 1992). Adelantándose a los expertos en mediciones, los especialistas en las materias empezaron a desarrollar estrategias de evaluación que se vinculaban más estrechamente a los objetivos curriculares (Kulm, 1990; Mathematical Sciences Education Board, 1993; Morrow y Smith, 1990; Valencia y Calfee, 1991). Por otra parte, la investigación en psicología cognitiva y motivacional aportó tanto la teoría como las evidencias, gracias a las cuales se perfiló el camino para los cambios que se necesitaban (Black y William, 1998; Crooks, 1988; Pellegrino et al., 2001).

El movimiento que pugnaba para que se aplicaran pruebas de rendimiento escolar, se inició en 1908 con la publicación, por parte de Edward L. Thorndike y sus alumnos/as, de pruebas de aritmética y escritura que estaba estrechamente relacionado con el movimiento de la administración científica o movimiento de la eficiencia social. Sus líderes, que consideraban que las escuelas estaban fallando (U. S. Congress, Office of Technology Assessment, 1992), elaboraron instrumentos para documentar la necesidad de mejorarlas y establecer el rumbo para lograrlo. Se pedían pruebas estandarizadas para que pudieran agregarse resultados de diversas escuelas, compararlas entre sí y el nuevo tipo

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

de examen objetivo se consideró como un remedio para la escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes que hacían los maestros/as, y que había quedado demostrada en varios estudios (Kelly, 1982; citando a Thorndike, 1922). Desde el principio hubo también críticos que se quejaron de que las pruebas objetivas medían tan sólo hechos o fragmentos de información en vez de que midieran la capacidad de razonar y la aptitud para la organización de información (Wood, 1923).

Citando a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008), al hablar en nombre del pensamiento dominante, Wood estableció los argumentos fundamentales de las ventajas de la medición objetiva, los cuales fueron repetidos a lo largo de todo el siglo:

La prueba estandarizada es sumamente exacta no sólo debido a que uno puede calificarla objetivamente, sino porque da suficientes muestras del desempeño del examinado, así como del material sobre el cual se examina. Por otra parte, es lo bastante flexible como para que pueda examinar no sólo información sino también juicio, y la evaluación de relaciones, causas y consecuencias.

No hay tanta oposición entre información y razonamiento como algunos/as docentes quisieran hacernos creer. Los hechos no son sólo un aspecto legítimo e indudable del pensamiento, sino que sólo el pensamiento puede adquirirlos, conservarlos y reproducirlos, y sólo puede hacerse esto mediante la organización lógica y sistemática del material. ...

Todo estudio experimental del que tengamos conocimiento, y que se haya realizado hasta ahora, ha mostrado una fuerte

relación entre la medición de la información en un campo y la inteligencia o la capacidad de pensar en el material de ese campo (Wood, 1923, p.p. 162-163).

A partir de la década de los 70 del s. XX, los especialistas de medición han empezado a fijarse en el contexto del aula para tratar de entender las necesidades que tienen los maestros de obtener competencia en evaluación. En 1973 Fahr y Grifn cuestionaron la literatura que, al parecer, hacía de la medición un fin en sí mismo, y sostuvieron, en cambio, que las habilidades deben estar relacionadas directamente con las decisiones de enseñanza que los maestros necesitan tomar. Varios estudios, centrados inicialmente en cómo se utilizaban en el aula las pruebas estandarizadas, revelaron la gran importancia de las pruebas elaboradas por los maestros, las pruebas incluidas en el currículo, y las interacciones con observaciones informales para su toma de decisiones cotidiana (Dorr-Bremme, 1983; Salmon-Cox, 1981). Gracias a datos de entrevistas, Dorr-Bremme (1983) concluyó que los maestros actúan como razonadores prácticos y como clínicos, y que orientan sus actividades de evaluación a las tareas prácticas que deben de llevar a cabo en las rutinas cotidianas, tales como...

Decidir qué enseñar y cómo enseñarlo a los estudiantes de diferentes niveles de desempeño, llevar el registro de cómo progresan los alumnos y cómo maestros y maestras pueden ajustar su enseñanza apropiadamente y evaluar y calificar a los estudiantes en su desempeño” (p.3).

Para estos fines, el profesorado se apoya, muchas veces, en las pruebas hechas por ellos y en las interacciones con los

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

estudiantes y las observaciones que hacen de éstos. Stiggins y Conklin (1992) publicaron resultados de una serie de estudios de campo que documentaban qué hacen los y las docentes para evaluar a sus estudiantes, y analizaron qué necesitaría saber el profesorado para hacer bien estas tareas.

La cuestión de ubicar este trabajo de investigación conlleva analizar la evaluación desde diferentes ámbitos. En este caso, se inicia considerando la visión y opinión del profesorado y del alumnado. Así como, se continúa estudiando la formación recibida por el profesorado, la formación inicial y la formación continua. Asimismo, se prosigue con el análisis de las técnicas de evaluación que utilizan los/as docentes para realizar la valoración del proceso de aprendizaje del alumnado, si las técnicas utilizadas son útiles para valorar el proceso de aprendizaje, si permiten realizar retroalimentación de los resultados obtenidos, y si la metodología de evaluación es útil para realizar una evaluación del aprendizaje en contra de calificar el aprendizaje, permitiendo por tanto realizar ambas evaluaciones: formativa y sumativa. Por tanto, la evaluación muestra varias finalidades, bien es sabido que el proceso de evaluar para los docentes es tarea ardua, poco motivadora, cargada de mucho trabajo y en ocasiones acompañada de problemas de estrés.

Hasta este momento solo hemos hecho referencia al profesorado pero es el momento de analizar la visión del alumnado, como vivencia la evaluación, qué percepción tienen ellos/ellas de la evaluación, se les transmite al inicio del curso y durante el mismo los requisitos a cumplir durante el proceso evaluador, se encuentran motivados durante el proceso de valoración y como consecuencia están implicados de manera activa en su aprendizaje, tras cada

proceso evaluador reciben retroalimentación ellos/ellas y sus familias y/o representantes legales y por último vivencian la evaluación como un acto que les permite saber en que han fallado, como lo pueden resolver para continuar con su aprendizaje o por el contrario se vivencia como un acto con el único fin de ser calificados.

Una vez contextualizado el trabajo de investigaciones es el momento de analizar el concepto de evaluación, descripción histórica, evolución e implicación práctica con la Cohesión social.

Capítulo 2. Evaluación

2.1. Descripción histórica

En lo que parece ser su primera manifestación histórica, la evaluación, se configura como un instrumento de selección extraescolar, y no es casual que hasta hoy sea esa una de sus funciones dominantes.

Se cita la remota práctica china en el siglo II (a. C.) para seleccionar funcionarios evitando las influencias de los grupos de presión de la burocracia como el origen de las prácticas selectivas de evaluación oral (Forrest, 1990 citado por Gimeno, 2008, p. 470).

Es la universidad medieval el ámbito donde cristaliza primeramente la evaluación como práctica educativa (la *disputatio*: exposición y debate de un estudiante con sus docentes). La competitividad que impuso la pedagogía jesuítica sitúa la demostración constante de lo que se aprende, ya por medios escritos, como una de las espinas dorsales del sistema didáctico que tendrá una fuerte impronta en los métodos pedagógicos modernos.

La universalización del sistema educativo adopta la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus estudiantes.

En el pensamiento y las prácticas de evaluación que tienen lugar dentro del sistema educativo se mezclan las distintas misiones y concepciones de que ha sido objeto, en consonancia con la evolución de las instituciones educativas. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas para

realizarla, así como al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso del alumnado en particular. En el día a día de la práctica en las aulas la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta, etcétera.

El pensamiento educativo se mueve hacia una perspectiva que refleja una serie de directrices que a continuación se sintetizan:

a) Renovar el pensamiento sobre la educación y las metodologías de enseñanza a la vez que favorecer una relación didáctica en la que incentivar el aprendizaje significativo, donde prima la importancia del conocimiento sobre su adquisición, se establece un estado de relaciones pedagógicas que reflexionan sobre la confianza y la comunicación más que sobre la disciplina.

b) La educación obligatoria es un servicio para ofrecer a los ciudadanos, acogiendo a todos sin diferenciar según su punto de partida y el ritmo de su progreso. La evaluación debe ser útil al conocimiento de las necesidades evitando convertirse en una carrera de obstáculos a superar con el fin de exclusión de ese servicio.

c) De forma escalonada se implantan un compendio de pensamientos más complejos que amplían la composición sobre los diversos efectos de las prácticas escolares unido a la necesidad de una interpretación más ambiental del rendimiento escolar a la Comunidad educativa, cuyo estudio exige técnicas diferentes, analizar las causas y factores que los producen. La evaluación puede

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

ser de utilidad para realizar una explicación sobre esas realidades.

d) Las técnicas de evaluación son herramientas que cooperan al conocimiento de una determinada realidad psicológica, pedagógica, social o material. Los procedimientos considerados efectivos en evaluación dependen de si se entienden como válidos o no para adquirir conocimiento. Vislumbrar lo que es conocimiento válido bajo diferentes paradigmas modifica también las metodologías evaluativas consideradas “aceptables” de aproximarse a la realidad.

e) La unión de la evaluación en la práctica educativa, de orientaciones y metodologías de evaluación utilizados en diversos campos de la actividad social, como son las relaciones sociales, distintos procesos de cambio social, el diseño de nuevos currículos, etcétera. La unión de estos itinerarios conlleva un progresivo ascenso de una definición de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumnado, rendimiento de diverso tipo o de productos de aprendizaje, hacia otra perspectiva que valora la intención de acentuar el diagnóstico del aprendizaje, la explicación de sus causas y el proceso de analizar el valor que tienen las realidades diagnosticadas.

Se pueden resaltar los siguientes objetivos en la evolución de las técnicas de evaluación:

1) Una primera tradición de dar calificaciones del alumnado en las asignaturas, para permitir su promoción, determinar si un/una estudiante supera una asignatura, disciplina, curso o un

ciclo, quién logra la titulación, propiciando la selección y jerarquización de alumnos/as. Una valoración y sanción realizadas a partir de la competencia, por saber y por autoridad, de la que la institución escolar confiere a los/las profesores/as, legitimada por la selección que se ha realizado de éstos: el/la profesor/a es un/a “experto/a” de competencia reconocida para evaluar a sus alumnos. Función ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones sencillas. En este punto, se dedujo que se trataba de una actividad poco complicada: asignar una calificación o, como indican los/las alumnas, dar una nota. La realidad, cuesta entender que así la desarrollen en la actualidad muchos docentes. Por ello, es preciso reconocer, frente a declaraciones de intención, pretensiones de diversas investigaciones y leyes, que los/las docentes realicen la evaluación sin magnas complicaciones de planteamiento, de elaboración de pruebas o sofisticadas formas de ofrecer una calificación.

2) El profesorado muestra gran preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la cultura, junto al predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consiguiente divulgación de los tests, ofrecieron a la educación medidas para procesar la evaluación con la intención de que fuese una tecnología precisa, del mismo modo en que se entendió la medición psicológica. La búsqueda de pruebas objetivas, la elaboración de lo que se denominan tests de rendimiento escolar, que evitaran las fluctuaciones en las calificaciones asignadas por el profesorado, concretando de forma

precisa en sus preguntas el conocimiento objetivo, han sido prácticas defendidas en esta orientación (Landsheere, 1978). Para Wood (1986) citado en Mateo y Martínez (2008) algo que se explica por el apoyo metodológico que presta a las funciones clasificadoras de las prácticas educativas de evaluación y por la ideología dominante en esa psicología, aficionado a entender las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa; con lo que, de paso, exculpa a la escuela de los posibles malos resultados de los alumnos. La demanda de objetividad y tecnificación de la evaluación pareció siempre atractiva frente a la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales en los que se mostraba la subjetividad de quien los proponía y corregía.

3) El esquema de organizar la práctica didáctica basada en la teoría curricular de Tyler (1973), junto a una visión conductista del aprendizaje, añadía una herramienta construida sobre la mentalidad anterior. La teoría conductista del aprendizaje poseía para la evaluación la consecuencia de considerar como instrumentos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Esta orientación predominó durante los años sesenta y setenta. Si la enseñanza y el curriculum se entiende que parten de la clarificación precisa de los objetivos, la evaluación orientada a valorar la eficacia tiene que comprobar su consecución. Según Tyler (1973) y Ruiz Ruiz (2019, pp. 164-165):

La evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó,

producen realmente los resultados apetecidos. En primer lugar, significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los/las alumnos/as, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación.

La propuesta Tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que explicitaran la concatenación de pasos de aprendizaje que es preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir comprobándose el progreso y los fallos concretos en la cadena (autores como Carroll, Glaser, Gagné y Briggs están en esa línea). Apoyados en esta tradición, más que en la preocupación por la medición de las capacidades y la detección de diferencias entre individuos respecto de una norma estadística, surgieron los tests denominados *criteriales*, porque medían capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto que expresara una competencia; objetivo que funciona como modelo para decidir si ha ocurrido o no el aprendizaje (Jornet-Meliá, 1987).

Como se analizará más tarde en este capítulo, con las pruebas *criteriales* se pretende diagnosticar el grado de dominio de un contenido educativo. El diagnóstico pretende ser, preciso y

servir para detectar dificultades concretas en aprendizajes muy bien delimitados que permitan la corrección adecuada. Esta orientación de evaluación reclama necesariamente la preocupación de los docentes por clarificar con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan para lograr cada objetivo. Cada parte de una prueba de evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio.

Algunos autores, como indican Cook y Reichardt (1986), se posicionaron frente a los movimientos de cientificidad de la educación, señalando qué pretensiones para hacer de la pedagogía una práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnificando los procedimientos de evaluación, proporcionaban a la educación una orientación que la alejaba de poder atender a los individuos concretos que tienen una idiosincrasia propia y abordan complejas situaciones de aprendizaje, no fáciles de concretar en objetivos muy delimitados. La búsqueda de la cientificidad, por otro lado, lleva consigo una imagen de los/las docentes que no se corresponde con la realidad de sus condiciones de trabajo, ni con el hecho de que tengan que atender a personalidades complejas en desarrollo, a múltiples grupos y a contenidos educativos muy diversos. Además, un enfoque severo en la forma de entender los objetivos educativos y la evaluación de resultados no suprime, el hecho de que esos objetivos expresan opciones de valor. Toda evaluación de los mismos que pretendiese ser objetiva quedaría subordinada, en todo caso, a la opción que los objetivos representan.

La legitimación científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento en ciencias sociales y en educación, apoyados en otras formas de entender lo que es conocimiento válido, que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista, aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes. El conocimiento, por ejemplo, obtenido en las relaciones personales directas, la comprensión de la circunstancia del sujeto para explicar su comportamiento, el seguimiento de cada individuo como un caso particular, son perspectivas consideradas valiosas para conocer las realidades pedagógicas. Según Pérez Juste (2006), citando a Cook y Reichard (1986), los métodos cualitativos se admiten como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos.

La incorporación del enfoque ambientalista en psicología y de los análisis ecológicos en educación (Pérez Gómez, 1994), han llevado a la necesidad de considerar las circunstancias que confluyen en la determinación de los efectos educativos, que casi nunca pueden explicarse por la acción directa de unas pocas variables o aspectos sobre los resultados del el /la alumno/a. Ese enfoque era necesario, por ejemplo, cuando se quería dar cuenta de los efectos que se producen en la innovación curricular, cuya evaluación no puede quedarse en una simple constatación de si aumenta o no el rendimiento de los/las alumnos/as. La evaluación de programas implicó durante los años sesenta y setenta la entrada de nuevas metodologías de conocimiento y la recuperación de otras

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

para analizar las influencias de las innovaciones en el profesorado y alumnado.

Por tanto, realizar una valoración con el fin de ofrecer una estimación intenta concebirse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que después se deben evaluar, con el fin de ayudar en una toma de decisiones de quienes presiden, gobiernan o intervienen en los procesos de dirigir (Cronbach, 1989) y (Stufflebeam, 1995). No obstante, se puede trasladar la apreciación del proceso a la evaluación del alumnado, pues representa realizar la evaluación para obtener información sobre cómo evoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación ampara la percepción de ser un juicio de valor que recaerá sobre algo (en este trabajo de investigación el alumnado) previa representación de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de valoración que considera contextos del objeto evaluado y criterios de valor (Guba y Lincoln, 1981). Una orientación que se traduce en una selección metodológica sobre técnicas o procesos para realizarla, aceptando que se puede ofrecer la complementariedad metodológica de instrumentos y perspectivas. Otra dificultad es que el profesorado, dentro de sus posibilidades reales, pueda utilizarlos.

La evaluación del alumnado se deduciría como el proceso por el cual el profesorado, dando por hecho que son ellos quienes la realizan, indagan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a una apreciación o estimación de valor sobre el alumnado en general o sobre algún aspecto particular.

Se considera que el término “juicio” es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones pueden descansar en la percepción de testimonios y análisis procedentes de pruebas, del trato directo personal, de la observación cotidiana o del análisis del trabajo diario. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables (Jornet-Meliá et al., 2017b). Por tanto, hace referencia a valores, a modelos educativos, que no dejan de ser construcciones aceptadas en momentos determinados por grupos de individuos, sobre los que existen consenso y divergencias. La objetividad positivista es una ilusión imposible, lo que no equivale a instalarse en el terreno de la arbitrariedad. Desde hace tiempo se sabe que ni la selección de los contenidos de las pruebas de evaluación, ni el proceso de su corrección puede ser algo objetivo, ajeno a opciones del que selecciona y valora el contenido o da notas al alumnado (Caverni y Noizet, 1978).

Se entiende desde esta visión que evaluar es útil y se utiliza para tomar conciencia sobre el progreso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorarlos. Es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnico (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético como qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los/las

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

alumnos/as a padres, a otros profesores/as, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados de la evaluación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008.)

Con intención de resumir este primer recorrido, según analiza y resume Escudero (2003) desde la perspectiva de Stufflebeam (1994) para evaluar la educación en una sociedad moderna debemos tomar como criterios básicos de referencia los siguientes puntos:

- Las *necesidades educativas*. Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática (Nowakowski et al., 1985).
- La *equidad*. Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad (Kellagan, 1982).
- La *factibilidad*. Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.

- La *excelencia*. Como objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Referenciando las palabras de Escudero (2003), nuestra idea a la hora de plantear la investigación sobre la Metodología de Evaluación en el aula implica contar con distintas técnicas evaluativas (Escudero y Correa, 2006), un extenso soporte teórico y empírico que permita ir respondiendo de manera adecuada a las distintas cuestiones que se plantean en el proceso de investigación ayudando a configurar un plan coherente para llevar a cabo su evaluación.

Llegados a este punto, donde hemos especificado la evolución histórica de los distintos enfoques metodológicos de la evaluación que permitan desarrollar la investigación de esta tesis doctoral sobre las técnicas de evaluación en la educación primaria y secundaria, se cree necesario especificar las características del término evaluación criterial, sobre el cual vamos a trabajar con el fin de unificar este concepto a estudiar.

2.2. Características de la evaluación criterial

La evaluación es una actividad esencial de investigación aplicada que se ejerce sobre realidades tangibles y dinámicas a las que debe cuidadosamente adaptarse todo el proceso (Jornet-Meliá y Perales Montolío, 2003). El camino precursor a la evaluación es la programación de la evaluación (Llorens Ferrer, 2021). Dicha programación debe tener en cuenta todas las características e informaciones relevantes de lo que se va a evaluar, seleccionando

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

la información a tener en cuenta antes, durante y después del proceso de evaluación. Como remarcan Jornet-Meliá y Perales Montolío (2003) dicha anticipación es clave y de ella depende, en buena medida, la validez del proceso evaluativo y con ello, su utilidad. La validez de la evaluación, como proceso de la investigación aplicada, “se identifica con la credibilidad, aspecto esencial sobre todos los casos en que la evaluación implique procesos de decisión” (p. 15).

Las particularidades de la evaluación vienen determinadas por los componentes presentes en el hecho evaluativo. Según los y las profesionales de la evaluación resulta esencial comenzar el proceso de planificación de la evaluación respondiendo, al menos, al conjunto de preguntas básicas que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Preguntas básicas que ayudan a la planificación de la evaluación.

Componente	Cuestión que queremos dar respuesta	Tarea/Finalidad
Objeto de la evaluación	¿Qué se evalúa?	Identificar las características del objeto que se va a evaluar.
Finalidad de la evaluación	¿Para qué se evalúa?	Reconocer la finalidad de la Evaluación: Desde recabar información para mejorar hasta sustentar la toma de decisiones en procesos de rendición de cuentas.
Colectivos implicados	¿Quién orienta o encarga la evaluación?	Identificar el grado y tipo de responsabilidad política y administrativa de quien encarga la evaluación.
	¿Quién realiza la evaluación?	Determinar quién va a ser el responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación.
	¿Qué actores están implicados?	Identificar los actores del proceso que se va a evaluar para definir su rol en el Plan de Evaluación.
Fuentes e instrumentos de información	¿Qué información se requiere?	Determinar cuál es la información verdaderamente relevante para el proceso evaluativo.
	¿A quién se le demanda información?	Identificar quién puede aportar la información relevante.
	¿Cómo se recoge la información?	Decidir acerca de la técnica evaluativa o instrumento de medida más adecuado para llevar a cabo la recogida de información.
Momentos de recogida de información	¿Cuándo se recoge la información?	Teniendo en cuenta los objetivos y finalidad de evaluación, decidir cuáles son los momentos clave en que se debe recoger la información.
Análisis de la información	¿Cómo se analiza y sintetiza la información?	Decir cuáles son las técnicas de análisis de datos más adecuados, teniendo en cuenta la información que se requiere extraer de la evaluación, los tipos de variables que se han medido y la formación en que se ha de transmitir la información.
Difusión de la información	¿Quién tiene derecho de	Identificar los actores del proceso objeto de evaluación que tiene derecho a información.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Componente	Cuestión que queremos dar respuesta	Tarea/Finalidad
	acceso a la información?	
	¿Cómo se elaboran los informes de evaluación?	Determinar qué informes deben realizarse y ajustar su formato de acuerdo a las características de la audiencia a la que se dirige.

Nota.: Extraído de Llorens, Adaptado de Jornet-Meliá et al. (2003, p.38).

Tras observar las preguntas básicas para realizar la evaluación se concretan las finalidades de la evaluación educativa. Los cuatro pilares que fundamentan la evaluación educativa:

- Diagnosticar. Para evaluar si los elementos y los recursos que intervienen en el acto educativo son adecuados.
- Calificar/Juzgar. Para que, a partir de los resultados obtenidos tras la evaluación, se puedan determinar debilidades y/o fortalezas.
- Reflexionar. Para diseñar herramientas que nos permitan ser conscientes de cómo se está desarrollando el acto educativo, dejar constancia de él y valorar si se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje esperados.
- Mejorar. La evaluación debe contribuir a la mejora formativa de los participantes, pero también de los discentes y de todos los recursos que hayan sido utilizados durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros autores, como Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, (2019), destacan la diferenciación de la evaluación del aprendizaje,

evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje. Con total seguridad y como la propia McArthur (2019), destaca “el objetivo de toda evaluación debe implicar contribuciones positivas a la sociedad, como son el sentido de logro individual y social” (p.211).

2.3. Evolución del concepto de evaluación.

El objeto de estudio de esta tesis doctoral es la metodología/técnicas de evaluación en el aula en educación obligatoria. Por tanto, resulta necesario detenernos en el concepto de evaluación y observar su evolución durante el siglo XX y su progreso durante los inicios del siglo XXI, ya que según especifica Blanco (1996), la aproximación histórica del concepto de evaluación abarca un siglo y medio de historia.

Tomamos como referencia a Bartolomé et al. (1991) y Blanco (1996) que identifican como criterio diferenciador en el concepto de evaluación la etapa Tyleriana. A través de estos autores se destacan seis etapas de la evaluación, iniciando el recorrido desde las distintas etapas tyleriana hasta la actualidad. A continuación, se desarrollan las seis etapas donde se explora la evolución de la evaluación educativa y la medición.

1) Primera Etapa, periodo pre-tyleriano: son los antecedentes de la evaluación a la medición. En esta época la evaluación aparecía identificada con la medición. Por otro lado, el principal objetivo en esta época es el establecimiento de las diferencias individuales, de manera que la evaluación concentra sus esfuerzos en la elaboración de instrumentos que permiten establecer puntuaciones diferenciales intersujetos y su posición dentro del grupo normativo. Además, se crearon y aplicaron tests de rendimiento. Bartolome et al. (1991) identifican este periodo como deleriodo *testing*, en el que evaluación y medición se asumían como sinónimos.

Esta etapa que abarca el periodo de 1900 a 1929 se concreta en las siguientes características que se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2.

Características históricas Evaluación Educativa. Etapa 1900-1929.

<i>Etapa</i>	<i>Indicaciones</i>	<i>Autores destacados</i>
1900-1929	<ul style="list-style-type: none"> - Nacimiento de la <i>Teoría clásica de los Test</i> (TCT) que surge a través de la investigación realizada y plasmada en diversos artículos (Spearman, 1904). - Inicio de la medición educativa con la obra <i>Introduction to the theory of mental and social measurement</i> (R.L. Thorndike, 1904). - Se crea la primera escala métrica de inteligencia y otros conceptos relativos a ella y a su diseño como es “la edad mental” y el concepto tan extendido en el campo de la psicometría como son “los reactivos” (destacan, entre otros, los trabajos de Binet y Simon, 1905). - Se crean las escalas para medir la caligrafía (R. L. Thorndike, 1910) y la escritura (Ayes y Freeman, 1910). - Se plantea la necesidad de las mediciones absolutas en las pruebas de rendimiento (R.L. Thorndike, 1913) - Se funda la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, <i>American Educational Research Association</i>, 1915). - Surge en Francia la Docimología (acerca de 1920), primer acercamiento a la evaluación educativa (que posteriormente, se considerará como “la evaluación educativa de sistemas”). - <i>Stanford Achievement tests</i>: se crean baterías de ítems de rendimiento en EE.UU. para escolares (1923). 	<p>Spearman (1904) R.L. Thorndike (1904, 1913) AERA (1915) Sociología (1920)</p>

Nota.: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Llorens (2021).

2) En la segunda etapa, centrada en la década de los años 30 y principios de los años 40, Tyler publica *General Statement of Education* (Tyler, 1942) El movimiento progresista propugnaba la especificación clara de objetivos de manera que se pudiera comprobar si los nuevos currículos habían producido o no los cambios deseados en los alumnos. Así, Tyler y sus colaboradores, llevando a la práctica la operativización de los objetivos, se constituyeron como los padres de la evaluación en el sentido actual del término. Esta etapa incluye las siguientes características:

- Es la primera vez que se conceptualiza la evaluación como proceso, se entiende evaluar no como sinónimo de recoger información. La evaluación empieza a diferenciarse de la medición. Evaluar no es sinónimo de aplicar un instrumento de medición, sino que implica un juicio de valor sobre la información recogida.
- Los objetivos previstos se convierten en el criterio como referente para emitir dicho juicio de valor. Con el fin de realizar un justo juicio de valor se exige una cuidadosa definición de los objetivos en términos de conductas observables y, por tanto, medibles, en los/las alumnos/as.
- El modelo propuesto por Tyler para realizar un proceso evaluativo sigue seis pasos: establecimiento de los objetivos educativos, definición de los mismos en términos de conducta; identificación de situaciones en las que los alumnos puedan expresar dichas conductas, selección del procedimiento de evaluación más adecuado a cada tipo de

objetivo, selección de métodos dentro de los procedimientos anteriores; y planificación de la forma para interpretar la información recogida. El objetivo de la evaluación es la determinación del cambio ocurrido en los/las alumnos/as.

Este periodo caracterizado por el nacimiento del concepto de evaluación diferenciado de la medición (Bartolome et al., (1991)). Se produce la crisis de 1929 que azota EEUU, también conocido como el crack del 29, que afectó en el ámbito financiero y a toda la sociedad en general. Se produce la Gran Depresión, que abarcó todas las áreas de vida de la población americana inclusive área educativa. En un momento de esta etapa, Franklin D. Roosevelt, establece políticas de reactivación económica como el tratado de *New Deal*. En otro momento del periodo en estudio, “en el ámbito educativo, imperó el interés por la psicología conductista y la filosofía pragmática, estableciendo como autor más representativo de esta corriente educativa progresista a John Dewey” (Llorens Ferrer, 2021 p.52). No obstante, también florecen opositores a dicha filosofía, argumentan que los titulados a educación superior no presentan adecuado nivel académico para cursar materias educativas más complejas. Es por ello que algunos autores consideran que la llegada al mundo de la educación y a la evaluación de Ralf Tyler, en particular, supuso una revolución en los conceptos establecidos (Cronbach et al., 1980; Cronbach, 1982). Estos autores plantearon un nuevo concepto de currículo y de evaluación educativa. Esta última definición pone un punto final a la relación del concepto de medición con el de evaluación. Según

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Llorens Ferrer (2021) la evaluación queda concretada como el proceso que marca hasta qué punto los objetivos establecidos llegan a ser adquiridos o no. Tyler, propone otro descubrimiento que da pie a la defensa de la utilización de estudios evaluativos a gran escala internacional, que se dieron posteriormente como TIMSS (o *Trends in International Mathematics and Science Study*, en inglés), PIRLS (o *Progress in International Reading Literacy Study*, en inglés), PISA (o *Program for International Student Assessment*, en inglés), etc., fue evaluar a los estudiantes para que la información obtenida pudiera ayudar a la mejora de los programas educativos, los centros y, consecuentemente, al profesorado y su particular organización. Sin embargo, no fue hasta décadas más tarde cuando se le dio verdaderamente importancia a dicha propuesta. A pesar de no ser atendidas inicialmente sus propuestas, Tyler continuó realizando avances en el campo evaluativo para la educación. En la década de los 60 es cuando Tyler creó la NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) avalado y enjuiciado por profesionales del sector de la evaluación, del diseño del currículo y por el propio profesorado de Estados Unidos competente en el tema.

Este periodo de la evaluación educativa presenta los siguientes progresos:

- El término de *evaluación* se acota y se determina como un proceso estructurado. Se lleva a cabo el primer modelo sistemático de evaluación.

- Se establece una clara diferenciación entre el término de *medición* y el de *evaluación*. Ya no se usa de manera indistinta como venía haciéndose hasta el momento.
- Los objetivos educativos se convierten en la base para desarrollar el currículo, la metodología docente, la selección de materiales y llevar a cabo un proceso de evaluación acorde a dichos objetivos.
- Se establece una comprensión y valoración del concepto de evaluación. Con él pretende alcanzar la mejora de programas, del currículo, de los niveles académicos de los estudiantes, de la metodología del profesorado y del centro en donde se incluyen todas las anteriores consideraciones. (Llorens-Ferrer, 2021.p.53)

De manera simultánea a las propuestas de Tyler germinó, en los años 30 en EEUU, otra corriente evaluativa llamada “planificación”, pone énfasis en el control del sistema escolar por parte de las agencias regionales y nacionales. No solo énfasis en la selección y organización del contenido, sino también en las estrategias para transmitir la información y poder evaluar en qué medida han sido alcanzados los objetivos. En la Tabla 3 se especifican los hechos notables que se desarrollan en la conocida “etapa tyleriana de la evaluación”

Tabla 3.

Características históricas Evaluación Educativa. Etapa 1930-1945.

Etapa	Indicaciones	Autores destacados
1930-1945	<ul style="list-style-type: none"> - Se crea el primer modelo sistémico de evaluación. Se diferencia el término de la evaluación del término de medición. El primero implica juicio de valor, el segundo se desarrollará en la siguiente etapa (1946-1957). Además, se crea el estudio <i>Eight-Year-Study of Secondary Evaluation</i> (Ralf Tyler, 1932) - Década en donde comienza en EEUU la corriente de “la acreditación” (1930-1940) - Años en que la corriente pragmática de Dewey llega a su punto álgido. Fue uno de los autores que demostró mayor interés por la pedagogía progresista de aquella época en su país, EE.UU. Además, establece el método del experimentalismo para dar validez al pensamiento por medio de la acción. - (1930-1940) - Se publica el <i>General Statement of Education</i> (R.W. Tyler, 1942) 	<p>John Dewey (1932-1945)</p> <p>Ralf Tyler (1942)</p>

Nota: Adaptada de Cronbach et al. (1980) y Cronbach (1982). Extraída de Llorens (2021)

3) Etapa tres, periodo post-tyleriano: durante los años 50 del s. XX se desarrollan en EEUU programas de acción social. Esta preocupación se extendió en la década de los 60 al ámbito educativo. Según Popham (1983), a los ojos de los norteamericanos el sistema escolar era el responsable del adelanto de los rusos en la carrera espacial. En este caso, se buscó un culpable y éste fue el sistema escolar, por lo que se ponen en marcha un número de programas educativos subvencionados que deben ser evaluados anualmente para justificar futuras subvenciones.

Durante los primeros años de la década de los cincuenta; el periodo histórico se encuentra finalizado por la Segunda Guerra Mundial. El mundo occidental quedó debilitado, buscando recuperar la normalidad de la vida cotidiana. Aunque tras la Segunda Guerra Mundial, llegaron largos periodos de indigencia, penurias, pobreza y desesperación.

Desde otra perspectiva para el ámbito educativo, en EEUU “se produce una inversión en recursos tales como: equipamiento de centros, aumento del profesorado, creación de nuevos programas educativos, mejora de la coordinación entre escuelas y servicios externos ofrecidos en ellas” (Llorens-Ferrer, 2021. p.55). Es el periodo conocido como “periodo de la inocencia”, en el ámbito de la evaluación se desarrollan nuevos tests, nuevos instrumentos y creación de nuevas estrategias evaluativas aplicables a los distintos modos de evaluación (formativa y sumativa), nuevos sistemas para operativizar objetivos, recoger información y analizar datos estadísticos. El desarrollo de los tests estandarizados, las técnicas de medida y la fundamentación en el diseño de los mismos tuvo una gran relevancia en esta etapa y ello implicó su elevado desarrollo (Cronbach et al., 1980; Chiva-Sanchis et al., 2009). Por consiguiente, se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional (Rama, 1989), se perpetúa el uso de los modelos de evaluación ya existentes: el modelo *tyleriano* (fundamentado en los objetivos) y el modelo experimental (desarrollado, entre otros, por Dewey y potenciado por Lindquist). Características reseñables de esta etapa histórica:

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- Los tests estandarizados se ven impulsados por su desarrollo e interés. A nivel nacional se utilizan taxonomías de objetivos.
- Las evaluaciones dependen de las directrices locales y no tanto de las directrices de agencias nacionales, como se pretendía en la anterior etapa.
- Conviven dos métodos que tienen diferentes maneras de proceder para el ámbito de la evaluación de sujetos: 1) línea tradicional (representa un avance en la investigación de la Teoría Clásica de Tests o TCT) y 2) línea alternativa (investigación que nace como observación conductual y que luego evoluciona hacia la evaluación funcional de la conducta).

Se puede observar la Tabla 4 para concretar las particularidades destacadas en el periodo de “la inocencia”.

Tabla 4.*Características históricas Evaluación Educativa. Etapa 1946-1957*

<i>Etapa</i>	<i>Indicaciones</i>	<i>Autores destacados</i>
1946-1957	<ul style="list-style-type: none"> - Se crea el ETS o <i>Educational Testing Service</i> (1947). - Se publica <i>Basic Principles of Curriculum and Instruction</i> (R.W. Tyler, 1950). - AERA (<i>American Educational Research Association</i>) y NCME (<i>National Council on Measurement in Education</i>) publican las recomendaciones técnicas para los tests de logro. (1955). - Se publica la famosa Taxonomía de Bloom: <i>Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain</i> (B.S. Bloom y colaboradores, 1956. En 1971 se traduce al español y se sigue utilizando hasta la actualidad). 	Ralf Tyler (1950) AERA y NCME (1955) Bloom (1956).

Nota.: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraído de Llorens (2021).

4) Esta cuarta etapa, abarca la década de los años 60 e inicio de los 70. En este periodo además de evaluar el rendimiento del alumnado, se evalúan todos aquellos factores que inciden en el proceso educativo. Cabe recordar que en 1973 la legislación de muchos estados en EE.UU. de Norteamérica instituye la obligación de controlar al profesorado hasta el punto de que se vincula el mantenimiento en el puesto de trabajo

También conocido como periodo del realismo, se caracteriza por el deseo de expansión de EEUU y la guerra fría que establece dicho país con la Unión Soviética. Los deseos de ser una potencia mundial sitúan a América del Norte en una necesidad constante de mejora, especialmente en ciencias y matemáticas. Los

EEUU deciden investigar e invertir todavía más en mejoras educativas, la evaluación se comienza a profesionalizar. Entre otras consideraciones, centran sus esfuerzos en lograr diversos conocimientos pioneros. A continuación, se consideran algunos de ellos (Cronbach et al., 1980; Cronbach 1982; Pérez-Carbonell, 2000; Perales Montolío, 2005; Chiva Sanchis et al, 2009).

- Se ven en la necesidad de crear nuevos métodos para la evaluación educativa. Consideran extremadamente necesario realizar evaluaciones útiles y relevantes centradas en:
 - 1) Crean diseños experimentales (Dewey y Lindquist) con grupos experimentales y de control. Se utilizan tests tipificados junto con otros recursos como las entrevistas, cuestionarios, evaluación observacional, etc. (estos últimos recursos asociados a la evaluación alternativa que se proponía en la anterior etapa).
 - 2) Desarrollan estudios a pequeña escala que puedan dar diversos matices del sistema educativo que quieren mejorar.
- Se realiza una importante diferenciación entre la evaluación formativa (la que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje) y la sumativa (la que se centra en los resultados). Así pues, en esta etapa prima el interés por la evaluación formativa y la consideración de no tener que esperar a que un programa educativo haya finalizado para realizar los cambios que se aconsejan realizar a raíz de someter dicho programa a la evaluación. De esta manera no

solo se incluyen en la evaluación los resultados, sino que se toma nota de todo lo que sucede en el aula (Salmerón-Pérez, 1992), se indican medidas de rendimiento y se realizan estudios de seguimiento observacionales acerca de las características individuales del alumnado (entre otras cosas se tienen en cuenta las actitudes con las que el alumnado afronta las situaciones educativas y cómo resuelven los problemas con dichas capacidades iniciales). Es por ello que los estudios se centran más en consideraciones estructurales de los propios centros para que puedan mejorar (mediante el rendimiento del alumnado) y no se establezcan comparativas entre centros.

- Las personas expertas en este ámbito consideran que los tests de rendimiento informan sobre el aprendizaje de los sujetos, pero no son útiles para encontrar diferencias intergrupos, aunque la evaluación se realice dentro del mismo centro educativo.
- Surgen nuevas asociaciones con intenciones evaluativas en el campo de la educación, como son: Phi Delta Kappa, NAEP o National Assessment of Educational Progress, el Centro para el Estudio de la Evaluación o CSE y el NIE o Instituto Nacional de Educación, entre otros.
- Aumenta el interés evaluativo y con ello aparecen grandes investigadores en este campo, como: Cronbach, Scriven, Stake y Hammond, entre otros. De este modo se reflexiona y se estudia ampliamente el ámbito de la evaluación educativa. De tal manera se delimitan y concretizan las

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

diferencias de los dos grandes paradigmas evaluativos: 1) el cuantitativo (desde la perspectiva vinculada al cumplimiento de los objetivos de Tyler por un lado y a la evaluación como toma de decisiones, perspectiva de Cronbach, por otro lado) y 2) el cualitativo (iniciado por Scriven y continuado por autores como Stake, entre otros).

- La apuesta federal por la inversión en educación se traduce, en la década de los sesenta, en el movimiento de *accountability* o rendición de cuentas (y con ello se responsabiliza a los docentes como los máximos responsables educativos, Stein, 2016). La participación crítica y democrática de la ciudadanía queda relegada a parámetros productivos y de desarrollo de capital económico (Dente y Subirats, 2014).
- Nace también la evaluación del alumnado, a modo individual, o de referencia criterial. Dicha evaluación suministra información real y descriptiva de un sujeto respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de su estatus en comparación con un estándar. Dicha evaluación acogió el nombre de *criterio de realización estable, evaluación referida al criterio* (en adelante ERC) o también, más recientemente, referida como *evaluación criterial* (Jornet-Meliá, 1987; Escudero, 2003).
- Cronbach recomienda que se reconceptualice la evaluación “como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos” (De Miguel Díaz, 2001, p. 38).

- “Se evidenciaron problemas derivados por el uso de métodos de evaluación basados en objetivos y, por ello, investigadores prestigiosos de la época, propusieron la necesidad de evaluar tanto los logros esperados como los no esperados.” (Llorens-Ferrer, 2021, p.58).

Sin duda fue una época de mucha actividad e interés en el campo de la evaluación educativa. Se ha demostrado que ello no iba ligado a un conocimiento seguro y científico de lo que se estuviera realizando tuviera bases científicas que lo apoyaran. Y así lo demuestran autores como Stufflebeam y Shinkfield (1987) en sus investigaciones.

Como se puede observar en la Tabla 5 se indican las consideraciones más características del periodo a estudio conocido como periodo “del realismo” y los autores más sobresalientes. También, cabe recordar que fue una etapa de elaboración, creación, investigación y numerosos movimientos en el terreno de las divulgaciones de este tipo de informaciones.

Tabla 5.

Historia de la Evaluación Educativa. Periodo del realismo. 1958-1972.

Etapa	Indicaciones	Autores destacados
1958-1972	<ul style="list-style-type: none"> - Glaser establece las diferencias entre la <i>Evaluación basada en Normas</i>, la cual implica una posición concreta en la evaluación, y <i>Evaluación basada en Criterios</i>, refiere a niveles mínimos que se transforman en absolutos. - Estos autores asientan las bases de la pedagogía establecida por objetivos. - Publicación de <i>Course Improvement Through Evaluation</i>. La evaluación se considera como un instrumento para la toma de decisiones y la mejora de las mismas (Cronbach, 1963). - Publicación de <i>Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions</i>, donde se establecen las diferencias entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa (R. Glaser, 1963). - <i>Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Affective Domain</i> (Krathwohl, Bloom y Masia, 1964. En español se traduciría dicho libro en 1979). - La ERA, la APA (<i>American Psychological Association</i>) y la NCME publican los <i>estándares para los manuales y tests educativos y psicológicos</i>. - <i>Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research</i>. Texto considerado como la introducción a la noción de la evaluación educativa dentro del ámbito científico (Campbell y Stanley, 1966). - <i>The Methology of Evaluation</i>, donde se concreta y definen los términos de evaluación formativa y sumativa. (M. Scriven, 1967). 	<p>Glaser (1963). Glaser y Klaus (1963). Cronbach (1963). Krathwohl y colaboradores (1964). Campbell y Stanley (1966) M. Scriven (1967).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of Effectiveness of School Programs</i>, donde propone un nuevo modelo de evaluación derivado del de Tyler (Metfessel y Michael, 1967). - <i>Evaluation Theory Development</i> (M.C. Alkin, 1969). - <i>Objective and Instruction</i> (Popham, 1969). - Se acuña el término <i>accountability</i>, el cual posteriormente se traduciría a nuestra lengua como “rendimiento de cuentas” (década de los 60). - <i>National Study Committee on Evaluation</i> (Phi Delta Kappa, 1971). - <i>Educational Evaluation and Decision-Making</i> (D.L. Stufflebean y colaboradores). - <i>Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment</i> (M. Provus, 1971). - <i>Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programmes</i> (Parlett y Hamilton). 	
--	---	--

Nota.: adaptación de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) Extraído de Llorens (2021).

5) *Etapas 5. Periodo de creación que incluye la década de los 70 hasta el inicio de los años 80. Es un contexto propicio para que los evaluadores se constituyan como una profesión, de esta característica tan relevante se denomina a este periodo de la evaluación educativa como periodo “ del profesionalismo”, la evaluación toma auge como una profesión se relaciona la evaluación con la investigación y el control (De Miguel Díaz, 2001) “En estos años y a partir de mediados de la década de los sesenta la evaluación emerge como una nueva modalidad de investigación en educación con identidad propia” (Chiva-Sanchis et al. 2005, p.30). Destacar como hito notable, en 1974, la aparición del término de “investigación evaluativa” en el*

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Educational Index (Cronbach et al., 1980). Es el periodo del profesionalismo. Esta etapa conlleva un incremento de las reuniones profesionales científicas del ámbito de la evaluación, como consecuencia a este hecho se comienzan a crear revistas científicas que plasman los trabajos que se investigan, estudian y se trabajan en dichas reuniones. Es un periodo proclive para el intercambio científico y la sistematización de una oferta formativa estructurada (en universidades) y en centros escolares, tanto públicos como privados, específicos. Al ser una etapa tan palpitante, se desarrollan consecuencias positivas y negativas en la evaluación. Así autores como Pérez-Carbonell (2000), Perales-Montolío (2005), Lukas y Santiago (2004) y Chiva et al. (2005), entre otros, concluyen que:

- “Existe una mayor diversidad de modelos de evaluación lo que supone un enriquecimiento científico en muchos aspectos. Sin embargo, también se creó mucha confusión, pues no se sabía cuál modelo era más óptimo” (Llorens-Ferrer, 2021.p.60).
- Se perfecciona la formación y la titulación de los evaluadores, aunque por otro lado se tiene miedo a la creación de círculos restringidos exclusivamente para expertos, debido al aumento de la profesionalización.
- La profesionalización del evaluador/a conlleva mayor contacto entre personas expertas, por tanto, existe un mayor entendimiento de la terminología específica de esta especialidad de conocimiento. Los profesionales muestran la confianza suficiente para debatir sobre diferentes tipos de

evaluación, tanto cuantitativa como cualitativa, aunque se mantiene su dicotomía. Estos escenarios hacen que la comunicación entre profesionales comienza a ser fluida y constante (a través de la organización de reuniones científicas y del interés por escribir artículos científicos en revistas de este ámbito específico).

- “La evaluación de objetivos fue evolucionando hacia la toma de decisiones” (Llorens Ferrer, 2021, p. 61).

En la década de los sesenta, la inflexión de los trabajos de Glaser y Klaus (1962) y Glaser (1963) respecto a la Evaluación Referida al Criterio (ERC) marcan una especulación esencial en los investigadores en el momento de evaluar el producto educativo y en concreto en la metodología educativa asociada a la pedagogía de los objetivos o a la enseñanza programada (Jornet-Meliá, 1987). Autoras como Leyva (2011), en esta época “del profesionalismo” únicamente se establecen las bases teóricas, pero no se desarrolla ningún planteamiento práctico prestigioso. Indudablemente las aportaciones más destacables fueron la de Hively et al. (1968) y Hively (1970), el cual creó la *Evaluación basada en Dominios* (para constructos psicológicos y posteriormente al surgimiento de los estándares evaluativos), y la de Osburn (1968), el cual consideró el *Muestreo de Matrices* dentro de un *Universo Definido* (Jornet-Meliá, 1987). La consideración del dominio es lo que dio lugar a los análisis de validez de constructos y a la creación de *estándares*; todas estas consideraciones las podemos encontrar en Jornet-Meliá y Suárez-Rodríguez (1989a y b; 1994), Jornet-Meliá y González-Such

108

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

(2009), Jornet-Meliá et al. (2010) y Jornet-Meliá et al. (2011). A raíz de este último trabajo, con características más técnicas, cuando en la década de los 70 se desarrollaron trabajos que dotaban de relevancia a dicha corriente (entre otros, Popham y Husek, 1969; Wright y Panchapakesan, 1969; Sirotnik, 1974 y Wright y Douglas, 1977). En concreto, gracias a la labor de Popham y Husek (1969), es cuando despegó la aplicación generalizada de la metodología ERC, estableciendo sus bases metodológicas esenciales. Más tarde, otros autores como Carver (1974), partiendo de los trabajos de Glaser y Klaus (1962), aluden a una distinción básica entre el modelo evaluativo Edumétrico y el modelo Psicométrico (Jornet-Meliá, 1987 y Orantes, 2006). Popham (1978, p.134) concreta la definición de *test* dentro del modelo ERC (Jornet-Meliá, 1987, p.22):

Como resultado de los trabajos que se emplean para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido, la evaluación criterial ha dado lugar al análisis por competencias y al diseño de pruebas criterios dentro del aula.

A continuación, se analizan las autorías más destacadas de la época, las indicaciones más notables que se tuvieron en cuenta y sus diversas obras, las cuales tuvieron gran importancia e influencia en el campo evaluativo—ver Tabla 6—.

Tabla 6.

Características de la Evaluación Educativa. Etapa “profesionalización” 1973-1980

<i>Etapa</i>	<i>Indicaciones</i>	<i>Autores destacados</i>
1973-1980	<ul style="list-style-type: none"> - Se establece la diferenciación entre la Edumetría y la Psicometría (Carver, 1974). Dicho autor defiende que la psicometría no es el método más adecuado para medir el rendimiento educativo o el desempeño y propone la Edumetría, como método más óptimo (estrechamente ligado a la teoría metodológica de la evaluación criterial o ERC). - Publicación de <i>Goal Free Evaluation</i>, modelo de evaluación orientado al consumidor (Scriven, 1973). - Publicación de <i>Evaluation at the Local Level</i>, donde se presenta el modelo de evaluación EPIC (<i>Erosion Productivity Impact Calculator</i>) que intenta cumplimentar al modelo de Tyler (D. L. Hammond, 1973). - Se crea el término “evaluación de programas”, como término indexado en <i>Psychological Abstract</i>. - Se crea el modelo transaccional en <i>Studies in Transactional Evaluation</i> donde propone el modelo (R. M. Rippey, 1973). - Se publica el primer número de la revista <i>Evaluation: a Forum for Human Service Decision-Makers</i> y <i>New Directions for Evaluation Programs</i> (1974). - Se crea el término “investigación evaluativa”, el cual aparece por primera vez en <i>Educational Index</i>. (1974). - Se publica el primer número de la revista <i>Studies in Educational Evaluation</i>, la cual se considera como la primera revista en el campo de la evaluación educativa (1975). - Se presenta el modelo de evaluación respondiente: <i>Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation</i> (R. Stake, 1975). 	<p>Carver (1974).</p> <p>Scriven (1973).</p> <p>R.M. Rippey (1973).</p> <p>R.</p> <p>Stake (1975).</p>

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

	<ul style="list-style-type: none">- Se crea el <i>Joint Comité on Standards for Educational Evaluation</i> (1975).- Publicación del primer número de <i>Evaluation Studies Riview Annaual</i> (1976).- Se crea la <i>Evaluation Research Society</i> (1976).- Se publica el primer número de las revistas <i>Evaluation Quaterly</i>, <i>Evaluation and Program Planning</i> y <i>Educational Evaluation and Policy Analisis</i> (esta última creada por AERA) (1977-1978).- Definición de <i>test</i> basada en el modelo ERC (Popham, 1978).- Se crea <i>Evaluation news</i> (1980).	Popham (1978).
--	---	----------------

Nota: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y extraída de Llorens (2021)

6) *Etapa 6.* Nos encontramos en la década de los ochenta hasta la actualidad. Se produce una gran expansión en la cultura, el arte, grandes avances y descubrimientos científicos como los primeros PC o internet. En esta etapa se produce un gran interés por diseñar y desarrollar tests informatizados y administrarlos por ordenador, y con ello da comienzo la evaluación adaptativa informatizada (Cronbach et al.1980 y Chiva et al. 2009). La evaluación se ve sumergida en esta gran expansión y aparecen modelos nuevos de evaluación. De entre ellos, se destaca la propuesta de Guba y Lincoln (1989), *Responsive Constructivist Evaluation*, un híbrido entre el modelo constructivista y el modelo que proviene de Stake.

En la década de los noventa, caracterizada por grandes caídas como el muro de Berlín y el fin de la Unión Soviética, se abre una época conocida como la post Guerra Fría. En el campo de la evaluación la intención no es probar solo nuevos modelos, se inicia un sentimiento integrador, de buscar una

complementariedad de enfoques, partiendo de que todos son efectivos para estudiar una consideración determinada y se entiende que, debe ser la finalidad y el objeto de estudio la que determine el modelo a utilizar. En cualquier caso, se opte por el que se opte, deberá exponer y mostrar una coherencia interna necesaria para mantener la utilización de dicho modelo. Por tanto, en este momento, se valora y decide interrumpir la elaboración masiva de test para dedicar fuerzas a encontrar y definir un modelo profesionalizado del evaluador. Estas características hacen de esta etapa un periodo de reflexión y contemplación que ahonde en la evaluación educativa con el objetivo concretar y consensuar propuestas dentro de la Meta teoría y lleve a considerarla como una disciplina científica más (Chiva et al., 2009). En síntesis, a continuación, se describen los momentos relevantes que acaecieron en estas dos décadas -ver Tabla 7-.

Tabla 7.

*Características históricas Evaluación Educativa. Periodo 1981-
Presente.*

Etapa	Indicaciones	Autores destacados
1981- Actualidad	<ul style="list-style-type: none"> - Publicación de <i>Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials</i> (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981). - Publicación de modelo de evaluación de UTOS en <i>Designing Evaluations of Educational and Social Programs</i> (J.L. Cronbach, 1982). - Se propone el modelo de evaluación formativa en el <i>Program Evaluation: a Practitioners' Guide for Trainers and Educators</i> (Brinkershoff y colegas, 1983). - Se crea la <i>American Evaluation Association</i>. - Se publica, desde el paradigma constructivista, <i>Fourth Generation of Evaluation</i> (Guba y Lincoln, 1989). - Se publica <i>The international Encyclopedia of Educational Evaluation</i> (1990). - Profundización en los modelos evaluativos y en la búsqueda de la complementariedad metodológica paradigmática (a partir de los 90) - Se publica <i>Evaluation Thesaurus</i> donde se considera la evaluación como una nueva disciplina, autónoma y con cuerpo de conocimientos (1991). 	<p>J.L. Cronbach (1982).</p> <p>Brinkershoff y colegas (1983).</p> <p>Guba y Lincoln (1989).</p>

Nota.: Adaptada de Cronbach et al. (1980); Cronbach (1982) y Extraída de Llorens (2021)

Actualmente, encontramos autores como Hernández-Sampieri et al. (2014) que nos muestran de manera pormenorizada el interés de las diferentes metodologías investigadoras (cualitativo y cuantitativo)

y qué método escoger para llevar a cabo en una investigación en concreto según sus características, la finalidad por la que se pretende investigar y los propios intereses del investigador. Estos autores también “explican y razonan la utilidad de llevar a cabo investigaciones mixtas (cuantitativa-cualitativa), en los estudios que se consideraba oportuno” (Llorens-Ferrer, 2021, p. 62).

Hoy en día, el experto/a evaluador/a amplía su dedicación y estudio al ámbito técnico de estudio y a la didáctica de hacer entender “a cualquiera” el por qué es importante utilizar un enfoque, el otro o uno mixto. En conclusión, Ramos-Santana y colaboradores (2009) recogen la definición que realiza Jornet-Meliá (2001), que más tarde será asumida por el grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València en 2004, y que señalan que se puede definir el concepto de evaluación educativa como:

El proceso sistemático de búsqueda de información sobre una realidad educativa para conocerla y comprenderla y así poder emitir un juicio de valor sobre ella, el cual está orientado hacia la toma de decisiones y a la mejora de dicha realidad (Ramos-Santana et al., 2009, p.54).

Por lo tanto, la evaluación es una disciplina aplicada y está creada con el fin de mejorar la intervención educativa. En el caso de la metodología evaluativa esto se concreta mediante la identificación de dimensiones a valorar, técnicas a utilizar, itinerarios y criterios, a la vez que se desarrollan juicios de valor sobre la realidad que va a ser objeto de estudio, aplicando diversos recursos evaluativos.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Por ende, el concepto de evaluación ha ido evolucionando rápidamente y se ha ido enriqueciendo en torno al núcleo definitorio de reflexiones de valor, hasta adoptar una conceptualización multidimensional.

Concluyendo, las formas de entender y practicar la evaluación tienen que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y el mercado de trabajo. Del mismo modo se relaciona con las posiciones que se adoptan sobre la validez del conocimiento que se trasmite, las concepciones que se tengan del entorno del alumnado y del aprendizaje, o la estructuración del sistema escolar. Todo porque ofrece a su organización, en un período en que se vivencia cierta despersonalización de la relación pedagógica provocada por la masificación de tareas que lleva a una pérdida de contacto y comunicación directa entre profesorado y alumnado, la forma de entender la autoridad, el mantenimiento de la disciplina y la competencia de los alumnos/las alumnas en los centros escolares y en las alas. La evaluación en el aula se asume para la guía interna del proceso de enseñanza con el grupo-clase, pero también como instrumento que ofrece poder conocer el funcionamiento de las instituciones y los sistemas educativos.

En definitiva, una vez analizadas las distintas etapas históricas por las que transcurre la evaluación educativa, el siguiente apartado se centra en el desarrollo y definición de los escenarios y objetos de evaluación.

2.4. Escenarios y objetos de Evaluación.

Según el diccionario de la Real Academia Española el concepto de evaluación hace referencia a "señalar el valor de algo, estimar, apreciar, calcular el valor de algo". La apreciación más generalizada sobre la evaluación educativa "remite a la valoración de los resultados obtenidos en el aprendizaje académico" restringiéndose en la mayoría de los casos, a "los resultados observables". Por tanto, desde esta perspectiva común, evaluar es sinónimo de examinar y de calificar y estas acciones se reducen generalmente al rendimiento académico del alumno expresado en términos cuantitativos.

No obstante, desde esta definición tradicional, que dominó la primera mitad del siglo XX han sido muchos los cambios que se han producido en esta disciplina. Actualmente bajo el término de evaluación se han integrado dos grandes tradiciones (Jornet-Meliá, 2012, p. 18):

La de la evaluación de los aprendizajes, hasta la de la evaluación de programas. Se ha configurado una disciplina única que engloba, de forma general, todos los procesos evaluativos referidos al hecho educativo. Incluso, se ha generado un cambio sustancial: su profesionalización. En la conceptualización y el tratamiento de la temática de la evaluación, como indica Pérez Gómez (1987), se ha producido una múltiple apertura:

- Apertura *conceptual*, se utiliza para facilitar en la información que ese obtiene en la evaluación de resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- Apertura de *enfoque* para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como productos empleando procedimientos evaluativos que se pueden utilizar sin grandes dificultades.

- Apertura *metodológica*. Se produce un cambio de estrategia que transita de una rígida destreza formal a una estrategia que incluye procedimientos informales. Siempre se asegura la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.

- Apertura *ético-política*. La evaluación proporciona información a todos los participantes y recoge opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en un proyecto educativo, evoluciona de una evaluación administrativa, lenta y burocrática a una evaluación plural y democrática.

Por ello, en este apartado se revisan algunas de las definiciones más importantes ofrecidas, hasta el momento, así como se realizará un acercamiento a una definición general con la que identificarse y desde la que se abordará la presente tesis doctoral.

Tal y como ya señalamos anteriormente, la evaluación se caracteriza por ser un proceso metódico y sistémico de búsqueda de información sobre una realidad educativa con el fin de conocerla, comprenderla y de esta forma emitir juicios de valor en torno a la misma, de forma tal que nos oriente en la toma de decisiones y propicie la mejora de la misma (Ramos, 2004).

Asimismo, siguiendo a esta misma autora, resulta un proceso sistemático el cual da cabida a cuatro aspectos fundamentales:

- a) facilitar criterios sobre lo que se va a valorar,
- b) recogida de la información,
- c) estudio de la misma y,
- d) comparación y cotejo con los criterios adoptados previamente.

La evaluación forma parte de la gestión de cualquier actividad. En el ámbito académico implica una búsqueda de información, un juicio de valor y una toma de decisión; tarea que recae en el docente.

Desde la visión del evaluador, es un proceso que controla el rendimiento y/o logros de los objetivos que se proponen al alumnado en el aula.

Rodríguez (2010) propone una aclaración del término evaluación, desde un planteamiento científico tratando de diferenciarlo de otros términos y complementando otras definiciones.

El mismo autor, plantea tres aspectos fundamentales a resaltar de la anterior definición:

- a) Evaluar no es conocer algo, no es tener una opinión sobre algo y expresarla, evaluar se centra en un proceso que desarrollamos en tanto que profesionales de la enseñanza, teniendo su metodología, sus propias técnicas de evaluación y que por tanto, en el proceso de evaluación nada queda al conocimiento incidental, de la intuición, la

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

sola valoración da pie a una valoración subjetiva, no existiendo. La evaluación comprende muchos más aspectos.

b) Se evalúa justamente cuando se está en condiciones de establecer una comparación entre la información de que se dispone y alguno de los marcos de referencia, criterios, razonamiento que rigen nuestro trabajo (normativo, referente criterial o personalizado), y

c) “El proceso de evaluación concluye con una toma de decisiones” (García Ramos y Pérez Juste, 1989, p. 40).

Actualmente en el concepto de evaluación, este último aspecto es uno de los que más importancia está tomando, especialmente porque se intenta enlazar el desarrollo de la evaluación con el proceso de mejora y, por consiguiente, la toma de decisiones se debería realizar con la finalidad de optimizar el proceso que se esté evaluando, dando paso a uno de los aspectos de la evaluación la calidad. La importancia que actualmente se le otorga a la evaluación está directamente relacionada con el hecho de constituir un proceso que favorece la calidad; aspecto que más adelante se profundizará en otros capítulos.

En definitiva, la evaluación asume prioritariamente una función formativa que está encaminada a la mejora de los programas y procesos educativos. En este sentido, el conocimiento de la realidad tiene como objetivo: el diagnóstico de las situaciones y la valoración de los procesos en orden a orientar la toma de decisiones dirigidas al establecimiento de las mejoras necesarias en cada contexto y situación concreta.

En consecuencia, los conceptos de evaluación y calidad están intrínsecamente relacionados y se podría decir que recíprocamente se implican.

La actual investigación se encuentra inmersa en una amplia diversidad de definiciones, por lo cual se considera adecuado recoger el conjunto de las distintos conceptos que se han observado para facilitar, recordar y proporcionar una lectura accesible, en el transcurso del tiempo, y de fácil lectura. Por tanto, en tabla 8 se recogen el conjunto de definiciones respecto al término evaluación de los autores que se han analizado.

Tabla 8.

Relación de definiciones de evaluación.

<i>Año</i>	<i>Autor</i>	<i>¿Qué se entiende por evaluación?</i>
1950	Tyler	Un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación y de toma de decisión sobre una realidad situada en un determinado contexto.
1963	Cronbach	Es el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones.
1971	Stufflebeam	El proceso de diseñar, obtener y proporcionar informaciones útiles para tomar decisiones alternativas.
1975	Tuckerman	El proceso mediante el cual, las partes y los procesos de un programa se examinan, para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos.
1980	Popham	La evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal de valor de los fenómenos educativos.
1982	De la Orden	Proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio.
1993	House	El proceso de determinación del mérito o valor de las cosas, consistiendo en coleccionar datos, incluyendo valores relevantes y estándares, buscando inconsistencias en los valores, clasificando malentendidos y erróneas representaciones, rectificando hechos falsos, distinguiendo entre deseos y necesidades, identificando Dimensiones relevantes de méritos, encontrando medidas apropiadas a estas Dimensiones, validando los estándares y llevando a conclusiones y síntesis adecuadas para establecer juicios de valor.
1994	Zuñiza	Decisión sobre la educación y el desarrollo de una acción a partir de criterios explícitos y consensuados.
1997	Jiménez	Proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a determinadas exigencias.
1999	Casanova	Recogida rigurosa y sistemática de la información para obtener datos válidos y fiables acerca de una

		situación con el objetivo de informar y emitir un juicio de valor con respecto a ella.
2000	Mateo	El proceso de reflexión sistemática orientada sobre todo a la mejora de calidad de las acciones de los sujetos de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional, o de las aplicaciones a la actividad educativa.
2000	Pérez Juste	Técnica diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.
2003	Lukas Múgica	Proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante que podrá ser cualitativa y cuantitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, rígida objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basado en criterios y referencias pre-establecidas para determinar el valor y el método del objeto educativo.
2006	Stake	Un proceso consistente en hallar pruebas de calidad para luego informar de la prueba de esa calidad a otras personas.

Nota: Adaptado desde Ramos, G.; Perales, M. J. Pérez-Carbonell, A. (2009)

A partir de las definiciones de evaluación, es preciso detenerse en el proceso de evaluación de programas y de evaluación educativa en general, pudiendo considerar dos funciones de la evaluación educativa:

a) *Formativa*, encaminada a mejorar los programas y procesos educativos, denominada también evaluación intermedia, de proceso, configurativa, continua o concurrente. Este tipo de evaluación aporta información que ayuda a modificar aquello que se evalúa, todavía en proceso de desarrollo, aportando datos a todo lo largo del proceso, de forma tal que, en todo momento, se posea el conocimiento de la situación que se evalúa (Martínez Rizo, 2012).

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Es posible identificar varios momentos en este tipo de evaluación:

- *evaluación de diagnóstico*, en donde se analizan la información que poseemos sobre una situación dada y lo que requerimos para conseguir los objetivos que perseguimos,
- *evaluación de planificación*, en la cual analizamos los objetivos, procedimientos, abordaje y recursos para la obtención de nuestras metas,
- *ejecución*, o sea el análisis de todos los pasos realizados para cumplir cada etapa y finalmente, y
- *evaluación de la ejecución o resultados*, en donde analizamos si hemos obtenido los objetivos previstos (De Miguel, 2001).

b) *Sumativa*, se suele realizar al finalizar un proceso, proporcionando información sobre los resultados obtenidos. Con este proceso educativo no se persigue cambiar lo evaluado, sino averiguar sobre aspectos tales, como costo, calidad, productividad, defectos etc. Este tipo de evaluación suele efectuarse por lo general, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido, se encuentra también muy vinculada a la rendición de cuentas. De acuerdo con Correa y Fernández (2002), este tipo de evaluación debe tomar en cuenta varios aspectos:

- *los productos*,: los bienes y servicios producidos o generados por el programa, proyectos y/o actividades,

- *los efectos*: los resultados de la utilización de los productos y
- *el impacto*: los cambios que permanecen luego de haber concluido el programa, proyecto o actividad.

Se puede realizar una aproximación hacia una síntesis con la que nos identificamos acerca del concepto de evaluación; recordemos la definición del Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València (GEMEduc):

Se entiende por evaluación “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (GEMEduc-UV, 2001-2004).

Si se analiza brevemente la definición, se pueden destacar los siguientes aspectos (Jornet-Meliá, 2007, p. 348):

- “Se trata de un proceso sistemático, es decir, la evaluación debe ser un proceso racionalmente planificado, que se implica en el referencias o criterios, recogida de Información, comparación y Juicio – diagnóstico”.
- La evaluación entendida como el conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia nos permite llegar a una decisión optimizante.
- La decisión entendida como el desarrollo de la enseñanza, de forma que no puede entenderse como

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

algo puntual, ni improvisado, desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.

- De indagación y comprensión de la realidad educativa; en este sentido, el elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
- Que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma; evaluar, en definitiva, requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos¹ que nos informen acerca de la calidad del objeto evaluado.
- Orientado a la toma de decisiones; es la base necesaria para poder tomar decisiones –de cualquier tipo, sean de mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa).
- Añadir que tras la información aportada una evaluación que permite identificar elementos para realizar mejoras en el objeto que se evalúa y permite innovar el proyecto que se está valorando, se considera que esta evaluación tiene carácter formativo (Scriven, 1967) por tanto se identifica como una evaluación de calidad.

Por último, un aspecto muy importante a remarcar es que la evaluación se realiza en un contexto de acción, es decir, hay que tomar decisiones en función del diagnóstico, de la situación y que se toman con un fin determinado, sobre la base tanto del proceso

de la evaluación, como de los resultados de éste. Se realizan, pues, estimaciones de valor y se toman decisiones para la optimización tanto de los resultados como de los procesos.

Como señalan Jornet-Meliá y colaboradores (2020), una explicación comprensiva de esta definición a nivel operativo se centra sobre cualquier elemento del fenómeno educativo (categorizado como personas, organizaciones o elementos materiales), en cualquiera de sus ámbitos (formal, no formal e informal); sobre este objeto realiza las funciones que le son propias, y que han sido descritas de modos muy diversos por distintos autores, siendo la definición más habitual la que distingue de modo no excluyente entre funciones formativa y sumativa. La gran demanda social y las expectativas creadas alrededor de la evaluación han propiciado su gran desarrollo en las últimas décadas, hasta ser reconocidas como disciplina (de carácter instrumental, entre las Ciencias de la Educación) y consolidarse como tema clave de investigación y docencia en el contexto universitario.

Al plantear la temática de la evaluación, se pueden considerar diversos escenarios, objetos, diferentes tipos, categorizaciones, modelos y ámbitos de evaluación y los mismos dependerán tanto de los criterios elegidos para realizar las clasificaciones establecidas en cada situación, como de los principios y supuestos filosóficos y antropológicos que sirven de punto de partida a los procesos y actividades evaluadoras. En todo caso, la evaluación debe:

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- Mostrar la coherencia que existe en todo el proceso educativo.
- Referirse tanto al “producto o logros”, como al “proceso” o métodos de trabajo, actividades, experiencias, materiales y recursos; por tanto, debe estar en función de los objetivos propuestos y los métodos de trabajo empleados en las diversas situaciones.

También, debe tenerse en cuenta que, desde la posición que defendemos, la investigación evaluativa –evaluación, o evaluación de programas- como disciplina debe ser un instrumento que nos permita “recrear la realidad”, para comprenderla, y en función de ello, poder emitir un juicio de valor que nos permita identificar elementos de dinamización de la mejora individual y/o social.

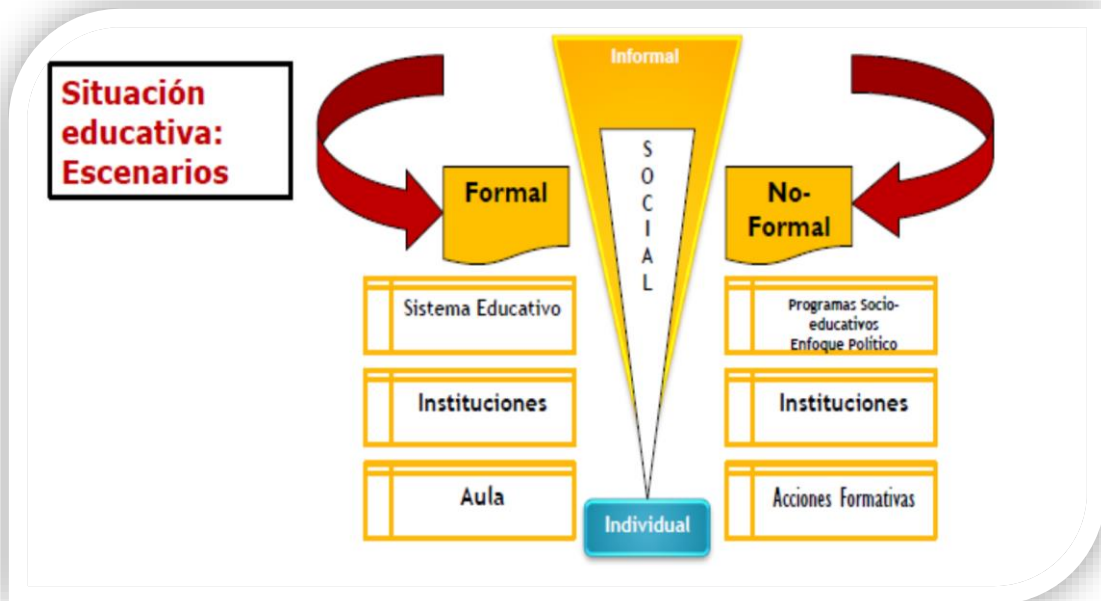
Teniendo en cuenta lo anterior, es importante hacer referencia a los términos “objetos de evaluación” y a los “ámbitos o escenarios”, al contenido específico de los distintos campos de estudio de la investigación evaluativa, concretamente en la educación en donde se resaltan primordialmente los siguientes escenarios donde se puede identificar la situación educativa, y en donde la investigación evaluativa puede ofrecernos respuestas –ver figura 1-.

- *Escenario de la educación formal*: que consiste básicamente en la evaluación de los estudiantes en diferentes niveles educativos; evaluación de centros educativos no universitarios, evaluación de las instituciones universitarias, evaluación del profesorado; del sistema educativo, evaluación de proyectos o programas de educación etc.

- *Escenario de la educación no-formal*: evaluación de programas de formación, en cualquier ámbito educativo, evaluación de proyectos socioeducativos, evaluación de software educativos, etc.
- *Escenario de la educación informal*: que está descrito por todos los influjos educativos que, desde la sociedad, reciben personas y colectivos, pero que se producen por hechos que no tienen intencionalidad educativa.

Figura 1.

Escenarios donde se pueden identificar situaciones educativas



Nota: Extraído de Jesús Jornet-Meliá, 2011.

Por otra parte, siguiendo a Jornet-Meliá y colaboradores (2009, pp. 67-78) “se pueden clasificar los objetos de evaluación de acuerdo con una dimensionalización que viene determinada por el objeto de evaluación, la finalidad de la evaluación (Sumativa vs. Formativa) y el control de la misma (Externo vs. Interno), al que se dirige el trabajo evaluativo:

a) *Las personas*, nos referimos al alumnado, profesorado, y otros agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en cuanto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, también denominado rendimiento o desempeño del estudiante, es el tema por excelencia objeto de estudio, no sólo

desde la evaluación educativa, sino y, especialmente, de la investigación en Pedagogía. (Jornet-Meliá y Leyva, 2009, p 71).

Entre los diversos aspectos metodológicos de estudio más desarrollados dentro de esta materia, se encuentra el que tiene como objeto de estudio las estrategias o instrumentos de recogida de datos para la evaluación de estudiantes. En este caso, e suele hablar de distintos tipos de evaluación (como, por ejemplo, el tradicional que hace referencia a la aplicación de pruebas en formato de examen tradicional, alternativa, se centra en un planteamiento más formativo de la evaluación, donde la observación directa o aplicación de otro tipo de pruebas indirectas guían el proceso de evaluación, etc.).

En las últimas décadas, con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ofrecen herramientas de trabajo para la profesionalización de la persona evaluadora, y se ha planteado su uso en la evaluación tanto de estudiantes, como de otros agentes y hechos educativos (Jornet-Meliá et al., 2012).

No obstante, la evaluación del profesorado es otra de las áreas fundamentales, tal y como comentan Tejedor y Jornet-Meliá (2008), donde se integra el trabajo del docente junto a la labor del alumnado como agentes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, dentro de los estudios de investigación evaluativa, la cuestión de la evaluación del profesorado representa un punto muy importante que se constituye como un ámbito decisivo con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo.

b) Según Jornet-Meliá y Leyva (2009), *las organizaciones*, que incluyen a las instituciones educativas (de cualquier nivel o grado), así como al sistema educativo, la evaluación de centros educativos no universitarios se constituye como un ámbito importante para la evaluación en la actualidad. Existe un gran número de razones para las evaluaciones de centros. Actualmente resulta ser hoy muy importante, inquietudes no solo de los educadores, sino de investigadores, administradores y responsables de la política educativa, en general: la necesidad de información de la sociedad sobre los aspectos más relevantes de las instituciones y del sistema educativo (Jornet-Meliá y Leyva, 2009, p. 109)

La evaluación ha de responder a distintas preguntas que solicita una institución educativa quizás la más destacable sea los factores qué son determinantes para realizar una educación de calidad: ¿cuáles son las claves de la eficacia institucional en educación? Los estudios al respecto provienen no sólo desde la investigación básica, sino de forma muy especial, desde la investigación evaluativa.

Un caso particular de la evaluación de instituciones es el de la evaluación de las instituciones universitarias (Tejedor, 1997; Jornet-Meliá y Suárez-Rodríguez, 1996). Las características específicas de la evaluación de instituciones, sus funciones educativas (científicas y sociales), y su trascendencia con el fin de obtener el bienestar, desarrollo personal y social, las convierten en un centro de especial atención. Por tanto, hablar del proceso evaluativo en las instituciones de educación superior, representa un proceso que contribuye dentro de la misma institución a su propia mejora, a aportar mayor calidad en el servicio, destacando en los

elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben ser prioritarios en la evaluación de las instituciones docentes.

Al hablar del sistema educativo y su evaluación, está relacionado con la calidad educativa y la separación de la educación pública, favoreciendo el desarrollo de indicadores de rendimiento para el alumnado e indicadores de eficacia para el profesorado. El actual estudio centra gran parte de su investigación en entender, estudiar y preguntar sobre ambos procesos, tanto con alumnado como con profesorado; tal y como se podrá concretar en la parte empírica de la presente tesis.

La política educativa a través de estudios busca obtener más información sobre sistemas claves de referencia, sobre buenas prácticas, con el fin de mejorar los sistemas educativos nacionales. El incremento del estudio en este ámbito, basado en la internacionalización de la evaluación de sistemas, está teniendo un gran impacto. Actualmente, la mayor parte de los países (movilizados por los estudios de la OCDE –Organización para el Desarrollo Económico –OCDE-, o por los de la Asociación Internacional de Evaluación –IEA- o por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación –LLECE-, entre otros), están inmersos en procesos de revisión y estudio de sus sistemas educativos.

c) *Los elementos de materialización de la intervención educativa*, que se refieren a los elementos en que se formalizan los programas de intervención; es decir: proyectos, programas, diseños curriculares, materiales educativos (textuales, audiovisuales, basados en nuevas tecnologías de la información y comunicación,

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
etc...). Hacen referencia a todos aquellos planes de evaluación, que tienen como objeto de análisis un proyecto o programa educativo desarrollado, bien sea desde una institución formal de educación, como parte del currículo de un nivel educativo, al currículo de un sistema educativo en su totalidad, o bien, a aquellas propuestas de intervención que se producen en ámbitos no-formales -como en el caso de la formación ocupacional y continua, o en ámbitos de intervención socio-educativa- (Jornet-Meliá y Perales Montolío, 2003, p.15). Se integran los acercamientos de evaluación del currículum, técnicas, materiales o de cualquier elemento utilizado en intervención educativa, dirigido a contribuir en la acción, como guía de intervención, como material o dispositivo de ayuda.

2.5. Cómo realizar la evaluación, ¿qué evaluar?

Antes de conocer y desarrollar el qué evaluar, es conveniente conocer los distintos enfoques de la evaluación, los cuales nos facilitarán entender mejor el qué evaluar.

El desarrollo del concepto de evaluación, tal como hemos venido señalando, ha sufrido una serie de transformaciones a lo largo de la historia educativa. Sin embargo, también como se indica, se pueden fijar algunos aspectos característicos, tal como los señaló Pérez Gómez (1987), y que tienen que ver con aspectos conceptuales de la evaluación, donde se observan resultados no previstos o acontecimientos imprevisibles de enfoque en donde se recogen datos sobre productos y procesos metodológicos, donde la característica principal es una transición de lo formal a lo informal para la obtención de un pluralismo metodológico. Finalmente, nos encontramos ante el aspecto ético-político, en donde la evaluación es concebida de forma democrática y participativa.

De acuerdo con autores, como por ejemplo Gento (2001), un modelo de evaluación es una forma de representar una concepción teórico-hipotética de una realidad, que nos permite hacer una interpretación de situaciones muy particulares. Por otra parte, De Miguel (2001) sugiere que, para hablar de modelo, este debe hacer referencia a la forma de abordar y representar una concepción teórica del fenómeno en cuestión y su comprensión o explicación, y dependerá del paradigma que se adopte.

Los modelos de evaluación suelen responder a necesidades muy particulares, por lo tanto, habrá tantos como necesidades o fenómenos deban ser investigados, aunque algunos autores

plantean que algunas de estas propuestas no son modelos en un sentido estricto, sino que tienen un fundamento teórico que conforme se va produciendo el proceso, se realizan ajustes que terminan de configurarlo.

Con todo, en la actualidad, buena parte de los modelos o enfoques que se dan en la evaluación integran elementos de los que se han ido proponiendo en su desarrollo histórico. Para ello, en la tabla 9 se resumen algunos de los modelos de evaluación o enfoques más representativos al respecto.

Tabla 9.*Resumen cronológico de algunos modelos de evaluación*

Año	Modelo	Autor	Metodología	Finalidad
1942	Evaluación de objetivos	Tyler	Cuantitativo	Nivel logro de los objetivos
1963	Planificación educativa	Cronbach	Cuantitativo	Informar a las autoridades de la evaluación del desarrollo y de los resultados, orientado a la dirección o gestión
1966	Toma de decisiones	Stufflebeam	Mixto	Toma de decisiones
1967	Ampliación del modelo de Taylor	Merfessel y Michael	Cuantitativos	Orientado a objetivos
1967	Evaluación científica	Suchman	Cuantitativo	
1969	Modelo de Discrepancia	Provucativs	Cuantitativo	Orientado a objetivos
1969	C.S.E.	M.C. Alkin	Cuantitativo	Toma de decisiones
1971	EPIC	Hamilton	Cuantitativo	Consecución de objetivos
1971	Aproximación por objetivos	Popham y Baker	Cuantitativo	Orientado a objetivos
1972	Evaluación iluminada	Parlett y Halmiton	Cuantitativo Hermenéutica	Compresión de los elementos de un programa
1974	Sin referencia a objetivos	Scriven	Cuantitativo Hermenéutica cualitativo	Centrada en el consumidor, análisis de las necesidades
1975	Democrático	McDonald	Cuantitativo Hermenéutica	Centrada en el cliente, Interpretación de la acción educativa para la mejora.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

1975	Contraposición	Owen y Woolf	Cuantitativo Hermenéutica critico	Orientada a estudios políticos para la decisión consensuada.
1976	Evaluación responsable	Stake	Cuantitativo Hermenéutica	Centrada en el cliente
1979	Crítica Artística	Eisner	Cuantitativo critica	Interpretación critica de la acción educativa.
1987	ISO	U.E.	Cuantitativo	Orientada a la calidad
1989	Guba y Lincoln	Cuantitativo	Orientada al cliente	
1989	Auditoria	Martínez Aragón L.	Cuantitativo	Rendición de cuentas y toma de decisiones
1991	Plan EVA	LO.G.S.E.	Cuantitativo	Centrada en la eficacia y la eficiencia
1998	Modelo sistémico	EFQM	Cuantitativo	Considera cada una de las partes y su interrelación Orientada a la calidad

Nota: Álvarez-Hernández, M., Gallegos-Fernández, D. V., y Ramos-Ventura, A. (2017)

Un modelo de evaluación, según Escudero (2003) y Jorret-Meliá (2007) y, designa el marco conceptual que orienta el estudio de un objeto determinado, y desde donde se realiza la lectura de la realidad educativa. Por ello, requiere de fundamentos conceptuales sobre la estructura y el funcionamiento hacia el objeto evaluado, a fin de garantizar su validez empírica y la aplicación práctica.

Para De Miguel Díaz (1997), un modelo de evaluación significa el marco referencial para explicar la naturaleza del objeto de estudio, las características y los niveles en los que opera. Su objetivo primordial es la representación teórica de los fenómenos a investigar. Asimismo, para que un modelo de evaluación pueda

servir como guía de investigación debe reunir al menos cuatro elementos (De Miguel Díaz, 2003, p. 13):

- a) “estar basado en una teoría y exponer claramente las relaciones entre los fenómenos que están implicados en ella,
- b) especificar, de manera operativa, las variables,
- c) aportar información acerca de la validez empírica del modelo y,
- d) aportar estudios acerca de la validación y posibilidades de generalización de las aplicaciones del modelo.”

Si el marco propuesto no logra reunir estos cuatro elementos, presenta limitaciones para ser considerado como modelo. Según señala Bausela Herrera (2003) los modelos son cada vez más complejos en su desarrollo histórico, pues han estado sometidos a una constante ampliación de las perspectivas de análisis que han transitado de planteamientos cuantitativos, con rasgos exclusivos y excluyentes, a enfoques cualitativos o a perspectivas en las que se prioriza la complementariedad o el pluralismo.

La abundante literatura dificulta una tipología de los modelos educativos, (Bausela Herrera, 2003, p.16) e indica las categorías de modelos basadas en tres criterios fundamentales:

- a) la metodología/técnica empleada para establecer la verdad,
- b) el papel asignado en el proceso de evaluación al orientador-evaluador, y
- c) los objetivos que persiguen su orientación básica.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Por su parte, Benedicto Guzman (2013), citando a House (1978) realiza una *taxonomía sobre modelos de evaluación educativos* que resume en ocho modelos:

- De análisis de sistemas.
- De objetivo conductual.
- De toma de decisiones.
- De libre meta.
- De crítica del arte.
- De acreditación y certificación.
- De evaluación por adversarios.
- Transaccional.

A pesar de esta importante clasificación, algunos autores como Montenegro (1996) o Stufflebeam (1985), asimismo, Royero (2001) citados por Guzmán Ceballos (2011), expresan que la variedad de pensamientos, no todas constituyen verdaderos modelos, por su poca racionalidad sobre la naturaleza misma de la evaluación. Por esta razón Guzmán Ceballos (2011), citando a Royero (2010), los clasifica en métodos o modelos pseudo-evaluativos, cuasi-evaluativos y verdaderamente evaluativos.

Los *Modelos pseudo-evaluativos* no indican las verdaderas conclusiones, las clasifican de modo selectivo, aunque recojan rigurosamente la información. Por otro lado, los *cuasi-evaluativos*, indagan resolver un problema concreto mediante una metodología adecuada sin enjuiciar el valor y el mérito de lo analizado. Y, finalmente, los *verdaderamente evaluativos* trabajan bajo una visión integral y sin prejuicios, los elementos de un sistema institucional con el fin de mejorarlo.

Algunos de los modelos que se ajustan a esta última categoría, según Montenegro (1994) -citado por Royero, 2001- son: la planificación evaluativa (Cronbach, 1982); la evaluación orientadora hacia el perfeccionamiento (Stufflebeam, 1967); el modelo de Stake (1967); el método de Owens y Wolf (1973); el modelo holístico (Hamilton et al., 1977), y el modelo de Scriven (1982).

En función de los enfoques teóricos adoptados como marco referencial para emitir juicios de valor sobre el programa, De Miguel Díaz (1997) plantea que los modelos evaluativos pueden clasificarse, de acuerdo con los siguientes criterios:

I. *Enfoques centrados sobre la finalidad:*

- Modelos centrados en la evaluación de resultados.
- Modelos orientados a las audiencias implicadas.
- Modelos enfocados hacia las decisiones.
- Modelos evaluativos sobre costos-resultados.

II. *Enfoques centrados sobre el criterio de valor:*

- Modelos centrados sobre la eficacia.
- Modelos centrados sobre la eficiencia.
- Modelos centrados en los participantes.
- Modelos Profesionales.
- Modelos orientados hacia la calidad total.

III. *En función del rol que desempeña el evaluador:*

- Modelos de evaluación *ex ante/ex post*.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- Modelos de evaluación interna/externa.

- Modelos orientados hacia la evaluación sumativa/formativa.

Esta diversidad de perspectivas constituye un valioso arsenal conceptual para el investigador/a, al momento de analizar los fines del proceso evaluativo y los resultados esperados. Por tanto, la alternativa más adecuada parece ser aquella donde se integren elementos o atributos de distintos paradigmas, según el objeto, objetivos y contexto de cada proyecto evaluativo. Aunque en la práctica de evaluación, según Mateo (2000), pierde vigencia la preocupación por la clasificación paradigmática de los modelos, priorizando elementos de índole académicos en la definición, aunque conserven sus orientaciones características.

Los diversos *Enfoques* (Jornet-Meliá, 2007); (Escudero, 2003) basan el planteamiento de Mateo (2006, p.183), quien sostiene que el profesional de la evaluación puede aproximarse a la realidad educativa desde diferentes perspectivas de indagación, así como usar diversos modelos y recoger las informaciones a través de una gran variedad de técnicas. Esta realidad obedece a:

...distintas respuestas que pueden darse a las interrogantes planteadas desde las Dimensiones ontológicas y epistemológica, y desde distintas concepciones de la naturaleza humana.

Según el citado autor, las *Dimensiones ontológicas* se refieren a la naturaleza de los fenómenos y su grado de estructuración. Expresa la controversia de si la realidad social es

algo externo a las personas o se impone desde afuera. Esta afirmación nos recuerda un planteamiento clásico de los inicios de la Sociología como ciencia, específicamente a las Reglas del Método Sociológico de Durkheim (1987), quien afirmaba que los hechos sociales debían ser estudiados como cosas externas al individuo que terminan imponiéndose sobre él.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, llegamos a la conclusión que no existe una clasificación única de modelos, ya que va a depender de la investigadora/evaluadora/profesora que lleve a cabo esta tarea. Del mismo modo, cuando páginas atrás se intenta desarrollar una definición de evaluación se observa que la tarea es complicada, siendo necesario realizar la tabla 9 con las distintas definiciones, también es una tarea complicada concretar un mismo objeto de estudio cuando se habla del concepto evaluación. Se percibe la necesidad de consolidar un concepto de método y evaluación para plantear el objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Desde este trabajo de investigación se considera necesario realizar un análisis de la evaluación en el sistema educativo español. Por tanto, se realiza un análisis de la legislación educativa española, donde define las funciones del docente y establece objetivos entre los cuales destacamos la función de evaluación.

La Evaluación en el sistema educativo español.

La Evaluación en el sistema educativo español. Análisis de la LOMCE y LOE.

A lo largo de nuestra historia la sociedad española es protagonista de diversos cambios en la ley que rige el sistema educativo español. El pueblo es consciente que ante un cambio de gobierno nacional se llevan a cabo cambios en la ley que rige el sistema educativo, implicando cambio en el sistema de evaluación.

Actualmente existen dos leyes en funcionamiento, LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aprobada en noviembre de 2013) y LOE (La Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006), en ellas se analiza el panorama actual del sistema educativo español. La LOMLOE, la última aprobada, todavía está en desarrollo, por lo que no la consideramos en este apartado.

A continuación, se considera necesario explicar de manera sintetizada el bagaje y periplo de las diferentes leyes que han presidido el mapa del sistema educativo español, pues en ellas se cita a la evaluación y las funciones del docente para el desarrollo y aplicación de la misma.

La trayectoria comienza con La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) declararon la educación como servicio público, posibilitando su generalización. Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) estableció en

diez años el periodo de obligatoriedad escolar e impulsó la formación profesional.

A comienzos del siglo XXI la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) proclamaba el propósito de lograr una educación de calidad, planteando una serie de medidas que fueron esencia de polémica y discusión.

En ella se especifica (...) El objetivo y la necesidad de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes llevaron al Ministerio de Educación y Ciencia a promover en 2004 un debate basado en la publicación del documento denominado “Una educación de calidad para todos y entre todos”. De acuerdo con los resultados del debate desarrollado, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 hizo suyo el objetivo irrenunciable de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad.

Actualmente en nuestro país la ley educativa que está en vigor es la LOMCE (La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aprobada en noviembre de 2013, no deroga la Ley Orgánica de Educación (LOE- La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, sino que la modifica por lo que actualmente conviven ambas leyes. La LOMCE tiene un único artículo en el cual se modifican varios de los artículos de la LOE, pero no todos por lo que la LOE sigue en vigor para todo lo que no se haya modificado.

Es cierto que algunos de los planteamientos previstos en 2006, después de los años transcurridos, requieren su actualización

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

para alcanzarlos. Dicha actualización resulta además especialmente necesaria después de que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modificase algunos de los objetivos. Dicha Ley representa una ruptura del equilibrio alcanzado en la LOE acerca de la educación debe convivir en un sistema democrático y plural, la finalidad de la Ley no es otra que establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada en la sociedad española de una educación de calidad para todos. (p. 5)

La ley establece respecto a la evaluación, en la etapa de educación primaria:

En el artículo 20 queda de la siguiente manera:

«Artículo 20. Evaluación durante la etapa. (LOMCE, 3 de mayo de 2020,. artículo 20, p. 16.)

1. La evaluación del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje.
2. Prosigue (...) se desarrollarán orientaciones para que los centros docentes puedan elaborar planes de refuerzo o de enriquecimiento curricular que permitan mejorar el nivel competencial del alumnado (...).
3. Al finalizar cada uno de los ciclos el tutor o tutora emitirá un informe sobre el grado de adquisición de las competencias de cada alumno o alumna, indicando en su caso las medidas de refuerzo que se deben contemplar en el ciclo o etapa siguiente. Si en algún caso y tras haber

aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna, se considera que debe permanecer un año más en el mismo curso, se organizará un plan específico de refuerzo para que durante ese curso pueda alcanzar el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Esta decisión solo se podrá adoptar una vez durante la etapa y tendrá, en todo caso, carácter excepcional.

4. (...) cada alumno o alumna dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su evolución y las competencias desarrolladas (...) Se establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación entre los centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

5. Los referentes de la evaluación en el caso de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales serán los incluidos en las correspondientes adaptaciones del currículo, sin que este hecho pueda impedirles promocionar de ciclo o etapa.

Cabe resaltar que se añade un artículo 20 bis que queda redactado en los siguientes términos: «Artículo 20 bis. (LOMCE, 3 de mayo, 2020, p. 16):

Atención a las diferencias individuales.

(...) se pondrá especial énfasis en la atención individualizada a los alumnos, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. En dichos entornos las Administraciones procederán a un ajuste de las ratios alumno/unidad como elemento favorecedor de estas estrategias pedagógicas.»

El artículo 21, habla de las pruebas de diagnóstico a gran escala, destaca tener presente a toda la Comunidad Educativa, queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 21. Evaluación de diagnóstico.

En el cuarto curso de educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por su alumnado. Esta evaluación, que será responsabilidad de las Administraciones educativas, tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

Estas evaluaciones, de carácter censal (...). Las Administraciones educativas promoverán que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar medidas de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente.»

Respecto a la evaluación en la etapa de educación secundaria, la LOMCE, 3 de mayo, 2020,p. 17) establece:

Si se analiza el artículo 28, la evaluación y promoción. Se puede destacar:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria será continua, formativa e integradora.
2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, (...) a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna.
- 3 (...), los alumnos y alumnas promocionarán de curso cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las materias no superadas le permita seguir con éxito el curso siguiente y se estime que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica (...). Los proyectos educativos de los centros regularán las actuaciones del equipo docente responsable de la evaluación (...)
4. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias seguirán los planes de refuerzo que establezca el equipo docente (...). Este alumnado deberá superar las evaluaciones correspondientes a dichos planes (...).
8. Los alumnos y alumnas que cursen los programas de diversificación curricular (...) serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.
9. Al finalizar el segundo curso se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador. Dicho consejo incluirá un informe sobre

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna de la opción más adecuada para continuar su formación (...)

El artículo 29 (p. 22) hace referencia a la evaluación de diagnóstico se concreta:

En el segundo curso de educación secundaria obligatoria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias alcanzadas por su alumnado. Esta evaluación (...) tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa

(...) a partir del análisis de los resultados de la evaluación de diagnóstico, se promoverán que los centros elaboren propuestas de actuación que contribuyan a que el alumnado alcance las competencias establecidas, permitan adoptar *medidas* de mejora de la calidad y la equidad de la educación y orienten la práctica docente.»

Resulta interesante incidir en el artículo 87 (p. 48) pues nombra la cohesión social, indica de manera sintetizada:

(...). Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la *cohesión social* y la igualdad de oportunidades, (...) garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y dispondrán las medidas necesarias para evitar la

segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza (...)

En el artículo 91(p. 41) habla de las funciones del profesorado cabe destacar:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática y de la cultura de paz.

Respecto a la formación del profesorado de educación secundaria obligatoria encontramos el artículo 94 (p.49) que argumenta que:

Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria será necesario tener el título de Grado universitario o titulación equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado (...)

Sobre la aplicación de la evaluación queda constancia en el artículo 141 (p. 60).

«La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados, sobre el contexto educativo, con especial referencia a la escolarización y admisión del alumnado, a los recursos educativos, a la actividad del profesorado (...))»

La evaluación general del sistema educativo queda redactado en el artículo 143 (p. 60) en los siguientes términos:

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

1. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (...) realizará las evaluaciones que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros (...) Estas evaluaciones versarán sobre las competencias establecidas en el currículo y se desarrollarán en la enseñanza primaria y secundaria (...) con criterios de homogeneidad. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá (...) los estándares básicos metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones
2. (...) en el último curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, (...) llevarán a cabo, con carácter muestral y plurianual, una evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos o alumnas. Esta evaluación tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.
3. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (...) coordinará la participación española en las evaluaciones internacionales.

El artículo 144, se hace referencia a las Evaluaciones de diagnóstico:

(...). Los centros docentes realizarán una evaluación a todos sus alumnos y alumnas en cuarto curso de educación primaria y en segundo curso de educación secundaria obligatoria (...). La finalidad de esta evaluación será diagnóstica y en ella se comprobará al menos el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.

2. (...) las evaluaciones de diagnóstico tendrán carácter formativo e interno.

3. (...) regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación (...) que deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa. En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros.

Una vez analizada la actual ley que regula el sistema educativo español donde se incide en la evaluación del alumnado de primaria y secundaria, las competencias del docente y la formación del mismo. Ofrece unas pinceladas respecto a la función que el docente tiene en la evaluación, indica las funciones del Instituto Nacional de Evaluación para finalizar con la gestión y regulación de los resultados de las pruebas diagnósticas y de las pruebas internacionales.

Ahora es el momento de indagar y analizar la formación que el egresado recibe en la facultad de magisterio a través del análisis de los planes de estudio. La aplicación de los cuestionarios del proyecto *Secs-Evalnec* se llevó a cabo en la Comunidad Valenciana en sus tres provincias Alicante, Castellón y Valencia junto a la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha en concreto la provincia de Cuenca.

Por ello vamos a centrarnos en la indagación de los planes de estudios y formación de postgrado de las Universidades de las Comunidades Autónomas que participan en el Proyecto *Secs-Evalnec*. Se observa en sus planes de estudios que el alumnado no recibe formación en metodología de evaluación en el aula. Se detecta una asignatura titulada: Diseño y Evaluación de Planes de

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Acción Educativa, 6 créditos, en el segundo año del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de València. Al examinar la ficha técnica de la asignatura está encaminada a afrontar el trabajo en equipo, la relación y reunión con las familias. En la Universidad de Castilla la Mancha en el Grado de Maestro de Educación Primaria se encuentra la asignatura procesos de enseñanza-aprendizaje al observar la ficha técnica hace referencia a Aprendizaje y desarrollo de la personalidad del niño/a.

Otra opción, consultar el Master Universitario de Profesor/a en Educación Secundaria, se analizan las asignaturas que se imparte al alumnado. En el programa que especifica las competencias del Master no se hace referencia a ninguna aptitud respecto a la metodología de evaluación en el aula y/o técnicas de evaluación en el aula. Destacar que en ambas titulaciones, Grado de Maestro/a de Educación Primaria y Master Universitario de Profesor/a en Educación Secundaria se hace mención a la evaluación del alumnado pero no se especifica y no se imparte ninguna materia específica dedicada a la elaboración /formación y/o utilización en el aula de técnicas evaluativas.

Tras analizar las dos opciones anteriores, Grado de Maestro en educación Primaria y Master Universitario de profesor/a en Educación Secundaria, se decide indagar el Libro Blanco Título de Grado en Magisterio publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005). El presente libro blanco muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentará ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración.

Los planes que se presentan recogen cuantiosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado: análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación europea seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio.

Dentro de los planes que establece el libro blanco los objetivos comunes de las titulaciones de maestro/a de primaria indican la necesidad de definir las funciones que los/las maestros/as deberán asumir en el conjunto del sistema educativo. El afianzamiento de estas funciones establecerá las necesidades formativas de los futuros profesores/as y por tanto para definir el currículo de su formación. El perfil que establece el libro blanco para el profesor/a se encuentra dentro de los siguientes parámetros:

- “Ha de ser el organizador de la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento.
- Debe actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo del grupo.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- Tiene que ser capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela.
- Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de alumnos/as y la evaluación de sus aprendizajes.” (ANECA, 2005. Vol. 1, p. 75).

En el libro blanco se desglosa un capítulo dedicado a los criterios e indicadores de evaluación, en concreto el capítulo 13. Donde especifica dentro del Título de Grado en Magisterio los criterios e indicadores del proceso de evaluación, en relación con el título ¿qué criterios e indicadores del proceso de evaluación cree que son más relevantes para garantizar la calidad del mismo? Reseña la metodología docente en cuanto a:

- Grado de adecuación de las metodologías docentes explicitadas en los programas de la titulación.
- Grado de adecuación de las metodologías docentes explicitadas en su desarrollo académico.

Si se continúa analizando el libro blanco, resaltar en el volumen 2, el anexo 6 p. 329, dedica el anexo a encuesta de opinión a profesionales (Maestros, Directores e Inspectores). En este anexo pregunta a los profesionales de la educación tres puntos fuertes, tres puntos débiles y dos recomendaciones con el fin de mejorar el Grado de Maestro/a de primaria. En los tres puntos débiles aparecen Mejoras en el Practicum, adecuación Teoría/Realidad

Escolar y conocimiento de la realidad escolar falta de. Este ítem se relacionaría con la alusión a un "exceso de formación teórica". En el libro se realiza un listado con los puntos débiles aportados por los profesionales de la educación, la Evaluación "Calidad" aparece en el trigésimo cuarto lugar. Respecto a las recomendaciones la evaluación no aparece como posible mejora.

El libro blanco indica que, debido a la escasa participación e información aportada, la escasa variedad y la continua repetición de las mismas respuestas, la información determinó que se finalizara el análisis de este ítem puntos débiles, puntos fuertes y propuesta de mejora, una vez analizados el 20% de la muestra.

En este punto, el trabajo que centra la tesis doctoral es las técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria, tras el proceso de análisis de la Ley en vigor que regula el Sistema Educativo Español, la observación exhaustiva de los planes de estudio del Grado de Titulación de Magisterio, el estudio de los programas de postgrado que las universidades ofrecen para capacitar al profesorado de educación secundaria y por último el desglose del libro Blanco de la Titulación del Grado de Magisterio desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Acreditación se llega a la conclusión que no existe una competencia, materia, disciplina que forme al futuro docente en técnicas de evaluación pero si existe un epígrafe en todos los documentos anteriormente mencionados donde especifica en que se debe centrar la evaluación del alumnado y la función del docente respecto a la evaluación del mismo en el centro escolar

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

A continuación, vamos a centrar el término principal de estudio de esta tesis doctoral que son las técnicas evaluativas en educación primaria y secundaria. Con el fin de concretar la investigación se efectúa un recorrido del término de estudio de este trabajo doctoral analizando la evolución, el objetivo y las incidencias de la MDE-A en la educación obligatoria dentro del estudio de la cohesión social.

2.6. El término de Metodología de Evaluación en el modelo de la Cohesión Social

Los objetivos del milenio pusieron la mirada en los países pobres sobre todo en los menos desarrollados del planeta proponiendo alcanzar metas sociales hacia 2015, que le ayudasen a avanzar en educación, salud, igualdad de oportunidades para todos/as sobre la población o los segmentos menos favorecidos, la sostenibilidad del medio ambiente, el empleo, entre otros.

A nivel nacional, la educación en España actualmente se identifica como una sociedad de Conocimiento ya que ha habido un incremento notable en el dominio de la tecnología (TIC), si bien ofreciendo un beneficio limitado a unos pocos colectivos y actividades. Este desarrollo de la tecnología puede ser utilizado de manera positiva para mejorar las condiciones de vida de las personas, la sociedad y el desarrollo de nuestras escuelas y por lo tanto de la educación. Por tanto, como dice Jorner-Meliá (2012) nos encontramos en una Sociedad de la Información, sociedad en la que tampoco llega a todos la información con la misma fluidez, ni les sirve de igual modo. Las diferencias entre países, e incluso dentro un mismo país de los que identificamos como avanzados, no permiten que llegue a todos produciendo el mismo impacto benéfico. Lo que caracteriza una verdadera Sociedad del Conocimiento todavía no se ha generalizado. No se da un uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Nos sigue faltando cohesión social, reconocimiento del otro como alguien

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera.

Es cierto que, junto a ese panorama poco alentador que se nos ofrece y dibuja, hay signos y señales muy positivas (Jornet-Meliá, 2012), ya que aparecen mejoras tecnológicas, que van avanzando desde la década de los 70, como se hace referenciar en este estudio en el apartado de etapas históricas de la evaluación educativa. Sin duda, bien utilizadas y que pueden abrir caminos esperanzadores de mejora para este ámbito. Ante la preocupación que muestra el ser humano, existe un gran compromiso social que conlleva un crecimiento del voluntariado, esta predisposición por ayudar al prójimo reúne personas que desde diferentes situaciones y motivaciones colaboran con la expectativa de mejorar las condiciones de vida de los demás.

Con el paso de los días y con la vorágine de la crisis sanitaria que actualmente vive la sociedad a nivel mundial, por Covid-19, nos encontramos en un momento en el que se insinúa la necesidad de comprometerse con un cambio trascendente en las formas de estar en el mundo. El pueblo considera necesario y reclama un cambio en ciertos aspectos de nuestra educación tal como equidad, derechos para todos, optimizar la inclusión personal y social, eliminación de la deficiencia económica, derecho a un profesional sanitario en los centros escolares, intentar practicar estas características nos lleva a eliminar la exclusión.

Según el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2009) en el informe realizado en el 2007 para la educación primaria, pretende conocer el progreso del alumnado y los posibles cambios aparecidos en estos cuatro últimos años, a través de la

comparación de los resultados obtenidos a lo largo de las evaluaciones realizadas. En estos resultados se pueden observar mejoras a nivel de conocimientos matemáticos, conocimiento en lengua castellana y literatura, conocimiento del medio natural, social y cultural y lengua inglesa. Hasta aquí todo bien, pero ¿qué sucede cuando hablamos de las pruebas realizadas por la OCDE a nivel internacional? Llegados a este punto, cuando oímos en las noticias los resultados ofrecidos por los informes internacionales a raíz de las pruebas realizadas en las evaluaciones PISA, nos damos cuenta de que los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas por el INEE no son tan buenos resultados como creíamos. Cada vez que se realizan los estudios llevados a cabo por la OCDE, el interés último es conocer el ordenamiento de los mejores países respecto a la educación. El nuestro, España, no sale bien favorecido mostrándose dentro del ranking en una posición intermedia, lo cual a la gran mayoría de la población nos sorprende pues tenemos conocimiento de cambios en la educación, supuestamente realizados para mejorar nuestra educación, pero los resultados a nivel internacional no acompañan los esfuerzos realizados sobre todo por los alumnos, maestros y familias.

Jornet-Meliá (2012) incide en la calidad, la eficacia educativa de nuestros centros desde el concepto de Cohesión Social, adoptado y llevado a cabo por el Consejo de Europa, guía para el desarrollo de políticas públicas y el cual ha concebido el concepto de calidad de una forma más integradora y sistémica, mirando la calidad como un derecho para toda la sociedad.

Asimismo, Jornet-Meliá, (2012) plantea que es necesario identificar los factores que actúan como obstáculos para el desarrollo personal y social, si se quiere promover una mejora. Porque en la actualidad se convive con unos contrastes sociales que se mueven en los extremos de grandes logros conviviendo con grandes desigualdades sociales; a esto él lo llama selva, mientras se actúa en marcos competitivos malsanos, donde un pequeño grupo ejerce con eficacia el poder sobre mayorías desfavorecidas.

Expresa que se ha mal llamado la sociedad del conocimiento por el predominio del avance tecnológico pero que no llega ni beneficia a la mayoría; lo mismo con la sociedad de la información, la misma no beneficia ni llega a todos, sólo se queda en los países más avanzados del mundo, mientras los menos favorecidos no logran obtener nada.

En su planteamiento, Jornet-Meliá, (2012) indica el uso extensivo y positivo de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Así como, asevera que nos sigue faltando cohesión social, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera.

Los avances proclamados y difundidos para vender una falsa imagen de progreso, también reconoce la existencia de signos que dan esperanza y son precisamente esa “masa crítica” que se siente preocupada y comprometida con “el otro”, basado en el reconocimiento y amor al ser humano, le da importancia y esto en diversas áreas están posibilitando abrir caminos de esperanza y mejora social.

Este compromiso social voluntario está creciendo, reúne a personas que desde diferentes posiciones y motivaciones colaboran con la expectativa de mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos de la sociedad.

Jornet-Meliá (2017) expresa que se necesitan voces, y yo agrego, plumas, esferográficas, publicaciones y divulgaciones que se sumen al reclamo de los derechos, la eliminación de la pobreza y exclusión social, porque se necesita un mundo mejor, para todos/as y no para un grupo o minoría.

Objetivos del Modelo de Cohesión Social.

El objetivo principal del Modelo de Cohesión Social es una propuesta desde la Unión Europea que sirviera de marco guía, de las políticas sociales, que ayude a desarrollar de forma más armónica y homogénea en derechos y oportunidades y grado de bienestar para que toda la población tenga acceso equitativo a recursos y derechos y las mantenga a lo largo de su vida.

Cuando hablamos de educación, no podemos separar el contexto de aprendizaje de los resultados escolares que se producen. La vinculación entre el proceso educativo y el entorno que rodea al mismo es esencial para considerar cualquier práctica educativa de forma global.

En este orden se considera la práctica educativa, como un proceso inseparable entre la persona que recibe el aprendizaje, la persona que enseña y el entorno que les rodea. De la misma forma, las relaciones que a su vez puedan llegar a producirse entre todos los ámbitos implicados, podrán generar diferentes factores que van

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

a mediar de manera directa en el propio desarrollo del todo el proceso educativo.

Por tanto, es necesario identificar aquellas variables de contexto relacionadas con la educación para poder fomentar procesos que intenten explicar las diferencias que se producen con el rendimiento académico. O al menos tener una idea, de las razones por las cuales se distribuye el aprendizaje de una forma u otra entre los distintos grupos de estudiantes.

Para conocer las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, de forma general se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes fuentes de información (estudiantes, maestros y familias). De esta forma se pretende obtener información a partir de las diversas variables contextuales que puedan llegar a asociarse ante los procesos educativos (González-Montesinos y Backhoff 2010; Jornet-Meliá et al., 2013).

Para poder llevar a cabo lo comentado anteriormente, resultan necesarios los cuestionarios de contexto, los cuales nos pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (De la Orden y Jornet-Meliá, 2012) tales como las realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: OCDE, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en España: INEE, o por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa: LLECE, o el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México: INEE.

Frecuentemente se le exige más a este tipo de estudios de lo que realmente pueden ofrecer, como por ejemplo que aporten

información para la mejora de la docencia en las aulas. La falta de utilidad que se les imputa, en parte razonable, se da en ocasiones por desconocimiento real de las bases en que se sustentan estos estudios (Jornet-Meliá et al., 2012, p.9).

Cabe señalar que el cuidado en el proceso de diseño y construcción para ambos tipos de instrumentos de evaluación - pruebas de aprendizaje y cuestionarios de contexto- en teoría debiera ser el mismo. Pero es bien sabido, que en la práctica los cuestionarios de contexto no reciben tanta atención –económica, técnica y/o social- e incluso en ocasiones no se realizan los procesos de validación pertinentes para las mismas (González-Montesinos y Backhoff, 2010).

Por ello, desde GEMEducó se decidió priorizar el análisis de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos, la dimensión que debía integrarlo y los criterios de calidad a los que debían ser construidos. Este estudio fue el proyecto *Secs-Evalnec (Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades)*.

En esta revisión de proceso contextual, es muy positivo lo que comenzó a generarse en el año 2000, en la cumbre de Lisboa. No profundizamos en analizar motivos o factores que actuaron cuando se planteó para la UE un objetivo que parecía difuso: promover la Cohesión Social. Pero lo cierto es que el concepto de Cohesión Social se ha convertido en un referente clave para la concepción de una Europa más social, frente a un modelo solo económico. La Cohesión Social, se ha convertido en el elemento guía de las políticas sociales que deberían ayudar a desarrollar una

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

UE, más armónica y homogénea, en derechos y oportunidades y grados de bienestar, atendiendo que toda la población tuviera acceso equitativo a recursos y derechos y que ello se pudiera mantener a lo largo de todo su desarrollo vital. Hoy el objetivo se ha paralizado por la crisis económica, pero sigue manteniéndose en las formulaciones de la UE.

El Consejo de Europa define la Cohesión Social como:

...la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable (Consejo de Europa, 2005; p. 23).

Como desarrollo de esta propuesta se han ido sucediendo diversas concreciones, a nivel europeo. De entre ellas, dado que es el instrumento que se ha propuesto utilizar para la evaluación, hay que destacar el *Portafolios de Laeken* (Consejo de Europa 2001,2005). El problema es que resulta ser una formulación para realizar comparaciones internacionales y es limitado para el análisis en profundidad, algo que ya señalaron diferentes autores como Atkinson y colaboradores (2005), Villatoro y Rivera (2007). Por su parte, la *Guía Metodológica del Consejo de Europa* (2005) sí que es más explícita. En este sentido, en relación con los dos instrumentos de evaluación, cabe destacar, de acuerdo con Jorret-Meliá et al. (2015) que:

(...) se publicó por primera vez en 2005 la Guía metodológica para el desarrollo de políticas públicas (Consejo de Europa, 2005, p.5), ya citada y que reúne

diversos indicadores organizados en función de diversos sectores de actividad política y pueden constituir, a su vez, un fundamento coherente para el diseño de indicadores de evaluación. El Portafolios de Laeken es un conjunto de indicadores diseñados para poder realizar el seguimiento y evaluación de la evolución de la cohesión social en Europa. Los indicadores que incluye el *Portafolios de Laeken* se dirigen a medir la exclusión social, como: un fenómeno multidimensional, independiente de la pobreza, y que afecta de forma dinámica a las personas a lo largo de su vida imposibilitando su integración social.

Es necesario hacer un esfuerzo para intentar acercarnos a un modelo o modelos educativos que explícitamente afronten el problema de la promoción de la Cohesión Social. En este sentido, la evaluación puede coadyuvar a su identificación. Por ello, como profesionales de la Educación, ¿qué podemos hacer para fomentar el objetivo de Cohesión Social?, considerando que la educación probablemente es uno de los mejores instrumentos de las políticas sociales para poder orientar esa transformación, mejorando la situación social de las personas, los colectivos y las sociedades. Es evidente que, en muchas ocasiones, la educación escolar por sí sola no puede ser un elemento de transformación directa, porque hay que tener presentes en las sociedades, otros factores que actúan con enorme fuerza al respecto. Todo ello, se observa tanto en sociedades desarrolladas como en las que se puedan encontrar en desarrollo (Jornet-Meliá, 2010; 2012).

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Ante el presente estado de la cuestión, este estudio se enmarca en el modelo de evaluación de la educación para la *Cohesión Social*- propuesto por Jornet-Meliá (2010; 2012), que se comenta a continuación:

Tabla 10.*Dimensiones del Modelo de Cohesión Social (Jornet-Meliá, 2012)*

DIMENSIONES	CONSTRUCTOS DE EVALUACIÓN
1.- BIENESTAR SOCIAL (para todos)	<i>Clima social en el aula</i> <i>Gestión social en el aula</i> <i>Gestión de conflictos en el aula</i>
2.- SOSTENIBILIDAD (a lo largo de la vida)	Competencias académicas Aprender a aprender <i>Resiliencia</i> <i>Valor social de la educación</i> <i>Competencia y desarrollo emocional</i> Competencias cívicas
3.- EQUIDAD (en el acceso a recursos y oportunidades)	<i>Metodología didáctica</i> (participativa, equipos, aprendizaje autónomo). <i>Metodología de evaluación</i> (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos) <i>Colegialidad Docente</i>
4.- INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD (personal y social)	Respecto, dignidad y reconocimiento. <i>Inclusividad: atención a la diversidad funcional, cultural y social.</i>
5.- PARTICIPACIÓN (social)	Colaboración familia-profesorado-escuela. Estilos educativos Familiares. Estilos educativos Docentes Sentido de pertenencia discente Responsabilidad Social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y sociedad)

Nota.: Jornet-Meliá (2012, p. 358).

En la tabla 10, se puede observar un modelo educativo orientado hacia la promoción de la *Cohesión Social* desde la evaluación. Para ello, se recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta en la evaluación, indicando posibles informantes, ya que, como es obvio, la tarea educativa no engloba todas las posibilidades de alcanzar la cohesión social en toda la sociedad (si no que habría que tener en cuenta más disciplinas). Dichas dimensiones entendemos que pueden establecerse como elementos de relación vertical entre los planos de análisis mencionados: (1) salones clases, (2) escuela y (3) sistema:

Entrada/contexto (elementos situacionales que condicionan la intervención –obstáculos y o facilitadores básicos), procesos (modos en que se estructura la respuesta educativa para satisfacer la meta de la CS, identificando asimismo los agentes de cambio) y productos o resultados -resultados personales y/o sociales –cognitivos y socio afectivos- de la intervención educativa- (Jornet-Melia, 2012, p. 358).

En muchos casos, el grado de cohesión real es superficial y no profundo, manifestándose en la existencia de diferencias importantes en cuanto a las maneras en que se enseña, se evalúa a los estudiantes, la forma en que se aborda la resolución de conflictos internos del salón de clases o incluso con familias; diferencias en cuanto a tolerancia y/o aceptación de la diversidad de cualquier clase, por ejemplo. En todos estos casos, el alumnado percibe, vive y siente los modos en que se trabaja -o no se trabaja- por el bienestar de todos y todas (el profesorado y, de forma común, entre el estudiantado, o cómo se expresa la justicia y la equidad), incidiendo de forma clara en el grado en que finalmente se da una

Cohesión Social, a nivel de salón de clases, centro y comunidad (Jornet-Meliá, 2012).

En este sentido, se ha de procurar articular todos los planos de intervención educativa, de manera que se logre un nivel razonable de coherencia entre ellos. Es evidente que la incidencia más directa de éxito en la intervención educativa se podría conseguir a nivel de sala clases (más que a nivel de sistema), pero aún, en el plano de las aulas la influencia situacional y contextual del conjunto del centro escolar, de la familia y de la sociedad es una constante.

En esta línea, si contemplamos la evaluación dentro del modelo de Cohesión Social, nos apoyaremos para nuestro trabajo en una hipótesis interpretativa propuesta por Jornet-Meliá (2012a), donde se relacionan los posibles factores implicados en la relación entre la Educación y la Cohesión Social.

Aunque no disponemos aún de datos concluyentes, con los análisis que vamos disponiendo podríamos avanzar una hipótesis interpretativa al respecto:

Si pudiéramos medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (valor social de la educación), y lo relacionáramos con indicadores de bienestar social bien medidos se daría una relación curvilínea, prácticamente en U invertida. El problema es que esta relación entre valor social de la educación y bienestar social, afecta a los resultados educativos que se replicaría la tendencia en la relación entre valor social y rendimiento o

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
entre bienestar social y rendimiento. Se generalizaría en sus
aspectos más negativos (Jornet-Meliá, 2012a, p. 355).

2.6.1. Incidencia del Modelo de Cohesión social en la sociedad.

En cuanto a la puesta en práctica del Modelo de Cohesión Social desde la educación, Jornet-Meliá (2012) señala que es en las evaluaciones de instituciones educativas y/o escuelas, o evaluaciones de la docencia del profesorado donde debe realizarse. El trabajo a desempeñar sobre la educación con la finalidad de poder utilizarla como una herramienta para obtener una transformación social debe insistir sobre diferentes actuaciones, se debe ir del análisis macro al micro, de lo general a lo individual. No debemos olvidar que las estrategias educativas que queremos que den como resultado un cambio social deben iniciarse de manera paulatina en las aulas, con el fin de poder llegar a toda la población. De no ser así, el dominio para el cambio se verá muy limitado y no llegará a todos los ciudadanos (Jornet-Meliá, 2007, pág. 7):

Para esto desarrolló los planos de análisis desde las políticas sociales a las políticas educativas como instrumento de transformación social. El modelo sistémico de Evaluación de Sistemas, evaluación y acreditación de Instituciones y evaluación de la docencia que imparte el/la profesor/a en el salón de clase.

Desde la educación se pueden hacer muchas acciones para promover el modelo de Cohesión Social; en ese orden, Jornet-Meliá (2012) plantea que tradicionalmente, los organismos pedagógicos se organizan como agentes que darán una

contestación social a las necesidades e intereses de educación en una sociedad.

Sin embargo, también es cierto que estas instituciones son vistas normalmente por la mayoría de las sociedades como las organizaciones que prestan el servicio de educar. A lo largo de esta investigación se maneja el término de Comunidad Escolar, presente en todos los planes de acción educativa de los países avanzados, pero en contadas ocasiones se asemeja en toda su extensión la realidad, en la vida cotidiana escolar. Es decir, se Comunidad Educativa implica actuar en colaboración Escuela, Familia y Sociedad, y esta situación pocas veces se consigue.

Por tanto, se habla de Comunidad Educativa y cohesión social entendiendo que sus actores se implican en la vida cotidiana de la escuela. Realmente, según el grado de implicación y si es real la cohesión social en las escuelas, la Comunidad Educativa coopera en el día a día del centro. El desarrollo o no de estas características se manifiesta de manera importante en los estilos de enseñanza, en cómo se evalúa al alumnado, como afrontan la resolución de conflictos internos del aula o incluso con familias, los valores que se transmiten en el centro como pueden ser la tolerancia, aceptación de la diversidad, justicia, etc.

Según Jornet-Meliá (2012) en todos estos casos, el alumnado de primaria y secundaria aprecia, juzga, cree, aprende los modos en que se trabaja, o no, por el bienestar de todos. Esta forma de proceder y transmitir la educación en el centro incide de forma clara en el grado en que finalmente se da una CS, a nivel de aula, centro y comunidad.

En la investigación realizada por los autores Manhey y Salmeron (2015) concluyeron que las familias reconocen de manera positiva la participación que les ofrecen desde la escuela, aceptan la evaluación que realizan los/las estudiantes y consideran satisfactoria la aportación social y educativa.

El problema, según Jornet-Meliá (2012) es que la educación está dentro de un plan de actuación sistémico, en el cual están implicados todos. Dentro del plano sistémico, existen diversos subsistemas los cuales se interrelacionan entre sí, dichas relaciones pueden influenciar de manera soberana e incierta el funcionamiento del sistema. Esta situación complica la organización y la intervención de respuestas educativas eficaces y vigorosas que tengan carácter multidimensional y mantengan coherencia en todos los planos del sistema.

Las sociedades democráticas, son autónomas y viven en actitud de libertad, no es habitual modificarlas como si de una investigación de laboratorio se tratase. Por eso intentará conectar todos los planos sistémicos para realizar la intervención educativa, de forma que se consiga un nivel razonable de coherencia entre ellos. Esta situación que vivenciamos en el día a día de la sociedad, nos indica que la mayor probabilidad de éxito en la enseñanza educativa se podrá estructurar a nivel de aula- no tanto a nivel de sistema-Aun así, en el plano del aula, encontraremos dificultades que interfieren en nuestro trabajo educativo como la influencia contextual y la ubicación del centro escolar, de la familia y de la sociedad.

2.6.2. Constructos implicados en el Modelo de Cohesión Social.

Para Jornet-Meliá (2012), la educación probablemente es el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades. No obstante, casi siempre observamos que la enseñanza escolar necesita el apoyo de otros agentes si queremos que ayude como instrumento para la evolución de la sociedad. Entonces la educación necesita la ayuda de otros agentes sociales que intervengan con enorme fuerza.

Coincidiendo con sus planteamientos, por ejemplo, en la educación dominicana se ha adolecido de muchas oportunidades que faciliten el aprendizaje, por lo que, las posibilidades de avances para los estudiantes estaban muy limitadas. Sin embargo, desde hace un tiempo las políticas educativas empezaron a cambiar para mejor, ofreciendo mayores recursos pedagógicos, de motivación y satisfacción para los docentes, mejores infraestructuras, capacitaciones docentes, pero esto no se ha traducido, a corto plazo, en mejoras de la calidad educativa en los estudiantes.

Creemos que desde las aulas, la gestión, la forma de enseñar, debe producirse un cambio, para que todo el esfuerzo que se está realizando y el que se continuará propiciando redunde en beneficio del alumnado; por ello se investiga en esta dimensión de metodología de evaluación concretamente en las técnicas evaluativas que utiliza el profesorado para realizar la evaluación en el aula, porque creo que el esfuerzo comunitario de los verdaderos gestores de aula, su trabajo coordinado, apoyado y motivado, entendiéndose como comunidad escolar resultaría beneficioso para

el sistema educativo, porque le aportaría la calidad deseada en todos los órdenes de actores que la integran.

La dimensión educativa del Modelo de Cohesión Social presenta unos constructos que es conveniente tener en cuenta para entender los aspectos que abarca.

Como se ha podido ver en la Tabla 10 (p. 164), las dimensiones implicadas en este modelo son las que se derivan de su definición (Jornet-Meliá, 2012):

- Bienestar Social para todos.
- Sostenibilidad a lo largo de la vida.
- Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades).
- Integración de la diversidad (personal y social).
- Participación social.

Los constructos del modelo de Cohesión Social, expresados en dimensiones para la educación, Jornet-Meliá (2012) los explica de la siguiente manera:

- Formula que se necesita conjuntamente ofrecer herramientas mediante instalaciones, servicios, materiales, capitales externos, con el fin de alcanzarlas hay que crear los ambientes sociales internos para obtener los resultados deseados.
- En ciertas ocasiones los estudiantes no entienden la educación como el medio para llegar a la promoción social, esta situación se produce porque vivencian niveles de bienestar social muy elevados que satisfacen y les ofrece confianza no valorando el

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

esfuerzo y obteniendo un rendimiento inferior a lo que les atañería dar.

- Indica que una vez alcanzadas unas condiciones de bienestar social apto los resultados pedagógicos serían fenomenales, entendiendo la enseñanza como un posible elemento de transformación social y no se haya perdido la visión de la educación con su función de promoción y desarrollo social.

Las observaciones que se hacen, extraídas de la lectura de artículos que plasman resultados de grandes estudios y de magnas investigaciones educativas, regularmente lo viven el profesorado en el aula en su comunicación con el alumnado y las familias o tutores legales. Por tanto, cada vez es más habitual que en nuestro país se abogue por la cultura del esfuerzo, la disciplina, la responsabilidad con la enseñanza, el compromiso pedagógico, reconocimiento del profesorado como figura de autoridad, etc.

Cooperación necesaria en el Modelo de Cohesión Social.

Llegados a este punto, el modelo de cohesión social presupone que para obtener logros es necesaria la cooperación de la familia, la escuela y el alumnado. Si se quieren observar progresos, es necesaria la colaboración de todos los agentes mencionados. Para ver cambios a largo plazo hace falta la colaboración de toda la sociedad, pues sí sólo se implica un único agente puede con esfuerzo y disciplina, es posible que obtenga resultados favorables en algún contexto o respecto a algunos factores, pero será difícil que estos resultados se puedan mantener en el tiempo.

Como explica Jornet-Meliá (2012) con todo, ese tipo de aspectos que se invocan (esfuerzo, disciplina, compromiso...) no se improvisan, y no pueden tampoco ser desarrollados únicamente desde la escuela. Los Modelos Sociales de referencia que se difunden gracias a estar en la Sociedad de la Información (que no del Conocimiento) no apoyan este tipo de cultura social. Desde la forma de hacer política hasta el acceso al éxito social y económico, en los países desarrollados nos encontramos con factores de educación informal extremadamente fuertes. No los puede contrarrestar la escuela por sí sola, ni el profesorado de forma aislada. Para que la educación funcione se necesitan complicidades.

Jornet-Meliá (2012) señala dos tipos de complicidades las cuales son determinantes para que esta mirada se desarrolle ampliamente: internas y externas. Vamos a exponerlas tanto la interna, que se da al interior de la escuela, como en la externa al centro educativo, como contextos inmediatos a las escuelas.

Las colaboraciones internas en las instituciones educativas producen que todo el profesorado actúe en la evaluación de forma unida, siendo modelos de referencia homogéneos respecto a principios básicos de orden democrático y de actuación social. Asimismo, las vivencias del alumnado en las escuelas deben estar acordes con lo que se les pretende aportar como personas. Si hablamos de utilizar una metodología de evaluación que valore de forma imparcial, donde el alumnado y la familia la consideren una evaluación justa, respetando la diversidad, atendiendo a la tolerancia, o valorando el esfuerzo y el respeto, etc. Todos los

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

agentes implicados en la consecución de este objetivo deben vivirlo, sentirlo así.

Las emociones que hayan acompañado y generado sus vivencias podrán actuar como elementos de refuerzo para interiorizar, mantener y promover esta cultura. Por ello, no se trata sólo de que el profesorado se coordine en lo formal, en lo superficial; sino de compartir la vivencia educativa de la institución escolar de forma que el alumnado encuentre un modelo de referencia homogéneo y sólido, es decir, cohesionado (Bakieva, 2016).

Colaboraciones externas a la institución educativa. Básicamente en sus relaciones con las familias del alumnado, y con el contexto social en el que se inserta la institución. Buena parte del éxito escolar está relacionado con la imagen social que se tiene del profesorado (respeto, reconocimiento de la autoridad del profesorado, trato justo hacia el alumnado, coherencia en el desarrollo en el aula), de lo que le exige a sus alumnos (esfuerzo, disciplina, compromiso) y de los resultados académicos que obtienen. Según señala Bakieva (2016) esta imagen social depende obviamente de todos, también del profesorado. Pero no hay que olvidar que la complicidad de las familias con el profesorado es la clave. Es necesario que se den actuaciones coherentes y mutuamente apoyadas entre los actores principales de la educación. El profesorado no debe ser descrito como un “agente social servilista” (en sociedades que se consideran democráticas se mal interpreta la función del docente), sino que “presta un servicio de gran valor social” (Bakieva, 2016, pág. 426)

Ambas consideraciones son radicalmente diferentes. Apoyar al profesorado como Modelo de Referencia es apoyar que su actuación pueda ser más eficaz. En este sentido, no sólo se trata de que las familias participen en la educación, sino que se establezca esta corriente de complicidad que mencionamos anteriormente. Del mismo modo, y junto –o frente- a las familias y a la escuela, los Modelos Públicos de referencia deben ser un apoyo con su comportamiento en la creación de las condiciones para que esos principios, actitudes, valores, etc...que se pretenden desarrollar en el alumnado puedan llegar a consolidarse. Citando a Sancho-Álvarez (2013,p.102) “el valor social de la educación, en definitiva, es determinante”. Este tipo de aspectos obviamente señala también hacia la cohesión como objetivo: Cohesión Familia-Escuela, y Cohesión Social. (Sancho-Álvarez et al., 2016).

Capítulo 3. Instrumentos utilizados en la metodología de evaluación

Llegados a este punto se hace referencia a los modos, métodos y técnicas que describan cómo realiza el profesorado la evaluación, qué criterios orientan sus decisiones, los instrumentos que utiliza para poder obtener los resultados de sus alumnos/as y poder comunicar tanto a ellos como a sus familiares la calidad del desempeño obtenido a lo largo o durante el curso escolar.

Tanto para la población como para el profesorado, lo más frecuente es que cuando se refieren a los resultados académicos, mayoritariamente este hecho lo identifican con la asignación de unas calificaciones como resultado de un juicio sumativo al finalizar los exámenes de un periodo o al finalizar el curso escolar.

Como señalamos en la introducción a esta tesis doctoral, queremos indagar acerca de los instrumentos de evaluación utilizados para llegar a un juicio acerca del logro en el aprendizaje realizado, si ha sido conveniente formado para su diseño y utilización, así como si informa de los resultados a los/las alumnos/as y familiares.

Antes de analizar cuáles son los instrumentos que el profesorado de educación obligatoria utiliza para realizar la evaluación de su alumnado en el aula, se especifican algunos conceptos relacionados con el constructo metodología de evaluación en el aula, que se investiga esta tesis doctoral.

Sánchez-Delgado et al., (2015, p. 33), realizan una aproximación al concepto metodología de evaluación:

-Método-evaluación: La técnica es el camino que nos lleva a un fin.

-Metodología-evaluación: Teoría del método científico. Manera en que realizamos una investigación y, más concretamente, a los supuestos y principios que la rigen. El objeto de la metodología es velar por las técnicas aclarando y valorando críticamente los principios, procedimientos y estrategias relativos a su adecuación para la investigación. Dentro de nuestro campo la metodología va a hacer referencia a los aspectos relacionados con el plan o esquema de trabajo de quien lleva a cabo la evaluación. Por tanto, la metodología de evaluación en esta investigación abarca diferentes consideraciones:

- metodología de evaluación = investigación evaluativa
- metodología de evaluación = proceso sistemático
- metodología de evaluación = juicio de valor
- metodología de evaluación = toma de decisiones.

Analizado el concepto de metodología de evaluación, el valor de la educación, implicaciones que se observan en el profesorado, alumnado y familias junto a las acciones que desde la sociedad se deben tener presente con el fin de conseguir que la educación sea un valor importante con el fin de obtener resultados favorables y se mantengan en nuestra sociedad a lo largo del tiempo. A continuación, se analizan los instrumentos estandarizados y no estandarizados que el profesorado de la escuela obligatoria puede utilizar a la hora de realizar la evaluación en el aula.

3.1. Recogida de información.

El momento de la recogida de datos o de información en el aula constituye uno de los puntos esenciales para el profesorado en el proceso de evaluación ya que los datos nos van a permitir a través de su tratamiento, la posibilidad de comprobar si el alumnado ha conseguido los objetivos o las metas que se planificaron conseguir en un principio.

Los instrumentos de obtención de información los utiliza el profesorado para facilitar el procedimiento de los datos de cada alumno/a. En el ámbito de trabajo de la educación se dispone de gran variedad de técnicas (tanto estandarizadas como no estandarizadas) para poder obtener información sobre el aprendizaje del discente como pueden ser: tests, cuestionarios, sistemas de observación, diseño de prueba/exámenes de preguntas de desarrollo breve o extenso,... Cada una de ellas posee unas ventajas e inconvenientes y tiene diferentes usos. Cuando interactuamos con la realidad psicológica o pedagógica nos encontramos con la necesidad de trabajar con instrumentos que sean capaces de identificar adecuadamente el progreso o las dudas que presenta cada alumno/a en el proceso de aprendizaje.

El conocimiento de estas técnicas es fundamental para todo profesional del ámbito socioeducativo (maestros, pedagogos, logopedas, educadores sociales, psicólogos...) pero de todos los instrumentos posibles en esta tesis doctoral se realiza una selección dependiendo del plano metodológico en el cual nos situamos como profesionales, ya que según las necesidades que detecte el profesorado en el aula utilizará más adecuadamente un instrumento u otro.

Conocer la metodología utilizada por el profesorado en el aula, es decir el plan de trabajo que propone el/la profesor/a a sus alumnos/as, será útil para entender los procedimientos que utilizará durante la evaluación con el fin de poder contrastar los objetivos planteados y los alcanzados por cada alumno (Jornet-Meliá y Sánchez-Delgado, 2014).

Es importante tener en cuenta a la hora de elegir la técnica de evaluación para realizar la valoración del aprendizaje del alumnado, la metodología de evaluación y su descripción. En base a estos métodos de evaluación podemos elegir el instrumento, más fiable y válido, para realizar la evaluación del aprendizaje en el aula.

Definición de Metodología de Evaluación en el Aula (MDE-A).

El proceso para obtener la definición de MDE-A, transita por distintas definiciones en las cuales se intenta obtener la definición que mejor englobe y explique de forma adecuada la MDE-A. El camino para llegar a la definición de MDE-A, recorre un periplo de definiciones. En un primer momento la definición de evaluación enlaza con la definición de metodología de evaluación desde la perspectiva del docente. Se considera que el constructo en el que nos centramos en esta tesis es el MDE-A desde la perspectiva del alumnado y del docente considerando necesario obtener una información desde la perspectiva de ambos.

La transición de definiciones hace necesario centrar el objetivo general de esta tesis que es indagar acerca del tipo de técnicas de evaluación que utiliza el profesorado, sus conocimientos metodológicos y los usos que realiza de la

información; así como, la percepción del alumnado acerca de cómo es evaluado.

El constructo operativo de MDE-A parte de dos definiciones, la primera: “evaluación como el proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa.” (Jornet-Meliá y Leyva Barajas, 2009, p. 96). Y la segunda, la definición de competencia metodológica, que se refiere al “conjunto de habilidades necesarias para realizar de manera apropiada las tareas y actividades implicadas en el desempeño de las funciones del evaluador educativo con un dominio o maestría en la metodología de la evaluación y de su aplicación en distintos ámbitos concretos” (Jornet-Meliá y Leyva Barajas, 2009, pág. 101)

Dentro del proyecto *Secs-Evalnec*, se diseña y valida un instrumento para poder evaluar los constructos anteriormente mencionados. El constructo MDE-A, hace referencia a la perspectiva que tiene el alumnado respecto a la evaluación realizada por el profesorado dentro del aula (Vázquez-Garrido y Duart Carrión, 2019), así como se comprueba, a partir de la información que facilita el profesorado, la concurrencia entre ambas fuentes, de manera que, a partir de las dos perspectivas, se pueda extraer una visión más fidedigna acerca del modo en que se realiza la evaluación en el aula.

Por ello, nos centramos en la información que extraemos a partir del cuestionario realizado en el proyecto *Secs-Evalnec* para poder evaluar la MDE-A desde la opinión del alumnado y del profesorado.

El cuestionario dirigido al profesorado está compuesto por 5 dimensiones:

- *Formación*, que consta de 13 ítems, que nos informan acerca de han recibido formación específica en diferentes técnicas evaluativas

- *Técnicas utilizadas*, que consta de 13 ítems, relativos a las técnicas que dicen utilizar los docentes para realizar la evaluación de su alumnado

- *Utilidad*, que consta también de 13 ítems, en los que nos informan acerca de si las técnicas les resultan más o menos útiles.

- *Criterios de evaluación*, que consta de 7 ítems, en donde se pregunta a los docentes en qué criterios se basan para otorgar una calificación y,

- *Uso de la evaluación para retroalimentación*, en donde a partir de 3 ítems, se les pregunta qué comportamiento tienen como docentes, cuando un estudiante obtiene calificaciones muy bajas.

En la siguiente tabla, se puede observar las dimensiones del cuestionario del profesorado, seguidamente se analiza cada dimensión.

Tabla 11.

Dimensiones del cuestionario de Profesorado

FORMACIÓN
TÉCNICAS UTILIZADAS
UTILIDAD DE LAS TÉCNICAS
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
USO DE LA EVALUACIÓN: RETROALIMENTACIÓN.

A continuación, con el fin de entender, proporcionar y facilitar una mejor comprensión y lectura de esta investigación, se elaboran tablas con los ítems que componen cada constructo. Cada ítem está acompañado del número asignado en el cuestionario, más tarde en el apartado empírico se hace referencia al número de ítem con el fin de facilitar la lectura.

En la tabla 12 se pueden analizar los ítems que componen la dimensión formación.

Tabla 12.

Ítems que compone la dimensión formación.

<i>Usted, como docente, ¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?:</i>
Examen oral J01
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J02
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J03
Rubricas de Evaluación J04
Portafolios J05
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J06
Observación J07
Entrevista J08
Técnicas de Autoinforme J09
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J10
Análisis de Diarios de Clase J11
Debates/Exposición J12
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J13

Continuamos con la dimensión *Utiliza*. Como se puede observar en la tabla 13, está compuesta por los siguientes ítems:

Tabla 13.

Ítems que componen la dimensión Utiliza.

<i>Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación?</i>
Examen oral J14
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J15
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J16
Rubricas de Evaluación J17
Portafolios J18
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J19
Observación J20
Entrevista J21
Técnicas de Autoinforme J22
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J23
Análisis de Diarios de Clase J24
Debates/Exposición J25
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J26

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Es el momento de atender la dimensión *Utilidad de las técnicas* Tabla 14 compuesta por los ítems:

Tabla 14.

Ítems dimensión son útiles

<i>Usted, como docente, ¿cree que estas técnicas son útiles para evaluar a los alumnos?:</i>
Examen oral J27
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE J28
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO J29
Rubricas de Evaluación J30
Portafolios J31
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J32
Observación J33
Entrevista J34
Técnicas de Autoinforme J35
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J36
Análisis de Diarios de Clase J37
Debates/Exposición J38
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J39

Por otra parte, se atiende la dimensión *Criterios de evaluación (para evaluar se basa en)* - ver Tabla 15- compuesta por los siguientes ítems.

Tabla 15.

Ítems que componen la dimensión para evaluar se basa en.

<i>Usted, como docente, para evaluar se basa en:</i>
Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase J40
La corrección de los deberes de casa J41
Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno J42
Un seguimiento personal de cada alumno/a J43
Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error J44
El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes J45
El comportamiento que han tenido en clase J46

Por último, atendemos a la dimensión de retroalimentación (*cuando un/una alumno/a obtiene calificaciones bajas*), compuesta por los ítems que se observan en la tabla 16.

Tabla 16.

Ítems que componen la dimensión cuando un/una alumno/a obtiene calificaciones bajas

<i>Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...:</i>
Habla con este alumno/ esta alumna J47
Suele darle tareas adicionales J48
Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna J49

Respecto al cuestionario que pregunta al alumnado cabe señalar que está compuesto de 2 dimensiones -ver tabla 17-.

-La dimensión percepción del alumnado consta de 8 ítems.

-La dimensión valoración, comentarios, retroalimentación consta de 14 ítems.

Tabla 17. Dimensiones del cuestionario de Alumnado

Dimensiones del cuestionario de Alumnado

Percepción del alumnado respecto a	-técnicas para evaluar
	-gestión de la evaluación
	-técnicas para calificar.
Valoración/comentarios/retroalimentación	

Según definen Vázquez-Garrido y Duart Carrión, (2019), el constructo MDE-A desarrollado en el cuestionario, se compone de dos dimensiones:

- Dimensión 1: Percepción del alumnado respecto a:
 - técnicas para evaluar
 - gestión de la evaluación
 - técnicas para calificar.
- Dimensión 2: Retroalimentación.

A continuación, se muestran los ítems que componen cada dimensión, se puede observar que delante del ítem aparece el número de ítem que se asigna en el cuestionario del Proyecto *Secs-Evalnec*. Se pueden observar las tablas 18, 19 y 20.

Tabla 18.

Ítems que forman dimensión Técnicas para evaluar.

<i>Técnicas para evaluar</i>
E147. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?
E 148. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?
E 149. ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?
E 150. ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?
E 151. ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?
E 152. ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?
E 153. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?
E 154. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?

Tabla 19.

Ítems que forman dimensión Gestión de la evaluación.

<i>Gestión de la evaluación</i>
E155. ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?
E 156. Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?
E 157. Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados
E 158. Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?
E 159. Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar
E 160. La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?
E 161. ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?

Tabla 20.

Ítems que forman dimensión Técnicas para evaluar.

<i>Técnicas para calificar</i>
E162. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?
E163. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?
E164. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?
E165. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?
E166. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien?
E167. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase?
E168. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario

Por tanto, la MDE-A no se trata de un constructo teórico propiamente dicho, sino de un conjunto de ítems a partir de los

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

cuales se pretender describir una actividad que se realiza en la práctica docente y que tiene efectos sobre el alumnado. Por ello, a efectos de validación de la información, consideramos dos informantes: profesorado y alumnado y, en su caso, triangular las informaciones de ambas fuentes.

En síntesis, el concepto de MDE-A hace referencia a los procesos formativos, recursos, técnicas y gestión de la evaluación que desarrolla el equipo docente para realizar la evaluación en el aula del alumnado con el fin de abordar la valoración del aprendizaje y desarrollo de la habilidad del alumno, seleccionar instrumentos de evaluación en función del propósito a evaluar, valorar el instrumento que nos ayude a reflexionar, con el alumno, sobre los errores cometidos con el fin de poder avanzar en el proceso de aprendizaje

A continuación, se describen los métodos de evaluación y su descripción. A raíz de estas descripciones se valora la técnica para realizar la evaluación del aprendizaje y nivel de logro o desempeño del alumnado, seleccionar instrumentos de evaluación en función del propósito a evaluar, valorar el instrumento que nos ayude a reflexionar, con el/la alumno/a, sobre los errores cometidos con el fin de poder avanzar en el proceso de aprendizaje. Martínez-Rizo (2011) ofrece orientaciones para realizar, de manera más válida, la elección del método de evaluación más adecuado al objeto de evaluar y a la vez nos permite realizar feed-back descriptivo, individual y orientador.

A continuación, se analizan las técnicas estandarizadas y no estandarizadas que puede utilizar el profesorado para conocer los objetivos alcanzados por su alumnado y le permita organizar y

tratar la información para que pueda analizar e interpretar con el fin de realizar un feed-back a los /las alumnos/as y familiares.

En la siguiente tabla, se plasman las técnicas evaluativas sobre las cuales se desenvuelven los ítems del profesorado.

Tabla 21.

Técnicas evaluativas preguntadas al profesorado.

<i>Técnicas evaluativas</i>
Examen oral
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso
Rubricas de Evaluación
Portafolios
Pruebas objetivas (tests estandarizados)
Observación
Entrevista
Técnicas de Autoinforme
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)
Análisis de Diarios de Clase
Debates/Exposición
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist)

3.2. Evaluación basada en técnicas estandarizadas y no estandarizadas.

Independientemente de los propósitos y usos de la evaluación la forma en cómo evalúa el profesorado debe ser precisa (válida y confiable) y para ellos el docente debe tomar en cuenta tres consideraciones: el tipo de objetivo de aprendizaje a evaluar (qué evaluar), el método de evaluación a utilizar (cómo evaluar) y, por último, la relación entre qué y cómo evaluar (INEE, 2011).

En concreto nos centraremos en la segunda consideración, la cual radica en el método de evaluación a utilizar. Según algunos especialistas (Stiggins et al., 2007), existen cuatro métodos (selección de respuesta o escritura de respuesta corta, respuesta escrita extendida, evaluación del desempeño y oral) que pueden manejarse a través de diferentes herramientas de evaluación como rúbrica, exámenes, cuestionarios, debates, portafolios, observación, entre otras. La complejidad con la que se encuentra el docente, una vez entendidas las herramientas de evaluación, es considerar que la metodología de evaluación sea adecuada al tipo de objetivo evaluado y su nivel de complejidad, por tanto, aquí confluye el cómo y el qué evaluar. Cada una de las herramientas anteriormente mencionadas, tienen particularidades que las vuelven más apropiadas para evaluar al alumnado.

Cuando el profesorado evalúa, según Martínez Rizo (2011) debe tener presente el método o los métodos apropiados para evaluar los objetivos de aprendizaje que desea conseguir en sus alumnos/as, lo cual implica utilizar varios métodos de evaluación en una misma herramienta de evaluación o, en su caso, el empleo de varias herramientas. Por lo tanto, la utilización de un solo

método de evaluación parece insuficiente para realizar una evaluación válida y confiable. Por ejemplo, la utilización del cuestionario para evaluar la asignatura de castellano no serviría para evaluar de forma adecuada sí el alumno ha conseguido el desempeño de redactar un cuento.

Por tanto, vamos a conocer la diferencia y la utilización entre las diferentes técnicas estandarizadas y no estandarizadas. Veamos las diferencias de estas técnicas.

Tabla 22.

Técnicas estandarizadas y técnicas no estandarizadas.

Técnicas estandarizadas	Técnicas no estandarizadas.
Test tipificados o estandarizados	El cuestionario
Test internos	La entrevista
Test psicométricos	La observación
Test edumétricos	El autoinforme
	El examen oral
	El examen escrito: breve o extenso
	Las rúbricas
	El protafolios
	La co-evaluación
	Análisis de diario de clase
	Debates/exposición
	Check-list

Técnicas estandarizadas

Las técnicas estandarizadas de recogida de información son aquellas que utilizan una uniformidad y exactitud en la tarea, las instrucciones, el tiempo de la tarea, la forma de puntuar y la forma de evaluar. Estas técnicas utilizan siempre el mismo criterio (el criterio es la norma de referencia utilizada para enjuiciar hecho o realidades, su valía, verdad, falsedad o para tomar decisiones de tipo). Por ejemplo, los tests educativos (Sánchez-Delgado, 2002).

Según Sánchez-Delgado (2002) un test es un instrumento técnicamente construido que permite a un sujeto, ante determinados ítems, demostrar la posesión de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, nivel de logro, actitudes, características de personalidad, etc. Nos permite apreciar una variable.

Los tests en general se caracterizan por:

- Una situación estándar o común, ante la cual todos los sujetos responden.
- Instrucciones y tiempos comunes para todos los sujetos.
- Conjunto de normas o reglas comunes para corregir las respuestas de los sujetos.
- Resultado numérico de la realización de cada alumno/a.

Podemos realizar dos tipos de clasificación sobre los tests:

A) Primera clasificación:

- Test tipificados o estandarizados: son los tests que están elaborados por empresas u organizaciones privadas. Se les denomina así porque los procedimientos de aplicación están normalizados de modo que todos los sujetos de un grupo han de responder a los mismos reactivos bajo idénticas condiciones de aplicación. Se suelen utilizar para comparar la ejecución de un sujeto con la ejecución de un grupo. Evalúan variables o aptitudes de tipo general. Nos encontramos:
 - los tests de aptitudes (inteligencia general, de aptitudes mentales diferenciadas).
 - los tests de personalidad, intereses, actitudes, estilos cognitivos, etc.

-los tests de rendimiento.

- Los tests denominados internos, hace referencia a aquellos que son elaborados dentro de un centro y para uso del mismo. Se construyen para evaluar conceptos específicos implicados en ciertas tareas y que no pueden ser medidos por test tipificados.

Las cuestiones que deberán plantearse al realizar un test con una finalidad específica son:

-si queremos evaluar si un sujeto posee las capacidades o conocimientos requeridos en un momento determinado de su desarrollo, lo adecuado es elaborar un test criterial.

-si nuestra finalidad es evaluar la situación del sujeto en relación con algún grupo lo adecuado es construir un test normativo.

Al hablar de test internos nos encontramos con la prueba objetiva, la cual puede utilizarse con fines diagnósticos, formativos o sumativos. En el momento de decidir por este tipo de prueba hemos de tener presente:

- El propósito y contenido de la prueba.
- La importancia del contenido.
- El número de ítems a incluir, tipo de ítems, tipo de elección, etc.
- El número de elementos de cada tema.

B) Segunda clasificación

- Los test psicométricos, aquellos que están referidos a una norma, que miden un rasgo subyacente, por ejemplo, la

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

extroversión-introversión, midiendo la manifestación de ese rasgo de conducta a través de un ítem. Las características principales de estos tipos de test son:

- Han de tener un sistema de corrección igual para todos los sujetos.
- Los resultados se deben expresar de forma que la puntuación sea la total del test o bien la puntuación ponderada.
- Los tests educativos, hacen referencia a la educación y a un modelo de test criterial (Jornet-Meliá, 1987). Dan información de la situación o estado del sujeto, sobre el desarrollo educativo en el cual situamos a un alumno/a. la dificultad de estos test es que al medir educación son absolutamente dependientes del sistema educativo en el cual han sido desarrollados.

Técnicas no estandarizadas.

Al hablar de las técnicas no estandarizadas para realizar la MDE-A, el profesorado con el fin de evaluar al alumnado, puede utilizar distintos instrumentos. Dentro de la investigación, a raíz de la entrevista mantenida con un grupo piloto de profesores, se valora realizar una deliberación de las técnicas no estandarizadas las cuales son reiteradas durante las entrevistas con el profesorado; Se han añadido otras que podrían ser útiles como técnica evaluativa. Las técnicas no estandarizadas a las cuales se hace referencia pueden que el profesorado las elija, pensando que es la más útil o cómoda para realizar la metodología de evaluación en su aula, pero dicha técnica puede que no recabe la información que necesita o no

permita realizar la evaluación de la forma más adecuada dentro del aula.

A continuación, se detallan las técnicas no estandarizadas, hacen referencia a cualquier otro tipo de recogida de la información, distinta a las nombradas en el anterior punto, que interesa al profesorado para obtener una valoración en el aula.

- El cuestionario como técnica evaluativa.
- La entrevista como técnica evaluativa.
- La observación como técnica evaluativa.
- El autoinforme como técnica evaluativa.
- El examen oral como técnica evaluativa.
- El examen escrito: breve o extenso como técnica evaluativa.
- Las rúbricas como técnica evaluativa.
- El portafolios como técnica evaluativa.
- La co-evaluación como técnica evaluativa.
- Análisis de diario de clase como técnica evaluativa.
- Debates/exposición como técnica evaluativa.
- Check-list como técnica evaluativa.

tal como señalamos en el apartado anterior, en el cuestionario de *Secs-Evalnec* –ver tabla 21 (p. 192) se consideran las siguientes técnicas de evaluación: Examen oral, examen escrito (breve), examen escrito(extenso), rúbricas de evaluación, portafolios, pruebas objetivas (tests estandarizados), observación, entrevistas, técnicas de auto-informe, técnicas de evaluación entre alumnos(co-evaluación), análisis de diario de clase, debates/exposición y, check-list.

Una vez enumeradas las técnicas no estandarizadas se realiza una breve explicación sobre cada una de ellas.

- *El cuestionario como técnica evaluativa.*

Es uno de los instrumentos más utilizados en el campo de las ciencias de la educación. Se trata de un conjunto de preguntas que se formulan de idéntica manera a los sujetos, sobre los hechos o aspectos que interesan del aprendizaje realizado en el aula, las cuales son contestadas por escrito. Su finalidad según Visauta (1989), es recoger información, de manera sistemática y ordenada respecto a una población en este caso el grupo de alumno/a que compone el aula.

- *La entrevista como técnica evaluativa.*

Es un método directo de recogida de información. Su función primordial, en relación con la utilidad en el aula, es la recogida de información tanto a nivel individual como grupal (Navarro, 2015) La entrevista no es más que una conversación dos o más personas, pero cuando esta conversación tiene como una meta o propósito se convierte en entrevista. Por ejemplo, cuando el profesor inicia conversación con el alumnado para conocer cómo están entendiendo el tema. La evaluación se lleva a cabo a través del diálogo. Mediante el diálogo se puede establecer la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumnado. Por ejemplo, tutoría que realiza el/la profesor/a con el/la alumno/a para obtener más datos respecto de una actividad llegando a clarificar más específicamente datos objetivos.

- *La observación como técnica evaluativa.*

La observación tiene un sentido de evaluación informal. Tanto el/la alumno/a o profesor/a que hace de observador como el observado, deben conocer previamente el funcionamiento de la misma. Puede utilizarse para saber a qué atenerse y/o para apreciar el valor de lo observado. Por ejemplo, la observación de la clase durante el desarrollo de la actividad trabajo en equipo. (Navarro, 2015)

La observación evalúa el desempeño. Utiliza la observación del desempeño y hace juicio sobre su calidad. Por ejemplo, cuando se evalúa, en la asignatura de música, la utilización de la flauta en primaria, la lectura con fluidez o el desarrollo de un trabajo en equipo. Se trata de una tarea compleja en la cual para realizar la evaluación necesitamos utilizar la observación y a continuación realizar un juicio respecto a la calidad con la que fueron realizadas.

Para llevar a cabo una evaluación del desempeño (Martínez Rizo, 2012), se requieren dos etapas:

- la primera etapa, se asigna una tarea o ejercicios complejos que midan el desempeño a evaluar y,
- la segunda etapa, utilización de un instrumento para realizar los juicios.

El instrumento para evaluar puede ser de dos tipos, lista de comprobación y rúbrica.

- En la lista de cotejo o lista de aspectos a evaluar, se van asignando puntos o nota por la presencia de ciertas características (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.) en el desarrollo de la actividad.

-En la rúbrica, en ella se describe al detalle cómo se ubicará al alumno en cada uno de los niveles de aprendizaje.

- *El autoinforme como técnica evaluativa.*

Es la valoración y reflexión sobre la tarea realizada en el aula durante el periodo objeto de evaluación. Debe realizar un análisis sobre cada una de las cuatro dimensiones siguientes: planificación, desarrollo, resultados, innovación - mejora.

- *El examen oral como técnica evaluativa.*

El examen oral es un diálogo abierto entre el/la docente y el/la alumno/a en el cual se está evaluando, este se basa en la realización de preguntas por parte del/la profesor/a al alumno/a referentes al tema que se encuentra en evaluación, la responsabilidad de el/la alumno/a es responder las mismas con confianza y coherencia para demostrar que posee conocimientos sobre el tema que se encuentra en discusión; esta evaluación va a ser calificada de acuerdo a la respuesta dada por el alumno: si tiene correlación con la pregunta ejecutada y si fue completa o concisa, de acuerdo a la puntuación obtenida con su respuesta se indica si el/la estudiante cumplió con todos los objetivos de la prueba planteada.

Consiste en una evaluación centrada en la obtención de información sobre el aprendizaje de los alumnos mediante la comunicación interpersonal. Por ejemplo, entrevista, examen oral, debate, exposición de un trabajo o tema de estudios. Según Martínez Rizo (2012), este método de evaluación puede utilizarse tanto bajo carácter informal o

formal. Cuando los objetivos de aprendizaje y los criterios para valorar la calidad de las respuestas son claros, la información que obtenemos a través de este método se puede usar para ofrecer retroalimentación descriptiva a los alumnos, plantear la enseñanza, la autorreflexión de los alumnos y el establecimiento de metas. Las evaluaciones orales pueden ser de dos tipos:

-Simples, cortas. Obtenemos información puntual durante el desarrollo de las clases. Por ejemplo, preguntar alguna fecha de historia sobre la guerra civil española, la transición o la creación de la Constitución Española. Es una técnica semejante al método de escritura de respuesta corta en el sentido de querer saber si el alumno da una respuesta correcta o no.

-Complejas y largas. Son semejantes a las preguntas que se hacen en un método de respuesta escrita extendida, donde valoramos el resultado, el procedimiento y el razonamiento. En los exámenes o presentación oral de un trabajo o tema es donde quizá se dan las respuestas más complicadas.

- *El examen escrito: breve como técnica evaluativa.*

Es la técnica de evaluación utilizada tradicionalmente. El/la alumno/a en estas pruebas recibe una serie de peticiones que ha de contestar o resolver, según sean de carácter teórico o práctico, en un periodo de tiempo determinado. Es una prueba

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

muy fácil de elaborar, pero difícil de evaluar porque se presta para sesgos por parte del profesorado.

La selección de respuesta escrita breve. Según Martínez Rizo (2012) consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona de una lista, o escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta.

- *Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso como técnica evaluativa.*

- Respuesta escrita extendida. El/la docente realiza una pregunta, el/la alumno/a debe formar una respuesta escrita extensa. En este método se valora la respuesta aplicando los criterios:

- Otorga puntuación si, está presente, cierta información que el profesorado considera indispensable para explicar el proceso de aprendizaje o da la solución a un problema.

- Utiliza un rubrica que define, aquellos elementos que debería contener la respuesta y valora aquella de cada alumno con respecto a esa indicación.

- *Las rúbricas como técnica evaluativa.*

Según Ravela (2017) es una tabla de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo, o aprendizaje, de complejidad alta. Son unas guías de puntuación usadas en la evaluación del trabajo del alumnado que describen las características específicas de una tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumnado, de

valorar su ejecución y de facilitar retroalimentación o feedback, Ofrece una evaluación detallada de qué indicador o criterio ha superado cada alumno y en qué grado, con lo que permite ser una herramienta tanto evaluativa como de aprendizaje. Es una herramienta que permite al alumnado conocer lo que se espera de él en cada tarea -actividad y en qué grado.

- *El portafolios como técnica evaluativa.*

Es un registro acumulativo que sistematiza la experiencia obtenida en un tema. En el mismo se incluyen materiales de búsqueda bibliográfica, representaciones gráficas del material estudiado (mapas conceptuales, aspectos conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes elaborados por el estudiante sobre textos asignados por el profesorado) al igual que ensayos, informes, evaluaciones y las correcciones correspondientes o cualquiera otra producción intelectual.

- *La co-evaluación como técnica evaluativa.*

Es un elemento clave en el proceso de evaluación. Ravela (2017) la considera una estrategia de evaluación formativa que intenta crear espacios y actividades para aprovechar el potencial de los propios estudiantes. Este potencial puede ser promovido a través de actividades de co-evaluación, es decir, co-evaluar es la capacidad de el/la alumno/a para juzgar los logros de los/las compañeros/as respecto a una tarea determinada: significa describir cómo lo logró, cuándo, y qué puede hacer para mejorar. No es sólo una

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

parte del proceso de evaluación sino un elemento que permite producir aprendizajes. Debe ser enseñada y practicada para que los/las estudiantes puedan llegar a ser sus propios evaluadores. Esto formaría parte de las estrategias de aprendizaje cooperativo (Ravela, 2017).

- *Análisis de diario de clase como técnica evaluativa.*
En el diario se plasma la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y actividades. Puede utilizarse como una técnica auxiliar para que los/las alumnos/as escriban, en un espacio determinado, las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido. Podría ser complementaría para realizar la autoevaluación.
- *Debates/exposición como técnica evaluativa.*
Permite una evaluación cualitativa, es posible observar las capacidades del alumno para argumentar, así como ciertas actitudes (Martínez Rizo, 2012).
- *Check-list como técnica evaluativa.*
Es un informe final de evaluación. El Check-list es una lista de verificación o control usada como ayuda para revisar si el trabajo o tarea cumple con los requisitos básicos sobre los que se ideó. Ayuda a garantizar la coherencia e integridad en el desempeño de una tarea. Se trata de "hacer una lista" completa pero ligera de lo que se quiere comprobar y valorar en cada ítem de manera dicotómica (sí/no) o simplemente marcando si se ha conseguido o no. Una lista de verificación más avanzada sería un calendario que establece las tareas que deben realizarse de acuerdo con

la hora del día o de otros factores concretos (Martínez Rizo, 2012).

Cada técnica evaluativa es complementaria, de otras o se puede utilizar para complementar otras. Por ejemplo, en la co-evaluación es conveniente realizar primero una autoevaluación para que el alumno conozca su aprendizaje y después poder co-evaluar al grupo, el Check-list es útil para poder desarrollar mejor el portafolio, el diario es una herramienta auxiliar para poder desarrollar de manera más adecuada la autoevaluación.

3.3. Evaluación basada en análisis prácticos.

Durante la investigación de la MDE-A utilizada por el profesorado en el aula con el fin de evaluar los aprendizajes de los/las alumnos/as se puede extraer de las entrevistas realizadas que el profesorado también considera prioritario, dentro de la evaluación para emitir un juicio sumativo, incluir aspectos complicados de medir de manera objetiva, de los cuales se realiza un análisis práctico, pero que al finalizar el periodo de evaluación se tienen presentes para realizar un juicio de valor.

Estos aspectos hacen referencia a la dimensión cognitivo de desempeño, por qué son el resultado de actividades intelectuales-académicas (Martínez Rizo, 2012), y a intereses, hábitos y actitudes relacionadas con la dimensión afectivo-disposicional.

En la investigación interesa conocer la utilidad que el profesorado ofrece a estas dimensiones:

- **Cognitivo-desempeño:** no hablar en clase. Aprobar los controles/exámenes, realizar las tareas diarias. Ayuda a recordar, comprender, analizar, crear.
- **Afectivo-Disposicional:** portarte bien (conducta), observación en el trabajo en equipo, tener libreta aseada, escribir bien, hacer todos los días los deberes, llevar todos los días el material necesario. Está dimensión implica confianza por entender el aprendizaje, motivación por alcanzar los objetivos evaluativos, ansiedad ante el aprendizaje/ evaluación, el profesorado entiende el ritmo de aprendizaje del alumno/a, el alumno/a es consciente de su ritmo de aprendizaje.

Estas dimensiones por si solas no realizan una evaluación sumativa, pero son complementarias a tal evaluación.

Según Martínez Rizo (2012), la literatura científica prescribe que la calificación no debería mezclar elementos de distinta dimensión del aprendizaje –ver tabla 23-, es decir, no sería adecuado que una misma calificación reflejará aspectos cognitivos-de desempeño y afectivo-disposicionales, pues no representaría de manera adecuada el nivel conseguido por el/la alumno/a con respecto a los objetivos de aprendizaje, sino que estaría incorporando aspectos complicados de medir de manera objetiva, por ejemplo el esfuerzo o la disciplina, cuyos efectos pueden ser imprescindibles al considerar la calificación.

La evaluación del proceso de aprendizaje (Gutiérrez-de-Rozas y Carpintero, 2021) implica la elección de criterios bien seleccionados y definidos. Respecto a este contenido hay escasez de trabajos de estudio y pone de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones precisas que aporten calidad y eficacia de la función de evaluación.

Tabla 23.

Dimensiones cognitivo y afectivo.

Dimensión Cognitivo-desempeño	Dimensión Afectivo-Disposicional
No hablar en clase	Portarte bien (conducta)
Aprobar los controles/exámenes,	Observación en el trabajo en equipo,
Realizar las tareas diarias.	Tener libreta aseada
	Escribir bien
	Hacer todos los días los deberes
	Llevar todos los días el material necesario.

Al hablar de estas dimensiones las cuestiones que se plantean en esta investigación y a las cuales se intentará contestar son: respecto a la formación recibida por el profesorado con el fin de poder evaluar estas dimensiones en el alumnado, se continúa analizando cómo gestiona la evaluación en el aula desde estas dimensiones y estudia que utilidad aportan estas dimensiones como técnica de evaluación en el aula.

En el siguiente capítulo se analiza en profundidad la evaluación que realiza el docente en el aula desde una finalidad sumativa y/o formativa. Según contexto que evaluación utiliza para finalizar razonando la evaluación desde la posición como estudiante.

Capítulo 4. Relación entre la evaluación en el aula y la evaluación a gran escala.

Los orígenes de la teoría y práctica de la evaluación de aprendizajes en el aula se remontan a los primeros desarrollos de la medición psicológica de rasgos individuales. A principios del siglo XX, los estudios acerca de las diferencias individuales expusieron la posibilidad de evaluar de manera objetiva las características de las personas, esta situación infundió ideas sobre diagnóstico y medición en el contexto educativo, en concreto sobre del aprendizaje del alumnado.

El uso de metodologías procedentes de la psicología para evaluar rasgos individuales llevó a entender y concretar que las pruebas educativas debían ser desarrolladas y elaboradas bajo la supervisión de expertos en medición y en análisis estadísticos. También se concluye que los docentes deberían ser formados y orientados en el diseño de instrumentos válidos y confiables, coherentes y congruentes a las características a evaluar los aprendizajes del alumnado. “Se hicieron entonces varios estudios sobre evaluaciones elaboradas por los profesores, que mostraron lo que se valoró como una “escandalosa” falta de confiabilidad en los instrumentos” (Shepard, 2006, p. 636).

Shepard (2018) concluye que “la historia de la evaluación del aprendizaje en el aula tuviera una influencia preponderante de la medición científica” (Shepard et al., 2018, p. 22), destaca la Teoría clásica de los test perfeccionada por Spearman a principios del siglo pasado, de esta forma los itinerarios formativos recibidos por los docentes para poder realizar la evaluación adquieren una

fuerte carga de conceptos estadísticos y de elaboración de cuestionarios estructurados.

A inicios de la década de los cincuenta no se reconoce la valía y el mérito que realiza el profesorado en el momento de llevar a cabo la evaluación en el aula. No obstante, se considera significativo y adecuado que profesionales externos al centro escolar, especialistas en la materia, fueran los encargados de elaborar dichas pruebas evaluativas para más tarde ser aplicadas por el docente en el aula. Acontecimientos como la taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín Bloom en 1956, la cual consistía en una representación de distintos niveles de dominio cognitivo sobre los contenidos de la educación, en concreto destaca los procesos de pensamiento en el aprendizaje. También fue característico y relevante el vigor de la investigación psicológica en los métodos cognitivos frente a la influencia de la psicología conductual y, a partir de este panorama, las contribuciones de diferentes investigadores al conocimiento del desarrollo de adquisición de competencia en disciplinas determinadas.

En el marco de la TCT, Muñiz Fernández (2010) -citando a Glaser 1963-, indica que la elaboración de pruebas referidas a criterio y la Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach, 1989), supuso un elevado énfasis cualitativo que significó el desarrollo de la TRI, (Raykov, 2004, p. 22) “la cual supera limitaciones importantes de la Teoría clásica, como la no comparabilidad de distintas puntuaciones generadas por pruebas diferentes y la dependencia de las características de las pruebas, como la dificultad de las preguntas o fiabilidad de la prueba, respecto de las

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
características de las personas que los contestan”. Por tanto, este desarrollo e innovación aporta modificaciones relevantes y considerables en la forma de entender, crear y confeccionar las pruebas para evaluar el aprendizaje.

En 1967, Scriven -citado por Martínez Rizo, (2012, p.25) “formuló una noción de evaluación novedosa para ese momento: la evaluación formativa, que centraba el uso de sus resultados principalmente para ajustar el proceso pedagógico en las necesidades del estudiante”. Estos sucesos son esenciales en la estructura de las hipótesis actuales de la evaluación del aprendizaje.

Más tarde pasados varios decenios, con el descubrimiento del conocimiento de rendición de cuentas en los años ochenta, “aumenta el uso de evaluaciones estandarizadas del aprendizaje, ya que la tarea de informar a la sociedad sobre los resultados del sistema educativo en términos de aprendizaje de los/las alumnos/as adquirió especial importancia, lo cual ha sido determinante para la extensión de los sistemas de evaluación basados en pruebas aplicadas de gran escala en muchos países de Europa, Asia y Cercano Oriente; algunas naciones árabes comienzan a implementarlos y en América” (Martínez Rizo, 2009, p. 6).

Con el fin de valorar la eficacia del sistema educativo, se aplican las evaluaciones a gran escala a pesar de las limitaciones e inconvenientes técnicos de utilizarlas de forma agrupada (a nivel de centro, ciclo o nivel escolar) los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo por los docentes en su aula con el fin de valorar la eficacia del sistema. Las limitaciones a las que se hace referencia residen y se centran en que las evaluaciones realizadas por el profesorado están esbozadas para el ámbito de su grupo de clase,

un ciclo e incluso en ocasiones para un grupo de alumnado con unas características concretas, por lo tanto, los resultados obtenidos por el alumnado que acude a otra clase, a otro centro escolar o fueron evaluados por otro docente no son comparables.

Las pruebas estandarizadas de gran escala permiten la comparación de resultados de alumnos/as de diferentes escuelas, atendidos por distintos profesores/as, y ofrecen una visión panorámica de la calidad del sistema educativo a los responsables de tomar decisiones, diseñadores de política educativa y a la sociedad en general, lo cual favorece la discusión pública alrededor de los resultados de logro obtenidos mediante esas pruebas (Martínez Rizo, 2012, p. 60).

Martínez Rizo (2012) concluye que en ocasiones la extensión de los sistemas de evaluación externa favorece un menor conocimiento y discusión de los importantes logros teóricos y metodológicos que en materia de evaluación en el aula se han alcanzado en los últimos años. Esta situación perpetra en que, en ciertos casos, los resultados brindados se consideren de mayor importancia que las evaluaciones hechas por los/las maestros/as.

En la sociedad actual se reclama la rendición de cuentas sobre los resultados educativos y se afirma la definición de políticas educativas a partir de la evaluación de aprendizajes de gran escala. A pesar de esto, la sociedad debe concienciarse, principalmente los creadores de políticas educativas, que la evaluación que realiza el profesorado a su alumnado es claramente la más adecuada para tomar decisiones sobre cómo apoyar el

aprendizaje y disponer de técnicas para mejorar la calidad de la enseñanza (Martínez Rizo, 2012).

Desde el inicio de la década de los setenta, autores como Hambleton y Novick (1973) –citando a Glaser y Nitko (1971)–, son partidarios de la perspectiva centrada en evaluaciones estandarizadas y externas al aula, indican y observan la necesidad de tener pruebas que se puedan aplicar y utilizar de manera estable con cada alumno para mejorar su aprendizaje. Varias décadas después, (Nitko, 1996, p. 14) indicaría “la necesidad de elaborar las pruebas basándose en las estructuras y significados que los alumnos llevan e introducen a la escuela”, según (Shepard, 2008, p. 27), “es el inicio de un nuevo discurso en el terreno de la evaluación del aprendizaje”.

Con esos antecedentes surge lo que (Shepard, 2008) denomina nuevo movimiento de la evaluación con aportaciones tanto de la vertiente de la psicología cognitiva y motivacional, como de la vertiente más técnica que se centra en el estudio de distintas asignaturas. Tras los avances alcanzados en la especialidad de evaluación, se ve necesario impulsar las prácticas evaluativas en el aula, autores como Brookhart (2003) estudian y modifican las funciones del /la profesor/a en la evaluación de sus alumnos/as y, sobre todo, en el desarrollo de trabajos de mejora de sus aprendizajes. Se llega a considerar que las evaluaciones de gran escala son complementarias a las evaluaciones de aprendizaje en el aula, se entiende que cada una tiene unas ventajas y unos inconvenientes (Medina Gual, 2013).

El autor del modelo de evaluación formativa más aceptado en la actualidad es Sadler (1998, p. 80), que “considera insuficiente

retroalimentar al alumno/a únicamente informando si sus respuestas en un examen o sus producciones son correctas o incorrectas”. Asimismo, asevera que, una retroalimentación puede ser de interés cuando esté relacionada a un propósito de desempeño claro, el alumnado este informado al detalle y el profesor pueda llegar a comunicarse con ellos de manera cercana y próxima.

Por tanto, se puede indicar que en la evaluación un aspecto muy importante a remarcar es llevar a cabo en un contexto de acción; es decir, es un proceso en el cual se deben tomar decisiones en función del diagnóstico de la situación y siempre se toman para determinados fines, bien durante el proceso de la evaluación como de los resultados de la misma. Se realizan, pues, estimaciones de valor y se toman decisiones para la optimización tanto de los resultados como de los procesos (Vázquez-Garrido y Duart Carrión, 2019)- citando a Jornet-Meliá 2012-.

Según Buendía Eisman y colaboradores (1999) el profesorado entiende que las técnicas que necesita para evaluar y la forma de realizar la evaluación estriban de las características determinadas de la asignatura que estén impartiendo. Un elevado porcentaje de profesores considera que la evaluación del alumnado en el aula debe pretender para el profesorado progresar en el proceso de evaluación, intentar mejorar en el mismo e incluso se podría proponer realizar la evaluación del profesorado por parte de los alumnos.

En el marco de la presente investigación, se considera la metodología de evaluación dentro del proyecto de investigación de

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

la cohesión social para poder entender de qué modo influye la evaluación en la toma de decisiones que realiza el profesor dentro del aula, el centro a nivel de sistema educativo y la interpretación que realiza la familia y el alumnado de la misma.

Por otro lado, para Correa y Fernández (2002, p. 97) la evaluación sumativa debe considerar:

- “Los productos, es decir, los bienes y servicios producidos y prestados por el programa, proyecto o actividad.

- Los efectos, es decir, los resultados de la utilización de los productos.

- El impacto, refiriéndose a los cambios que permanecen luego de terminado el programa, proyecto o actividad”.

Realizar la evaluación sumativa es adecuado en los finales de etapa. Los resultados pueden utilizarse para realizar mejoras a posteriori bien a medio o largo plazo, no obstante, se debe tener presente que el proceso evaluado ha terminado y se puede utilizar con el fin de realizar mejoras de manera inmediata.

A modo de conclusión, se puede indicar que en la praxis evaluativa se utilizan ambas funciones, evaluación sumativa o formativa, pues casi siempre se intentan o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se cumplen varias funciones de formas simultánea (Casanova, 2012). Por tanto, es difícil intentar incluir la evaluación en una sola propiedad. Ambas características de la evaluación, formativa y sumativa son necesarias para realizar una adecuada toma de decisiones respecto al aprendizaje del alumnado.

A continuación, abordamos la evaluación sumativa y formativa, enumeramos sus características, la finalidad de cada una de ellas, sus diferencias y la utilidad que indica el profesorado.

4.1. Evaluación formativa y Evaluación sumativa.

Durante décadas los expertos en el estudio para el progreso escolar han atribuido el error de pensar que dentro del sistema educativo los adultos son los usuarios más importantes de las evaluaciones. Se parte de la hipótesis que, si los adultos toman mejores decisiones en lo relativo a la enseñanza, se crearían escuelas más eficientes. Esta hipótesis pierde de vista al alumnado, la realidad es que los/las alumnos/as pueden tomar decisiones en su aprendizaje más importantes que los adultos. El centro escolar tiene una función relevante e indiscutible en elegir y aplicar de manera adecuada técnicas de evaluación y toma de decisiones frente a la enseñanza. “Sin duda el profesorado ejerce gran influencia sobre la motivación y las atribuciones que realizan los estudiantes sobre sus capacidades” (Del Rio et al, 2014, p. 70).

El/la alumno/a que llega a la desmotivación decide que el aprendizaje, de una materia, de un concepto o asignatura, está fuera de su alcance o procesa que el riesgo de fracaso es elevado entendiendo que puede existir un peligro, entonces, el alumnado se desmotiva, deja de confiar en sí mismo e innovemos lo que innovemos, el aprendizaje termina. En esta situación, la cuestión a realizarse desde la escuela es: qué se puede hacer para ayudar a que el alumnado responda de manera adecuada a su aprendizaje, entendiendo que el éxito está a su alcance si persiste en el intento.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Buendía Eisman et al. (1999) señalan que el profesorado cree que, en el momento en el cual se desarrolla su enseñanza, la mejor técnica para evaluar el progreso de sus alumnos/as es aplicar el tradicional examen escrito con cuestiones de desarrollo más o menos largas.

Según Martínez Rizo (2012)-ver tabla 24- cada una de las etapas del desarrollo de evaluación formativa ha aportado algo sustantivo: partiendo de la idea original de Scriven, que distingue la evaluación al final o durante el proceso; continuando con el estudio del concepto de evaluación del aprendizaje, por Bloom (1971) ; perpetuando la evaluación formativa con el concepto clave de identificar a los alumnos como destinatarios clave de la información, con Sadler (1989) ; y, concluye con la atención a la dimensión afectiva, con Brookhart (2004), Black y Wilim y Stiggins (2008). No se debe olvidar que es imprescindible la actitud del profesorado que desea un aprendizaje eficaz en su alumnado e intenta modificar la metodología para aumentar el interés por el aprendizaje (Del Rio et al., 2014).

Tabla 24.

Concepto expansión de la evaluación formativa.

Scriven 1967	La evaluación se realiza durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Bloom et al 1971	Que puede ser usada por el profesorado para tomar decisiones del aprendizaje.
Sadler 1983 y 1989	Para que los alumnos reciban la información y mejoren su propio desempeño.
Black, Wilim. Brookhart Stiggins	Prestar atención a la dimensión afectiva: motivación por el aprendizaje.

Nota. Extraído de Martínez Rizo, 2012. Adaptado por Vázquez –Garrido.

La evaluación formativa, denominada también evaluación intermedia, de proceso o continua, se utiliza en la valoración del

proceso de aprendizaje. El/la docente concibe la evaluación como parte de un proceso que aporta información, además permite cambiarlo o mejorarlo (Scriven, 1967). A su vez, la evaluación continua se considera como un proceso de cambio que aporta información, ayuda a modificar aquello que se evalúa, aunque todavía este en proceso de transformación. Permite obtener información a lo largo del proceso de aprendizaje, de manera que en todo momento se posea información apropiada de la situación evaluada.

El proceso evaluativo debe ser minucioso y comprensivo para identificar puntos fuertes y débiles del objeto de evaluación con el fin de realizar una toma de decisiones que contribuya a su mejora (De Miguel, 2001):

- Proceso o evaluación de diagnóstico, momento que analiza toda la información en una situación dada junto con aquello que deseáramos tener para descubrir las necesidades que nos marcan los objetivos que pretendemos conseguir.
- Proceso o evaluación de formulación o planificación, analiza los objetivos, actividades, instrucciones, destrezas, habilidades y recursos precisos para conseguir lo propuesto.
- Proceso o evaluación de la implementación, analiza si se han cumplido las etapas anteriores y la forma en que han sido especificadas.
- Proceso o evaluación de los resultados, en este momento se analiza si lo conseguido es lo previsto en los objetivos (evaluación eficaz), analizar si se han conseguido objetivos no previstos (evaluación efectiva) y analizar si lo invertido compensa lo

conseguido (evaluación eficiente), con el fin de utilizar la información que se obtiene y poder modificar o reorientar el programa.

Este proceso conlleva realizar la evaluación de forma paralela y simultánea a la actividad que se está llevando a cabo. Las decisiones se toman de forma continua, permite realizar modificaciones del objeto que se evalúa. Finalmente, se concibe que es una evaluación realmente útil cuando el objeto a evaluar se da en varias etapas o metas intermedias (Casanova, 2012).

Cuando se aplica en el aula la evaluación formativa se debe considerar las siguientes características:

1) Se aplica durante todo el proceso educativo, para poder ofrecer retroalimentación al alumnado de manera constante durante su aprendizaje.

2) La finalidad es mejorar el proceso pedagógico.

3) La evaluación formativa es una valoración determinada de habilidades, características y acciones. Es totalmente opuesta a evaluación global que difícilmente permite detectar los puntos de mejora o las fortalezas durante el aprendizaje del alumnado.

4) Es necesario anticipar y planificar el proceso evaluador incluyendo objetivos, procedimientos, metodología, temporización, transmisión de la información mediante informes, etc. El proceso evaluador formativo es planificado y continuo.

La evaluación continua, formativa o de proceso intenta responder a preguntas que analicen qué y cómo se está realizando

algo, qué resultados parciales se están alcanzando, en qué medida se está cumpliendo el proceso planeado, qué avances han obtenido, qué inconvenientes se han detectado, qué utilización se hace de los recursos (Cardona et al., 2016).

Por tanto, pensar en la evaluación continua o formativa al aplicar los exámenes convencionales, técnica evaluativa que el profesorado considera de gran utilidad para realizar la evaluación del alumnado en el aula, es intentar planificar, realizar una toma de decisiones, temporalizar, comunicarse con el/la estudiante para obtener los efectos positivos de los exámenes en el aprendizaje del alumnado. En la tabla 25 se plasman las diferencias entre el examen convencional según la evaluación, sumativa o formativa, que se aplique en el aula.

Tabla 25.

Qué explorar con los exámenes según la evaluación que realicemos.

Con exámenes y según qué proceso de evaluación se busca
▶ <i>Evaluación sumativa:</i>
Calificar, poner notas, entregar un boletín.
Rendición de cuentas.
Sucedan otras cosas.
▶ <i>Evaluación formativa:</i>
El alumno /la alumna toma conciencia de qué y cómo debería haber estudiado.
Evaluar a tiempo para
Se consolida lo aprendido.
Algunos alumnos entienden lo que nunca entendieron.
Se corrigen errores.
Aprendemos a aprender.
En definitiva, mejora de la enseñanza.

Nota.: Extraído de Martínez-Rizo, 2012. Adaptado por Vázquez –Garrido.

Tal como se puede observar en la tabla anterior, el proceso formativo busca evaluar a tiempo, para que los resultados lleguen en el momento oportuno para que el alumnado pueda detectar los buenos efectos de los exámenes. Entonces, si los buenos efectos llegan a tiempo la motivación y confianza del alumnado en el aprendizaje aumentará y se reducirá el fracaso escolar, manteniendo el mismo nivel de exigencia. La clave reside en que a más información/comunicación ofrecida a los/las alumnos/alumnas sobre el proceso de su aprendizaje se les puede ir exigiendo más (Martínez Rizo, 2009).

Al hablar de exigencia, se incluye calidad y cantidad del aprendizaje, la idea se repite continuamente, el nivel de exigencia debe mantenerse o subir, pero nunca bajar, eso sí, el profesorado debe dar facilidades.

La evaluación formativa durante el aprendizaje condiciona en el alumnado, un estudio inteligente, intenta buscar siempre la máxima calidad de aprendizaje y un esfuerzo que perdurará durante todo el curso.

Para conocer si la evaluación que se realiza del aprendizaje del alumno es adecuada o no se deberían analizar las dos finalidades básicas de la evaluación, sumativa y formativa no son contrarias, pero si es verdad que en muchas ocasiones nos centramos únicamente en una.

Siguiendo a Martínez Rizo (2009), si hablamos de la evaluación pensamos en el qué y en el cómo vamos a evaluar o examinar. El para qué evaluamos y examinamos lo damos por hecho: el profesorado indica fecha de exámenes y solicita actividades, trabajos para ver dónde están nuestros/as

alumnos/alumnas, ver cuánto saben, ponerles una calificación, firmar y entregar el boletín de notas entendiendo con esta entrega el final del proceso. El funcionamiento del sistema educativo junto con la práctica heredada hace que siempre o casi siempre asociemos evaluación o proceso de evaluación a la acción de ofrecer una calificación numérica. Es en el *para qué* evaluamos donde las cosas deben estar cambiando. Con el desarrollo de la tesis doctoral se quiere dar un sentido más profundo a este para qué, ofreciendo la opinión de profesorado y alumnado sobre las técnicas evaluativas que se utilizan en el aula durante el proceso de aprendizaje.

Analicemos los dos enfoques de la evaluación que corresponden a dos finalidades claramente distintas (Martínez Rizo, 2009):

- a) La evaluación sumativa, también conocida como numérica o acreditativa cuya finalidad es, ofrecer una calificación al alumnado según el nivel que hayan alcanzado. Ésta es la práctica diaria, lo que nosotros mismos hemos vivido como alumnos/as; en el desarrollo de la tesis doctoral se aplica el cuestionario del proyecto *Secs-Evalnec* donde docente y alumnado responde a su satisfacción y utilidad de la aplicación de pruebas o exámenes de desarrollo breve o extenso. La utilidad del examen en las aulas es habitual, usual y tradicional. El profesorado informa al alumnado cuando se realizará el examen porque tiene que calificar el proceso de aprendizaje del alumnado. Evidentemente, la finalidad de calificar es legítima y necesaria; “obligación

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

nuestra es certificar el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos/as” (Jornet-Meliá, 2007, p. 345).

- b) La evaluación formativa, también denominada continúa o en proceso su finalidad no es en principio calificar sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente, indicar la evolución del alumnado y corregir sus errores a tiempo. La evaluación continua no indica un punto final, sino que se integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el proceso de investigación de la actual tesis doctoral en la aplicación del cuestionario *Secs-Evalnec* se pregunta al profesorado y alumnado por la utilidad de la entrevista, la retroalimentación, la observación como técnicas evaluativas que se utilizan en el aula (Martínez Rizo, 2012).

En la siguiente tabla, se pueden ver las diferencias entre ambas evaluaciones.

Tabla 26.

Diferencias entre evaluación formativa vs evaluación sumativa

<i>Evaluación formativa</i>	<i>Evaluación sumativa</i>
Es aplicable a los procesos.	Es aplicable a los productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando este se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado	Su finalidad es establecer el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positivamente o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y a largo plazo.

Nota.: Extraído de Martínez-Rizo, 2012 y adaptado por Vázquez -Garrido.

Finalmente, utilizando las palabras de Buendía Eisman et al. (1999) las necesidades que percibe el profesorado de educación primaria y secundaria con el fin de realizar una mejor evaluación de sus alumnos en el aula se pueden concretar en: mayor reflexión del profesorado, mayor estructura de las asignaturas, formación del profesorado en evaluación, colegialidad entre profesores.

Por último, indicar que en el proceso de evaluación es de gran relevancia tener presente la opinión de la familia, forman parte de la comunidad educativa, conocer cómo entiende (la familia) el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, entender si el estudiante acude al centro escolar a aprender o a que le vigilen. Autores Manhey y Salmerón (2016) entienden que los familiares o tutores legales explican el proceso de aprendizaje como un progreso siendo una característica fundamental con el fin de ofrecer igualdad de oportunidades y disminuir las brechas entre clases sociales.

Analizadas las diferentes tipologías de evaluación, sus principales características, la aplicación y utilidad en el aula, la finalidad en el proceso de aprendizaje y las dificultades que se detectan en su aplicación diaria; se considera adecuado hablar de los distintos contextos donde se puede aplicar la evaluación.

Técnicas evaluativas según el contexto de utilización.

La utilización de pruebas estandarizadas en el ámbito educativo es muy frecuente. El proceso evaluativo forma parte de la cultura de la gestión de los países democráticos. “En el ámbito pedagógico pueden observarse diversos modelos y enfoques de evaluación de los sistemas educativos en los que confluyen

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
indicadores de diferente índole” (Jornet-Meliá y Suárez, 2012, p.145).

La actividad evaluativa se puede aplicar en diferentes contextos con la finalidad de evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado. El proceso de evaluación del alumnado puede analizar el aprendizaje en el aula, evaluación que realiza el profesorado de sus alumnos, o puede analizarse a gran escala para concluir y sintetizar el aprendizaje del aula, del centro escolar o del sistema.

Evaluación en el aula.

“La evaluación en el aula hace referencia a la que utiliza el profesorado para la evaluación del alumnado” (Jornet-Meliá y Suárez, 2012, p.152). La actividad de evaluación en el aula no se debe sustentar, únicamente, en pruebas normalizadas. La elección de una técnica u otra depende básicamente de la utilidad y adecuación al tipo de materia que se quiera evaluar. Se debe tener presente en el momento de utilizar la evaluación estandarizada en el aula la fiabilidad y validez de las técnicas evaluativas respecto al objeto a evaluar, siempre teniendo establecido un programa educativo. Una dificultad que está muy generalizada al usar cualquier sistema de evaluación es que acaben siendo las herramientas/instrumentos las que constituyan la referencia para el desarrollo del programa, acabando por condicionar su uso (De la Orden, 1993).

La evaluación pedagógica no es nueva en el ámbito de la educación. La tarea del/la docente, en su relación diaria con el alumnado ha abarcado siempre el evaluar los avances de cada alumno/a (Martínez Rizo, 2009).

Por tanto, si el objetivo del profesorado, centro escolar o sistema educativo es el aprendizaje del alumnado se necesita aplicar un tipo de evaluación que detecte puntos fuertes y puntos débiles de cada uno junto con un feed-back o retroalimentación inmediato y cercano con el fin de poder guiar los esfuerzos realizados. En definitiva, es lo que se llama evaluación para el aprendizaje y según Martínez Rizo (2009) solo puede realizarla de manera apropiada un buen profesor/a, en un contexto pequeño siendo el contexto adecuado el aula: evaluación en el aula.

Si se analizan las diferentes técnicas evaluativas que se pueden aplicar para valorar el aprendizaje del alumnado según el contexto, se distinguen técnicas adecuadas para realizar una evaluación a gran escala y otras técnicas para realizar la evaluación en el aula. La evaluación a gran escala concibe como una técnica evaluativa por ejemplo preguntas de opción múltiple. En concreto en el cuestionario del proyecto *Secs-Evalnec* corresponde al ítem número J06 que pregunta por Pruebas objetivas (tests estandarizados).

En cambio, para realizar la evaluación en el aula es conveniente elegir una técnica evaluativa que permita a los docentes llevar a cabo la valoración del aprendizaje del alumnado en este contexto, se pueden utilizar técnicas que evalúen aspectos sencillos y complejos que no puedan atenderse al realizar una evaluación a gran escala pero que en el ámbito del aula sí es posible. Al hablar de evaluación en el aula, el ejemplo utilizado anteriormente para evaluación a gran escala, pruebas objetivas (tests estandarizados) puede ser usado en el aula para evaluar

ciertos aspectos del aprendizaje pero existen otros aspectos que deben ser evaluados mediante otras técnicas como pueden ser el debate/exposición. En nuestra investigación esta técnica se le asigna el número de ítem J38, la observación acerca de cómo trabajan en clase (número de ítem en el cuestionario J40), seguimiento personal de cada alumno/a en clase (número de ítem en el cuestionario J43), etc.

En los estudios realizados por Martínez Rizo (2012) y Buendía Eisman et al. (1999) concluyen que la expresión evaluación en el aula hace referencia a supervisar las actividades de clase como los deberes para realizar en casa, los/las docentes consideran que son buenos indicadores para realizar la evaluación. Esta técnica evaluativa es considerada como complementaria a otras formas de valoración por ejemplo los exámenes tradicionales de desarrollo extenso. Dicha metodología de evaluación, exámenes escritos, es considerada por el profesorado la técnica más habitual de realizar puede ser una prueba de desarrollo escrito breve o extenso, indicado en el cuestionario del proyecto de investigación con el número de ítem J28 y J 29 respectivamente. Resaltar que la observación es utilizada por el profesorado como una técnica complementaria para realizar la evaluación en el aula junto a otras técnicas como las pruebas de desarrollo escrito. Estos autores, destacan como elemento innovador las creencias sobre la importancia del diálogo (que no es un examen oral, sino un proceso de intercambio entre el profesor y el alumno), la autoevaluación y la utilización de seminarios para evaluar es importante que en los centros escolares y en los programas destinados a la formación de maestros/maestras se preste la atención que merecen estas técnicas

evaluativas. Por tanto, es importante la tradicional distinción entre evaluación formativa y sumativa o, en los términos preferidos por autores de las nuevas corrientes: evaluación del aprendizaje vs evaluación para el aprendizaje (Martínez Rizo, 2009).

Llegados a este momento la principal idea común a las dos corrientes establece que el aprendizaje no es únicamente la acumulación de información, sino el desarrollo de nuevos conocimientos. De esta manera, se llega al pensamiento de que el aprendizaje de los alumnos no se dará sencillamente por el hecho de que el profesorado exponga un tema, sino que es necesario un trabajo mucho más complejo para que el proceso tenga lugar, en especial cuando se trata de competencias cognitivas complejas (Martínez Rizo, 2009).

De acuerdo con lo que indican Buendía Eisman et al. (1999) el alumnado y la comunidad educativa, exige participar mediante el diálogo y las acciones, reclama compromiso, es decir, implicación responsable en la evaluación.

Evaluación a gran escala.

La evaluación a gran escala es relativamente reciente. Consiste, según señala Martínez Rizo (2009) en la aplicación de pruebas estandarizadas a grandes colectivos de alumnos/as para apreciar el nivel de aprendizaje que se alcanza en el sistema educativo de un país, provincia o ciudad ante la imposibilidad de completar las evaluaciones que hacen los/las maestros/as en el contexto que trabaja cada uno.

El inicio de las pruebas estandarizadas se desarrolla porque sus promotores estaban convencidos de que las escuelas tenían

serios problemas de calidad y consideraban que las evaluaciones de los/las maestros/maestras tenían deficiencias graves. Entienden que la solución para paliar con las deficiencias detectadas en las escuelas era comparar los niveles de rendimiento de alumnos de diferentes escuelas (Martínez Rizo, 2009). Thorndike pensaba que “las pruebas remediarían la escandalosa falta de confiabilidad de los exámenes aplicados por los maestros /las maestras” (Shepard, 2006, p. 623).

Siguiendo la opinión de Buendía Eisman et al. (1999) y Martínez Rizo (2009) indican las ventajas de las pruebas a gran escala pero también muestran sus carencias en el contexto escolar, las pruebas a gran escala pueden ser una herramienta valiosa para apoyar los esfuerzos de mejora de la calidad educativa, concibiendo estas pruebas como complemento de las evaluaciones a cargo del profesorado, irremplazables para evaluar de manera detallada todos los aspectos existentes en el curriculum del alumnado y poder ofrecerles retroalimentación de forma concisa y particular sobre sus puntos fuertes y débiles, con el fin de mejorar el aprendizaje individual. No se puede obviar un riesgo de las pruebas en gran escala, “produzcan consecuencias negativas para la calidad educativa, si se les comprende y utiliza mal, la dificultad de controlar la influencia del contexto social de los alumnos en los resultados, la medición de niveles cognitivos complejos” (Martínez Rizo, 2012, p. 13).

En esta misma línea, el autor prosigue que para poder dar resultados clasificables/ contables de los niveles de aprendizaje que alcanzan miles de alumnos/as, una prueba estandarizada implica limitarse al estudio de un número de temas, y hacerlo mediante

preguntas que no pueden atender los aspectos más complejos de las capacidades, aptitudes, competencias que pretenda desarrollar la escuela.

Por tanto, se entiende la idea de que las pruebas a gran escala no pueden sustituir la función del profesor que realiza la evaluación en el aula. A través de su evaluación el profesorado es el único que puede atender con precisión los aspectos más complejos de la enseñanza -aprendizaje, y hacerlo de manera que pueda brindar retroalimentación minuciosa, precisa, detallada y oportuna a cada estudiante a nivel individual (Martínez Rizo, 2009).

Como conclusión, se deben conocer las ventajas y limitaciones de los resultados de las pruebas a gran escala, porque, si no, es fácil que se utilicen de forma inadecuada. Por tanto, se debe tener presente:

-Un uso inadecuado de los resultados de las pruebas a gran escala es tomar (los resultados) como referente para la tarea del profesorado, es decir que el profesorado enseñe para las pruebas por la visibilidad de los resultados de las mismas. Otras limitaciones, son la asignación de estímulos a los docentes y la elaboración de programaciones simples de escuelas.

-Los resultados de la evaluación a gran escala son valiosos para mejorar la calidad educativa, siempre y cuando se utilice como complemento del trabajo del profesor/a y no como sustituto del mismo.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

-Con el fin de empoderar al docente en la evaluación a gran escala y poder transmitirlo en el aula, es necesario que el/la docente tenga un concepto y comprensión correcta de las pruebas a gran escala, cuáles son sus alcances, limitaciones y como se deben aplicar en el aula (Martínez Rizo, 2009).

Finalmente, desde esta investigación se trabaja la necesidad de valorar las técnicas evaluativas que permiten realizar la evaluación, en el aula o a gran escala, según la competencia a estudiar y los objetivos a evaluar con la finalidad de atender las necesidades del alumnado y valorar el trabajo evaluador del profesorado dentro del aula.

Las Técnicas de evaluación desde la perspectiva del alumnado.

En el trabajo de investigación que se desarrolla indaga la MDE-A desde la perspectiva del docente. Como se indica durante el desarrollo de este estudio el instrumento que se desarrolla recoge las respuestas a los ítems del cuestionario del equipo docente y también al alumnado.

En este momento se centra en la situación del estudiante, cómo entiende la evaluación, cuando piensa en el momento de la evaluación qué factores influyen. McArthur (2019) entiende la evaluación como la atención en el aprendizaje del estudiante. La cohesión social y la evaluación permiten un cambio social que implica el riesgo de no permanecer pasivo frente a las políticas de aprendizaje y evaluación de los estudiantes (Jornet-Meliá, 2012).

El sistema ha acostumbrado a las familias y los estudiantes a que “pidan” las notas, es una cuestión cultural (Ravela, 2017). Las familias demandan información sobre cómo va el aprendizaje

de sus hijos/hijas, es entonces, cuando el profesorado responde a esa demanda con una nota numérica como respuestas (Ravela, 2017).

Ravela (2017) indica que en ciertas ocasiones el profesorado acompaña la nota numérica con un comentario o una rúbrica. Lo importante sería enfocar al estudiante en la revisión y reflexión acerca del desempeño de su trabajo en el aula. Se entiende que una vez la calificación numérica aparece a continuación desaparece el aprendizaje como foco de interés para la mayoría de los estudiantes centrando la atención en la valoración numérica.

Desde la perspectiva del alumnado se entiende la MDE-A como un concepto que engloba varios términos como son: confianza, honestidad, responsabilidad y capacidad de respuesta. Según McArthur (2019) estos factores se sostienen bajo el paraguas de la justicia Social. A través de los términos que envuelven la evaluación se intenta entender cómo entiende al alumnado la evaluación.

El término confianza, confiar en la evaluación requiere de práctica y apreciación de la necesidad de todas las personas implicadas. La actividad de la evaluación se vuelve crucial para la autoestima. Se refiere a la confianza en sí mismo tanto para los estudiantes como para el profesorado. El papel de la confianza en el proceso evaluativo es importante porque mucho depende de ella. Para un /una estudiante la evaluación puede influir en su vida futura y en el sentido que tome la misma Para el profesor es un motivo de orgullo para él/ella como profesional y para la contribución realizada a través de su trabajo (McArthur, 2019).

Al hablar de honestidad y evaluación, obliga a un compromiso público con los fundamentos justos sobre los cuales los profesores/as y lo estudiantes interactúan entre sí. Indica buenas prácticas en evaluación. La evaluación en ciertos momentos de la práctica docente puede convertirse en un gran volumen de trabajo a realizar en plazos limitados. Para cumplir con estos plazos muchos profesores/as deben trabajar mucho más allá del trabajo académico teóricos. Esta situación lleva a que los /las estudiantes muestren preocupación por las condiciones bajo las que se evalúa su trabajo. McArthur (2019), concluye que se debe ser más honesto respecto a la carga de trabajo, la retroalimentación y por el derecho hacia el estudiante para que a su trabajo se le dé una atención completa.

Si se analiza la palabra responsabilidad en el proceso de evaluación, el profesorado puede sentirse impotente para influir en las regulaciones institucionales. Pero hay otras acciones que si están dentro de nuestro control. Por ejemplo, como refiere McArthur (2019) se pueden iniciar discusiones acerca de las formas en las que apoyamos a los estudiantes para que adquieran un auténtico sentido de la responsabilidad en su evaluación. Sería conveniente que el/la docente aproveche la oportunidad para que el/la estudiante evalúe activamente por sí mismo el trabajo que está realizando a través de la evaluación hecha por compañeros y la auto evaluación.

Con el término capacidad de respuesta, McArthur (2019), hace referencia a ser capaz de dialogar con las diferentes posturas y estar abierto a que los propios pensamiento y acciones sean modelados por una reflexión cuidadosa, en este sentido los

estudiantes deben ser capaces de responder a problemas cotidianos, reales con el conocimiento que adquieren.

La percepción del proceso de evaluación muestra diferencias según el nivel de enseñanza. Autores como García-García et al. (2021) hallan diferencias, así indican que el profesorado de primaria, comparado con el profesorado de secundaria, muestra mejor capacidad de comunicación en relación con las familias, se considera un buen transmisor del proceso de aprendizaje con el fin de motivar e interesar a sus estudiantes y planifica el proceso de evaluación adaptado a cada alumno /a.

Por tanto, la evaluación es importante porque configura, en el alumnado, experiencias educativas para la resolución de problemas cotidianos. La evaluación tiene un gran impacto en el qué y cómo aprenden los/las estudiantes.

Capítulo 5. Conclusión de la fundamentación teórica.

Planteada la base teórica del constructo al que se refiere esta tesis doctoral, técnicas evaluativas en el aula en educación primaria y secundaria, desarrollada a través del concepto MDE-A se puede indicar que la evaluación debe tener más una función reguladora del proceso de enseñanza–aprendizaje, que de calificación del alumnado: considerar, obtener y proporcionar información para la toma de decisiones oportunas (Bolívar, 2002), haciendo referencia al concepto evaluación formativa.

Tomando las palabras de Bolívar (2002) la evaluación debe ser aprovechada para crear las condiciones y capacitar a la comunidad educativa para comprender y colaborar (progenitores), tener conciencia de su situación, ayudar y motivar (educandos), y reajustar los procesos con decisiones informadas (profesorado).

Tras analizar las distintas evaluaciones, decir que la evaluación del alumnado es una de las actividades más complejas dentro de las funciones del profesorado, es una de las actividades con peor popularidad dentro del sistema educativo. El Autor Ravela (2020) indica “evaluar es una tarea ingrata” (p.25)

Hidalgo y Murillo, (2017) indican que estudios realizados por Sambel et al. (1997) así lo confirman. Encontraron que docentes y estudiantes perciben de forma muy negativa la práctica de la evaluación, tanto por cómo se desarrolla el proceso evaluativo como por sus implicaciones y lo relacionaron con una evaluación entendida esencialmente como rendición de cuentas, donde la práctica evaluativa sirve para certificar, clasificar y etiquetar a los estudiantes.

Por tanto, la línea de investigación de esta tesis doctoral intenta profundizar en el estudio del concepto de la evaluación desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. El trabajo de investigación pretende conocer, en la medida de lo posible, las nociones que tiene el estudiante y el profesorado de la evaluación para poder saber lo que se ajusta más a sus necesidades y expectativas, mejorar la evaluación y con ello mejorar el aprendizaje y considerar desde la posición del alumnado si la evaluación realizada en clase es justa. La finalidad última es desarrollar un instrumento que nos aporte esta información, para ello se pregunta, a través de los ítems del cuestionario del proyecto *Secs-Evalnec*, la concepción que tienen de la evaluación en el aula el profesorado y los/las estudiantes. Desde dicho proyecto intenta investigar la relación de la Cohesión Social con el concepto de técnicas de evaluación en el aula que tiene el profesorado y los estudiantes

De esta manera la investigación analiza cuál es la percepción del alumnado respecto a la evaluación que se realiza en el aula y, por otra parte, estudia la concepción que tiene el profesorado de la formación, utilidad, la finalidad y la comunicación de la evaluación que realiza en el aula. Todas estas concepciones de la evaluación pueden estar influenciadas por la Cohesión Social que se da en el centro escolar, la familia y en los propios implicados (alumnado-profesorado).

Remesal (2011) indica que la evaluación se encuentra en un continuo con dos polos: un polo pedagógico y un polo social. Los/las docentes que se encuentran en el extremo de la concepción

pedagógica de la evaluación consideran que ésta regula y ayuda al aprendizaje del alumnado mientras que los que se sitúan en el polo social defienden que la práctica evaluativa es un instrumento de acreditación social que sirve para clasificar y calificar a los/las estudiantes, no para aportarles información sobre cómo mejorar su aprendizaje. Estas definiciones muestran de nuevo el concepto de evaluación sumativa o evaluación formativa.

Brown y Hirschfeld (2008) realizaron un estudio con alumnos/as de educación secundaria con el objetivo de determinar las concepciones de los alumnos acerca de la evaluación. El análisis arrojó que los/las estudiantes tienen cuatro tipos diferentes de concepciones: a) evaluación como mejora el rendimiento y el aprendizaje, b) la evaluación hace que los estudiantes rindan cuenta y sean responsables, c) la evaluación es irrelevante, y d) la evaluación es agradable. Los autores concluyen que la primera concepción correlaciona positivamente con el rendimiento, mientras que los estudiantes con las concepciones evaluación irrelevante y la evaluación es agradable son los que peor desempeño obtienen.

En cualquier caso, lo que hay que asumir en el proceso evaluativo es la diversidad de técnicas, la riqueza que tenemos con la posibilidad de elegir diferentes técnicas de recogida de información y que permiten cumplir con un principio fundamental en la validez de la evaluación. La técnica de la evaluación debe ajustarse en función del objeto de evaluación. Según Salmerón (2009) los/las profesores/as no se oponen a la adopción de las técnicas evaluativas, pero demandan formación específica para la concreción en sus asignaturas.

Durante el análisis del concepto de evaluación, se concreta que es un proceso que pretende observar tanto a los alumnos como al Centro y a los profesores, para mejorar el sistema a través de ella y a la vez promocionar a los que mejor han conseguido las metas propuestas. Los términos que han aparecido con mayor frecuencia a lo largo de la evaluación son: valorar, sancionar, observar, seguir el proceso de construcción de conocimiento del alumno (Tejedor y Jornet-Meliá, 2008; Buendía Eisman et al., 1999). El proceso de evaluación despierta una actitud en el profesorado que desea producir en su alumnado un aprendizaje eficaz, intenta modificar la metodología para aumentar el interés por el aprendizaje (Molina et al., 2014).

En definitiva, la evaluación es un proceso importante en la práctica docente, pero tras analizar los distintos grados universitarios de maestro/a en primaria y masters universitarios de docente de secundaria, se evidencia que no existe una competencia académica que instruya al futuro/a docente en el proceso de la evaluación, no recibe la formación durante su preparación académica y aboga al docente a la práctica evaluativa sin un referente teórico práctico. Aun así, el/la docente entiende la evaluación como un acto importante en el desarrollo del alumnado, entiende que configurará en su alumnado experiencias educativas para la futura resolución de problemas cotidianos, la evaluación tiene un gran impacto en el qué y cómo aprenden los /las estudiantes a realizar una toma de decisiones adecuadas en su día a día.

APARTADO II.
INVESTIGACIÓN. DESARROLLO
EMPÍRICO

Capítulo 6. Metodología de investigación.

6.1. Introducción.

Dentro del proyecto *Secs-Evalnec*, a partir de los cuestionarios de contexto se pretenden identificar diversos indicadores o variables que puedan servir para explicar los resultados escolares, a la vez que nos aporten una visión clara acerca del modo en que funcionan las instituciones escolares y los sistemas educativos.

Buena parte de esta estrategia ya se explicitó en proyectos anteriores como '*Análisis de Variables de Contexto (AVACO)*' y el de '*Modelos de análisis de variables de Contexto (MAVACO)*', financiados por el MINECO, dirigidos por Jorret-Meliá entre los años 2005 a 2010, y desarrollados por el grupo de investigación en Evaluación y Medición Educativas (GEMEduc) de la Universitat de València (www.uv.es/gem).

El proyecto en que se enmarca esta tesis doctoral, el énfasis se ha centrado en el diseño de cuestionarios de contexto dirigidos a profesorado y alumnado que incluyeran indicadores simples (ítems) y complejos (escalas), así como variables que operativizaran el concepto de Cohesión Social, como criterio global de calidad, tal como ya comentamos en capítulos anteriores.

Un aspecto central en el funcionamiento escolar es la evaluación del alumnado. Sobre ella se apoya el profesorado para la toma de decisiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien sea respecto a la promoción de cada estudiante en su desarrollo educativo personal, bien sea respecto a la evolución que pueda observarse en la clase o en la materia que imparta en varios grupos.

El modo en que evalúa el profesorado suele ser un aspecto poco conocido. Aunque en España, junto a las funciones fundamentales de docencia o investigación en el aula, a través de las diversas leyes que se han ido promulgando en la España democrática, siempre se hace referencia a la función evaluativa, como elemento instrumental central. Sin embargo, en el contexto sociocultural sobre el que se ha realizado este estudio (Comunidad Valenciana y Castilla La Mancha –Provincia de Cuenca-), hemos revisado los planes de estudio para la formación inicial de maestras/os y no hemos identificado ninguna asignatura específica sobre las técnicas de evaluación en el aula y/o la medición educativa.

Dentro de nuestro contexto socio-educativo, es un estudio inicial. Hay pocos estudios en nuestro país donde se describan estos procesos como, por ejemplo, sobre el uso de procedimientos en general, los de García-Ramos y Pérez-Juste (1989); Jornet-Meliá y Suárez-Rodríguez (1996), Buendía-Eisman et al., (1999); Escudero Escorza (2003) y Sanahuja Ribés y Sánchez-Tarazaga (2018) o bien, orientados a materias específicas como los de Geli (1995), Maíz Arévalo (2008), Castro y Sabio (2018).

En otros países, en especial los anglosajones (Nitko, 1996; Brookhart, 2003; 2004; Smith, 2003; Shepard, 2006) y en algunos iberoamericanos (Tenutto, 2000; Ravela, 2009; Martínez Rizo, 2009, 2012, 2013; Medina-Gual, 2013; Moreno Olivos, 2016; Förster, 2017; Ravela et al., 2017; Sánchez, 2018), las técnicas de evaluación son aspectos centrales en la formación del profesorado (López-Pastor y Palacios-Picos, 2012; Navarro-Mosquera et al.,

2017). En el nuestro, como hemos señalado, no es así. Ello no quiere decir que, precisamente a partir del movimiento de la enseñanza por competencias, no se haya aportado una gran cantidad de cursos de formación continua sobre la enseñanza y evaluación por competencias (Jornet-Meliá et al., 2013), aunque desconocemos el impacto real que ello haya podido tener en el modo en que se realicen estas funciones en el aula.

Por lo que esta tesis tiene como finalidad conocer los modos en que se lleva a cabo la evaluación del alumnado por parte del profesorado en el aula. Para ello, tomamos como referencia la información que se incluye en los cuestionarios de contexto dirigidos a profesorado y alumnado, con el objetivo de poder disponer de informaciones que puedan triangularse. El punto de partida de definición de los elementos a considerar ya fue estudiado previamente, como constructo para el diseño del cuestionario en Vázquez-Garrido y Duart-Carrión (2019).

Se trata, en definitiva, de un estudio de encuesta de carácter exploratorio (Suárez-Rodríguez, 1989; Latorre et al., 1997; Kerlinger, 2002; Sánchez-Gómez et al., 2018) en el que ambas fuentes de información se toman como referencias para describir los procesos de evaluación que utiliza el profesorado, considerando la información que éstos aportan y la percepción que tiene el alumnado acerca de cómo es evaluado.

Objetivos.

El *Objetivo general* del presente estudio es conocer el tipo de técnicas y criterios de evaluación que se utilizan en educación primaria y secundaria en el grupo de investigación.

Como *objetivos específicos*, tenemos los siguientes:

a) *Respecto al profesorado:*

- Conocer si han recibido formación específica acerca de técnicas de evaluación del aprendizaje para el aula.
- Analizar qué técnicas utilizan habitualmente.
- Valorar la utilidad que el profesorado reconoce darle a cada técnica.
- Identificar los criterios usuales que orientan la evaluación en el aula, según los docentes.
- Conocer la retroalimentación y consecuencias habituales que ofrece el profesorado cuando se obtienen calificaciones bajas.

b) *Respecto al alumnado:*

- Conocer el tipo de técnicas que señalan los estudiantes que utilizan los docentes para evaluarlos.
- Analizar el modo de gestionar la evaluación por parte del profesorado, a partir de la percepción/opinión del alumnado.
- Analizar los criterios que, según el alumnado, considera el profesorado para emitir sus calificaciones.

c) Realizar una validación cruzada/triangulación de las informaciones recabadas a partir de ambas fuentes: docentes y estudiantes.

6.2. Fases de la investigación.

Este trabajo se inserta, tal como hemos señalado, dentro del proyecto *Secs-Evalnec* y está sujeto al mismo tipo de fases generales que en él se han seguido para definir los constructos que se consideraban como criterios a tener en cuenta para evaluar la calidad de instituciones y sistemas educativos desde el enfoque de Cohesión Social: definición de dimensiones a partir de validación lógica de expertos, revisión de reactivos, ensayo piloto y estudio definitivo.

De este modo, la definición de los elementos a considerar referidos a los procesos de evaluación en el aula, fueron tratados como un constructo global y, como hemos indicado, fueron diseñados por el equipo de investigación, en este caso, asumiendo la coordinación de esta dimensión la autora de esta tesis.

La información básica sobre el diseño de instrumentos está reflejada en Vázquez-Garrido y Duart Carrión (2019). Sin embargo, considerando la necesidad de optimizar la identificación de elementos a considerar en los cuestionarios definitivos que finalmente queden validados para el modelo de evaluación derivado del proyecto *Secs-Evalnec*, nos pareció de mayor utilidad, tomar como base de diseño final del constructo de evaluación, el análisis exploratorio aquí presentado, dado que la información acerca del modo en que el profesorado evalúa en nuestro país es muy escasa y, a partir de los cursos en los que los miembros del grupo GemEduco imparten a docentes en ejercicio, la impresión general es que se sigue evaluando tal cual ellos fueron evaluados, cuando eran estudiantes, y la innovación e integración de técnicas evaluativas nuevas es bastante pobre. Téngase en cuenta, además,

que buena parte de los miembros del equipo imparten materias de medición y evaluación en Másteres de Ciencias de la Educación a los que asisten habitualmente mayoritariamente maestras/os en activo, junto a una menor proporción de alumnado que los realiza como ampliación de estudios mientras preparan sus oposiciones; así como imparten cursos en centros educativos y en centros de formación de profesorado dependientes de la Generalitat Valenciana, sobre enseñanza y evaluación de competencias, por ejemplo Jornet-Meliá et al. (2019).

Por ello, en este caso, las *fases de investigación* han sido:

- Fase I. Documentación sobre evaluación.
- Fase II. Elaboración de la fundamentación teórica.
- Fase III. Definición del constructo de Metodología de Evaluación en el Aula (MDE-A) dentro del Modelo de Evaluación de instituciones y sistemas educativos (*Secs-Evalnec*).
- Fase IV. Diseño y selección de reactivos (mediante validación lógica a partir de expertos y ensayo piloto en un grupo reducido de estudiantes).
- Fase V. Recogida de información, dentro del marco general de este proceso con los cuestionarios de contexto globales dirigidos a alumnado y profesorado.
- Fase VI. Revisión de la base datos y selección de las variables/indicadores pertenecientes al constructo objeto de estudio.
- Fase VII. Análisis de datos.
- Fase VIII. Interpretación de resultados.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- Fase IX. Elaboración de Informe resumen del estudio, como tesis doctoral.
- Fase X. Difusión de resultados.

6.3. Participantes y recogida de información.

Considerando que la tesis se centra en el análisis de los resultados derivados del estudio realizado con el grupo definitivo de estudiantes y docentes que han participado en el proyecto, describiremos las características generales de ambos colectivos.

Tal como hemos señalado anteriormente, se ha trabajado con un grupo de alumnado y un grupo de profesorado al que se dirigen los cuestionarios de contexto del proyecto *Secs-Evalnec*, reclutado por disponibilidad, en la Comunidad Valenciana y en la de Castilla La Mancha (Cuenca). No se trata, en consecuencia, de una muestra representativa, sino de un grupo.

Las limitaciones que de ello se derivan son obvias: menor capacidad de generalización, por lo que advertimos ya de ello en este apartado. Sin embargo, las ventajas de este procedimiento de reclutamiento de casos ha sido la colaboración estrecha del profesorado de los centros participantes, lo que ha asegurado en gran medida la calidad de los datos recogidos, considerando que los cuestionarios del proyecto dirigidos tanto a alumnado como a profesorado son largos y ello podía disminuir la atención con que se respondieran a los mismos.

En el caso del alumnado se administraron directamente por personal del equipo de investigación contando con la colaboración en el aula del profesorado. Asimismo, hay que señalar que se administraron en dos sesiones independientes de aproximadamente

45-50 minutos, en dos días sucesivos, controlando mediante códigos de referencia la identificación de los casos.

Por otra parte, en cuanto al profesorado, se les dio la opción de responder mediante cuestionario online –elaborado en la *plataforma Lime Survey*, bajo licencia del grupo de investigación del proyecto- o en papel. No obstante, prácticamente todos ellos utilizaron la opción electrónica para responder.

Las características de los elementos relativos a la evaluación en el aula que consideramos en este estudio las describimos en el apartado siguiente de instrumentos.

En este apartado, presentamos la descripción de ambos grupos de estudio, basada en las variables demográficas que se tuvieron en cuenta.

Profesorado.

El grupo de profesores sobre los que se realiza el estudio tiene un número total de 280 casos, que incluyen tanto a docentes de primaria como de secundaria. Las características del mismo las podemos resumir en los siguientes puntos:

- a) Sexo: preferentemente son mujeres con un 64,6%.
- b) Edad: como puede observarse en la Figura 2, la mayor parte de los docentes se sitúa entre los 32 y los 56 años.
- c) Nivel de estudios que poseen: el 83,6% tienen titulación de Grado. El resto llega a presentar un nivel superior (maestría mayoritariamente).
- d) Especialidades: están muy dispersas pudiéndose observar prácticamente todas las de las materias de secundaria y las tutorías de Primaria e Infantil. Téngase en cuenta que, en

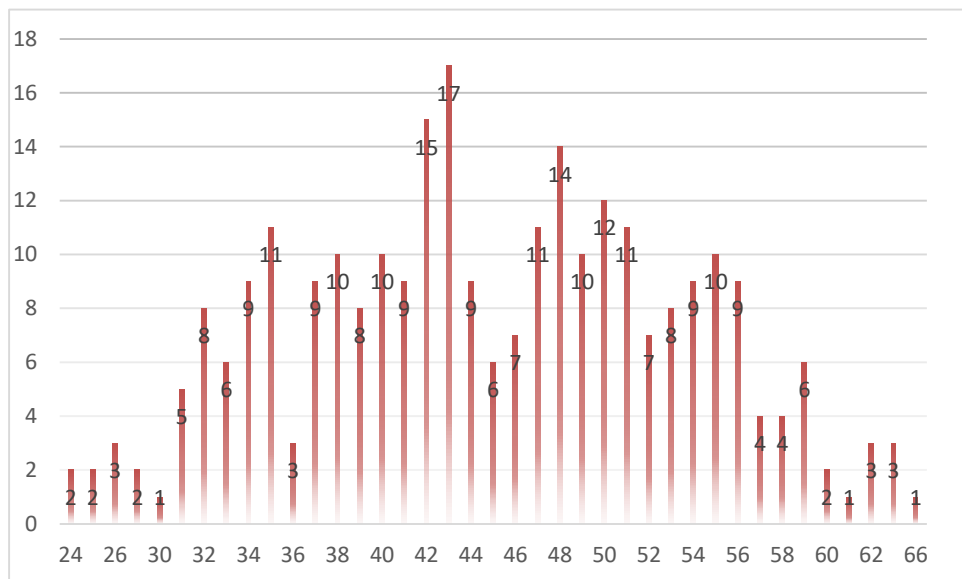
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

muchos centros, aunque la especialidad del docente sea la de Infantil, se suele combinar con la de Primaria y, dependiendo de las necesidades, actúan en un nivel u otro.

- e) Nivel en el que imparten clase: los más numerosos (57,5%) son los que se identifican como docentes de ESO, a continuación, el profesorado de Bachillerato (32,9%) y, finalmente, el de Primaria (22,9%). En muchos institutos hay docentes que imparten materias tanto en ESO como en Bachillerato. Por ello, aunque el estudio se dirigía a los de Primaria y ESO, hay respuestas de docentes que imparten también clases en dos niveles, sea Primaria y ESO o ESO y Bachillerato, por lo que preferimos mantener la información en la descripción del grupo de estudio, aunque distorsiona la asignación de totales, superando el 100%.
- f) Docencia y participación en la gestión escolar: hay que señalar que todos los que han respondido al cuestionario, además de su función docente, participan en la gestión del centro escolar en el que trabajan. Las más frecuentes son: Claustro (69,3%), Tutor/a (46,1%), Consejo escolar (17,9%) y Dirección (13,9%).
- g) Titularidad del centro en el que desarrollan su trabajo: el 85,4 % trabajan en centros públicos y un 14,6 % en concertados.
- h) Localidad en que se sitúa el centro en el que trabajan: mayoritariamente (53,6%) son docentes que trabajan en centros situados en un municipio con el número de habitantes entre 15 y 100 mil; el resto trabaja en centros de poblaciones de mayor número de habitantes.

Figura 2.

Distribución de frecuencias del grupo de profesorado, según su edad.



Nota: Adaptado de Duart-Carrión (2022)

Alumnado.

Siguiendo la descripción de Shen (2019), Llorens-Ferrer (2022) y Marco (2022), en este estudio se ha recogido información de estudiantes de centros escolares mayoritariamente de la Comunidad Valenciana y de algunos de la provincia de Cuenca: 23 centros aportan cuestionarios de estudiantes para el análisis del estudio final con alumnado tanto de Educación Primaria como de la ESO. En la tabla 27, se presentan la distribución de frecuencias totales de cuestionarios *Secs-Evalnec* recogidas por centros. Por motivos de protección de datos, no se indican los nombres de los centros participantes (Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo, del Consejo del 27 de abril de 2016 y la Resolución del 28 de junio de 2018).

Tabla 27.

Centros escolares participantes en el estudio final con el cuestionario Secs-Evalnec.

<i>Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Centro 1	35	3,3	3,4	3,4
Centro 2	85	8,0	8,4	11,8
Centro 3	1	,1	,1	11,9
Centro 4	21	2,0	2,1	14,0
Centro 5	8	,8	,8	14,8
Centro 6	27	2,5	2,7	17,4
Centro 7	65	6,1	6,4	23,8
Centro 8	30	2,8	3,0	26,8
Centro 9	25	2,4	2,5	29,2
Centro 10	26	2,5	2,6	31,8
Centro 11	135	12,7	13,3	45,1
Centro 12	30	2,8	3,0	48,0
Centro 13	20	1,9	2,0	50,0
Centro 14	55	5,2	5,4	55,4
Centro 15	159	15,0	15,6	71,1
Centro 16	86	8,1	8,5	79,5
Centro 17	15	1,4	1,5	81,0
Centro 18	79	7,4	7,8	88,8
Centro 19	27	2,5	2,7	91,4
Centro 20	8	,8	,8	92,2
Centro 21	24	2,3	2,4	94,6
Centro 22	17	1,6	1,7	96,3
Centro 23	38	3,6	3,7	100,0

	<i>Encarna Vázquez Garrido</i>	<i>Tesis Doctoral</i>	
Total	1016	95,8	100,0
Perdidos sistema	45	4,2	
TOTAL	1061	100,0	

Nota. Extraído a partir de Shen (2019), Llorens-Ferrer (2021) y Marco (2021).

Las características de la muestra de alumnado pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- a) Número total de centros que aportan casos de alumnado: 23 centros escolares².
- b) Número total de casos del cuestionario *Secs-Evalnec*: 1030 estudiantes.
- c) Nivel educativo de los encuestados: Primaria (27,20 %) y ESO (72,80 %).
- d) Sexo del alumnado: en el grupo total, el 52% de los participantes son chicos (N=497) y el 48% son chicas (N=457).
- e) Nivel educativo y sexo del alumnado: se puede observar una distribución similar a la general –ver tabla 28-.

² En esta fase de la investigación se han seleccionado casos que tuvieran información completa del cuestionario destinado a estudiantes, no estimando que fuera necesario asociar los casos a los centros, sino que se asume que lo relevante es disponer de información completa respecto a los constructos considerados para cada estudio.

Tabla 28.

Distribución del alumnado en función del sexo y del nivel educativo que cursan.

			<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>Total</i>
<i>Sexo</i>	<i>Chico</i>	Recuento	137	360	497
		% dentro de Sexo:	27,4%	72,6%	100,0%
		% dentro de Curso	51,3%	52,3%	52,0%
	<i>Chica</i>	Recuento	128	329	457
		% dentro de Sexo:	28,2%	71,8%	100,0%
		% dentro de Curso	48,7%	47,7%	48,0%
<i>Total</i>	Recuento	266	688	954	
	% dentro de Sexo:	27,4%	72,2%	100,0%	
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota. Tomado de Shen (2019), Llorens-Ferrer (2022) y Marco (2022).

f) Edad del alumnado. Como señala Llorens-Ferrer (2022), al proceder de dos niveles educativos diferentes (primaria y ESO), se ha tomado en el estudio global el rango de edades, de forma que para los de primaria se han identificado casos entre 8 a 11 años y en la ESO entre 13 y 17 años –tabla 29-.

g) Cómo se puede ver en las tablas 29 y 30 en primaria la media de edad es 9,23 (mínimo 8 y máximo 11) y en la ESO es de 14,64 (mínimo 13 y máximo 17). Indicar respecto a la asimetría que tanto primaria como secundaria son asimétricas positivas (es decir, hay más frecuencias por debajo de su media que por encima de ella) y en Curtosis,

en primaria, la distribución no es normal (es leptocúrtica) y en secundaria sí que se ajusta a la normalidad.

Teniendo en cuenta que no todas las distribuciones son normales, por eso optamos por utilizar para los contrastes de hipótesis pruebas no paramétricas.

Tabla 29.

Qué edad tienes. Edad media por nivel educativo.

Nivel educativo		N	Mínimo.	Máximo.	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis
Primaria	Qué edad tienes?	265	8	11	9,23	0,620	0,951	1,431
Secundaria	Qué edad tienes?	704	13	17	14,64	0,882	0,591	-0,008

Tabla 30.

Distribución del alumnado, según su edad y nivel educativo.

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
8	15	1,6	1,6	1,6
9	185	19,4	19,4	21
10	53	5,6	5,6	26,5
11	12	1,3	1,3	27,8
<i>Válidos</i>	13	3,7	3,7	31,4
	14	322	33,8	65,2
	15	223	23,4	88,6
	16	92	9,6	98,2
	17	17	1,8	100
<i>Total</i>	954	100	100	

Nota. Tomado de Shen (2019), Llorens-Ferrer (2022) y Marco (2022).

- i) Lengua en que se respondió el cuestionario según el nivel educativo: dada la coexistencia de dos lenguas co-oficiales en la Comunidad Valenciana, se ofreció al alumnado elegir si respondían en castellano o en valenciano. En Castilla La Mancha, se aplicó directamente en castellano. En general, se respondió preferentemente en castellano (60,30 %); el 39,70 % lo hicieron en valenciano –ver tabla 31-. Téngase en cuenta que, aunque se da una mayor presencia de centros de la Comunidad Valenciana y que muchos de ellos tienen como lengua vehicular principal el valenciano, también había centros de Castilla La Mancha y la Comunidad

Valenciana tiene zonas de dominancia castellano-hablantes y otras valenciano-hablantes, por lo que estos datos deben tomarse únicamente como aclaratorios acerca del grupo de respondientes y no como indicadores de preferencias lingüísticas.

Tabla 31.

Lengua elegida para responder y el nivel educativo.

		<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>Total</i>	
<i>Lengua</i>	<i>Castellano</i>	Recuento	168	407	576
		% dentro de Lengua	29,0%	71,0%	100,0%
		% dentro de Curso	63,3%	59,2%	60,3%
	<i>Valenciano</i>	Recuento	98	281	379
		% dentro de Lengua	25,7%	74,3%	100,0%
		% dentro de Curso	36,7%	40,8%	39,7%
<i>Total</i>	Recuento	266	688	954	
	% dentro de Lengua	27,7%	72,3%	100,0%	
	% dentro de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota. Tomado de Shen (2019), Llorens-Ferrer (2022) y Marco (2022).

Para finalizar, téngase en cuenta que los datos muestrales, aunque provienen todos de la misma aplicación, han sido depurados por grupos de reactivos para cada constructo, por lo que pueden existir ligeras diferencias debidas a casos incompletos en alguno de los apartados del cuestionario general. Asimismo, aunque en el caso de profesorado hay docentes de primaria, ESO y Bachillerato, en el caso de alumnado están directamente seleccionados de primaria y la ESO. Además, en el caso de profesorado el reclutamiento de casos no se quedó circunscrito

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

únicamente a los 23 centros analizados, dada la dificultad para que respondiera un colectivo suficiente, aunque no pudiera aspirarse a una muestra representativa.

Instrumentos.

Tal como hemos señalado anteriormente, los ítems dirigidos a analizar el tipo de evaluación que se realiza en el aula estaban integrados en los cuestionarios de contexto del proyecto *Secs-Evalnec*. Por este motivo, los instrumentos utilizados son los cuestionarios mencionados, que incluían junto a los reactivos que son de nuestro interés, variables demográficas y/o de identificación/clasificación, así como otras variables o indicadores, simples y complejos. Por este motivo, para facilitar la identificación de las variables de nuestro estudio, hemos seleccionado únicamente las que corresponden a evaluación para los dos colectivos: profesorado y alumnado. Al profesorado se le solicitó la información que se recoge en la tabla 32. Por su parte, al alumnado se le solicitó la información que se recoge en la tabla 33 acerca del modo en que se realizaba la evaluación en el aula.

Tabla 32.*Reactivos dirigidos al profesorado.*

<i>Usted, como docente, ¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?:</i>
Examen oral J01
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J02
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J03
Rubricas de Evaluación J04
Portafolios J05
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J06
Observación J07
Entrevista J08
Técnicas de Autoinforme J09
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J10
Análisis de Diarios de Clase J11
Debates/Exposición J12
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J13
<i>Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación?</i>
Examen oral J14
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J15
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J16
Rubricas de Evaluación J17
Portafolios J18
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J19
Observación J20
Entrevista J21
Técnicas de Autoinforme J22
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J23
Análisis de Diarios de Clase J24
Debates/Exposición J25
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J26
<i>Usted, como docente, en su aula ¿utilidad las siguientes técnicas de evaluación?</i>
Examen oral J14
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J15
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J16
Rubricas de Evaluación J17

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Portafolios J18
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J19
Observación J20
Entrevista J21
Técnicas de Autoinforme J22
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J23
Análisis de Diarios de Clase J24
Debates/Exposición J25
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (Check-list) J26
<i>Usted, como docente, para evaluar se basa en:</i>
Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase J40
La corrección de los deberes de casa J41
Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno J42
Un seguimiento personal de cada alumno/a J43
Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error J44
El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes J45
El comportamiento que han tenido en clase J46
<i>Cuando un/a alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas.</i>
Habla con este alumno/ esta alumna J47
Suele darle tareas adicionales J48
Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna J49

Tabla 33.*Reactivos dirigidos al alumnado.*

<i>Técnicas para evaluar</i>
E147. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?
E148. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?
E149. ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?
E150. ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?
E151. ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?
E152. ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?
E153. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?
E154. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?
<i>Gestión de la evaluación</i>
E155. ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?
E156. Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?
E157. Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados
E158. Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?
E159. Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar
E160. La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?
E161. ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?
<i>Técnicas para calificar</i>
E162. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?
E163. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?
E164. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?
E165. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?

E166. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien?
--

E167. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase?

E168. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario

Análisis de datos.

Considerando que se trata de un estudio exploratorio se ha tenido especial cuidado en la realización del análisis de datos, evitando realizar inferencias que no fueran adecuadas a las características de la métrica de las variables y de las distribuciones de las mismas. De este modo, se ha realizado previamente a los análisis una exploración de las características distribucionales, con el fin de seleccionar el tipo de indicador a utilizar en cada caso (Tuckey, 1977).

Para comprobar los objetivos establecidos, se realizan los siguientes tipos de análisis:

- a) Análisis descriptivos para estudiantes participantes por etapa y total, así como para la muestra de docentes, también por etapa educativa y total. En este sentido, se describen de manera detallada y específica los resultados por ítems y por dimensiones.
- b) Análisis cualitativo de los resultados de los ítems que son comparables por su contenido entre los grupos de estudiantes y docentes para indagar acerca de la coherencia entre las respuestas dadas entre ambos colectivos, como una perspectiva de validación cruzada de resultados o triangulación entre fuentes.

- c) Análisis diferencial a partir de las respuestas del estudiantado en la etapa de educación primaria, educación secundaria y total, se comprueba si existen diferencias estadísticamente significativas entre las preguntas que actúan como variables dependientes y aquellas variables que son independientes. En este caso, se utiliza la prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes con el fin de observar los resultados en cuanto a la hipótesis nula o aceptación de la hipótesis alternativa según la significación estadística.
- d) En relación con las respuestas del profesorado, se han analizado como muestras relacionadas a través de la prueba Wilcoxon para poder observar las tendencias estadísticas y diferencias estadísticamente significativas entre los resultados. Para ello, se han analizado por grupos de variables relacionadas entre dimensiones en la etapa de educación primaria, educación secundaria y total de docentes.

En síntesis, como podrá observarse en la revisión de resultados, se ha optado por un enfoque cuya robustez se base en la adecuación de los indicadores estadísticos utilizados respecto a las características de los datos.

Capítulo 7. Alumnado

A continuación, en este capítulo se analizarán las respuestas obtenidas por el alumnado en cada una de las dimensiones observadas de acuerdo con cada grupo de ítems que las conforman.

En este sentido, se ha preguntado al alumnado sobre tres apartados fundamentales en cuanto a la evaluación que realiza y utiliza su profesorado.

- Dimensión 1: Técnicas para evaluar.
- Dimensión 2: Gestión de la evaluación.
- Dimensión 3: Técnicas para calificar.

Asimismo, se pueden observar en la tabla que se presenta a continuación todos los ítems al respecto.

Tabla 34.

Conjunto de preguntas distribuidas por dimensiones de análisis

Dimensión 1: Técnicas para evaluar

E147. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?

E148. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?

E149. ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?

E150. ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?

E151. ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?

E152. ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?

E153. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?

E154. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?

Dimensión 2: Gestión de la evaluación

E155. ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?

E156. Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?

E157. Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados

E158. Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?

E159. Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar

E160. La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?

E161. ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?

Dimensión 3: Técnicas para calificar

E162. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?

E163. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?

E164. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?

E165. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?

E166. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien?

E167. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase?

E168. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario

En este sentido, se analizarán las respuestas aportadas por el alumnado para cada ítem agrupando por dimensiones los resultados. Para ello, se acompaña en cada ítem, las frecuencias obtenidas en cada respuesta, así como las medias observadas por grupo de respuesta (educación primaria, secundaria, total). Así como también se realizan análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de estudiantes (educación primaria y secundaria), considerados como muestras independientes.

7.1. Dimensión 1: Técnicas para evaluar

A continuación, un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 1: técnicas para evaluar, con análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de estudiantes (educación primaria y secundaria).

Tabla 35.

Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 1

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,003	Rechace la hipótesis nula.

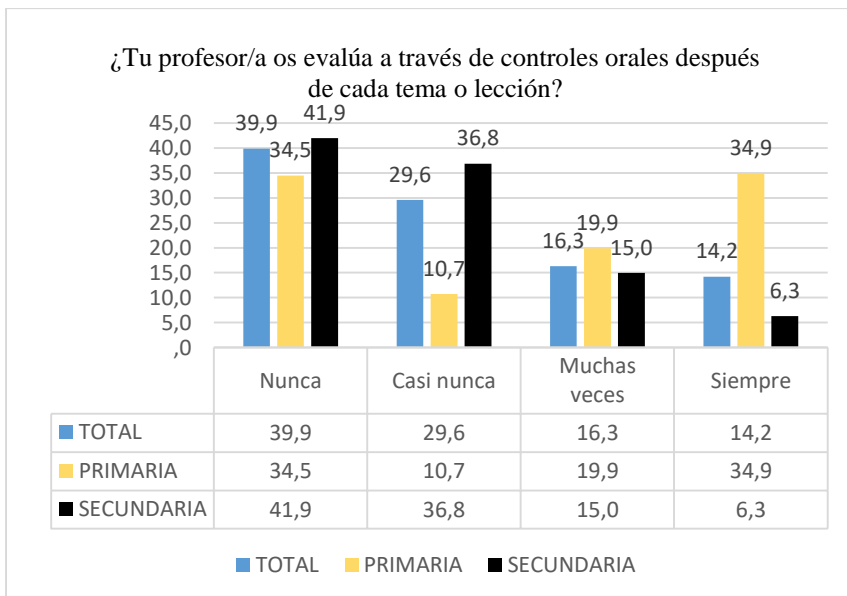
7	La distribución de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,001	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,652	Conserve la hipótesis nula.

Nota: se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,050.

Posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias, medias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de estudiantes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 1: técnicas para evaluar.

Figura 3.

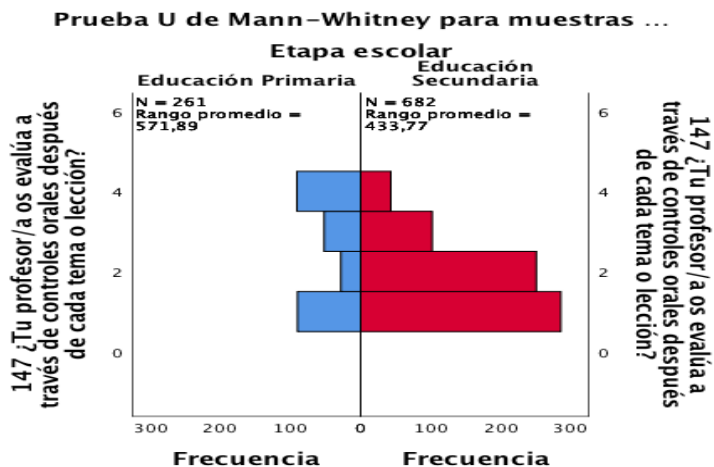
Respuestas alumnado ítem E 147.

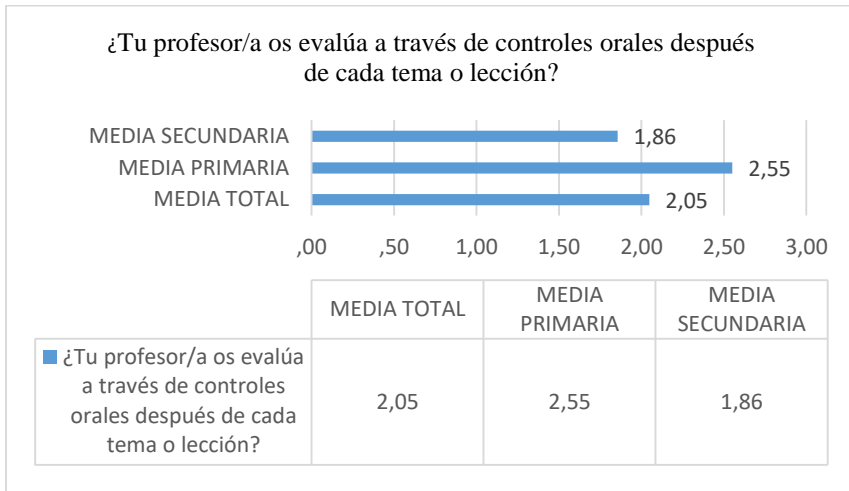


Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al ítem 147, el cual pregunta: *¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?*, -ver figura 3- podemos observar que en el grupo total el 70% dice no realizar, nunca o casi nunca, exámenes orales. En general el alumnado de primaria informa que el 35% de las veces el profesorado les examina a través de exámenes orales. De este modo el 79% del alumnado de secundaria señala que nunca o casi nunca se le examina a través de exámenes orales. No obstante, si se observan los resultados obtenidos a partir de la prueba U de Mann-Whitney aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre los datos por grupos formados por las etapas mencionadas.

Figura 4.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 147.

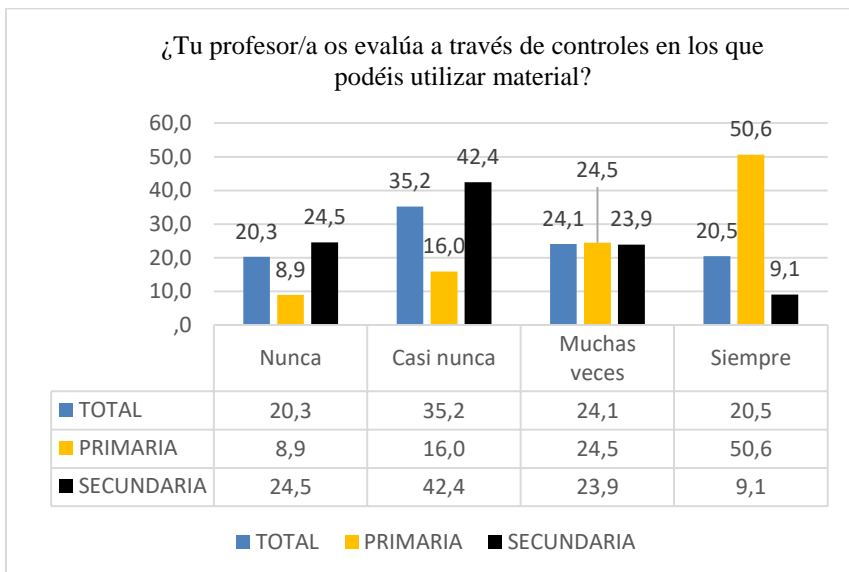




Obsérvese en la figura 4 que las medias obtenidas en los tres grupos son prácticamente diferentes, lo cual evidencia que se hayan obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los resultados en función de las etapas educativas.

Figura 5.

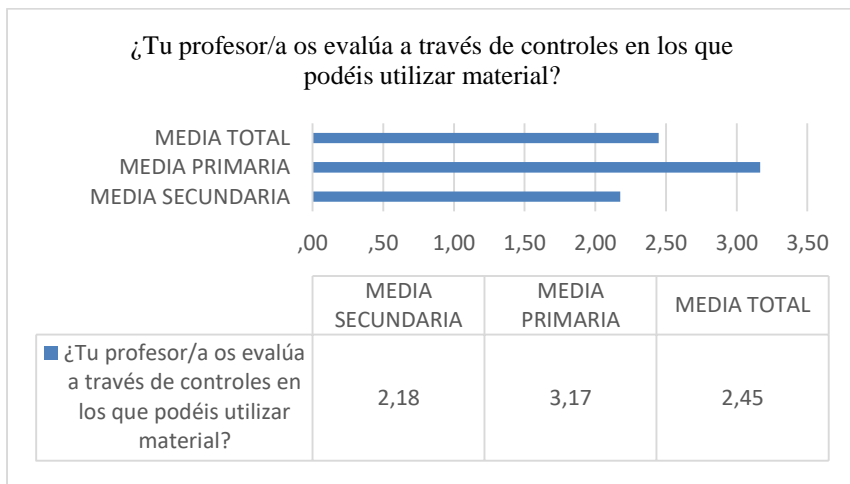
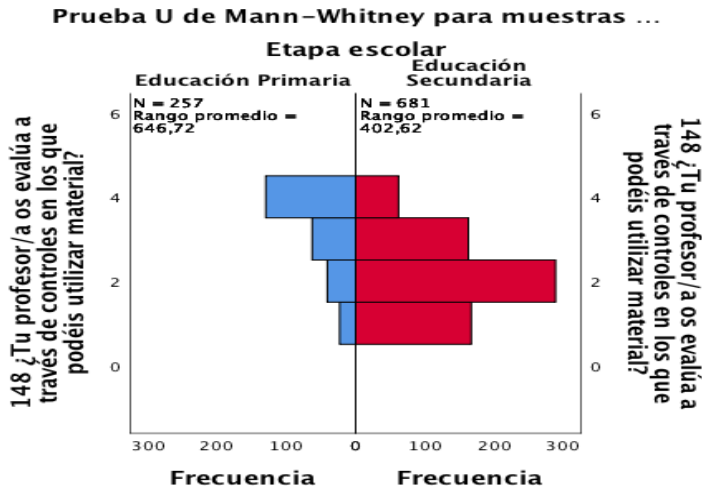
Respuestas alumnado ítem E 148



Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al ítem 148 el cual pregunta: *¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?*, ver figura 5, podemos observar que en el grupo total el 45% del alumnado indica que muchas veces o siempre realizan controles/exámenes donde utilizan el material explicado en clase. El 55,5% restante indica que nunca o casi nunca al realizar los controles/exámenes no pueden utilizar el material que se imparte en clase. Por ello, este patrón de respuesta presenta diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre el alumnado de primaria y secundaria. En el caso del alumnado de educación primaria existe la posibilidad de utilizar el material que se explica en clase en el momento de desarrollar el control/examen, mientras que en secundaria el 66,9% del alumnado responde que nunca o casi nunca utilizan el material que se imparte en clase en el momento de desarrollar el control o examen. En educación primaria hay una mayor posibilidad de utilizar el material, se muestra una mayor conformidad con esto (Siempre) en secundaria, en el que se distribuye las respuestas entre nunca (24,5%) y casi nunca (42,4%). Si se observa la prueba U de Mann-Whitney, los datos ponen en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre las etapas.

Figura 6.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 148.

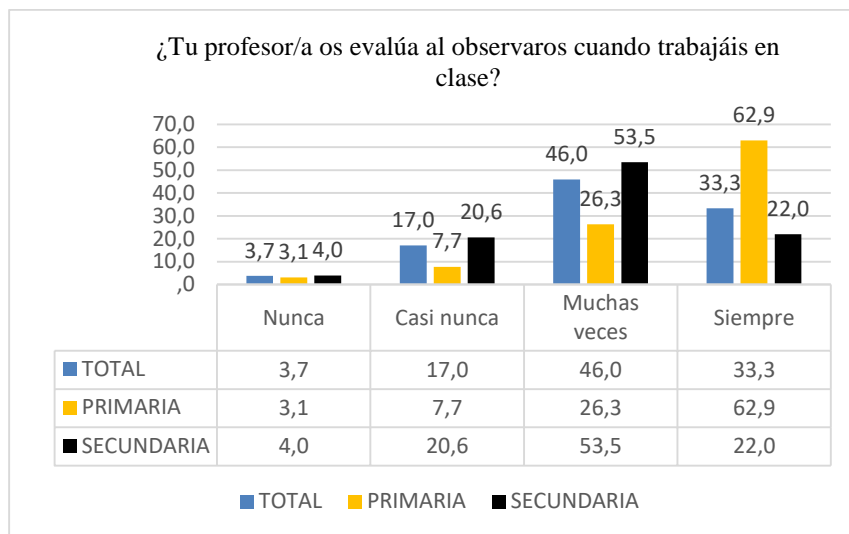


Como puede observarse en la figura 6, las diferencias de medias son evidentes por lo cual han aparecido diferencias estadísticamente significativas, ya que el alumnado de primaria evidencia que habitualmente utiliza el material impartido en clase para poder realizar los controles/exámenes. Por otra parte, no se

puede afirmar esta cuestión entre las respuestas ofrecidas por el alumnado de secundaria.

Figura 7.

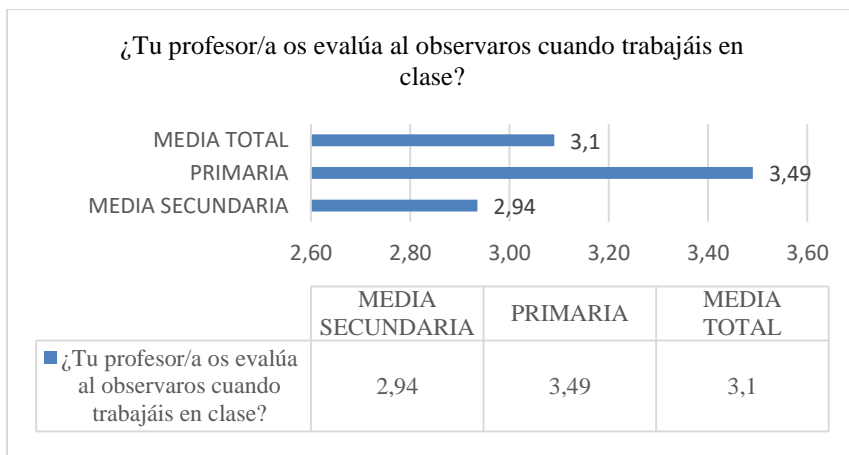
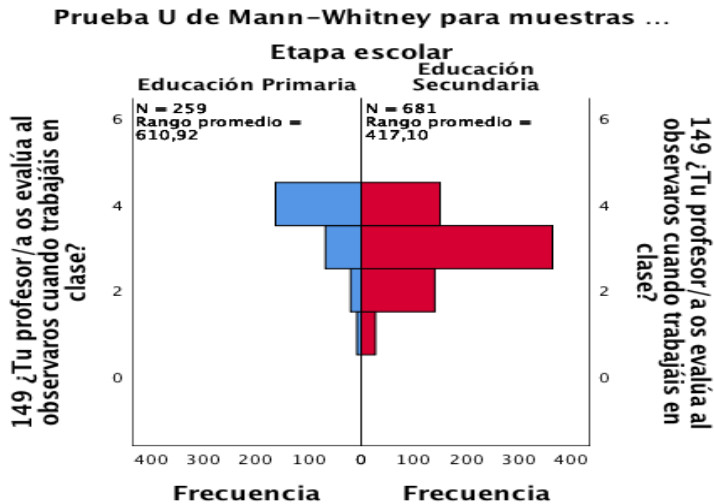
Respuestas alumnado ítem E 149



Al analizar las técnicas de evaluación que el profesorado utiliza, en el aula, -ver figura 7- el 80% del alumnado responde que el profesor utiliza una evaluación a través de la observación para realizar y transmitir la evolución del alumnado durante el curso escolar. Este resultado puede ofrecer una alternativa metodológica respecto a la evaluación, en concreto ofrece la conjetura respecto a la utilidad de la evaluación a través de la observación y la cohesión del aula. Esta situación puede hacernos plantear, en las aulas, una reestructuración metodológica al respecto, siendo interesante implicar al profesorado y al alumnado en el uso de la metodología contemplativa como técnica de evaluación a implantar, desarrollar y realizar en el aula.

Figura 8.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 149.

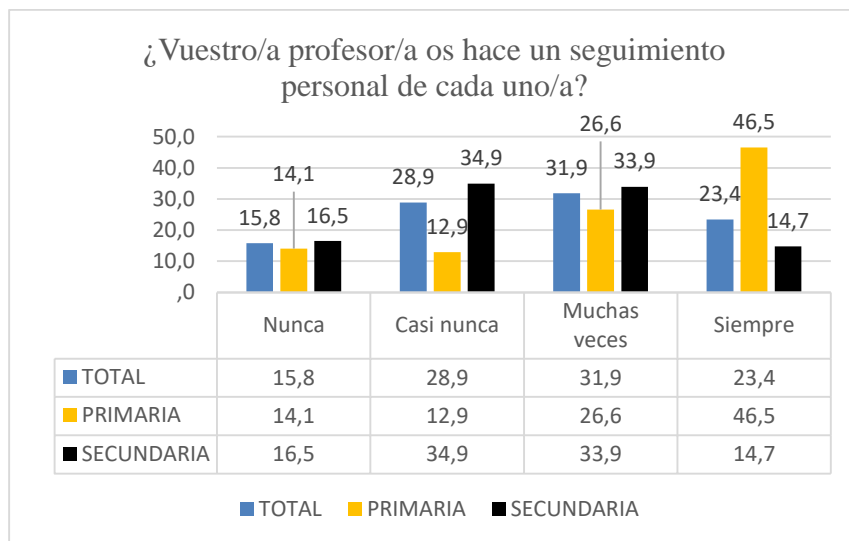


Obsérvese en la figura 8 que las medias obtenidas en los tres grupos son diferentes lo cual pone en evidencia que se hayan constatado diferencias estadísticamente significativas ($P=0.000$) entre las etapas estudiadas. Por tanto, se evidencia que el alumnado

de enseñanza primaria conoce la importancia de la evaluación por observación como técnica de evaluación que utiliza el profesorado.

Figura 9.

Respuestas alumnado ítem E 150

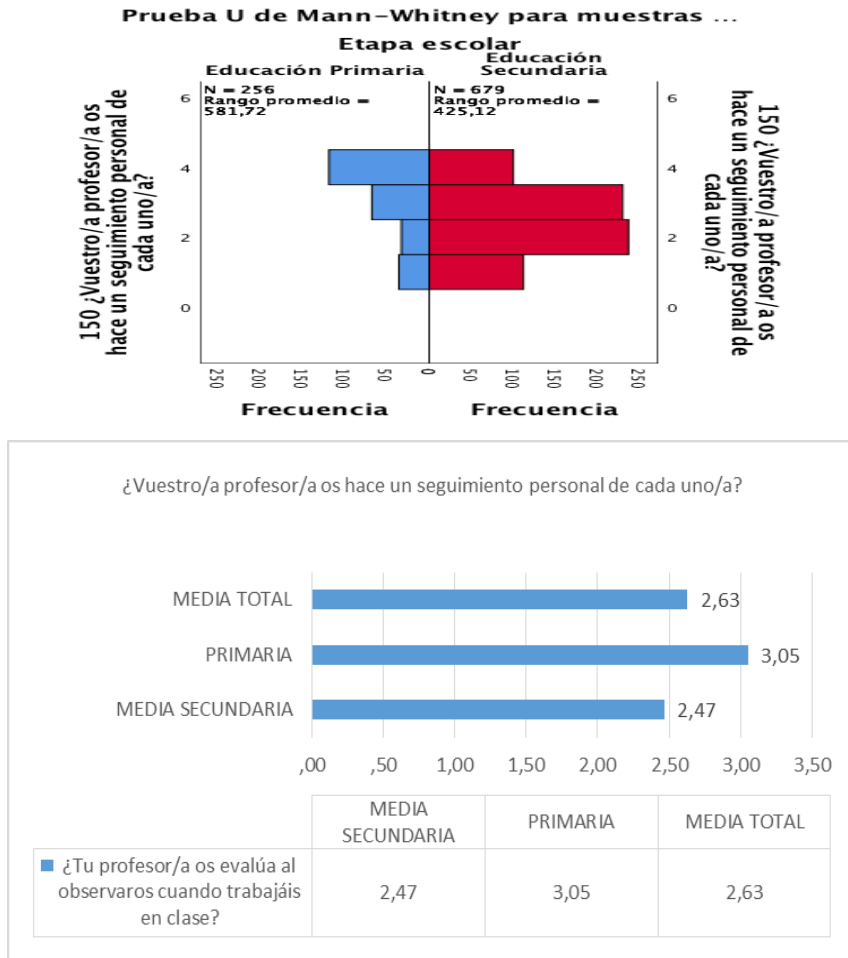


Al preguntar al alumnado si el/la profesor/a hace un seguimiento personal de cada uno/a -figura 9- observamos que el porcentaje de respuesta en las diferentes escalas es muy diferente. El 73,1% afirma que el profesorado, siempre o muchas veces, les hace un seguimiento personal de cada uno/a. No obstante, el 51,4% del alumnado de secundaria opina que el profesorado, nunca o casi nunca, hace un seguimiento personal de cada alumno/a por parte del profesorado a lo largo de la evaluación. En este punto podemos esbozar si esta técnica podría ayudar al alumnado a mejorar la proyección evaluativa y hacerle entender cómo mejorar la evaluación. Por tanto, en las respuestas del alumnado encontramos una situación dicotómica donde solo se vislumbran dos opciones:

estudiantes que sí reciben un seguimiento por parte del profesorado y estudiantes los cuales no lo reciben.

Figura 10.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 150.

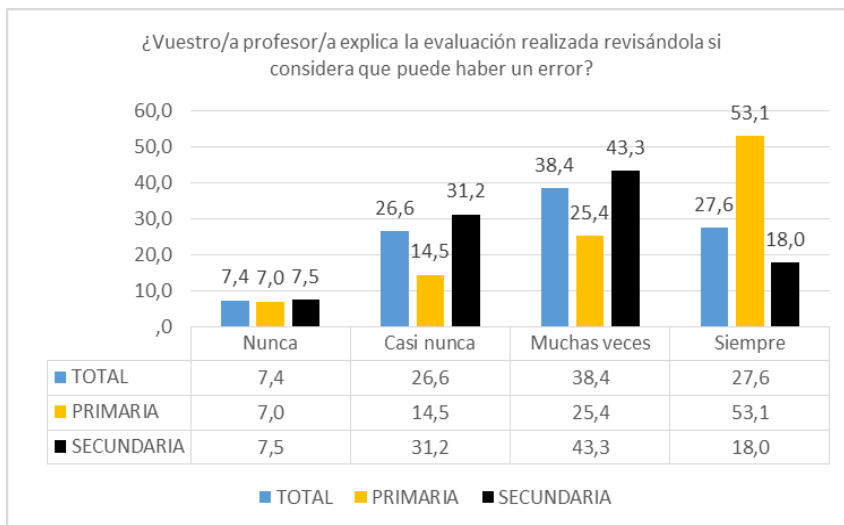


Como puede observarse en la figura 10, las diferencias de medias son evidentes por lo que también aparecen diferencias estadísticamente significativas al respecto. En este sentido, se evidencia que el alumnado de primaria recibe un seguimiento personal por parte del profesorado con la finalidad de realizar la evaluación. En este caso, si se observa la prueba U de Mann-278

Whitney se evidencia esta cuestión ya que aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre etapas.

Figura 11.

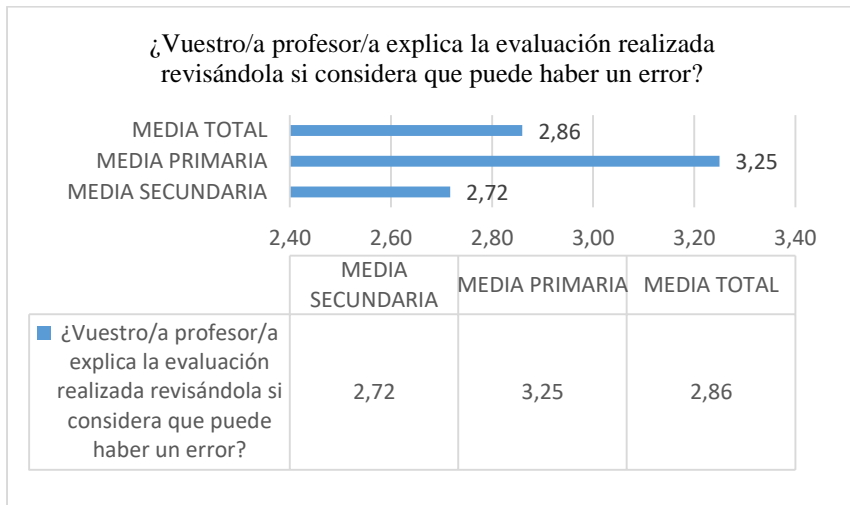
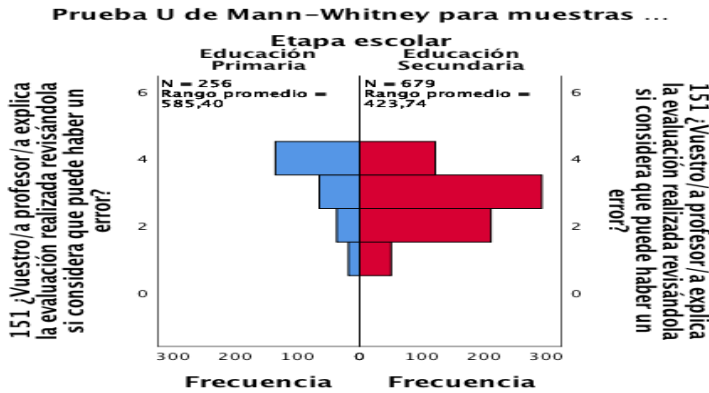
Respuestas alumnado ítem E 151



Si observamos la figura 11, donde se pregunta al alumnado si reciben *feed-back* de la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error, el 66% del total del alumnado valora de forma positiva que muchas veces o siempre el profesorado explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error para mejorar los resultados evaluados. Cabe destacar que en la enseñanza primaria el 78,5% del alumnado siempre o casi siempre recibe la explicación de la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error. Por otro lado, el 61% del alumnado de secundaria siempre o casi siempre recibe la explicación de la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error.

Figura 12.

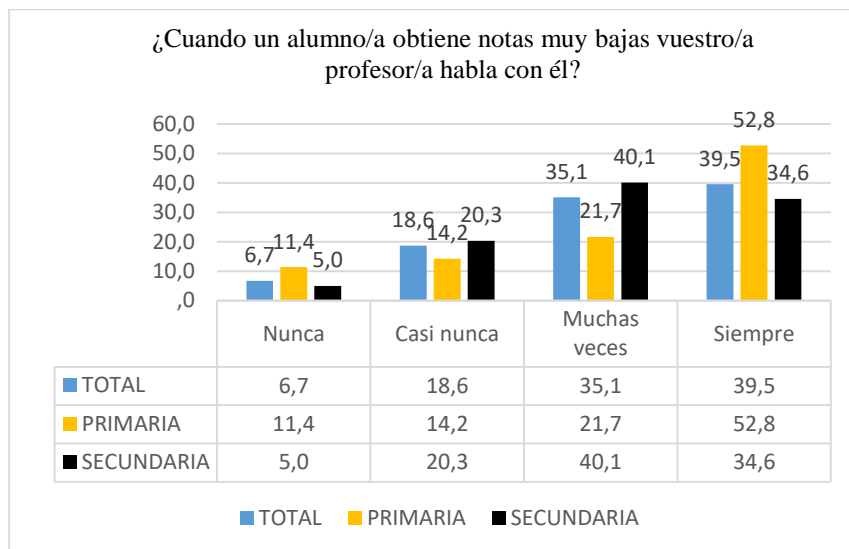
Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 151.



Se puede evidenciar que existen diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria. Si se observa la figura 12, la prueba U de Mann-Whitney pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre sus resultados. Por lo tanto, existen diferencias significativas respecto a la acción de recibir la explicación de la evaluación realizada si el/la docente considera que puede haber un error entre el alumnado de primaria y secundaria.

Figura 13.

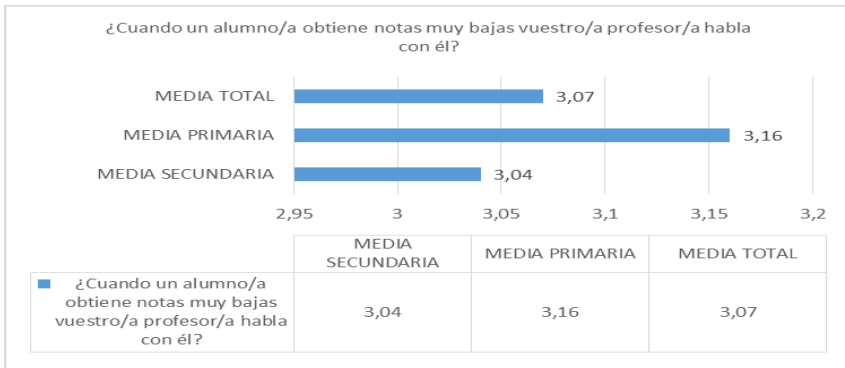
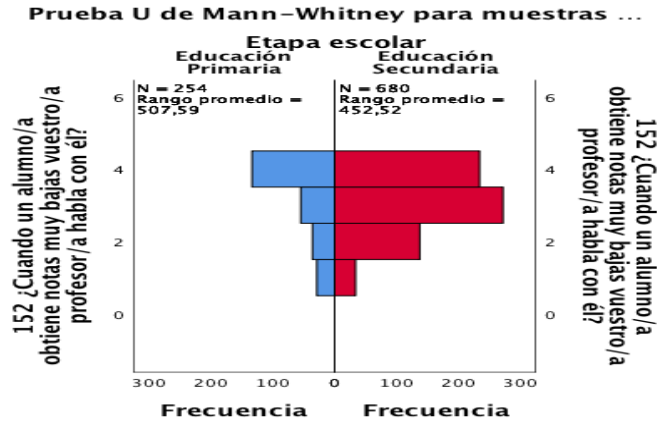
Respuestas alumnado ítem E 152



El alumnado valora de forma favorable, en concreto el 74,6%, que *el profesorado hable con el alumnado cuando obtiene notas muy bajas* – ver figura 13-, donde se puede observar que tanto el alumnado de primaria como el de secundaria, valora con un 74% que muchas veces o siempre cuando un/a alumno/a obtiene notas bajas el profesor/a habla con él. Por tanto, se puede observar que la información recibida del profesorado indica al alumnado en qué mejorar en sucesivos aprendizajes. Podemos concluir que no se constatan diferencias estadísticamente significativas a través de la prueba U de Mann-Whitney. Sin embargo, aunque no se constaten diferencias entre medias, se evidencia que el alumnado cuando obtiene notas bajas recibe información por parte del profesorado de enseñanza primaria como de secundaria al finalizar la evaluación, tal y como se puede observar en los resultados descriptivos al respecto.

Figura 14.

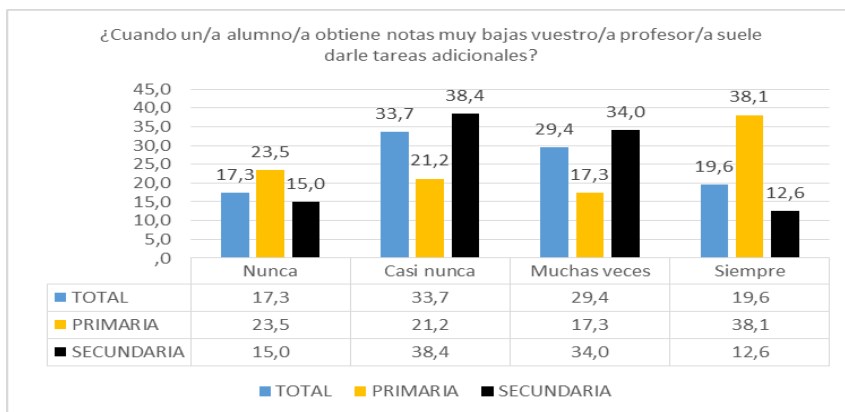
Rangos y medias observadas en cada grupo en el Ítem E 152.



Como puede observarse en la figura 14, no se constatan diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto, se evidencia que el alumnado de primaria y secundaria espera recibir información cuando obtiene notas bajas al finalizar la evaluación indicándole en qué mejorar ya que la mayoría de las respuestas así lo indican.

Figura 15.

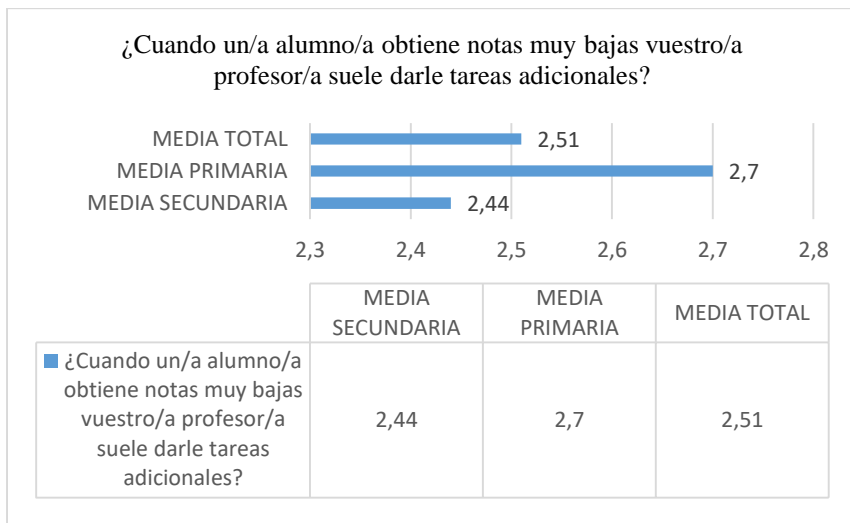
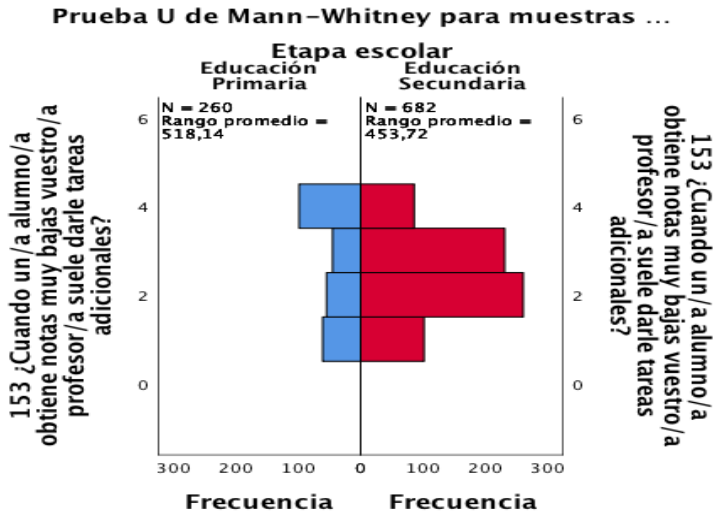
Respuestas alumnado ítem E 153.



Al preguntar al alumnado su opinión sobre *¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?*, -ver figura 15-, el 51% del alumnado considera que nunca o casi nunca el profesorado ante unas notas bajas les ofrece realizar tareas adicionales. Cabe destacar que existen diferencias entre la percepción que muestra el alumnado de primaria y secundaria. Asimismo, el 55.4% del alumnado de primaria considera que muchas veces o siempre el profesorado les envía material adicional al obtener notas bajas el alumnado. Por otro lado, el 49% del alumnado de secundaria considera que cuando obtienen notas bajas en la evaluación el profesorado no les envía material adicional.

Figura 16.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 153.

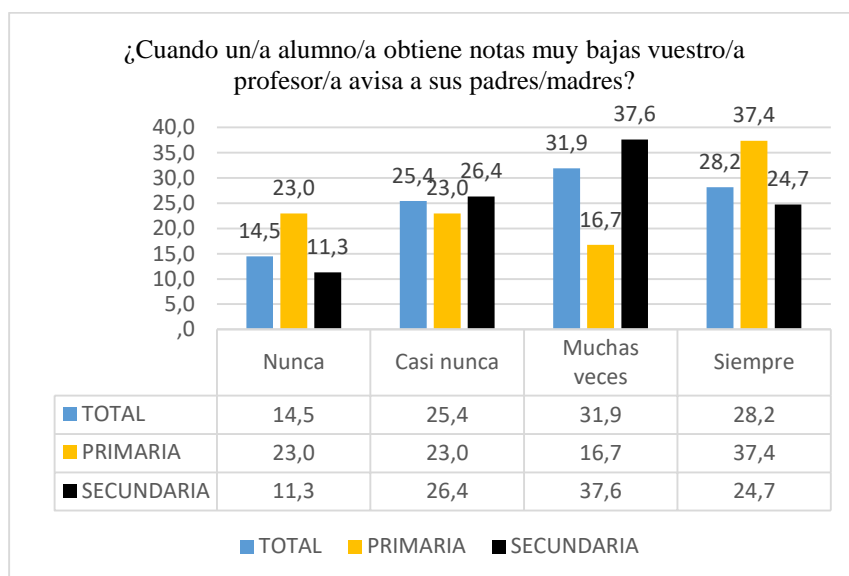


Como puede observarse en la figura 16, las diferencias de medias son evidentes por lo que entiende que sean también estadísticamente significativas en los análisis posteriores. Por ello,

se puede afirmar que existen diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria ya que la prueba U de Mann-Whitney evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas ($p=0.001$). Por tanto, en este sentido se puede observar que casi el 85% del alumnado de primaria considera que ante la obtención de notas muy bajas el profesor/a les suele dar tareas adicionales.

Figura 17.

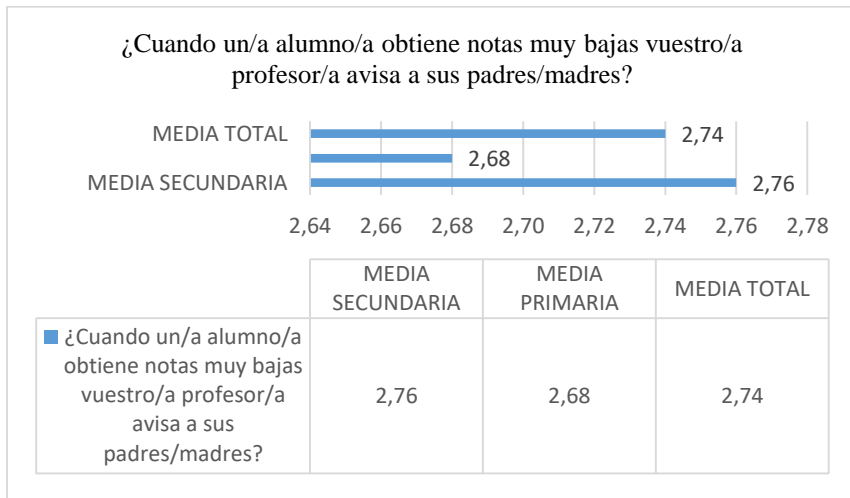
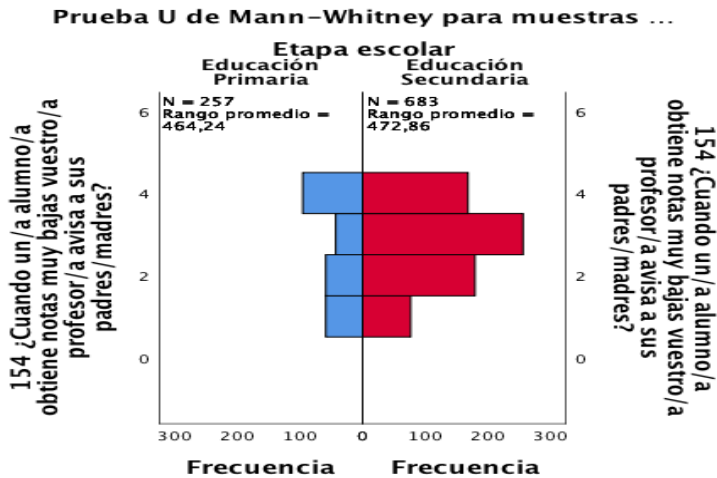
Respuestas alumnado ítem E 154.



Al preguntar al alumnado *¿Cuándo el alumno /a obtiene notas muy bajas el profesorado avisa a sus padres/madres?* –ver figura 17-, el 60% del alumnado de primaria y secundaria considera que muchas veces o siempre ante notas muy bajas el profesorado habla con los progenitores. En este caso, hay que destacar que el 62% del alumnado de secundaria sabe que ante notas muy bajas los familiares serán informados.

Figura 18.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 154.



Como puede observarse en la figura 18, no se constatan diferencias estadísticamente significativas. El alumnado de primaria y secundaria espera que ante notas muy bajas el profesorado informará a su padre/madre y recibirá información cuando obtengan notas bajas al finalizar la evaluación indicándole

en qué mejorar. Se observa en la prueba U de Mann-Whitney que pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=.652$).

7.2. Dimensión 2: Gestión de la evaluación

¿Cómo se gestiona la evaluación por parte del docente?

A continuación, se analizará la dimensión sobre la gestión de la evaluación llevada a cabo en la enseñanza obligatoria a partir de las repuestas del alumnado. Por lo cual, se muestra a continuación un resumen por ítem, según grupos por etapa, a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 2: gestión de la evaluación, con análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de estudiantes (educación primaria y secundaria).

Tabla 36.

Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 2

9	La distribución de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,141	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,700	Conserve la hipótesis nula.

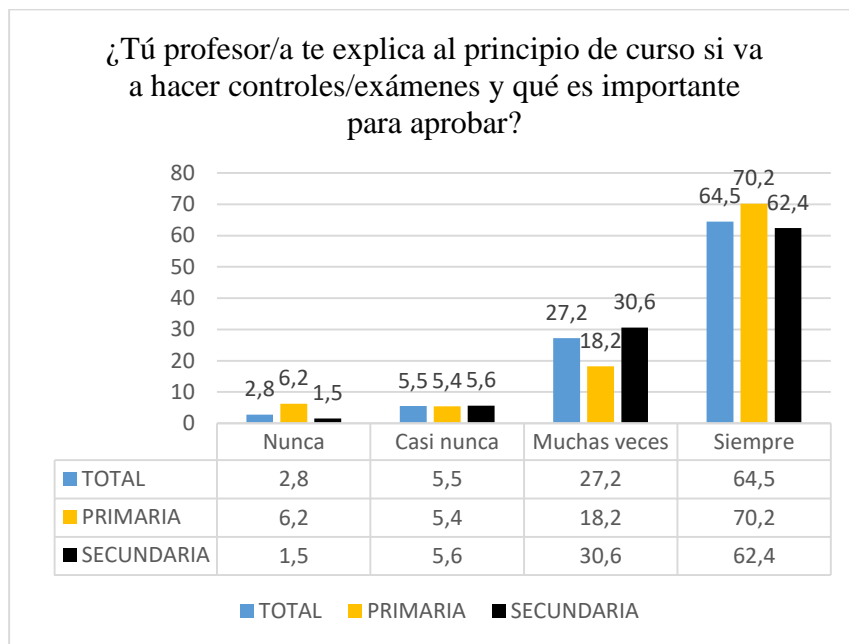
12	La distribución de 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
15	La distribución de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Nota: Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050.

Así como, posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias, medias y rangos para analizar cada uno de los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de estudiantes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 2: gestión de la evaluación.

Figura 19.

Respuestas alumnado ítem E 155.

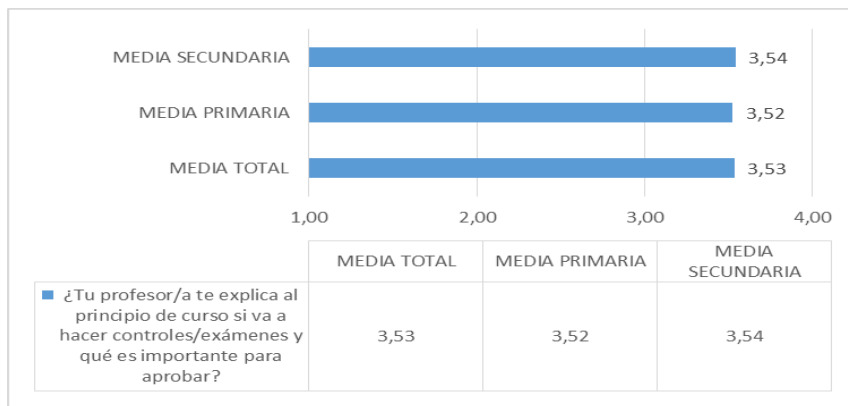
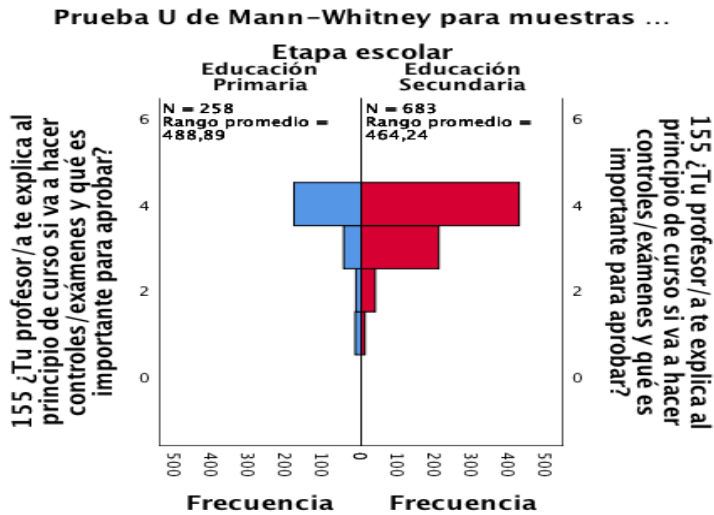


Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al ítem 155- ver figura 19- el cual pregunta: *¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?*, se observa en el grupo total que el 64.5% responde estar siempre informado y el 27.2% muchas veces, es decir, tan solo el 8.3% indica que el profesorado no informa sobre los controles/exámenes y qué es importante para aprobar. En general el alumnado de primaria se siente peor informado que el alumnado de secundaria. De este modo, el 11.6% de los/las estudiantes de primaria señalan que nunca o casi nunca se les informa, mientras que los estudiantes de secundaria el 7,1% responden que nunca se les informa. No obstante, la prueba U de Mann-Whitney no muestra evidencias

significativas, no manifiesta diferencias estadísticamente significativas ($p=.141$).

Figura 20.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 155.

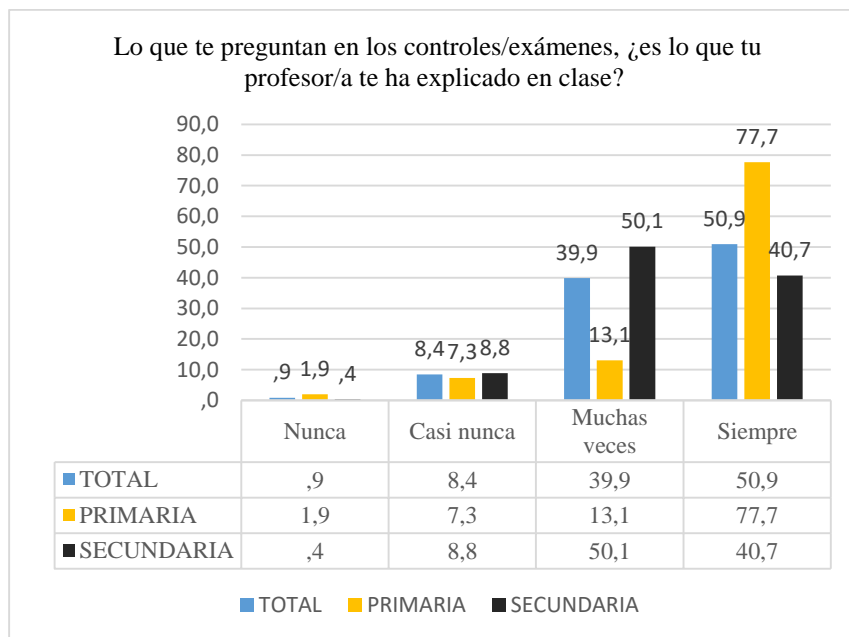


Obsérvese en la figura 20 que las medias obtenidas en los tres grupos son prácticamente iguales lo cual pone en evidencia que

no se hayan constatado diferencias estadísticamente significativas (aunque por la prueba U no se constaten diferencias entre medias).

Figura 21.

Respuestas alumnado ítem E156

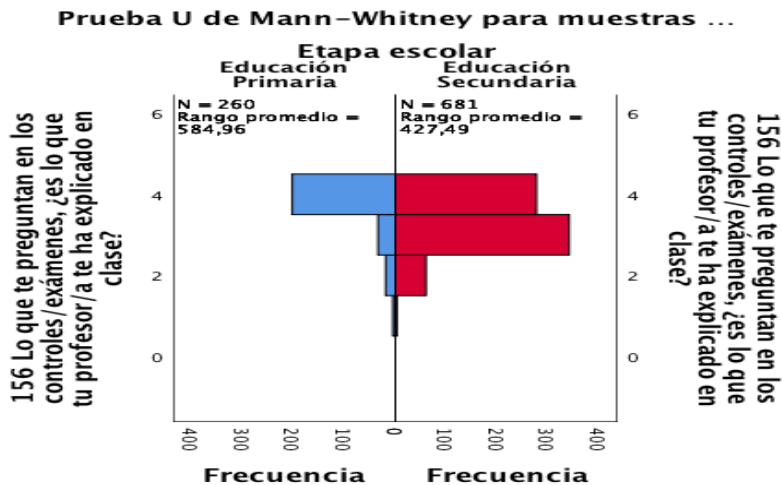


Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al ítem 156, ver figura 21, el cual pregunta: *Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?* podemos observar que en el grupo total el 90.8% del alumnado indica que muchas veces o siempre lo que se les plantea en el examen /control se les ha explicado en clase, y el 9.3% restante indica que no hay correspondencia con lo que se explica en clase y luego aparece en los exámenes/controles. Este patrón de respuesta presenta diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre el alumnado de primaria y secundaria.

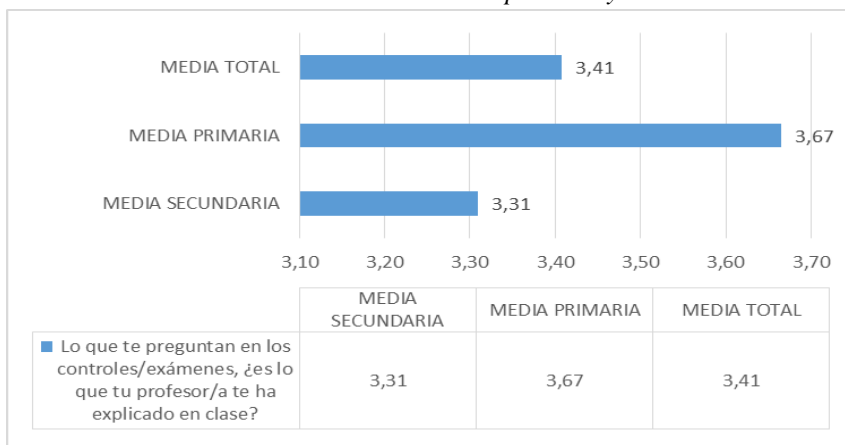
En el caso del alumnado de educación primaria hay correspondencia entre lo que el profesor le pregunta en el examen respecto a lo que le ha explicado en clase; se muestra una mayor conformidad ya que indican la respuesta Siempre con un 78%. Respecto a los /las estudiantes de secundaria, pese a obtener el mismo nivel global (90.8% siempre y casi siempre), las respuestas se distribuyen de forma diferente. El alumnado de secundaria responde entre muchas veces (50%) y siempre (40, 7%). Si se observa la prueba U de Mann-Whitney, los resultados ponen en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Figura 22.

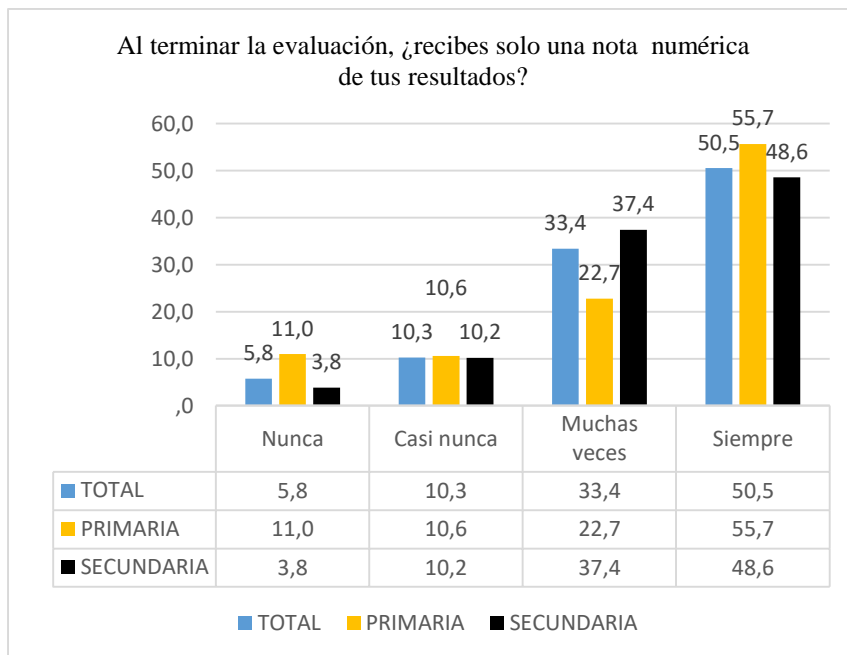
Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 156.



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.



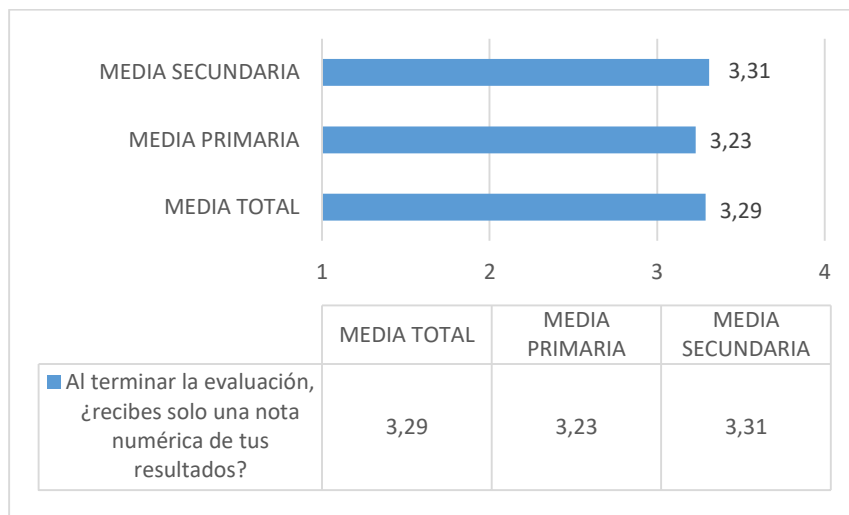
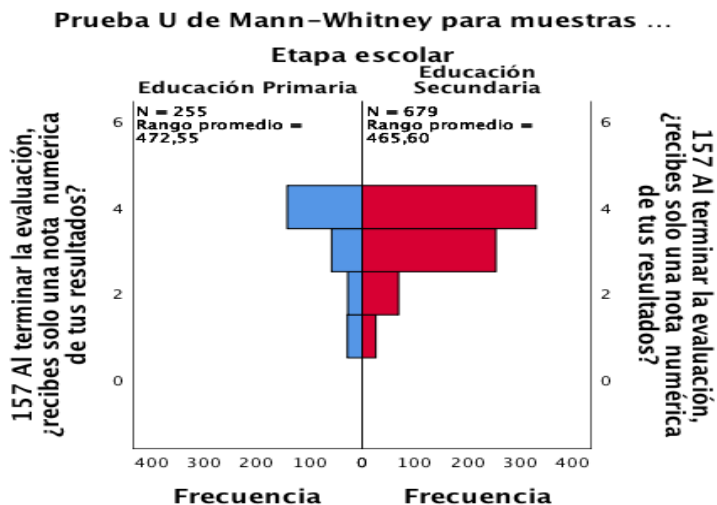
Como puede observarse en la figura 22, las diferencias de medias son evidentes por lo que también resultan ser estadísticamente significativas en otros análisis al respecto. Se evidencia que el alumnado de primaria espera que lo que le han explicado en clase se lo pregunten en el examen/control. Por otra parte, esto no se puede evidenciar en las respuestas ofrecidas por el alumnado de secundaria.

Figura 23.*Respuestas alumnado ítem E 157*

Al analizar las respuestas aportadas por los/las estudiantes en el ítem 157- ver figura 23-, el 83.9% responde que el profesor utiliza una evaluación sumativa para realizar y transmitir la evolución del alumnado durante el curso escolar. Este resultado puede ofrecer una alternativa metodológica respecto a la evaluación, en concreto ofrece la conjetura sobre la utilidad de la evaluación formativa en el aula. Esta situación plantea, en las aulas, una reestructuración metodológica ya que sería interesante implicar al profesorado y al alumnado en el uso de la metodología formativa como sistema de evaluación a desarrollar y realizar en el aula.

Figura 24.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 157.

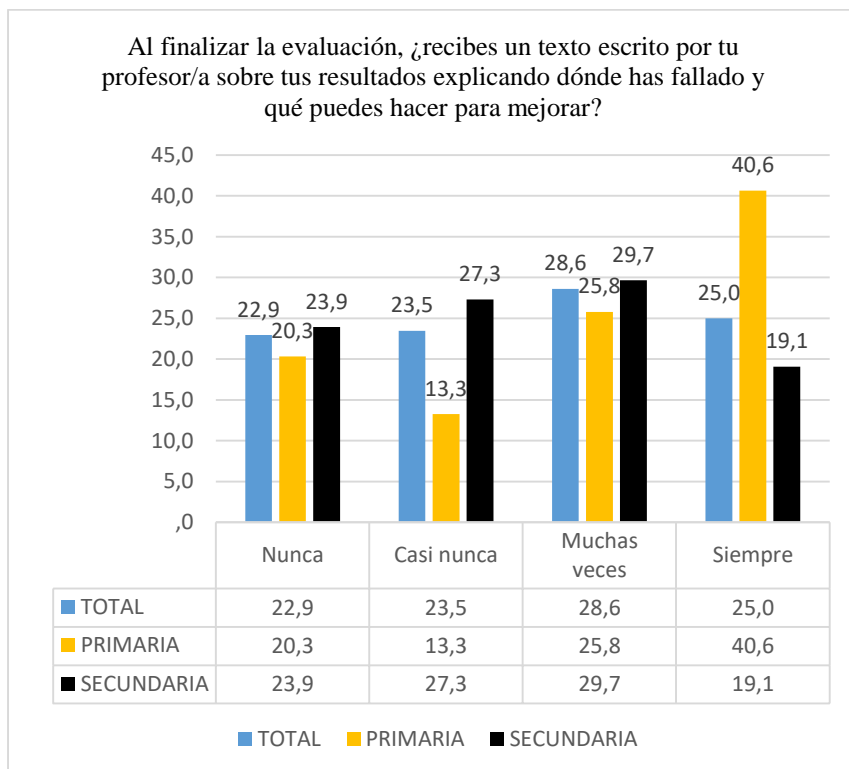


Obsérvese en la figura 24 que las medias obtenidas en los tres grupos son prácticamente iguales lo cual pone en evidencia que no se hayan constatado diferencias estadísticamente significativas (aunque por la prueba U no se constaten diferencias entre medias).

Se evidencia que el alumnado recibe por parte del profesorado de enseñanza primaria como de secundaria al finalizar la evaluación una rúbrica sumativa.

Figura 25.

Respuestas alumnado ítem E 158

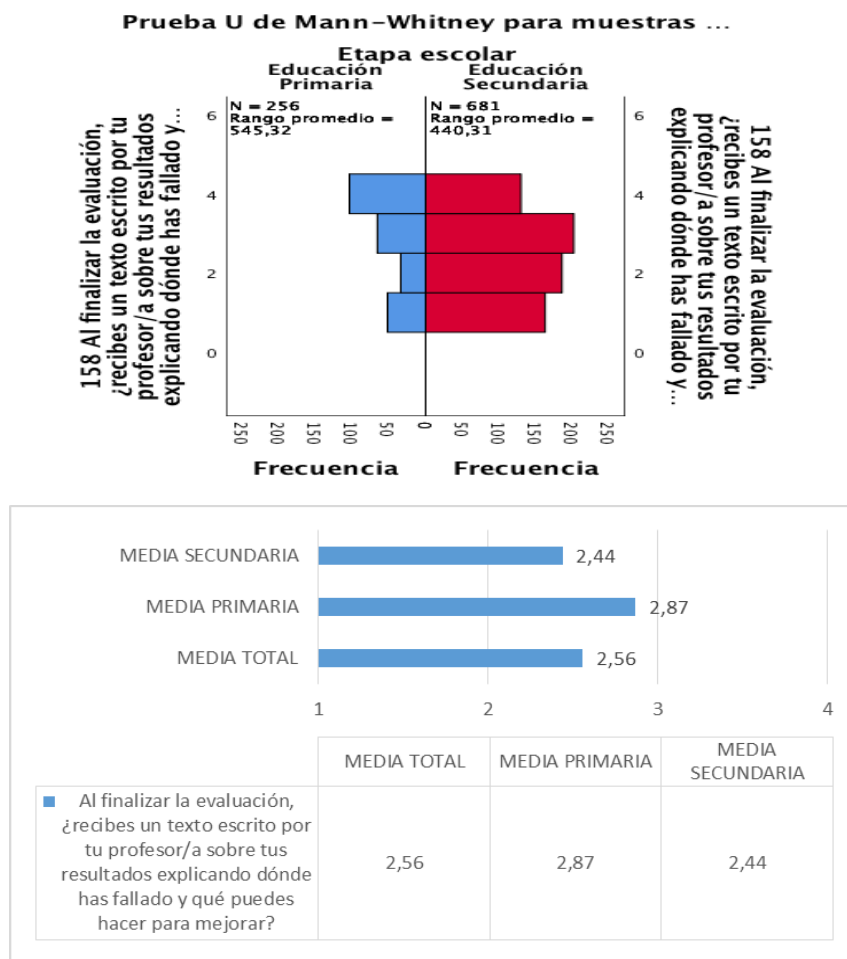


Al preguntar al alumnado si recibe *feed-back* escrito donde el/la profesor/a le informa de los fallos y qué puede hacer para mejorarlos- ver figura 25- se observa el porcentaje de respuesta en las diferentes escalas muy similar. El 53.6% del alumnado afirma recibir *feed-back* escrito al finalizar la evaluación, el 46.4% afirma que nunca o casi nunca recibe *feed-back* escrito por parte del profesorado al finalizar la evaluación informándole donde ha fallado y qué puede hacer para mejorar. Por tanto, en las 296

contestaciones del alumnado encontramos una situación prácticamente dicotómica donde se vislumbran dos opciones: el alumnado que recibe el feed-back escrito y el que no lo recibe.

Figura 26.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 158.

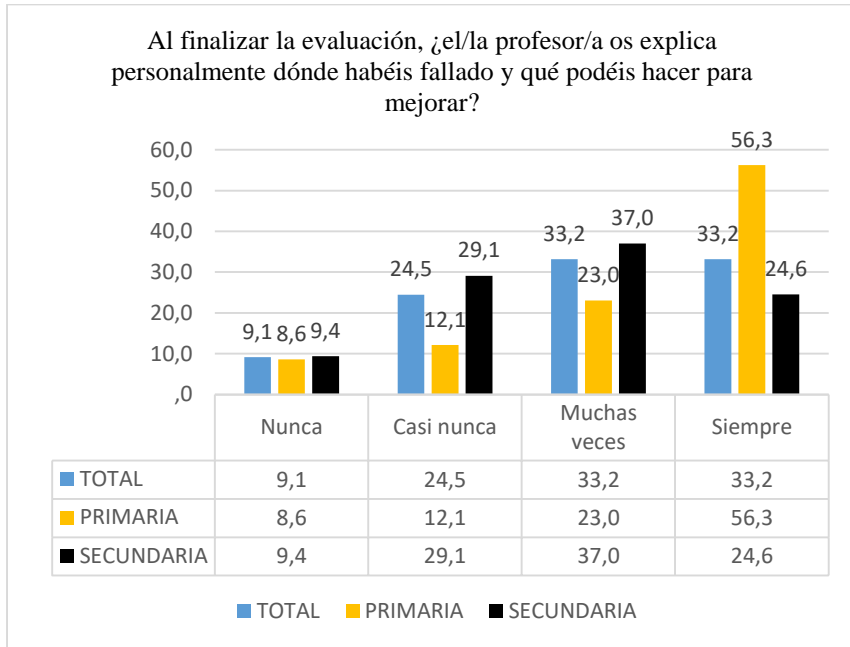


Como puede observarse en la figura 26, las diferencias de medias son estadísticamente significativas ya que se evidencia que el alumnado de primaria recibe por parte del profesorado una rúbrica escrita explicando dónde ha fallado y cómo mejorar. Si se

observa la prueba U de Mann-Whitney pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Figura 27.

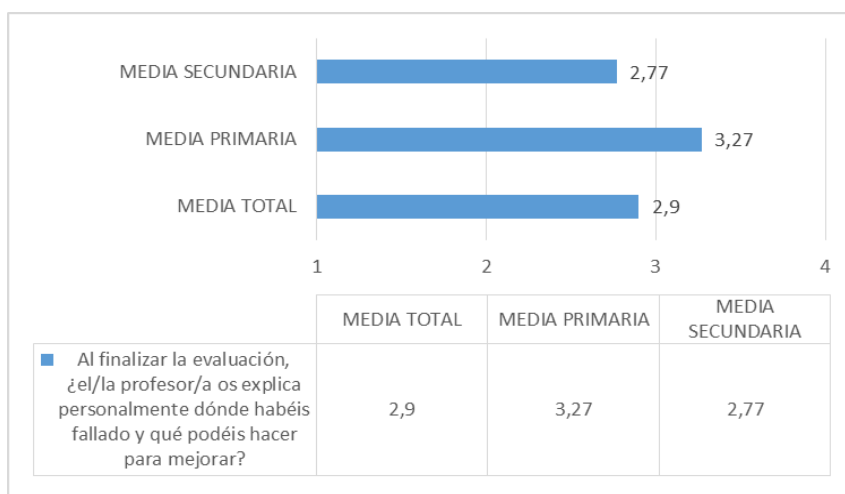
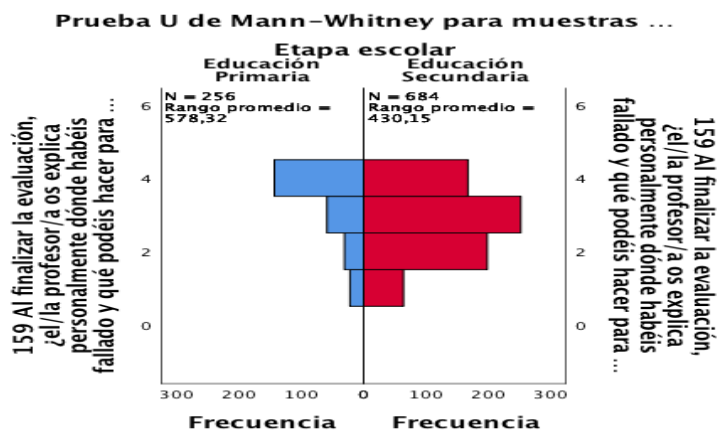
Respuestas alumnado ítem E 159



Al preguntar al alumnado, ver figura 27, si *reciben feedback verbal informándoles dónde han fallado y qué se puede hacer para mejorar*, el 66,4% de las respuestas aportadas por los/las estudiantes indican muchas veces o siempre que el profesorado le transmite feedback de forma verbal con el fin de explicarles donde se ha fallado y qué se puede hacer para mejorar los resultados evaluados. Destacar que en enseñanza primaria el 56,3% del alumnado siempre recibe una rúbrica verbal indicándole dónde falla y qué puede hacer para mejorar. Por otro lado, el 24,6% del alumnado de Secundaria siempre recibe rúbrica verbal.

Figura 28.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 159.

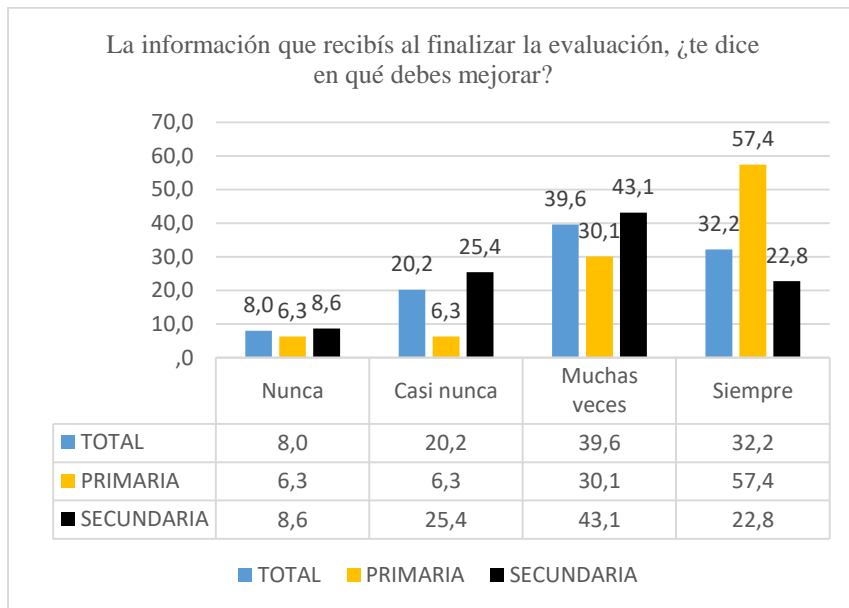


Se puede evidenciar que existen diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria- ver figura 28-. Por tanto, se interpreta que casi el 40% del alumnado de secundaria deduce no recibir feed-back al finalizar la evaluación. Si se observa la prueba U de Mann-Whitney pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$). Hay que señalar que

existen diferencias significativas respecto a la acción de recibir feed-back diciendo donde han fallado y qué pueden hacer para que el alumnado mejore.

Figura 29.

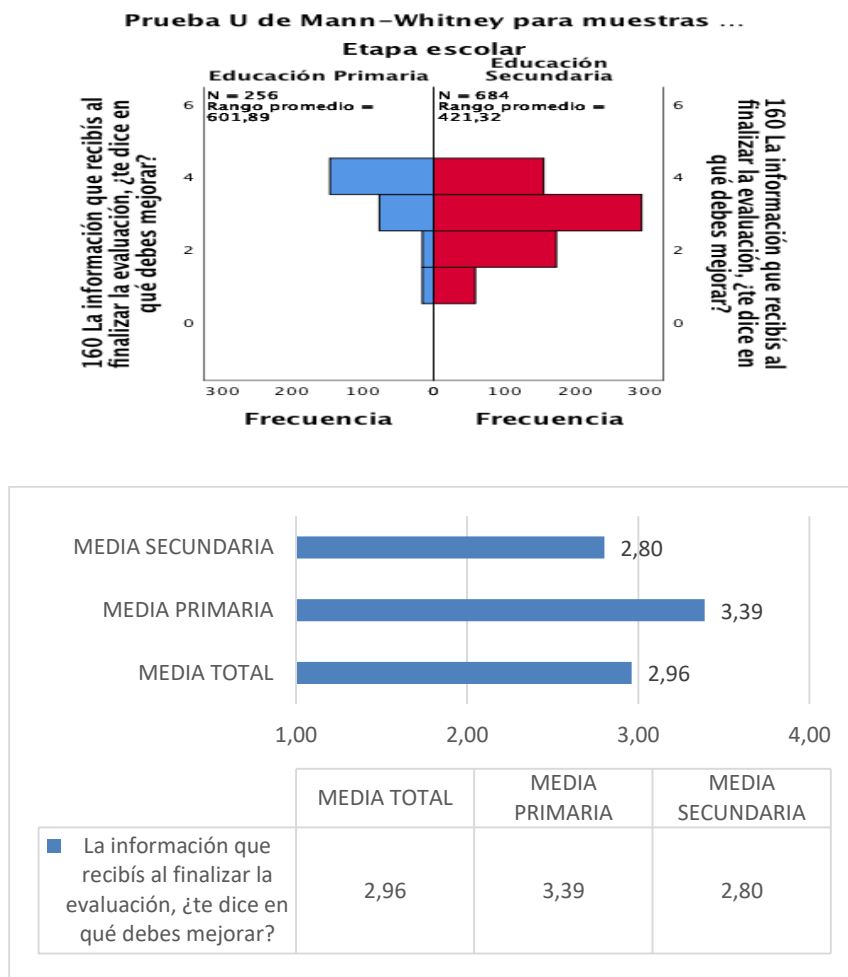
Respuestas aportadas ítem E 160



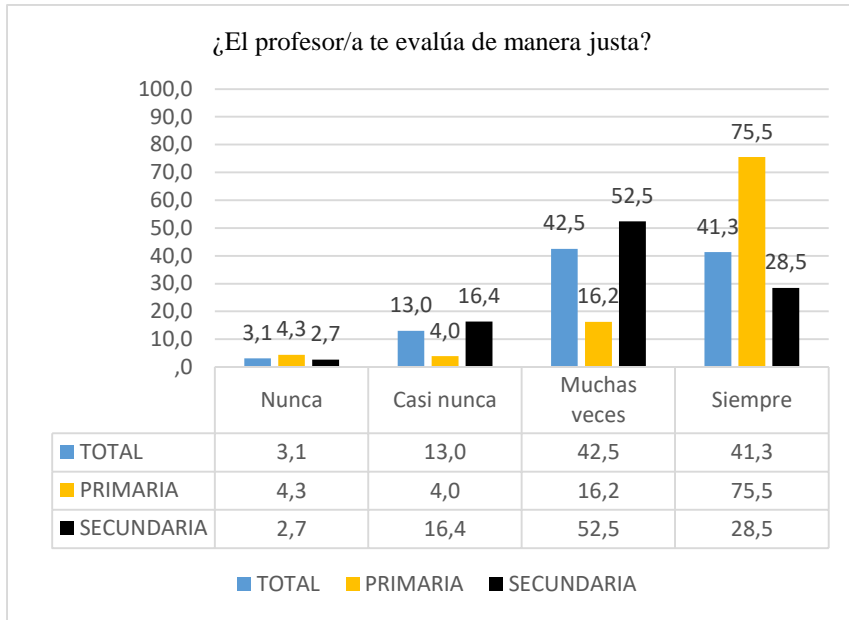
El alumnado valora de forma favorable, 71.8%, que *la información recibida al finalizar la evaluación muchas veces o siempre les informa en qué deben mejorar*, ver figura 29. Por tanto, se puede observar que la información recibida del profesorado indica al alumnado en qué mejorar en sucesivos aprendizajes. Podemos concluir por tanto que en esta situación el profesorado realiza una adecuada gestión de la información respecto a la evaluación. Si se observa la prueba U de Mann-Whitney pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Figura 30.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el Ítem E 160.



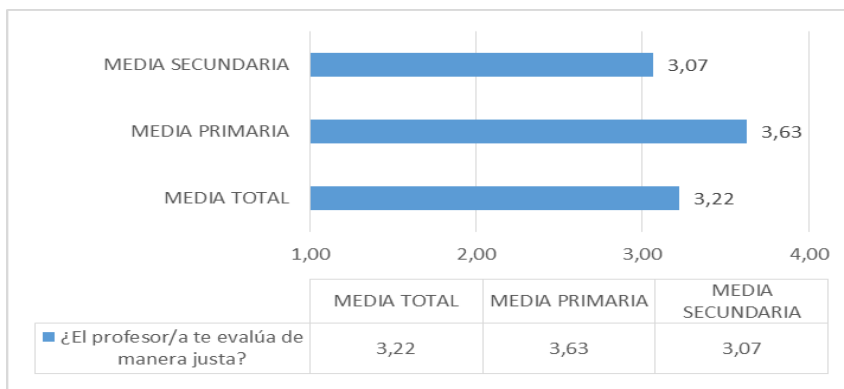
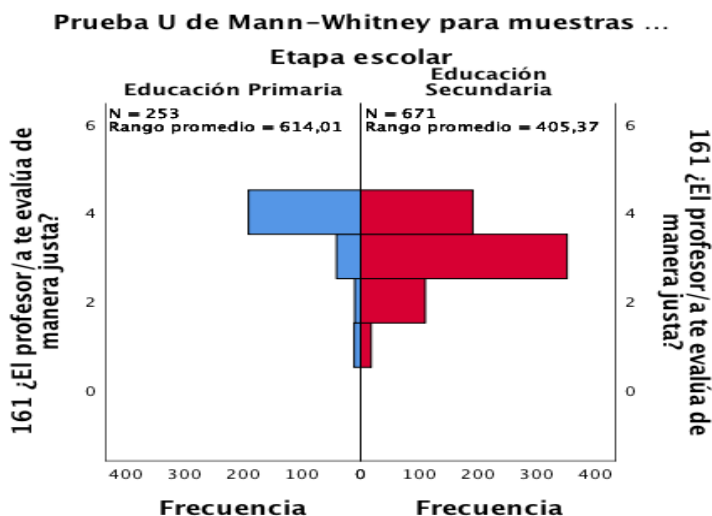
Como puede observarse en la figura 30, las diferencias de medias son estadísticamente significativas evidenciando que el alumnado de primaria espera recibir información al finalizar la evaluación indicándole en qué mejorar.

Figura 31.*Respuestas alumnado ítem E 161*

Al preguntar al alumnado, su opinión sobre *¿el profesor/a te evalúa de manera justa?* -figura 31-, el 83,8 % de las respuestas aportadas considera que siempre o muchas veces el profesorado les evalúa de manera justa. Hay que destacar que existen diferencias entre la percepción que muestra el alumnado de primaria y secundaria. El 75,5% del alumnado de primaria considera que siempre el profesorado les evalúa de manera justa frente el 28,5% del alumnado de secundaria que estima la evaluación del profesorado de manera justa.

Figura 32.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 161.



Como puede observarse en la figura 32, las diferencias de medias son evidentes por lo que son estadísticamente significativas. Se puede evidenciar que existen diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria. Por tanto, las respuestas aportadas por el alumnado de primaria indican que el 80% recibe una evaluación justa por parte del profesor/a.

Asimismo, se observan en la prueba U de Mann-Whitney diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

7.3. Dimensión 3: Técnicas para calificar

¿Qué técnicas para calificar percibe el alumnado en el aula?

Se muestra a continuación un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 3: Técnicas para calificar, con análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de estudiantes (educación primaria y secundaria).

Tabla 37.

Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 3

16	La distribución de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,199	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
19	La distribución de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

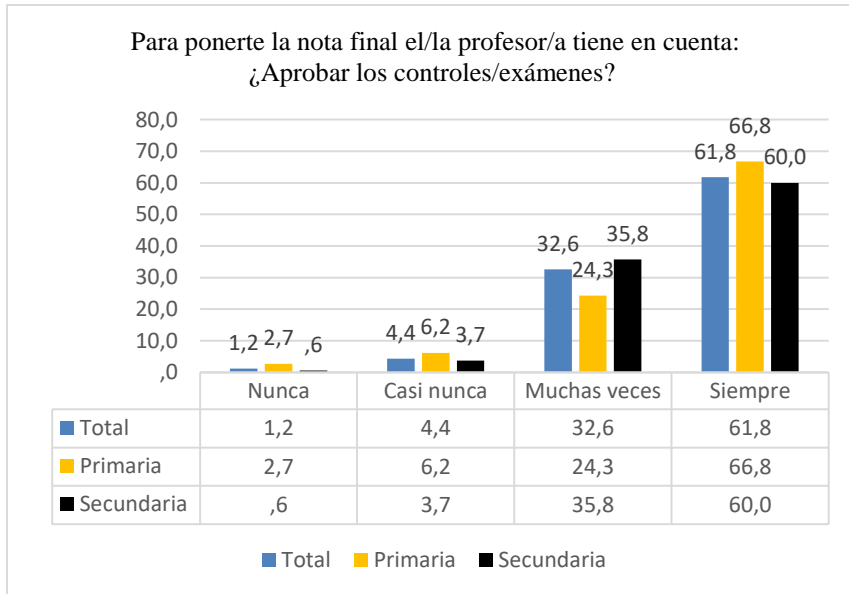
20	La distribución de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
22	La distribución de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario? es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Nota: Se muestran significaciones asintóticas.

Así como, posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias, medias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de estudiantes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 3: técnicas para calificar.

Figura 33.

Respuestas alumnado Ítem E 162.

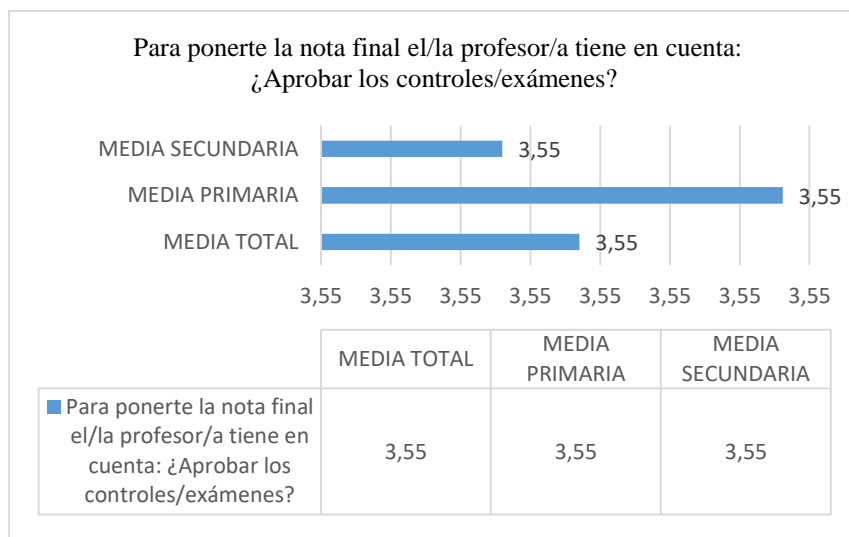
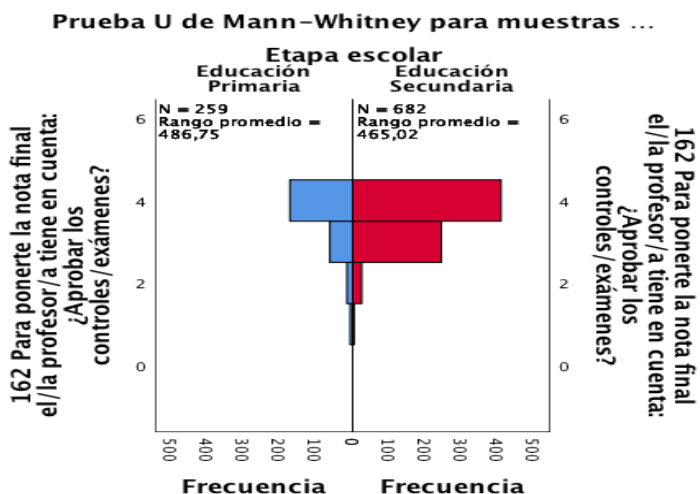


Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas aportadas por el alumnado al ítem 162 -figura 33-, *Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?*, podemos observar que en el grupo total el 94.4% entiende que para la nota final es necesario siempre/muchas veces aprobar los controles/exámenes. Esta técnica para calificar indica que el alumnado espera una evaluación sumativa donde el profesorado le ofrezca un feed-back numérico. Las respuestas aportadas por el grupo total indican con 1,2%, que el alumnado espera que el profesorado califique sus exámenes o controles para obtener la nota final de la evaluación.

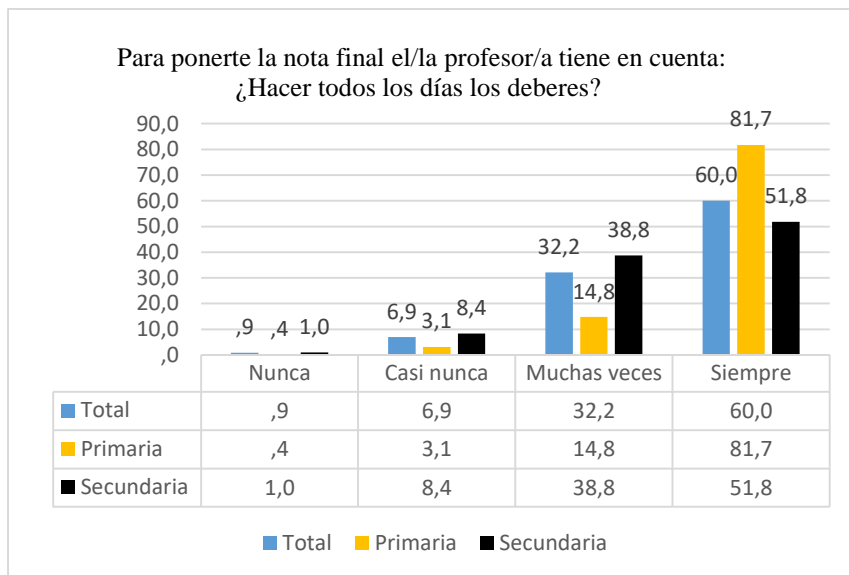
No obstante, la prueba U de Mann-Whitney no muestra evidencias estadísticamente significativas ($p=.199$).

Figura 34.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 162.



Obsérvese en la figura 34, que las medias obtenidas en los tres grupos son iguales lo cual pone en evidencia que no se hayan constatado diferencias estadísticamente significativas.

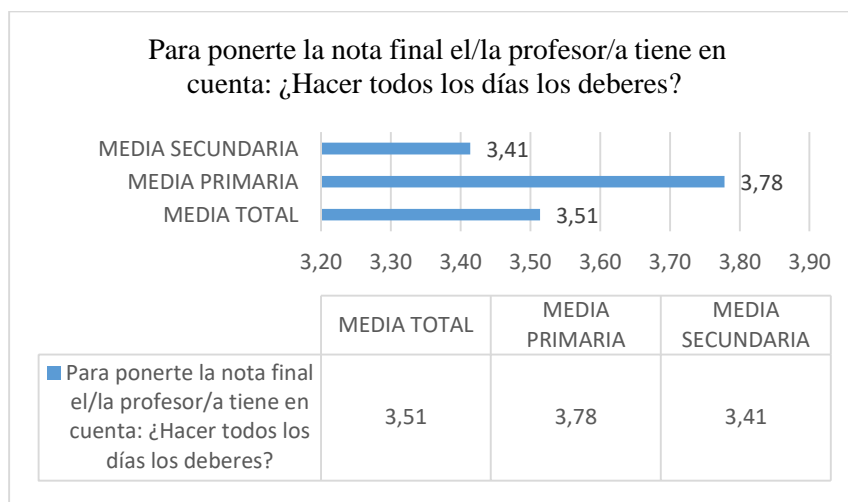
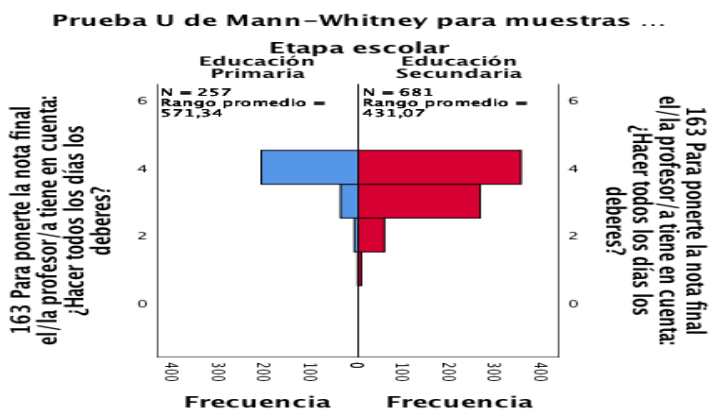
Figura 35.*Respuestas alumnado Ítem E 163.*

Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al ítem 163 -obsérvese figura 35- el cual pregunta: *Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?*, se observa que en el grupo total el 92.2% del alumnado indica que muchas veces o siempre hacer todos los días los deberes se plantea dentro de las técnicas para calificar que el profesorado utiliza para obtener la nota final de la evaluación en el aula. Este patrón de respuesta presenta diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$) entre el alumnado de primaria y secundaria. En el caso del alumnado de educación secundaria en comparación con el alumnado de primaria existe una diferencia de opinión un 10% frente a un 3.4% respectivamente considera que el profesorado no tiene en cuenta realizar a diario los deberes cómo técnica para calcular la nota final de la evaluación.

Si se observa la prueba U de Mann-Whitney pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Figura 36.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 163.

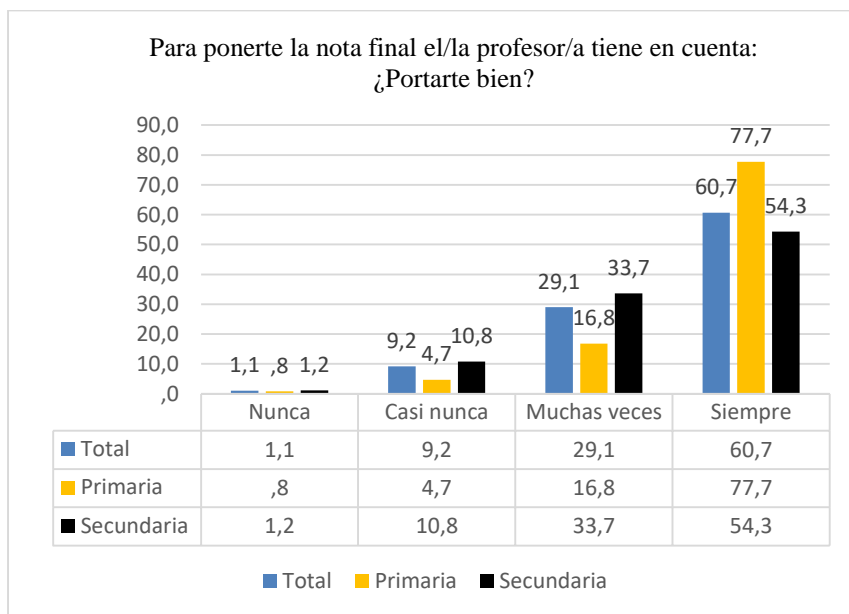


Como puede observarse en la figura 36, las diferencias de medias son evidentes por lo que son estadísticamente significativas. Evidenciando que el alumnado de primaria entiende

que realizar las tareas diarias es una técnica para obtener la calificación final de la evaluación.

Figura 37.

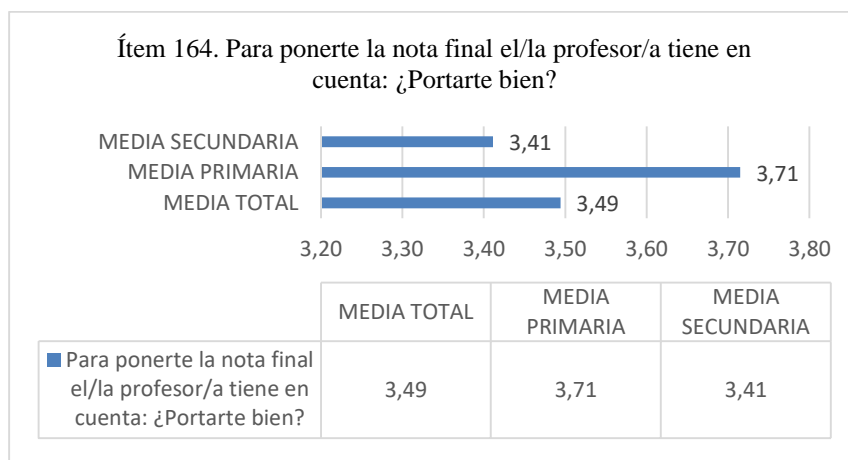
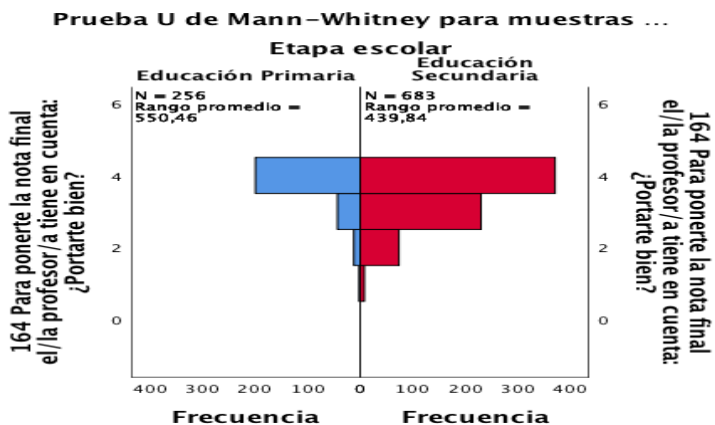
Respuestas alumnado ítem E 164



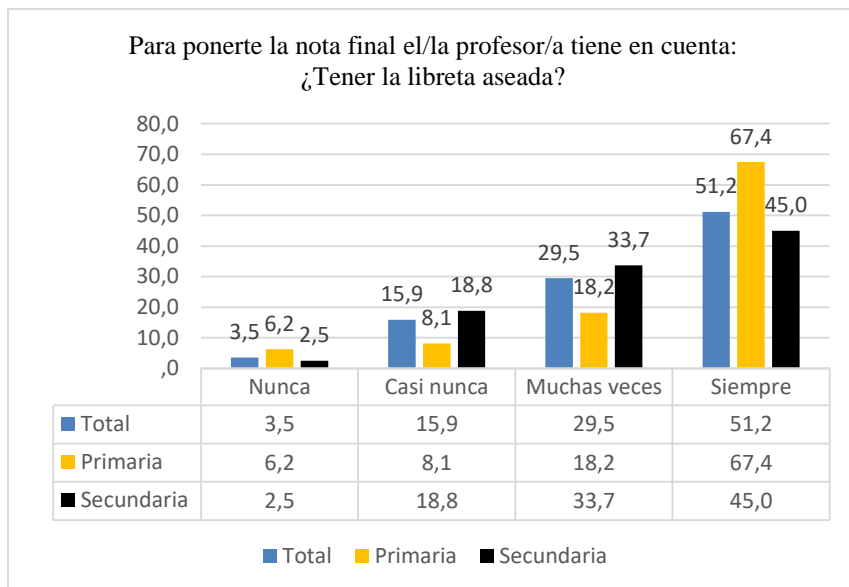
Al analizar la técnica para calificar y obtener la nota final en la evaluación en el aula, el 90% del alumnado responde que el comportamiento en el aula se tiene en cuenta por parte del profesor/a para obtener la calificación final- ver figura 37-. Hay que destacar que existe una diferencia de opinión respecto al alumnado de secundaria el 12% considera que el comportamiento en clase nunca o casi nunca se tiene en cuenta por parte del profesorado para obtener los resultados finales de la evaluación en el aula.

Figura 38.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 164.



Obsérvese en la figura 38 que las diferencias de medias son evidentes por lo que son estadísticamente significativas evidenciando que el alumnado de primaria entiende que el comportamiento en el aula es una técnica que el profesorado utiliza para calificar y en consecuencia obtener la calificación final de la evaluación.

Figura 39.*Respuestas alumnado Ítem E 165*

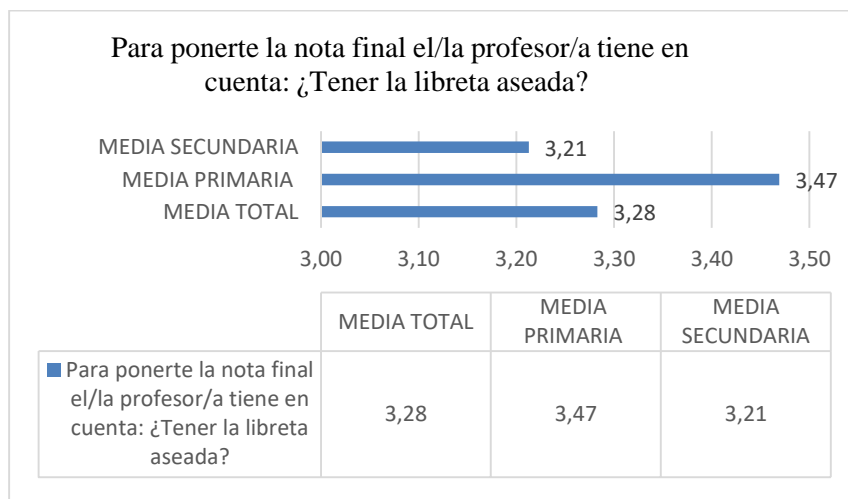
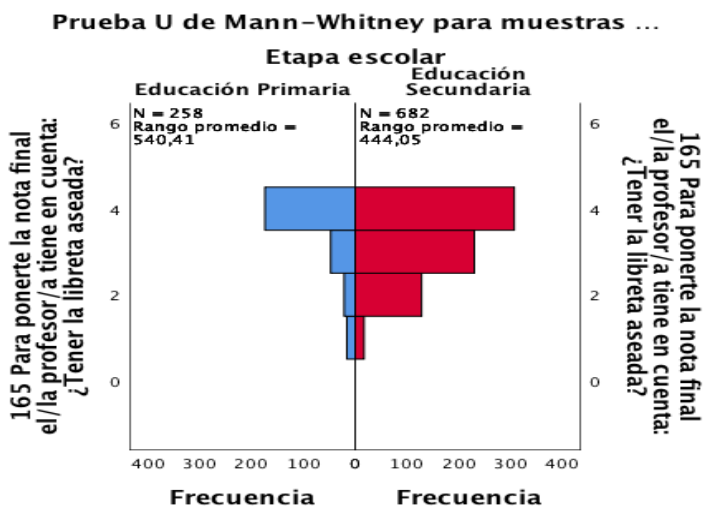
Obsérvese la figura 39, al preguntar al alumnado si *Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?* Se observa que el porcentaje de respuesta en las diferentes escalas es dispar. El 80,7% afirma que tener la libreta aseada muchas veces o siempre es una forma que el profesorado utiliza para calificar la evaluación final. Existen diferencias significativas entre al alumnado de primaria y secundaria. El 67,4% del alumnado de primaria entiende que la libreta y el orden de la misma es una técnica que utiliza siempre el profesorado para realizar la evaluación final. Mientras que el 21,3% del alumnado de secundaria entiende que nunca o casi nunca el profesorado supervisa la libreta y su orden para obtener una calificación final de la evaluación. Por tanto, en las respuestas del alumnado

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

encontramos una situación dicotómica donde se vislumbra que el alumnado de primaria entiende la importancia de la libreta y su orden para la calificación de la evaluación final. El alumnado de secundaria ofrece dudas respecto a esta técnica para calificar.

Figura 40.

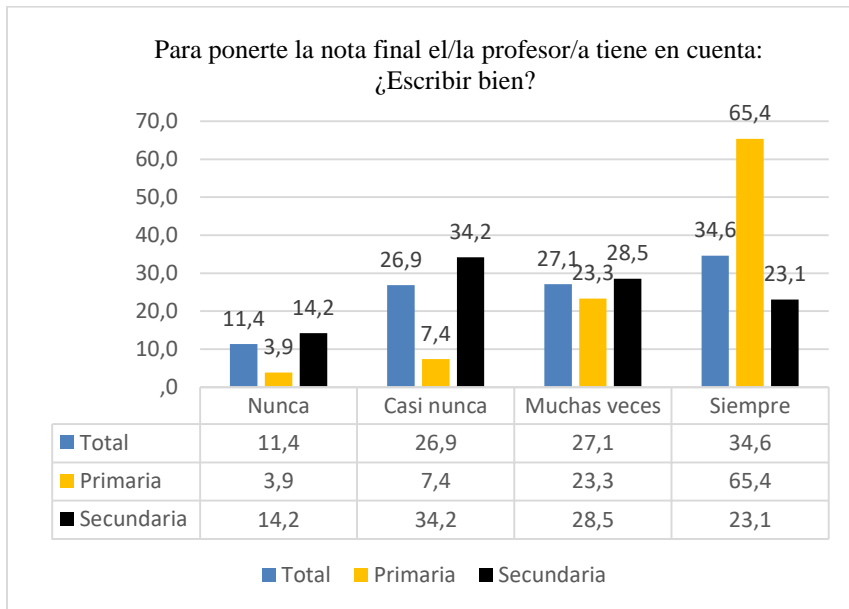
Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 165.



Como puede observarse en la figura 40, las diferencias de medias son evidentes por lo que también son estadísticamente significativas. Por ello, se evidencia que el alumnado de primaria percibe el aseo de la libreta como una técnica para calificar que utiliza el profesor/a en su aula. Si se observa la prueba U de Mann-Whitney se ponen en evidencia las diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Figura 41.

Respuestas alumnado Ítem E 166

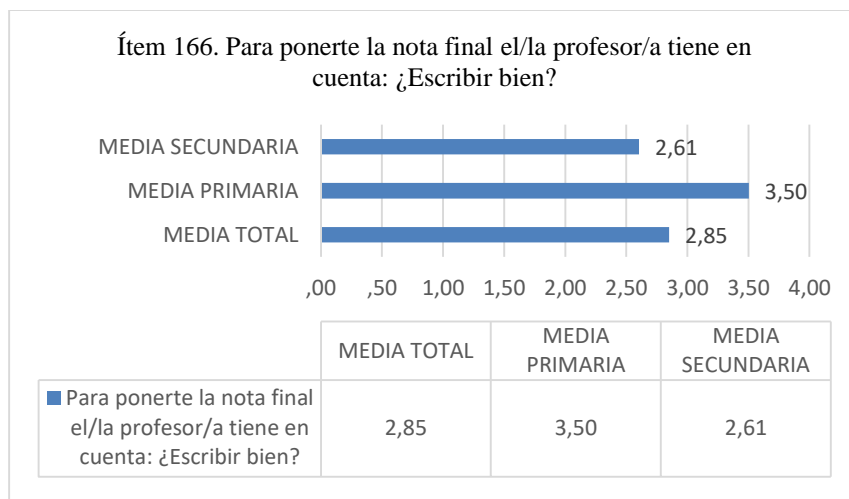
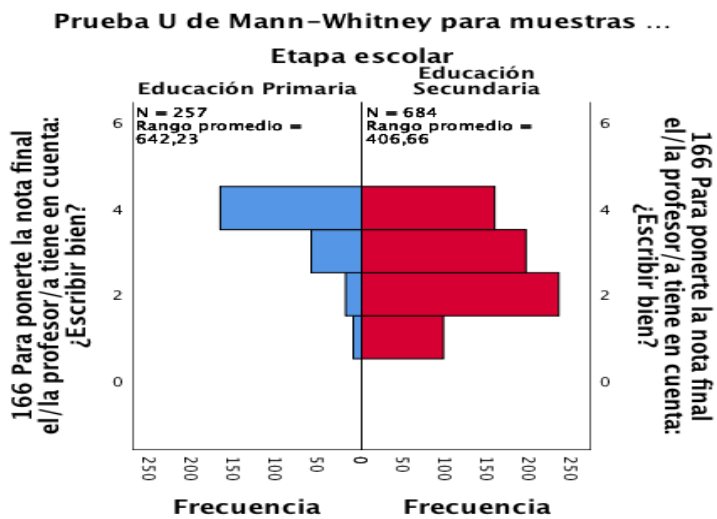


Al preguntar al alumnado si *para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien?*, -ver figura 41- se debe destacar la diferencia en la percepción del alumnado según su nivel educativo. El 88,7% valora que escribir bien se tiene en cuenta por parte del profesorado para obtener la nota final de la evaluación mientras que el 48,4% del alumnado de secundaria considera que

nunca o casi nunca el profesorado tiene en cuenta escribir bien como técnica para calificar la nota final de la evaluación en el aula.

Figura 42.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 166.

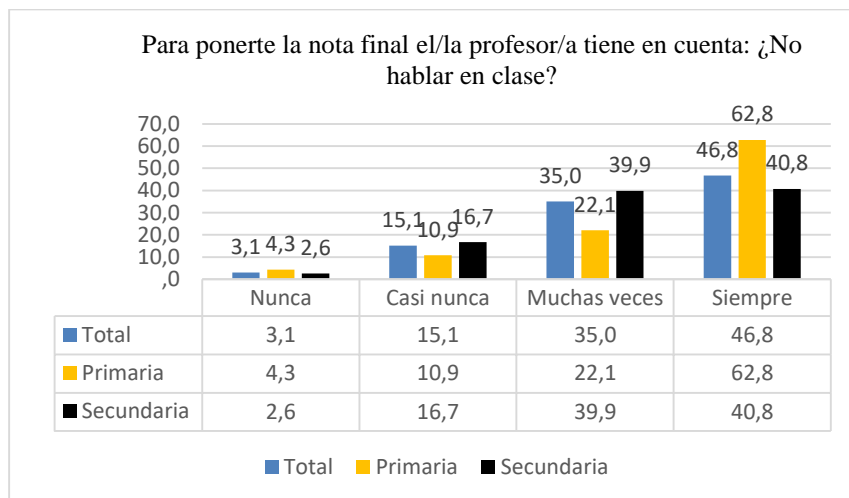


Se puede evidenciar, -figura 42-, que existen diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria. Por

tanto, se interpreta que casi el 90% del alumnado de primaria deduce que escribir bien es considerado por el profesor como un requisito que tiene peso para obtener la calificación final dentro de la evaluación de aula. Si se observa la prueba U de Mann-Whitney pone en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$). Cabe señalar que existen diferencias significativas respecto a la observación de escribir bien para obtener una nota final en la evaluación entre el alumnado de primaria y secundaria.

Figura 43.

Respuestas alumnado Ítem E 167

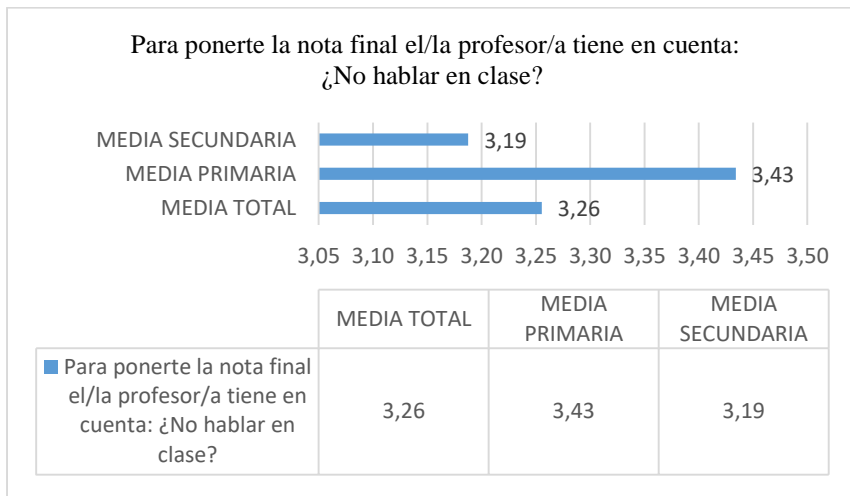
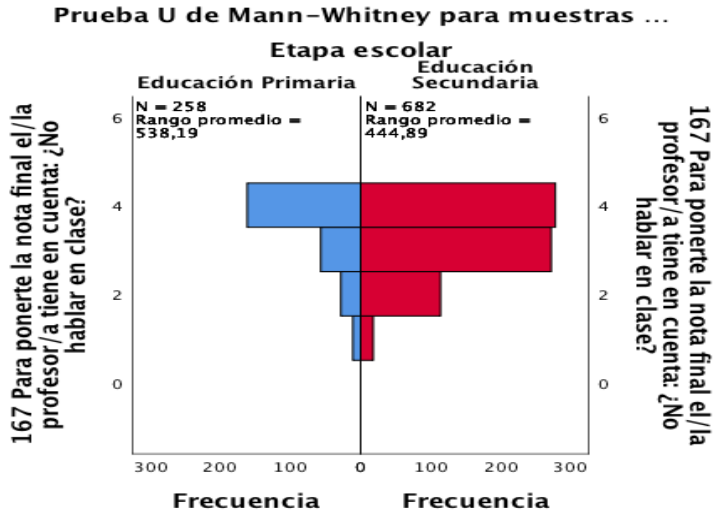


En las respuestas al ítem 167, se puede observar- ver figura 43- que el 50% del alumnado comprende que *hablar en clase influye y el profesorado lo tiene presente para asignar la nota final de la evaluación*. No obstante, se disciernen diferencias entre el alumnado de primaria y secundaria. El 85% del alumnado de primaria percibe que no hablar, en el sentido de no escuchar la explicación del profesorado y las aportaciones que puedan hacer los compañeros en clase es una técnica que el profesorado utiliza para obtener la nota final de la evaluación. Mientras que el 20% del alumnado de secundaria entiende que *No hablar en clase*, en el sentido de respetar cuando otra persona aporta su opinión u obedecer en el tiempo que se estipula para realizar las tareas, nunca o casi nunca el profesorado lo tiene presente para obtener la calificación final en la evaluación del aula. Si se observa la prueba

U de Mann-Whitney se ponen en evidencia diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Figura 44.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el Ítem E 167.



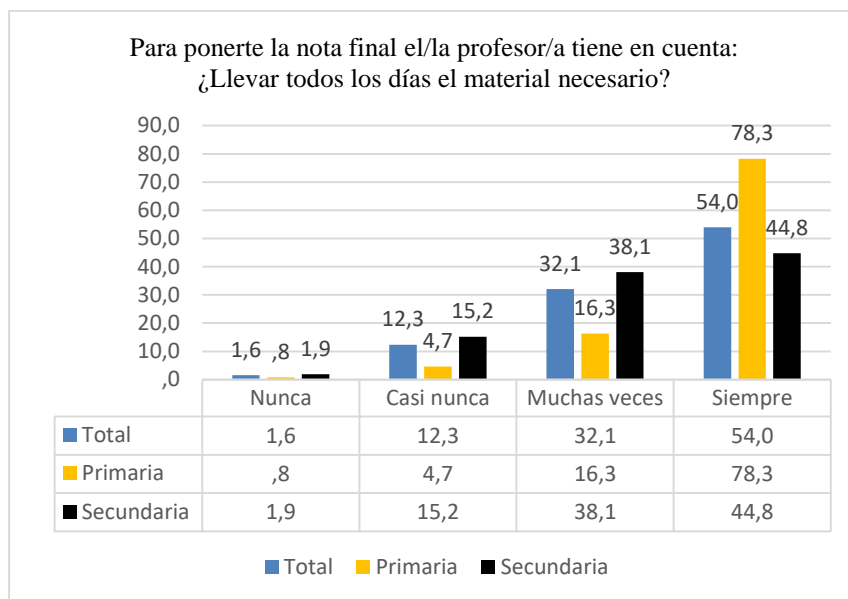
Como puede observarse en la figura 44, las diferencias de medias son evidentes por lo que también resultan ser

318

estadísticamente significativas. Por ello, se evidencia que el alumnado de primaria percibe que *No hablar en clase* se tiene en cuenta para obtener una calificación al finalizar la evaluación.

Figura 45.

Respuestas alumnado Ítem E 168.

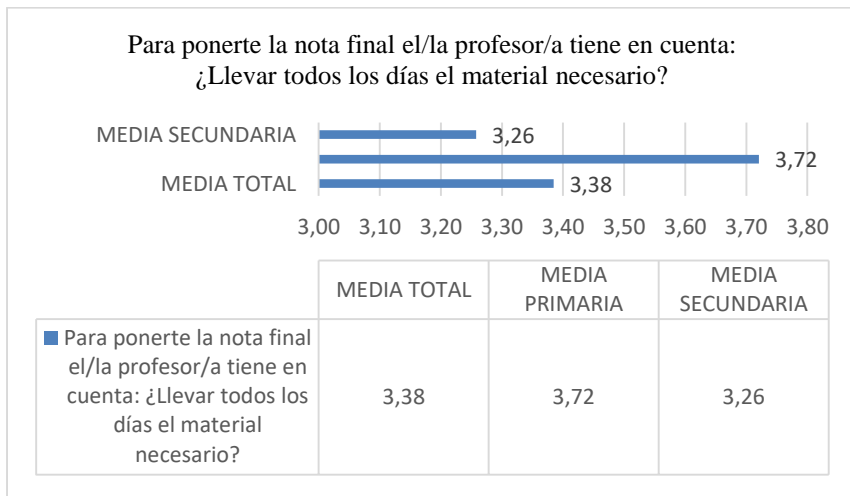
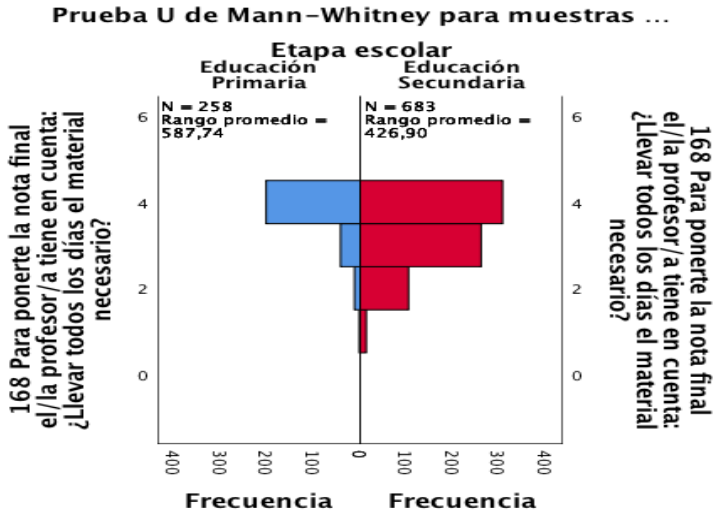


Al preguntar al alumnado, - figura 45- su opinión sobre *Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario?*, el 86,1 % del alumnado considera que llevar todos los días el material necesario es siempre o muchas veces algo que el profesorado considera como aspecto para la obtención de la nota final de la evaluación. También, destacar que existen diferencias entre la percepción que muestra el alumnado de primaria y secundaria en este aspecto. El 17,1% del alumnado de secundaria considera que nunca o casi nunca el profesorado tiene presente que llevar todos los días el material

necesario a clase se tiene en cuenta para la obtención de la nota final, frente el 5,5% del alumnado de primaria.

Figura 46.

Rangos y medias observadas en cada grupo en el ítem E 168.



Como puede observarse en la figura 46, las diferencias de medias son evidentes por lo que también resultan ser estadísticamente significativas en otros análisis. Por ello, se puede evidenciar que existen diferencias significativas entre el alumnado de primaria y secundaria. Asimismo, se interpreta que casi el 95% del alumnado de primaria entiende que llevar todos los días el material necesario a clase es valorado por el profesorado como un aspecto para obtener la calificación de la evaluación en el aula. Se observa en la prueba U de Mann-Whitney y se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$).

Capítulo 8. Profesorado.

A continuación, en este capítulo se analizarán las respuestas obtenidas por el profesorado en cada una de las dimensiones observadas de acuerdo con cada grupo de ítems que las conforman.

En este sentido, se ha preguntado al profesorado sobre cinco apartados fundamentales en cuanto a la evaluación.

- Dimensión 1: Formación.
- Dimensión 2: Utilización.
- Dimensión 3: Utilidad.
- Dimensión 4: Se basa en.
- Dimensión 5: Ante calificaciones bajas.

Asimismo, se pueden observar en la tabla que se presenta a continuación –ver tabla 38- todos los ítems al respecto.

Tabla 38.

Conjunto de ítems agrupados por dimensiones de análisis

Dimensión 1: Usted, como docente, ¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?:

Examen oral J01

Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J02

Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J03

Rubricas de Evaluación J04

Portafolios J05

Pruebas objetivas (tests estandarizados) J06

Observación J07

Entrevista J08

Técnicas de Autoinforme J09

Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J10

Análisis de Diarios de Clase J11

Debates/Exposición J12

Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J13

Dimensión 2: Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación?

Examen oral J14

Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J15

Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J16

Rubricas de Evaluación J17
Portafolios J18
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J19
Observación J20
Entrevista J21
Técnicas de Autoinforme J22
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J23
Análisis de Diarios de Clase J24
Debates/Exposición J25
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J26
<i>Dimensión 3: Usted, como docente, en su aula ¿utilidad las siguientes técnicas de evaluación?</i>
Examen oral J14
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J15
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J16
Rubricas de Evaluación J17
Portafolios J18
Pruebas objetivas (tests estandarizados) J19
Observación J20
Entrevista J21
Técnicas de Autoinforme J22
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J23
Análisis de Diarios de Clase J24
Debates/Exposición J25
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (Check-list) J26
<i>Dimensión 4: Usted, como docente, para evaluar se basa en:</i>
Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase J40
La corrección de los deberes de casa J41
Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno J42
Un seguimiento personal de cada alumno/a J43
Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error J44
El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes J45
El comportamiento que han tenido en clase J46
<i>Dimensión 5: Cuando un/a alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas:</i>
Habla con este alumno/ esta alumna J47
Suele darle tareas adicionales J48
Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna J49

Se analizarán las respuestas aportadas por el profesorado para cada ítem agrupando por dimensiones los resultados. Para ello, acompaña en cada ítem, las frecuencias obtenidas en cada respuesta, observadas por grupo de respuesta (Educación primaria,

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
secundaria, total). Así como también se realizan análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de estudiantes (educación primaria y secundaria), considerados como muestras independientes.

Finalmente, se presentan los resultados para el grupo total de docente de manera descriptiva para intentar comprender esta realidad analizada de manera específica a través de las medias por ítem según la dimensión observa.

8.1. Dimensión 1: Formación sobre técnicas de evaluación.

Usted, como docente, ¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?

A continuación, se presenta un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 1: formación, con análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de docentes (educación primaria y secundaria).

Tabla 39.*Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 1*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 1_J01 Examen oral es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,003	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,419	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de 1_J04 Rubricas de Evaluación es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,070	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de 1_J05 Portafolios es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,026	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,030	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de 1_J07 Observación es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de 1_J08 Entrevista es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de 1_J09 Técnicas de Autoinforme es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,037	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,020	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de 1_J11 Análisis de Diarios de Clase es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

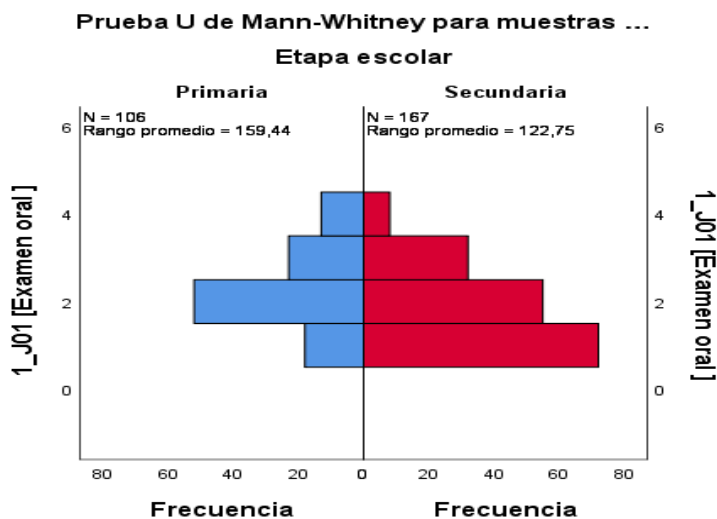
12	La distribución de 1_J12 Debates/Exposición es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,007	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de 1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,001	Rechace la hipótesis nula.

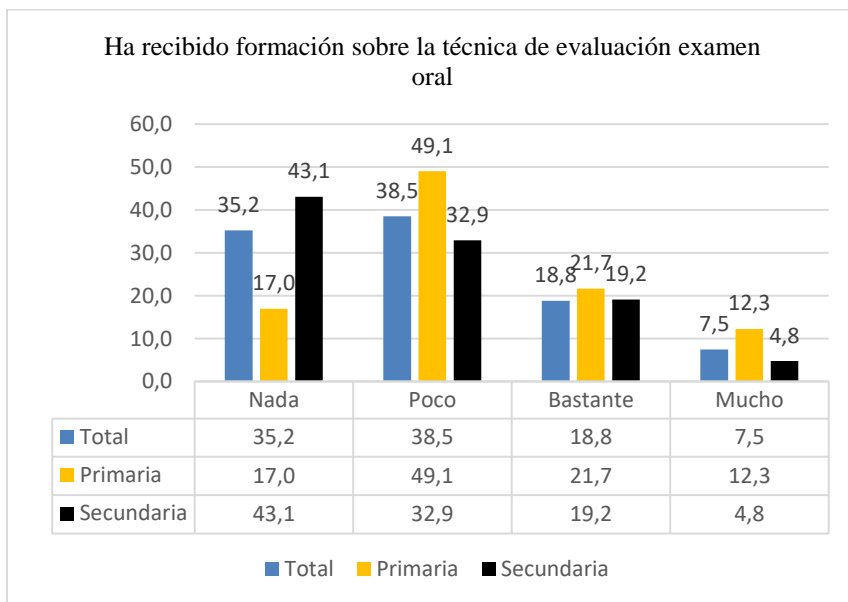
Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050

Posteriormente, se muestran los gráficos de frecuencias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de docentes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 1: formación.

Figura 47.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J01 examen oral

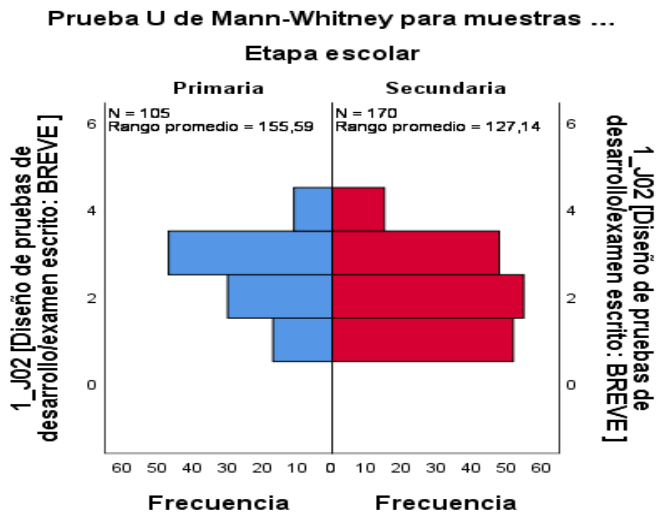




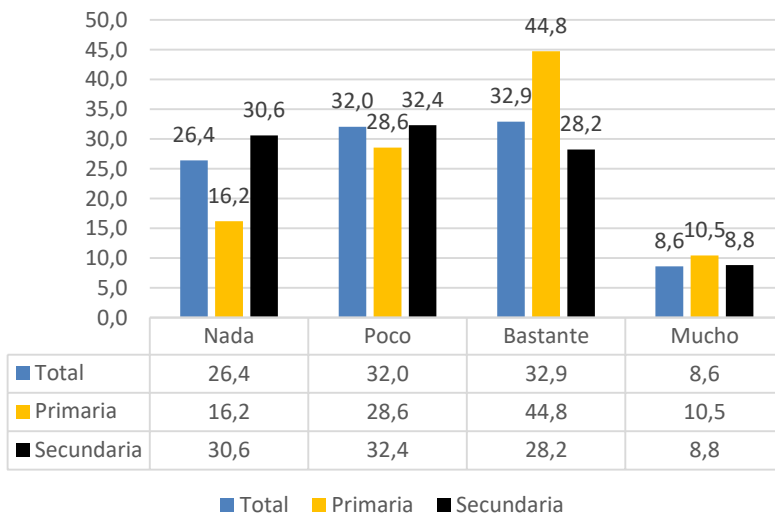
Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al Ítem J01- ver figura 47- que pregunta al profesorado: *Como docente, ¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?: Examen Oral*, se observa que en el grupo total el 73,7% asegura no recibir formación sobre la técnica de evaluación examen oral con la finalidad de evaluar al alumnado. Si observamos por nivel educativo el resultado de las medias se confirma la misma respuesta por parte del profesorado de ambos niveles indicando no recibir formación para evaluar mediante la técnica de Examen Oral.

Figura 48.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve



Ha recibido formación en técnica de evaluación Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE

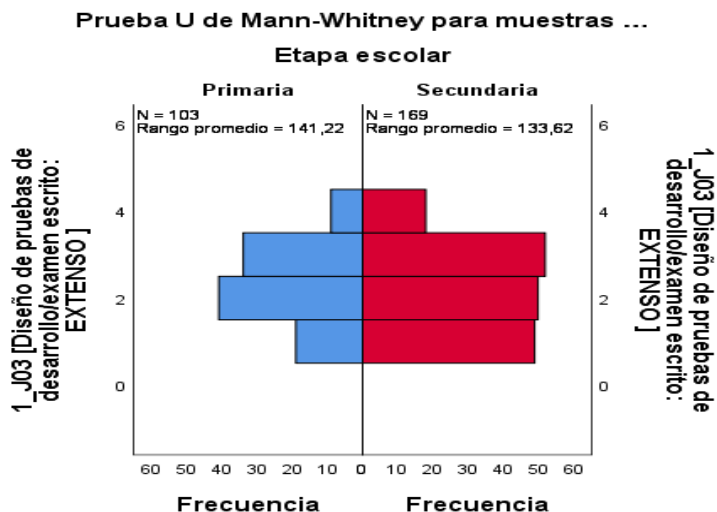


Al analizar los resultados totales obtenidos a través de las respuestas al ítem J02- ver figura 48- el cual pregunta *¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?: Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve*, se observa que en el grupo total el 58,4% del profesorado indica que reciben nada o poca formación en el diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito breve. Este patrón de respuesta se vuelve a observar en el nivel de educación secundaria. No obstante, el 55,3% del profesorado de primaria indica que han recibido bastante formación respecto al diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito breve.

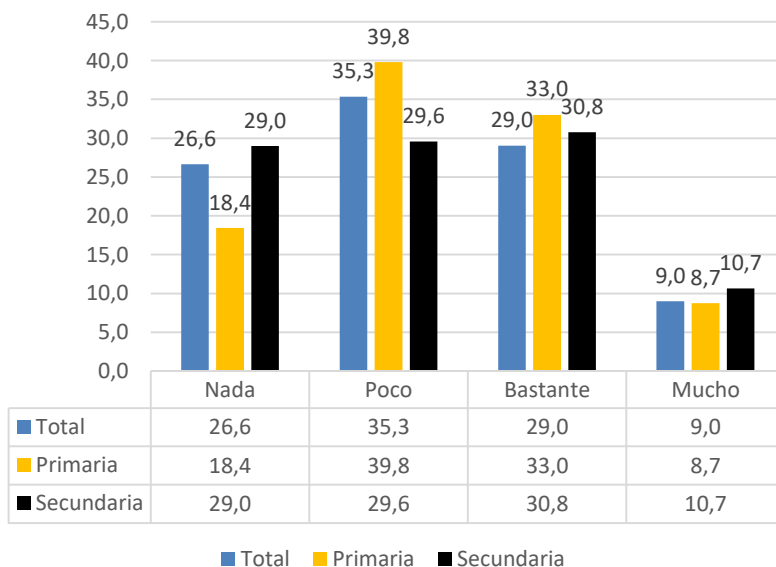
Al analizar las respuestas obtenidas por el profesorado se plantea una duda respecto a la formación en el diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve, ya que el profesorado de secundaria responde no recibir formación respecto a realizar una prueba de desarrollo/examen breve. Por tanto, surge la pregunta *¿cómo realizan las pruebas de desarrollo/examen breve?*, en base a qué formato de prueba de desarrollo /examen se apoyan en la evaluación.

Figura 49.

Frecuencias y rangos profesorado Ítem J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso



Ha recibido formación en técnica de evaluación diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO

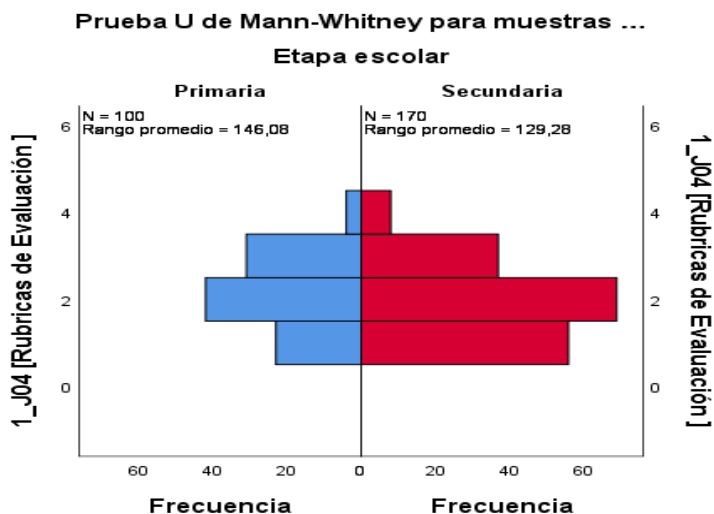


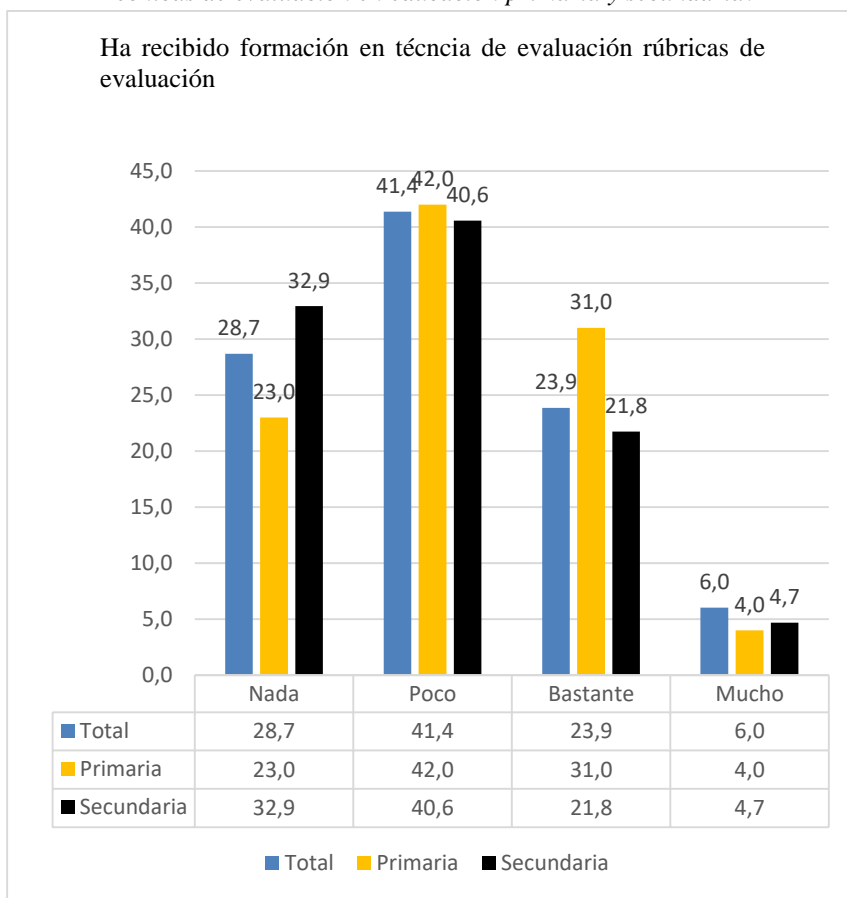
Al analizar el ítem J03- observar figura 49-, donde se pregunta *¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?: Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso* para realizar la evaluación en el aula, el 61,9% del total de las respuestas aportadas por el profesorado indica que reciben nada o poca formación respecto al diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito extenso con el fin de realizar la evaluación del aula para obtener la calificación final.

Cabe señalar que las respuestas en los distintos niveles educativos son similares. El profesorado de primaria (58,2%) y secundaria (58,6%) responden que han recibido poca formación para el diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso.

Figura 50.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J04 rúbricas de evaluación



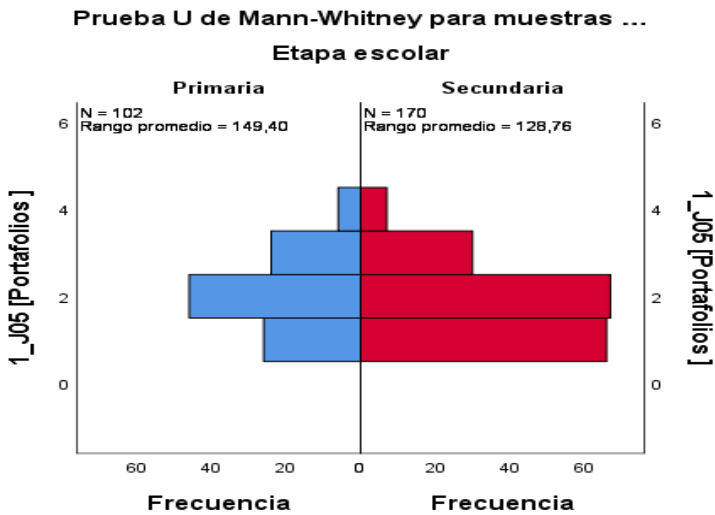


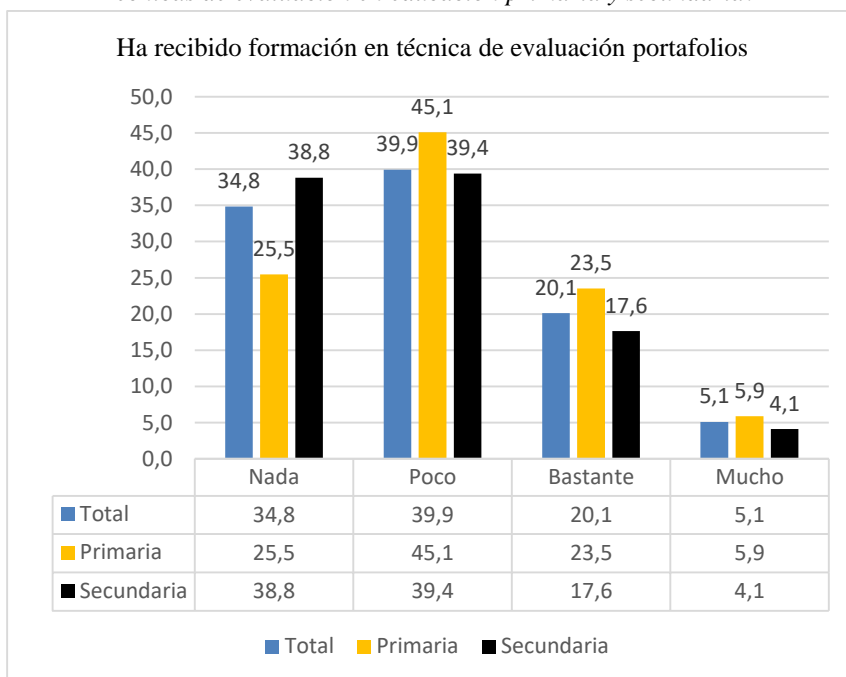
Al preguntar al profesorado por la formación recibida sobre la técnica de evaluación rúbrica –ver figura 50–, la rúbrica hace referencia a una tabla de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo, o aprendizaje, de complejidad alta. Son unas guías de puntuación usadas en la evaluación del trabajo del alumnado que describen las características específicas de una tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar retroalimentación o feed-back.

Al analizar las respuestas totales obtenidas a través de las respuestas al ítem J04 el cual pregunta *¿ha recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación?: rúbricas de evaluación*, se observa en las respuestas aportadas por el grupo total el 70% del profesorado indica que no reciben formación en el diseño de rubricas de evaluación. Este patrón de respuesta se vuelve a observar al detallar las respuestas aportadas por el profesorado del nivel de educación primaria (65%) y secundaria (73,5%).

Figura 51.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J05 Portafolios



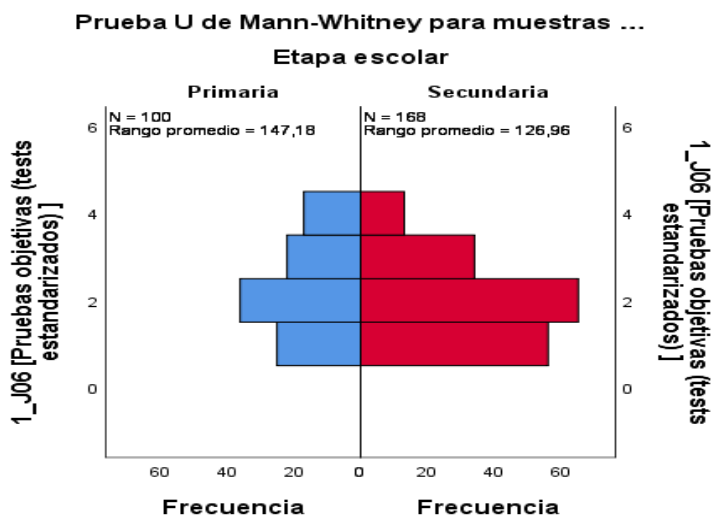


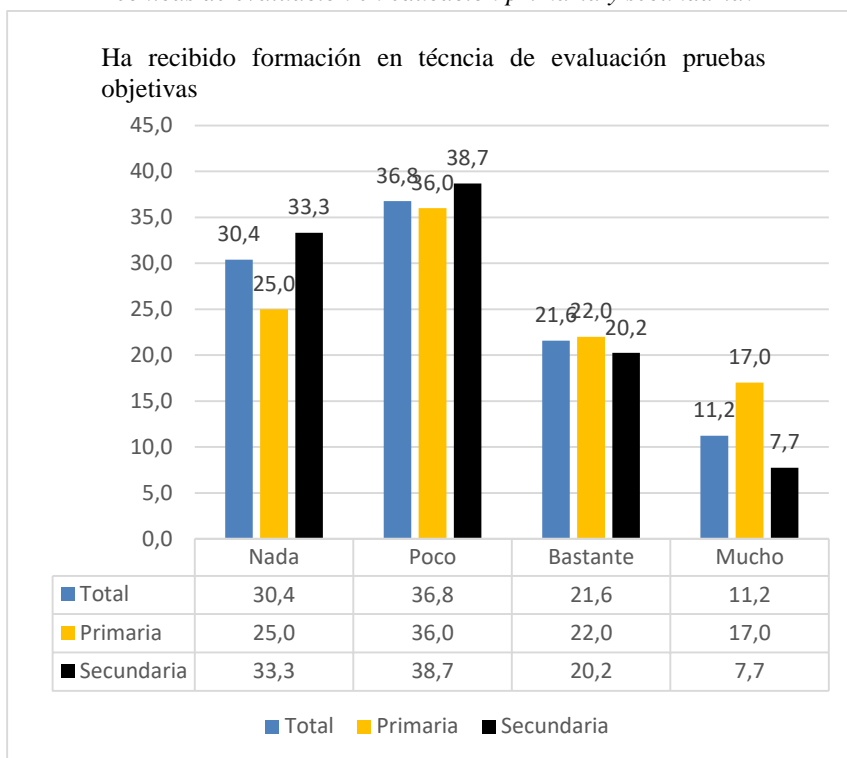
Cuando se le pregunta al profesorado en el ítem J05- ver figura 51- respecto a si ha recibido *formación sobre las siguientes técnicas de evaluación, Portafolios*, se hace referencia a esta técnica evaluativa como un registro acumulativo que sistematiza la experiencia obtenida en un tema. Se incluyen materiales de búsqueda bibliográfica, representaciones gráficas del material estudiado (mapas conceptuales, aspectos conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes elaborados por el estudiante sobre textos asignados por el profesor) al igual que ensayos, informes, evaluaciones y las correcciones correspondientes o cualquiera otra producción intelectual. Dentro de este ítem el patrón de respuesta del grupo total responde un 74,7% que han recibido nada o poca formación para realizar la técnica de evaluación portafolio con el fin de realizar la valoración del aprendizaje del alumnado.

Al analizar la respuesta al ítem J06 -ver figura 52- que hace referencia a *pruebas objetivas*, se hace alusión a los cuestionarios que se entienden como un conjunto de preguntas que se formulan de idéntica manera a los sujetos, sobre los hechos o aspectos que interesan del aprendizaje realizado en el aula, las cuales son contestadas por escrito. La finalidad es recoger información, de manera metódica y regulada respecto al grupo de alumno que compone el aula. Las respuestas al ítem aportadas por el profesorado dejan en evidencia que 67.2% del total de las respuestas del profesorado no reciben formación respecto al diseño de pruebas objetivas, cuestionarios, con el fin de realizar la evaluación en el aula. Al analizar las respuestas atendiendo al nivel educativo el 66% del profesorado del nivel de primaria y el 72% de los docentes de secundaria afirman no recibir formación respecto al diseño de cuestionario para realizar la evaluación en el aula.

Figura 52.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)



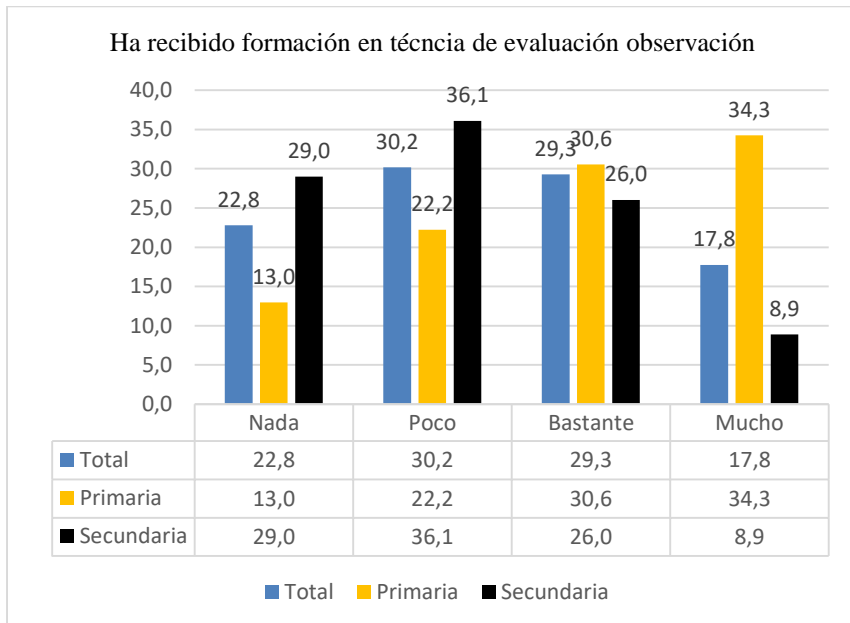
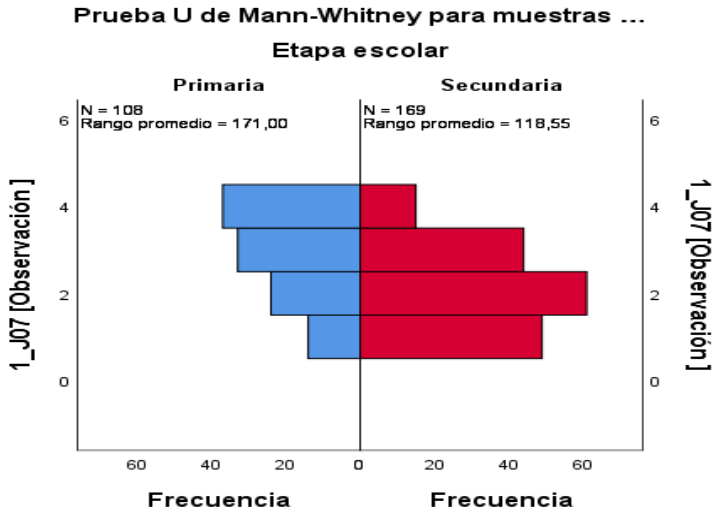


Al analizar el ítem J07, donde pregunta *si ha recibido formación para realizar la observación en el aula como una técnica evaluativa* - ver figura 53-. Hace referencia a la observación con un sentido de evaluación informal. Tanto el/la alumno/alumna o profesor deben conocer previamente el funcionamiento de la misma. Unos para saber a qué atenerse y otros para apreciar el valor de lo observado.

Las respuestas aportadas al ítem evidencian diferencias por niveles educativos. El 64.9% del profesorado de primaria responde recibir formación, bastante o mucha, sobre la técnica evaluativa en el aula observación. No obstante, las respuestas aportadas por los docentes de secundaria (65.1%) afirman no recibir formación respecto a la técnica evaluativa observación.

Figura 53.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J07observación

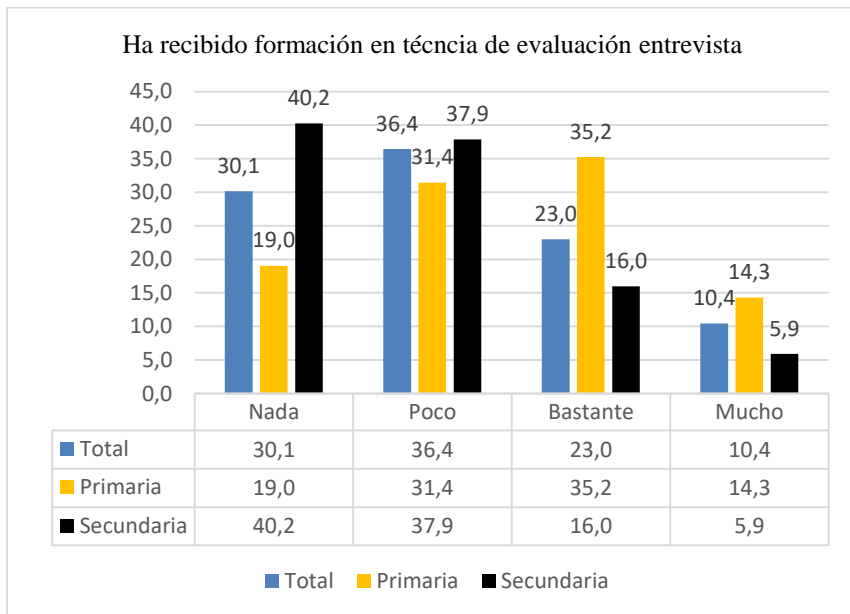
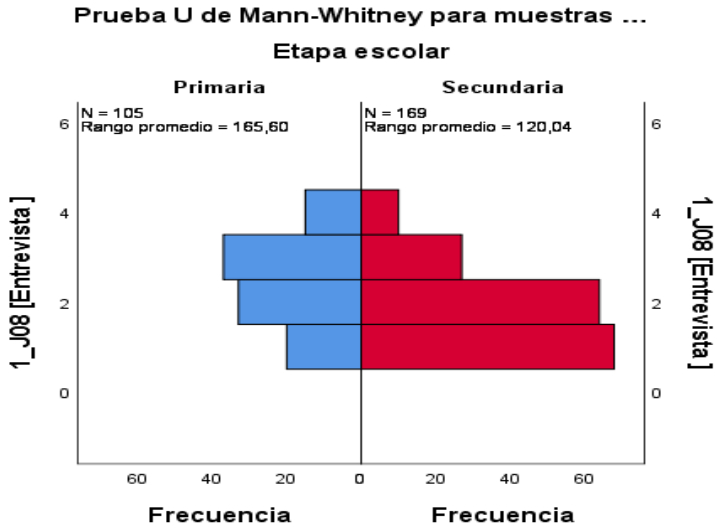


Al preguntar al profesorado si *ha recibido formación sobre la técnica evaluativa entrevista para poner en práctica en el aula* -figura 54-, en el ítem J08, se hace referencia a la entrevista como un método directo de recogida de información. Su función primordial, en relación con la utilidad en el aula ya que es la recogida de información tanto a nivel individual como grupal. Según el diccionario Oxford Languages, la entrevista no es más que una conversación de dos o más personas, pero cuando esta conversación tiene como finalidad una meta o propósito se convierte en entrevista.

En esta técnica de evaluación se observan diferencias en las respuestas por niveles educativos, el 35.2% de las respuestas del profesorado del nivel de primaria afirman recibir bastante formación respecto a la entrevista en el aula como herramienta evaluativa en el salón de clase. No obstante, las respuestas que aporta el profesorado del nivel secundaria informan que el 40.2% afirman no recibir formación sobre la entrevista como técnica evaluativa para utilizar en clase.

Figura 54.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J08 entrevista

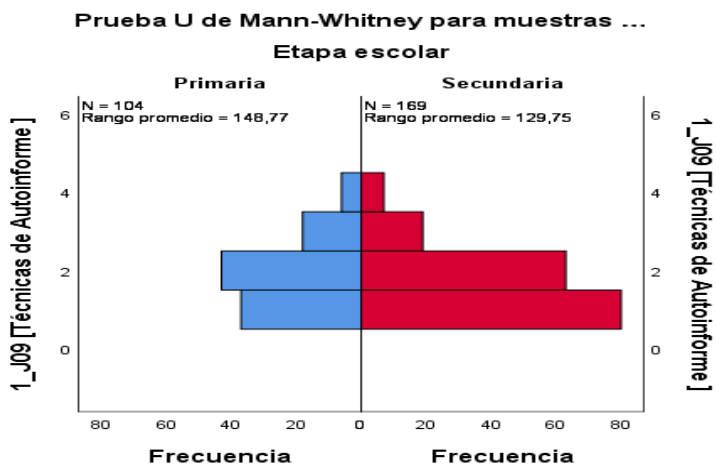


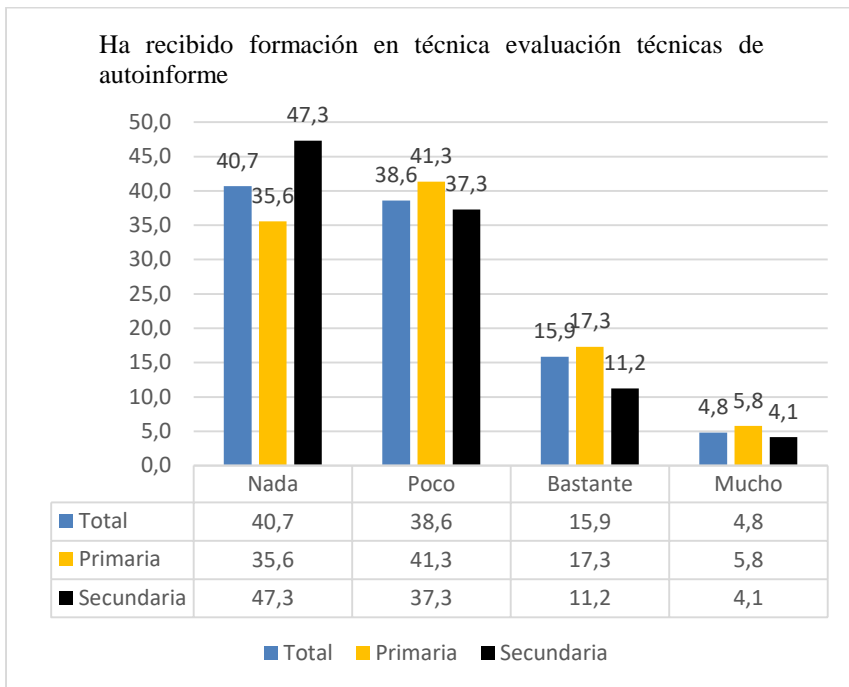
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Al analizar las respuestas al ítem J09, - ver figura 55-*si recibe formación sobre el autoinforme como técnica evaluativa en el aula.* El autoinforme hace referencia a la valoración y reflexión sobre la tarea realizada en el aula durante el periodo objeto de evaluación. Debe realizar un análisis sobre cada una de las cuatro dimensiones siguientes: planificación, desarrollo, resultados e innovación- mejora. Las respuestas al ítem informa que los docentes de ambos niveles contestan no recibir formación (79.3%).

Figura 55.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J09 técnicas de autoinforme



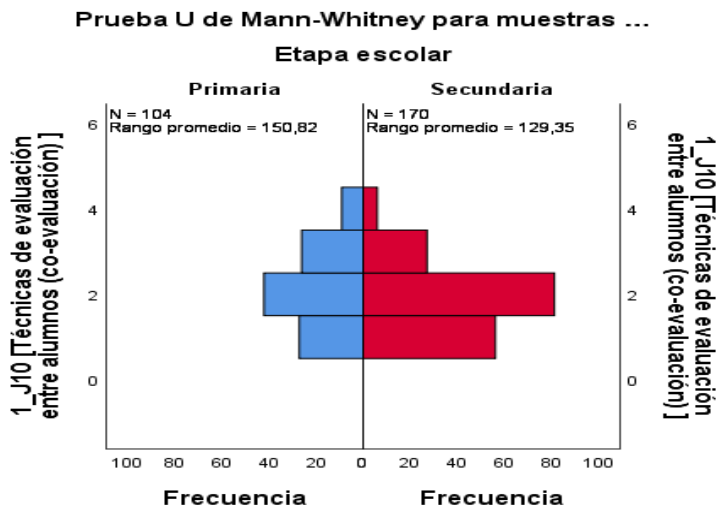


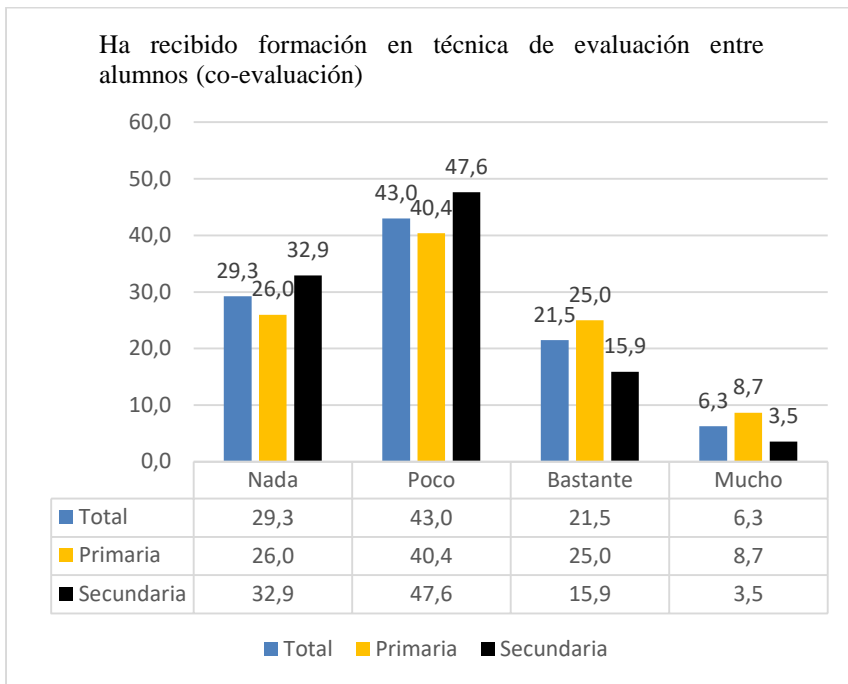
Cuando se pregunta al profesorado por *la formación en co-evaluación* -ver figura 56- como técnica de evaluación entre alumnos se hace referencia a la capacidad del alumno para juzgar los logros de los compañeros respecto a una tarea determinada: significa describir como lo logró, cuándo, y qué puede hacer para mejorar. Esta técnica no es sólo una parte del proceso de evaluación sino un elemento que permite producir aprendizajes. Las respuestas al ítem J10, técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación), manifiestan que el 72,3% del total de los docentes no recibe formación de la técnica co-evaluación con el fin de poder aplicarla en el salón del aula. Las respuestas por niveles educativos ofrecen opiniones similares. El 66,4% del profesorado del nivel de primaria y el 80,5% de los docentes de secundaria opinan que nunca o casi

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
nunca reciben formación en co-evaluación como una técnica de evaluación en el aula.

Figura 56.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J10 técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)



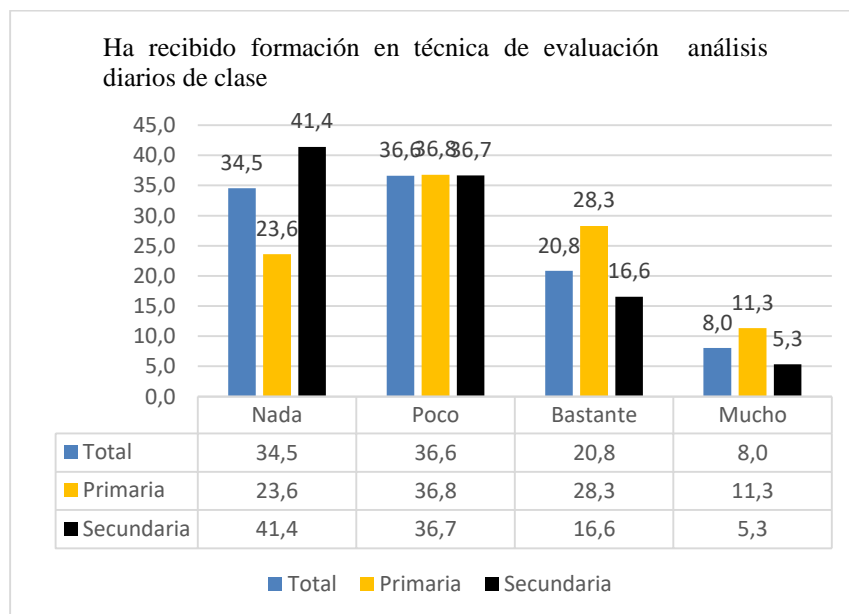
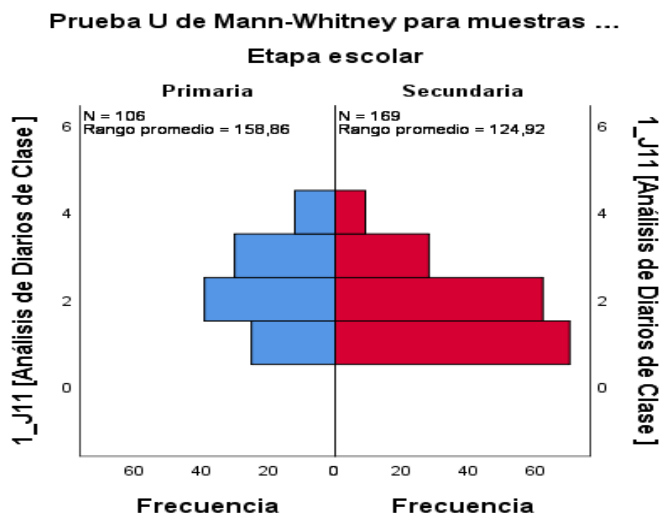


El análisis de diarios de clase plasma la experiencia personal de cada estudiante durante determinados períodos de tiempo y actividades ya que podría utilizarse como una técnica auxiliar para que los/las alumnos/as escriban, en un espacio determinado las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido. También podría utilizarse complementariamente para realizar la autoevaluación. Cuando se le pregunta al profesorado -ver figura 57- sobre el ítem J11 con relación al análisis de diarios de clase, el 71,1% del total responde recibir poca o nada de formación respecto a esta técnica evaluativa en el aula. Si se diferencia por niveles, las respuestas ofrecidas por los docentes son similares. El 60,4% del profesorado de primaria y el 78% del profesorado de secundaria manifiestan

recibir poco o nada de formación respecto al análisis de diario con el fin de realizar la evaluación en el aula.

Figura 57.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J11 análisis de diarios de clase

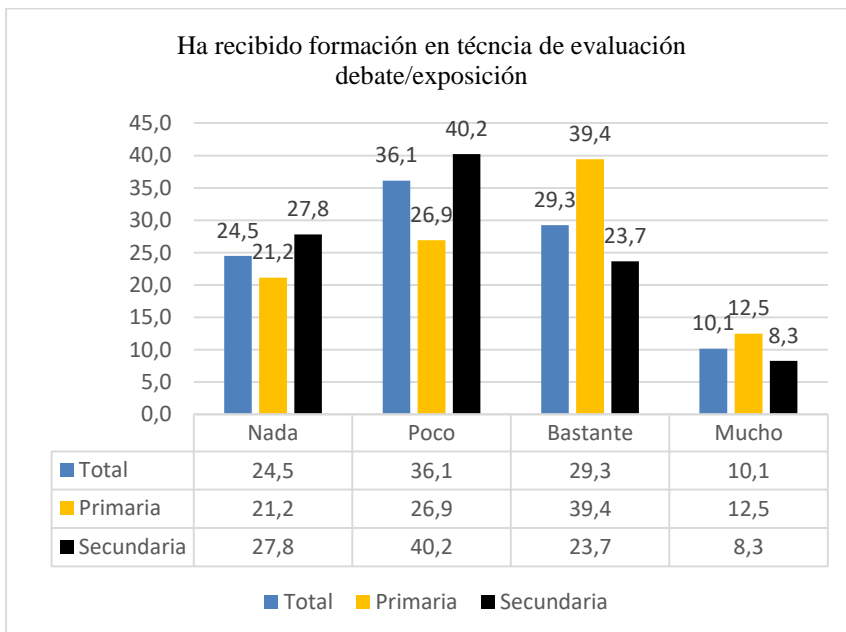
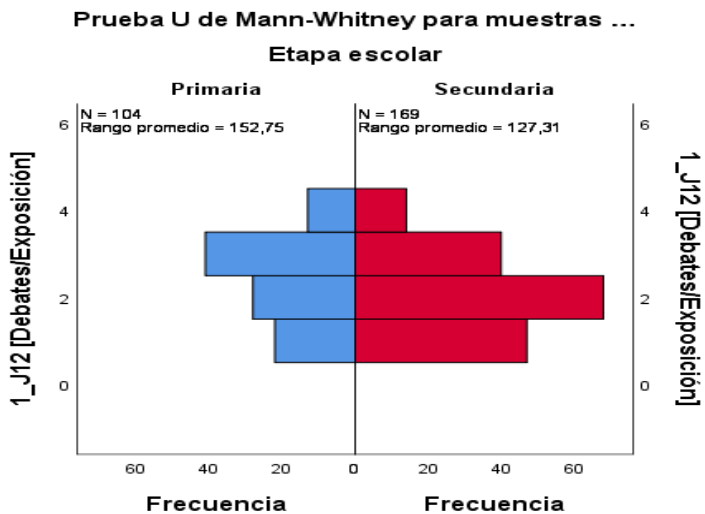


Cuando se pregunta en el ítem J12 -ver figura 58- por la *formación que recibe el profesorado respecto a debates/exposición para realizar la evaluación del alumnado en el aula*, se considera esta técnica para evaluar al alumnado en el aula haciendo referencia a observar las capacidades del estudiante para argumentar así ciertas actitudes que se identifiquen.

Si se observan las respuestas que aporta el profesorado por niveles, manifiestan que el 39,4% y el 39,2% respectivamente del profesorado de primaria y secundaria recibe bastante formación respecto a la técnica evaluativa en el aula debate/exposición. No obstante, si se observa el total de las respuestas aportadas por los docentes existe una diferencia significativa pues el 36,1 % del total de las respuestas manifiesta recibir poca formación respecto a la técnica evaluativa para el aula debate/exposición. Por lo tanto, existe la posibilidad que las contestaciones aportadas por el docente sobre la formación que recibe respecto a utilizar como metodología de evaluación el debate/exposición en el aula, sea debido a que ha recibido poca formación, pero el uso que realiza de dicha técnica en el aula es habitual para evaluar al alumnado en el aula.

Figura 58.

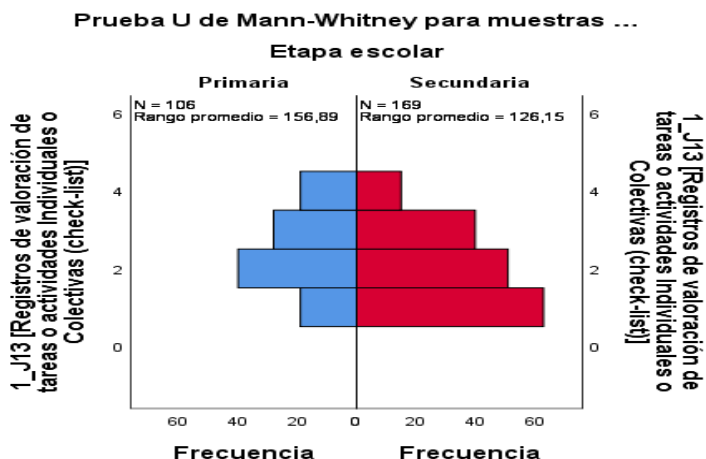
Frecuencias y rangos profesorado ítem J12 debates/exposición



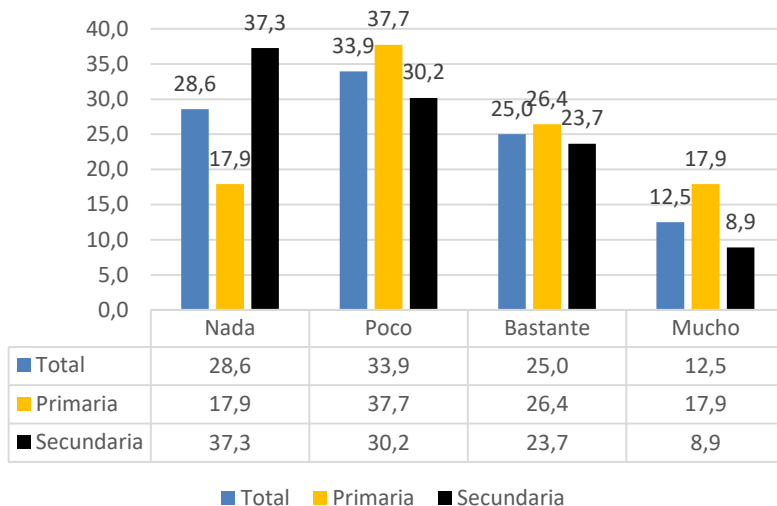
Cuando se hace referencia en el ítem J13 -ver figura 59- al *checklist o Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas*, se pregunta por un informe final de evaluación, una lista de verificación o control usada como ayuda para revisar si el trabajo o tarea cumple con los requisitos básicos sobre los que se ideó, ayudando a garantizar la coherencia e integridad en el desempeño de una tarea. Se trata de "hacer una lista" completa pero ligera de lo que se quiere comprobar y valorar en cada ítem de manera dicotómica (sí/no) o simplemente marcando si se ha conseguido o no. Las respuestas aportadas por el profesorado de primaria y secundaria son similares ya que el 37,7% y el 30,2% de las respuestas de los docentes de ambos niveles manifiestan recibir poca formación respecto al checklist como técnica para evaluar al alumno en el aula. El total de las respuestas aportadas indican que el 62,5% del profesorado pocas veces o nunca ha recibido formación respecto a checklist o registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas como técnica para realizar la evaluación en el aula.

Figura 59.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J13 registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas (check-list)



Ha recibido formación en técnica de evaluación registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas (check-list)



8.2. Dimensión 2: Utilización de las técnicas de evaluación.

Usted, como docente, en su aula ¿Utiliza las siguientes técnicas de evaluación?

En este caso, se muestra a continuación un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 2: utilización, con análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de profesores (educación primaria y secundaria).

Tabla 40.

Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 2.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 2_J14 Examen oral es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de 2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,747	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de 2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 2_J17 Rubricas de Evaluación es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,894	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de 2_J18 Portafolios es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,817	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de 2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,776	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de 2_J20 Observación es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

8	La distribución de 2_J21 Entrevista es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de 2_J22 Técnicas de Autoinforme es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,014	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de 2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,155	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de 2_J24 Análisis de Diarios de Clase es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,229	Conserve la hipótesis nula.
12	La distribución de 2_J25 Debates/Exposición es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,731	Conserve la hipótesis nula.
13	La distribución de 2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,027	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050.

Así como, posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de estudiantes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 2: utilización.

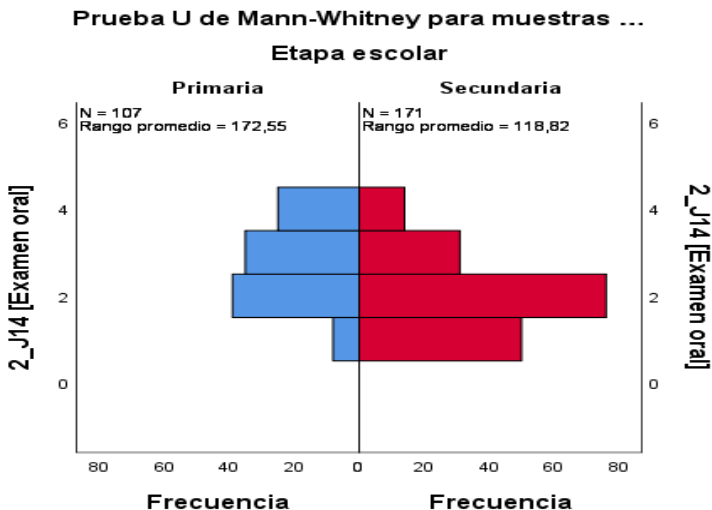
Las respuestas aportadas al ítem J14 -figura 60- por parte del profesorado, *como docente en su aula que utiliza la técnica de evaluación: examen oral*, el total del profesorado responde con un porcentaje del 40% utilizar poco la técnica evaluativa examen oral. Si se observan los distintos niveles educativos las respuestas son

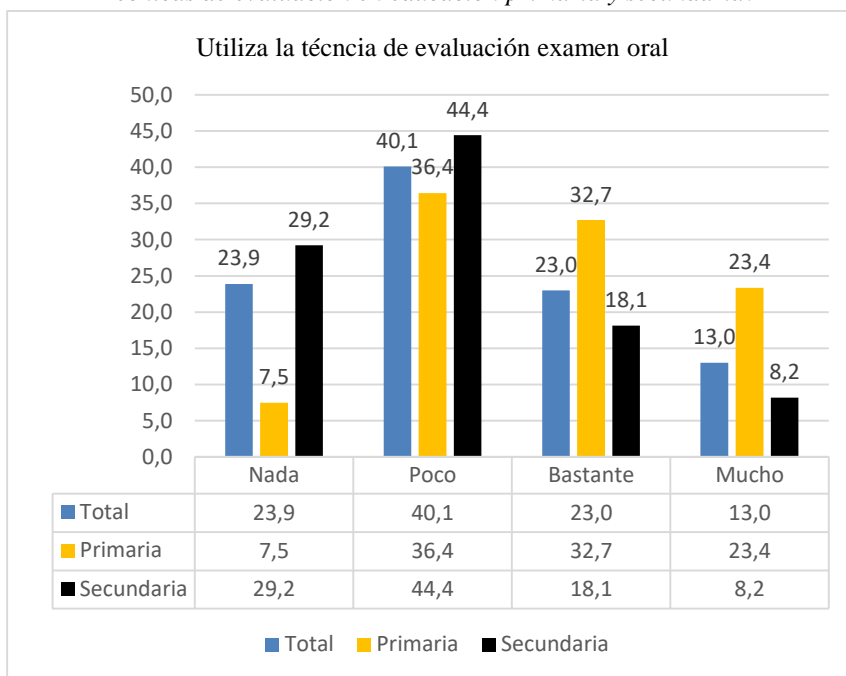
similares ya que el 36,4% del profesorado de primaria responde que utiliza poco el examen oral como técnica de evaluación en el aula. De igual modo, el 44,4% del profesorado de secundaria manifiesta utilizar/aplicar poco esta técnica evaluativa en el aula.

Al cotejar la respuesta aportada al ítem *utilidad del examen oral como metodología de evaluación en el aula* frente a la respuesta aportada al ítem J14 formación recibida respecto a la técnica del examen oral como metodología de evaluación, las respuestas aportadas por el total del profesorado manifiestan recibir poca formación y utilizar/aplicar poco la técnica de evaluación examen oral como metodología de evaluación en el aula.

Figura 60.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J14 examen oral

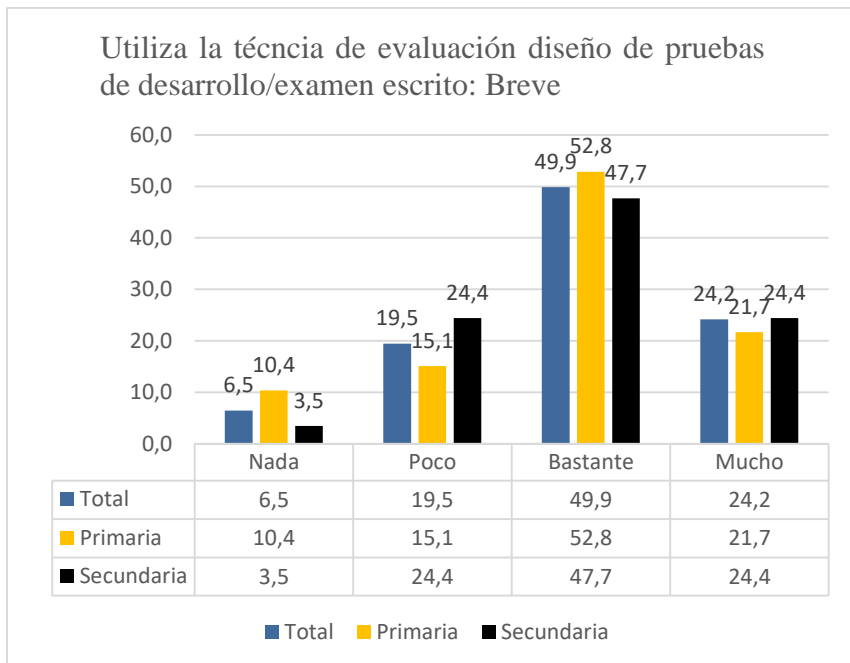
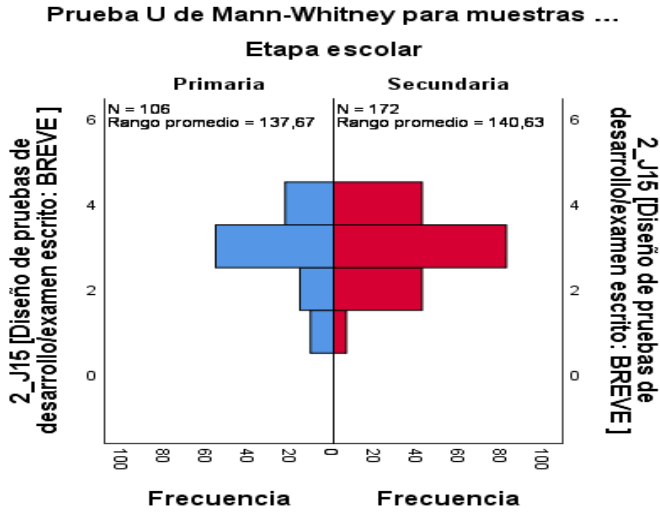




Al analizar las respuestas al ítem J15- ver figura 61- donde se pregunta al profesorado *si utiliza como técnica de evaluación en el aula el examen escrito: breve*, el 74.1% de los docentes manifiestan utilizar mucho o bastante la técnica evaluativa examen escrito breve. Si atendemos a los distintos niveles educativos a los cuales se les pregunta, en el nivel de primaria el 74,5% y en nivel de secundaria el 72,1%, manifiestan utilizar/aplicar bastante o mucho la técnica evaluativa en el aula examen escrito: breve.

Figura 61.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J15 diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve



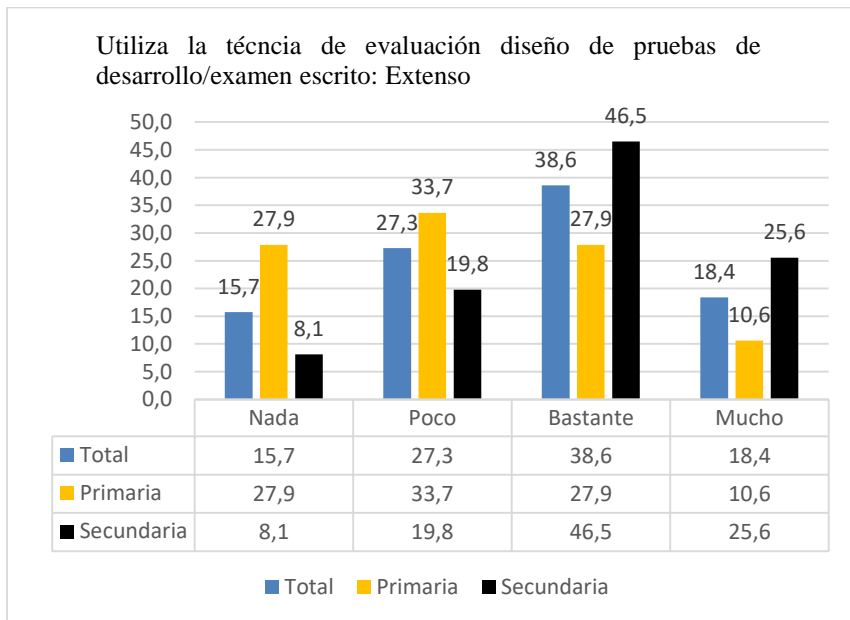
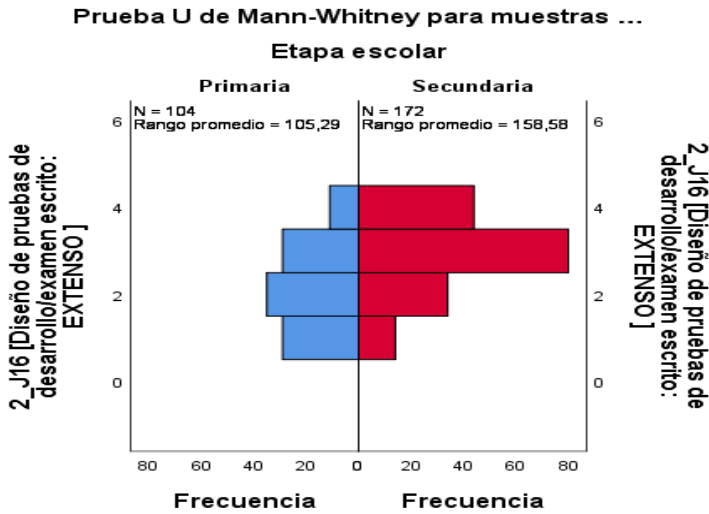
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Al analizar los resultados obtenidos en el ítem J16, ver figura 62, *utilidad respecto a la prueba de desarrollo/examen escrito; extenso*, un 57% del total del profesorado utiliza bastante o mucho el examen escrito extenso. Si se observan los distintos niveles educativos se observan diferencias entre primaria y secundaria. El 62% del profesorado del nivel de primaria utiliza poco o nada el examen escrito extenso. Se entiende que la etapa evolutiva y educativa de los alumnos de primaria coincide con la consolidación del lenguaje escrito, así como la expresión oral y empiezan a realizar oraciones complejas.

Por otro lado, las aportaciones realizadas por el profesorado de secundaria describen un 72,1% donde utilizan bastante o mucho el examen escrito extenso como metodología de evaluación en el aula.

Figura 62.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J16 diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso

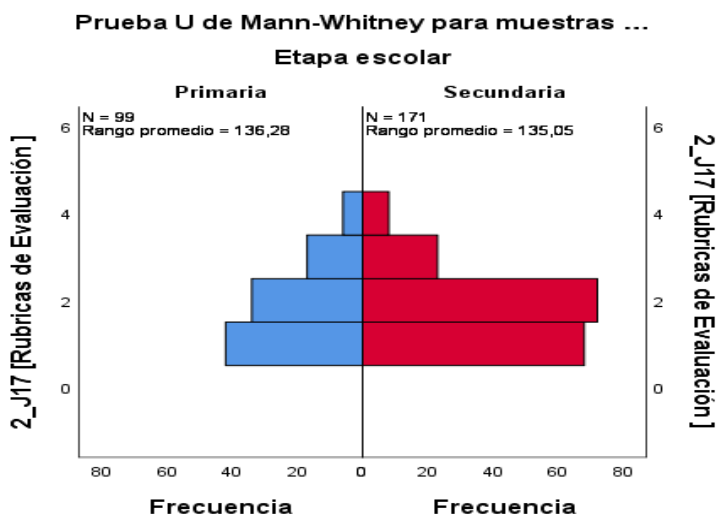


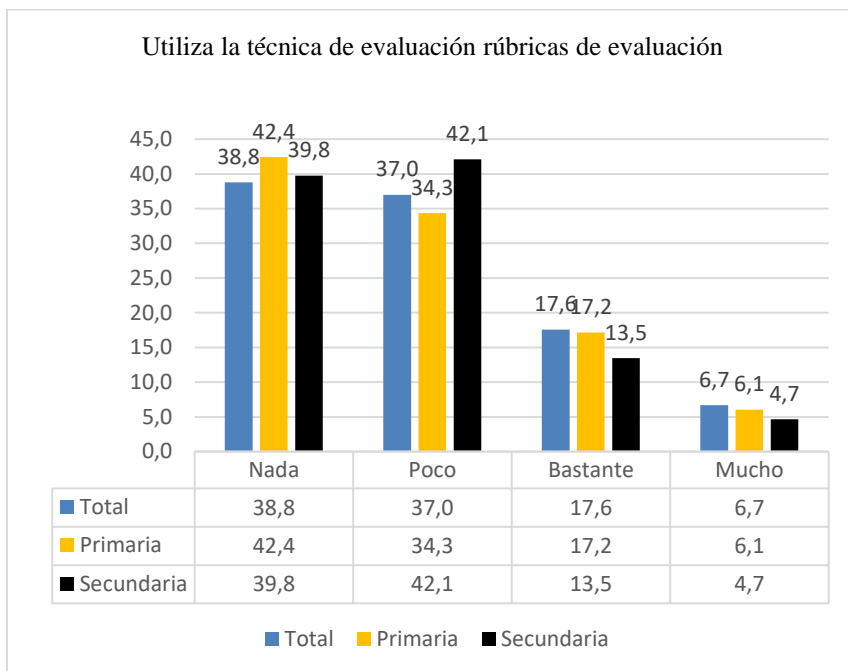
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Al preguntar en el ítem J17- ver figura 63- *utilidad de la rúbrica como técnica de evaluación* en el aula, se observa que el profesorado manifiesta que las rúbricas como técnica de evaluación no son útiles (38,8%) o poca útiles (37,0%). El profesorado de primaria valora con un 76.7% de sus respuesta utilizar/aplicar poco o nada la rúbrica como metodología de evaluación en el aula. En el nivel de secundaria el 81,9% de las respuestas aportadas informan que utilizan poco o nada la rúbrica como metodología de evaluación en el aula.

Figura 63.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J17 rúbricas de evaluación





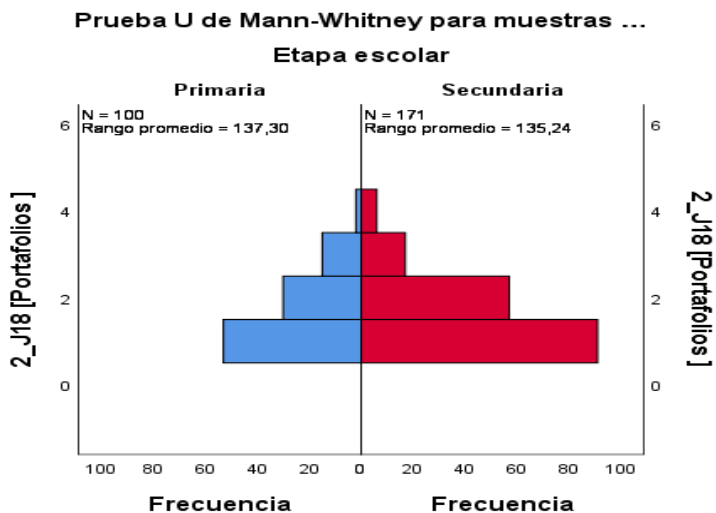
Al preguntar al profesorado en el ítem J18, -observar figura 64- sobre la *utilidad del portafolios como metodología de evaluación en el aula, según el profesorado*. Se observa que el total de las respuestas informan que el 52,3% del equipo docente valora que no utiliza o utiliza nada la técnica del portafolio como metodología de evaluación en el aula. Si observamos las respuestas por niveles, ambos equipos docentes del nivel educativo de primaria y del nivel educativo de secundaria, el 53% de las respuestas informan que no ven utilidad en la técnica de portafolio como metodología de evaluación. Si observamos las respuestas aportadas al ítem J05 respecto a si ha recibido *formación* sobre la técnica de evaluación: Portafolios. Podemos observar que las respuestas aportadas en Formación y las aportadas en la dimensión utiliza se correlacionan ya que el 74,7% de los docentes informan que no han recibido formación respecto a la evaluación mediante

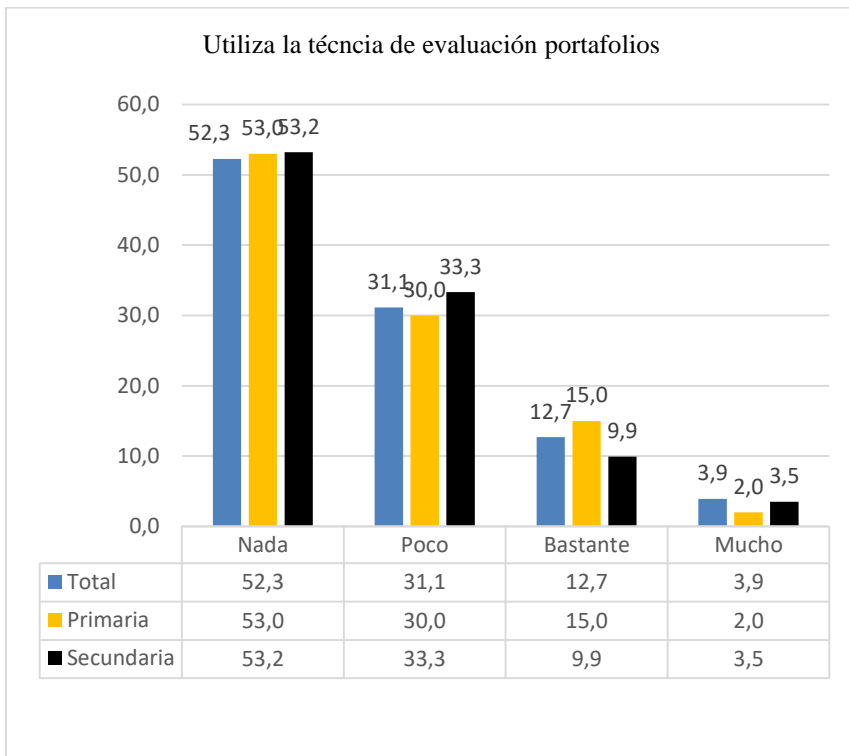
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

el portafolio. Como consecuencia se puede concluir que al no recibir formación el 83,4% de las respuestas aportadas informan que la aplicación que se realiza de ella en el aula como metodología para evaluar es poco o nada.

Figura 64.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J18 portafolios

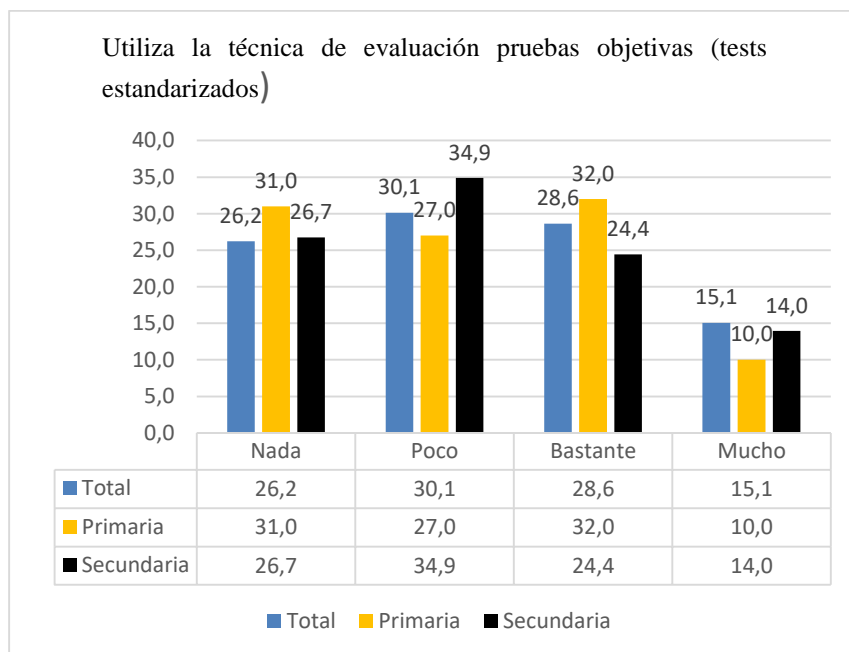
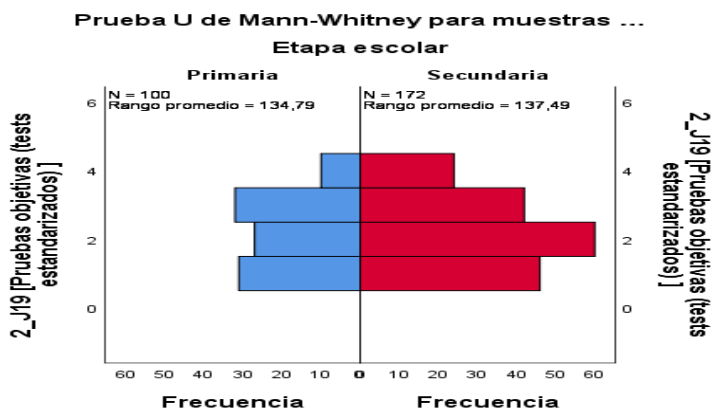




Al analizar los resultados obtenidos en el ítem J19, observar figura 65, *utiliza las pruebas objetivas/test estandarizados*, el 58,7% de las respuestas obtenidas en el grupo total informan que las pruebas objetivas son poco útiles como técnica metodológica para realizar la evaluación del alumnado en el aula. Al observar las respuestas aportadas por los docentes de los distintos niveles educativos se contempla que las respuestas aportadas son similares indistintamente del nivel educativo. Ambos grupos docentes analizan que la utilidad que se le da a las pruebas objetivas como instrumento de metodología evaluativa en el aula, es bastante utilizado con un 59% de respuestas para ambos niveles primaria y secundaria.

Figura 65.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J19 pruebas objetivas (tests estandarizados)

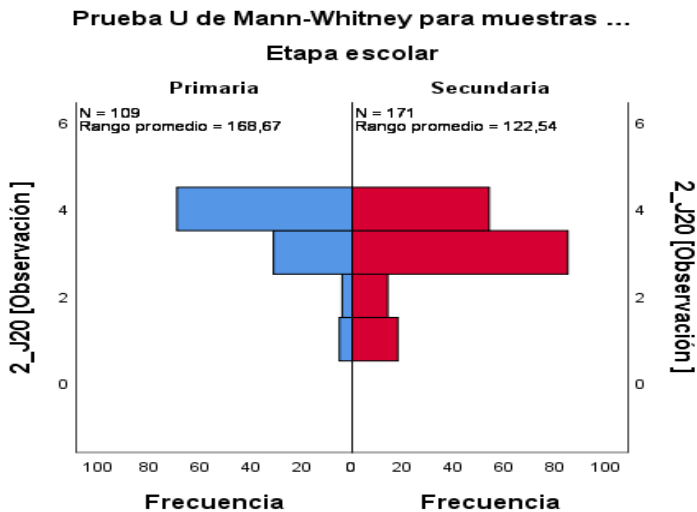


Al analizar las respuestas aportadas al ítem J20 el cual pregunta por la utilidad de la observación como técnica de evaluación en el aula –ver figura 66- las respuestas ofrecidas por los docentes son similares indistintamente del nivel educativo en el

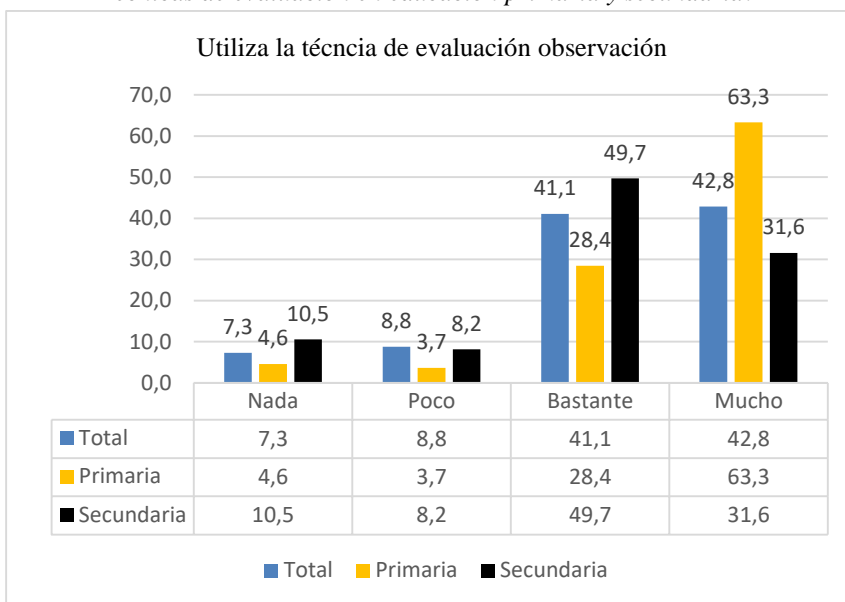
cual impartan la docencia. Los datos aportados por el profesorado en sus respuestas para el nivel de primaria indican con un 92% y del nivel de secundaria con un 81,6% que los docentes perciben la técnica de observación como una herramienta eficaz para utilizar/aplicar y realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 66.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J20 observación



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

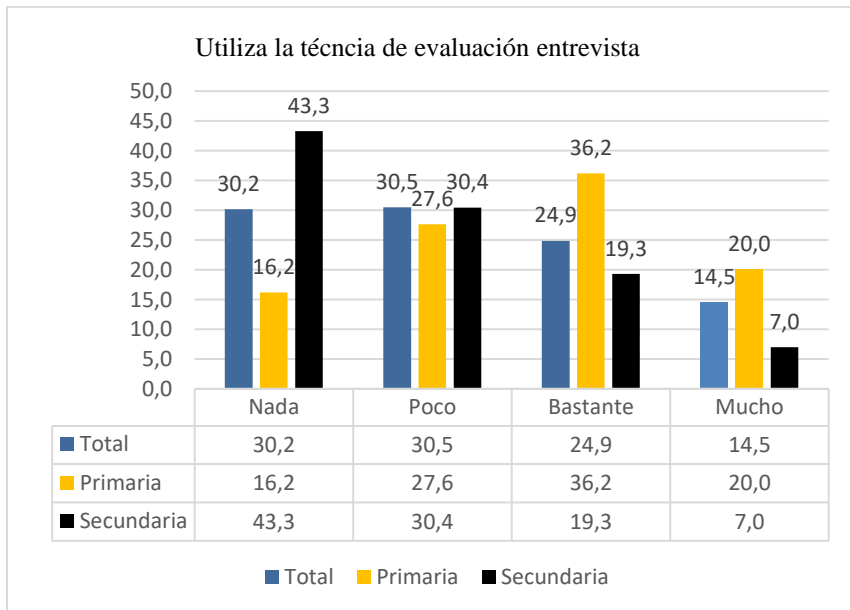
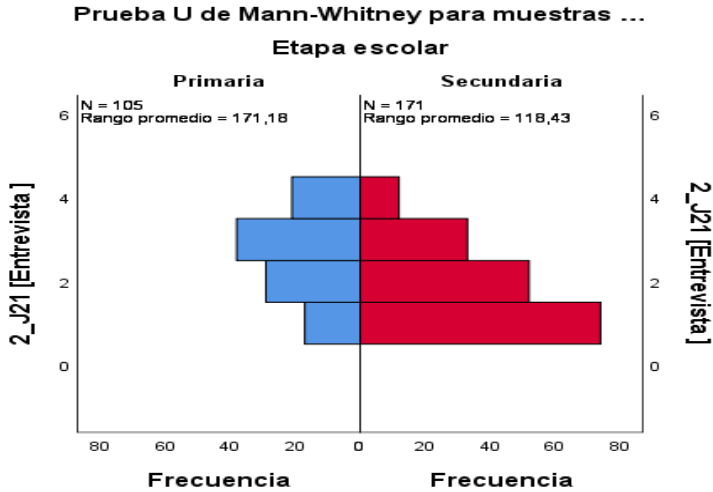


Al analizar las respuestas al ítem J21- ver figura 67-, *entrevista*, en el cual pregunta por la *utilidad de la entrevista como técnica de evaluación en el aula*, se evidencia que el 61% del total de las respuestas de los docentes indican que perciben la entrevista como poco o nada útil como técnica para aplicar en el aula. Al desglosar por niveles el 63,8% de las respuestas del profesorado de primaria considera la entrevista poco o bastante útil como técnica de evaluación en el aula.

No obstante, el 73,7 % de las respuestas a portadas por el profesorado de secundaria consideran la entrevista como una técnica de evaluación nada o poco útil.

Figura 67.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J21 entrevista



Al preguntar al profesorado sobre el ítem J22 -ver figura 68- que hace referencia al *autoinforme*, se constata la valoración y reflexión sobre la tarea realizada en el aula durante el periodo objeto de evaluación; debiendo realizar un análisis sobre cada una

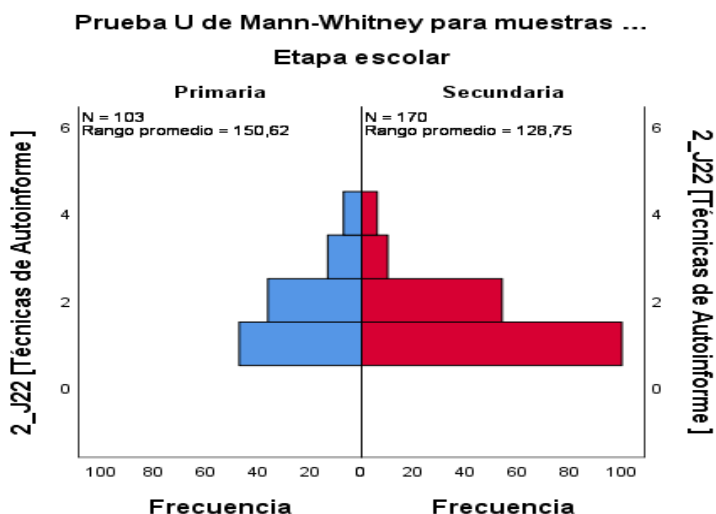
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

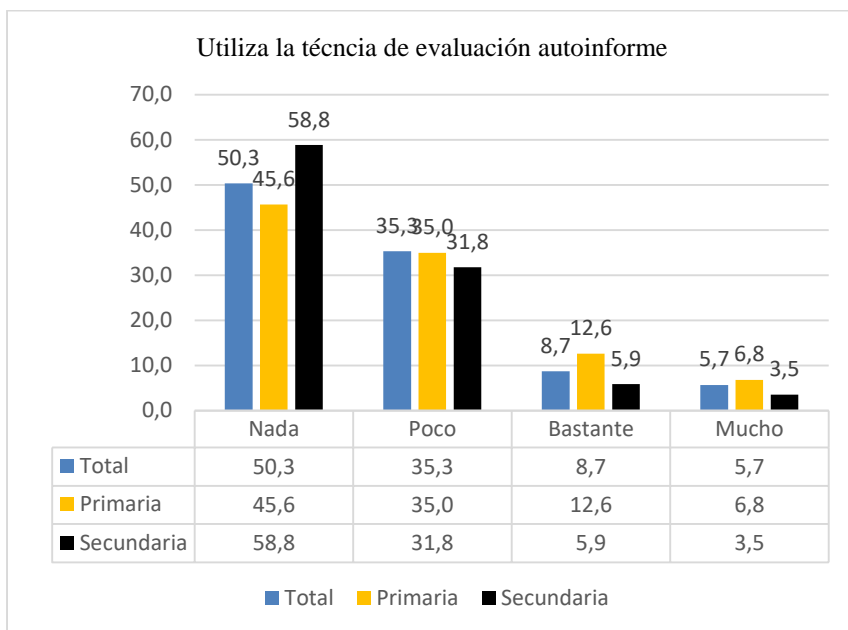
de las cuatro dimensiones siguientes: planificación, desarrollo, resultados e innovación - mejora.

Las respuestas aportadas en el grupo total de docentes reseñan que el 86% consideran el autoinforme poco o nada útil como técnica para realizar la metodología de evaluación del alumnado en el aula. Al desglosar las respuestas por niveles, se indica que el profesorado de primaria con un 81% y el profesorado de secundaria con un 90,6%, consideran la técnica autoinforme poco o nada útil como metodología de evaluación del alumnado en el aula.

Figura 68.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J22 técnicas de autoinforme



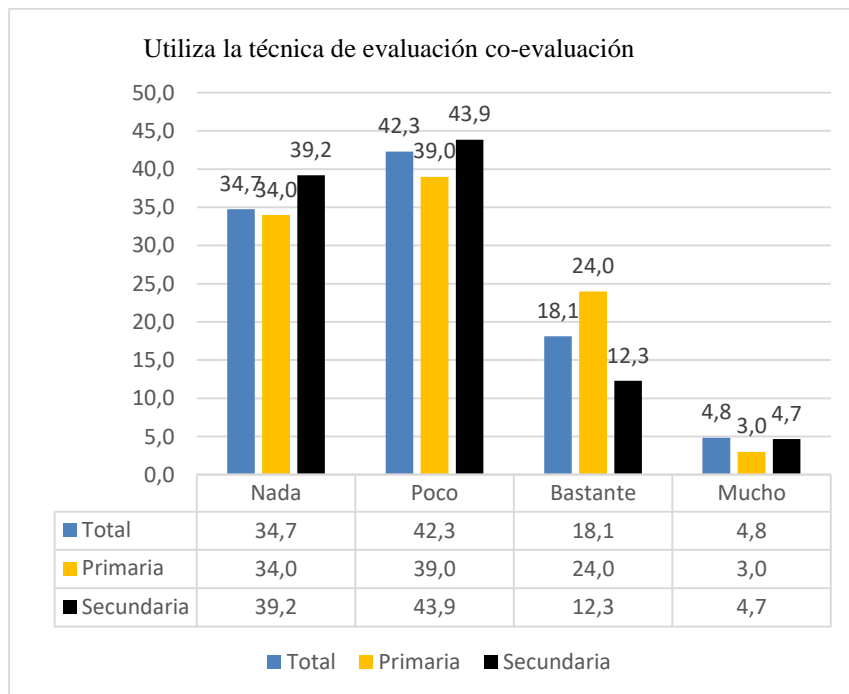
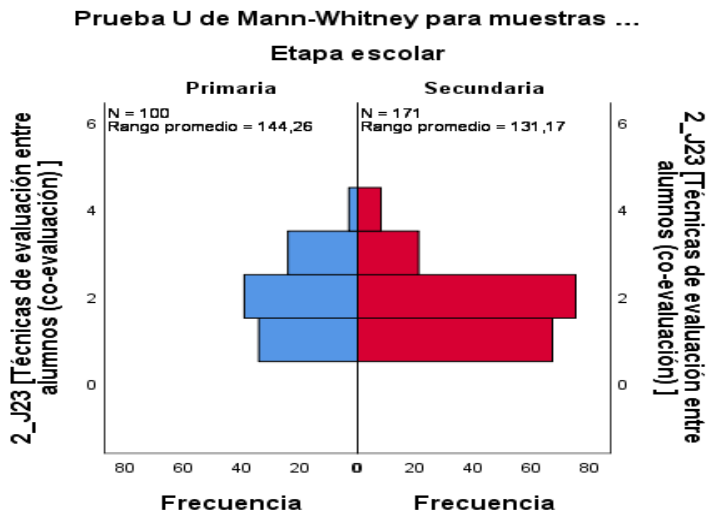


Al preguntar al profesorado sobre el ítem J23 -ver figura 69- que hace referencia al co-evaluación como técnica de evaluación en el aula, entiende esta técnica como la capacidad del alumno /alumna para juzgar los logros de los compañeros respecto a una tarea determinada: significa describir cómo lo logró, cuándo, y qué puede hacer para mejorar. Las respuestas obtenidas en el grupo total indican que el 77% de los docentes entiende la co-evaluación como una técnica nada o poco útil para realizar la evaluación del alumnado en el salón del aula.

Al desglosar las respuestas aportadas por los docentes se observa que las respuestas respecto a la utilidad de la co-evaluación son similares. El profesorado de primaria con un 73% y el profesorado de secundaria con un 83,1% reseñan que la metodología co-evaluación no es útil para realiza la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 69.

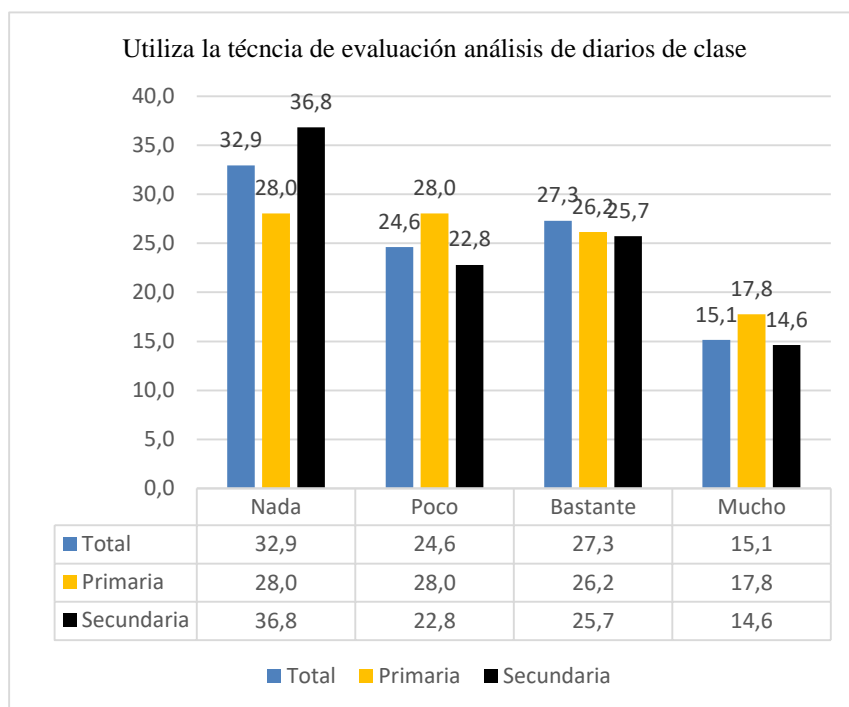
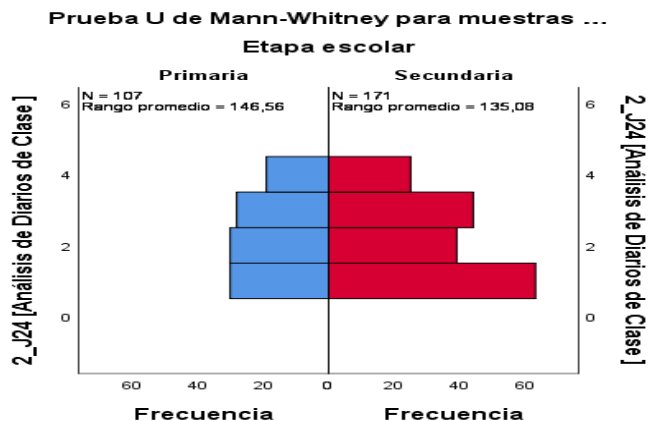
Frecuencias y rangos profesorado ítem J23 técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)



Al preguntar al profesorado por *la utilidad que considera hacia la técnica evaluativa análisis del diario de clase*, ítem J24- ver figura 70- valoran el análisis del diario de clase como una experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y actividades. Se puede utilizar como una técnica auxiliar para que los estudiantes escriban, en un espacio determinado, las dudas, los aspectos que les causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido. Las respuestas aportadas por el profesorado en este ítem indican que 57,5 % del grupo total considera poco o nada útil el análisis del diario de clase. Al analizar las respuestas por niveles educativos, el 56% del profesorado del nivel de primaria y el 60% del profesorado del nivel de secundaria consideran poco o nada útil la técnica Análisis del Diario de clase como metodología para realizar la evaluación del alumnado de clase.

Figura 70.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J24 análisis de diarios de clase



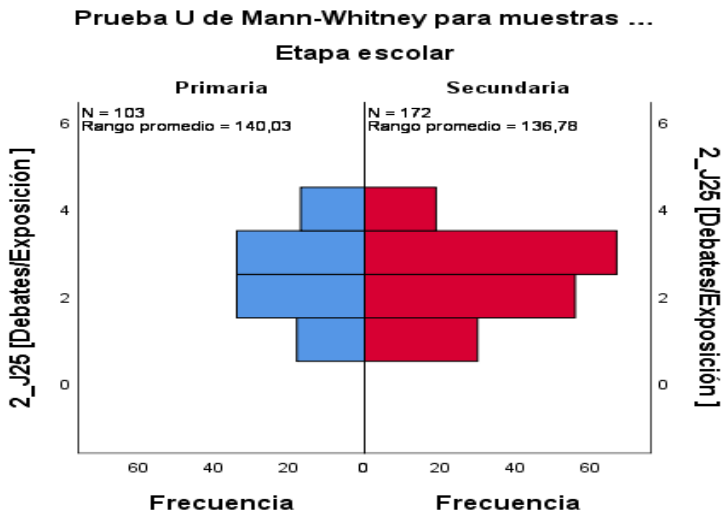
Al preguntar en el ítem J25 sobre la *utilidad del debate/exposición* en el aula como técnica de evaluación del

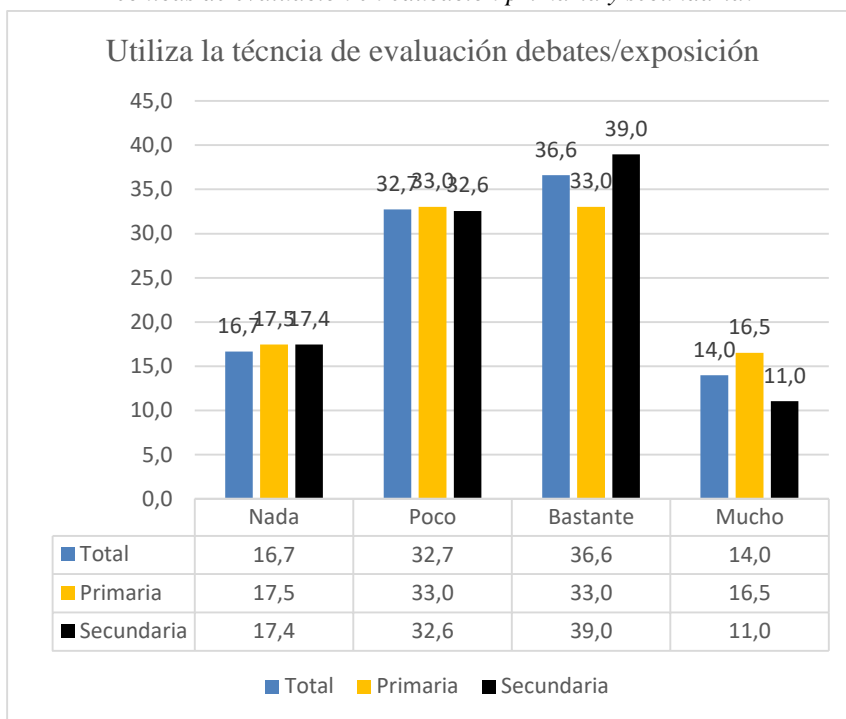
alumnado, el 51% del grupo total consideran el debate/exposición bastante o muy útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Al desglosar las respuestas ofrecidas al ítem J25, -ver figura 71- se observa que el profesorado de primaria y el de secundaria responden dando utilidad a la exposición como técnica de evaluación con el alumnado –siendo un 50% útil y otras veces un 50% como poco útil-.

Figura 71.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J25 debates/exposición





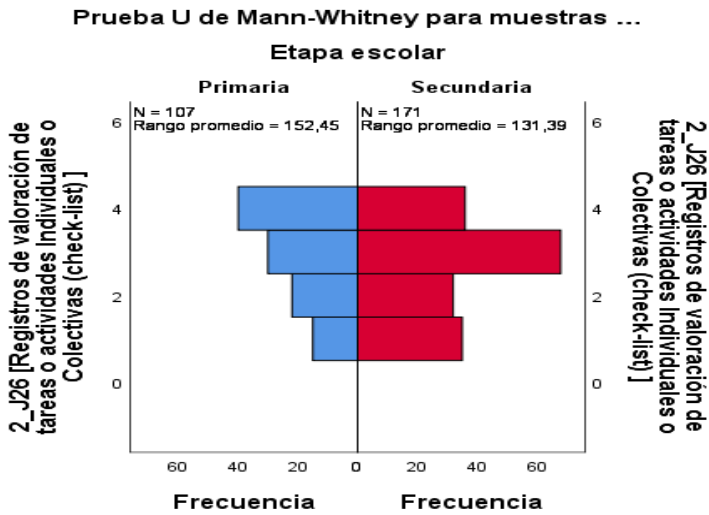
Cuando se hace referencia en el ítem J26, -observar figura 72- por la utilidad del check-list o registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas, se pregunta por un informe final de evaluación, una lista de verificación o control usada como ayuda para revisar si el trabajo o tarea cumple con los requisitos básicos sobre los que se ideó; ayudando a garantizar la coherencia e integridad en el desempeño de una tarea. Se trata de "hacer una lista" completa pero ligera de lo que se quiere comprobar y valorar en cada ítem de manera dicotómica (sí/no) o simplemente marcando si se ha conseguido o no. En este caso, el 61,2% del grupo total de profesorado considera útil el check-list como metodología para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

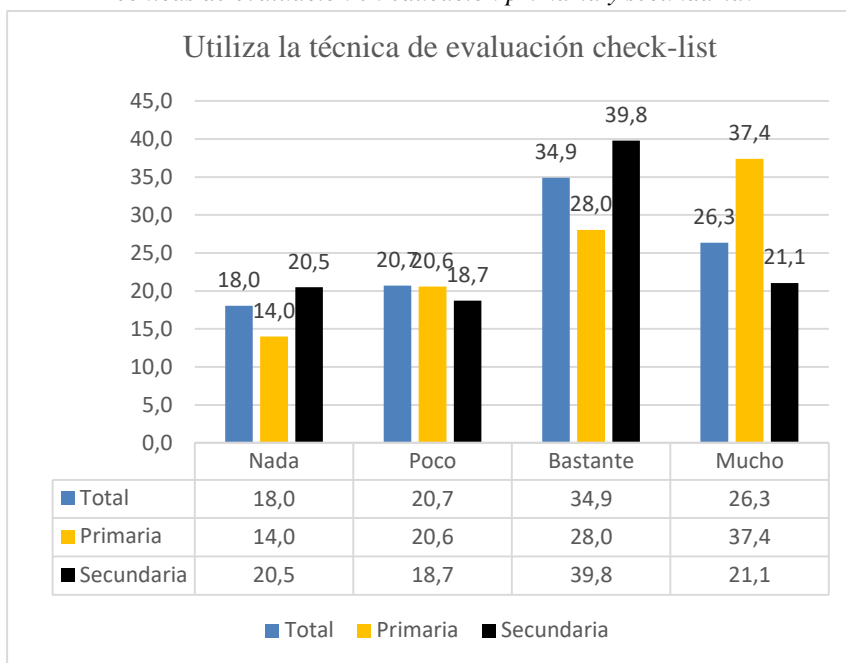
Al analizar las respuestas aportadas al ítem, por niveles, se observa que el 65,4% del profesorado del nivel de primaria y el

61% del profesorado de secundaria consideran útil el registro de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas como metodología para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 72.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J26 registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)





8.3. Dimensión 3: Utilidad de las técnicas de evaluación.

Usted, como docente, en su aula ¿utilidad las siguientes técnicas de evaluación?

Al respecto, se muestra a continuación un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 3: utilidad, con análisis a través de la prueba U de Mann-Whitney para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de estudiantes (educación primaria y secundaria).

Tabla 41.*Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 3.*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 3_J27 Examen oral es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,114	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de 3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,186	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de 3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 3_J30 Rubricas de evaluación es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,213	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de 3_J31 portafolios es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,466	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de 3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,597	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de 3_J33 Observación es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,008	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de 3_J34 Entrevista es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,117	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de 3_J35 Técnicas de Autoinforme es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,238	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de 3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,008	Rechace la hipótesis nula.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

11	La distribución de 3_J37 Análisis de Diarios de Clase es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,008	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de 3_J38 Debates/Exposición es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,177	Conserve la hipótesis nula.
13	La distribución de 3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,080	Conserve la hipótesis nula.

Así como, posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de docentes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 3: utilidad de las técnicas de evaluación.

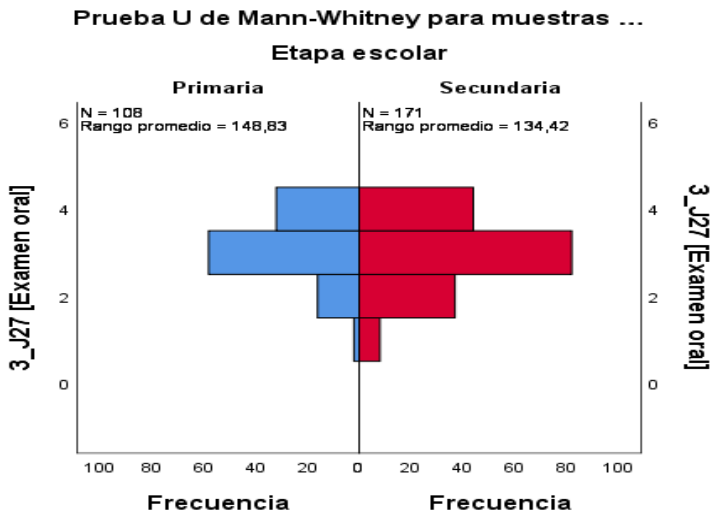
Las contestaciones aportadas al ítem J27, -ver figura 73- *por parte del profesorado, como docentes creen que el examen oral es una técnica útil para realizar la evaluación en el aula.* Las opiniones ofrecidas por el total del profesorado muestran que el 75,8 % consideran bastante o muy útil el examen oral como metodología de evaluación en el aula. Si se observan los distintos niveles educativos las respuestas son similares. El 83,3% y el 73,7% del profesorado de primaria y secundaria respectivamente responden que consideran bastante o muy útil el examen oral como técnica de evaluación del alumnado en el aula.

Al cotejar la respuesta aportada al ítem *utiliza el examen oral como metodología de evaluación en el aula* frente a la

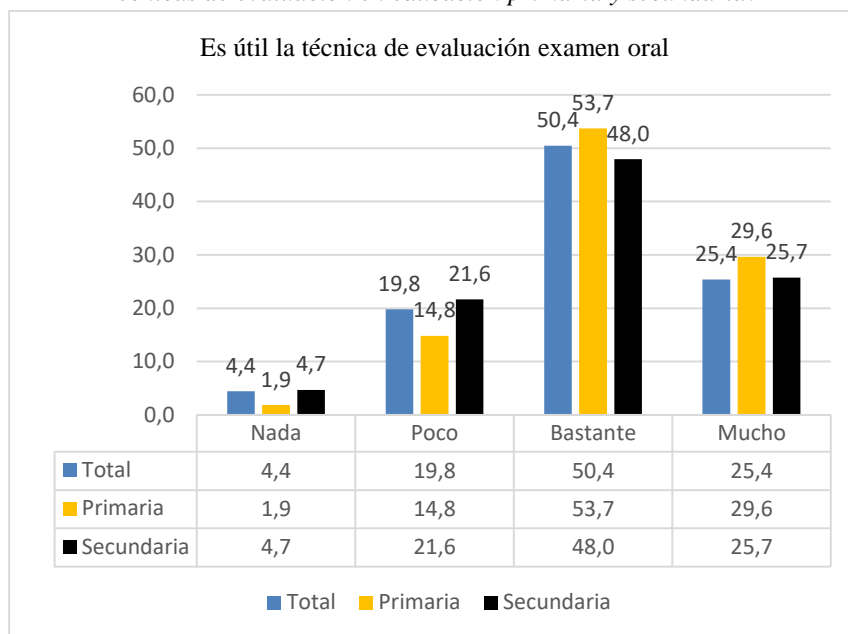
respuesta aportada al ítem 27 *Considera útil la técnica examen oral para realizar la evaluación en el aula del alumnado*, se observa que tanto el profesorado de primaria como el profesorado de secundaria consideran que utilizan poco el examen oral, no obstante, cuando la utilizan observan que es útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 73.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J27 examen oral



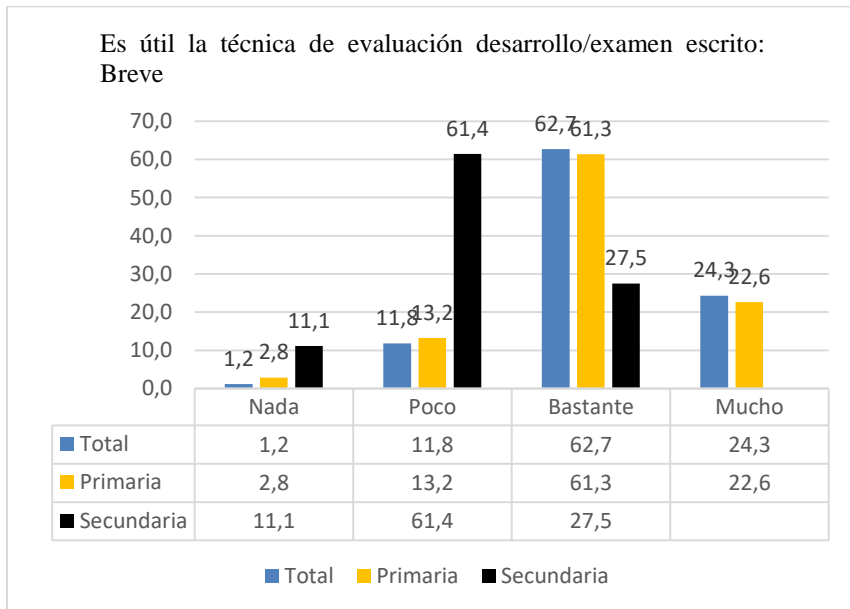
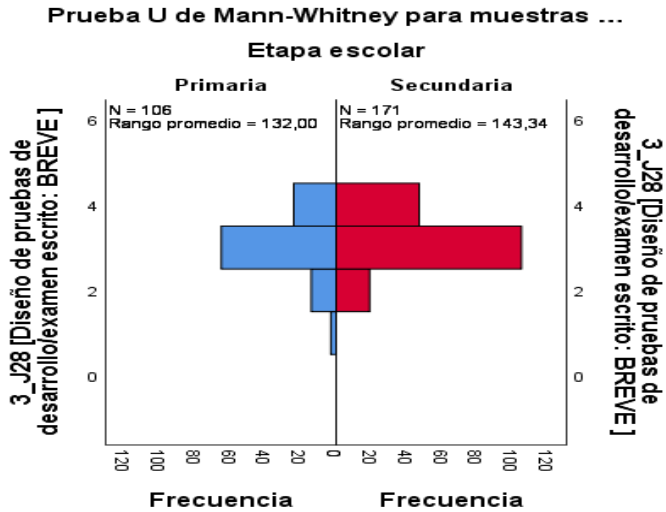
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.



Al analizar respuestas obtenidos al *Ítem J28*- ver gráfico 74- donde se pregunta al profesorado *considera útil la técnica examen escrito breve para realizar la evaluación en el aula*. El 87% del total de los docentes manifiestan ser muy útil o bastante útil la técnica evaluativa examen escrito breve. Si atendemos a los distintos niveles educativos a los cuales se les pregunta, en el nivel de primaria el 83,9% de los docentes consideran útil el examen escrito breve para realizar la evaluación del alumno. No obstante, el 72,5 del profesorado de secundaria considera que el examen escrito breve es nada o poco útil como metodología de evaluación con el fin de realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 74.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J28 diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve

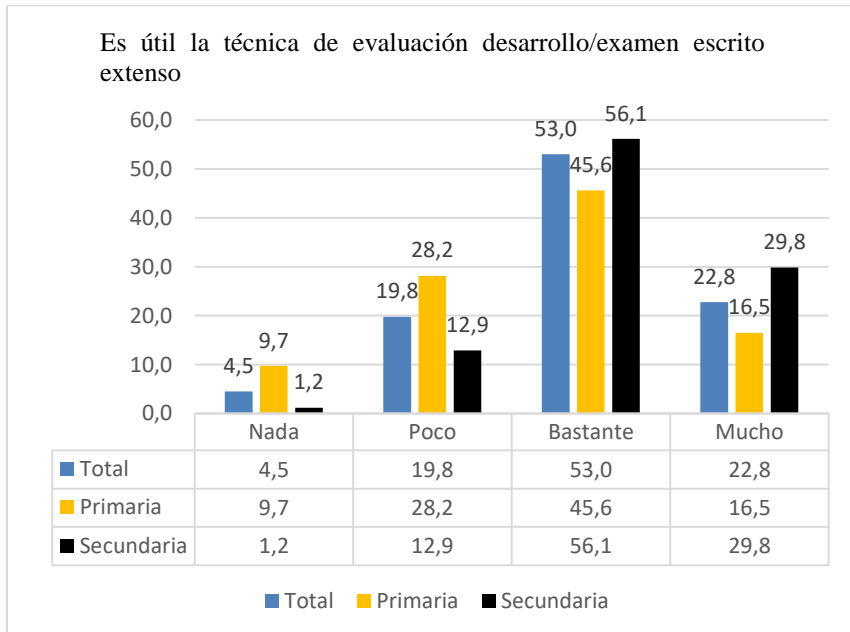
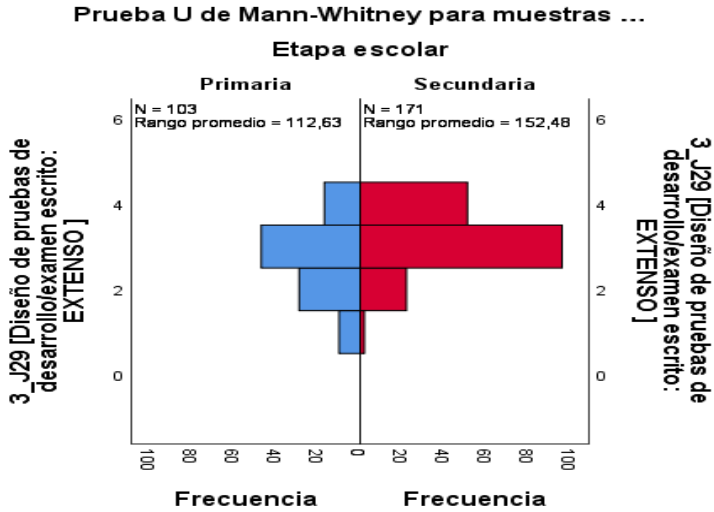


Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Al analizar los resultados obtenidos en el ítem J29, -ver figura 75- *si considera la técnica examen escrito extenso útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula*, la respuesta ofrecida por el total del profesorado considera bastante o muy útil esta técnica con un 76% para realizar la evaluación del alumnado en el aula. Al desglosar las respuestas por nivel educativo el 62,1% de las respuestas del profesorado de primaria consideran muy útil dicha técnica. Respecto a las respuestas ofrecidas por el profesorado de secundaria el 86% también consideran dicha técnica muy útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula. Si observamos las respuestas ofrecidas en el ítem J16 *utiliza esta técnica en el aula respecto a la considera de utilidad*, se destacan las respuestas aportadas por el profesorado de primaria donde el 62% no utiliza esta técnica en el aula de primaria. No obstante, al preguntar si la considera de utilidad contestan que es muy útil (62%). En cambio, las respuestas aportadas por el profesorado de secundaria son semejantes al 72% de *utiliza la técnica de examen extenso en el aula* y el 86% de las respuestas considera dicha técnica de utilidad en el aula para realizar la evaluación del alumnado.

Figura 75.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J29 diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: Extenso



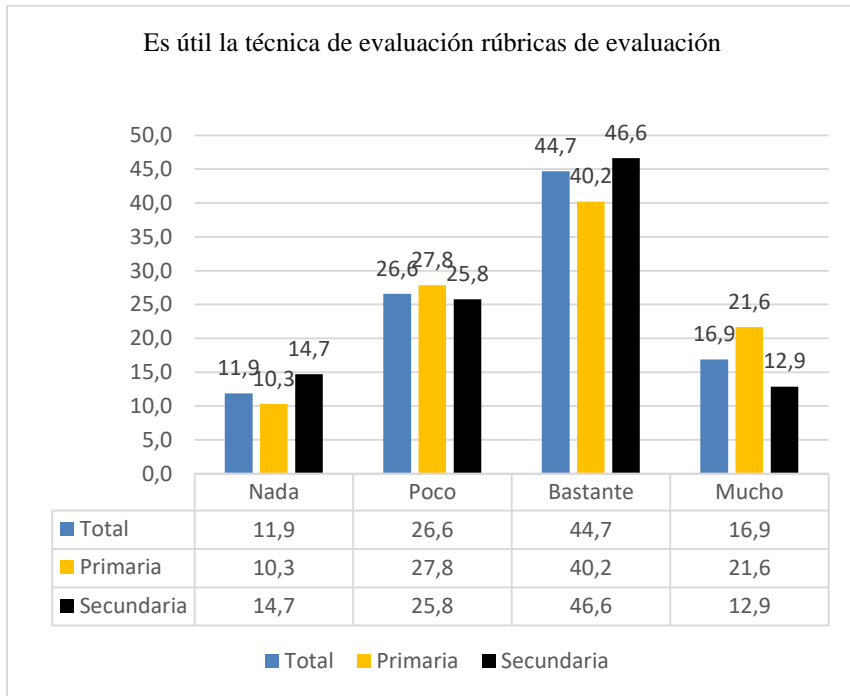
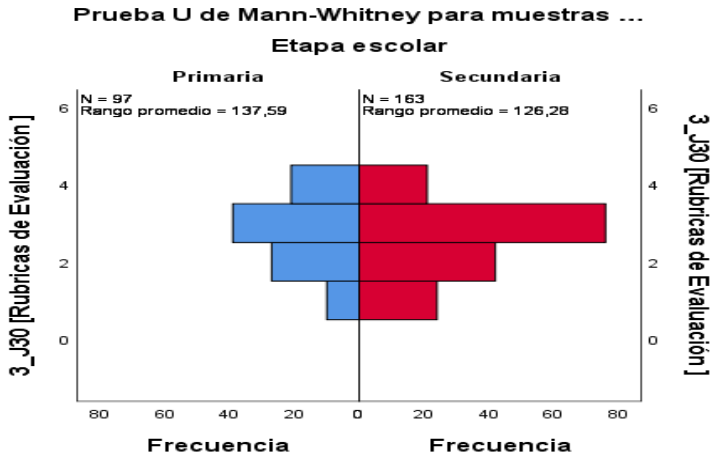
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Al analizar las respuestas al ítem J30, -ver figura 76-, cuando se pregunta *si se considera de utilidad la rúbrica de evaluación como metodología de evaluación en el aula*, se observan las respuestas del grupo total de los/las profesores/as con el 44,7% que consideran que es bastante útil en la evaluación del aula. Al observar las respuestas de los docentes por niveles educativos, el profesorado de primaria con un 40,2% y el profesorado de secundaria con un 46,6% consideran que la Rúbrica de evaluación es bastante útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Si analizamos las respuestas dadas por el profesorado al ítem J04 en el cual pregunta *Usted como docente ha recibido formación sobre Rúbrica en Evaluación*, las respuestas totales del profesorado evidencian que el 70% del profesorado indica que no reciben formación en el diseño de rubricas de evaluación. Este patrón de respuesta se vuelve a observar al detallar las respuestas aportadas por el profesorado del nivel de educación primaria y secundaria. No obstante, el profesorado a pesar de no recibir formación en esta metodología de evaluación considera de utilidad, la rúbrica de evaluación, para realizar la evaluación del alumnado.

Figura 76.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J30 rúbricas de evaluación



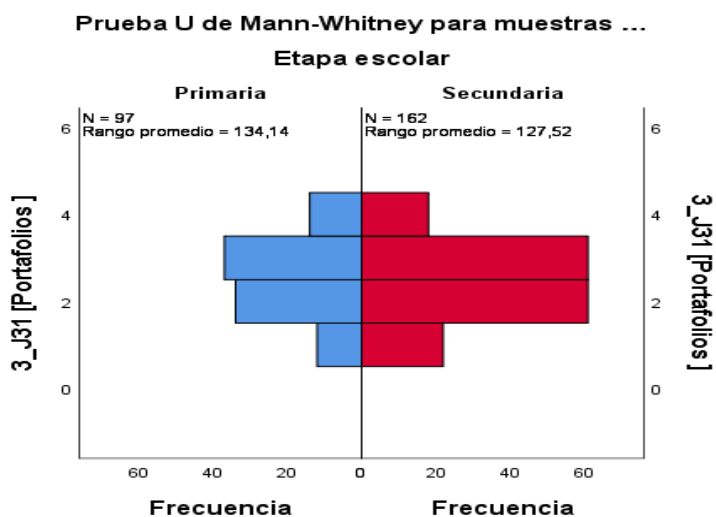
Al analizar las respuestas al ítem J31-ver gráfico 77- cuando se pregunta si *considera de utilidad el portafolios para realizar la evaluación del alumnado en el aula*. Las respuestas

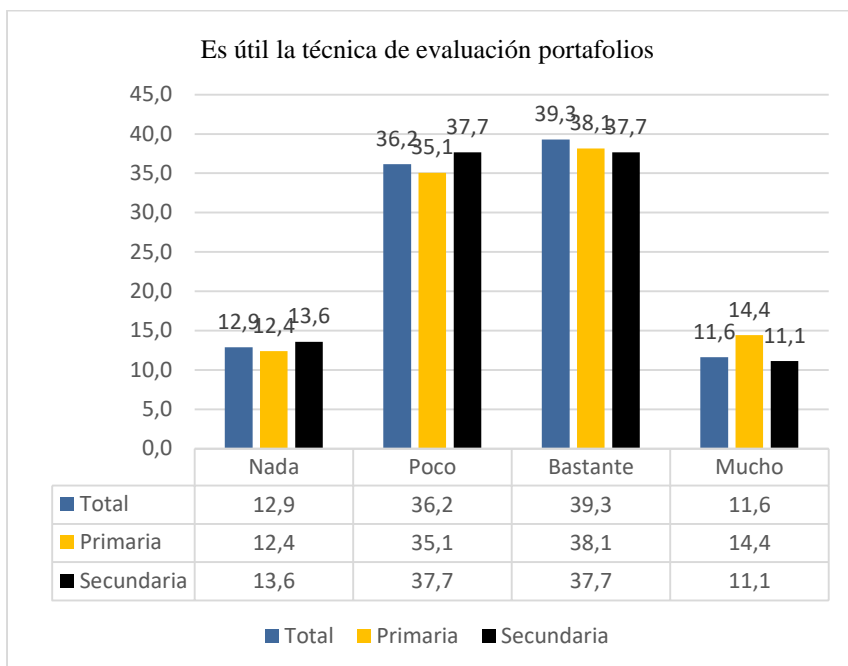
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

obtenidas en el grupo total, que incluye las respuestas de los profesores del nivel educativo de primaria y secundaria, informan que el 36,2% considera que la técnica evaluativa del portafolio es poco útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula. No obstante el 39,3% de las respuestas aportadas por el total del profesorado considera el portafolio como una técnica de utilidad para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 77.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J31 portafolios

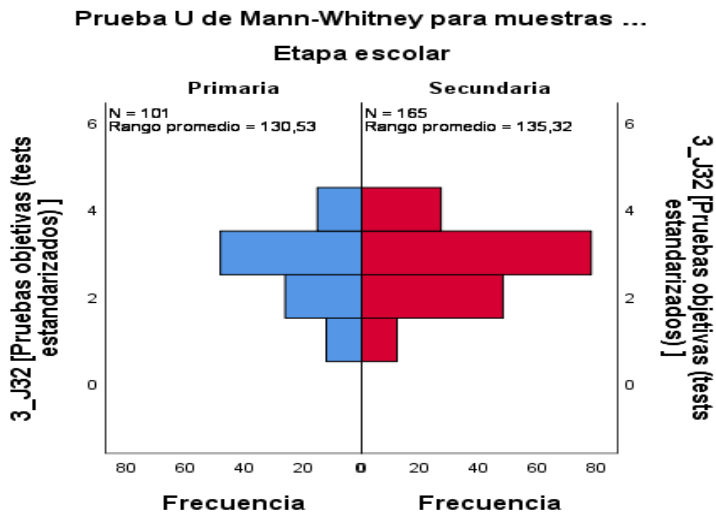




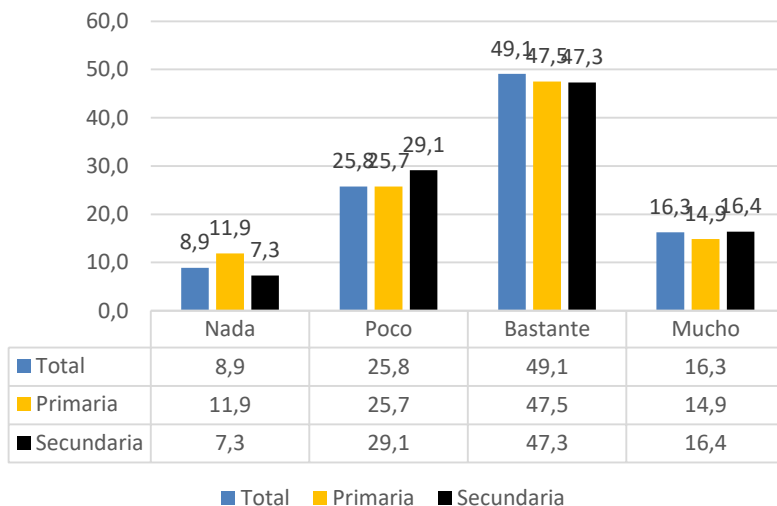
Al analizar las respuestas del profesorado en el ítem J32, si creen que las pruebas objetivas son útiles para evaluar al alumnado, también denominadas pruebas estandarizadas, las respuestas aportadas por el grupo total del profesorado indican que el 50% creen que esta técnica es útil para evaluar a los/las alumnos/as. Si se analiza la figura 78, se pueden observar las respuestas aportadas por el profesorado según el nivel educativo en el cual imparten docencia, se puede analizar que el 47%, del profesorado del nivel educativo primaria como el profesorado del nivel educativo secundaria, creen que es bastante útil la prueba objetiva/tests estandarizados para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 78.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J32 pruebas objetivas (tests estandarizados)



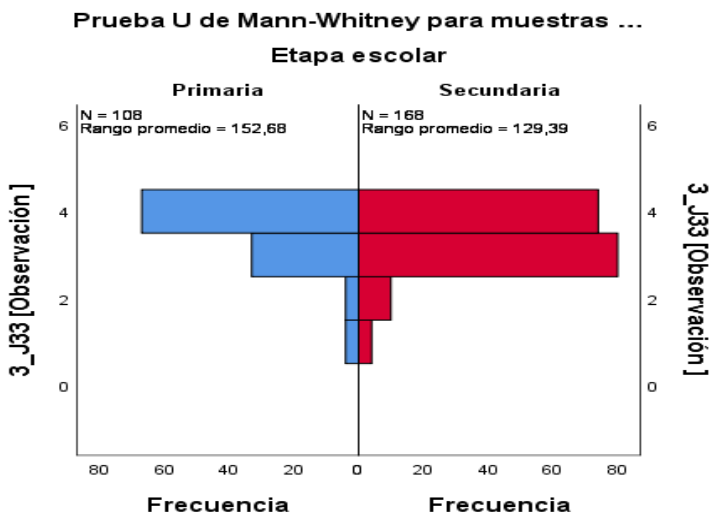
Es útil la técnica de evaluación pruebas objetivas (tests estandarizados)



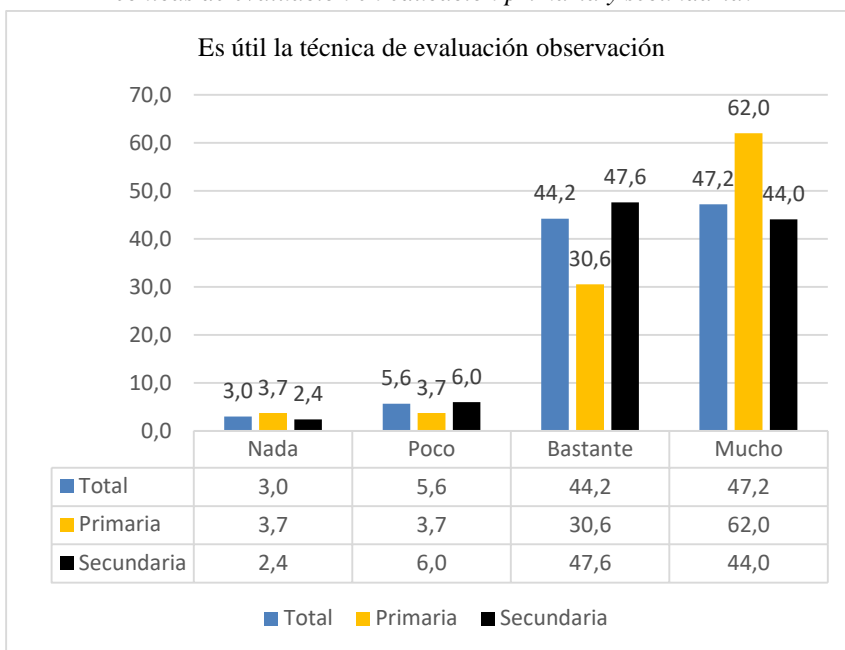
Si se analizan las respuestas aportadas por el profesorado en el ítem J33, -ver figura 79- cree que es útil para evaluar al alumnado la técnica observación, las respuestas obtenidas en el grupo total indican que el 91% del total consideran la observación como una técnica útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula. Si se desglosan las respuestas se analiza que el profesorado de primaria (92,6%) junto con el profesorado de secundaria (91,6%) considera con un 92% de respuestas muy útil dicha técnica.

Figura 79.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J33 observación



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

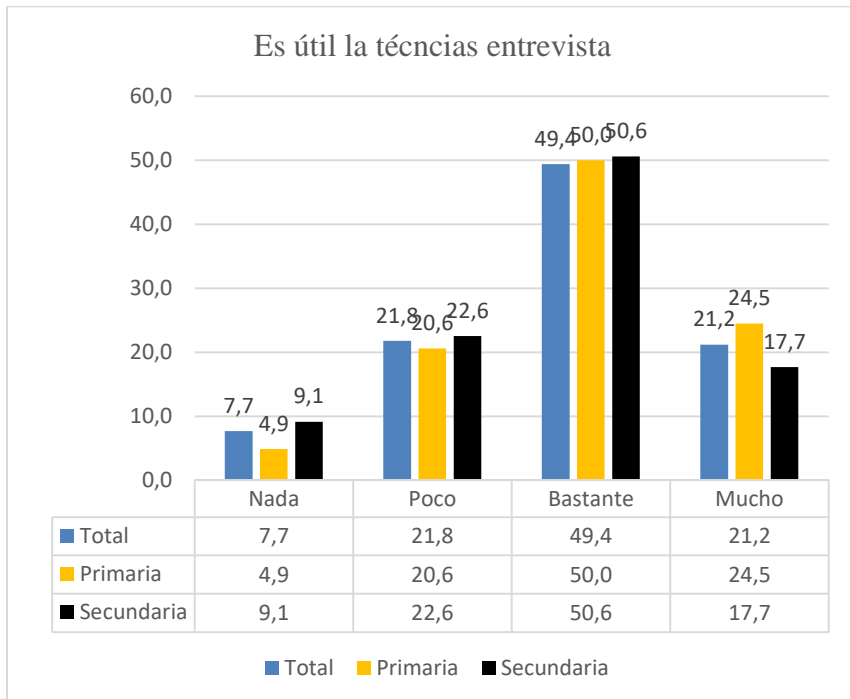
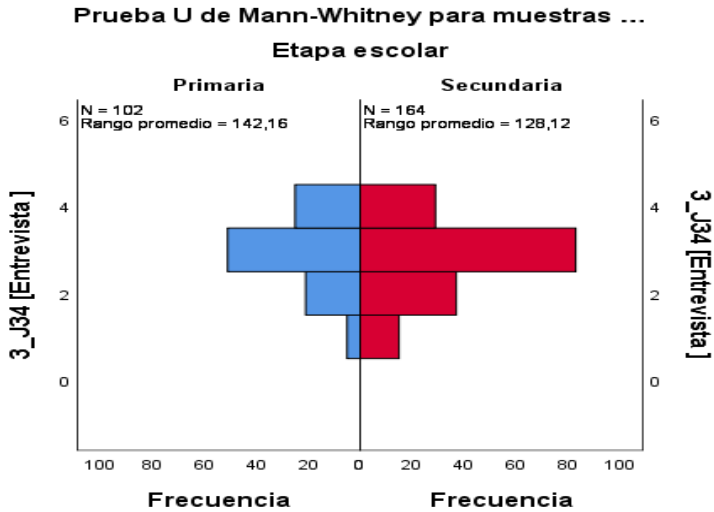


Si se analiza el ítem J34, -observar figura 80- en el cual se pregunta al profesorado si cree que la técnica de la entrevista es útil para evaluar a los alumnos, el 71% de las respuestas obtenidas en el grupo total de profesorado indican que cree que esta técnica es útil para evaluar a los/las alumnos/as.

Al analizar las respuestas por niveles educativos se observa que el 50% de los profesores del nivel de primaria y de secundaria considera que dicha técnica es útil para evaluar en el aula a los/las alumnos/as.

Figura 80.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J34 entrevista



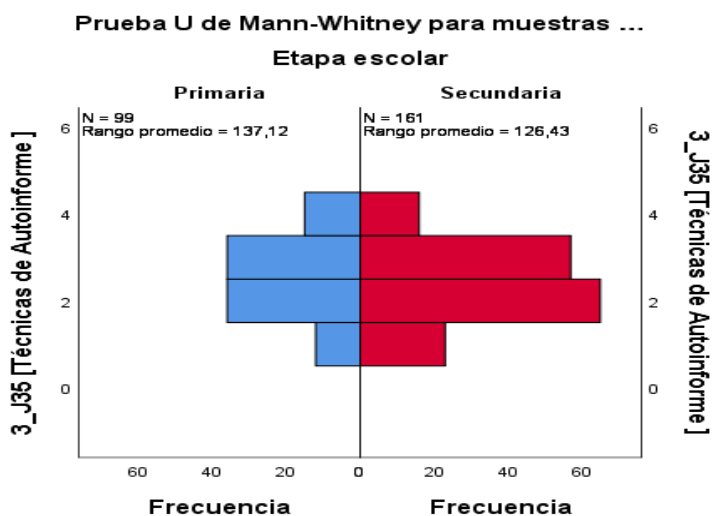
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

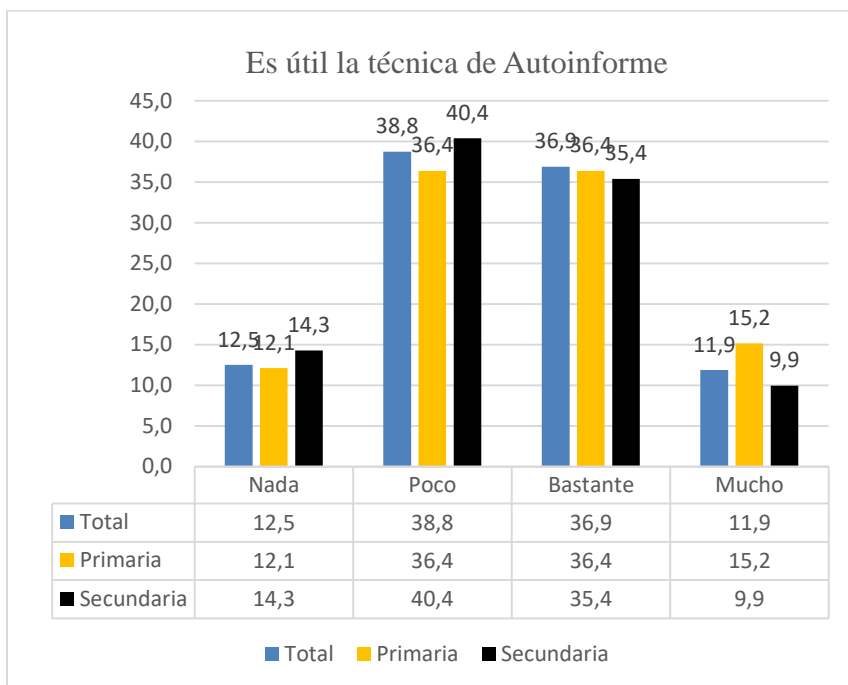
Si se analiza el ítem J35 – ver gráfico 81- donde se pregunta *si considera útil la técnica de autoinforme para evaluar a los/las alumnos/as en el aula*. El 54,3 % del grupo total de profesores /as considera que es poco o nada útil esta técnica para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Si se analizan las respuestas según el nivel educativo donde imparte docencia el profesorado se observa. El 51,6% del profesorado de primaria responde que cree que el autoinforme es muy útil para realizar la evaluación del profesorado. No obstante el 55% del profesorado de secundaria considera nada o poco útil la técnica autoinforme para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 81.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J35 técnicas de Autoinforme

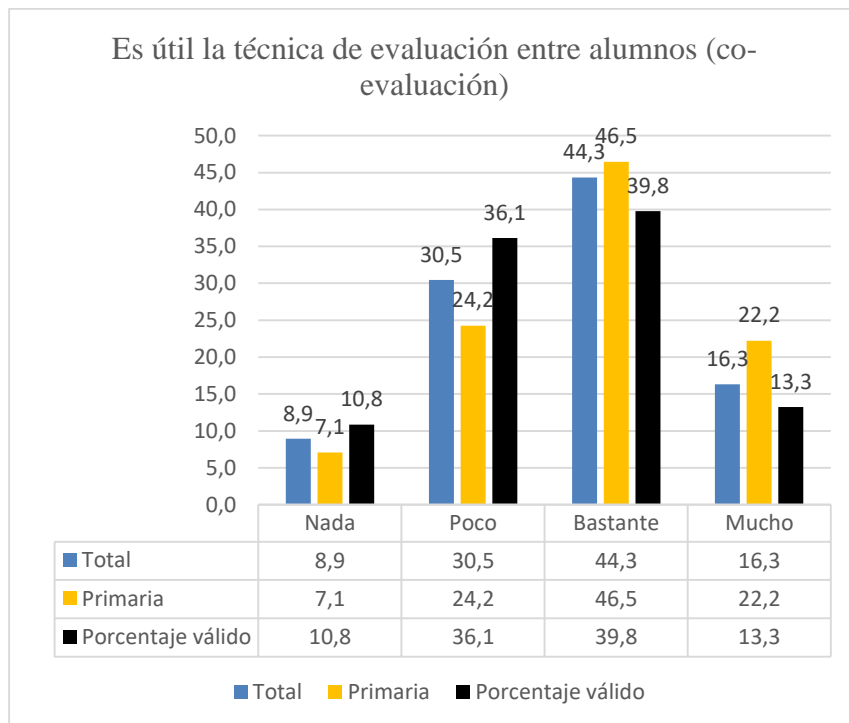
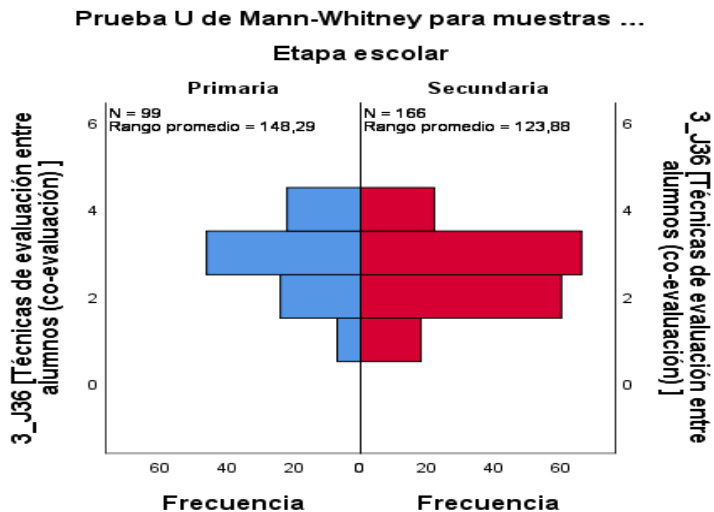




Al preguntar al profesorado en el ítem J36, si cree que la técnica, evaluación entre alumnos (co-evaluación) es útil para realizar la evaluación en el aula, -ver figura 82-, el 60,6% del grupo total de profesores/as cree que dicha técnica es útil para realizar la evaluación en el aula. Al observar las respuestas por niveles educativos, el profesorado de primaria con un 68,7% cree que es muy adecuada la co-evaluación para realizar el análisis de evaluación del alumnado en el aula, no obstante, el 53% del profesorado del nivel de secundaria cree que es bastante adecuada la co-evaluación para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 82.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J36 técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)



Al analizar el ítem J37 –ver figura 83- donde se pregunta si *considera útil la técnica Análisis de diarios de clase* para evaluar al alumnado en el aula.

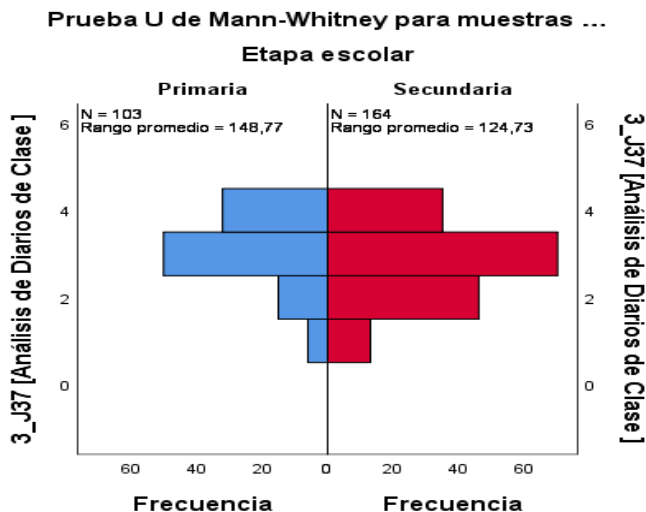
Las respuestas del grupo total ofrecidas por el profesorado indican que el 69,8% considera el análisis de diarios de clase útil para evaluar a los alumnos.

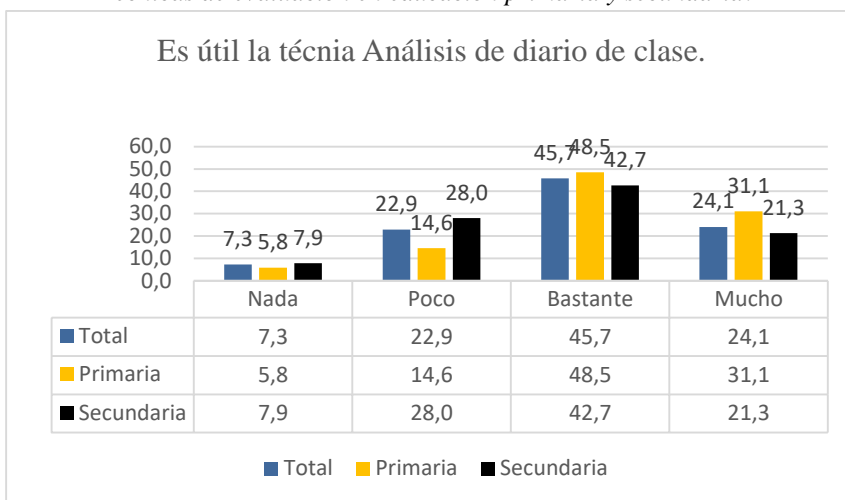
Si se analizan las respuestas ofrecidas por los/las docentes según el nivel educativo, destaca que el profesorado de primaria (79,6%) considera muy útil el análisis de diario de clase para realizarla evaluación del alumnado en el aula.

Respecto al nivel de secundaria, el 64% del profesorado considera muy útil el análisis de diarios de clase para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

Figura 83.

Respuestas profesorado ítem J37 Análisis de diario de clase.

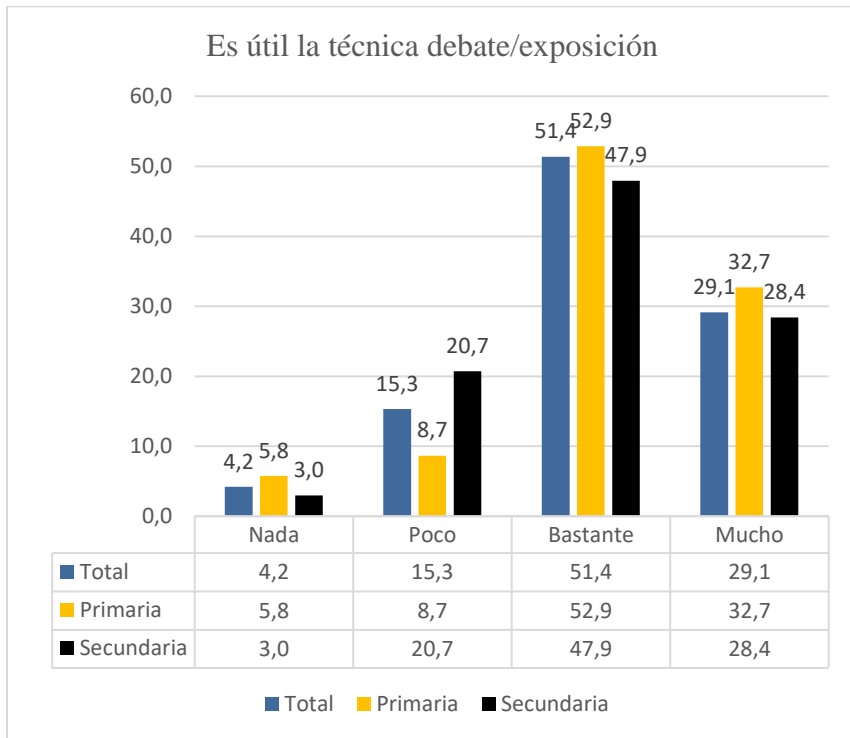
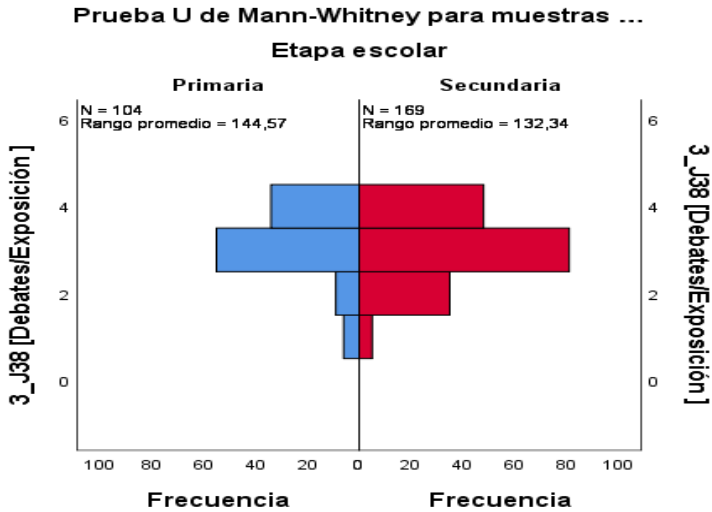




Al preguntar al profesorado en el ítem J38, -observar figura 84- sobre si cree que *la técnica debates/exposición es útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula*, las respuestas aportadas por el grupo total del profesorado consideran, con un 80,5%, que es útil para evaluar a los/las alumnas en el aula de clase. Al analizar las respuestas aportadas según el nivel educativo en el cual imparte clase, el profesorado de primaria y el profesorado de secundaria considera con un 85,6% y 76,3% respectivamente que el diario de clase es útil para realizar la evaluación en el aula.

Figura 84.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J38 debates/exposición



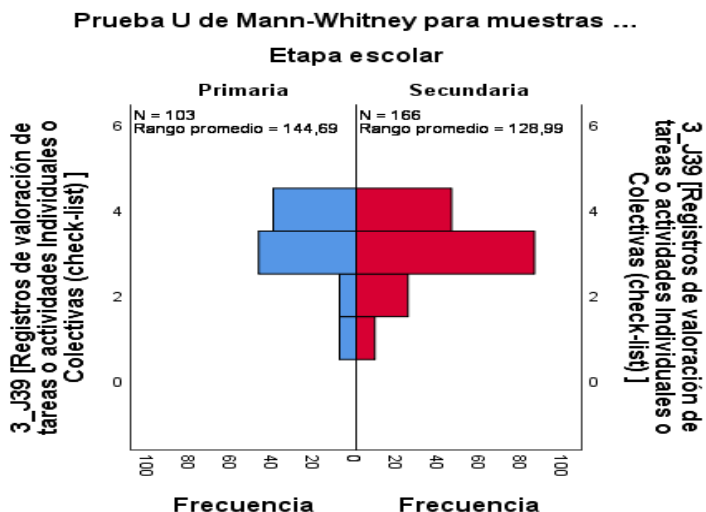
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Si se analiza el ítem J39- ver gráfico 85- donde se pregunta *si considera útil la técnica registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas (Check-list)*, el 80,5% de los/las docentes consideran la técnica muy útil para realizar la evaluación del alumnado en el aula.

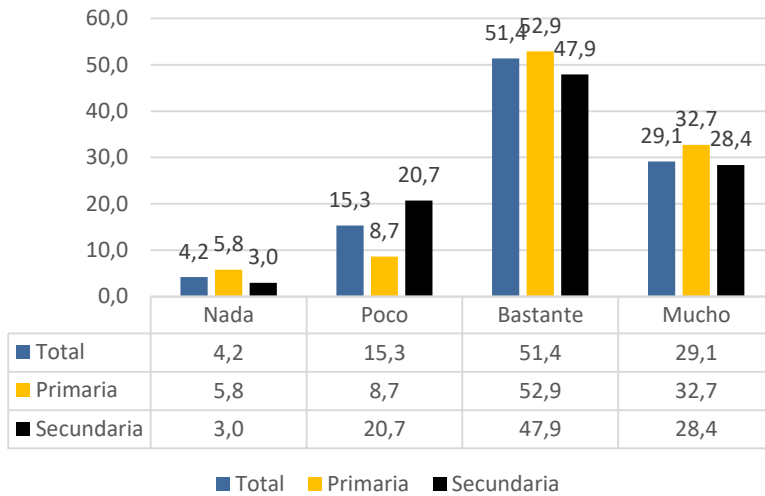
Si se analizan las respuestas según el nivel educativo, el 85,6% de las respuestas aportadas por el profesorado de primaria y el 76,4% de las respuestas aportadas por el profesorado de secundaria consideran muy útil la técnica registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas (Check-list) para realizar la evaluación en el aula.

Figura 85.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J39 registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (Check-list)



Es útil la técnica registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (Check-list)



8.4. Dimensión 4: en qué se basa para evaluar.

Usted, como docente, para evaluar se basa en... (Criterios de evaluación)

Se muestra, a continuación, un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 4 para observar en qué se basa el docente cuando evalúa, analizando a través de la prueba U de Mann-Whitney cada ítem por etapa escolar para comprobar las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de docentes (educación primaria y secundaria).

Tabla 42.

Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 4

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.
1	La distribución de 4_J40 Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000
2	La distribución de 4_J41 La corrección de los deberes de casa es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,031
3	La distribución de 4_J42 Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,606
4	La distribución de 4_J43 Un seguimiento personal de cada alumno/a es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,001
5	La distribución de 4_J44 Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,003
6	La distribución de 4_J45 El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,083

7	La distribución de 4_J46 El comportamiento que han tenido en clase es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,502
---	---	---	------

Posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de docentes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 4: en qué se basa el docente para evaluar.

Al analizar las respuestas al ítem J40, -ver figura 86- en la cual se pregunta: *usted, como docente, para evaluar se basa en: Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase*, se observa que las respuestas aportadas por el grupo total indica que el 54,5% de las respuestas aportadas por el profesorado muestra que muchas veces lo que observa acerca de cómo trabaja el/la alumno/a en clase lo utiliza para realizar la evaluación.

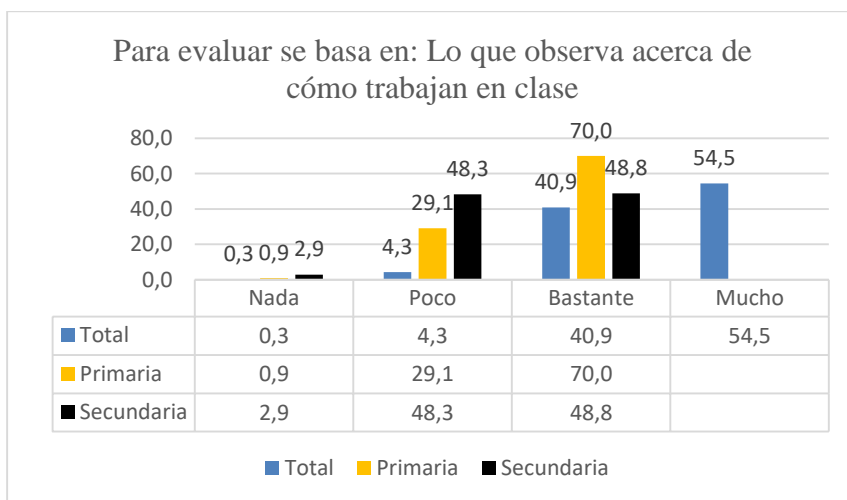
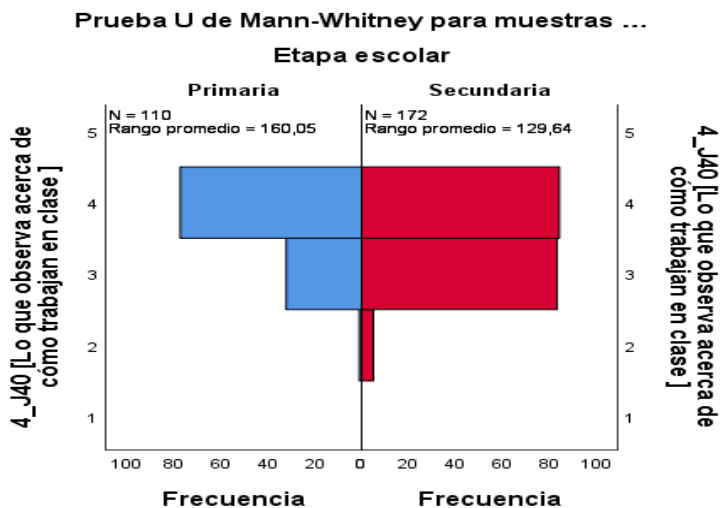
Si se analizan las respuestas distinguiendo el nivel educativo se observa que en el nivel de primaria las respuestas aportadas por los /las docentes indican con un 70% que bastantes veces lo que observa en clase acerca de cómo trabaja se tiene en cuenta para realizar la evaluación en el aula. Respecto al nivel de secundaria, si observamos las respuestas aportadas por los /las docentes, el 48.3 % responde que bastantes veces lo que observa en clase respecto al trabajo que realiza el alumno en el aula se utiliza para efectuar la evaluación. Cabe destacar que en el nivel de secundaria los profesores no han aportado respuestas en la escala

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Likert correspondiente al valor 4 que responde a la valoración mucho.

Figura 86.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J40 Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase



Al analizar las respuestas aportadas al ítem J41- ver figura 87- donde se pregunta, *Usted, como docente, para evaluar se basa en: La corrección de los deberes de casa.*

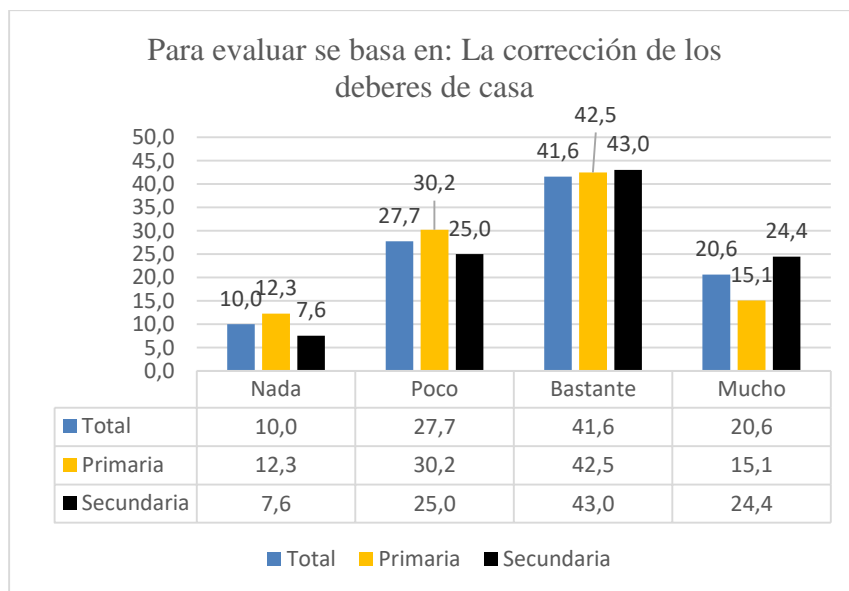
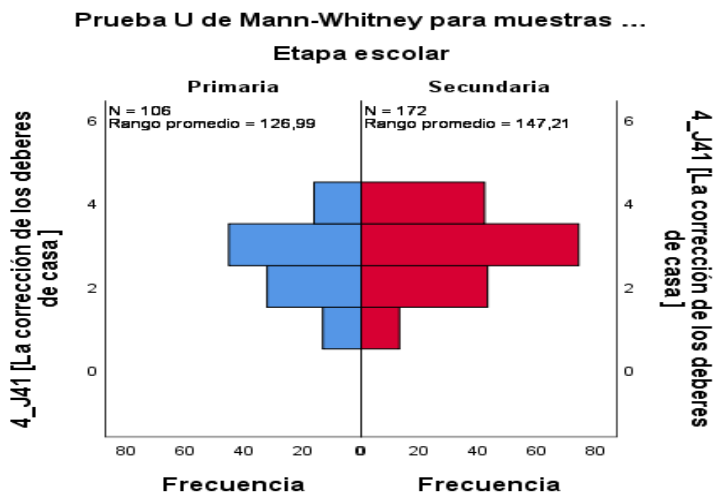
Al observar las respuestas aportadas por el grupo total de los/las profesores/as, el 62,2% responde que siempre o casi siempre la corrección de los deberes de casa se utiliza para realizar la evaluación en el aula del alumnado.

Al analizar las respuestas según el nivel educativo, en el nivel de primaria el 57,6% del profesorado considera que siempre o casi siempre para realizar la evaluación del alumnado en clase tiene en consideración la corrección de los deberes que realizan en casa.

Respecto a las respuestas aportadas por el profesorado de secundaria el 67,4% considera que siempre o casi siempre para realizar la evaluación en el aula tiene presente la corrección de los deberes de casa.

Figura 87.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J 41 La corrección de los deberes de casa

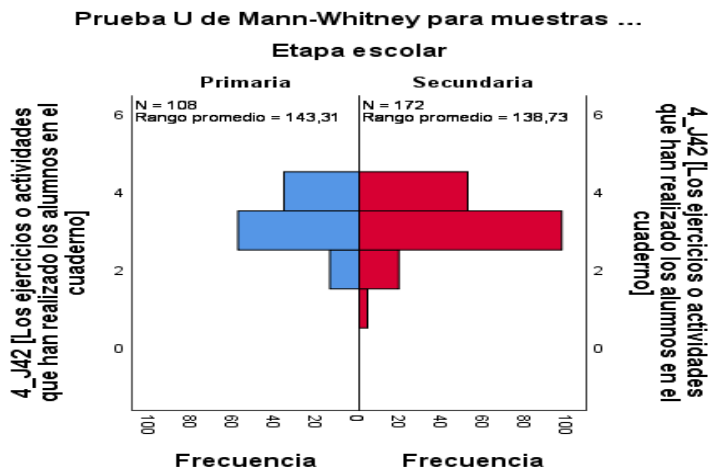


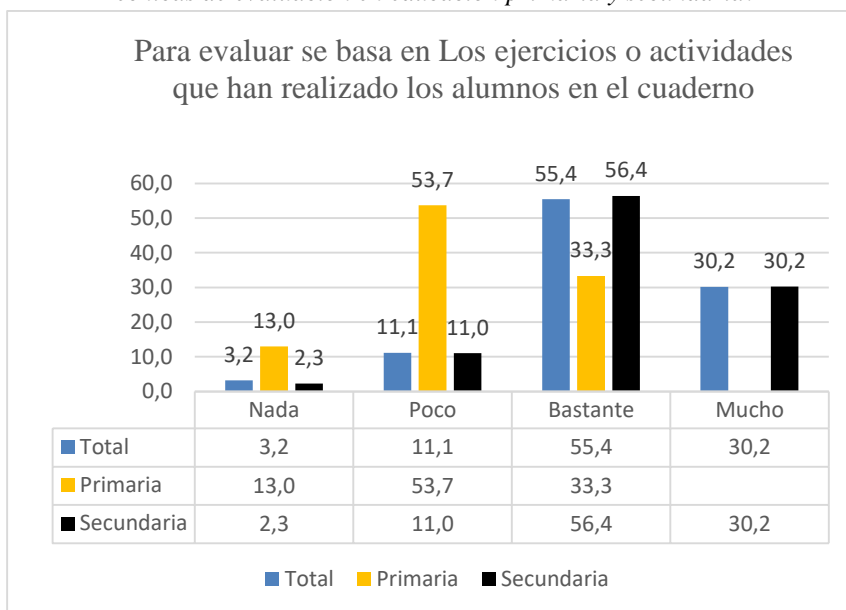
Al analizar las respuestas aportadas por el profesorado al ítem J42, observar figura 88, donde se pregunta Usted, como

docente, para evaluar se basa en: *Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno*, las respuestas aportadas por el grupo total del profesorado, un 85,6% responde que siempre o casi siempre supervisa los ejercicios o actividades que han realizado en el cuaderno los alumnos para realizar la evaluación del alumnado en el aula. El profesorado del nivel educativo primaria responde con 33,3% que casi siempre revisa los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno para llevar a cabo la evaluación en el aula. Y respecto al nivel educativo de secundaria el 86,6% responde que siempre o casi siempre supervisa los ejercicios o actividades que han realizado los/las alumnos/as en el cuaderno para llevar a cabo la evaluación en el aula.

Figura 88.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J42 Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno

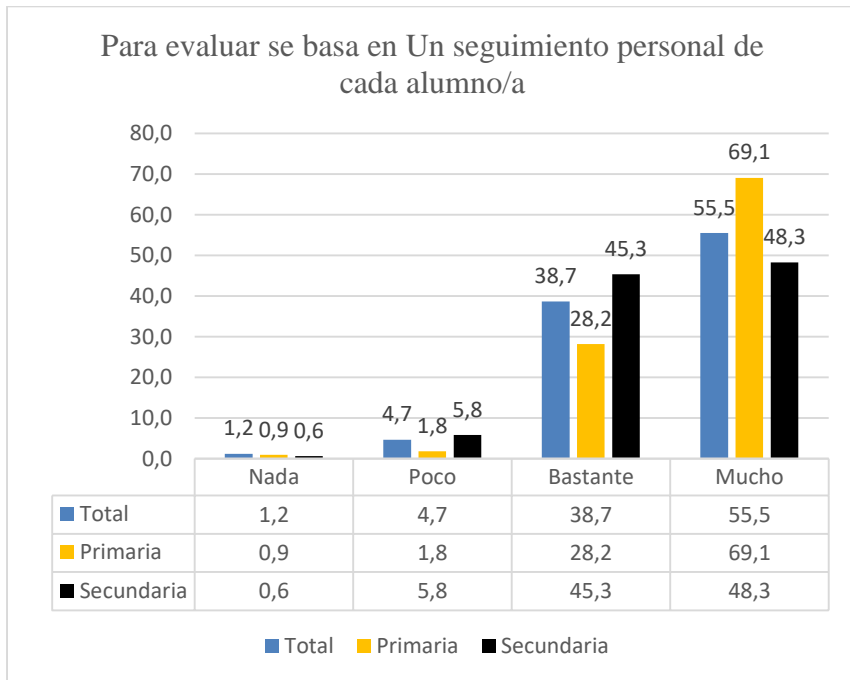
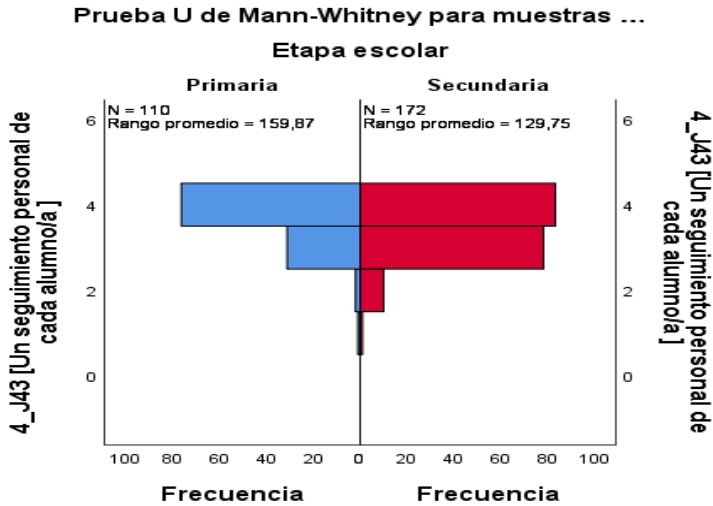




Al preguntar al profesorado en el ítem J 43 –ver figura 89-, usted, como docente, para evaluar se basa en: *Un seguimiento personal de cada alumno/a*, las respuestas aportadas por el grupo total del profesorado, el 94,2% considera que siempre o casi siempre realiza un seguimiento personal de cada alumno para realizar la evaluación del alumnado en el aula. Al analizar las respuestas según el nivel educativo, e observa que el profesorado del nivel educativo de primaria responde con un 97,3% que siempre o casi siempre para realizar la evaluación del alumnado en el aula realiza un seguimiento personal de cada alumno. En cuanto a las respuestas aportadas por el profesorado del nivel educativo secundaria indican con un 93,6% que siempre o casi siempre para realiza la evaluación en el aula realiza un seguimiento individual de cada alumno/a en el aula.

Figura 89.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J43 Un seguimiento personal de cada alumno/a



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

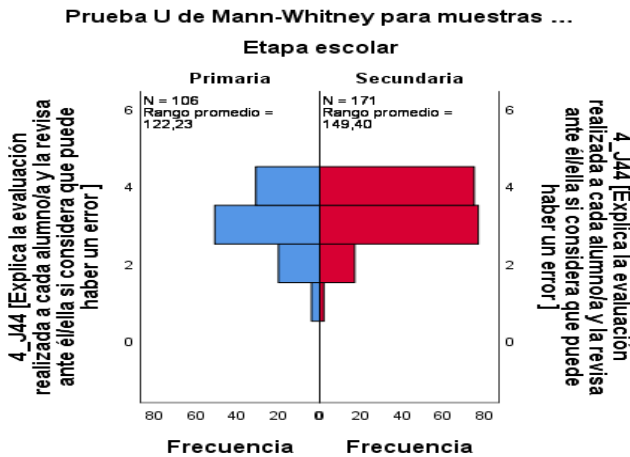
Al analizar el ítem J44- ver figura 90- donde se pregunta, para evaluar se basa en: *Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error.* El grupo total, 85,2%, considera que siempre o casi siempre hablan con el alumnado sobre la evaluación realizada a cada uno y la revisan ante ellos si consideran que puede haber un error.

Si se analizan las respuestas según el nivel educativo, en el nivel de primaria un 77,3% indican que siempre o casi siempre para evaluar al alumnado explican la evaluación realizada a cada alumno/a y si consideran que existen errores lo revisan con el/la alumna.

Respecto a las respuestas ofrecidas por el profesorado del nivel de secundaria, el 90% considera que siempre o casi siempre para evaluar al alumnado explican la evaluación realizada a cada alumno/a y si consideran que existen errores lo revisan con el/la alumna.

Figura 90.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J44 Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error



Para evaluar se basa en explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error

	2,43,81,2	12,48,9,9	43,88,45,0	41,49,43,9
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Total	2,4	12,4	43,8	41,4
Primaria	3,8	18,9	48,1	29,2
Secundaria	1,2	9,9	45,0	43,9

■ Total ■ Primaria ■ Secundaria

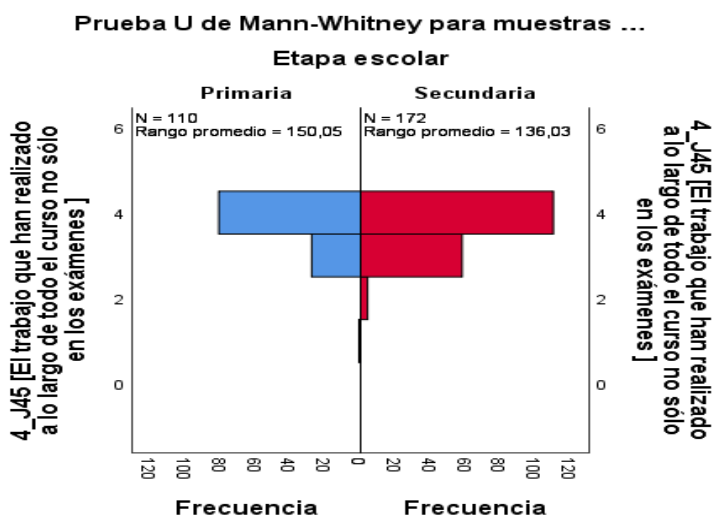
Al analizar las respuestas aportadas por el profesorado al ítem J45 -figura 91-, donde se pregunta como docente, para evaluar se basa en: *El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes*, las respuestas aportadas por el grupo total de profesores/as indican con un 97,1% que siempre o casi siempre para evaluar se basan en el trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes. Al analizar las respuestas

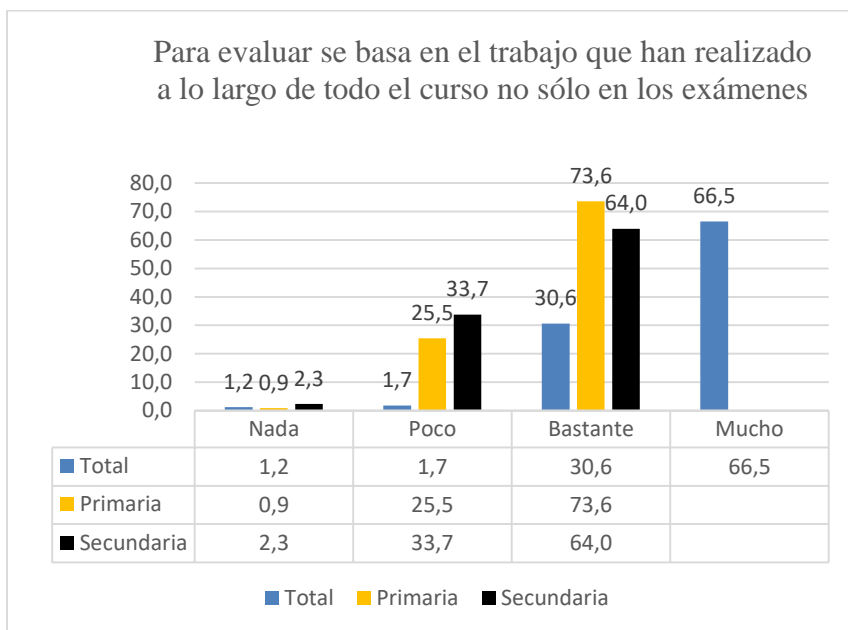
406

según el nivel educativo en el cual imparten docencia. En el nivel de primaria el profesorado responde con un 73,6% que casi siempre para evaluar se basan en el trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes. Asimismo, al observar las respuestas aportadas por el profesorado del nivel de secundaria con un 64% opina que casi siempre para evaluar se basa en el trabajo que han realizado el alumnado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes.

Figura 91.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J45 El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes

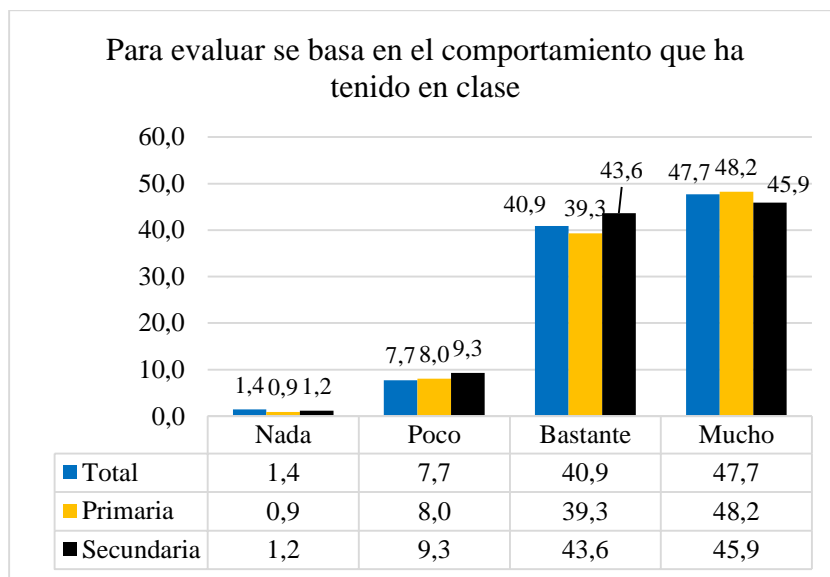
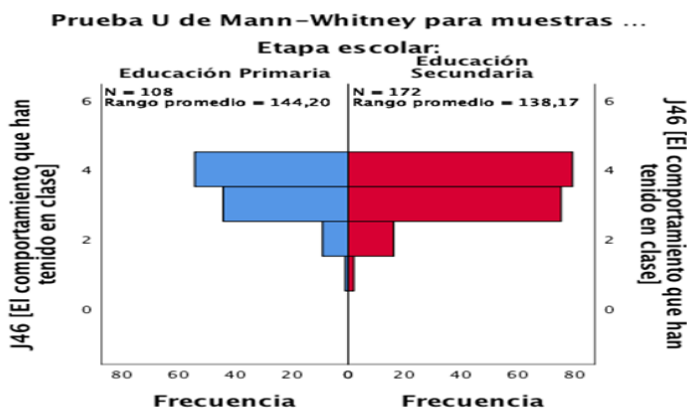




A partir de los resultados del profesorado en el ítem J46 – ver figura 92-, en el cual se pregunta al/la docente si para evaluar se basa en el comportamiento que ha tenido en clase el alumnado, las respuestas aportados por el grupo total de docentes indican que un 88,6% siempre o casi siempre para evaluar se basan en el comportamiento que ha tenido el alumnado en clase. En el caso de las respuestas por nivel educativo, observamos que en el de Primaria el profesorado responde con un 87,5% que también casi siempre o siempre se basan en el comportamiento del alumnado en clase para evaluar, así como en la etapa de Secundaria con un 89,5% en este mismo sentido. Por lo cual, si analizamos esta tendencia de manera estadística entre etapas no existen diferencias significativas como se puede observar también en los rangos a través de la prueba U de Mann-Whitney los resultados son muy similares en ambos casos.

Figura 92.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J46 El comportamiento que han tenido en clase



8.5. Dimensión 5: cuando el/la alumno/a *obtiene calificaciones muy bajas.*

A continuación, se muestra un resumen por ítem según grupos por etapa a partir de la distribución de las categorías para la dimensión 5 donde el profesorado responde a cuestiones sobre cómo actúa ante calificaciones muy bajas, así como a través de análisis con la prueba U de Mann-Whitney se comprueban las diferencias estadísticamente entre los grupos analizados de docente (educación primaria y secundaria).

Tabla 43.

Análisis para el grupo de ítems de la Dimensión 5.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.
1	La distribución de 5_J47 Habla con este alumno/ esta alumna es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,165
2	La distribución de 5_J48 Suele darle tareas adicionales es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,066
3	La distribución de 5_J49 Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna es la misma entre categorías de Etapa escolar.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000

Así como, posteriormente, de manera específica se muestran los gráficos de frecuencias y rangos para analizar caso a caso los ítems, así como para observar los resultados descriptivos en función del grupo total de docentes (educación primaria y secundaria) en relación con cada etapa de manera particular en esta dimensión número 5 para observar qué hace el profesorado cuando se encuentra con estudiantes con calificaciones muy bajas.

Al preguntar al profesorado en el ítem J47, -ver figura 93- como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

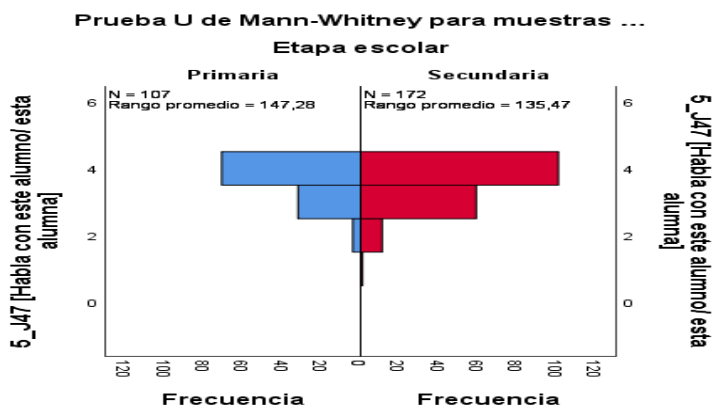
muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna, las respuestas aportadas por el grupo total de profesores evidencian que el 90,6% de las respuestas aportadas informan que casi siempre o siempre el profesorado ante calificaciones muy bajas habla con el/la alumno/a.

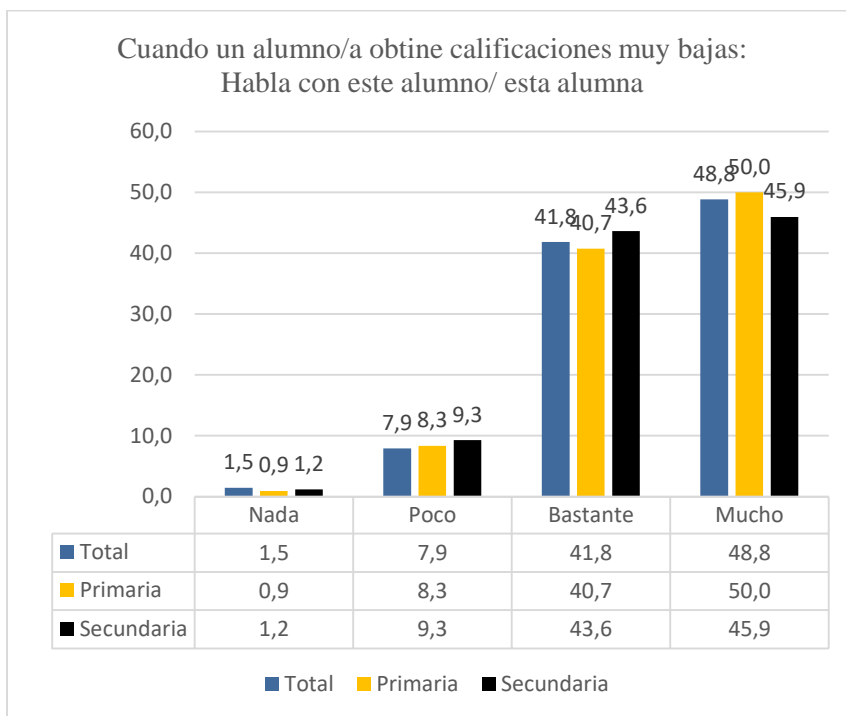
Las respuestas aportadas según el nivel educativo donde el docente imparte clase son similares. En el nivel de primaria el 90,7% de las respuestas ofrecidas por el profesorado comentan que siempre casi siempre ante calificaciones muy bajas el profesorado habla con el /la alumno/a.

Respecto al nivel de secundaria las respuestas aportadas por los docentes informan que el 90% de las respuestas indican que siempre o casi siempre ante calificaciones muy bajas del alumnado se habla individualmente con él/ella.

Figura 93.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J47 Habla con este alumno/ esta alumna





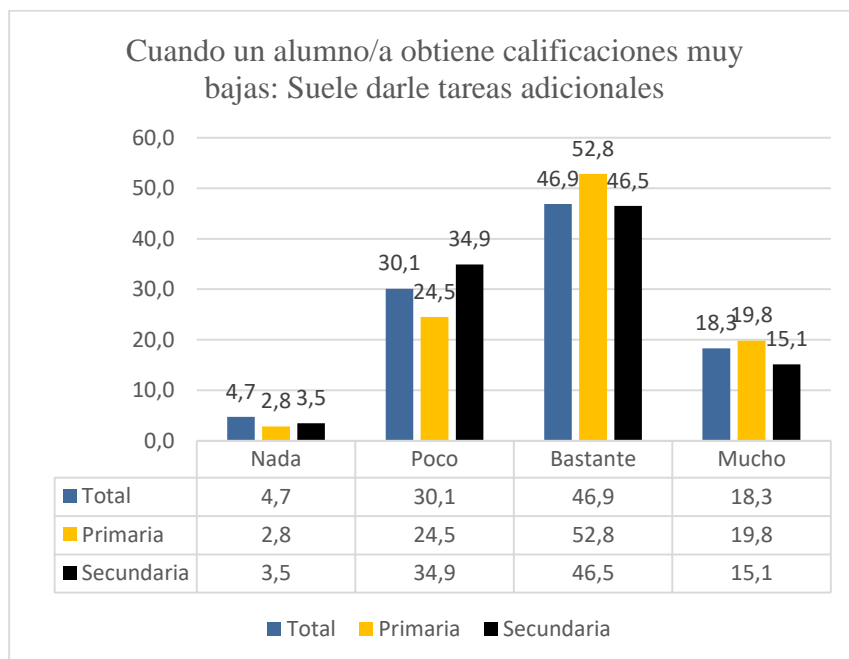
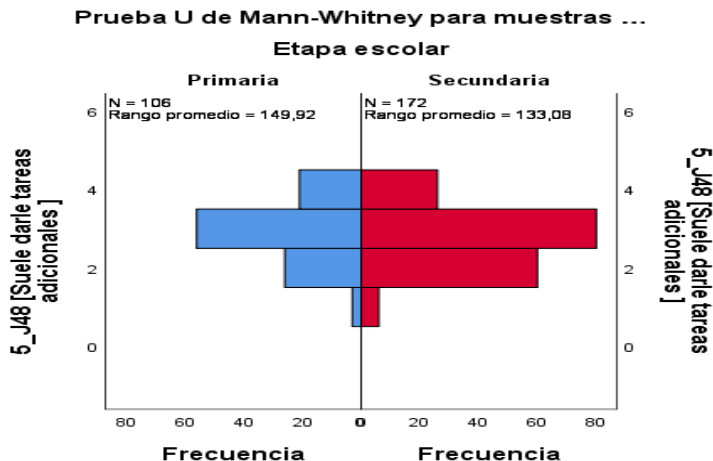
Al analizar el ítem J48- ver figura 94- como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales. El grupo total (46,9%) responde que bastantes veces ante notas muy bajas suele darle tareas adicionales al alumnado.

Si se analizan las respuestas aportadas por los/las profesores/as según el nivel educativo, el 52,8% del profesorado del nivel de primaria indica que bastantes veces ante calificaciones bajas suele dar tareas adicionales al alumnado.

Las respuesta aportadas por el profesorado del nivel secundaria, el 46,5% responde que bastantes veces ante calificaciones muy bajas el profesorado suele dar tareas adicionales al alumnado.

Figura 94. Ítem J 48

Frecuencias y rangos profesorado ítem J48 Suele darle tareas adicionales

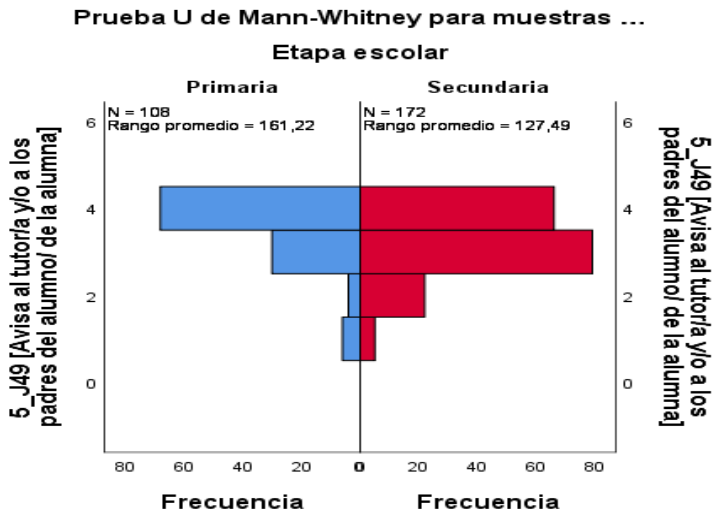


Al preguntar al profesorado en el ítem J49, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa

al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna -observar figura 95-, las respuestas al ítem por parte del profesorado son unánimes. El grupo total responde con un 85,3% siempre o casi siempre ante calificaciones muy bajas avisan al tutor/a o a los padres del alumnado. Las respuestas aportadas por los/las docentes del nivel de primaria evidencian que el 91% siempre o casi siempre ante resultados bajos del alumnado avisan a los tutores o padres.. Al igual que el profesorado de secundaria responde con un 84,3% que siempre o casi siempre ante resultados bajos del alumno/a avisan a los tutores o padres.

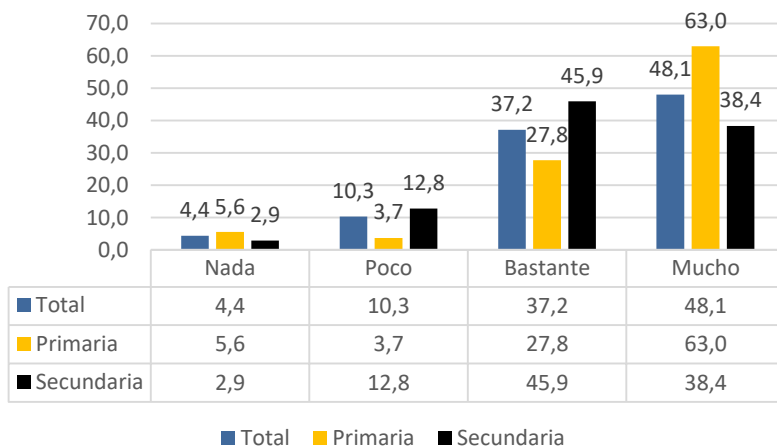
Figura 95.

Frecuencias y rangos profesorado ítem J 49 Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Cuando un/a alumno/a obtiene calificaciones muy bajas Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna



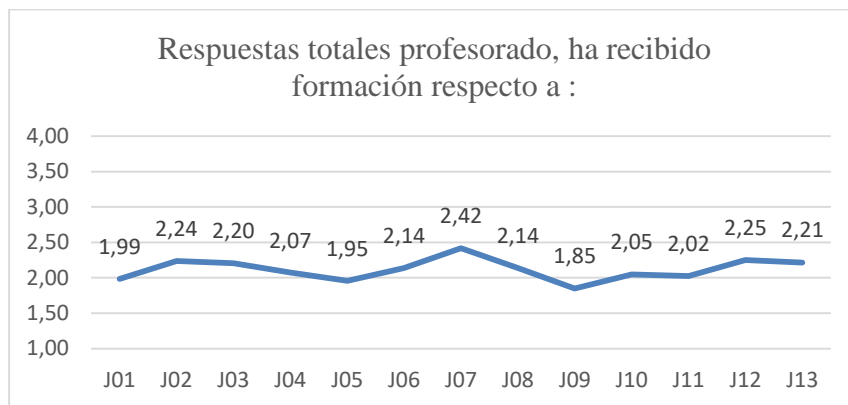
8.6. Respuestas totales del profesorado.

En este apartado se comparan las respuestas aportadas por el grupo total del profesorado en las distintas dimensiones de manera descriptiva para seguir comprendiendo la realidad estudiada de manera específica, presentando las medias por ítem según dimensión de análisis y contenidos de los mismos en notas.

Al analizar la dimensión respecto a los ítems que hacen referencia a la formación que recibe el profesorado sobre las distintas técnicas de evaluación en el aula, -ver figura 96-, las respuestas aportadas por el grupo total de profesores/as evidencian que las técnicas donde han recibido más formación son la observación (J07) con un 2,42% de respuestas, seguida del debate/exposición (J12) con un 2,25% de respuestas y con un 2,24% de respuestas el diseño de pruebas de desarrollo/ examen escrito breve (J02). No obstante, las respuestas aportadas por el profesorado informan que las técnicas donde el profesorado ha recibido menos formación son las técnicas de autoinforme (J09) con un 1,85% de respuestas, el portafolios (J05) con un 1,95% de respuestas, por último, con un 1,99% de respuestas el examen oral (J01).

Figura 96.

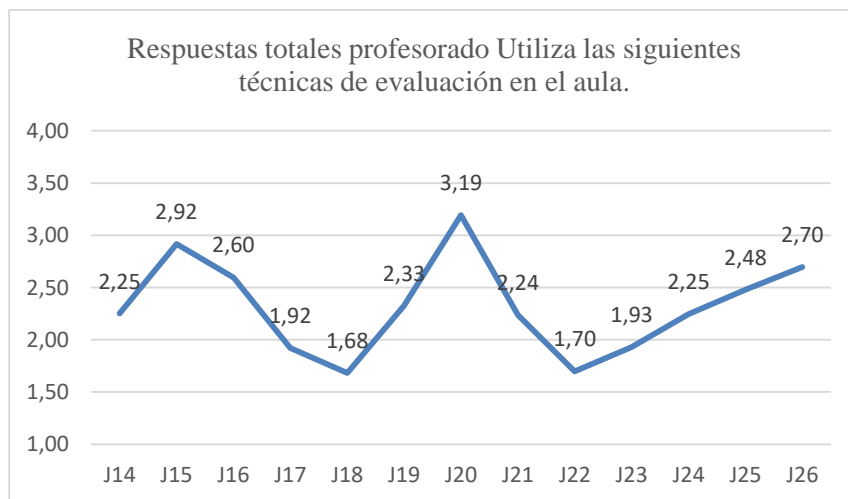
Medias ítems dimensión 1 profesorado



Nota: Examen oral J01, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J02, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J03, Rubricas de Evaluación J04, Portafolios J05, Pruebas objetivas (tests estandarizados) J06, Observación J07, Entrevista J08, Técnicas de autoinforme J09, Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J10, Análisis de Diarios de Clase J11, Debates/Exposición J12, Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J13

Figura 97.

Medias ítems dimensión 2 profesorado



Nota: Examen oral J14, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J15, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J16, Rubricas de

Evaluación J17, Portafolios J18 Pruebas objetivas (tests estandarizados) J19, Observación J20, Entrevista J21, Técnicas de Autoinforme J22, Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J23, Análisis de Diarios de Clase J24, Debates/Exposición J25, Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J26.

Al comparar las respuestas obtenidas en la dimensión *utiliza* – ver figura 97- respecto a la dimensión *creo que son útiles* –ver figura 98- para realizar la metodología de evaluación del alumnado en el aula se obtiene consenso en que las técnicas que consideran muy útiles en ambas dimensiones son la *observación*, el diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve (J15) y la técnica registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas (checklist). Al incluir la dimensión formación, los datos que se obtienen van en la misma línea. El profesorado ha recibido formación adecuada en las técnicas observación, debate exposición y diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve (J28).

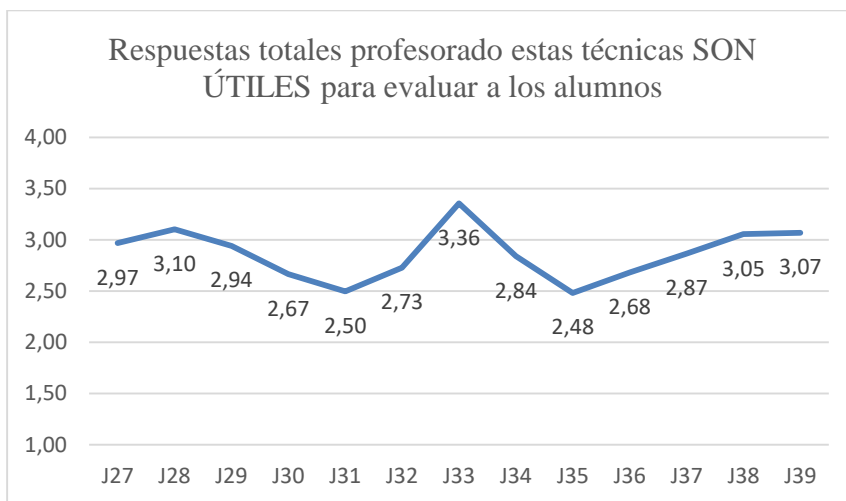
Si analizamos las respuestas aportadas por el profesorado en la dimensión como docente, *¿creo que estas técnicas son útiles para evaluar a los alumnos?*, de las respuestas aportadas por el grupo total de profesores/as, -ver figura 98- se puede concluir que el profesorado cree que las técnicas son útiles para evaluar al alumnado considerando útiles o muy útiles la observación (J33) con un 3,36% de respuestas, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve (J28) con un porcentaje de respuesta del 3,10% y el registros de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas (checklist) (J39) con un 3,07% de respuestas. Respecto a las técnicas que el profesorado

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

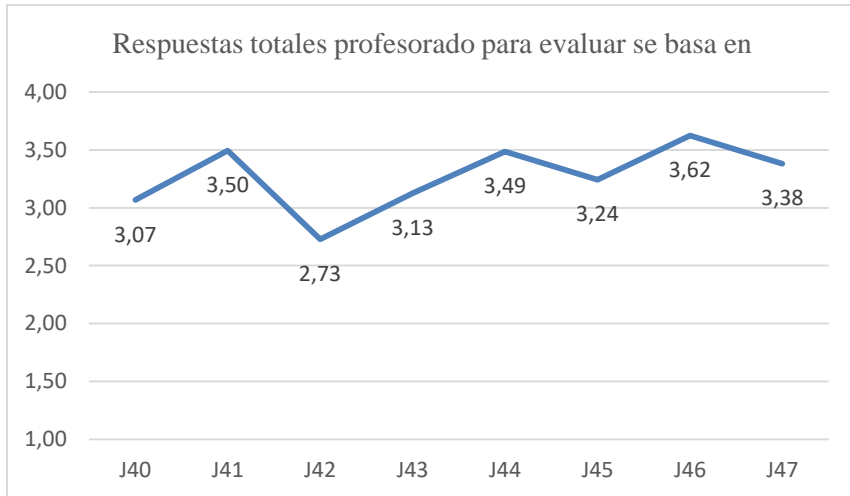
creo considerar poco útiles según el porcentaje de respuesta son las técnicas de autoinforme J35 con un 2,48% de respuestas, portafolios J31 con un 2,50% de respuestas al ítem y técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J36 con un porcentaje de respuesta de 2,68%.

Figura 98.

Medias ítems dimensión 3 profesorado



Nota: Examen oral J27, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve J28, Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso J29, Rubricas de Evaluación J30, Portafolios J31, Pruebas objetivas (tests estandarizados) J32, Observación J33, Entrevista J34, Técnicas de Autoinforme J35, Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) J36, Análisis de Diarios de Clase J37, Debates/Exposición J38, Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) J39.

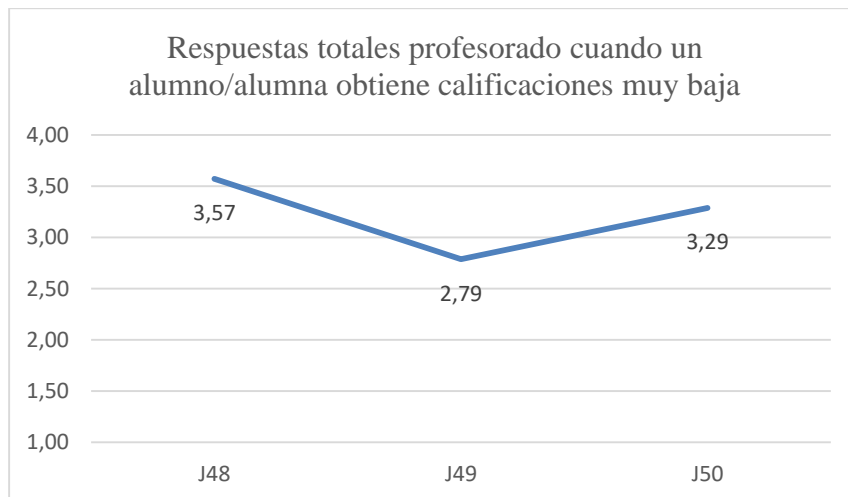
Figura 99.*Medias ítems dimensión 4 profesorado*

Nota: Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase J40, La corrección de los deberes de casa J41, Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno J42, Un seguimiento personal de cada alumno/a J43, Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error J44, El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes J45, El comportamiento que han tenido en clase J46.

Al analizar las respuestas aportadas por el profesorado en la dimensión que hace referencia a como docente para evaluar se basa – ver figura 99-, el 3,62 % del profesorado en primer lugar indica que se basa en el comportamiento de clase, el 3, 50% se basa en la corrección de los deberes de casa y el 3, 49 se basa en el trabajo realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes.

Figura 100.

Medias ítems dimensión 5 profesorado



Nota: Habla con este alumno/ esta alumna J47, Suele darle tareas adicionales J48, Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna J49

Al analizar las respuestas aportadas por el profesorado en la dimensión que hace referencia a como docente cuando un alumno obtiene calificaciones bajas como actúa- observar figura 100-, el 3,57% del profesorado en primer lugar habla con el/la alumno/a, el 3,29% del profesorado avisa al tutor o progenitores de la evolución del alumnado y un 2,79% de las respuestas aportadas por el profesorado suele darle tareas adicionales.

Capítulo 9. Comparación respuestas alumnado y profesorado.

En el capítulo 7 se analizaron las respuestas aportadas en los ítems por el alumnado de primaria, alumnado de secundaria y las respuestas totales de ambos grupos de investigación respecto a la MDE-A que el docente implanta.

Posteriormente, en el capítulo 8 se analizaron las respuestas aportadas a todos los ítems por el equipo docente de enseñanza primaria y secundaria. También se analizan las respuestas totales aportadas por ambos equipos docentes.

En el presente capítulo, se realiza una comparativa respecto a los ítems que son iguales/semejantes, en contenido, en los cuestionarios de alumnado y profesorado. Como se hace referencia en capítulos anteriores la batería de preguntas del constructo MDE-A que forman el cuestionario de estudiantes consta de 22 ítems. El alumnado contestó a un total de 22 ítems a través de respuestas en una escala de Likert de 1 al 4 donde 1 es nunca y 4 siempre se utiliza en el aula con el fin de realizar la evaluación. De los 22 ítems, 11 ítems con el número E147, E148, E149, E150, E151, E152, E153, E154, E163, E164 y E165, se preguntan en el cuestionario de estudiantes y cuestionario de profesorado. A esta batería de ítems se hace referencia con el nombre “ítems comparables”.

A continuación, en la tabla 44, aparecen especificando el número de ítem, el ítem junto la media aportada por el alumnado de nivel de primaria. En sucesivas tablas aparece el número de ítem, su contenido y la media aportada por el alumnado del nivel

de secundaria. Por último, respecto a la batería de ítems del grupo total de estudiantes se observa una tabla en la cual aparece número de ítem, contenido y media.

Tras analizar las respuestas aportadas a la batería de ítems comparables por los/las estudiantes se analizan las respuestas aportadas por el equipo docente respecto a los ítems comparables. El proceso de análisis se inicia por el grupo de profesores del nivel de enseñanza primaria, después se analizan las respuestas aportadas por el equipo docente del nivel de enseñanza secundaria y se finaliza con el análisis de las respuestas aportadas a los ítems comparables por el grupo total del equipo docente.

A continuación, se realiza un análisis de las respuestas aportadas a los ítems comparables por el alumnado de enseñanza de primaria vs las respuestas aportadas por el equipo docente de enseñanza primaria. Se prosigue con el análisis de las respuestas aportadas por el grupo de alumnado del nivel de enseñanza secundaria vs las respuestas aportadas a los ítems comparables por el equipo docente de enseñanza secundaria. Finalmente, se analizan las respuestas aportadas por el grupo total de estudiantes vs respuestas aportadas por el grupo total que forma el equipo docente respecto a los ítems comparables.

Por último, tras analizar los ítems comparables se obtienen conclusiones de ambos grupos de investigación, alumnado y profesorado.

9.1. Alumnado

A continuación, se realiza un análisis de las respuestas aportadas a los ítems comparables por los/las estudiantes de enseñanza de primaria y las respuestas aportadas por los / las estudiantes de enseñanza secundaria.

El alumnado contesta al cuestionario que se desarrolló en el proyecto *Secs-Evalnec*. Contestaron a un total de 22 ítems a través de respuestas en una escala de Likert de 1-4 donde uno es nunca utiliza la metodología de evaluación en el aula y 4 siempre utiliza la metodología de evaluación en el aula. De los 22 ítems iniciales en el grupo de ítems comparables tienen cabida un total de 11 ítems cuyo número es E147, E148, E149, E150, E151, E152, E153, E154, E163, E164, E165. En la tabla 47 se puede leer el ítem que corresponde a cada número.

Enseñanza primaria.

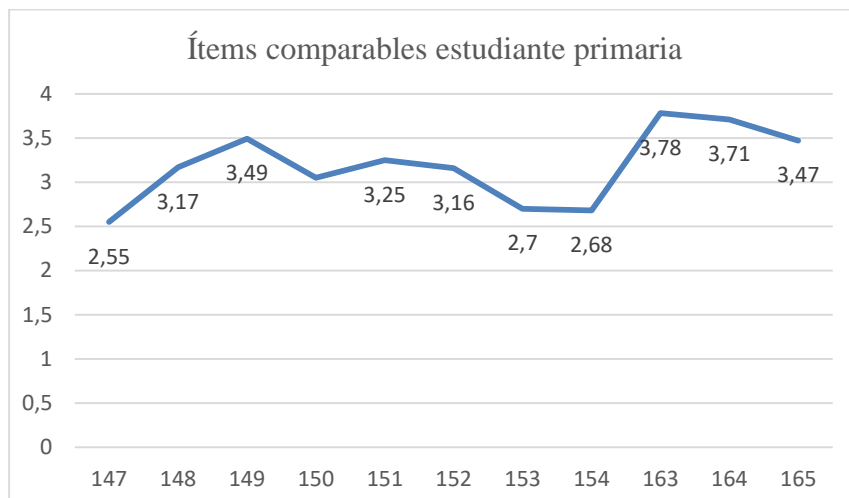
A continuación, se muestran las respuestas aportadas por estudiantes de nivel enseñanza primaria a los ítems comparables. En la tabla 44 y en la figura 101 se pueden observar los resultados. Para realizar más sencilla la interpretación de la figura debajo de la misma se redactan los ítems.

Tabla 44.*Ítems y media comparables estudiantes nivel primaria.*

Número de ítem	Ítems Comparables estudiantes primaria	Media
E147	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?	2,55
E148	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?	3,17
E149	¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?	3,49
E150	¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	3,05
E151	¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	3,25
E152	¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	3,16
E153	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	2,70
E154	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	2,68
E163	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?	3,78
E164	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?	3,71
E165	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?	3,47

Figura 101.

Ítems comparables estudiantes enseñanza primaria.



Nota: E147 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?, E148 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?, E149 ¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?, E150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?, E151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?, E152 ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?, E153 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?, E154 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?, E163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, E164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, E165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?

Según las respuestas aportadas a los ítems comparables, el alumnado del nivel de enseñanza primaria- figura 101- entiende que para realizar la evaluación en el aula el profesorado utiliza como técnica de evaluación, realizar los deberes todos los días (E163, media 3,78), portarse bien (E164, media 3,71), la observación cuando trabajan en clase (E 149, media 3,49).

En cambio, el alumnado entiende que los exámenes/controles orales después de finalizar un tema o lección (E147, media 2, 55) es una técnica poco utilizada por el docente para realizar la evaluación del/la alumno/a en el aula. Seguido por el ítem E154 con una \bar{X} media 2,68 donde responden que pocas veces cuando un/una alumno/a obtiene notas muy bajas el/la profesor/a avisa a padre/madre o tutor legal. Lo mismo sucede con el ítem E153 con una \bar{X} media 2,7 en el cual queda reflejado que pocas veces cuando un alumno obtiene notas muy bajas el/la profesor/a suele darle tareas adicionales.

Enseñanza secundaria.

En la tabla 45 y figura 102 se puede observar las respuestas aportadas a los ítems comparables por el alumnado de enseñanza secundaria que aparecen en el cuestionario que se desarrolló en el proyecto *Secs-Evalnec*.

Tabla 45.

Ítems comparables y media estudiante secundaria.

Número de ítem	Ítems Estudiantes Secundaria	Media
E 147	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?	1,86
E 148	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?	2,18
E 149	¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?	2,94
E 150	¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	2,47
E 151	¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	2,72
E 152	¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	3,04
E 153	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	2,44
E 154	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas	2,76

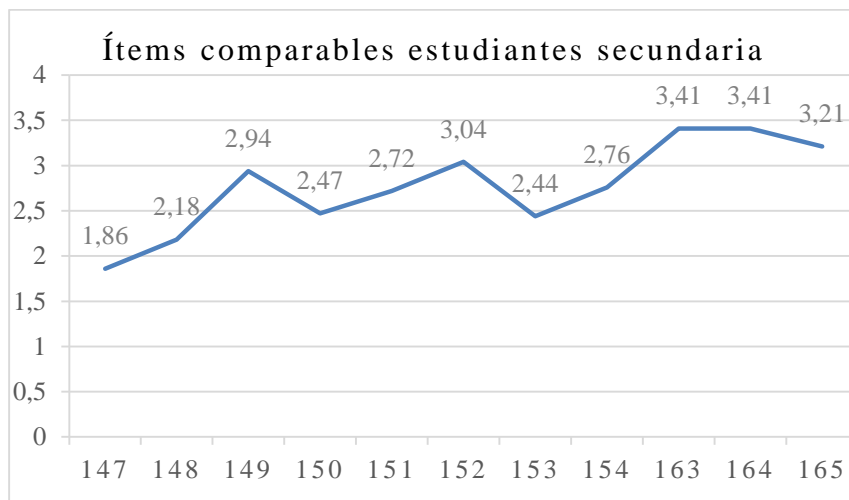
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

	vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	
E 163	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?	3,41
E 164	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?	3,41
E 165	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?	3,21

Nota.: Elaboración propia

Figura 102.

Ítems comparables estudiantes enseñanza secundaria.



Nota: E147 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?, E148 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?, E149 ¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?, E150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?, E151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?, E152 ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?, E153 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?, E154 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?, E163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, E164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, E165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?

Tras analizar las respuestas aportadas por el alumnado de secundaria- figura 102- se puede observar que los/las estudiantes entienden que para realizar la evaluación el/la docente utiliza siempre utiliza como técnica de evaluación: realizar todos los días los deberes (E163, \bar{X} media 3, 41), portarse bien (E164, \bar{X} media 3, 41) y tener la libreta aseada (E165, \bar{X} media 3, 21).

En cambio, en las respuestas aportadas a los ítems comparables se concluye que pocas veces el equipo docente utiliza para realizar la evaluación en el aula la técnica realizar controles orales de cada tema o lección (E147, \bar{X} media 1,86), seguido con una media de 2,18 el ítem E 148 en el cual responden que pocas veces el/la docente evalúa a través de controles/exámenes en lo que pueden utilizar material. Por último, respecto a las respuestas aportadas por el alumnado de secundaria valora que pocas veces el/la docente cuando el /la alumno/a obtiene notas muy bajas suele darle tareas adicionales (E153, \bar{X} media 2, 44).

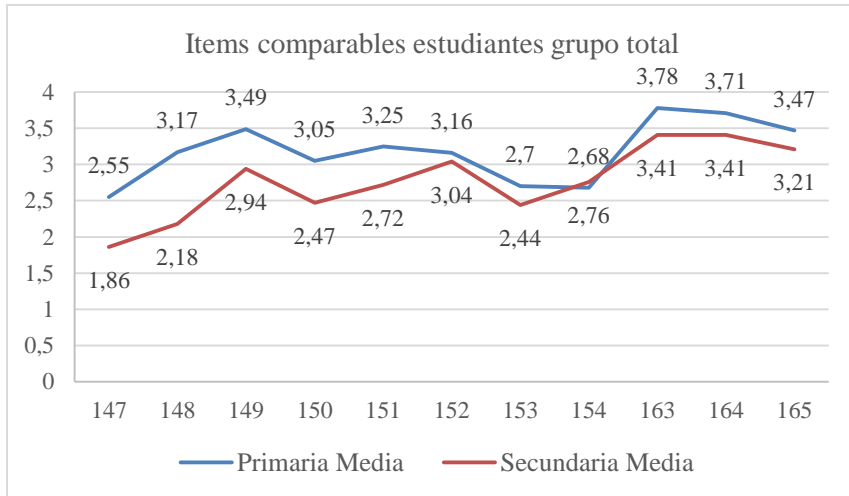
Grupo total.

Analizadas las respuestas aportadas por el grupo estudiantes del nivel de enseñanza primaria y el nivel educativo de enseñanza secundaria a continuación, se observan las respuestas totales –ver tabla 46- obtenidas en los ítems comparables que hacen referencia al grupo.

Tabla 46.

Ítems comparables y media estudiante grupo total

Número de ítem	Ítems Estudiantes	Primaria Media	Secundaria Media
E 147	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?	2,55	1,86
E 148	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?	3,17	2,18
E 149	¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?	3,49	2,94
E 150	¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	3,05	2,47
E 151	¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	3,25	2,72
E 152	¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	3,16	3,04
E 153	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	2,70	2,44
E 154	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	2,68	2,76
E 163	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?	3,78	3,41
E 164	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?	3,71	3,41
E 165	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?	3,47	3,21

Figura 103.*Ítems comparables estudiantes grupo total*

Nota: E147 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?, E148 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?, E149 ¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?, E150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?, E151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?, E152 ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?, E153 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?, E154 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?, E163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, E164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, E165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?

Si se observa la tabla 46 y la figura 103 destaca que, en ambos niveles educativos, primaria y secundaria, el alumnado entiende que el/la profesor/a utiliza como técnica de evaluación en el aula: revisar que todos los días los deberes están hechos (E163, media primaria 3,78; \bar{X} media secundaria 3,41), portarse bien (E164, \bar{X} media primaria 3,71; \bar{X} media secundaria 3,41). Destacar que el alumnado de primaria responde que el/la profesor/a siempre

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

los observa en clase cuando trabajan (E149, \bar{X} media 3,49) mientras que el alumnado de secundaria responde al mismo ítem pocas veces les observa en clase, \bar{X} media 2,18.

Por otro lado, respecto a las puntuaciones aportadas a los ítems comparables ambos grupos responde al ítem E147 nunca o casi nunca el equipo docente realizar controles orales como metodología de evaluación en el aula con una media respectivamente de \bar{X} media 2,55 y \bar{X} media 1,86. Al igual que en el ítem E153, \bar{X} media primaria 2,7 y \bar{X} media secundaria 2,44, nunca o casi nunca cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas suelen darle tareas adicionales. Al igual sucede en el ítem E154 con media de primaria 2,7 y media de secundaria 2,44 casi nunca cuando el/la alumno/a obtiene notas muy bajas el/la profesor/a contacta con los padres/madres o tutores legales.

Recapitulando las respuestas aportadas por el grupo total de alumnado, se considera que el/la estudiante reconoce en sus respuestas a los ítems que es observado en clase con la finalidad de realizar la evaluación en el aula, pero casi nunca se habla con él /ella o con la familia/representante legal como una metodología de evaluación dentro del aula.

9.2. Profesorado

A continuación, se realiza un análisis de las respuestas aportadas a los ítems comparables por el/la docente de enseñanza de primaria y las respuestas aportadas por el equipo docente de enseñanza secundaria.

Los docentes contestan al cuestionario que se desarrolló en el proyecto *Secs-Evalnec*. El profesorado contestó a un total de 49 ítems a través de respuestas en una escala de Likert de 1-4 donde uno es nunca utiliza como docente la metodología de evaluación en el aula y 4 siempre utiliza como docente la metodología de evaluación en el aula. De los 49 ítems iniciales en el grupo de ítems comparables tienen cabida un total de 11 ítems cuyo número es J14, J16, J20, J42, J43, J44, J45, J46, J47, J48, J49. En la tabla 47 se puede leer el ítem que corresponde a cada número.

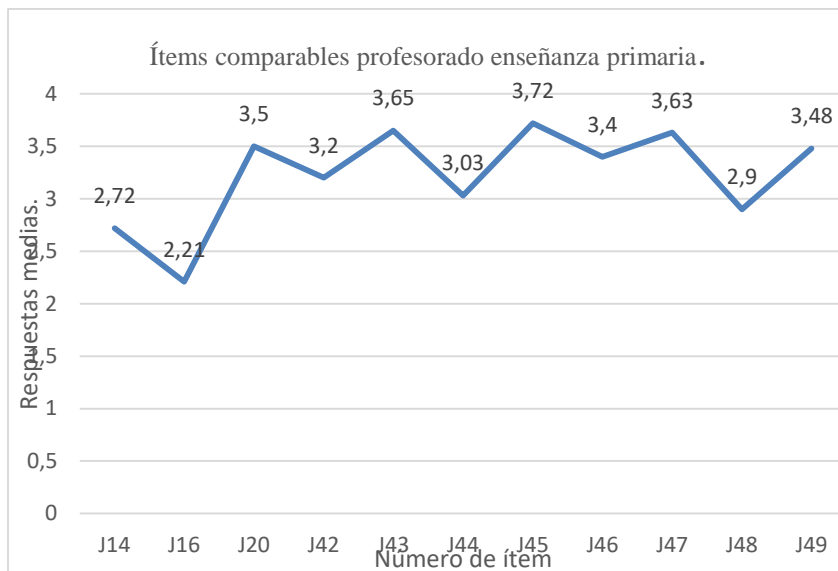
En un primer momento se observa la tabla 47 con las respuestas medias aportadas por el profesorado de primaria, junto con la figura 104 donde se pueden observar las respuestas medias mediante un gráfico. Seguidamente se analizan las respuestas medias aportadas por los/las docentes de secundaria, se observa en la tabla 48 (p. 427) las respuestas medias aportadas por el equipo docente de enseñanza secundaria obligatoria. Acompañada de la figura 105 (p.428) se muestra un gráfico para representar las respuestas ofrecidas por el equipo docente de enseñanza secundaria. Finalmente, se analizan las respuestas aportadas por el grupo total de profesores/as - ver tabla 49 y figura 106 (pp. 430-431).

Enseñanza nivel primaria.

Tabla 47.

Ítems comparables y media profesorado enseñanza primaria

Número ítem profesor	Ítems	Media Docente Primaria
J14	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral	2,72
J16	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	2,21
J20	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación	3,5
J42	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno	3,2
J43	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a	3,65
J44	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error	3,03
J45	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes	3,72
J46	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase	3,4
J47	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Habla con este alumno/ esta alumna	3,63
J48	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Suele darle tareas adicionales	2,9
J49	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna	3,48

Figura 104.*Ítems comparables profesorado enseñanza primaria*

Nota: J14 Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? examen oral, j16 usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso, j20 usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación, J42 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno, J43 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a, J44 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error, J45 Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes, J46 Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase, J47 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Habla con este alumno/ esta alumna, J48 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Suele darle tareas adicionales, J49 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna.

Una vez se observa la tabla 47 y la figura 104, se puede decir que el docente para realizar la evaluación en el aula, en el

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

nivel de educación primaria utiliza siempre (media 3,72): El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes, explicitado en el ítem J45; seguido con una media de 3,65 donde siempre se realiza un seguimiento personal de cada alumno/a. Asimismo, el ítem J43 junto al ítem J47 se observa que para realizar la evaluación del alumnado el docente cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas el/la docente siempre habla con este alumno o esta alumna (media 3,63).

Si se analizan las respuestas aportadas a los ítems por el profesorado de primaria se observa que el docente casi nunca utiliza como técnica de evaluación en el aula el examen escrito extenso -media 2,21 (ítem J16)-. Seguido del ítem J14 el examen oral con una media de 2,72, donde el docente informa que casi nunca utiliza como metodología en el aula el examen oral y por último en el ítem J48 el docente contesta que, casi nunca (media 2,9) cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales.

Enseñanza secundaria.

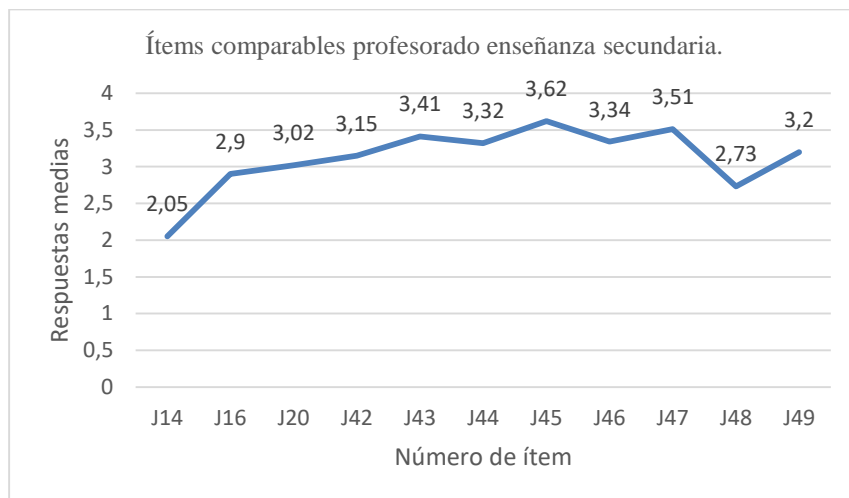
A continuación, se observa y se comenta la tabla 48 junto con la figura 105 donde se pueden ver los resultados aportados con sus respuestas por el profesorado de enseñanza primaria.

Tabla 48.*Ítems comprobables y media profesorado enseñanza secundaria.*

Número ítem profesor	Ítems	Media Docente Secundaria
J14	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? examen oral	2,05
J16	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	2,9
J20	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? observación	3,02
J42	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno	3,15
J43	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a	3,41
J44	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error	3,32
J45	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes	3,62
J46	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase	3,34
J47	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna	3,51
J48	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales	2,73
J49	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna	3,2

Figura 105.

Ítems comparables enseñanza nivel secundaria.



nota: j14 usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? examen oral, j16 usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso, j20 usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación, J42 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno, J43 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a, J44 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error, J45 Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes, J46 Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase, J47 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas : Habla con este alumno/ esta alumna, J48 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas : Suele darle tareas adicionales, J49 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas : Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna

Si se analizan las respuestas medias a los ítems comparables aportadas por el profesorado de secundaria – ver figura 105- se puede observar que como docente en la enseñanza secundaria obligatoria siempre se utiliza (media 3,62) como técnica de

evaluación el trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso, no sólo en los exámenes (J45), seguido de como docente siempre (media 3,51) cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Habla con este alumno/esta alumna.

En el ítem J43 el docente responde que casi siempre, con una media de 3,41, realiza un seguimiento personal de cada alumno/a como metodología de evaluación, casi siempre tienen presente el comportamiento que muestran en clase para realizar la evaluación del alumno/de la alumna (media 3,34, ítem J46), casi siempre hablan con el alumno/la alumna para explicar la evaluación realizada y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error para (media 3,32 ítem J44).

En los ítems J14, J48 y J16 el docente contesta que casi nunca utiliza como metodología de evaluación en el aula de educación secundaria obligatoria el examen oral (media 2,05); dar tareas adicionales cuando un/a alumno/a obtiene calificaciones muy bajas (media 2,73) y casi nunca realiza exámenes escritos extensos (media 2,9).

Grupo total docente.

En este apartado se muestran las respuestas a los ítems comparables del grupo total profesorado y se comparan las medias entre ambos grupos: docentes de enseñanza primaria y docentes de enseñanza secundaria -véase tabla 49 y figura 106-.

Tabla 49.

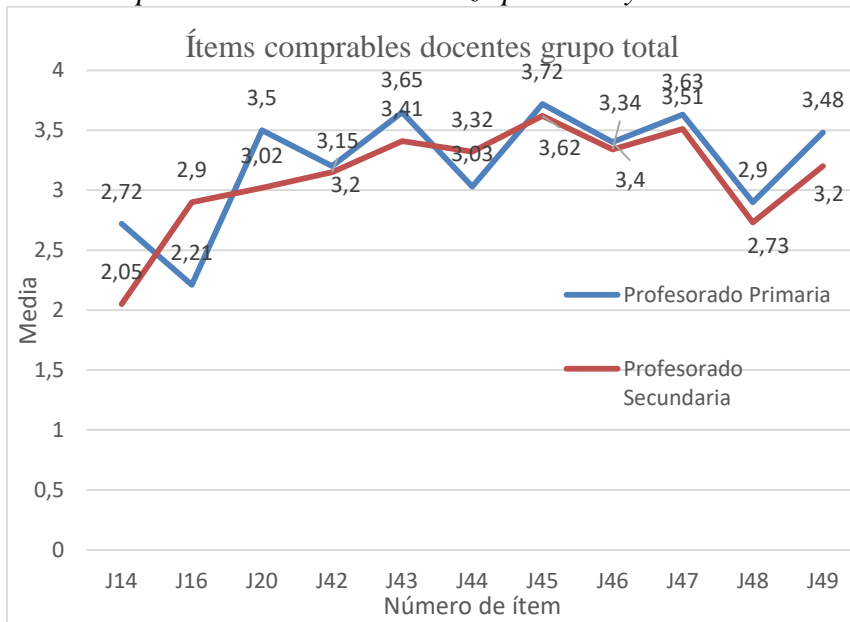
Ítems comprobables y media grupo total docente.

Número ítem profesor	Ítems	Media Docente Primaria	Media Docente secunda
J14	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? examen oral	2,72	2,05
J16	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	2,21	2,9
J20	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? observación	3,5	3,02
J42	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno	3,2	3,15
J43	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a	3,65	3,41
J44	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error	3,03	3,32
J45	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes	3,72	3,62
J46	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase	3,4	3,34
J47	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna	3,63	3,51
J48	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales	2,9	2,73

J49	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna	3,48	3,2
-----	---	------	-----

Figura 106.

Ítems comprobables docentes enseñanza primaria y secundaria.



Nota: J14 Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral, J16 Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso, J20 Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación, J42 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno, J43 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a, J44 Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error, J45 Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes, J46 Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase, J47 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna, J48 Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales, J49 Usted, como docente, cuando un

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna

Al observar las respuestas medias totales a los ítems comparables – ver figura 106- destacar que las respuestas aportadas hacen referencia a la evaluación sumativa. La respuesta del profesorado en relación con la utilización de estas metodologías para realizar la evaluación resulta ser en pocas ocasiones; estos ítems son: J14 utiliza la técnica de evaluación Examen oral con una media \bar{X}_p de 2,72, media \bar{X}_s de 2,05 y en J16 -utiliza la técnica de evaluación Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso- una media de \bar{X}_p 2,21 y media \bar{X}_s 2,9, respectivamente, J42, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno (media ³ \bar{X}_p 3,2; media \bar{X}_s 3,15); J45 para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes (media \bar{X}_p 3,72; media ⁴ \bar{X}_s 3,62); y J47, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna (media \bar{X}_p 3,63; media \bar{X}_s 3,51).

³ Media \bar{X}_p : indica la media de respuesta aportada al ítem por el docente del nivel de enseñanza primaria.

⁴ Media \bar{X}_s : indica la media de respuesta aportada al ítem por el docente del nivel de enseñanza secundaria.

9.3. Alumnado/ profesorado.

En el siguiente apartado se ofrece un análisis de respuestas cotejadas aportadas en los ítems comparables desde la opinión del alumnado y las respuestas aportadas por el profesorado. Los ítems comparables aparecen en la tabla 50. A continuación, se diferencian los ítems para alumnado, que se escribe con una E al inicio, y los ítems para el profesorado, que se indican con una J al inicio; número de ítem E147-J14, E148-J16, E149-J20, E150-J43, E151-J44, E152-J47, E153-J48, E154-J49, E163-J45, E164-J46, E165-J42. Por lo tanto, se puede observar que el número de ítem en alumnado es correlativo, pero para profesorado se pasa del J44, al J47, J48, J49 y continúa con J45, J46 para acabar con J42 con el fin de hacer coincidir el contenido del ítem alumnado y profesorado.

Esta sección se organiza de la siguiente manera, en primer lugar, se analizan las respuestas aportadas en el nivel de enseñanza primaria. En este caso, se observan las medias aportadas en sus respuestas a los ítems por el alumnado, especificado con media \bar{X}_a (alumnado), y las respuestas a los ítems aportadas por el profesorado, especificado con media \bar{X}_d (docente). En segundo lugar, se analizan las respuestas medias aportadas en el nivel de enseñanza secundaria obligatoria por alumnado y profesorado.

Respuestas cotejadas enseñanza primaria.

En este apartado se analizan las respuestas cotejadas de enseñanza primaria entre alumnado y profesorado. Se puede observar en la tabla 50 y en la figura 107.

Tabla 50.

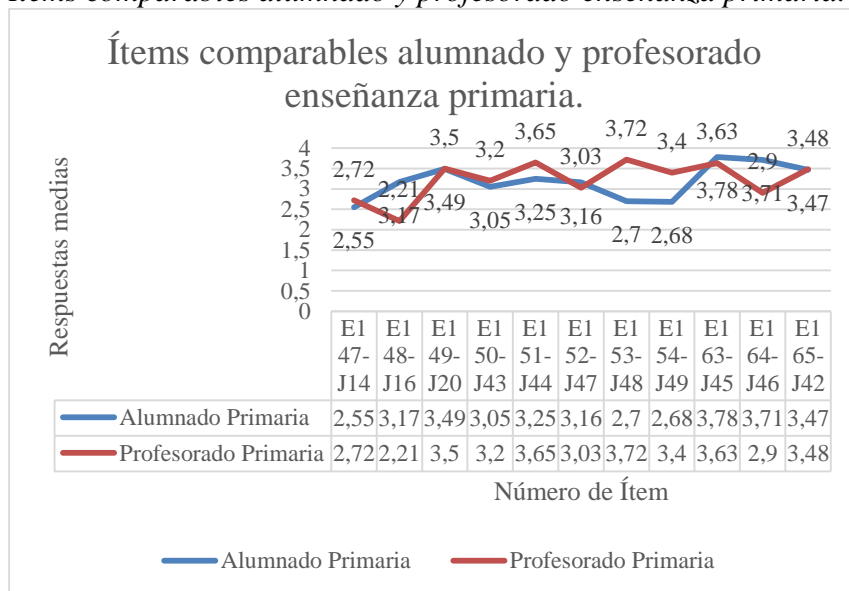
Ítems comparables enseñanza primaria alumnado y docente.

Número de ítem	Ítems	Alumnado Primaria	Ítems	Media Profesorado Primaria
E147-J14	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?	2,55	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral	2,72
E148-J16	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?	3,17	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	2,21
E149-J20	¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?	3,49	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación	3,5
E150-J43	¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	3,05	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a	3,2
E151-J44	¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que	3,25	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si	3,65

	puede haber un error?		considera que puede haber un error	
E152-J47	¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	3,16	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna	3,03
E153-J48	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	2,7	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales	3,72
E154-J49	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	2,68	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna	3,4
E163-J45	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?	3,78	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes	3,63
E164-J46	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?	3,71	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase	2,9
E165-J42	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?	3,47	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno	3,48

Figura 107.

Ítems comparables alumnado y profesorado enseñanza primaria.



Nota: E147- J14 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?, Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral; E150-J43 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a; E151-J44 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error; E152-J47 ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Habla con este alumno/ esta alumna; E153-J48 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?, Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Suele darle tareas adicionales; E154-J49 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?, Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna; E163-J45 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes; E164-J46 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase; E165-J42 Para ponerte la

nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno.

Tras observar la tabla 50 y la figura 107, donde se comparan las respuestas aportadas por alumnado del nivel de enseñanza primaria y las respuestas aportadas por el profesorado de enseñanza primaria, se puede indicar que alumnado y profesorado coinciden en sus respuestas respecto a la aplicación de la metodología de evaluación en el aula en los ítems E149-J20; donde ambos grupos indican a través de sus respuestas que siempre *¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?*, con una ⁵ media \bar{X}_a 3,49 -Usted, como docente, en su aula *¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación;* media⁶ \bar{X}_d 3, 5-.

Si se analiza el ítem E163-J45, se puede observar que ambos grupos indican en sus respuestas al ítem que siempre para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: *¿Hacer todos los días los deberes?* -media \bar{X}_a 3, 78-; una media \bar{X}_p 3,63 Usted, como docente, *para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes.*

Al analizar las respuestas aportadas al ítem E165 *Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?*; se observa que el alumnado responde siempre (media \bar{X}_a 3,47). El profesorado en el ítem J42 *como docente, para*

⁵ Media \bar{X}_a : indica la media de la respuesta aportada al ítem por el/la alumno/a

⁶ Media \bar{X}_d : indica la media de respuesta aportada al ítem por el/la docente

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno, la media que aporta el profesorado es media \bar{x}_p 3,48.

Por otro lado, el alumnado y profesorado coinciden en el ítem E147-J14 y responden que casi nunca *¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?* media \bar{x}_a 2,55; *Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral* media \bar{x}_d 2,72.

Si se atiende a los ítems E148-J16 donde se hace referencia *al examen extenso utilizando material*, las respuestas aportadas por alumnado indican que muchas veces el profesorado les evalúa a través de controles en los que pueden utilizar material (media \bar{x}_a 3,17). En cambio, el docente responde al ítem J16 (media \bar{x}_d 2,21) que casi nunca utiliza el examen extenso como metodología de evaluación en el aula. Si se atiende a los ítems E153-J48, el alumnado refiere que casi nunca suelen darle tareas adicionales con una media \bar{x}_a 2,7. No obstante el docente refiere que casi siempre cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas suele darle tareas adicionales media \bar{x}_d 3,72. Por último, si analizamos los ítems E154-J49 indica que el alumnado casi nunca ante notas bajas el profesorado avisa a tutores legales o padre y madre (media \bar{x}_a 2,68). Por otro lado, el profesorado indica que casi siempre, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/de la alumna con una media \bar{x}_d 3,4.

Respuestas cotejadas enseñanza secundaria.

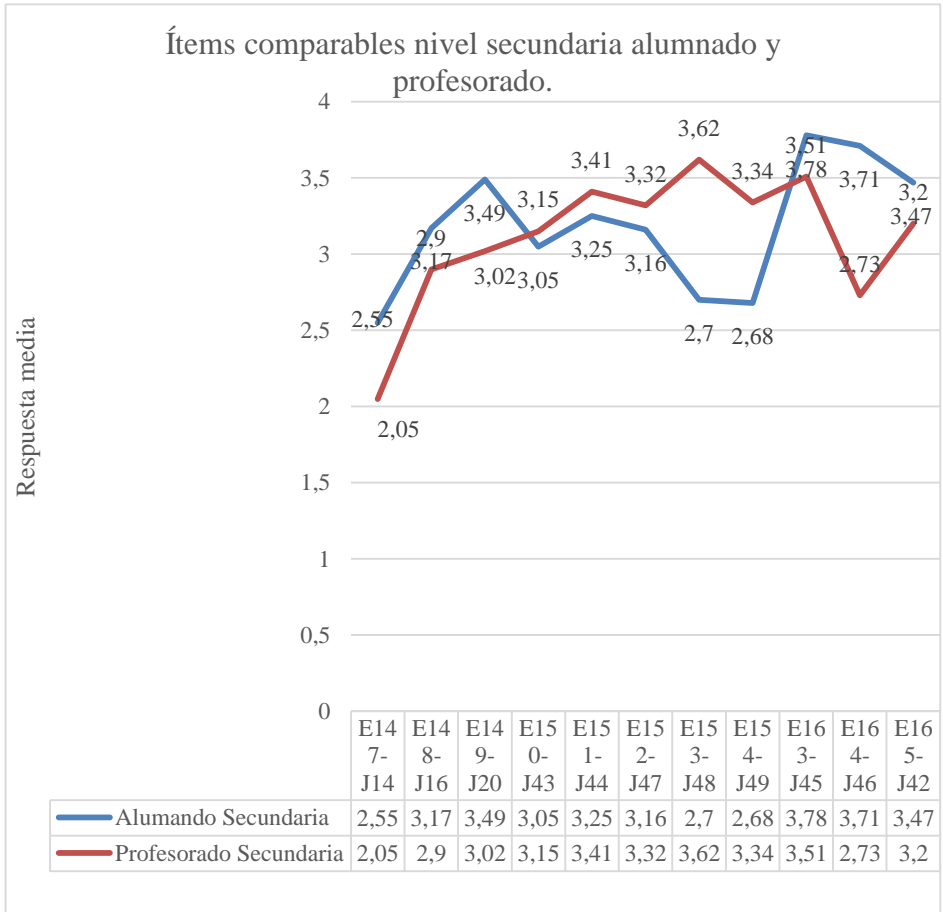
En el siguiente apartado se analizan las respuestas aportadas a los ítems comparables por estudiantes y docentes en el nivel de enseñanza secundaria -véanse tabla 51 y figura 108-.

Tabla 51.*Ítems comparables nivel secundaria alumnado y docente.*

Número de ítem	Ítems	Alumnado Secundaria	Ítems	Media Profesorado Secundaria
E147-J14	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?	2,55	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? examen oral	2,05
E148-J16	¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?	3,17	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	2,9
E149-J20	¿El/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?	3,49	usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? observación	3,02
E150-J43	¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	3,05	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a	3,15
E151-J44	¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un	3,25	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si	3,41

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

	error?		considera que puede haber un error	
E152-J47	¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	3,16	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Habla con este alumno/ esta alumna	3,32
E153-J48	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	2,7	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Suele darle tareas adicionales	3,62
E154-J49	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	2,68	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna	3,34
E163-J45	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?	3,78	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes	3,51
E164-J46	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?	3,71	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase	2,73
E165-J42	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?	3,47	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno	3,2

Figura 108.*Ítems comparables alumnado y docente nivel secundaria*

Nota: E147- J14 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?, Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral; E150-J43 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a; E151-J44 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error; E152-J47 ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? Usted, como docente, cuando un

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna; E153-J48 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?, Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales; E154-J49 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?, Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna; E163-J45 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes; E164-J46 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase; E165-J42 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno.

Si observamos la tabla 51 y la figura 108, donde se comparan las respuestas aportadas por alumnado del nivel de enseñanza secundaria y las respuestas aportadas por el profesorado de enseñanza secundaria, se puede apreciar *que el alumnado y profesorado coinciden en sus respuestas respecto a la aplicación de la metodología de evaluación en el aula en los siguientes ítems.*

Si se analiza el ítem E151 que pregunta al alumnado, *¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?* el alumnado contesta con una media \bar{x}_a 3,25; respecto al equipo docente en el ítem J44 se pregunta para evaluar se basa en: *Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error* media \bar{x}_d 3,41.

En los ítems E165-J42, el alumnado responde que muchas veces para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta tener la libreta aseada (media a 3, 47); El equipo docente de enseñanza secundaria en el ítem J42 contesta que muchas veces para evaluar se basa en los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno (media \bar{X} d 3, 2).

Respecto los ítems E147-J14, ambos grupos del nivel de secundaria indican que casi nunca se utiliza en el aula como metodología de evaluación el examen /control oral. En concreto, el ítem hace referencia a ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? con una media total de alumnado media \bar{X} a 2,55; el ítem J14 pregunta al equipo docente en su aula ¿*utiliza* las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral con una media total de media \bar{X} d 2,05.

Por otro lado, se observan diferencias de opinión en el ítem E153 el alumnado de secundaria opina que casi nunca (media \bar{X} a 2,7) cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales. No obstante, el docente opina en el ítem J48 con media \bar{X} d 3,62 siempre como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas suele darle tareas adicionales.

Respecto al ítem E154, el alumnado opina que casi nunca, media \bar{X} a 2,68, ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? No obstante, el equipo docente opina en el ítem J49, con media \bar{X} d 3,34 que siempre cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Atendiendo el ítem E164, el alumnado opina con media \bar{X}_a 3,71 que siempre el docente para realizar la evaluación en el aula para la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, el equipo docente de enseñanza secundaria indica con sus respuestas al ítem J46, casi nunca media \bar{X}_d 2,73 para evaluar se basa en el comportamiento que han tenido en clase.

Respuestas cotejadas grupo total.

Llegados a este punto del trabajo de investigación, se seleccionan los ítems similares, es decir, ítems que aparecen en el cuestionario que responde el alumnado y profesorado con el fin de poder conocer la opinión total de cada grupo de trabajo sobre la MDE-A. En el desarrollo del estudio se considera adecuado comparar respuestas totales aportadas por el alumnado, se indica con el símbolo media \bar{X}_a y profesorado, se indica con el símbolo media \bar{X}_d .

A continuación, se muestra la tabla 52 compuesta por 11 ítems, acompañada de la respuesta aportada por el /la estudiante y el /la profesor/a, los dos grupos de estudio en esta investigación.

Recordemos que para responder a los ítems ambos grupos contestan a una escala Likert de 4 puntos donde 1 es nada y 4 es mucho/siempre.

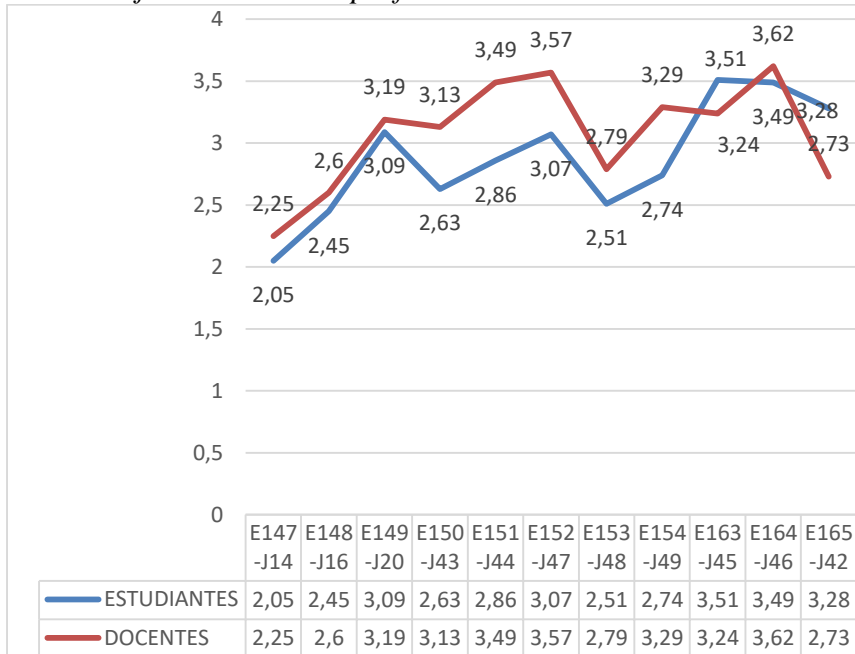
Tal como se hace en apartados anteriores se intenta comparar las respuestas con el fin de llegar a conclusiones en el ámbito de la Metodología de Evaluación en el aula.

Tabla 52.*Ítems comparables grupo total alumnado y docente.*

Número de ítem	Ítems	Alumnado	Ítems	Profesorado
E147-J14	¿Ei/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?	2,05	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral	2,25
E148-J16	¿Ei/La profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?	2,45	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	2,6
E149-J20	¿Ei/La profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?	3,09	Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación	3,19
E150-J43	¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?	2,63	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a	3,13
E151-J44	¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?	2,86	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error	3,49
E152-J47	¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?	3,07	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna	3,57

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

E153-J48	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?	2,51	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales	2,79
E154-J49	¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?	2,74	Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna	3,29
E163-J45	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?	3,51	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes	3,24
E164-J46	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?	3,49	Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase	3,62
E165-J42	Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?	3,28	Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno	2,73

Figura 109.*Ítems cotejados alumnado/profesorado totales*

Nota: E147- J14 ¿El/La profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?, Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Examen oral; E150-J43 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Un seguimiento personal de cada alumno/a; E151-J44 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error; E152-J47 ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/ esta alumna; E153-J48 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?, Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales; E154-J49 ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?, Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna; E163-J45 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

exámenes; E164-J46 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase; E165-J42 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?, Usted, como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno.

Al observar la figura 109, de las respuestas aportadas se analiza que cuando se pregunta al profesorado y alumnado si utiliza el examen oral en el aula como metodología de evaluación, las respuestas aportadas los ítems E147-J14 por el alumnado (media $\bar{X}_{at}^{72.05}$) y el/a docente (media $\bar{X}_{dt}^{8t} 2,25$) indica que pocas veces se utiliza el examen oral como metodología de evaluación en el aula.

Si se analizan las respuestas ofrecidas respecto los ítems E148-J16, la técnica de evaluación Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso, se hace referencia en los ítems, muestra una respuesta por parte del alumnado media $\bar{X}_{at} 2,45$ y la respuesta media que aporta el profesorado, media $\bar{X}_{dt} 2,65$.

Respecto a la pregunta Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación? Observación, esta pregunta hace referencia a los ítems E149-J20, respectivamente en alumnado y en profesorado. Ambos (media $\bar{X}_{at} 3,09$ / media \bar{X}_{dt}

⁷ \bar{X}_{at} : Hace referencia a la media de respuestas totales del alumnado. Incluye respuestas al ítem del alumnado de enseñanza primaria y del alumnado de enseñanza secundaria obligatoria.

⁸ \bar{X}_{dt} : Hace referencia a la media de respuestas totales aportadas por el profesorado. Incluye respuestas aportadas al ítem por el equipo docente de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria.

3,19) indican que siempre se utiliza la observación como metodología de evaluación.

En los ítems E150-J43 donde para evaluar se basan en: Un seguimiento personal de cada alumno/a. el profesorado (media \bar{X}_{dt} 3,13), se valora que siempre realiza un seguimiento personal de cada alumno como metodología para poder realizar la evaluación en el aula. En cambio, el alumnado (media \bar{X}_{at} 2,63) responde que casi nunca el profesorado realiza un seguimiento del alumnado como una metodología para poder realizar la evaluación del alumno/a en el aula.

Si se analiza los ítems E151- J44, el alumnado responde al ítem que casi nunca (media \bar{X}_{at} 2,86) el/la profesor/a explica la evaluación realizada al alumnado y la revisa ante él /ella si considera que puede haber un error. No obstante, el docente (J44) responde que siempre media \bar{X}_{dt} 3,49 explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error.

Cuando se pregunta en el ítem E152, ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? y en el ítem J47, como docente, cuando un/una alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Habla con este alumno/esta alumna. Ambos grupos contestan que siempre (media \bar{X}_{at} 3,07/ media \bar{X}_{dt} 3,57) donde ante resultados numéricos bajos se habla con el alumno/la alumna.

Al analizar la pregunta como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Suele darle tareas adicionales, las respuestas aportadas a los ítems E153/J48

son similares, ambos grupos participantes contestan que casi nunca (media \bar{X} at 2,51/ media \bar{X} dt 2,79) ante notas muy bajas se dan tareas adicionales.

Si se observan los ítems E154/J49, para alumnado y profesorado respectivamente, donde se pregunta: Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas: Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna, las respuestas que aporta el alumnado (media \bar{X} at 2,74) desvelan que a veces ante calificaciones bajas llama a los tutores o progenitores. En cambio, el equipo docente opina en el ítem J49 siempre (media \bar{X} dt 3,29) ante calificaciones bajas de un/una alumno/a llaman a los tutores legales o progenitores.

Cuando se pregunta en el ítem E163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?, y en el ítem J45, como docente, para evaluar se basa en: El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes, las respuestas aportadas por el alumnado media \bar{X} at 3,51 y el equipo docente media \bar{X} dt 3,24 indican que siempre se utiliza como técnica de evaluación en el aula el trabajo que realiza el alumnado a lo largo de todo el curso escolar, no sólo tiene presente los exámenes como metodología de evaluación en el aula.

Respecto al ítem E164, Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? y al ítem J46, como docente, para evaluar se basa en: El comportamiento que han tenido en clase, las respuestas que aporta el alumnado (media \bar{X} at 3,49) como el profesorado (media \bar{X} dt 3,62) indican que siempre tiene presente el comportamiento en clase para realizar la evaluación

final, es decir, que una metodología de evaluación formativa se utiliza como técnica de evaluación en el aula.

Las respuestas aportadas al ítem E165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? y J42 donde pregunta como docente, para evaluar se basa en: Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno, las respuestas aportadas por el alumnado media \bar{X} at 3,28 refieren que siempre evalúa los ejercicios o actividades que se realizan en la libreta. No obstante, el profesorado, media \bar{X} dt 2,73 indica que a veces se evalúa las actividades o ejercicios realizados en la libreta.

Analizadas las respuestas a los ítems cotejables se puede realizar una primera aproximación a partir de los resultados, más tarde se volverán a realizar otras conclusiones más específicas en el capítulo 11 dedicado a las conclusiones en este sentido.

En este caso, el argumento destacable a partir de los datos anteriores es que tanto alumnado como profesorado entienden como técnicas evaluativas un amplio bagaje de metodologías, por ejemplo, los exámenes de desarrollo extenso, la entrevista con el alumnado cuando obtiene calificaciones bajas y ofrecer tareas adicionales, la observación del trabajo que realiza en clase, hacer todos los días los deberes, portarse bien en clase. Este tipo de respuestas indican que tanto docentes y estudiantes conocen qué técnicas se van a utilizar y la evaluación en el aula que se realiza al unificar una evaluación sumativa y la evaluación formativa.

Capítulo 10. Análisis de diferencias entre variables

10.1. Resultados estudiantes

Etapa 1. Primaria.

A partir de las respuestas de los/as estudiantes en la etapa de primaria se analizan las diferencias estadísticamente significativas entre todas las preguntas, actuando como variables dependientes, en relación con la pregunta 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*, este ítem hace referencia a si el alumnado percibe que la evaluación es justa o no, que actúa como variable independiente. Por lo tanto, se comprueba si percibir o no la evaluación de manera justa puede estar relacionado con el tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado, en cuanto a las diferencias entre las categorías de respuesta.

En este sentido, los resultados al realizar la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre las variables anteriormente mencionadas, muestran dos tendencias a partir de la significación asintótica: (1) no existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de respuesta entre ambas variables, por lo tanto la significación asintótica es superior a 0,05 y se conserva la hipótesis nula donde las distribuciones son iguales, y (2), sí que existe relación estadísticamente significativa, siendo la significación asintótica menor a 0,05 y rechazando la hipótesis nula. En este último caso, se acepta la hipótesis alternativa donde sí que se encuentran distribuciones estadísticamente diferentes entre las categorías de respuesta de ambas variables estudiadas tal y como se pueden observar en los datos de la Tabla 53.

Tabla 53.*Resumen de contrastes de hipótesis primaria*

Número	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,128	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,144	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,014	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

6	La distribución de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,024	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,778	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,058	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,065	Conserve la hipótesis nula.

12	La distribución de 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,017	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
15	La distribución de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

17	La distribución de 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,006	Rechace la hipótesis nula.
19	La distribución de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,009	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,021	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

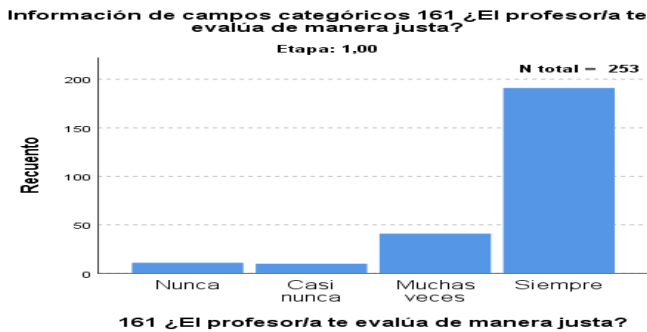
Nota: Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050.

A partir de los resultados de la anterior tabla resumida, se irán analizando las diferencias entre las respuestas de manera específica, así como las tendencias que puedan ir apareciendo. Para ello, tomaremos como referencia principal los resultados con las categorías de respuesta de la variable independiente 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?* En este caso, tal y como se puede observar en la siguiente figura

110, la mayoría de las respuestas se sitúan en los niveles de acuerdo máximos. Por lo que, estos estudiantes de educación primaria están totalmente de acuerdo en general que muchas veces o siempre su profesorado les evalúa de manera justa.

Figura 110.

Recuento respuestas por categorías variable independiente 161



En este sentido, se analizarán qué variables dependen de esta percepción de evaluación justa en busca de los tipos de evaluación o instrumentos utilizados que puedan ser la causa de esta consecuencia. Para ello, se irán estudiando las diferencias y relaciones entre los conjuntos de respuestas y categorías de las variables junto a sus resultados, figuras de cajas y bigotes entre categorías de respuesta de manera conjunta, así como los recuentos de manera específica. Todo ello, nos permitirá poder observar la tendencia que pueda existir de manera estadísticamente significativa entre la percepción o no de una evaluación justa como consecuencia del tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado hacia el alumnado de educación primaria, observando a su vez las causas y consecuencias establecidas entre los datos obtenidos.

Percepción de la justicia en la evaluación (variable independiente 161) frente a variables dependientes.

Caso 1. Controles orales (147 y161)

En el caso 1, las diferencias de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas (,128), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 54 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 54.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 147 y161

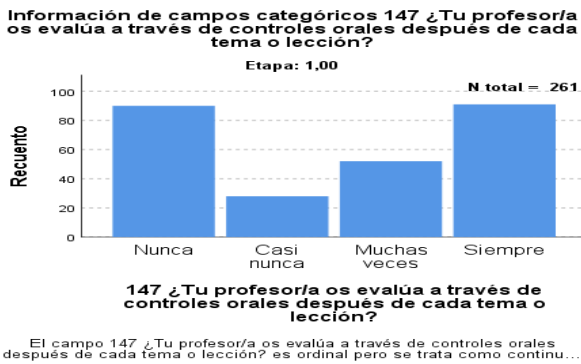
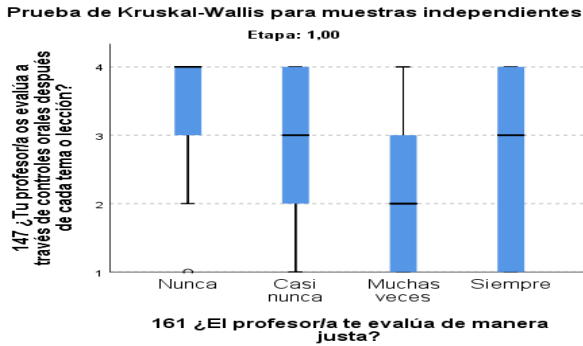
N total	253
Estadístico de prueba	5,680 ^{a,b}
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,128

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates; b No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

En este caso 1, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 111 donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente

Figura 111.

Diferencias categorías respuesta entre variable 147 y 161



Por lo tanto, no se puede asociar que cuando el profesorado evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección al alumnado de educación primaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 2. Controles con material (148 y 161)

En el caso 2, las diferencias de 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas (,144), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 55 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 55.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes. 148 y 161

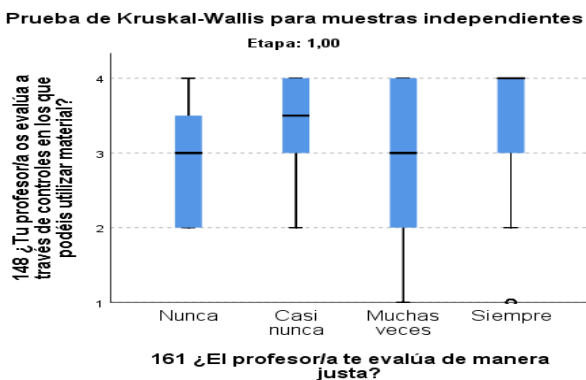
N total	250
Estadístico de prueba	5,416 ^{a,b}
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,144

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates. b. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

En este caso 2, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 112 donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 112.

Diferencias categorías respuesta entre variable 148 y 161



Información de campos categóricos 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utiliz...



El campo 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? es ordinal pero se trata como continuo en la ...

Por lo tanto, no se puede asociar que cuando el profesorado evalúa a través de controles en los que se puede utilizar material al alumnado de educación primaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 3. Observación (149 y 161)

En el caso 3, las diferencias de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,014$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 56 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 56.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 149 y 161

N total	252
Estadístico de prueba	10,604 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,014

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 3, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 113 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en

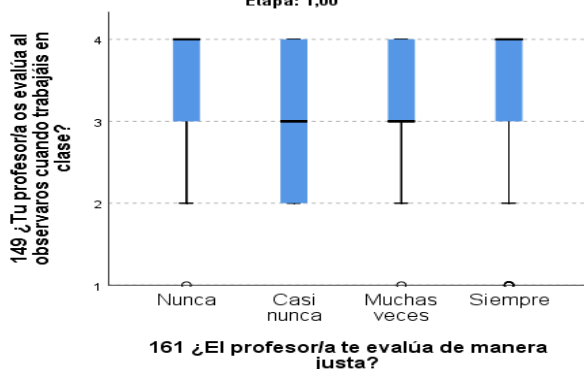
relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 113.

Diferencias categorías respuesta entre variable 149 y 161

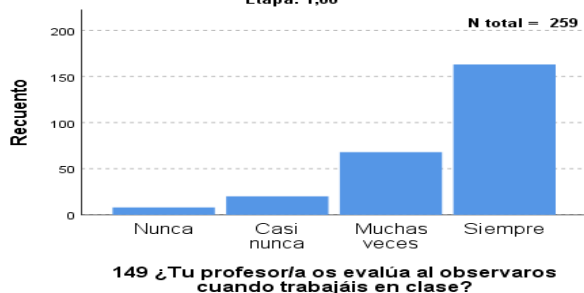
Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes

Etapa: 1,00



Información de campos categóricos 149 ¿Tu profesora os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?

Etapa: 1,00



El campo 149 ¿Tu profesora os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado evalúa observando mientras el alumnado de educación primaria trabaja en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 4. Seguimiento personal (150 y 161)

En el caso 4, las diferencias de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 57 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 57.*Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes. 150 y 161*

N total	249
Estadístico de prueba	22,633 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

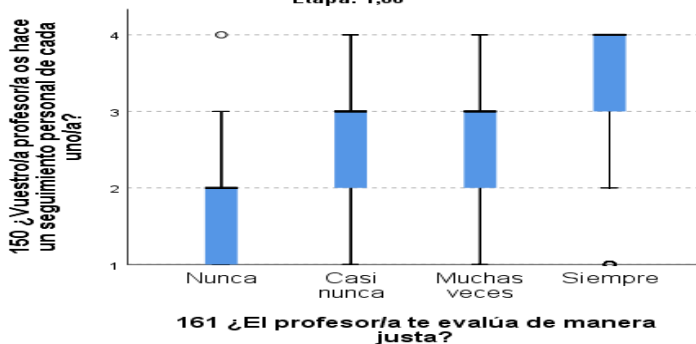
En este caso 4, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 114 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 114.

Diferencias categorías respuesta entre variable 150 y 161

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes

Etapa: 1,00



Información de campos categóricos 150 ¿Vuestro/a profesora/os hace un seguimiento personal de cada ...

Etapa: 1,00



El campo 150 ¿Vuestro/a profesora/os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación primaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 5. Revisión de errores (151 y 161)

En el caso 5, las diferencias de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 58 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 58.*Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes. 151 y 161*

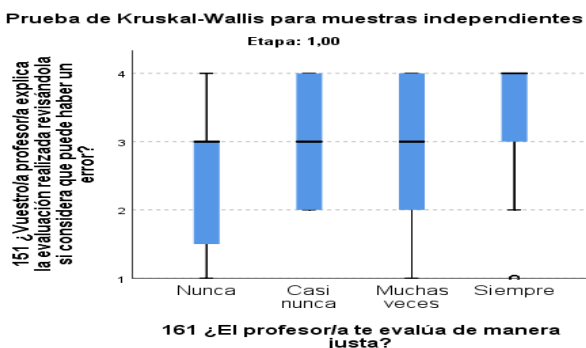
N total	249
Estadístico de prueba	21,336 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 5, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 115 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 115.

Diferencias categorías respuesta entre variable 151 y 161



El campo 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error hacia el alumnado de educación primaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 6. Notas bajas y feed-back (152 y 161)

En el caso 6, las diferencias de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas (,024), tal y como se puede observar en la siguiente tabla

59 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 59.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 152 y 161

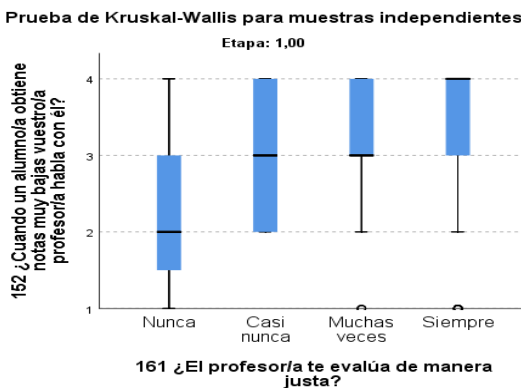
N total	247
Estadístico de prueba	9,454 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,024

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 6, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 116 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 116.

Diferencias categorías respuesta entre variable 152 y 161



Información de campos categóricos 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a...



152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?

El campo 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? es ordinal pero se trata como continuo en la ...

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria obtiene notas muy bajas y el profesorado habla con ellos/as, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 7. Tareas adicionales (153 y 161)

En el caso 7, las diferencias de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas ($,778$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 60 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 60.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 153 y 161

N total	253
Estadístico de prueba	1,098 ^{a,b}
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,778

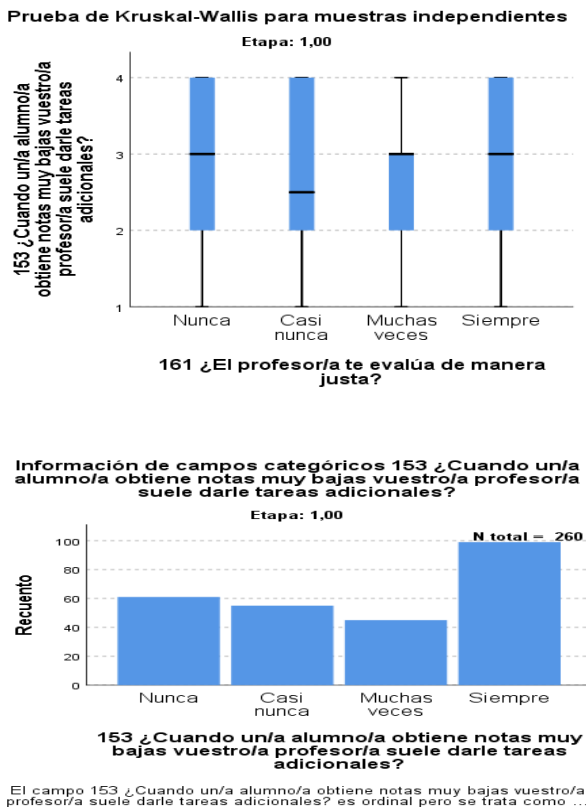
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates. b. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

En este caso 7, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la

tendencia en la figura 117 donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 117 .

Diferencias categorías respuesta entre variable 153 y 161



Por lo tanto, no se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria obtiene notas muy bajas y el profesorado les suele

asignar tareas adicionales, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 8. Comunicación a familias (154 y 161)

En el caso 8, las diferencias de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas ($,058$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 61 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 61.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 154 y 161

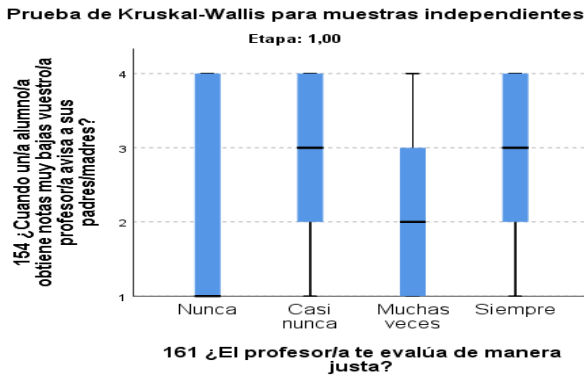
N total	250
Estadístico de prueba	7,469 ^{a,b}
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,058

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates. b. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

En este caso 8, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 118 donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 118.

Diferencias categorías respuesta entre variable 154 y 161



Información de campos categóricos 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesora/a avisa a sus padres/madres?



El campo 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesora/a avisa a sus padres/madres? es ordinal pero se trata como ...

Por lo tanto, no se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria obtiene notas muy bajas y el profesorado avisa a sus padres/madres, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 9. Examen (155 y 161)

En el caso 9, las diferencias de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son

estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 62 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 62.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 155 y 161

N total	252
Estadístico de prueba	31,880 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

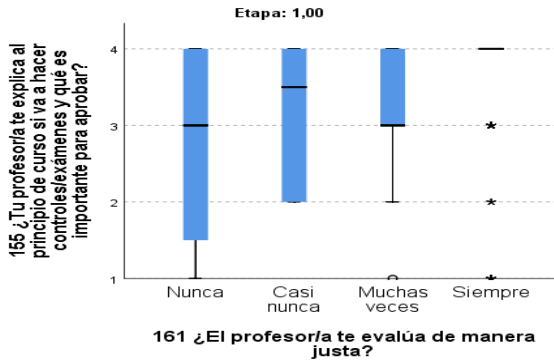
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 9, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 119 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 119.

Diferencias categorías respuesta entre variable 155 y 161

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 155 ¿Tu profesora te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?



El campo 155 ¿Tu profesora te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el/la docente explica al alumnado de educación primaria al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es lo importante para aprobar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 10. Explicar en clase (156 y 161)

En el caso 10, las diferencias de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son

estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 63 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 63.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 156 y 161

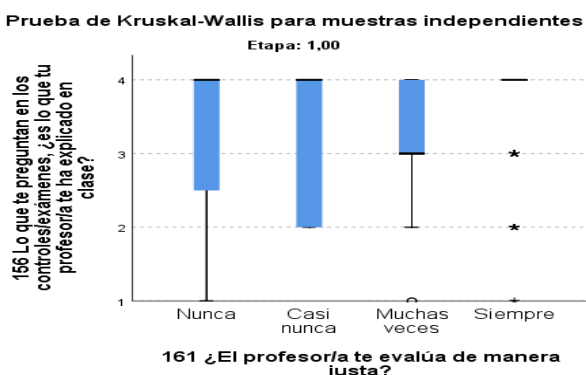
N total	253
Estadístico de prueba	49,872 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

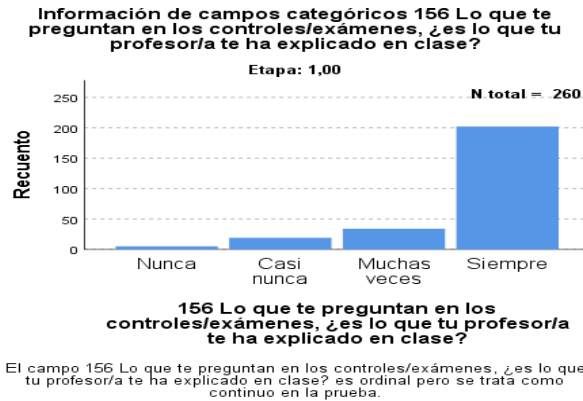
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 10, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 120 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 120 .

Diferencias categorías respuesta entre variable 156 y 161





Por lo tanto, se puede asociar que cuando al alumnado de educación primaria le preguntan en los controles/exámenes lo que el profesorado ha explicado en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 11. Feed-back nota numérica (157 y 161)

En el caso 11, las diferencias de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas ($,065$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 64 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 64.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 157 y 161

N total	248
Estadístico de prueba	7,229 ^{a,b}
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,065

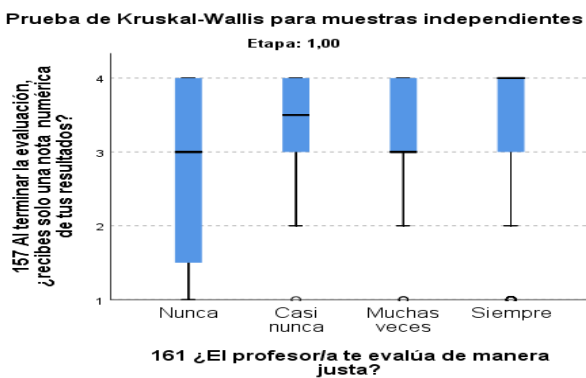
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates. b. No se realizan múltiples comparaciones porque la prueba global no muestra diferencias significativas en las muestras.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

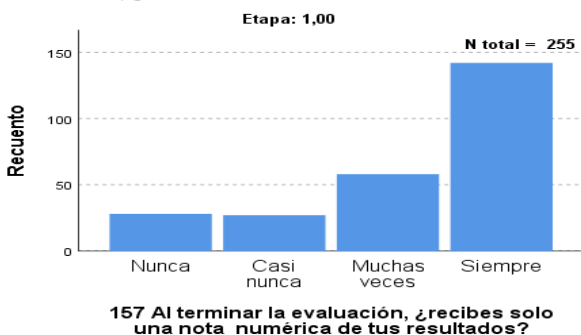
En este caso 11, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 121 donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 121.

Diferencias categorías respuesta entre variable 157 y 161



Información de campos categóricos 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus ...



El campo 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, no se puede asociar que cuando al alumnado le preguntan en los controles/exámenes lo que el profesorado ha explicado en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 12. Feed-back mensaje escrito (158 y 161)

En el caso 12, las diferencias de 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,017$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 65 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 65.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 158 y 161

N total	249
Estadístico de prueba	10,140 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,017

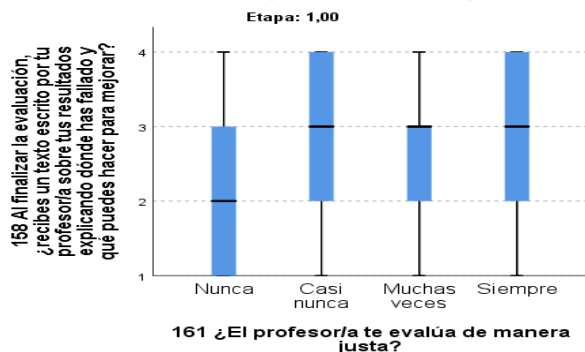
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 12, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 122 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 122.

Diferencias categorías respuesta entre variable 158 y 161

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesora sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?



El campo 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesora sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria al finalizar la evaluación recibe un texto escrito por su docente sobre sus resultados donde se explica en qué ha fallado y qué puede hacer para mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 13. Informar en persona acerca de los errores (159 y 161)

En el caso 13, las diferencias de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 66 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 66.*Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 159 y 161*

N total	250
Estadístico de prueba	21,033 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

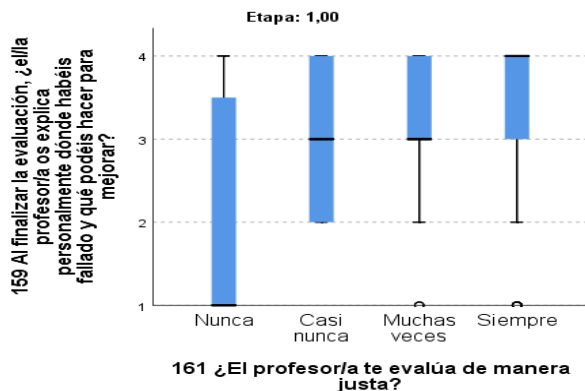
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 13, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 123 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 123.

Diferencias categorías respuesta entre variable 159 y 161

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesora os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?



El campo 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesora os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria al finalizar la evaluación recibe por su docente una explicación individual con los fallos y dónde pueden mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 14. Qué debes mejorar (160 y 161)

En el caso 14, la relación de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 67 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 67.*Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 160 y 161*

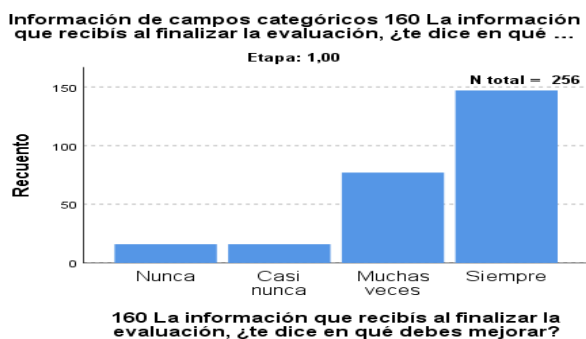
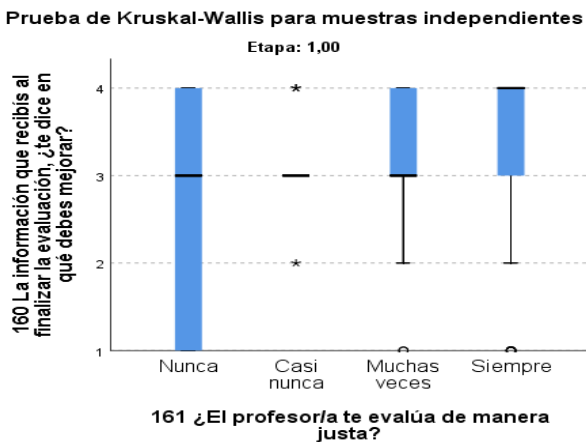
N total	250
Estadístico de prueba	23,470 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 14, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 124 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 124.

Diferencias categorías respuesta entre variable 160 y 161



El campo 160 La información que recibis al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la ...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria al finalizar la evaluación recibe por su docente una explicación en qué puede mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 15. Aprobar exámenes (162 y 161)

En el caso 15, las diferencias de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 68 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 68.*Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes. 162 y 161*

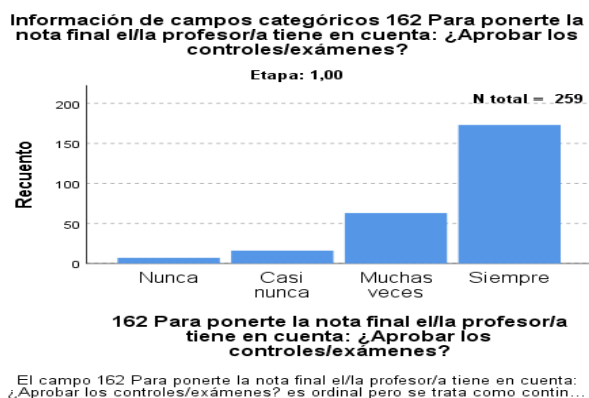
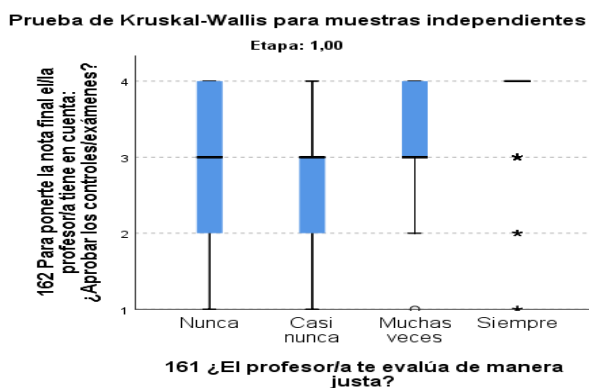
N total	252
Estadístico de prueba	41,843 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 15, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 125 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 125.

Diferencias categorías respuesta entre variable 162 y 161



Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación primaria tiene en cuenta aprobar los exámenes/controles, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 16. Hacer los deberes (163 y 161)

En el caso 16, las diferencias de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 69 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 69.*Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 163y 161*

N total	250
Estadístico de prueba	28,583 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

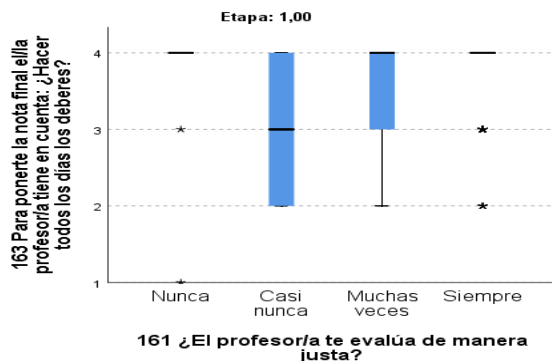
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 16, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 126 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

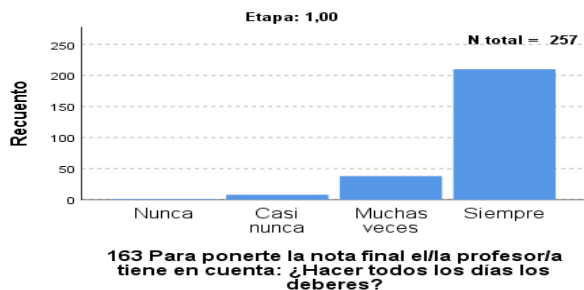
Figura 126.

Diferencias categorías respuesta entre variable 163 y 161

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 163 Para ponerte la nota final el/la profesora/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?



El campo 163 Para ponerte la nota final el/la profesora/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es ordinal pero se trata como contin...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación primaria tiene en cuenta hacer todos los días los deberes, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 17. Portarte bien (164 y 161)

En el caso 17, las diferencias de 164 Para ponerte la nota final el/la profesora/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$),

tal y como se puede observar en la siguiente tabla 70 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 70.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 164 y 161

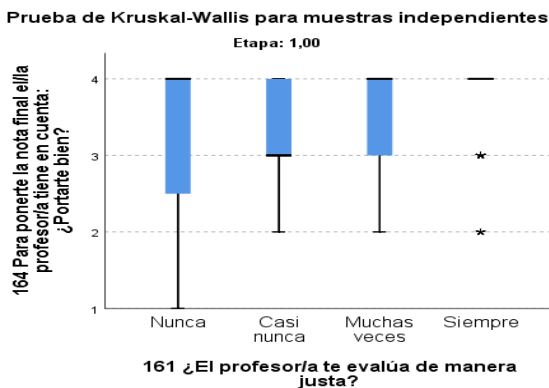
N total	249
Estadístico de prueba	25,863 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

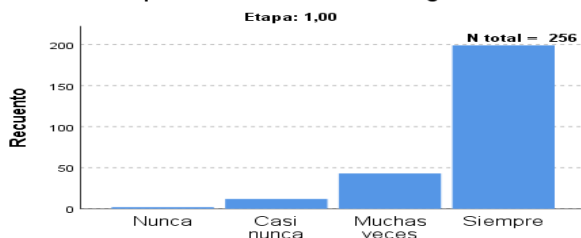
En este caso 17, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 127 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 127.

Diferencias categorías respuesta entre variable 164 y 161



Información de campos categóricos 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?



164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?

El campo 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación primaria tiene en cuenta portarse bien, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 18. Tener la libreta aseada (165 y 161)

En el caso 18, las diferencias de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,006$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 71 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 71.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 165 y 161

N total	251
Estadístico de prueba	12,508 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,006

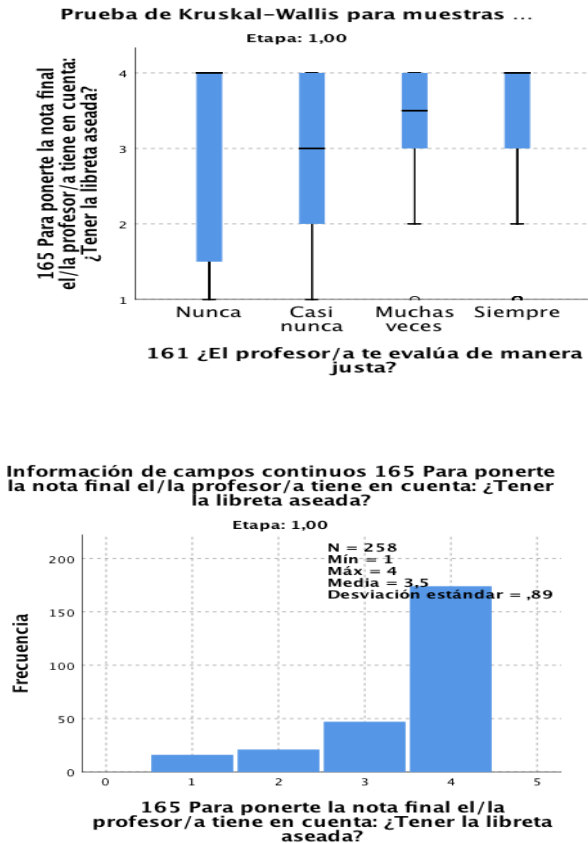
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 18, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 128 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en

relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 128.

Diferencias categorías respuesta entre variable 165 y 161



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación primaria y para poner la nota final tiene en cuenta que la libreta esté aseada, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 19. Escribir bien (166 y 161)

En el caso 19, las diferencias de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,009$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 72 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 72.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 166 y 161

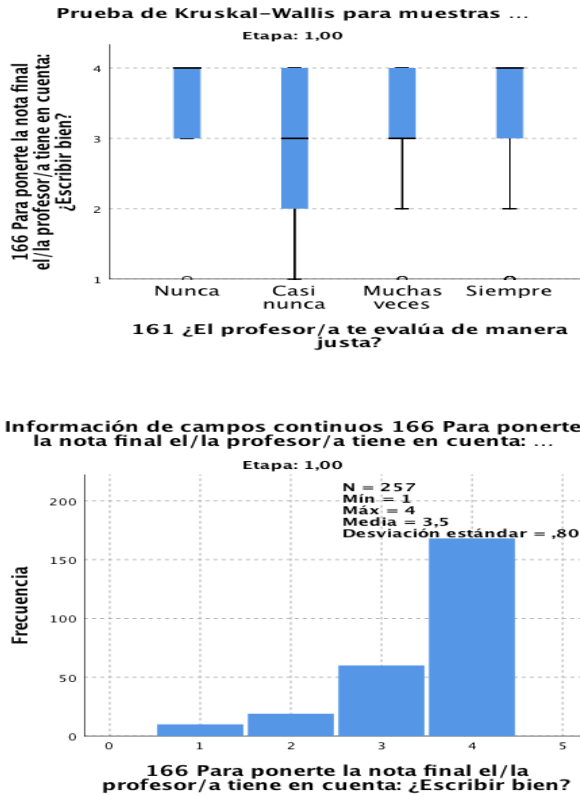
N total	250
Estadístico de prueba	11,601 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,009

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 19, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 129 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 129.

Diferencias categorías respuesta entre variable 166 y 161



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación primaria y para poner la nota final tiene en cuenta escribir bien, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 20. No hablar en clase (167 y 161)

En el caso 20, las diferencias de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas (.021), tal y como se puede observar en la siguiente tabla

73 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 73.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 167 y 161

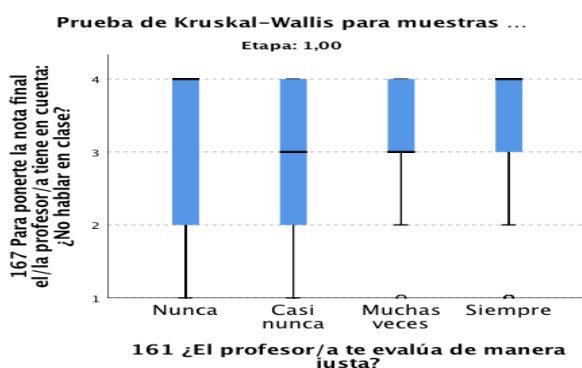
N total	251
Estadístico de prueba	9,735 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,021

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

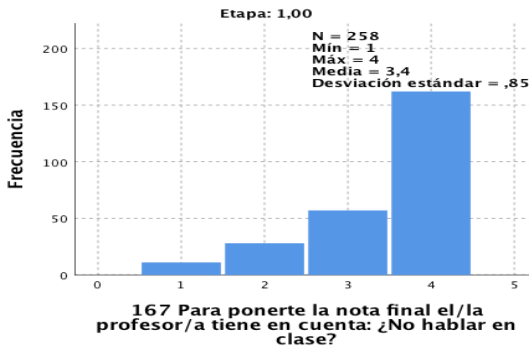
En este caso 20, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 130 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 130.

Diferencias categorías respuesta entre variable 167 y 161



Información de campos continuos 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No ...



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación primaria y para poner la nota final tiene en cuenta no hablar en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 21. Llevar el material necesario (168 y 161)

En el caso 21, las diferencias de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 74 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 74.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 168 y 167

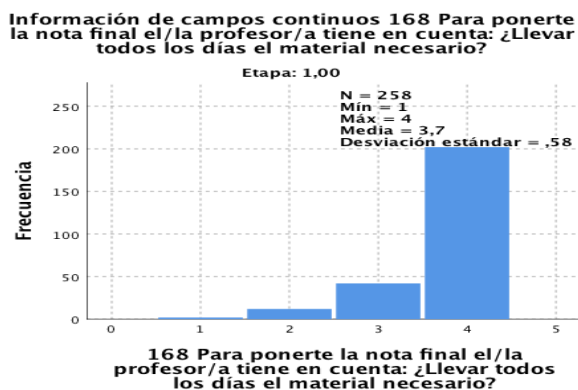
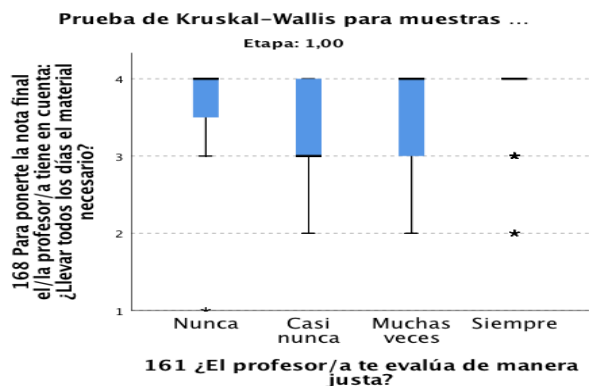
N total	251
Estadístico de prueba	18,033 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 21, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 131 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 131.

Diferencias categorías respuesta entre variable 168 y 161



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación primaria y para poner la nota final tiene en cuenta llevar todos los días el material necesario, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Etapa 2. Secundaria

A partir de las respuestas de los/las estudiantes en la etapa de secundaria se analizan las diferencias estadísticamente significativas entre todas las preguntas, actuando como variables dependientes, en relación con la pregunta 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*, que actúa como variable independiente. Por lo tanto, se comprueba si percibir o no la evaluación de manera justa puede estar relacionado con el tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado, en cuanto a las diferencias entre las categorías de respuesta.

Los resultados en este sentido al realizar la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre las variables anteriormente mencionadas, muestran dos tendencias a partir de la significación asintótica: (1) no existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de respuesta entre ambas variables, por lo tanto la significación asintótica es superior a 0,05 y se conserva la hipótesis nula donde las distribuciones son iguales, y (2), sí que existe relación estadísticamente significativa, siendo la significación asintótica menor a 0,05 y rechazando la hipótesis nula. En este último caso, se acepta la hipótesis alternativa donde sí que se encuentran distribuciones estadísticamente diferentes

entre las categorías de respuesta de ambas variables estudiadas –tal y como se pueden observar en los datos de la siguiente Tabla 75.

Tabla 75

Resumen de contrastes de hipótesis secundaria

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,027	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,002	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

7	La distribución de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

13	La distribución de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
15	La distribución de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
17	La distribución de 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
19	La distribución de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

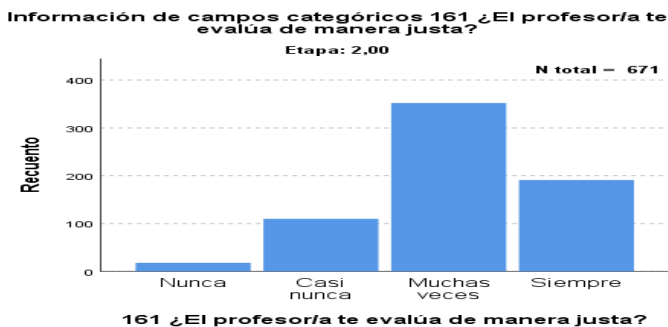
20	La distribución de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Nota: Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050.

A partir de los resultados de la tabla anterior, se analizarán las diferencias entre las respuestas de manera específica, así como las tendencias que puedan ir apareciendo. Para ello, tomaremos como referencia principal los resultados con las categorías de respuesta de la variable independiente 161 ¿El/la profesor/a te evalúa de manera justa? En este caso, tal y como se puede observar en la siguiente figura 132 la mayoría de las respuestas se sitúan en los niveles de acuerdo máximos. Por lo que, estos estudiantes de educación secundaria están totalmente de acuerdo que muchas veces o siempre su profesorado les evalúa de manera justa.

Figura 132.

Respuestas por categorías variable independiente 161.



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

En este sentido, se analizarán qué variables dependen de esta percepción de evaluación justa en busca de los tipos de evaluación o instrumentos utilizados que puedan ser la causa de esta consecuencia. Para ello, se estudiarán las diferencias y relaciones entre los conjuntos de respuestas y categorías de las variables junto a sus resultados, figuras de cajas y bigotes entre categorías de respuesta de manera conjunta, así como los recuentos de manera específica. Todo ello, nos permitirá poder observar la tendencia que pueda existir de manera estadísticamente significativa entre la percepción o no de una evaluación justa como consecuencia del tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado hacia el alumnado de educación primaria, observando a su vez las causas y consecuencias establecidas entre los datos obtenidos.

Caso 1. Controles orales (147 y161)

En el caso 1, las diferencias de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas (.027), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 76 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 76.

Prueba Kurskal-Wallis de muestras independientes 147 y 161.

N total	669
Estadístico de prueba	9,156 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,027

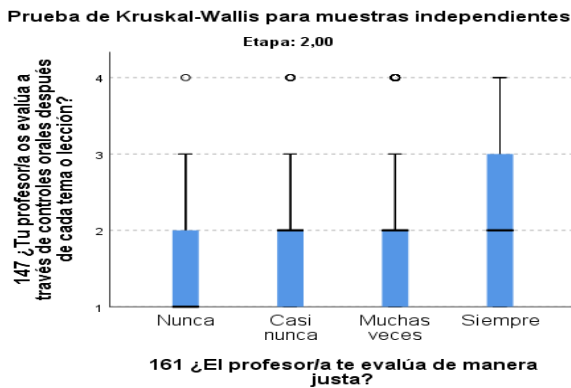
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 1, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la

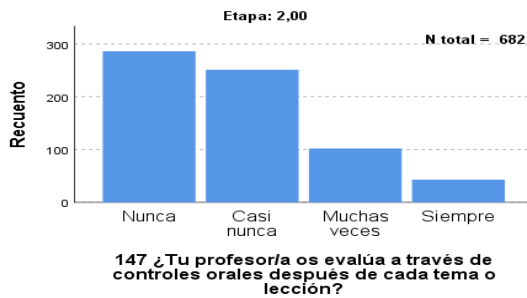
tendencia en la figura 133 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables, tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 133.

Diferencias categorías respuesta entre variable 147 y 161.



Información de campos categóricos 147 ¿Tu profesora/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?



El campo 147 ¿Tu profesora/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? es ordinal pero se trata como continu...

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando no existe la evaluación con controles orales por el profesorado el alumnado

de educación secundaria lo percibe como una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa por el/la estudiante.

Caso 2. Controles con material (148 y 161)

En el caso 2, las diferencias de 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? Sí son estadísticamente significativas ($,002$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 77 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 77.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 148 y 161

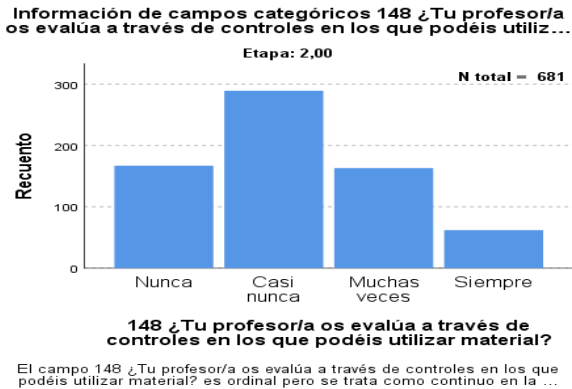
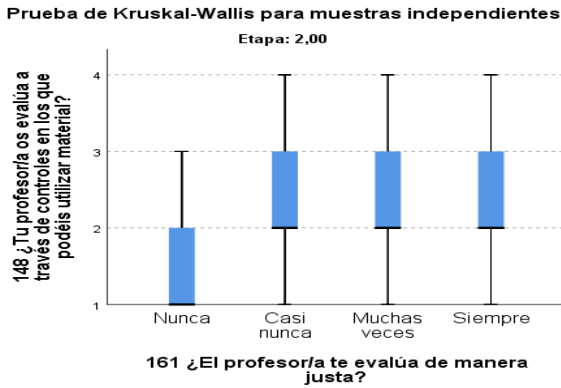
N total	668
Estadístico de prueba	14,786 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,002

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 2, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variable, podemos comprobar la tendencia en la figura 134 donde si aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables, tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 134.

Diferencias categorías respuesta entre variable 148 y 161.



Por lo tanto, se puede asociar que cuantos menos controles con material realiza el/la profesor/a, el/la estudiante de educación secundaria lo indica como una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 3. Observación (149 y 161)

En el caso 3, las diferencias de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y

como se puede observar en la siguiente tabla 78 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 78.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 149 y 161

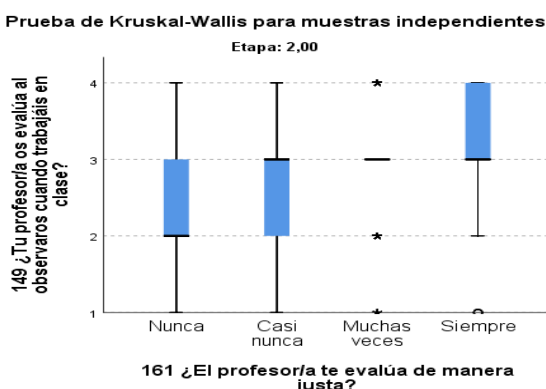
N total	668
Estadístico de prueba	39,075 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

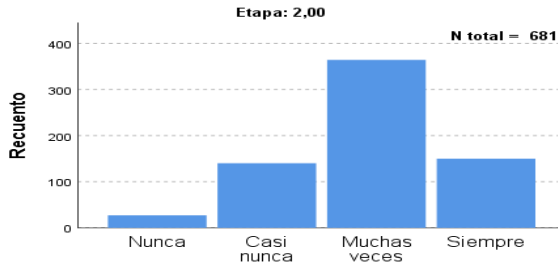
En este caso 3, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 135 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 135.

Diferencias categorías respuesta entre variable 149 y 161.



Información de campos categóricos 149 ¿Tu profesora/os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?



149 ¿Tu profesora/os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?

El campo 149 ¿Tu profesora/os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado evalúa observando mientras el alumnado de educación secundaria trabaja en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 4. Seguimiento personal (150 y 161)

En el caso 4, las diferencias de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 79 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 79.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 150 y 161

N total	666
Estadístico de prueba	59,033 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

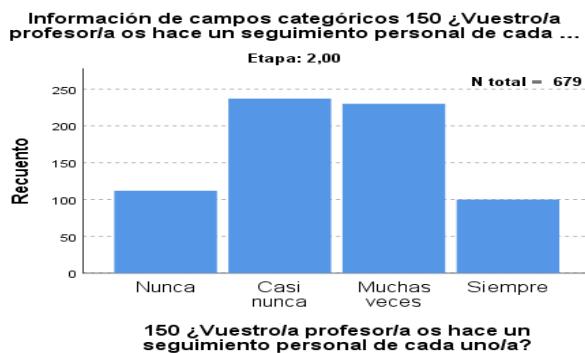
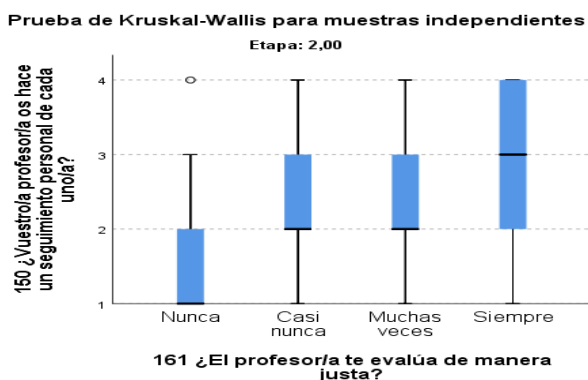
En este caso 4, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 136 donde sí que aparecen diferencias

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

estadísticamente significativas en la percepción del alumnado de secundaria en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 136.

Diferencias categorías respuesta entre variable 150 y 161.



El campo 150 ¿Vuestro/a profesora/os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación secundaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una

evaluación consecuentemente percibida como justa. No obstante, no existe una tendencia clara.

Caso 5. Revisión de errores (151 y 161)

En el caso 5, las diferencias de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 80 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 80.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 151 y 161

N total	666
Estadístico de prueba	70,132 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

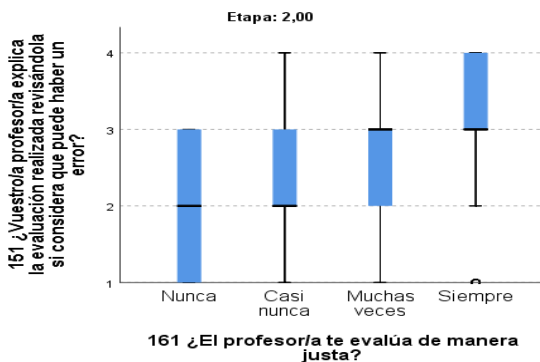
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 5, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 137 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado de secundaria en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 137.

Diferencias categorías respuesta entre variable 151 y 161.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 151 ¿Vuestro/a profesora explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?



El campo 151 ¿Vuestro/a profesora explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error hacia el alumnado de educación secundaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 6. Notas bajas y feed-back (152 y 161)

En el caso 6, las diferencias de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente

significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 81 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 81.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 152 y 161

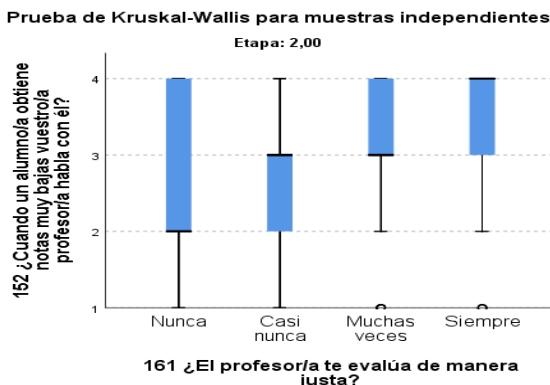
N total	667
Estadístico de prueba	51,463 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

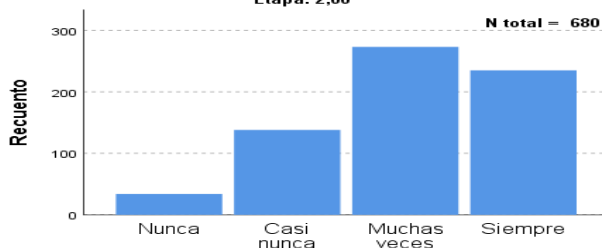
En este caso 6, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 138 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 138.

Diferencias categorías respuesta entre variable 152 y 161.



Información de campos categóricos 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a...
Etapa: 2,00



152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesora habla con él?

El campo 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? es ordinal pero se trata como continuo en la ...

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria obtiene notas muy bajas y el profesorado habla con ellos/as, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 7. Tareas adicionales (153 y 161)

En el caso 7, las diferencias de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? Si es estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 82 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 82.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 153 y 161

N total	669
Estadístico de prueba	42,093 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

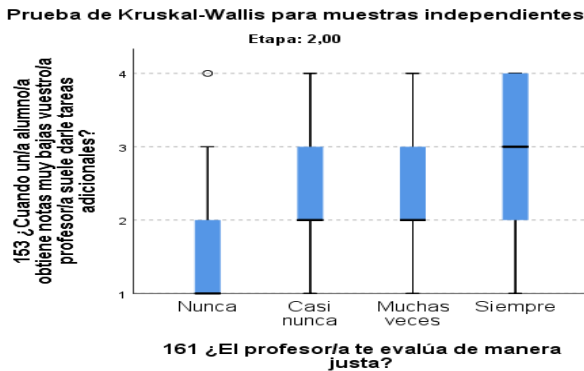
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 7, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar

la tendencia en la figura 139 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 139.

Diferencias categorías respuesta entre variable 153 y 161.



Información de campos categóricos 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?



El campo 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? es ordinal pero se trata como ...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria obtiene notas muy bajas y el profesorado les suele asignar tareas adicionales, sea una de las posibles causas de

estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 8. Comunicación a familias (154 y 161)

En el caso 8, las diferencias de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 83 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 83.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 154 y 161.

N total	670
Estadístico de prueba	20,352 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

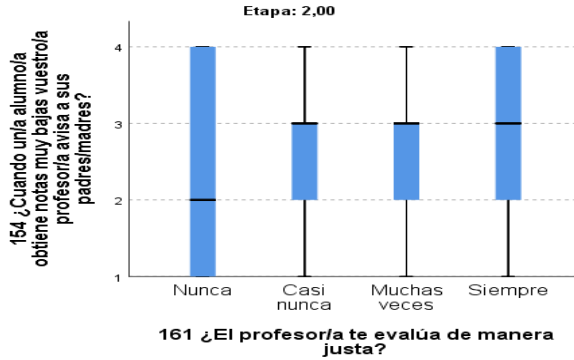
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 8, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 140 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 140.

Diferencias categorías respuesta entre variable 154 y 161.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesora/a avisa a sus padres/madres?



El campo 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesora/a avisa a sus padres/madres? es ordinal pero se trata como ...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria obtiene notas muy bajas y el profesorado avisa a sus padres/madres, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 9. Examen (155 y 161)

En el caso 9, las diferencias de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 84 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 84.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 155 y 161

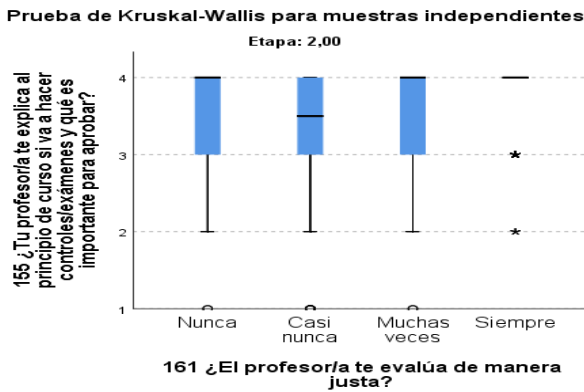
N total	670
Estadístico de prueba	41,692 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 9, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 141 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 141.

Diferencias categorías respuesta entre variable 155 y 161.



Información de campos categóricos 155 ¿Tu profesora te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?



El campo 155 ¿Tu profesora te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el/la docente explica al alumnado de educación secundaria al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es lo importante para aprobar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 10. Explicar en clase (156 y 161)

En el caso 10, las diferencias de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? con 161 ¿El profesora te evalúa de manera justa? sí son

estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 85 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 85.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 156 y 161

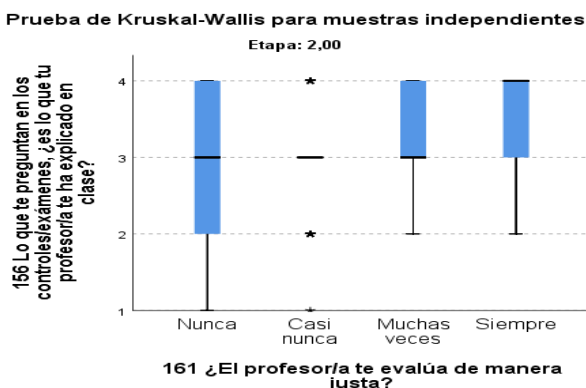
N total	668
Estadístico de prueba	126,927 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

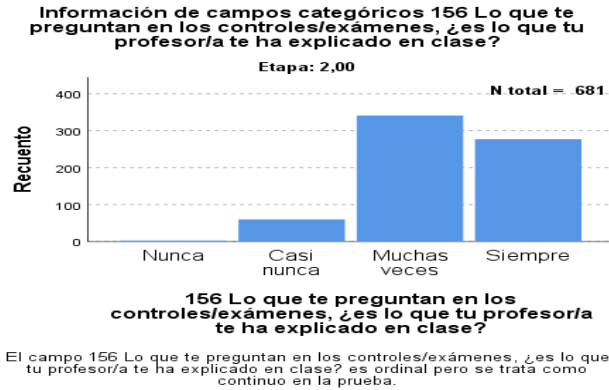
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 10, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 142 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 142.

Diferencias categorías respuesta entre variable 156 y 161.





Por lo tanto, se puede asociar que cuando al alumnado de educación secundaria le preguntan en los controles/exámenes lo que el profesorado ha explicado en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 11. Feed-back nota numérica (157 y 161)

En el caso 11, las diferencias de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? Si es estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 86 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 86.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 157 y 161

N total	666
Estadístico de prueba	25,264 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

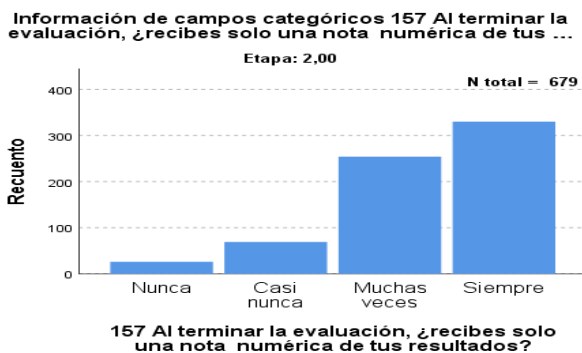
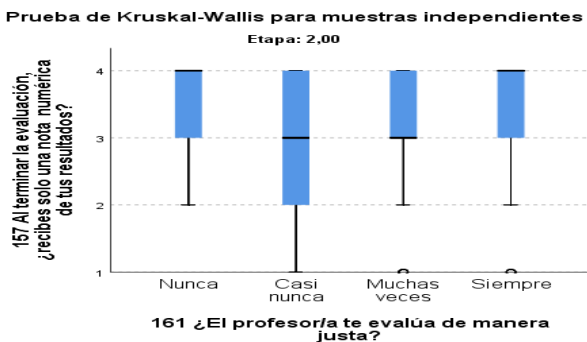
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

En este caso 11, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 143 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 143.

Diferencias categorías respuesta entre variable 157 y 161.



El campo 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria al finalizar la evaluación recibe un texto

escrito por su docente sobre sus resultados donde se explica en qué ha fallado y qué puede hacer para mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 12. Feed-back mensaje escrito (158 y 161)

En el caso 12, las diferencias de 158 al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 87 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 87.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 158 y 161

N total	668
Estadístico de prueba	39,776 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

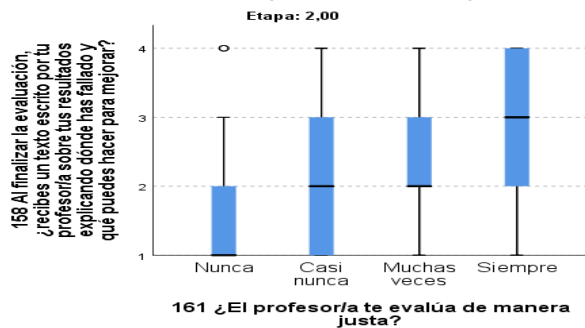
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 12, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 144 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

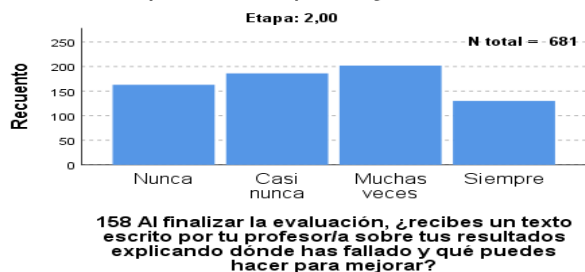
Figura 144.

Diferencias categorías respuesta entre variable 158 y 161.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesora sobre tus resultados explicando dónde has fallado y que puedes hacer para mejorar?



El campo 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesora sobre tus resultados explicando dónde has fallado y que puedes hacer para mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria al finalizar la evaluación recibe un texto escrito por su docente sobre sus resultados donde se explica en qué ha fallado y qué puede hacer para mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 13. Informar en persona acerca de los errores (159 y 161)

En el caso 13, las diferencias de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué

podéis hacer para mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 88 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 88.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 159 y 161

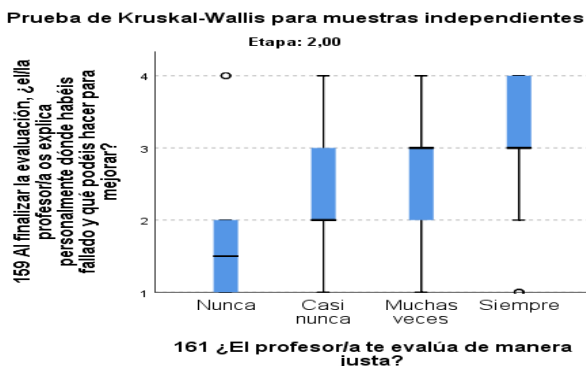
N total	671
Estadístico de prueba	84,463 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

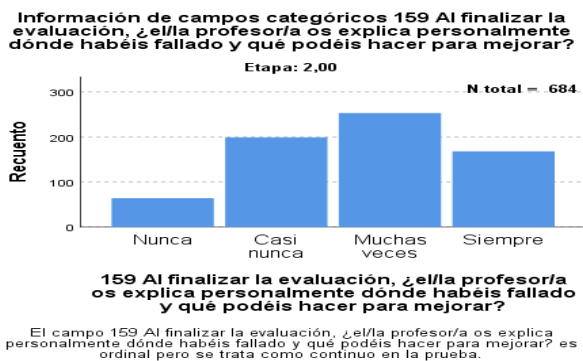
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 13, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 145 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 145.

Diferencias categorías respuesta entre variable 159 y 161





Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria al finalizar la evaluación recibe por su docente una explicación individual con los fallos y dónde pueden mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 14. Qué debes mejorar (160 y 161)

En el caso 14, la relación de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 89 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 89.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 160 y 161

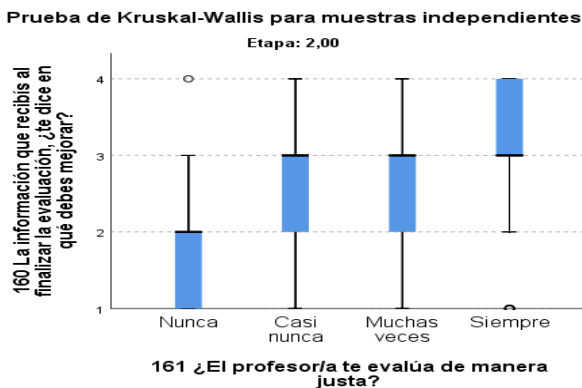
N total	671
Estadístico de prueba	65,457 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 14, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 146 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 146.

Diferencias categorías respuesta entre variable 160 y 161.



El campo 160 La información que recibis al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la ...

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación secundaria al finalizar la evaluación recibe por su docente una explicación en qué puede mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 15. Aprobar exámenes (162 y 161)

En el caso 15, las diferencias de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 90 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 90.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 162 y 161

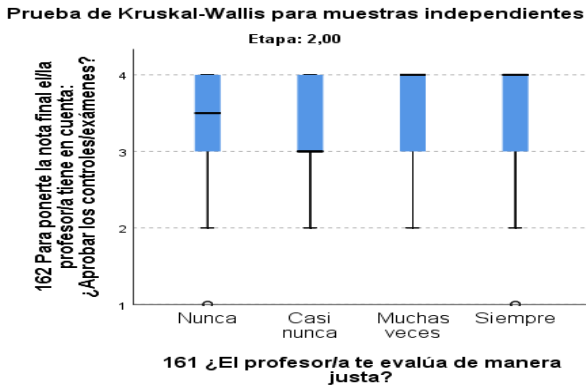
N total	669
Estadístico de prueba	24,339 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

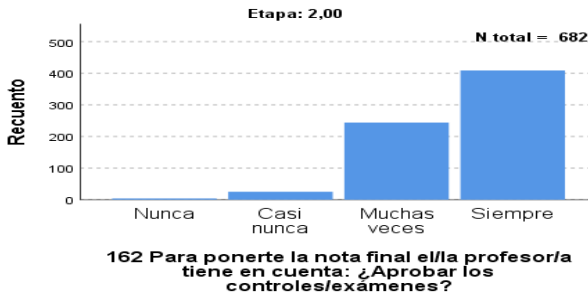
En este caso 15, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 147 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 147.

Diferencias categorías respuesta entre variable 162 y 161.



Información de campos categóricos 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?



El campo 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? es ordinal pero se trata como contin...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación secundaria tiene en cuenta aprobar los exámenes/controles, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 16. Hacer los deberes (163 y 161)

En el caso 16, las diferencias de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? con

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 91 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 91.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 163 y 161

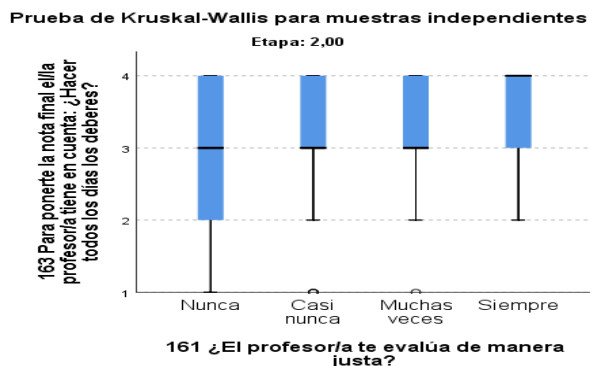
N total	668
Estadístico de prueba	54,468 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 16, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 148 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 148.

Diferencias categorías respuesta entre variable 163 y 161.



Información de campos categóricos 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?



El campo 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es ordinal pero se trata como contin...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación secundaria tiene en cuenta hacer todos los días los deberes, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 17. Portarte bien (164 y 161)

En el caso 17, las diferencias de 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 92 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 92.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 164 y 161

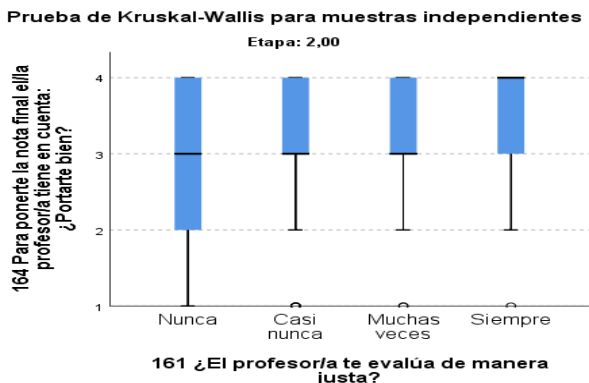
N total	670
Estadístico de prueba	55,542 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

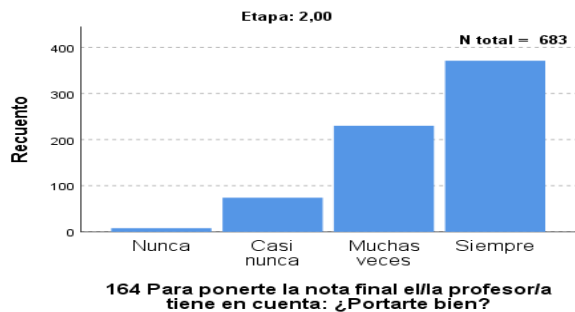
En este caso 17, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 149 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 149.

Diferencias categorías respuesta entre variable 164 y 161



Información de campos categóricos 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien?



El campo 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación secundaria tiene en cuenta portarse bien, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 18. Tener la libreta aseada (165 y 161)

En el caso 18, las diferencias de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 93 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 93.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 165 y 161

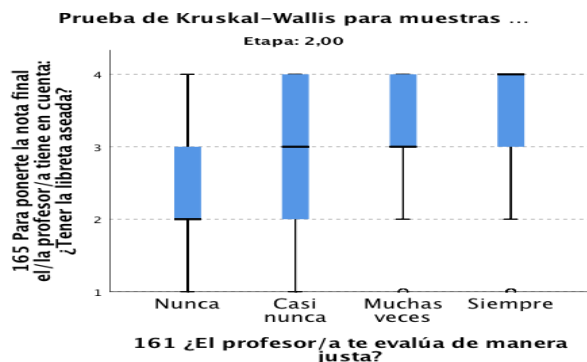
N total	669
Estadístico de prueba	64,077 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

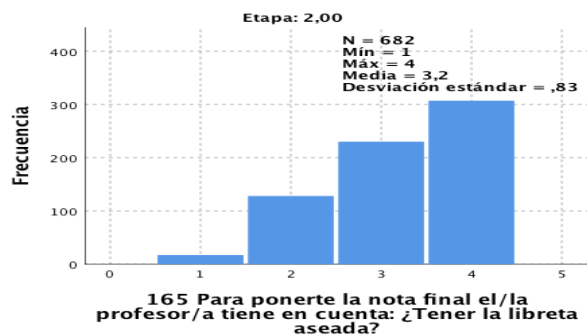
En este caso 18, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 150 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 150.

Diferencias categorías respuesta entre variable 165 y 161



Información de campos continuos 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada?



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación secundaria y para poner la nota final tiene en cuenta que la libreta esté aseada, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 19. Escribir bien (166 y 161)

En el caso 19, las diferencias de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$),

tal y como se puede observar en la siguiente tabla 94 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 94.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 166 y 161

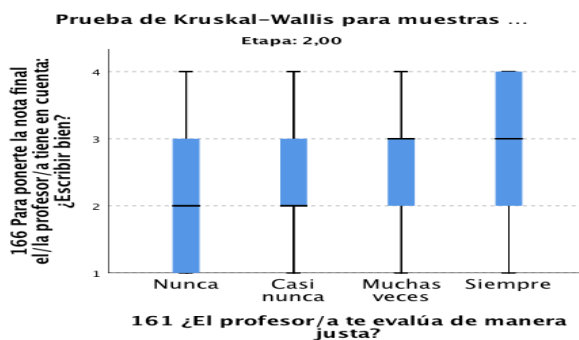
N total	671
Estadístico de prueba	31,632 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

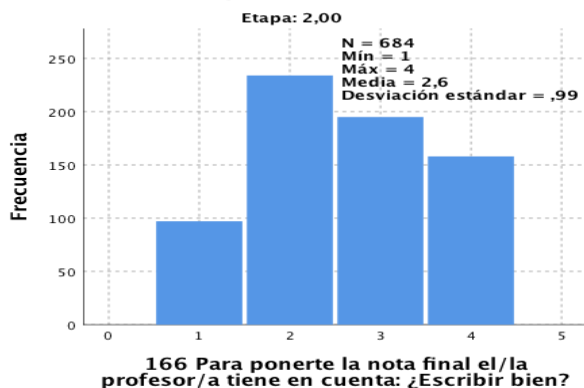
En este caso 19, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 151 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 151.

Diferencias categorías respuesta entre variable 166 y 161



Información de campos continuos 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ...



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación secundaria y para poner la nota final tiene en cuenta escribir bien, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 20. No hablar en clase (167 y 161)

En el caso 20, las diferencias de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 95 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 95.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 167 y 161

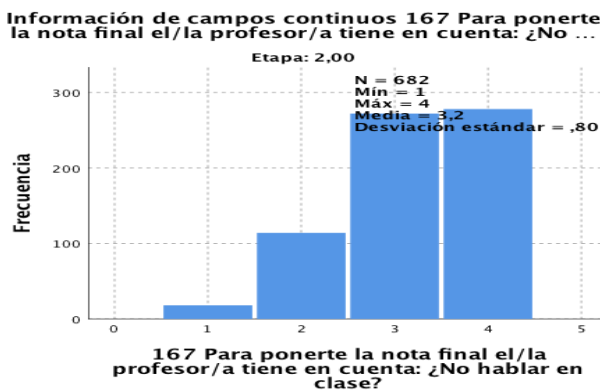
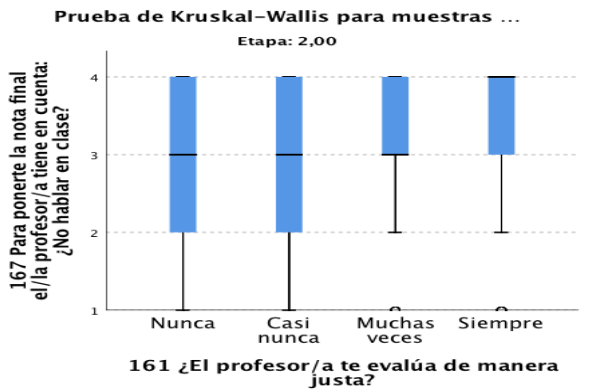
N total	669
Estadístico de prueba	26,150 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 20, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 152 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 152.

Diferencias categorías respuesta entre variable 167 y 161



Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación secundaria y para poner la nota final tiene en cuenta no hablar en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 21. Llevar material necesario (168 y 161)

En el caso 21, las diferencias de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 96 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 96.

Prueba de Kruskal-Wallis muestras independientes 168 y 161

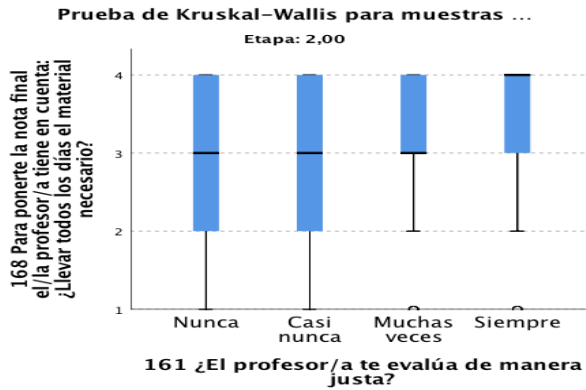
N total	670
Estadístico de prueba	31,936 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota. a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

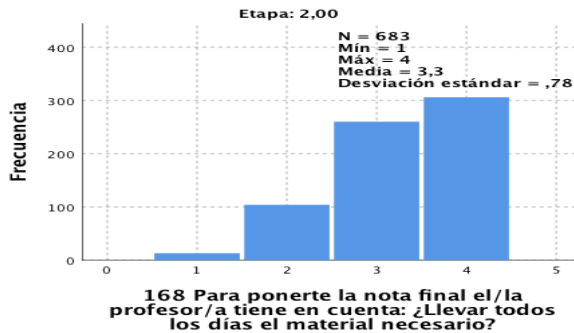
En este caso 21, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 153 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 153.

Diferencias categorías respuesta entre variable 168 y 161



Información de campos continuos 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario?



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación secundaria y para poner la nota final tiene en cuenta llevar todos los días el material necesario, sea una de las posibles causas de estar realizar una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Total estudiantes

A partir de las respuestas totales de los/las estudiantes en la etapa de primaria y secundaria se analizan las diferencias estadísticamente significativas entre todas las preguntas, actuando como variables dependientes, con relación a la pregunta 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?*, que actúa como variable independiente. Por lo tanto, se comprueba si percibir o no la evaluación de manera justa puede estar relacionado con el tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado, en cuanto a las diferencias entre las categorías de respuesta.

Los resultados en este sentido al realizar la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes entre las variables anteriormente mencionadas, muestran dos tendencias a partir de la significación asintótica: (1) no existen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de respuesta entre ambas variables, por lo tanto la significación asintótica es superior a 0,05 y se conserva la hipótesis nula donde las distribuciones son iguales, y (2), sí que existe relación estadísticamente significativa, siendo la significación asintótica menor a 0,05 y rechazando la hipótesis nula. En este último caso, se acepta la hipótesis alternativa donde sí que se encuentran distribuciones estadísticamente diferentes entre las categorías de respuesta de ambas variables estudiadas –tal y como se pueden observar en los datos de la siguiente Tabla 97.

Tabla 97.*Resumen de contrastes de hipótesis*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de 148 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

8	La distribución de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

15	La distribución de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
17	La distribución de 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
19	La distribución de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material necesario? es la misma entre categorías de 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	,000	Rechace la hipótesis nula.

Nota: Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de ,050.

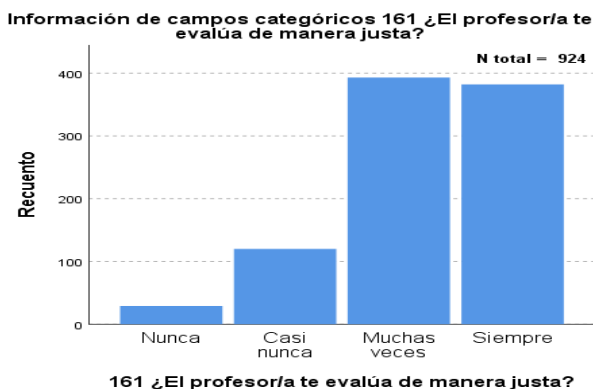
A partir de los resultados de la anterior tabla resumida, se irán analizando las diferencias entre las respuestas de manera específica, así

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

como las tendencias que puedan ir apareciendo. Para ello, tomaremos como referencia principal los resultados con las categorías de respuesta de la variable independiente 161 *¿El profesor/a te evalúa de manera justa?* En este caso, tal y como se puede observar en la siguiente figura, la mayoría de las respuestas se sitúan en los niveles de acuerdo máximos. Por lo que, estos/estas estudiantes de educación primaria y secundaria están totalmente de acuerdo en general que muchas veces o siempre su profesorado les evalúa de manera justa.

Figura 154.

Respuestas por categorías variable independiente 161.



En este sentido, se analizarán qué variables dependen de esta percepción de evaluación justa en busca de los tipos de evaluación o instrumentos utilizados que puedan ser la causa de esta consecuencia. Para ello, se irán estudiando las diferencias y relaciones entre los conjuntos de respuestas y categorías de las variables junto a sus resultados, figuras de cajas y bigotes entre categorías de respuesta de manera conjunta, así como los recuentos de manera específica. Todo ello, nos permitirá poder observar la tendencia que pueda existir de manera estadísticamente significativa entre la percepción o no de una evaluación justa como

consecuencia del tipo de evaluación o instrumento que se utiliza por parte del profesorado hacia el alumnado de educación primaria y secundaria, es decir, respuestas del grupo total, observando a su vez las causas y consecuencias establecidas entre los datos obtenidos.

Caso 1. Controles orales (147 y161)

En el caso 1, las diferencias de 147 ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? Sí es estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 98 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 98.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 147 y 161

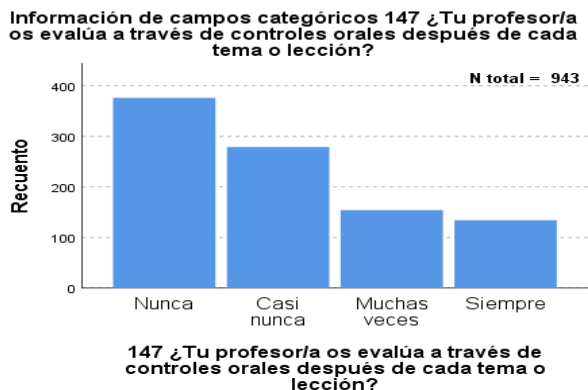
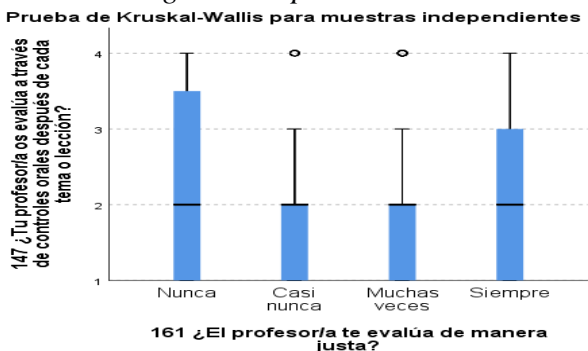
N total	922
Estadístico de prueba	24,576 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 1, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 155 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 155.

Diferencias categorías respuesta entre variable 147 y 161



El campo 147 ¿Tu profesora os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección? es ordinal pero se trata como continuo...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección al alumnado de educación primaria y secundaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 2. Controles con material (148 y 161)

En el caso 2, las diferencias de 148 ¿Tu profesora os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material? con 161 ¿El profesora te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente

significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 99 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 99.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 148 y 161

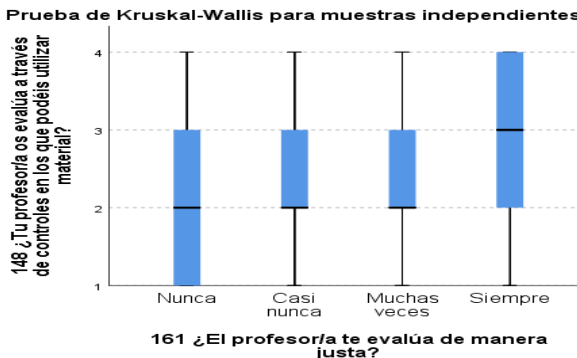
N total	918
Estadístico de prueba	62,539 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

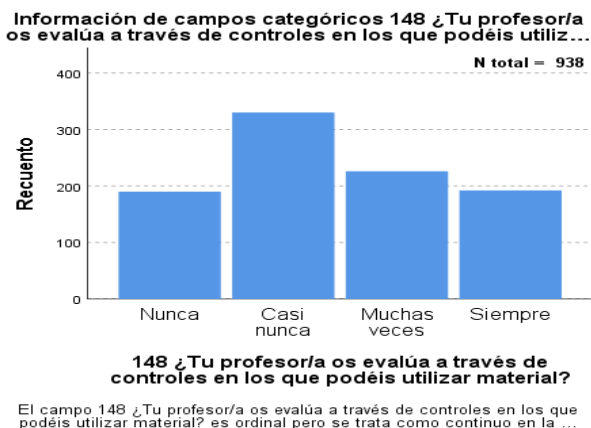
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 2, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 156 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 156.

Diferencias categorías respuesta entre variable 148 y 161





Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado evalúa a través de controles en los que se puede utilizar material al alumnado de educación primaria y secundaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso3. Observación (149 y 161)

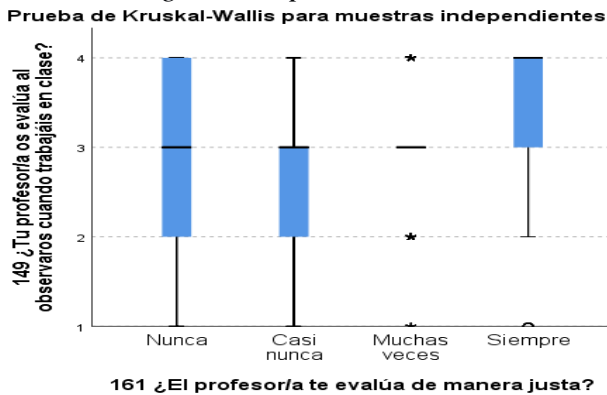
En el caso 3, las diferencias de 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas (,000), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 100 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

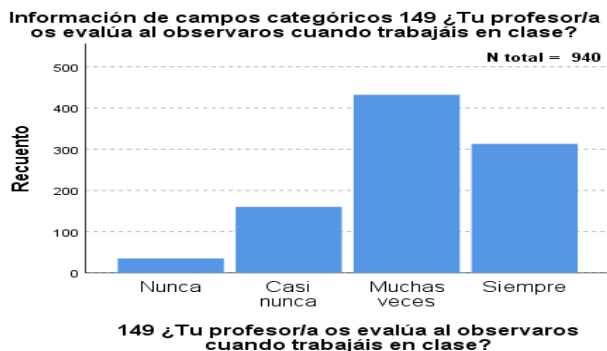
Tabla 100.*Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 149 y 161*

N total	920
Estadístico de prueba	99,988 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates

En este caso 3, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 157 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 157.*Diferencias categorías respuesta entre variable 149 y 161*



El campo 149 ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado evalúa observando mientras el alumnado de educación primaria y secundaria trabaja en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 4. Seguimiento personal (150 y 161)

En el caso 4, las diferencias de 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 101 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 101.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 150 y 161

N total	915
Estadístico de prueba	119,327 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

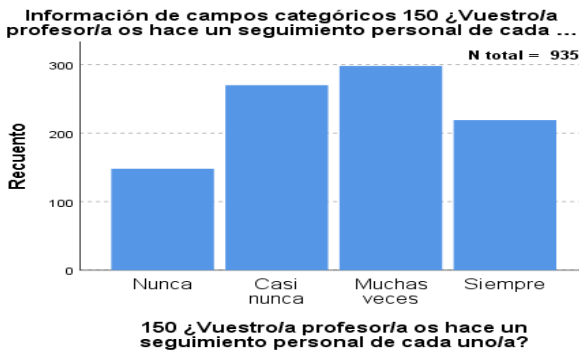
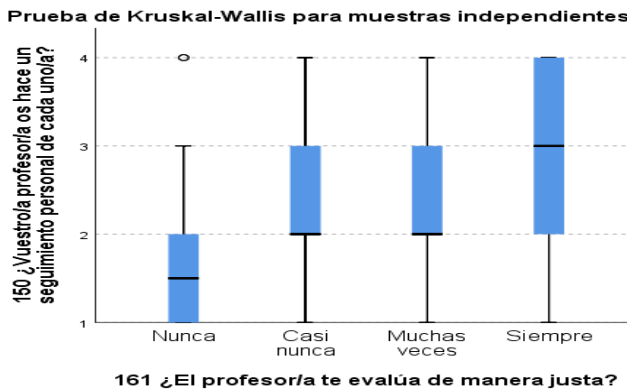
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 4, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 158 donde sí que aparecen diferencias

estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 158.

Diferencias categorías respuesta entre variable 150 y 161



El campo 150 ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante de educación primaria

y secundaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 5. Revisión de errores (151 y 161)

En el caso 5, las diferencias de 151 ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 102 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 102.

Prueba Kruskal-Wallis muestras independientes 151 y 161

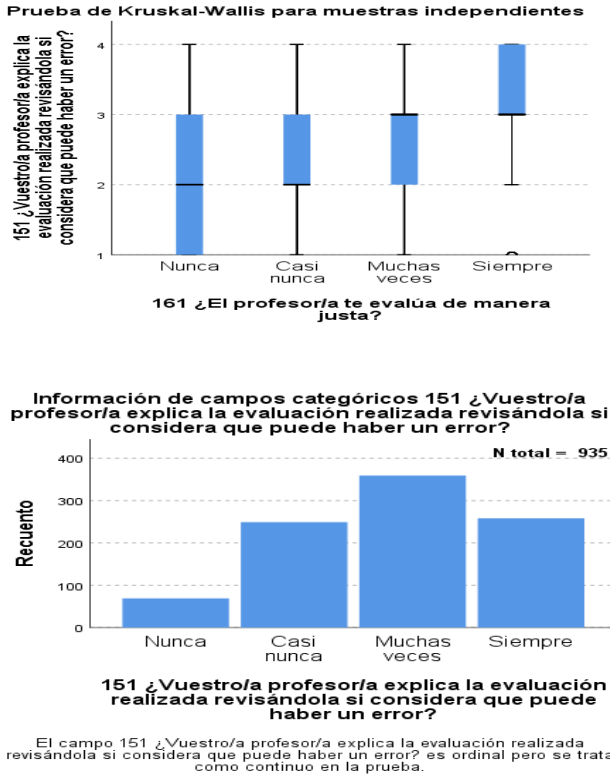
N total	915
Estadístico de prueba	136,831 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 5, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 159 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 159.

Diferencias categorías respuesta entre variable 151 y 161



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error hacia el alumnado de educación primaria y secundaria, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 6. Notas bajas y feed-back (152 y 161)

En el caso 6, las diferencias de 152 ¿Cuando un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla

103 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 103.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 152 y 161

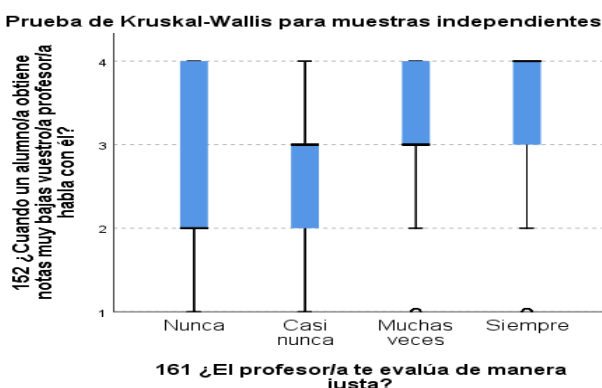
N total	914
Estadístico de prueba	65,634 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

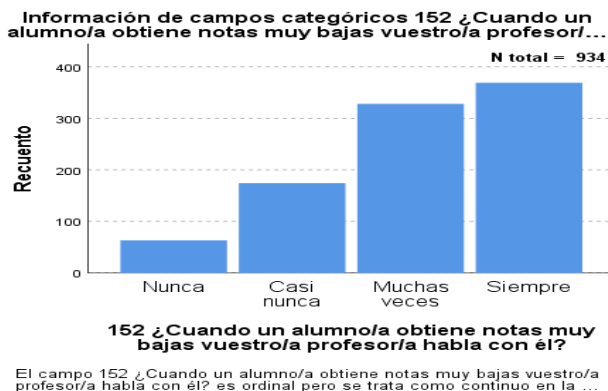
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 6, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la 160 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 160.

Diferencias categorías entre variable 152 y 161





Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria y secundaria obtiene notas muy bajas y el profesorado habla con ellos/as, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 7. Tareas adicionales (153 y 161)

En el caso 7, las diferencias de 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 104 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independiente.

Tabla 104.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 153 y 161

N total	922
Estadístico de prueba	38,609 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

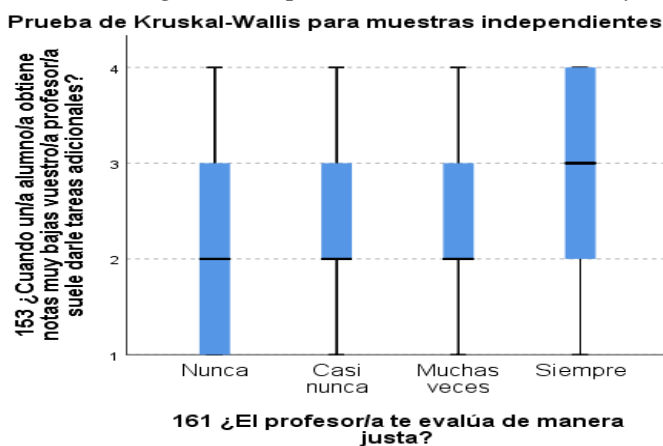
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 7, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la

tendencia en la figura 161 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 161.

Diferencias categorías respuesta entre variable 153 y 161



Información de campos categóricos 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?



El campo 153 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales? es ordinal pero se trata como ...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación obligatoria obtiene notas muy bajas y el profesorado les

suele asignar tareas adicionales, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 8. Comunicación a las familias (154 y 161)

En el caso 8, las diferencias de 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? Si es estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 105 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 105.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 154 y 161

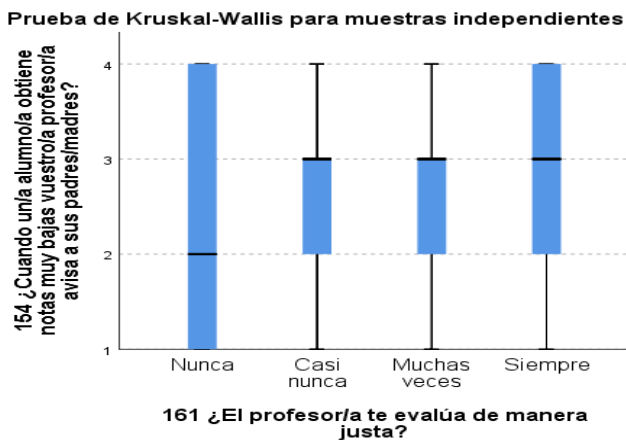
N total	920
Estadístico de prueba	19,271 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates

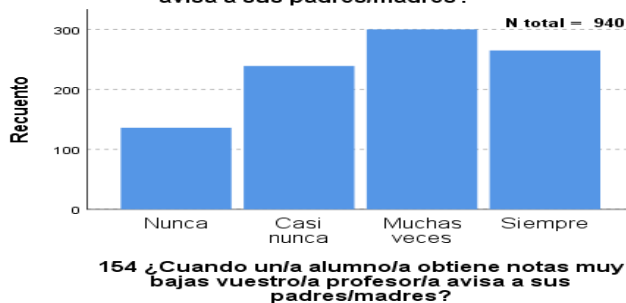
En este caso 8, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 162 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 162.

Diferencias categorías entre variable 154 y 161



Información de campos categóricos 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?



El campo 154 ¿Cuando un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres? es ordinal pero se trata como ...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante obtiene notas muy bajas y el profesorado avisa a sus padres/madres, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 9. Examen (155 y 161)

En el caso 9, las diferencias de 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de

manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 106 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes

Tabla 106.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 155 y 161

N total	922
Estadístico de prueba	68,507 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

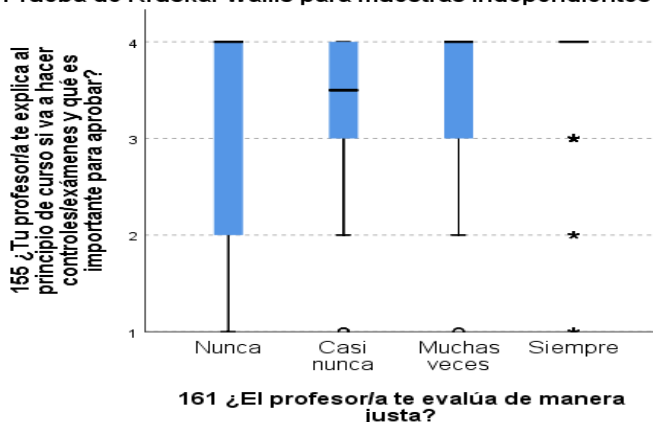
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 9, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 163 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

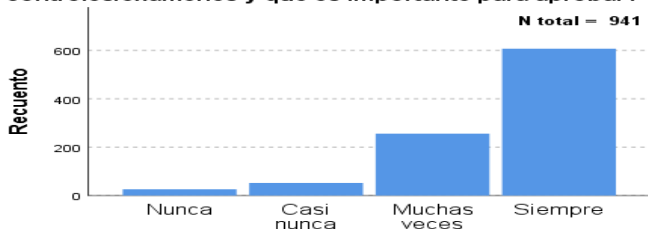
Figura 163.

Diferencias categorías entre variable 155 y 161.

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?



155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?

El campo 155 ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar? es ordinal pero se trató como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el/la docente explica al alumnado, de educación primaria y secundaria, al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es lo importante para aprobar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 10. Explicar en clase (156 y 161)

En el caso 10, las diferencias de 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 107 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 107.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes

N total	921
Estadístico de prueba	223,887 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

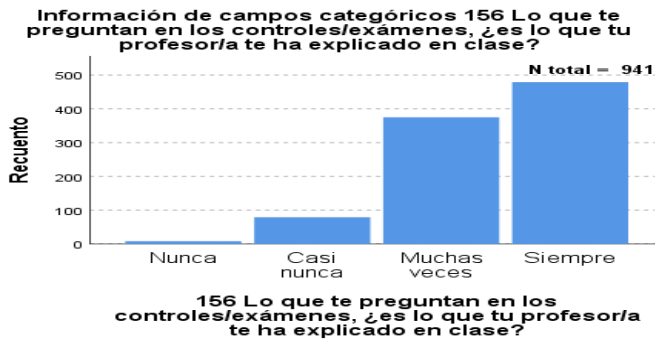
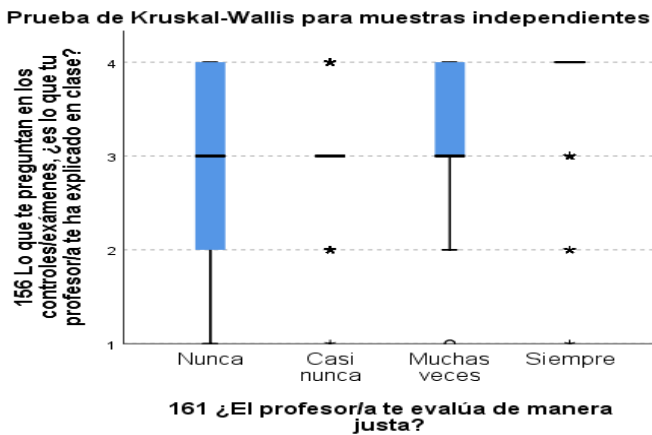
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 10, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la

tendencia en la figura 164 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 164.

Diferencias categorías entre variable 156 y 161.



El campo 156 Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesora te ha explicado en clase? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando al alumnado, de educación primaria y secundaria, le preguntan en los controles/exámenes lo que el profesorado ha explicado en clase, sea

una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 11. Feed-back nota numérica (157 y 161)

En el caso 11, las diferencias de 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? no son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla según 108 la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 108.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 157 y 161

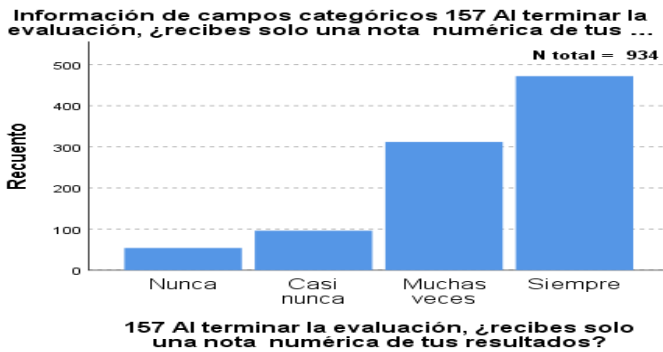
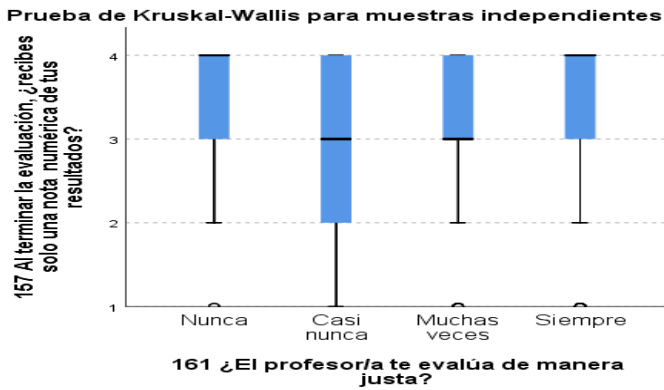
N total	914
Estadístico de prueba	24,549 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 11, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la 165 donde sí aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas no se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 165.

Diferencias categorías entre variable 157 y 161



El campo 157 Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando al alumnado, de etapa primaria y etapa secundaria, al terminar la evaluación recibe solo una nota numérica de tus resultados sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 12. Feed-back mensaje escrito (158 y 161)

En el caso 12, las diferencias de 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? con

161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 109 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 109.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 158 y 161

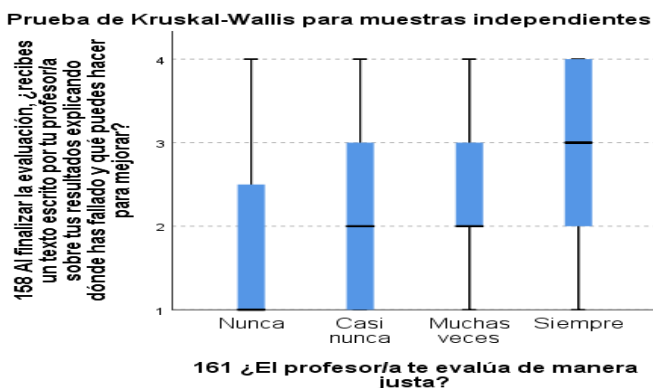
N total	917
Estadístico de prueba	67,550 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

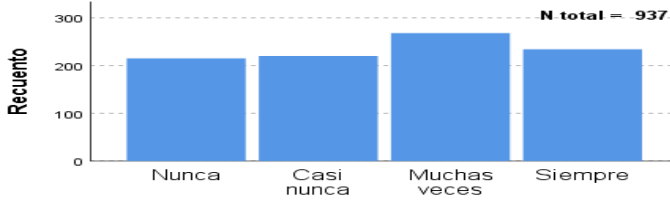
En este caso 12, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 166 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 166.

Diferencias categorías respuesta entre variable 158 y 161



Información de campos categóricos 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?



158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?

El campo 158 Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante, de la etapa de primaria y/o etapa de secundaria, al finalizar la evaluación recibe un texto escrito por su docente sobre sus resultados donde explica en qué ha fallado y qué puede hacer para mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación percibida como justa.

Caso 13. Informar en persona acerca de los errores (159 y 161)

En el caso 13, las diferencias de 159 Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 110 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 110.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 159 y 161

N total	921
Estadístico de prueba	142,610 ^a
Grado de libertad	3
Sig. Asintótica (prueba bilateral)	,000

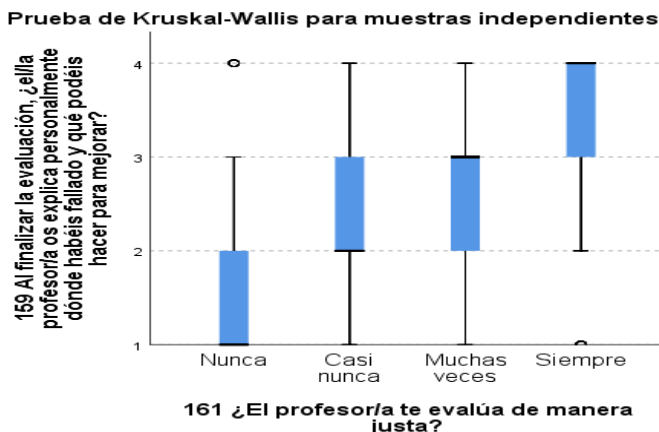
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

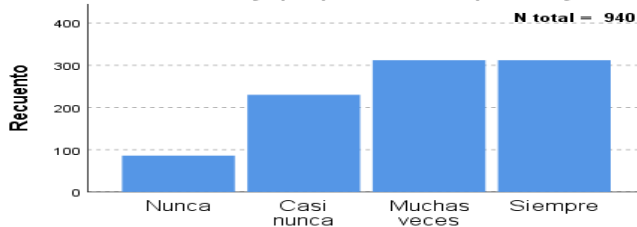
En este caso 13, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 167 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 167.

Diferencias categorías entre variable 159 y 161



Información de campos categóricos 159 Al finalizar la evaluación, ¿ella profesora os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?



El campo 159 Al finalizar la evaluación, ¿ella profesora os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la prueba.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante al finalizar la evaluación recibe por su docente una explicación individual con los fallos y dónde pueden mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación percibida como justa.

Caso 14. Qué debes mejorar (160 y 161)

En el caso 14, la relación de 160 La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 111 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 111.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 160 y 161

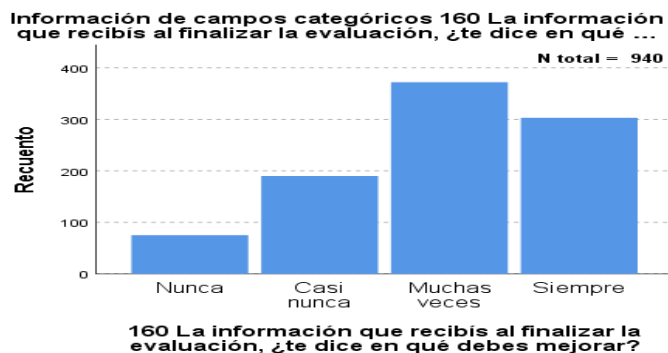
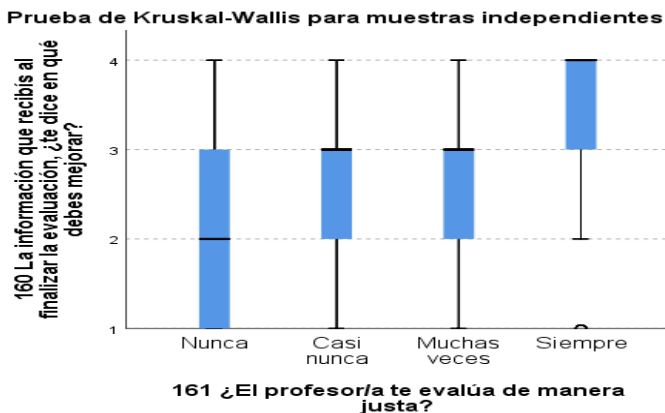
N total	921
Estadístico de prueba	141,069 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 14, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 168 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 168.

Resultados diferencias categorías entre variable 160 y 161.



El campo 160 La información que recibis al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar? es ordinal pero se trata como continuo en la ...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando un/a estudiante de educación primaria y secundaria al finalizar la evaluación recibe por su docente una explicación en qué puede mejorar, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 15. Aprobar exámenes (162 y 161)

En el caso 15, las diferencias de 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente

significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 112 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 112.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes

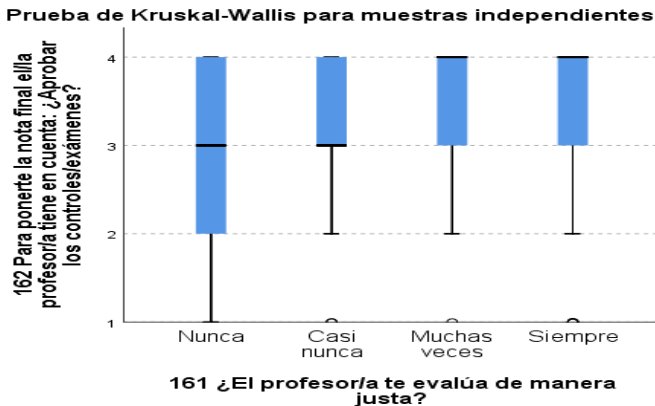
N total	921
Estadístico de prueba	54,363 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

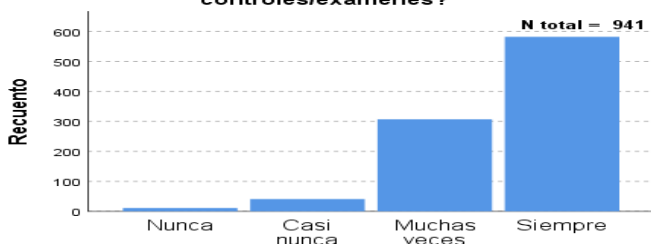
En este caso 15, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 169 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación a este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 169.

Resultados diferencias categorías entre variable 162 y 161.



Información de campos categóricos 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?



162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?

El campo 162 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes? es ordinal pero se trata como contin...

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al alumnado tiene en cuenta aprobar los exámenes/controles, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa por el alumnado de primaria y secundaria.

Caso 16. Hacer los deberes (163 y 161)

En el caso 16, las diferencias de 163 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 113 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 113.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 163 y 161

N total	918
Estadístico de prueba	115,672 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

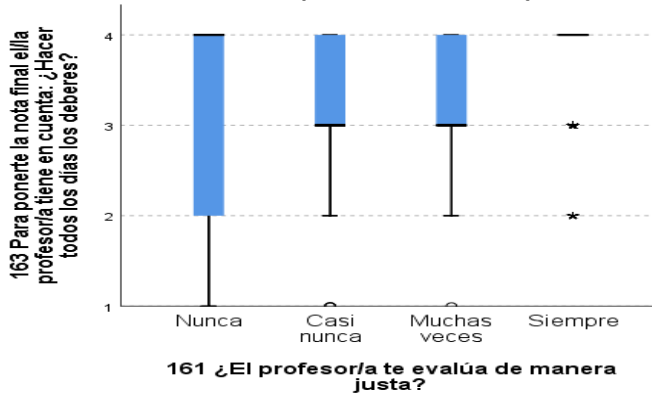
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 16, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 170 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 170.

Resultados diferencias categorías entre variable 163 y 161

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



Información de campos categóricos 163 Para ponerte la nota final el/la profesora/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes?



El campo 163 Para ponerte la nota final el/la profesora/a tiene en cuenta: ¿Hacer todos los días los deberes? es ordinal pero se trata como contin...

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación primaria y secundaria tiene en cuenta hacer todos los días los deberes, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 17. Portarte bien (164 y 161)

En el caso 17, las diferencias de 164 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Portarte bien? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 114 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 114.

Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes 164 y 161

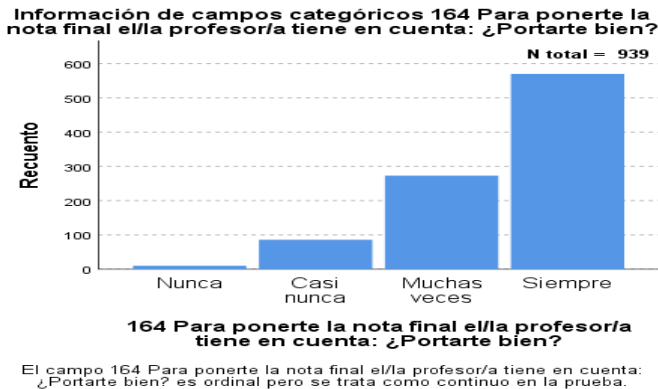
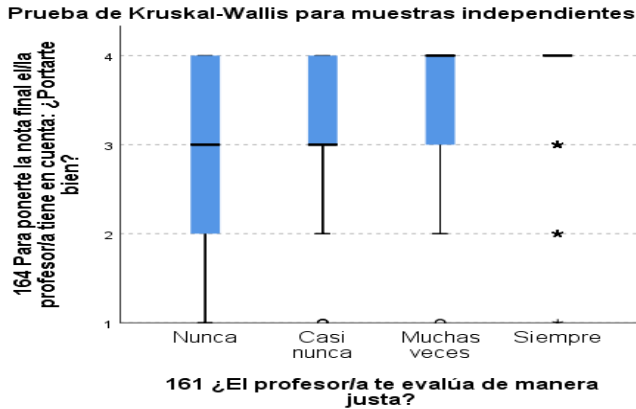
N total	919
Estadístico de prueba	109,141 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 17, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 171 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 171.

Diferencias categorías entre variable 164 y 161



Por lo tanto, se puede asociar que cuando el profesorado para poner la nota final al estudiante de educación primaria y educación secundaria tiene en cuenta portarse bien, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación razonablemente percibida como justa.

Caso 18. Tener la libreta aseada (165 y 161)

En el caso 18, las diferencias de 165 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Tener la libreta aseada? con 161 ¿El

profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 115 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 115.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 165 y 161

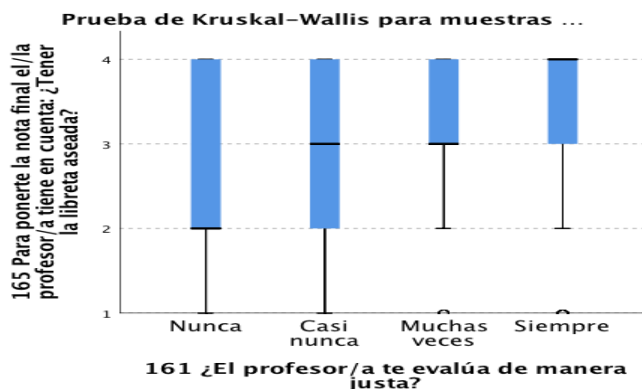
N total	920
Estadístico de prueba	96,679 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

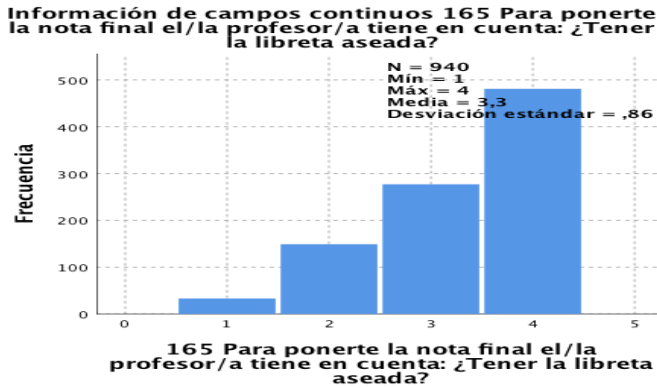
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 18, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 172 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 172.

Resultados diferencias categorías entre variable 165 y 161





Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante y para poner la nota final tiene en cuenta que la libreta esté aseada, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 19. Escribir bien (166 y 161)

En el caso 19, las diferencias de 166 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Escribir bien? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 116 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 116.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 166 y 161

N total	921
Estadístico de prueba	108,668 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

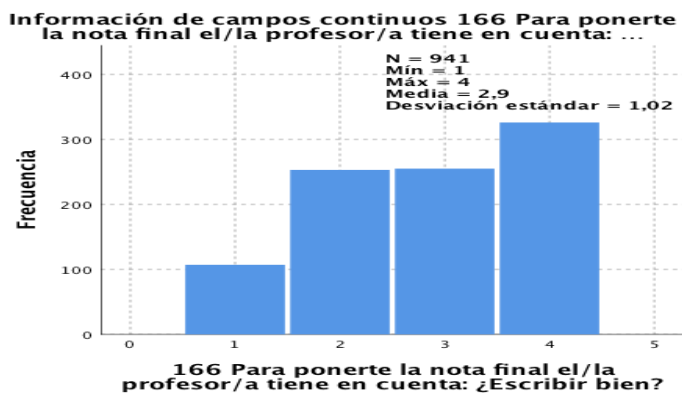
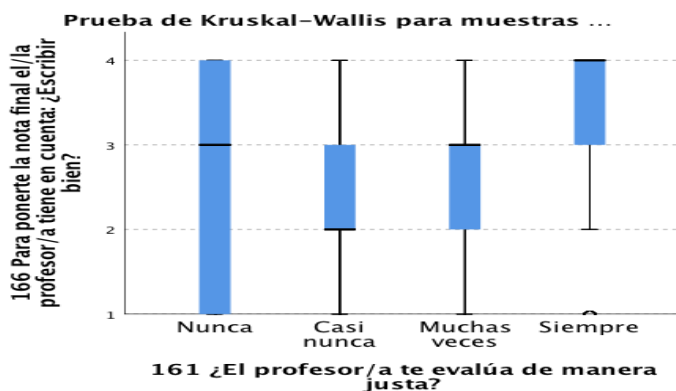
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 19, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la

tendencia en la figura 173 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 173.

Diferencias categorías respuesta entre variable 166 y 161



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante y para poner la nota

final tiene en cuenta escribir bien, sea una de las posibles causas de estar realizar una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 20. No hablar en clase (167 y 161)

En el caso 20, las diferencias de 167 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿No hablar en clase? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 117 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 117.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 167 y 161

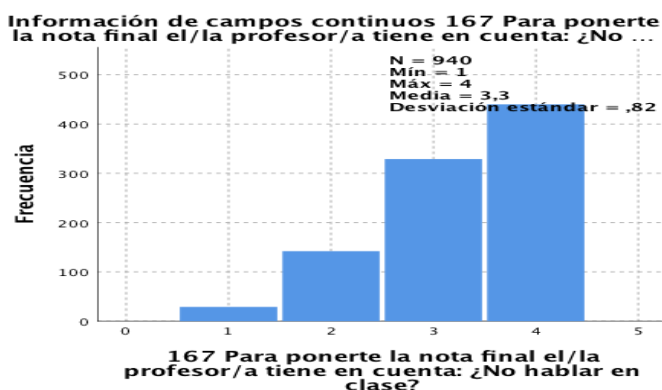
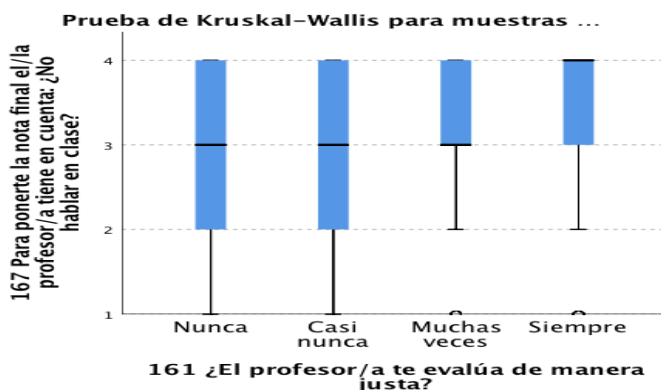
N total	920
Estadístico de prueba	53,867 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 20, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 174 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 174.

Diferencias categorías respuesta entre variable 167 y 161



Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante y para poner la nota final tiene en cuenta no hablar en clase, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

Caso 21. Llevar el material necesario (168 y 161)

En el caso 21, las diferencias de 168 Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Llevar todos los días el material

necesario? con 161 ¿El profesor/a te evalúa de manera justa? sí son estadísticamente significativas ($,000$), tal y como se puede observar en la siguiente tabla 118 según la prueba Kruskal-Wallis para ambas muestras independientes.

Tabla 118.

Prueba de Kruskal-Wallis de muestras independientes 168 y 161

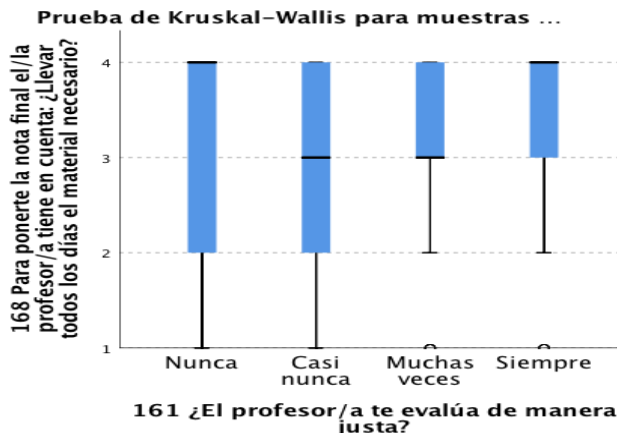
N total	921
Estadístico de prueba	92,882 ^a
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

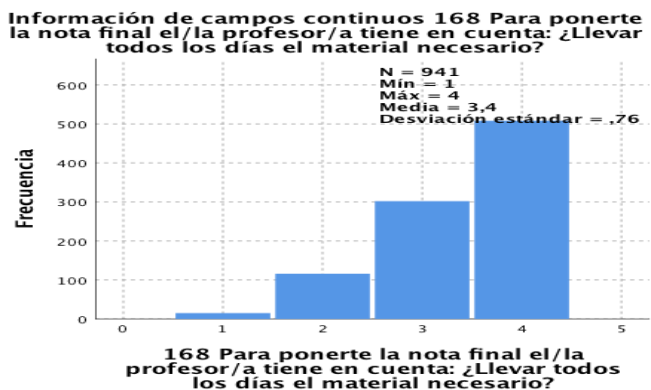
Nota: a. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

En este caso 21, si observamos de manera específica las respuestas por categorías entre las variables, podemos comprobar la tendencia en la figura 175 donde sí que aparecen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado en relación con este tipo de evaluación, ya que los porcentajes de respuestas se sitúan de manera diferenciada en una categoría entre ambas variables; tal y como también se puede observar en el recuento por categorías de la variable dependiente.

Figura 175.

Resultados diferencias categorías entre variable 168 y 161





Por lo tanto, sí que se puede asociar que cuando el profesorado hace un seguimiento personal de cada estudiante y para poner la nota final tiene en cuenta llevar todos los días el material necesario, sea una de las posibles causas de estar realizando una evaluación consecuentemente percibida como justa.

10.2. Resultados docentes

Etapas 1. Primaria

A partir de las respuestas de docentes en la etapa de primaria se han analizado como muestras relacionadas a través de la prueba Wilcoxon para poder observar las tendencias estadísticas y diferencias estadísticamente significativas. Para ello, hemos estudiado primero el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26). En este caso, se muestran los resultados a continuación en las siguientes tablas número 119, 120 y 121

Tabla 119.*Estadísticos descriptivos docentes primaria*

Ítem	N	Media	Desviación	Mín.	Máx.	Percentiles	Mediana	
J01 Examen oral	106	2,29	0,894	1	4	2,00	2,00	3,00
J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	105	2,50	0,889	1	4	2,00	3,00	3,00
J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	103	2,32	0,877	1	4	2,00	2,00	3,00
J04 Rubricas de Evaluación	100	2,16	0,825	1	4	2,00	2,00	3,00
J05 Portafolios	102	2,10	0,850	1	4	1,00	2,00	3,00
J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	100	2,31	1,032	1	4	1,25	2,00	3,00
J07 Observación	108	2,86	1,036	1	4	2,00	3,00	4,00
J08 Entrevista	105	2,45	0,961	1	4	2,00	2,00	3,00
J09 Técnicas de Autoinforme	104	1,93	0,873	1	4	1,00	2,00	2,00
J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	104	2,16	0,915	1	4	1,00	2,00	3,00
J11 Análisis de Diarios de Clase	106	2,27	0,952	1	4	2,00	2,00	3,00
J12 Debates/Exposición	104	2,43	0,963	1	4	2,00	3,00	3,00
J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	106	2,44	0,986	1	4	2,00	2,00	3,00
J14 Examen oral	107	2,72	0,909	1	4	2,00	3,00	3,00

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	106	2,86	0,878	1	4	2,00	3,00	3,00
---	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	104	2,21	0,972	1	4	1,00	2,00	3,00
---	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J17 Rubricas de Evaluación	99	1,87	0,911	1	4	1,00	2,00	2,00
----------------------------	----	------	-------	---	---	------	------	------

J18 Portafolios	100	1,66	0,807	1	4	1,00	1,00	2,00
-----------------	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	100	2,21	0,998	1	4	1,00	2,00	3,00
--	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J20 Observación	109	3,50	0,777	1	4	3,00	4,00	4,00
-----------------	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J21 Entrevista	105	2,60	0,986	1	4	2,00	3,00	3,00
----------------	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J22 Técnicas de Autoinforme	103	1,81	0,908	1	4	1,00	2,00	2,00
-----------------------------	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	100	1,96	0,840	1	4	1,00	2,00	3,00
--	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J24 Análisis de Diarios de Clase	107	2,34	1,072	1	4	1,00	2,00	3,00
----------------------------------	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J25 Debates/Exposición	103	2,49	0,969	1	4	2,00	2,00	3,00
------------------------	-----	------	-------	---	---	------	------	------

J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	107	2,89	1,067	1	4	2,00	3,00	4,00
--	-----	------	-------	---	---	------	------	------

Tabla 120.*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes primaria*

Ítem	Rangos ^a	N	Rango promedio	Suma de rangos
2_J14 Examen oral 1_J01 Examen oral	Rangos negativos	13 ^b	18,31	238,00
	Rangos positivos	37 ^c	28,03	1037,00
	Empates	53 ^d		
	Total	103		
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	12 ^e	28,50	342,00
	Rangos positivos	41 ^f	26,56	1089,00
	Empates	49 ^g		
	Total	102		
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	23 ^h	27,04	622,00
	Rangos positivos	23 ⁱ	19,96	459,00
	Empates	53 ^j		
	Total	99		
2_J17 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	34 ^k	24,41	830,00
	Rangos positivos	13 ^l	22,92	298,00
	Empates	50 ^m		
	Total	97		
2_J18 Portafolios 1_J05 Portafolios	Rangos negativos	36 ⁿ	22,50	810,00
	Rangos positivos	6 ^o	15,50	93,00
	Empates	56 ^p		
	Total	98		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

2_J19	Pruebas objetivas (tests estandarizados)	1_J06	Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	21 ^q	21,55	452,50
				Rangos positivos	19 ^r	19,34	367,50
				Empates	56 ^s		
				Total	96		
2_J20	Observación	1_J07	Observación	Rangos negativos	5 ^t	19,40	97,00
				Rangos positivos	46 ^u	26,72	1229,00
				Empates	55 ^v		
				Total	106		
2_J21	Entrevista -	1_J08	Entrevista	Rangos negativos	20 ^w	23,90	478,00
				Rangos positivos	30 ^x	26,57	797,00
				Empates	52 ^y		
				Total	102		
2_J22	Técnicas de Autoinforme	1_J09	Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	26 ^z	21,08	548,00
				Rangos positivos	15 ^{aa}	20,87	313,00
				Empates	60 ^{ab}		
				Total	101		
2_J23	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	1_J10	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	28 ^{ac}	22,64	634,00
				Rangos positivos	15 ^{ad}	20,80	312,00
				Empates	55 ^{ae}		
				Total	98		
2_J24	Análisis de Diarios de Clase	1_J11	Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	21 ^{af}	20,43	429,00
				Rangos positivos	23 ^{ag}	24,39	561,00
				Empates	58 ^{ah}		
				Total	102		
2_J25	Debates/Exposición	1_J12	Debates/Exposición	Rangos negativos	23 ^{ai}	22,41	515,50

	Rangos positivos	23 ^{aj}	24,59	565,50
	Empates	55 ^{ak}		
	Total	101		
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	13 ^{al}	17,23	224,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	35 ^{am}	27,20	952,00
	Empates	56 ^{an}		
	Total	104		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,000), rúbricas de evaluación (0,003), portafolios (0,000), observación (0,000), técnicas de evaluación entre estudiantes –co-evaluación- (0,037) y registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la tabla número 121.

Por otro lado, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas sobre las técnicas de evaluación de pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,346), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,553), entrevista (0,104), técnicas de autoinforme (0,090), análisis de diarios de clase (0,414) y debates/exposición (0,771); tal y como podemos observar en la tabla número 121.

Tabla 121.

Diferencias entre pares de variables docentes primaria

ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
2_J14 Examen oral	-3,999 ^c	0,000
1_J01 Examen oral		
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-3,485 ^c	0,000
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve		
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-,943 ^d	0,346
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso		
2_J17 Rubricas de Evaluación	-2,962 ^d	0,003
1_J04 Rubricas de Evaluación		
2_J18 Portafolios	-4,708 ^d	0,000
1_J05 Portafolios		
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-,593 ^d	0,553
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)		
2_J20 Observación	-5,447 ^c	0,000
1_J07 Observación		
2_J21 Entrevista	-1,624 ^c	0,104
1_J08 Entrevista		
2_J22 Técnicas de Autoinforme	-1,694 ^d	0,090
1_J09 Técnicas de Autoinforme		
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-2,086 ^d	0,037
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)		
2_J24 Análisis de Diarios de Clase	-,818 ^c	0,414
1_J11 Análisis de Diarios de Clase		
2_J25 Debates/Exposición	-,291 ^c	0,771
1_J12 Debates/Exposición		
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-3,832 ^c	0,000
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)		

Tabla 122.*Estadísticos descriptivos Docentes primaria*

Ítem	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Percentiles	Mediana	
1_J01 Examen oral	106	2,29	0,894	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	105	2,50	0,889	1	4	2,00	3,00	3,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	103	2,32	0,877	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	100	2,16	0,825	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J05 Portafolios	102	2,10	0,850	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	100	2,31	1,032	1	4	1,25	2,00	3,00
1_J07 Observación	108	2,86	1,036	1	4	2,00	3,00	4,00
1_J08 Entrevista	105	2,45	0,961	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	104	1,93	0,873	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	104	2,16	0,915	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J11 Análisis de Diarios de Clase	106	2,27	0,952	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J12 Debates/Exposición	104	2,43	0,963	1	4	2,00	3,00	3,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	106	2,44	0,986	1	4	2,00	2,00	3,00

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

3_J27 Examen oral	108	3,11	0,715	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	106	3,04	0,689	1	4	3,00	3,00	3,00
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	103	2,69	0,864	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J30 Rubricas de Evaluación	97	2,73	0,919	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J31 Portafolios	97	2,55	0,890	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	101	2,65	0,877	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J33 Observación	108	3,51	0,743	1	4	3,00	4,00	4,00
3_J34 Entrevista	102	2,94	0,806	1	4	2,00	3,00	3,25
3_J35 Técnicas de Autoinforme	99	2,55	0,895	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	99	2,84	0,854	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	103	3,05	0,833	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J38 Debates/Exposición	104	3,13	0,797	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	103	3,16	0,872	1	4	3,00	3,00	4,00

Asimismo, se ha analizado el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilidad que el profesorado percibe sobre de dichas técnicas (J27-J39). En este caso, se muestran los resultados a continuación en la tabla 123.

Tabla 123.*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes primaria*

ítem	Rangos ^a	N	Rango promedio	Suma de rangos
3_J27 Examen oral 1_J01 Examen oral	Rangos negativos	9 ^b	37,17	334,50
	Rangos positivos	67 ^c	38,68	2591,50
	Empates	28 ^d		
	Total	104		
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve - 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	6 ^e	21,50	129,00
	Rangos positivos	47 ^f	27,70	1302,00
	Empates	50 ^g		
	Total	103		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	13 ^h	31,69	412,00
	Rangos positivos	42 ⁱ	26,86	1128,00
	Empates	44 ^j		
	Total	99		
3_J30 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	10 ^k	21,50	215,00
	Rangos positivos	46 ^l	30,02	1381,00
	Empates	37 ^m		
	Total	93		
3_J31 Portafolios - 1_J05 Portafolios	Rangos negativos	12 ⁿ	24,67	296,00
	Rangos positivos	42 ^o	28,31	1189,00
	Empates	40 ^p		
	Total	94		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

3_J32	Pruebas objetivas (tests estandarizados) - 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	16 ^q	26,66	426,50
		Rangos positivos	39 ^r	28,55	1113,50
		Empates	40 ^s		
		Total	95		
3_J33	Observación - 1_J07 Observación	Rangos negativos	9 ^t	23,94	215,50
		Rangos positivos	51 ^u	31,66	1614,50
		Empates	45 ^v		
		Total	105		
3_J34	Entrevista - 1_J08 Entrevista	Rangos negativos	10 ^w	27,15	271,50
		Rangos positivos	44 ^x	27,58	1213,50
		Empates	46 ^y		
		Total	100		
3_J35	Técnicas de Autoinforme - 1_J09 Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	9 ^z	27,00	243,00
		Rangos positivos	49 ^{aa}	29,96	1468,00
		Empates	40 ^{ab}		
		Total	98		
3_J36	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) - 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	10 ^{ac}	27,10	271,00
		Rangos positivos	52 ^{ad}	32,35	1682,00
		Empates	35 ^{ae}		
		Total	97		
3_J37	Análisis de Diarios de Clase - 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	4 ^{af}	20,00	80,00
		Rangos positivos	54 ^{ag}	30,20	1631,00
		Empates	43 ^{ah}		
		Total	101		
3_J38	Debates/Exposición - 1_J12 Debates/Exposición	Rangos negativos	5 ^{ai}	20,50	102,50

	Rangos positivos	51 ^{aj}	29,28	1493,50
	Empates	44 ^{ak}		
	Total	100		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	9 ^{al}	19,50	175,50
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	51 ^{am}	32,44	1654,50
	Empates	40 ^{an}		
	Total	100		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,001), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,000), observación (0,000), entrevista (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre estudiantes –co-evaluación- (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la tabla número 124.

Tabla 124.

Diferencias entre pares de variables docentes primaria

ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
3_J27 Examen oral 1_J01 Examen oral	-6,073 ^c	0,000
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-5,540 ^c	0,000
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-3,180 ^c	0,001
3_J30 Rubricas de Evaluación - 1_J04 Rubricas de Evaluación	-5,029 ^c	0,000
3_J31 Portafolios 1_J05 Portafolios	-4,127 ^c	0,000
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados) 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-3,009 ^c	0,003
3_J33 Observación 1_J07 Observación	-5,338 ^c	0,000
3_J34 Entrevista 1_J08 Entrevista	-4,247 ^c	0,000
3_J35 Técnicas de Autoinforme - 1_J09 Técnicas de Autoinforme	-4,968 ^c	0,000
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-5,154 ^c	0,000
3_J37 Análisis de Diarios de Clase 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	-6,248 ^c	0,000
3_J38 Debates/Exposición 1_J12 Debates/Exposición	-5,951 ^c	0,000
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) 1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-5,638 ^c	0,000

Por otro lado, se han observado las respuestas entre el grupo de variables relacionadas con la utilización de técnicas de evaluación (J14-J26) y el grupo de preguntas relacionadas con la utilidad que el profesorado atribuye a dichas técnicas (J27-J39). En este caso, se muestran los resultados a continuación en las tablas 125 y 126.

Tabla 125.

Estadísticos descriptivos docentes primaria.

Ítem	N	Media	Desviación	Min	Máx.	Percentil	Mediana	
2_J14 Examen oral	107	2,72	0,909	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	106	2,86	0,878	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	104	2,21	0,972	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J17 Rubricas de Evaluación	99	1,87	0,911	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J18 Portafolios	100	1,66	0,807	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	100	2,21	0,998	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J20 Observación	109	3,50	0,777	1	4	3,00	4,00	4,00
2_J21 Entrevista	105	2,60	0,986	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J22 Técnicas de Autoinforme	103	1,81	0,908	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	100	1,96	0,840	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J24 Análisis de Diarios de Clase	107	2,34	1,072	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J25 Debates/Exposición	103	2,49	0,969	1	4	2,00	2,00	3,00

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	107	2,89	1,067	1	4	2,00	3,00	4,00
3_J27 Examen oral	108	3,11	0,715	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	106	3,04	0,689	1	4	3,00	3,00	3,00
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	103	2,69	0,864	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J30 Rubricas de Evaluación	97	2,73	0,919	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J31 Portafolios	97	2,55	0,890	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	101	2,65	0,877	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J33 Observación	108	3,51	0,743	1	4	3,00	4,00	4,00
3_J34 Entrevista	102	2,94	0,806	1	4	2,00	3,00	3,25
3_J35 Técnicas de Autoinforme	99	2,55	0,895	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	99	2,84	0,854	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	103	3,05	0,833	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J38 Debates/Exposición	104	3,13	0,797	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	103	3,16	0,872	1	4	3,00	3,00	4,00

Tabla 126.*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes primaria.*

Ítem	Rangos ^a	N	Rango promedio	Suma de rangos
3_J27 Examen oral	Rangos negativos	12 ^b	26,38	316,50
2_J14 Examen oral	Rangos positivos	45 ^c	29,70	1336,50
	Empates	49 ^d		
	Total	106		
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	13 ^e	16,96	220,50
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos positivos	25 ^f	20,82	520,50
	Empates	67 ^g		
	Total	105		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	9 ^h	21,11	190,00
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos positivos	39 ⁱ	25,28	986,00
	Empates	53 ^j		
	Total	101		
3_J30 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	1 ^k	18,00	18,00
2_J17 Rubricas de Evaluación	Rangos positivos	55 ^l	28,69	1578,00
	Empates	37 ^m		
	Total	93		
3_J31 Portafolios	Rangos negativos	2 ⁿ	21,00	42,00
2_J18 Portafolios	Rangos positivos			

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

	Rangos positivos	58 ^o	30,83	1788,00
	Empates	32 ^p		
	Total	92		
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	6 ^q	23,17	139,00
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos positivos	39 ^r	22,97	896,00
	Empates	51 ^s		
	Total	96		
3_J33 Observación	Rangos negativos	18 ^t	17,08	307,50
2_J20 Observación	Rangos positivos	17 ^u	18,97	322,50
	Empates	73 ^v		
	Total	108		
3_J34 Entrevista	Rangos negativos	10 ^w	16,00	160,00
2_J21 Entrevista	Rangos positivos	30 ^x	22,00	660,00
	Empates	61 ^y		
	Total	101		

3_J35 Técnicas de Autoinforme	Rangos	6 ^z	21,00	126,00
2_J22 Técnicas de Autoinforme	negativos			
	Rangos positivos	52 ^{aa}	30,48	1585,00
	Empates	39 ^{ab}		
	Total	97		
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) -	Rangos	1 ^{ac}	19,50	19,50
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	negativos			
	Rangos positivos	57 ^{ad}	29,68	1691,50
	Empates	38 ^{ae}		
	Total	96		
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	Rangos	5 ^{af}	22,50	112,50
- 2_J24 Análisis de Diarios de Clase	negativos			
	Rangos positivos	54 ^{ag}	30,69	1657,50
	Empates	42 ^{ah}		
	Total	101		
3_J38 Debates/Exposición	Rangos	3 ^{ai}	19,50	58,50
2_J25 Debates/Exposición	negativos			
	Rangos positivos	51 ^{aj}	27,97	1426,50
	Empates	47 ^{ak}		
	Total	101		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o	Rangos	12 ^{al}	14,50	174,00
Colectivas (check-list)	negativos			
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o				
Colectivas (check-list)				
	Rangos positivos	27 ^{am}	22,44	606,00
	Empates	64 ^{an}		
	Total	103		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,020), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,001), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,000), observación (0,000), entrevista (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre estudiantes –co-evaluación- (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,002), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la tabla número 127.

Tabla 127.

Diferencias entre pares de variables docentes primaria

Ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
3_J27 Examen oral - 2_J14 Examen oral	-4,364 ^c	0,000
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve - 2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-2,319 ^c	0,020
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso - 2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-4,239 ^c	0,000
3_J30 Rubricas de Evaluación - 2_J17 Rubricas de Evaluación	-6,589 ^c	0,000
3_J31 Portafolios - 2_J18 Portafolios	-6,704 ^c	0,000
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados) - 2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-4,463 ^c	0,000
3_J33 Observación - 2_J20 Observación	-,130 ^c	0,896
3_J34 Entrevista - 2_J21 Entrevista	-3,570 ^c	0,000

3_J35 Técnicas de Autoinforme - 2_J22 Técnicas de Autoinforme	-5,917 ^c	0,000
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) - 2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co- evaluación)	-6,725 ^c	0,000
3_J37 Análisis de Diarios de Clase - 2_J24 Análisis de Diarios de Clase	-6,159 ^c	0,000
3_J38 Debates/Exposición - 2_J25 Debates/Exposición	-6,177 ^c	0,000
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) - 2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-3,167 ^c	0,002

Etapa 2. Secundaria

A partir de las respuestas de docentes en la etapa de educación secundaria se han analizado como muestras relacionadas a través de la prueba Wilcoxon para poder observar las tendencias estadísticas y diferencias estadísticamente significativas. Para ello, hemos estudiado primero el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26). En este caso, se muestran los resultados a continuación en las siguientes tablas número 128, 129 y 130.

Tabla 128.

Estadísticos descriptivos docentes secundaria.

Ítem	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Percentiles	Mediana
1_J01 Examen oral	167	1,86	0,894	1	4	1,00	2,00
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	170	2,15	0,961	1	4	1,00	2,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	169	2,23	0,988	1	4	1,00	2,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	170	1,98	0,860	1	4	1,00	2,00
1_J05 Portafolios	170	1,87	0,847	1	4	1,00	2,00
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	168	2,02	0,922	1	4	1,00	2,00
1_J07 Observación	169	2,15	0,943	1	4	1,00	2,00
1_J08 Entrevista	169	1,88	0,888	1	4	1,00	2,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	169	1,72	0,823	1	4	1,00	2,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	170	1,90	0,789	1	4	1,00	2,00
1_J11 Análisis de Diarios de Clase	169	1,86	0,882	1	4	1,00	2,00
1_J12 Debates/Exposición	169	2,12	0,914	1	4	1,00	2,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	169	2,04	0,984	1	4	1,00	2,00

2_J14	Examen oral		171	2,05	0,896	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J15	Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	de	172	2,93	0,792	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J16	Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	de	172	2,90	0,879	1	4	2,00	3,00	4,00
2_J17	Rubricas de Evaluación	de	171	1,83	0,833	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J18	Portafolios		171	1,64	0,803	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J19	Pruebas objetivas (tests estandarizados)		172	2,26	1,005	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J20	Observación		171	3,02	0,907	1	4	3,00	3,00	4,00
2_J21	Entrevista		171	1,90	0,950	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J22	Técnicas de Autoinforme	de	170	1,54	0,762	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J23	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	de	171	1,82	0,822	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J24	Análisis de Diarios de Clase	de	171	2,18	1,088	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J25	Debates/Exposición		172	2,44	0,906	1	4	2,00	2,50	3,00
2_J26	Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	de	171	2,61	1,036	1	4	2,00	3,00	3,00

Tabla 129.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes secundaria.

Ítem	Rangos ^a	N	Rango promedio	Suma de rangos
2_J14 Examen oral	Rangos negativos	28 ^b	39,29	1100,00
1_J01 Examen oral	Rangos positivos	54 ^c	42,65	2303,00
	Empates	85 ^d		
	Total	167		
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	13 ^e	38,50	500,50
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos positivos	97 ^f	57,78	5604,50
	Empates	60 ^g		
	Total	170		
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	19 ^h	37,63	715,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos positivos	89 ⁱ	58,10	5171,00
	Empates	61 ^j		
	Total	169		
2_J17 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	44 ^k	30,91	1360,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	Rangos positivos	20 ^l	36,00	720,00
	Empates	105 ^m		
	Total	169		
2_J18 Portafolios	Rangos negativos	47 ⁿ	29,94	1407,00
1_J05 Portafolios	Rangos positivos	14 ^o	34,57	484,00
	Empates	108 ^p		
	Total	169		
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	24 ^q	37,17	892,00

1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos positivos	51 ^r	38,39	1958,00
	Empates	93 ^s		
	Total	168		
2_J20 Observación	Rangos negativos	12 ^t	36,17	434,00
1_J07 Observación	Rangos positivos	97 ^u	57,33	5561,00
	Empates	60 ^v		
	Total	169		
2_J21 Entrevista	Rangos negativos	35 ^w	31,40	1099,00
1_J08 Entrevista	Rangos positivos	32 ^x	36,84	1179,00
	Empates	102 ^y		
	Total	169		
2_J22 Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	38 ^z	26,29	999,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	Rangos positivos	12 ^{aa}	23,00	276,00
	Empates	118 ^{ab}		
	Total	168		
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	42 ^{ac}	37,26	1565,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos positivos	31 ^{ad}	36,65	1136,00
	Empates	96 ^{ae}		
	Total	169		
2_J24 Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	26 ^{af}	30,04	781,00
- 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	Rangos positivos	51 ^{ag}	43,57	2222,00
	Empates	92 ^{ah}		
	Total	169		
2_J25 Debates/Exposición	Rangos negativos	19 ^{ai}	33,50	636,50
1_J12 Debates/Exposición				

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

	Rangos positivos	57 ^{aj}	40,17	2289,50
	Empates	93 ^{ak}		
	Total	169		
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	20 ^{al}	36,20	724,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	73 ^{am}	49,96	3647,00
	Empates	76 ^{an}		
	Total	169		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,003), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,000), diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: Extenso (0,000), rúbricas de evaluación (0,020), portafolios (0,000), pruebas objetivas (test estandarizados) (0,003), observación (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la tabla número 130.

Por otro lado, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas sobre las técnicas de evaluación de entrevista (0,787), técnicas de evaluación entre alumnos/as- co-evaluación (0,199), tal y como podemos observar en la tabla número 130.

Tabla 130.*Diferencias entre pares de variables docentes secundaria*

Ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
2_J14 Examen oral 1_J01 Examen oral	-3,010 ^c	0,003
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-7,879 ^c	0,000
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-7,082 ^c	0,000
2_J17 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	-2,329 ^d	0,020
2_J18 Portafolios 1_J05 Portafolios	-3,581 ^d	0,000
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados) 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-2,965 ^c	0,003
2_J20 Observación 1_J07 Observación	-7,939 ^c	0,000
2_J21 Entrevista 1_J08 Entrevista	-,270 ^c	0,787
2_J22 Técnicas de Autoinforme 1_J09 Técnicas de Autoinforme	-3,847 ^d	0,000
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-1,285 ^d	0,199
2_J24 Análisis de Diarios de Clase 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	-3,804 ^c	0,000
2_J25 Debates/Exposición 1_J12 Debates/Exposición	-4,541 ^c	0,000
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) 1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-5,768 ^c	0,000

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Asimismo, se han analizado el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilidad que el profesorado percibe sobre de dichas técnicas (J27-J39). En este caso, se muestran los resultados a continuación en las tablas 131y 132.

Tabla 131.

Estadísticos descriptivos docentes secundaria

Ítem	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Percentiles	Mediana	
1_J01 Examen oral	167	1,86	0,894	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE	170	2,15	0,961	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO	169	2,23	0,988	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	170	1,98	0,860	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J05 Portafolios	170	1,87	0,847	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	168	2,02	0,922	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J07 Observación	169	2,15	0,943	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J08 Entrevista	169	1,88	0,888	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	169	1,72	0,823	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	170	1,90	0,789	1	4	1,00	2,00	2,00

1_J11	Análisis de Diarios de Clase	169	1,86	0,882	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J12	Debates/Exposición	169	2,12	0,914	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J13	Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	169	2,04	0,984	1	4	1,00	2,00	3,00
3_J27	Examen oral	171	2,95	0,814	1	4	2,00	3,00	4,00
3_J28	Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE	171	3,16	0,601	2	4	3,00	3,00	4,00
3_J29	Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO	171	3,15	0,675	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J30	Rubricas de Evaluación	163	2,58	0,895	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J31	Portafolios	162	2,46	0,864	1	4	2,00	2,00	3,00
3_J32	Pruebas objetivas (tests estandarizados)	165	2,73	0,822	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J33	Observación	168	3,33	0,698	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J34	Entrevista	164	2,77	0,848	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J35	Técnicas de Autoinforme	161	2,41	0,855	1	4	2,00	2,00	3,00
3_J36	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	166	2,55	0,856	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J37	Análisis de Diarios de Clase	164	2,77	0,874	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J38	Debates/Exposición	169	3,02	0,783	1	4	3,00	3,00	4,00

3_J39	Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	de 166	3,02	0,805	1	4	3,00	3,00	4,00
-------	--	--------	------	-------	---	---	------	------	------

Tabla 132.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes secundaria

Ítem	Rangos ^a	N	Rango promedio	Suma de rangos
3_J27 Examen oral	Rangos negativos	5 ^b	46,40	232,00
1_J01 Examen oral	Rangos positivos	116 ^c	61,63	7149,00
	Empates	46 ^d		
	Total	167		
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	9 ^e	30,50	274,50
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos positivos	110 ^f	62,41	6865,50
	Empates	51 ^g		
	Total	170		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO	Rangos negativos	8 ^h	30,50	244,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO	Rangos positivos	101 ⁱ	56,94	5751,00
	Empates	60 ^j		
	Total	169		
3_J30 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	18 ^k	31,50	567,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	Rangos positivos	74 ^l	50,15	3711,00
	Empates	70 ^m		
	Total	162		

3_J31 Portafolios	Rangos negativos	20 ^a	32,50	650,00
1_J05 Portafolios	Rangos positivos	74 ^o	51,55	3815,00
	Empates	67 ^p		
	Total	161		
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	15 ^q	34,20	513,00
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos positivos	80 ^f	50,59	4047,00
	Empates	68 ^s		
	Total	163		
3_J33 Observación	Rangos negativos	6 ^t	36,17	217,00
1_J07 Observación	Rangos positivos	116 ^u	62,81	7286,00
	Empates	44 ^v		
	Total	166		
3_J34 Entrevista	Rangos negativos	12 ^w	32,04	384,50
1_J08 Entrevista	Rangos positivos	94 ^x	56,24	5286,50
	Empates	57 ^y		
	Total	163		
3_J35 Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	14 ^z	33,50	469,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	Rangos positivos	82 ^{aa}	51,06	4187,00
	Empates	64 ^{ab}		
	Total	160		
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	17 ^{ac}	42,06	715,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos positivos	88 ^{ad}	55,11	4850,00
	Empates	60 ^{ae}		
	Total	165		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

3_J37 Análisis de Diarios de Clase	Rangos	9 ^{af}	35,56	320,00
1_J11 Análisis de Diarios de Clase	negativos			
	Rangos	96 ^{ag}	54,64	5245,00
	positivos			
	Empates	58 ^{ah}		
	Total	163		
3_J38 Debates/Exposición	Rangos	8 ^{ai}	30,50	244,00
1_J12 Debates/Exposición	negativos			
	Rangos	98 ^{aj}	55,38	5427,00
	positivos			
	Empates	61 ^{ak}		
	Total	167		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos	13 ^{al}	31,46	409,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	negativos			
	Rangos	97 ^{am}	58,72	5696,00
	positivos			
	Empates	55 ^{an}		
	Total	165		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,000), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,000), observación (0,000), entrevista (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre estudiantes –co-evaluación- (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la

utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la anterior tabla número 133.

Tabla 133.

Diferencias entre pares de variables docentes secundaria

	Z	Sig. asintótica(bilateral)
3_J27 Examen oral 1_J01 Examen oral	-9,162 ^c	0,000
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE	-8,957 ^c	0,000
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO	-8,549 ^c	0,000
3_J30 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	-6,385 ^c	0,000
3_J31 Portafolios 1_J05 Portafolios	-6,229 ^c	0,000
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados) 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-6,731 ^c	0,000
3_J33 Observación 1_J07 Observación	-9,213 ^c	0,000
3_J34 Entrevista 1_J08 Entrevista	-7,926 ^c	0,000
3_J35 Técnicas de Autoinforme 1_J09 Técnicas de Autoinforme	-7,097 ^c	0,000
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-6,903 ^c	0,000
3_J37 Análisis de Diarios de Clase 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	-8,089 ^c	0,000
3_J38 Debates/Exposición 1_J12 Debates/Exposición	-8,404 ^c	0,000
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) 1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-8,047 ^c	0,000

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Por otro lado, se han observado las respuestas entre el grupo de variables relacionadas con la utilización de técnicas de evaluación (J14-J26) y el grupo de preguntas relacionadas con la utilidad que el profesorado atribuye a dichas técnicas (J27-J39). En este caso, se muestran los resultados a continuación en las tablas 134 y 135.

Tabla 134.

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes secundaria.

Ítem	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
3_J27 Examen oral	Rangos negativos	3 ^b	39,50	118,50
2_J14 Examen oral	Rangos positivos	113 ^c	59,00	6667,50
	Empates	54 ^d		
	Total	170		
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	22 ^e	37,00	814,00
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos positivos	57 ^f	41,16	2346,00
	Empates	92 ^g		
	Total	171		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	18 ^h	30,39	547,00
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos positivos	50 ⁱ	35,98	1799,00
	Empates	103 ^j		
	Total	171		

3_J30 Rubricas de Evaluación	Rangos	6 ^k	36,00	216,00	
2_J17 Rubricas de Evaluación	negativos				
	Rangos	91 ^l	49,86	4537,00	
	positivos				
	Empates	66 ^m			
	Total	163			
3_J31 Portafolios	2_J18 Rangos	7 ⁿ	33,50	234,50	
Portafolios	negativos				
	Rangos	92 ^o	51,26	4715,50	
	positivos				
	Empates	62 ^p			
	Total	161			
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos	20 ^q	39,85	797,00
		negativos			
		Rangos	71 ^r	47,73	3389,00
		positivos			
		Empates	74 ^s		
		Total	165		
3_J33 Observación	2_J20 Observación	Rangos	10 ^t	26,20	262,00
		negativos			
		Rangos	47 ^u	29,60	1391,00
		positivos			
		Empates	110 ^v		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

	Total	167		
3_J34 Entrevista 2_J21 Entrevista	Rangos negativos	5 ^w	39,20	196,00
	Rangos positivos	96 ^x	51,61	4955,00
	Empates	63 ^y		
	Total	164		
3_J35 Técnicas de Autoinforme - 2_J22 Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	5 ^z	36,50	182,50
	Rangos positivos	101 ^{aa}	54,34	5488,50
	Empates	54 ^{ab}		
	Total	160		
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) 2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	10 ^{ac}	43,20	432,00
	Rangos positivos	96 ^{ad}	54,57	5239,00
	Empates	59 ^{ae}		
	Total	165		
3_J37 Análisis de Diarios de Clase 2_J24 Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	9 ^{af}	39,56	356,00
	Rangos positivos	69 ^{ag}	39,49	2725,00
	Empates	86 ^{ah}		
	Total	164		
3_J38 Debates/Exposición 2_J25 Debates/Exposición	Rangos negativos	8 ^{ai}	35,50	284,00
	Rangos positivos	73 ^{aj}	41,60	3037,00
	Empates	88 ^{ak}		
	Total	169		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	11 ^{al}	28,91	318,00

2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	56 ^{am}	35,00	1960,00
	Empates	99 ^{an}		
	Total	166		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,020), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,000), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,000), observación (0,000), entrevista (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre alumnos/as –co-evaluación- (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,002), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la anterior tabla número 135.

Tabla 135.

Diferencias entre pares de variables docentes secundaria.

Ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
3_J27 Examen oral	-	0,000
2_J14 Examen oral	9,411 ^c	
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-	0,000
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	4,169 ^c	
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-	0,000
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	4,120 ^c	

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

3_J30 Rubricas de Evaluación de Evaluación	2_J17 Rubricas de Evaluación	-	0,000
		8,190 ^c	
3_J31 Portafolios	2_J18 Portafolios	-	0,000
		8,142 ^c	
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-	0,000
		5,379 ^c	
3_J33 Observación	2_J20 Observación	-	0,000
		4,805 ^c	
3_J34 Entrevista	2_J21 Entrevista	-	0,000
		8,318 ^c	
3_J35 Técnicas de Autoinforme	2_J22 Técnicas de Autoinforme	-	0,000
		8,724 ^c	
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-	0,000
		7,952 ^c	
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	2_J24 Análisis de Diarios de Clase	-	0,000
		6,086 ^c	
3_J38 Debates/Exposición	2_J25 Debates/Exposición	-	0,000
		6,715 ^c	
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-	0,000
		5,348 ^c	

Total docentes

A partir de las respuestas totales de los docentes en la etapa de primaria y en la etapa de secundaria se han analizado como muestras relacionadas a través de la prueba Wilcoxon para poder observar las tendencias estadísticas y diferencias estadísticamente significativas. Para ello, hemos estudiado primero el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26). En este caso, se muestran los resultados a continuación en las siguientes tablas número 136, 137 y 138.

Tabla 136.*Estadísticos descriptivos docentes total*

Ítem	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Percentiles	Mediana	
1_J01 Examen oral	335	1,99	0,917	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	337	2,24	0,940	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	334	2,20	0,937	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	331	2,07	0,874	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J05 Portafolios	333	1,95	0,868	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	329	2,14	0,977	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J07 Observación	338	2,42	1,028	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J08 Entrevista	335	2,14	0,966	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	334	1,85	0,858	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	335	2,05	0,871	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J11 Análisis de Diarios de Clase	336	2,02	0,937	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J12 Debates/Exposición	335	2,25	0,940	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	336	2,21	0,996	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J14 Examen oral	339	2,25	0,963	1	4	2,00	2,00	3,00

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

2_J15	Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	339	2,92	0,831	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J16	Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	337	2,60	0,962	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J17	Rubricas de Evaluación	330	1,92	0,909	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J18	Portafolios	331	1,68	0,842	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J19	Pruebas objetivas (tests estandarizados)	332	2,33	1,024	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J20	Observación	341	3,19	0,880	1	4	3,00	3,00	4,00
2_J21	Entrevista	338	2,24	1,038	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J22	Técnicas de Autoinforme	334	1,70	0,853	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J23	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	331	1,93	0,848	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J24	Análisis de Diarios de Clase	337	2,25	1,073	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J25	Debates/Exposición	336	2,48	0,930	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J26	Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	338	2,70	1,050	1	4	2,00	3,00	4,00

Tabla 137.*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes totales.*

Ítem	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
2_J14 Examen oral 1_J01 Examen oral	Rangos negativos	53 ^a	69,16	3665,50
	Rangos positivos	107 ^b	86,12	9214,50
	Empates	171 ^c		
	Total	331		
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	30 ^d	81,10	2433,00
	Rangos positivos	172 ^e	105,06	18070,00
	Empates	131 ^f		
	Total	333		
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	47 ^g	82,15	3861,00
	Rangos positivos	135 ^h	94,76	12792,00
	Empates	147 ⁱ		
	Total	329		
2_J17 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	92 ^j	70,35	6472,00
	Rangos positivos	50 ^k	73,62	3681,00
	Empates	184 ^l		
	Total	326		
2_J18 Portafolios 1_J05 Portafolios	Rangos negativos	98 ^m	63,15	6188,50
	Rangos positivos	29 ⁿ	66,88	1939,50
	Empates	200 ^o		
	Total	327		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

2_J19	Pruebas objetivas (tests estandarizados)	1_J06	Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	50 ^p	70,67	3533,50
				Rangos positivos	94 ^q	73,47	6906,50
				Empates	180 ^r		
				Total	324		
2_J20	Observación	1_J07	Observación	Rangos negativos	20 ^s	64,68	1293,50
				Rangos positivos	171 ^t	99,66	17042,50
				Empates	144 ^u		
				Total	335		
2_J21	Entrevista	1_J08	Entrevista	Rangos negativos	68 ^v	68,75	4675,00
				Rangos positivos	81 ^w	80,25	6500,00
				Empates	182 ^x		
				Total	331		
2_J22	Técnicas de Autoinforme	1_J09	Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	82 ^y	61,57	5048,50
				Rangos positivos	38 ^z	58,20	2211,50
				Empates	209 ^{aa}		
				Total	329		
2_J23	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	1_J10	Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	86 ^{ab}	73,79	6346,00
				Rangos positivos	58 ^{ac}	70,59	4094,00
				Empates	183 ^{ad}		
				Total	327		
2_J24	Análisis de Diarios de Clase	1_J11	Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	59 ^{ae}	63,56	3750,00
				Rangos positivos	93 ^{af}	84,71	7878,00
				Empates	178 ^{ag}		
				Total	330		

2_J25 Debates/Exposición	Rangos	51 ^{ah}	70,32	3586,50
1_J12 Debates/Exposición	Rangos negativos	101 ^{ai}	79,62	8041,50
	Rangos positivos			
	Empates	179 ^{aj}		
	Total	331		
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	45 ^{ak}	69,64	3134,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	130 ^{al}	94,35	12266,00
	Empates	158 ^{am}		
	Total	333		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,000), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados (0,000), observación (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre estudiantes –co-evaluación- (0,016) análisis de diarios de clase (0,000) debates/exposición(0,000, registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la anterior tabla número 138.

Por otro lado, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas sobre las técnicas de evaluación

de entrevista (0,064), tal y como podemos observar en la anterior tabla número 138.

Tabla 138.

Diferencias entre pares de variables docentes total.

	Z	Sig. asintótica(bilateral)
2_J14 Examen oral 1_J01 Examen oral	-5,001 ^b	0,000
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-9,719 ^b	0,000
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-6,540 ^b	0,000
2_J17 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	-3,052 ^c	0,002
2_J18 Portafolios 1_J05 Portafolios	-5,437 ^c	0,000
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados) 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-3,503 ^b	0,000
2_J20 Observación 1_J07 Observación	-10,558 ^b	0,000
2_J21 Entrevista 1_J08 Entrevista	-1,851 ^b	0,064
2_J22 Técnicas de Autoinforme 1_J09 Técnicas de Autoinforme	-4,079 ^c	0,000
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-2,417 ^c	0,016
2_J24 Análisis de Diarios de Clase 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	-3,978 ^b	0,000
2_J25 Debates/Exposición 1_J12 Debates/Exposición	-4,332 ^b	0,000
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) 1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-7,005 ^b	0,000

Asimismo, se han analizado el grupo de variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilidad que el profesorado percibe sobre de dichas técnicas (J27-J39). En este caso, se muestran los resultados a continuación en la tabla 139 y 140.

Tabla 139.

Estadísticos descriptivos docentes total.

Ítem	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Percentiles	Mediana	
1_J01 Examen oral	335	1,99	0,917	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	337	2,24	0,940	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	334	2,20	0,937	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J04 Rubricas de Evaluación	331	2,07	0,874	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J05 Portafolios	333	1,95	0,868	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	329	2,14	0,977	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J07 Observación	338	2,42	1,028	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J08 Entrevista	335	2,14	0,966	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J09 Técnicas de Autoinforme	334	1,85	0,858	1	4	1,00	2,00	2,00
1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	335	2,05	0,871	1	4	1,00	2,00	3,00

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

1_J11 Análisis de Diarios de Clase	336	2,02	0,937	1	4	1,00	2,00	3,00
1_J12 Debates/Exposición	335	2,25	0,940	1	4	2,00	2,00	3,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	336	2,21	0,996	1	4	1,00	2,00	3,00
3_J27 Examen oral	339	2,97	0,793	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	338	3,10	0,632	1	4	3,00	3,00	3,00
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	334	2,94	0,777	1	4	3,00	3,00	3,00
3_J30 Rubricas de Evaluación	320	2,67	0,894	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J31 Portafolios	318	2,50	0,862	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	326	2,73	0,839	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J33 Observación	337	3,36	0,722	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J34 Entrevista	326	2,84	0,844	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J35 Técnicas de Autoinforme	320	2,48	0,860	1	4	2,00	2,00	3,00
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	325	2,68	0,851	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	328	2,87	0,864	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J38 Debates/Exposición	333	3,05	0,782	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	328	3,07	0,825	1	4	3,00	3,00	4,00

Tabla 140.*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes total*

Ítem	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
3_J27 Examen oral 1_J01 Examen oral	Rangos negativos	20 ^a	95,65	1913,00
	Rangos positivos	221 ^b	123,29	27248,00
	Empates	90 ^c		
	Total	331		
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	22 ^d	68,52	1507,50
	Rangos positivos	197 ^e	114,63	22582,50
	Empates	114 ^f		
	Total	333		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	27 ^g	86,61	2338,50
	Rangos positivos	180 ^h	106,61	19189,50
	Empates	120 ⁱ		
	Total	327		
3_J30 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	31 ^j	67,21	2083,50
	Rangos positivos	150 ^k	95,92	14387,50
	Empates	133 ^l		
	Total	314		
3_J31 Portafolios 1_J05 Portafolios	Rangos negativos	38 ^m	67,25	2555,50
	Rangos positivos	141 ⁿ	96,13	13554,50
	Empates	134 ^o		
	Total	313		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	36 ^p	77,22	2780,00
		Rangos positivos	152 ^q	98,59	14986,00
		Empates	129 ^r		
		Total	317		
3_J33 Observación	1_J07 Observación	Rangos negativos	17 ^s	77,68	1320,50
		Rangos positivos	197 ^t	110,07	21684,50
		Empates	116 ^u		
		Total	330		
3_J34 Entrevista	1_J08 Entrevista	Rangos negativos	27 ^v	71,69	1935,50
		Rangos positivos	164 ^w	100,00	16400,50
		Empates	130 ^x		
		Total	321		
3_J35 Técnicas de Autoinforme	1_J09 Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	30 ^y	78,37	2351,00
		Rangos positivos	159 ^z	98,14	15604,00
		Empates	128 ^{aa}		
		Total	317		
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	37 ^{ab}	83,74	3098,50
		Rangos positivos	168 ^{ac}	107,24	18016,50
		Empates	116 ^{ad}		
		Total	321		
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	1_J11 Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	18 ^{ae}	77,03	1386,50
		Rangos positivos	183 ^{af}	103,36	18914,50
		Empates	122 ^{ag}		
		Total	323		
3_J38 Debates/Exposición	1_J12 Debates/Exposición	Rangos negativos	18 ^{ah}	71,94	1295,00

	Rangos positivos	183 ^{ai}	103,86	19006,00
	Empates	125 ^{aj}		
	Total	326		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	28 ^{ak}	74,25	2079,00
1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	182 ^{al}	110,31	20076,00
	Empates	113 ^{am}		
	Total	323		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,000), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,000), observación (0,000), entrevista (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre alumnos/as –co-evaluación- (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la tabla número 141.

Tabla 141.

Diferencias entre pares de variables docentes total.

Ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
3_J27 Examen oral 1_J01 Examen oral	-12,007 ^b	0,000
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve 1_J02 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	-11,562 ^b	0,000
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso 1_J03 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	-10,113 ^b	0,000
3_J30 Rubricas de Evaluación 1_J04 Rubricas de Evaluación	-9,129 ^b	0,000
3_J31 Portafolios 1_J05 Portafolios	-8,332 ^b	0,000
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados) 1_J06 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-8,438 ^b	0,000
3_J33 Observación 1_J07 Observación	-11,483 ^b	0,000
3_J34 Entrevista 1_J08 Entrevista	-9,773 ^b	0,000
3_J35 Técnicas de Autoinforme 1_J09 Técnicas de Autoinforme	-9,215 ^b	0,000
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) 1_J10 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-9,165 ^b	0,000
3_J37 Análisis de Diarios de Clase 1_J11 Análisis de Diarios de Clase	-10,935 ^b	0,000
3_J38 Debates/Exposición 1_J12 Debates/Exposición	-11,087 ^b	0,000
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) 1_J13 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-10,465 ^b	0,000

Por otro lado, se han observado las respuestas entre el grupo de variables relacionadas con la utilización de técnicas de evaluación (J14-J26) y el grupo de preguntas relacionadas con la utilidad que el profesorado atribuye a dichas técnicas (J27-J39). En este caso, se muestran los resultados a continuación en la tabla 142.

Tabla 142.*Estadísticos descriptivos docentes total.*

Ítem	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo	Percentiles	Mediana	
2_J14 Examen oral	339	2,25	0,963	1	4	2,00	2,00	3,00
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	339	2,92	0,831	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	337	2,60	0,962	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J17 Rubricas de Evaluación	330	1,92	0,909	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J18 Portafolios	331	1,68	0,842	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	332	2,33	1,024	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J20 Observación	341	3,19	0,880	1	4	3,00	3,00	4,00
2_J21 Entrevista	338	2,24	1,038	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J22 Técnicas de Autoinforme	334	1,70	0,853	1	4	1,00	1,00	2,00
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	331	1,93	0,848	1	4	1,00	2,00	2,00
2_J24 Análisis de Diarios de Clase	337	2,25	1,073	1	4	1,00	2,00	3,00
2_J25 Debates/Exposición	336	2,48	0,930	1	4	2,00	3,00	3,00
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	338	2,70	1,050	1	4	2,00	3,00	4,00

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

3_J27 Examen oral	339	2,97	0,793	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	338	3,10	0,632	1	4	3,00	3,00	3,00
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	334	2,94	0,777	1	4	3,00	3,00	3,00
3_J30 Rubricas de Evaluación	320	2,67	0,894	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J31 Portafolios	318	2,50	0,862	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	326	2,73	0,839	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J33 Observación	337	3,36	0,722	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J34 Entrevista	326	2,84	0,844	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J35 Técnicas de Autoinforme	320	2,48	0,860	1	4	2,00	2,00	3,00
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	325	2,68	0,851	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	328	2,87	0,864	1	4	2,00	3,00	3,00
3_J38 Debates/Exposición	333	3,05	0,782	1	4	3,00	3,00	4,00
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	328	3,07	0,825	1	4	3,00	3,00	4,00

Tabla 143.*Prueba de rangos con signo de Wilcoxon docentes total.*

Ítem	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
3_J27 Examen oral	Rangos negativos	18 ^a	85,72	1543,00
2_J14 Examen oral	Rangos positivos	191 ^b	106,82	20402,00
	Empates	126 ^c		
	Total	335		
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos negativos	46 ^d	64,03	2945,50
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve	Rangos positivos	93 ^e	72,95	6784,50
	Empates	197 ^f		
	Total	336		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos negativos	35 ^g	65,34	2287,00
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso	Rangos positivos	112 ^h	76,71	8591,00
	Empates	184 ⁱ		
	Total	331		
3_J30 Rubricas de Evaluación	Rangos negativos	10 ^j	74,30	743,00
2_J17 Rubricas de Evaluación	Rangos positivos	171 ^k	91,98	15728,00
	Empates	134 ^l		
	Total	315		
3_J31 Portafolios	Rangos negativos	12 ^m	64,50	774,00
2_J18 Portafolios	Rangos positivos	178 ⁿ	97,59	17371,00
	Empates	120 ^o		

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

			Total	310		
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	Rangos negativos	33 ^p	70,02	2310,50	
		Rangos positivos	123 ^q	80,78	9935,50	
		Empates	164 ^r			
		Total	320			
3_J33 Observación	2_J20 Observación	Rangos negativos	36 ^s	53,68	1932,50	
		Rangos positivos	75 ^t	57,11	4283,50	
		Empates	223 ^u			
		Total	334			
3_J34 Entrevista	2_J21 Entrevista	Rangos negativos	20 ^v	63,00	1260,00	
		Rangos positivos	146 ^w	86,31	12601,00	
		Empates	158 ^x			
		Total	324			
3_J35 Técnicas de Autoinforme	2_J22 Técnicas de Autoinforme	Rangos negativos	15 ^y	67,00	1005,00	
		Rangos positivos	181 ^z	101,11	18301,00	
		Empates	120 ^{aa}			
		Total	316			
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	Rangos negativos	15 ^{ab}	77,90	1168,50	
		Rangos positivos	184 ^{ac}	101,80	18731,50	
		Empates	121 ^{ad}			
		Total	320			

3_J37 Análisis de Diarios de Clase	Rangos negativos	18 ^{ae}	81,31	1463,50
	Rangos positivos	151 ^{af}	85,44	12901,50
	Empates	154 ^{ag}		
	Total	323		
3_J38 Debates/Exposición	Rangos negativos	17 ^{ah}	71,21	1210,50
	Rangos positivos	150 ^{ai}	85,45	12817,50
	Empates	162 ^{aj}		
	Total	329		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos negativos	31 ^{ak}	56,16	1741,00
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	Rangos positivos	108 ^{al}	73,97	7989,00
	Empates	188 ^{am}		
	Total	327		

A partir de los resultados entre las variables indicadas, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación que recibe el profesorado sobre las técnicas de evaluación de examen oral (0,000), pruebas de desarrollo/examen escrito breve (0,020), pruebas de desarrollo/examen escrito extenso (0,000), rúbricas de evaluación (0,000), portafolios (0,000), pruebas objetivas -test estandarizados- (0,000), observación (0,000), entrevista (0,000), técnicas de autoinforme (0,000), técnicas de evaluación entre alumnos/as -co-evaluación- (0,000), análisis de diarios de clase (0,000), debates/exposición (0,000) y registros de valoración de tareas o actividades (0,000), con la

utilización de las mismas, tal y como podemos observar en la anterior tabla número 144.

Tabla 144.

Diferencias entre pares de variables docentes total.

Ítem	Z	Sig. asintótica(bilateral)
3_J27 Examen oral	-	0,000
2_J14 Examen oral	11,307 ^b	
3_J28 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE	-4,383 ^b	0,000
2_J15 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE		
3_J29 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO	-6,431 ^b	0,000
2_J16 Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO		
3_J30 Rubricas de Evaluación	-	0,000
2_J17 Rubricas de Evaluación	11,100 ^b	
3_J31 Portafolios	-	0,000
2_J18 Portafolios	11,400 ^b	
3_J32 Pruebas objetivas (tests estandarizados)	-7,078 ^b	0,000
- 2_J19 Pruebas objetivas (tests estandarizados)		
3_J33 Observación	-3,712 ^b	0,000
2_J20 Observación		
3_J34 Entrevista	-9,519 ^b	0,000
2_J21 Entrevista		
3_J35 Técnicas de Autoinforme	-	0,000
2_J22 Técnicas de Autoinforme	11,351 ^b	
3_J36 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	-	0,000
2_J23 Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación)	11,342 ^b	
3_J37 Análisis de Diarios de Clase	-9,370 ^b	0,000
2_J24 Análisis de Diarios de Clase		
3_J38 Debates/Exposición	-9,683 ^b	0,000
2_J25 Debates/Exposición		
3_J39 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)	-6,880 ^b	0,000
2_J26 Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list)		

Por último, se aborda el capítulo 11 discusión y conclusiones, en el cual vamos a conocer si las hipótesis iniciales coinciden con las aportaciones realizadas por los autores, si el alumnado considera que el profesorado realiza una evaluación justa, si el profesorado considera recibir formación en técnicas de evaluación, cómo aborda el profesorado la evaluación en el aula y cómo valora el proceso de aprendizaje del alumnado.

APARTADO III. CONCLUSIONES

Capítulo 11. Discusión y Conclusiones

Desde la educación se pueden dinamizar diversos factores para promover la Cohesión Social como marco de desarrollo personal y transformación social. En este orden, Jornet-Meliá (2012) plantea a las instituciones educativas que se organicen como agentes para dar respuesta social a las necesidades y expectativas a nivel educativo de una sociedad que se encuentra en constante cambio.

El término Comunidad Escolar, que está presente en todos los manuales de los centros educativos, rara vez identifica en toda su extensión la realidad de la vida cotidiana escolar. Esta realidad hace referencia a la actuación con complicidad de Escuela, Familia y Sociedad. Este triángulo de convivencia tiene una escasa participación activa en la vida diaria de la educación, por lo que debería incrementarse.

Jornet-Meliá (2012) afirma que el grado de cohesión real es superficial. Esto se manifiesta en diferencias importantes en cuanto a las formas en que se enseña, cómo se evalúa al alumnado, el modo en que se aborda la comunicación de los resultados escolares, el procedimiento para informar a sus progenitores o tutores legales. En las situaciones cotidianas del aula el alumnado percibe, vive y siente los modos en que se trabaja o no se trabaja para el bienestar de todos, incidiendo de forma clara en el grado en que finalmente se da una Cohesión Social a nivel de aula, escuela y comunidad.

Siguiendo con las posiciones de Jornet-Meliá (2012), la dificultad radica en que la educación es cosa de todos, y

participamos, innovamos, hacemos comunidad educativa y desarrollamos la educación o la deshacemos entre todos. Se estructura en planos de acción de carácter sistémico, en el que las interrelaciones entre los diversos subsistemas pueden ser muy poderosas, y en gran medida difusas, por lo que es complejo organizar y arbitrar respuestas de intervención educativa eficaces que tengan carácter multidimensional y mantengan coherencia entre todos los planos.

Se intenta conectar todos los planos de intervención educativa de forma que se logre un nivel razonable de coherencia entre ellos. La mayor probabilidad de éxito en la intervención educativa se podrá estructurar a nivel de aula, más que a nivel de sistema; es indiscutible que en el plano del aula la influencia situacional y contextual del conjunto del centro escolar, de la familia y de la sociedad, es importante para promover un cambio a nivel educativo.

Se aboga para que el todo esfuerzo que se está realizando desde las aulas, la gestión, la forma de enseñar, o la comunicación, entre otras, produzca un cambio que beneficie al alumnado. Por ello, se investiga en esta tesis doctoral la metodología de evaluación en el aula. Se analiza el esfuerzo de los gestores de aula, su trabajo coordinado, apoyado y motivado, teniendo presente a la comunidad escolar, lo cual debe resultar beneficioso para el sistema educativo porque le aporta la calidad deseada en todas las decisiones de los actores que la integran. En esta tesis doctoral se evidencia que los grandes estudios e investigaciones educativas ponen de manifiesto que el profesorado vive en el aula en su

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

relación con el alumnado y la familia, la metodología de evaluación. Se reclama la cultura de la disciplina, el esfuerzo, el compromiso con la educación, etc. La cuestión es: ¿se crean las condiciones de bienestar social suficiente para que la educación sea un posible factor de transformación social y todos los agentes implicados, comunidad educativa, alumnado y profesorado, dispongan de herramientas para poder llevar a cabo el progreso?

Jornet-Meliá (2012) destaca que existen dos complicidades determinantes para que los agentes implicados actúen en la misma dirección. En primer lugar, que el profesorado actúe en la evaluación de forma unida, ofreciendo modelos de referencia homogéneos respecto a principios básicos de orden democrático y de actuación social. Las vivencias del alumnado en las escuelas deben estar acordes con lo que se les pretende aportar como personas. En segundo lugar, nos referimos a utilizar una metodología de evaluación que valore de forma imparcial, y que el alumnado y la familia la consideren una evaluación justa, respetando la diversidad, atendiendo a la tolerancia, o valorando el esfuerzo, el respeto, etc. Todos los agentes implicados en la evaluación deben vivirlo, sentirlo así. No se trata sólo de que el profesorado se coordine en lo formal, en lo superficial; sino de compartir la vivencia educativa de la institución escolar de forma que el alumnado encuentre un modelo de evaluación de referencia homogéneo y sólido, es decir, cohesionado.

Buena parte del éxito escolar está relacionado con la imagen social que se tiene del profesorado (respeto, reconocimiento de la autoridad del profesorado, trato justo hacia el

alumnado, coherencia en el desarrollo en el aula), de lo que se le exige al alumnado (esfuerzo, disciplina, compromiso) y de los resultados académicos que obtienen. Según Bakieva (2016) esta imagen social depende obviamente de todos, también del profesorado. Pero no hay que olvidar que la complicidad de las familias con el profesorado es la clave. Es necesario que se den actuaciones coherentes y mutuamente apoyadas entre los actores principales de la educación (la transmisión de la evaluación, la colaboración entre los agentes implicados, familia-profesorado-alumnado, mostrar la evolución del alumnado, utilizar apropiadamente el refuerzo positivo, ofrecer herramientas para mejorar el aprendizaje, etc.). El profesorado no debe ser clasificado como “agente social servilista” (Bakieva, 2016, p. 426) (en sociedades que se consideran democráticas muchas veces se malentiende la función del docente) sino que “presta un servicio de gran valor social”.

Apoyar al profesorado desde una postura de referencia es apoyar que su actuación pueda ser más eficaz. En este sentido, no sólo se trata de que las familias participen en la educación, sino que se establezca esta corriente de colaboración que mencionamos anteriormente. Los modelos públicos de referencia deben ser un apoyo con su comportamiento en la creación de las condiciones para que esos principios, actitudes, valores, etc. que se pretenden desarrollar en el alumnado puedan llegar a consolidarse. Citando a Sancho-Álvarez (2013), el valor social que se le otorgue a la educación, en definitiva, es determinante. Obviamente señala hacia

la cohesión como objetivo: Cohesión Familia-Escuela, y Cohesión Social.

El objetivo es conocer cómo el profesorado realiza la evaluación, qué instrumentos o herramientas utiliza para poder obtener los resultados de su alumnado y poderles comunicar a ellos y sus familiares la calidad del desempeño obtenido a lo largo de su aprendizaje o durante el curso escolar. Se entiende que la población y el profesorado cuando pretenden conocer resultados los conceptualizan como la asignación de unas calificaciones como resultado de un juicio sumativo al finalizar los exámenes de un trimestre o al finalizar el curso escolar. Desde esta investigación queremos indagar acerca de qué criterios, instrumentos y/o técnicas de evaluación utiliza el profesorado, de cuáles ha recibido formación, cómo llega a conocer el aprendizaje logrado por sus estudiantes y cómo les transmite los resultados a alumnado y familiares, sea de forma sumativa (indicando meramente la calificación obtenida) o formativa (realizando una retroalimentación adecuada, que permita identificar las lagunas en el aprendizaje y oriente a los implicados hacia los elementos que pueden dinamizar para mejorar).

Cuando interactuamos con la realidad psicológica o educativa nos encontramos con la necesidad de trabajar con instrumentos que sean capaces de identificar adecuadamente el progreso o las dudas que presenta cada alumno/a en el proceso de aprendizaje. El conocimiento de estas técnicas es fundamental para todo profesional del ámbito socioeducativo (maestros, pedagogos, logopedas, educadores sociales, psicólogos...). En esta tesis

doctoral se realiza una selección de técnicas de evaluación según el plano metodológico en el cual nos situamos, se entiende que desde las necesidades que tiene el profesorado en el aula utilizará más adecuadamente un instrumento u otro.

El constructo operativo MDE-A, dentro del modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos *Secs-Evalnec*, implica dos conceptos. El primero se refiere a la evaluación como el proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado hacia la toma de decisiones y la mejora de la intervención educativa (Jornet-Meliá y Leyva, 2009). Y el segundo, se refiere a la definición de competencia metodológica que debe poseer el profesorado para ejercer una función de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se concibe como el conjunto de habilidades necesarias para realizar de manera apropiada las tareas y actividades implicadas en el desempeño de las funciones del evaluador educativo con un dominio o maestría en la metodología de la evaluación y de su aplicación en distintos ámbitos concretos (Jornet-Meliá y Leyva, 2009).

Dentro del proyecto *Secs-Evalnec*, se diseña y valida un instrumento para poder evaluar los aspectos anteriormente mencionados. La tesis centra la atención en el constructo MDE-A, y lo apoya también en la perspectiva que tiene el alumnado respecto a la evaluación realizada por el profesorado dentro del aula (Vázquez-Garrido y Duart- Carrion, 2019)

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

En definitiva, el concepto de MDE-A hace referencia a los procesos formativos, recursos, técnicas y gestión de la evaluación que desarrolla el equipo docente para realizar la evaluación del alumnado con el fin de abordar la valoración del aprendizaje y desarrollo de las competencias del alumnado, seleccionar instrumentos de evaluación en función del propósito a evaluar, valorar el instrumento que nos ayude a reflexionar con el alumno/a, sobre los errores cometidos con el fin de poder avanzar en el proceso de aprendizaje.

En consecuencia, teniendo en cuenta los planteamientos mencionados, hemos abordado el estudio de la metodología de evaluación que utiliza el profesorado, considerando tanto la perspectiva del alumnado respecto a la evaluación que les realiza el profesorado en el aula, y la información aportada por el propio profesorado.

En cuanto a los docentes, hemos incidido en su concepto de la evaluación, en la formación que ha recibido en técnicas de evaluación, qué utilidad cree que tienen cada una de las técnicas de evaluación, su modo de aplicación en el aula y la retroalimentación que ofrece a sus alumnos/as.

Cuando el profesorado evalúa, según Martínez Rizo (2011), debe tener presente el método o métodos apropiados para evaluar los objetivos de aprendizaje que desea conseguir en su alumnado, lo cual implica utilizar varios métodos de evaluación en una misma técnica de evaluación o, en su caso, el empleo de varias técnicas. Por lo tanto, la utilización de un solo método de evaluación parece insuficiente para realizar una evaluación válida y confiable. Por

ejemplo, en las respuestas aportadas por los docentes en el cuestionario del proyecto *Secs-Evalnec* indican que la utilización del cuestionario para evaluar es escasa para valorar el aprendizaje de forma adecuada, por ejemplo, en la asignatura de lengua, y realizar un juicio de valor sobre sí el alumnado ha conseguido la competencia (y puede realizar una redacción o cuento de manera favorable). Por tanto, cada técnica evaluativa es complementaria de otras o se deben utilizar de manera combinada para complementar otras, según lo que sea necesario evaluar.

Según Martínez-Rizo (2012), la literatura científica prescribe que la calificación no debería mezclar elementos de distinta dimensión del aprendizaje, es decir, no sería adecuado que una misma calificación reflejara aspectos cognitivos-de desempeño y afectivo-disposicionales, pues no representaría de manera adecuada el nivel conseguido por el alumnado respecto a los objetivos de aprendizaje, sino que estaría incorporando aspectos complicados de medir de manera objetiva, por ejemplo la rutina, el esfuerzo o la disciplina, cuyos efectos pueden ser imprescindibles al considerar la calificación. Otro aspecto es que la evaluación en ciertos momentos de la práctica docente puede convertirse en un gran volumen de trabajo a realizar en plazos limitados. Para cumplir con estos plazos muchos profesores/as deben trabajar mucho más allá del trabajo académico teórico. Esta situación lleva a que los/las estudiantes muestren preocupación por las condiciones bajo las que se evalúa su trabajo. McArthur (2019) concluye que se debe ser más honesto respecto a la carga de trabajo,

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

la retroalimentación, y por respeto al estudiante, dar una atención completa en el momento de valorar su trabajo/aprendizaje.

El alumnado participa activamente en su evaluación al realizar una valoración activa sobre sí mismo y sobre el trabajo que está realizando a través de la evaluación realizada por compañeros y la auto evaluación (McArthur, 2019). El término ‘capacidad de respuesta’ hace referencia a ser capaz de dialogar con las diferentes posturas y estar abierto a que los propios pensamientos y acciones modelados por una reflexión cuidadosa. Los estudiantes deben ser capaces de responder a problemas cotidianos, reales con el conocimiento que adquieren.

En el marco de la presente investigación, dentro del proyecto de investigación de la Cohesión Social, se considera que el estudio del modo en que se concibe y considera la MDE-A, por parte de estudiantes y docentes, nos ayudará a entender de qué modo influye la evaluación en la toma de decisiones que realiza el profesorado dentro del aula (micro-unidad de análisis), el centro educativo (meso-unidad) y el sistema educativo (macro-unidad de estudio) y la interpretación que realizan familias y estudiantes de la información que les dan los procesos de evaluación.

Se diferencia entre dos tipos de evaluación. La evaluación formativa debe aportar información que impacte en la mejora del alumnado y su contexto formativo, por lo que se considera insuficiente retroalimentar al estudiante únicamente informando si sus respuestas en un examen o sus elaboraciones son correctas o incorrectas. La retroalimentación deberá estar asociada a propósitos de desempeño claros, conocidos con detalle por el

alumnado, y la forma específica de llegar a ellos con apoyo y orientación cercana del profesorado. Por su parte, la evaluación sumativa, evaluación que siempre se realiza al finalizar un proceso, debe ofrecer información de los resultados finales conseguidos con el fin de poder apoyar la toma de decisiones de promoción o finalización en el mismo, ofrece una calificación. Su propósito es determinar el valor del logro educativo final, y decidir si el resultado es positivo o negativo, este proceso evaluativo no busca conocer cómo cambiar lo evaluado, sino que mide los efectos de lo que se evalúa.

Normalmente la evaluación que realiza el docente en el aula la basa en la revisión de las tareas que va realizando el alumnado y en los denominados controles y/o exámenes. En definitiva, en la evaluación de la enseñanza se conjugan dos situaciones:

- la observación y valoración del progreso cotidiano del alumnado (en lo que basamos la evaluación continua) y,
- la recogida de información de manera intencionada, específica acerca del logro de competencias del alumnado, que se produce en un momento dado.

Uno de los problemas que, en ocasiones se observa, es que el profesorado recibe poca formación para diseñar instrumentos y técnicas de evaluación, por lo que debe abordar esta tarea de forma autodidacta o apoyándose en experiencias de compañeras o compañeros de trabajo; o, si realiza algún curso de formación sobre técnicas e instrumentos de evaluación, éstos normalmente se imparten como si estuvieran destinados a especialistas en

evaluación y recorren todo los tipos de las técnicas disponibles (Jornet-Meliá, 2010).

Hay que ofrecer una formación suficiente para realizar de forma adecuada las funciones de evaluación, pero no hay que realizar un recorrido acerca de todas las técnicas posibles usuales en la investigación y en la evaluación educativa. Se puede realizar una evaluación de calidad si nos basamos en instrumentos y técnicas habituales, pero analizadas y diseñadas desde criterios que incrementen su calidad (Jornet-Meliá, 2020).

A continuación, se sintetizan los resultados extraídos a partir de las respuestas aportadas por el alumnado. Se cuestiona al alumnado respecto a 2 dimensiones.

- La dimensión percepción del alumnado respecto a la evaluación, que consta de 8 ítems.
- La dimensión valoración, comentarios, retroalimentación, que consta de 14 ítems.

A continuación, se analizan las conclusiones ofrecidas a las respuestas aportadas por los distintos grupos de investigación, se inicia el análisis de las respuestas aportadas por el alumnado de primaria, secundaria y el grupo total para continuar con las respuestas aportadas por el profesorado del nivel educativo de primaria, secundaria y el grupo de respuesta total del profesorado.

Síntesis de resultados

Cómo se puede observar en la tabla 145(p.646) el alumnado de educación primaria concluye *con sus respuestas a los ítems que el profesorado le evalúa de manera justa cuando utiliza como técnicas de evaluación y usa los siguientes recursos:*

- la observación en clase mientras el alumnado trabaja,
- realizar un seguimiento personal de cada alumno/a,
- explicar la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error, ante notas bajas el profesor/la profesora habla con el alumno/la alumna,
- al inicio de curso el profesor/la profesora explica si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar,
- lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?,
- al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar,
- al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?, y
- la información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?

Al preguntar al alumnado de primaria si considera que el profesor le evalúa de manera justa, se manifiesta que el alumnado necesita conocer para ponerle la nota final el profesorado: le informa que la nota final incluye diversos criterios, tales como,

aprobar los controles/exámenes, hacer todos los días los deberes y el comportamiento en clase,

El alumnado de primaria concluye que el profesorado NO le evalúa de manera justa cuando utiliza como técnicas de evaluación:

- controles orales después de cada tema o lección
- controles en los que puedan utilizar material,
- ante las notas bajas de un alumno o una alumna el docente suele darle tareas adicionales,
- ante las calificaciones bajas el profesorado avisa los progenitores /tutores legales del alumnado y,
- al terminar la evaluación, le da al alumnado solo una nota numérica de sus resultados.

A continuación, en la tabla 145, se pueden observar todas las respuestas aportadas por el alumnado de enseñanza primaria.

Tabla 145.

Alumnado primaria, el profesorado evalúa de manera justa.

	Técnicas Evaluación	El alumnado necesita saber:
El profesor/la profesora evalúa de manera justa	<p>La observación en clase mientras el alumnado trabaja. Realizar un seguimiento personal de cada alumno/a. Explicar la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error.</p> <p>Ante notas bajas el profesor/la profesora habla con el alumno/la alumna.</p> <p>Al inicio de curso el profesor/la profesora explica si va a hacer</p>	<p>Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta:</p> <p>¿Aprobar los controles/exámenes? Hacer todos los días los deberes.</p> <p>El comportamiento en clase.</p>

	<p>controles/exámenes y qué es importante para aprobar. Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?</p> <p>Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar.</p> <p>Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?</p> <p>La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?</p>	
<p>El profesor/ la profesora NO evalúa de manera justa</p>	<p>Controles orales después de cada tema o lección. Controles en los que podéis utilizar material. Ante las notas bajas de un alumno/una alumna el profesor/la profesora suele darle tareas adicionales. Ante las calificaciones bajas el profesor/la profesora avisa los progenitores /tutores legales del alumnado. Al terminar la evaluación ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados?</p>	

Por su parte, el alumnado de educación secundaria concluye con sus respuestas a los ítems que el profesorado le evalúa de manera justa cuando:

- realiza controles orales después de cada tema o lección,
- cuando realiza controles en los que el alumnado puede utilizar material,

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- ante las notas bajas de un alumno/una alumna el profesor/la profesora suele darle tareas adicionales,
- ante las calificaciones bajas el profesorado / avisa los progenitores /tutores legales del alumnado,
- al terminar la evaluación recibe solo una nota numérica de tus resultados,
- el docente utiliza la observación en clase mientras el alumnado trabaja,
- realiza un seguimiento personal de cada alumno/a,
- explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error,
- ante notas bajas el profesorado / habla con el alumnado,
- al inicio de curso el profesor/la profesora explica si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar,
- cuando lo que te preguntan en los controles/exámenes, es lo que el profesorado ha explicado en clase,
- al finalizar la evaluación, el alumnado recibe un texto escrito por su profesor/a sobre sus resultados explicando dónde ha fallado y qué puede hacer para mejorar y,
- al finalizar la evaluación, les explica personalmente dónde han fallado y qué pueden hacer para mejorar, la información que reciben al finalizar la evaluación, les indica en qué deben mejorar.

Al preguntar al alumnado si considera que el profesorado le evalúa de manera justa, se manifiesta que el alumnado necesita conocer que el profesorado le informe de los siguientes criterios:

que la nota final incluye superar los controles/exámenes, hacer todos los días los deberes y el comportamiento en clase.

En la tabla 146 se puede destacar con las respuestas aportadas por el alumnado de secundaria, no existen evidencias respecto a que el profesorado NO evalúa de manera justa.

Tabla 146.

Alumnado secundaria, el profesorado evalúa de manera justa.

	Técnicas Evaluación	El alumnado necesita saber:
El profesor/la profesora evalúa de manera justa	<p>La observación en clase mientras el alumnado trabaja. Realizar un seguimiento personal de cada alumno/a. Explicar la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error.</p> <p>Ante notas bajas el profesor/la profesora habla con el alumno/la alumna, al inicio de curso el profesor/la profesora explica si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar. Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?</p> <p>Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar. Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar?</p> <p>La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?</p> <p>Controles orales después de cada tema o lección Controles</p>	<p>Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta:</p> <p>¿Aprobar los controles/exámenes?</p> <p>Hacer todos los días los deberes.</p> <p>El comportamiento en clase.</p>

	<p>en los que podéis utilizar material.</p> <p>Ante las notas bajas de un alumno/una alumna el profesor/la profesora suele darle tareas adicionales.</p> <p>Ante las calificaciones bajas el profesor/la profesora avisa los progenitores /tutores legales del alumnado.</p> <p>Al terminar la evaluación ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados?</p>	
--	---	--

Tras analizar las respuestas aportadas por el alumnado se concluye que éste valora que una evaluación es justa cuando el profesorado es coherente al evaluar considerando la carga de trabajo, cuando reciben retroalimentación sobre el desarrollo de su aprendizaje y cuando se le ofrece una atención personal e individualiza implicando a los distintos agentes de la comunidad educativa.

El alumnado también valora positivamente y siente que es evaluado de manera justa cuando participa activamente en la evaluación mediante técnicas en las cuales puede evaluar su propio trabajo o el de sus compañeros.

El alumnado entiende como evaluación justa, el proceso en el cual está informado acerca de cómo se realizará la evaluación, qué técnicas se utilizan en el aula para evaluar su aprendizaje, qué gestión se realiza de la evaluación y conoce las técnicas que el profesorado utiliza para llegar a sintetizar sus resultados en una nota final.

Con estos datos se percibe que el alumnado necesita conocer el desarrollo de la evaluación como agente activo en la

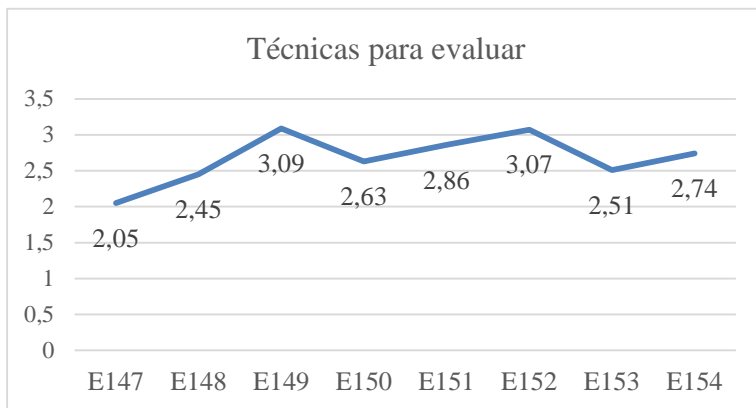
misma, el alumnado precisa dialogar con el/la docente acerca de las diferentes ideas que se involucran en la evaluación, estar abierto a los pensamientos y acciones con el fin de realizar una reflexión cuidadosa de su proceso de aprendizaje. En definitiva, la evaluación desarrolla en el estudiante la capacidad de aprender, y con ello ser capaz de responder a problemas habituales, usuales, cotidianos aplicando el conocimiento que van adquiriendo. Y el alumnado también es consciente de ello. No se trata sólo de ser calificado, sino que la evaluación debe ser el proceso de acompañamiento de su enseñanza-aprendizaje en el que él o ella, como estudiantes, también sean partícipes, conociendo sus criterios y los modos de actuación del profesorado al evaluar.

Por tanto, la evaluación es significativa porque configura, en el alumnado, experiencias educativas para la resolución de problemas diarios. En definitiva, la evaluación tiene un gran impacto en el qué y cómo aprenden los/las estudiantes.

Con el fin de concluir el apartado relativo a las respuestas del alumnado, creemos que es importante recordar aquí los resultados que se sintetizan en las figuras 176,177 y 178.

Figura 176.

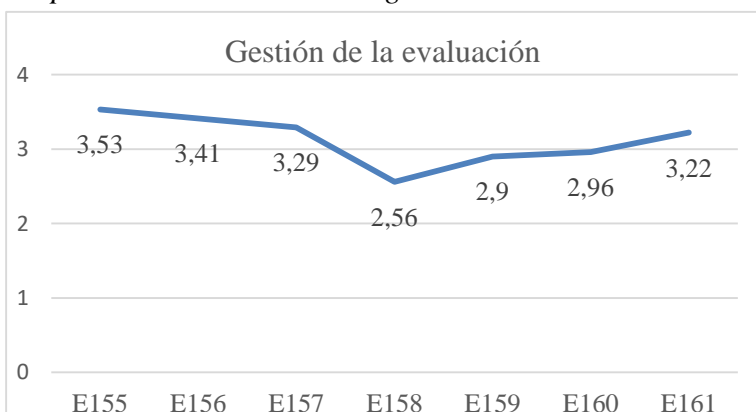
Respuestas totales alumnado técnicas para evaluar.



Nota: Los ítems que componen la dimensión Técnicas para evaluar son: E147. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles orales después de cada tema o lección?; E148. ¿Tu profesor/a os evalúa a través de controles en los que podéis utilizar material?; 149. ¿Tu profesor/a os evalúa al observaros cuando trabajáis en clase?; E150. ¿Vuestro/a profesor/a os hace un seguimiento personal de cada uno/a?; E151. ¿Vuestro/a profesor/a explica la evaluación realizada revisándola si considera que puede haber un error?; E152. ¿Cuándo un alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a habla con él?; E153. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a suele darle tareas adicionales?; E154. ¿Cuándo un/a alumno/a obtiene notas muy bajas vuestro/a profesor/a avisa a sus padres/madres?

Figura 177.

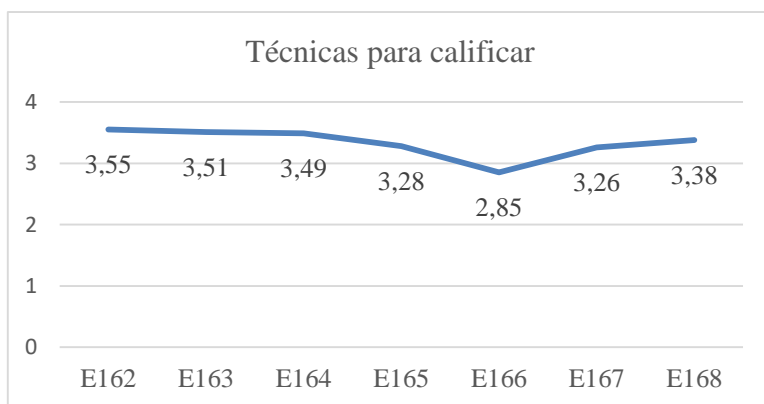
Respuestas totales alumnado gestión de la evaluación.



Nota: Los ítems que forman la dimensión Gestión de la evaluación son: E155. ¿Tu profesor/a te explica al principio de curso si va a hacer controles/exámenes y qué es importante para aprobar?; E156. Lo que te preguntan en los controles/exámenes, ¿es lo que tu profesor/a te ha explicado en clase?; E157. Al terminar la evaluación, ¿recibes solo una nota numérica de tus resultados; E158. Al finalizar la evaluación, ¿recibes un texto escrito por tu profesor/a sobre tus resultados explicando dónde has fallado y qué puedes hacer para mejorar?; E159. Al finalizar la evaluación, ¿el/la profesor/a os explica personalmente dónde habéis fallado y qué podéis hacer para mejorar; E160. La información que recibís al finalizar la evaluación, ¿te dice en qué debes mejorar?; E161. ¿El profesor/a te evalúa de manera justa?

Figura 178 .

Respuestas totales alumnado técnicas para calificar.



Nota: Los ítems que responden a la dimensión Técnicas para calificar son los siguientes. Estos ítems se inician todos con el mismo epígrafe. Para ponerte la nota final el /la profesor/a tiene en cuenta: E162. Para ponerte la nota final el/la profesor/a tiene en cuenta: ¿Aprobar los controles/exámenes?; E163. ¿Hacer todos los días los deberes?; E164 ¿Portarte bien?; E165. ¿Tener la libreta aseada?; E166. ¿Escribir bien?; E167. ¿No hablar en clase?; E168. ¿Llevar todos los días el material necesario?

Tras estudiar las respuestas totales del alumnado se puede concluir que respecto a las técnicas para evaluar se indica que el profesorado utiliza siempre la observación en el aula y la retroalimentación de información cuando el alumnado obtiene notas muy bajas, es decir, que cuando el alumno obtiene calificaciones bajas habla con él. Cabe resaltar que el examen

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

escrito, se valora por parte del alumnado como una técnica que se utiliza en el aula de manera menos habitual. Este dato discrepa de las respuestas aportadas por el profesorado quien indica como principal técnica de evaluación el examen escrito con preguntas de desarrollo breve o extensa siempre integrado con otras técnicas de evaluación formativa como la observación o entrevista.

El alumnado, respecto a la gestión de la evaluación, entiende que siempre a principio de curso el profesor/la profesora explica si va a realizar exámenes/controles y qué es importante para aprobar. Por el contrario, con sus respuestas a los ítems indica que pocas veces al finalizar la evaluación recibe un texto escrito por el profesorado sobre sus resultados explicando sus fallos y qué puede hacer para mejorar.

Por último, respecto a las técnicas que utiliza el profesorado para calificar, con las respuestas aportadas, el alumnado es conocedor que la nota final el profesorado la obtiene siempre con los controles/exámenes junto con hacer todos los días los deberes y portarse bien. El alumnado precisa con sus respuestas que una técnica para evaluar poco utilizada por el profesorado es revisar la escritura, escribir bien.

A continuación, se puede observar en la tabla 147, las dimensiones que existen en el constructo de MDE-A en el cuestionario que pregunta al grupo de profesores/as. Una vez analizadas las respuestas aportadas por el profesorado a los ítems podemos resaltar algunos aspectos que pasamos a comentar.

Tabla 147 .*Dimensiones del cuestionario de Profesorado*

Formación
Utiliza
Son útiles
Para evaluar se basa en...
Cuando un alumno obtiene calificaciones muy bajas

Con el fin de facilitar al lector las dimensiones que forman el cuestionario del profesorado a continuación en las tablas 148 a 152 se desglosan los ítems que componen cada dimensión.

En primer lugar, la dimensión *formación* como se observa en la tabla 148, está compuesta por los siguientes ítems.

Tabla 148.*Ítems que compone la dimensión formación.*

Usted, como docente, ¿ha recibido <i>formación</i> sobre las siguientes técnicas de evaluación?:
Examen oral [J01]
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J02]
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J03]
Rubricas de Evaluación [J04]
Portafolios [J05]
Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J06]
Observación [J07]
Entrevista [J08]
Técnicas de Autoinforme [J09]
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J10]
Análisis de Diarios de Clase [J11]
Debates/Exposición [J12]
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) [J13]

Continuamos con la dimensión *Utiliza* que está compuesta, tal como se puede observar en la tabla 149, por los siguientes ítems:

Tabla 149.

Ítems que componen la dimensión Utiliza.

Usted, como docente, en su aula ¿utiliza las siguientes técnicas de evaluación?
Examen oral [J14]
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J15]
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J16]
Rubricas de Evaluación [J17]
Portafolios [J18]
Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J19]
Observación [J20]
Entrevista [J21]
Técnicas de Autoinforme [J22]
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J23]
Análisis de Diarios de Clase [J24]
Debates/Exposición [J25]
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) [J26]

Es el momento de atender la tabla 150 que indica los ítems que conforman la dimensión si *son útiles* compuesta:

Tabla 150.

Ítems que componen la dimensión son útiles

Usted, como docente, ¿cree que estas técnicas son útiles para evaluar a los alumnos?:
Examen oral [J27]
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J28]
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J29]
Rubricas de Evaluación [J30]
Portafolios [J31]
Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J32]
Observación [J33]
Entrevista [J34]
Técnicas de Autoinforme [J35]
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J36]
Análisis de Diarios de Clase [J37]
Debates/Exposición [J38]
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) [J39]

A continuación, se atiende la dimensión, para evaluar se basa en compuesta por los siguientes ítems que se observa en la tabla 151.

Tabla 151.

Ítems que componen la dimensión para evaluar se basa en

Usted, como docente, para evaluar se basa en:
Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase [J40]
La corrección de los deberes de casa [J41]
Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno [J42]
Un seguimiento personal de cada alumno/a [J43]
Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error [J44]
El trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes [J45]
El comportamiento que han tenido en clase [J46]

Por último, atendemos a la dimensión, cuando un/una alumno/a obtiene calificaciones bajas compuesta por los ítems que se observan en la tabla 152.

Tabla 152.

Ítems que componen la dimensión cuando un/una alumno/a obtiene calificaciones bajas

Usted, como docente, cuando un alumno/alumna obtiene calificaciones muy bajas...:
Habla con este alumno/ esta alumna [J47]
Suele darle tareas adicionales [J48]
Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna [J49]

Las dimensiones del cuestionario que contesta el profesorado ofrecen orientaciones para realizar, de manera más válida, la elección del método de evaluación más adecuado al objeto de evaluar y a la vez nos permite realizar feed-back descriptivo, individual y orientador.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Si se analizan las respuestas aportadas a las dimensiones para evaluar se basa en y cuando un alumno obtiene calificaciones muy bajas, se concluye lo que comentamos a continuación.

Tras las respuestas aportadas a los ítems por el docente de educación primaria, se estudian las variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26).

A continuación, se ofrecen las respuestas del profesorado de primaria.

Tabla 153.

Respuestas profesorado enseñanza primaria.

<i>Docente enseñanza primaria</i>			
<i>Técnica evaluativa y número de ítem</i>	<i>Formación recibida</i>	<i>Utilización en el aula</i>	<i>Es útil</i>
Examen oral [J27]	nada	poco	bastante
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J28]	bastante	poco	bastante
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J29]	nada	poco	bastante
Rubricas de Evaluación [J30]	poco	poco	bastante
Portafolios [J31]	poco	poco	poco/ bastante
Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J32]	poco	poco	bastante
Observación [J33]	bastante	bastante	bastante
Entrevista [J34]	bastante	poco/bastante	bastante
Técnicas de Autoinforme [J35]	poco	nada	poco/ bastante
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J36]	poco	poco	bastante
Análisis de Diarios de Clase [J37]	poco	poco	bastante
Debates/Exposición [J38]	bastante	poco/bastante	bastante

Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) [J39]	poco	bastante	bastante
--	------	----------	----------

Tras analizar las respuestas aportadas por el profesorado del nivel educativo de primaria- ver tabla 153- respecto a la formación en técnicas de evaluación se evidencia que NO recibe formación en las siguientes técnicas de evaluación:

- examen oral,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso,
- rubricas de evaluación,
- portafolios,
- pruebas objetivas (tests estandarizados),
- técnicas de Autoinforme,
- técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación),
- análisis de Diarios de Clase,
- registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list),
- Pruebas objetivas (tests estandarizados).

En cambio, reciben bastante formación en las siguientes técnicas de evaluación:

- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve,
- observación,
- entrevista y,
- debates/exposición.

Si analizamos los distintos grados universitarios de Magisterio Primaria, a nivel de la Comunidad Valenciana y en la

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

provincia de Cuenca, lugares donde se recogieron los datos del proyecto *Secs-Evalnec*, se observa que no existe una materia especializada respecto a formarles en las técnicas evaluativas mencionadas en la tabla 153.

Respecto a la *utilidad de la técnica evaluativa en el aula*, hay que indicar que el profesorado de educación primaria responde que son de poca utilidad:

- el examen oral,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso,
- rubricas de Evaluación,
- portafolios,
- pruebas objetivas (tests estandarizados),
- técnicas de Autoinforme, técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) y,
- análisis de Diarios de Clase.

Por el contrario, el profesorado de primaria responde que son de bastante utilidad las técnicas evaluativas:

- observación,
- entrevista,
- debates/exposición y,
- registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list).

Por último, se le pregunta al profesorado de primaria qué técnicas evaluativas aplican o les *resultan útiles dentro del aula*

para realizar la evaluación del alumnado. Indican con sus respuestas a los ítems que son útiles en el aula para realizar la evaluación del alumnado:

- examen oral,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso,
- rubricas de Evaluación, pruebas objetivas (tests estandarizados),
- observación, entrevista, técnicas de Autoinforme, técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación),
- debates/exposición, análisis de Diarios de Clase y,
- registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list).

Los resultados aportan información respecto a, docentes de enseñanza primaria, la utilización según Martínez-Rizo (2008) de técnicas de evaluación en el aula para valorar el aprendizaje del alumnado a través técnicas evaluativas que corresponden a la dimensión cognitiva-desempeño como test estandarizados, pero también utilizan técnicas evaluativas que corresponden a la dimensión afectiva-disposicional como la entrevista. Al analizar estos resultados se puede concluir que el /la docente utiliza distintas técnicas evaluativas como metodología de evaluación en el aula para analizar el aprendizaje de alumnado incluso combina distintas técnicas evaluativas adoptando dimensiones cognitivas y afectivas, hechos que en nuestro contexto español son difícilmente observables. No se suelen dar este tipo de técnicas, pues aquí la

preocupación y formación por las técnicas de evaluación que se enseñan al profesorado es menor o, incluso, en muchas universidades, como las anteriores mencionadas, casi inexistente.

Recordemos que respecto a la evaluación en el aula el profesorado de primaria indica que utiliza para realizar la evaluación del alumnado en el aula una combinación de técnicas: la evaluación sumativa, por ejemplo, el diseño de prueba de desarrollo/examen breve, junto a técnicas evaluativas que hacen referencia a la evaluación formativa como la observación, el debate/exposición. Combinando estos dos tipos de evaluación el/la docente obtiene una calificación numérica y obtiene información para poder realizar una retroalimentación tanto al alumnado como a los progenitores o tutores legales del alumnado.

Tras analizar todas las respuestas aportadas por el profesorado se observa la variedad de técnicas evaluativas existentes que están disponibles para cumplir con la finalidad de recoger información y lograr un principio fundamental de la evaluación como es la validez.

Sin embargo, el profesorado de primaria con sus respuestas indica que no tiene la suficiente formación respecto a las técnicas de evaluación que se plantean en el cuestionario. El profesorado no se opone a la adopción de distintas técnicas evaluativas, pero solicita formación específica para la concreción de técnicas de evaluación en sus asignaturas.

Se concluye, con los datos obtenidos de las respuestas aportadas por el profesorado de primaria que buscan realizar una

evaluación adecuada con el deseo de que el alumnado realice un aprendizaje eficaz y ellos una evaluación justa.

Finalmente, hay que indicar que cuando el alumnado obtiene calificaciones bajas el profesorado de primaria le suele ofrecer retroalimentación mediante la comunicación con el/la alumno/alumna para indicarle qué ha sucedido en su aprendizaje, qué tareas puede realizar para mejorar su aprendizaje. Ante calificaciones bajas el profesorado habla con los progenitores y/o tutores legales. Esta forma de proceder implica a todos los agentes de la comunidad educativa, profesorado-alumnado y familia.

Tras las respuestas aportadas a los ítems por el *profesorado de educación secundaria*, se estudian las variables relacionadas con la formación docente sobre técnicas de evaluación (J01-J13) con el grupo de preguntas relacionadas con la utilización docente de dichas técnicas (J14-J26). En la tabla 154, se pueden observar las siguientes conclusiones.

Tabla 154 .

Respuestas profesorado enseñanza secundaria

Docente Enseñanza secundaria			
<i>Técnica evaluativa y número de ítem</i>	<i>Formación recibida</i>	<i>Utilización en el aula</i>	<i>Es útil</i>
Examen oral [J27]	nada	poco	bastante
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: BREVE [J28]	bastante	poco	nada
Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: EXTENSO [J29]	poco	mucho	bastante
Rubricas de Evaluación [J30]	poco	poco	bastante
Portafolios [J31]	poco	poco	poco/bastante
Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J32]	poco	poco	bastante

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Observación [J33]	nada	bastante	bastante
Entrevista [J34]	poca	nada	bastante
Técnicas de Autoinforme [J35]	poco	poco	poco/bastante
Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J36]	poco	poco	bastante
Análisis de Diarios de Clase [J37]	bastante	poco/ bastante	bastante
Debates/Exposición [J38]	poco	poco	bastante
Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) [J39]	poco	bastante	bastante

Tras analizar las respuestas aportadas por el profesorado del nivel educativo de secundaria respecto a la formación en técnicas de evaluación se evidencia que no ha recibido formación en las siguientes técnicas de evaluación:

- examen oral,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso,
- rubricas de evaluación,
- portafolios,
- pruebas objetivas (tests estandarizados),
- técnicas de Autoinforme,
- observación,
- entrevista,
- técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación),
- análisis de Diarios de Clase,
- registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list) y, Pruebas objetivas (tests estandarizados).

En cambio, reciben bastante formación en las técnicas de evaluación diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve, debates/exposición.

Si analizamos los másteres universitarios dirigidos a formar al docente de educación secundaria, en la Comunidad Valenciana y en la provincia de Cuenca, lugares donde se aplican los cuestionarios del proyecto *Secs-Evalnec*, se observa que no existe una materia con competencia en formación en técnicas evaluativas donde pueda ofrecer al futuro docente formación en las técnicas evaluativas mencionadas en la tabla 154.

Respecto a *la utilidad de las técnicas evaluativas en el aula*, hay que indicar que el profesorado de educación *secundaria* responde que es de poca utilidad:

- el examen oral,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve,
- rubricas de Evaluación,
- portafolios,
- pruebas objetivas (tests estandarizados),
- técnicas de Autoinforme,
- entrevista,
- técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) y,
- análisis de Diarios de Clase.

Por el contrario, el profesorado de secundaria responde que son de bastante utilidad las siguientes técnicas evaluativas:

- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso,

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

- observación,
- debates/exposición y,
- registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list).

Por último, se le pregunta al profesorado de secundaria si las técnicas evaluativas las aplican dentro del aula para realizar la evaluación del alumnado. Indican con sus respuestas a los ítems que utilizan en el aula para realizar la evaluación del alumnado:

- examen oral,
- diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso,
- rubricas de Evaluación, pruebas objetivas (tests estandarizados),
- observación,
- entrevista,
- técnicas de Autoinforme,
- técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación),
- debates/exposición,
- análisis de Diarios de Clase y,
- registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (check-list).

Al analizar las respuestas aportadas por el profesorado de enseñanza secundaria, se observa que al igual que el profesorado de enseñanza primaria, utilizan conjuntamente técnicas evaluativas de extensión cognitiva y de extensión afectiva para realizar la evaluación del alumnado de secundaria en el aula. Por ejemplo,

utiliza conjuntamente el examen de desarrollo breve (extensión cognitiva) y la observación (extensión afectiva-desempeño).

Respecto a la utilización de evaluación sumativa y evaluación formativa en el aula, al observar las respuestas aportadas por el profesorado de enseñanza secundaria utiliza de manera heterogénea ambas técnicas, es decir, con el fin de valorar el aprendizaje del alumnado en el aula el profesorado utiliza como metodología de evaluación pruebas de desarrollo/examen extenso (evaluación formativa) junto a la entrevista (evaluación sumativa). De esta manera, la combinación de ambas tipologías de evaluación permite al docente obtener una calificación numérica y conseguir información para realizar un feed-back respecto a su proceso de aprendizaje a la comunidad educativa.

En cuanto al principio de validez en la evaluación que realiza el profesorado de secundaria se observa que la variedad de técnicas evaluativas utilizadas para recoger información y a continuación realizar una valoración del aprendizaje del alumnado en el aula hace que se cumpla el principio antes mencionado.

Una cuestión en la cual incidir, es respecto a la formación, el profesorado de secundaria con sus respuestas al ítem, indica que no tiene la suficiente formación respecto a las técnicas de evaluación que se instan en el cuestionario. El profesorado no se opone a la utilización de distintas técnicas evaluativas, pero solicita formación específica para la concreción de estas técnicas en la práctica diaria.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Cabe destacar las respuestas que el docente de educación secundaria aporta al ítem 161 que hace referencia a si se realiza una evaluación justa. Tras analizar las respuestas aportadas a los ítems el profesorado considera la evaluación en el aula indispensable para poder aportar retroalimentación de forma numérica y verbal, sumativa y formativa, considera la transmisión de la misma a familia o tutores legales imprescindible y precisa siempre bajo la sugestión de realizar una evaluación adecuada, eligiendo la metodología de evaluación más apropiada con el fin de que el alumnado ejecute un aprendizaje eficaz y ellos/ellas un evaluación certera.

En la actualidad vivimos inmersos en la obtención y resolución de las acciones diarias, imponiendo y exigiendo, en la mayoría de los casos, una acción rápida, inminente e instantánea no dedicando tiempo al contacto con otras personas, a la forma de comunicarlo, al proceso de comunicación ni al canal en el cual se realiza la comunicación. Se considera adecuado realizar un inciso respecto a la dimensión *cuando un alumno obtiene calificaciones bajas* el profesorado de secundaria realizar retroalimentación con el alumnado para indicarle que ha sucedido en su aprendizaje, que tareas puede realizar para mejorar el rendimiento en su aprendizaje. Además, ante calificaciones bajas el profesorado habla con los progenitores y/o tutores legales. Esta forma de proceder implica a todos los agentes dentro de la educación, profesorado-alumnado y familia.

A través de las respuestas aportadas por los docentes de secundaria, se confirma según indica González, (1999) - citando a

Buendía Eisman et al. (1999), que el docente considera una técnica útil que permita conocer el progreso de los/las alumnos/as la utilización del examen escrito con cuestiones de desarrollo más o menos largas. No obstante, no elegiría, como útil en el aula, una única técnica de evaluación siendo necesaria la utilización de varias técnicas para poder realizar, de manera justa, la evaluación del alumnado en el aula.

Con el análisis de las respuestas aportadas se puede afirmar que la evaluación que realiza el docente los trabajos, tanto de clase como los realizados en las casas, creen que son adecuados indicadores para realizar la evaluación, tanto si están realizados individualmente como en grupo (Buendía Eisman et al., 1999). Suelen ser considerados elementos complementarios de otras formas de evaluación, como por ejemplo los exámenes tradicionales. Las preguntas de desarrollo la consideran los profesores como la forma más habitual de exámenes escritos siempre complementando la con la técnica de observación para realizar la evaluación del alumnado en el aula. Aunque raramente suele ser el único elemento de evaluación, sí se convierte en un elemento que complementa a la evaluación que se realiza con el tradicional examen escrito. Destaca como elemento innovador las creencias sobre la importancia del diálogo (no se puede entender como un examen oral, sino como una entrevista un proceso de intercambio entre el profesor y el alumno), la autoevaluación y la utilización de debates/exposición para evaluar.

Tras analizar las respuestas se evidencia, según comenta Jorner-Meliá (2012), que el proceso de evaluación en el aula no se

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

sustenta, exclusivamente, sobre pruebas estandarizadas. La oportunidad de su utilidad depende fundamentalmente de que sean adecuadas al tipo de materia que se pretenda evaluar. Se confirma según Martínez-Rizo (2012), que para que el alumnado logre un aprendizaje es necesario un tipo de evaluación que permita detectar los puntos débiles de cada uno, seguida por una retroalimentación inmediata para que sea posible orientar con precisión los esfuerzos. Eso es lo que ha dado en llamarse evaluación para el aprendizaje, y sólo puede hacerla adecuadamente un buen maestro, en pequeña escala: evaluación en aula.

Tras analizar las respuestas aportadas por el profesorado del nivel de primaria y secundaria, se puede observar en las figuras 179, 180, 181 y 182 lo que a continuación se comenta.

El profesorado con sus respuestas aportadas a los ítems concluye que siempre recibe formación en la técnica de evaluación observación y diseño de pruebas de desarrollo/ examen escrito extenso y breve. El profesorado indica que durante su formación nunca recibió formación respecto a la técnica evaluativa autoinforme. Respecto a la dimensión utiliza en el aula, vuelve a indicar que siempre utiliza la observación y pruebas de desarrollo/ examen escrito extenso y breve. El profesorado indica que nunca utiliza en el aula el portafolios y las técnicas de autoinforme.

El profesorado considera siempre útil, como técnica de evaluación en el aula, la observación, las pruebas de desarrollo/ examen escrito extenso y breve, el debate/exposición y el registro de valoración de tareas o actividades individuales o colectivas. Por

otra parte, los docentes no consideran útil en el aula las técnicas de autoinforme y el portafolio.

Indicar en la dimensión *para evaluar se basa*, en los resultados al analizar las respuestas a los ítems aportadas por el profesorado de secundaria, los resultados ofrecen que casi siempre o siempre a lo largo de todo el curso, el /la docente tiene en cuenta para realizar la evaluación en el aula de un /una alumno/alumna el trabajo que han realizado no solo los exámenes, lo que observa acerca de cómo trabaja en clase, hablar con el alumno / con la alumna. Por otro lado, indicar que la técnica que usa pocas veces el profesorado para realizar una valoración final del proceso de aprendizaje de un /una alumno/alumna es dar tareas adicionales para realizar en casa.

Los resultados obtenidos indican que el profesorado entiende la evaluación como un compendio entre evaluación sumativa y formativa, siendo difícil el poder separarlas para tomar una decisión final respecto a una única técnica de evaluación que aporte información al proceso de aprendizaje de un/una alumno/a.

Sintetizando, el profesorado indica que para realizar una toma de decisiones respecto a la evaluación del alumnado en el aula realiza una combinación entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La evaluación se considera una de las funciones docentes más complicadas, utilizar únicamente una técnica de evaluación no se considera una evaluación justa tanto por el profesorado como alumnado. Los datos que ofrece esta investigación indican que alumnado y profesorado entienden la

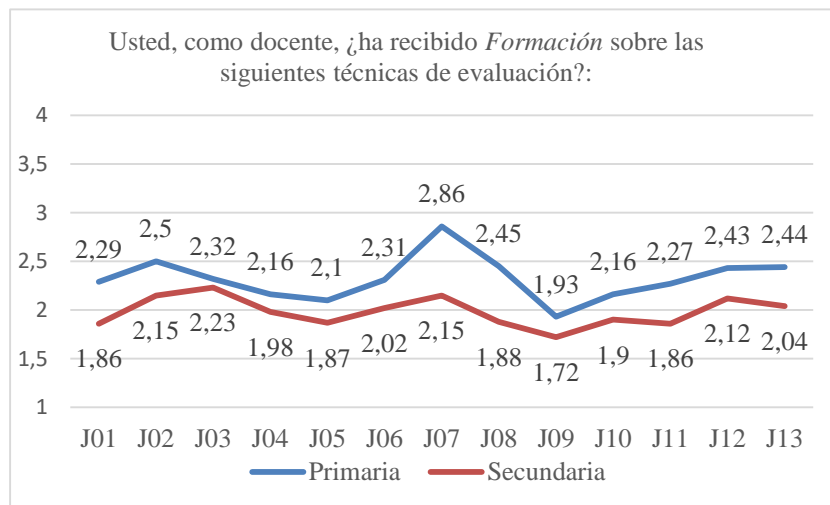
Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

evaluación en el aula como la utilización de distintas metodologías de evaluación: evaluación basada en exámenes, observación, revisión de las tareas que realizan en el aula, entrevista con el alumno/a y contacto con la familia para realizar retroalimentación.

A continuación, se analizan las respuestas aportadas por el profesorado de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria. Ver figuras 179, 180, 181 y 182, se indican los ítems a los que hace referencia cada figura.

Figura 179.

Como docente recibe formación.

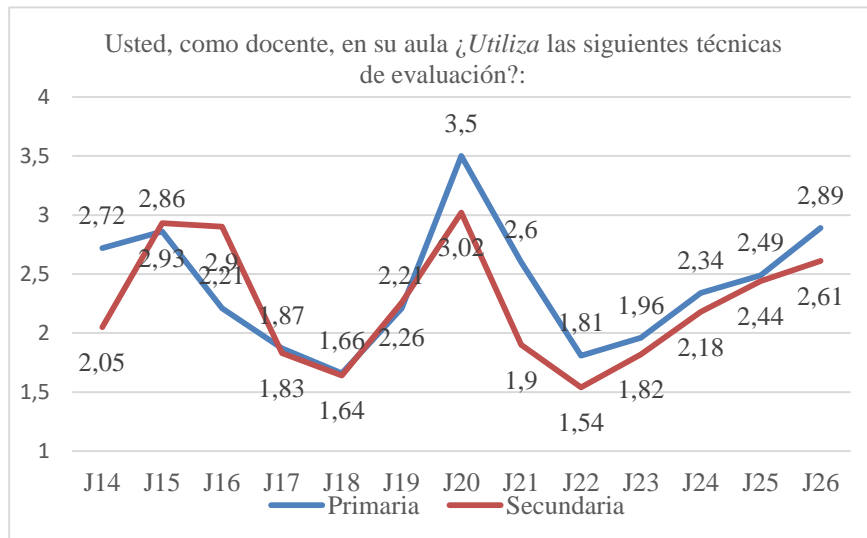


Nota: La dimensión cómo docente he recibido formación sobre las siguientes técnicas de evaluación: Examen oral [J01]; Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J02]; Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J03]; Rubricas de Evaluación [J04]; Portafolios [J05]; Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J06]; Observación [J07]; Entrevista [J08]; Técnicas de Autoinforme [J09]; Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J10]; Análisis de Diarios de Clase [J11]; Debates/Exposición [J12]; Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) [J13].

El profesorado, respecto a la dimensión *formación* en técnicas de evaluación, tanto de primaria como de secundaria, indican recibir formación en Observación (07), Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso (J03), Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve (J02), Debates/Exposición (J12); Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) (J13). Hay que destacar que las respuestas que hacen referencia a recibir poca formación se indican las técnicas de evaluación Técnicas de Autoinforme (J09) y Rubricas de Evaluación (J04). Asimismo, señalar que al realizar la preparación de la investigación se hizo necesario revisar los planes de estudios de las facultades de magisterio de la Comunitat Valenciana y de la provincia de Cuenca junto con el plan de estudios de los masters de profesorado de secundaria que se imparten en las facultades de la provincia de Cuenca y de la Comunitat Valenciana. Se concluye que, en ambos casos, grado de magisterio y master universitario, no consta materias específicas dedicadas a la formación en técnicas de evaluación o metodología de evaluación.

Figura 180.

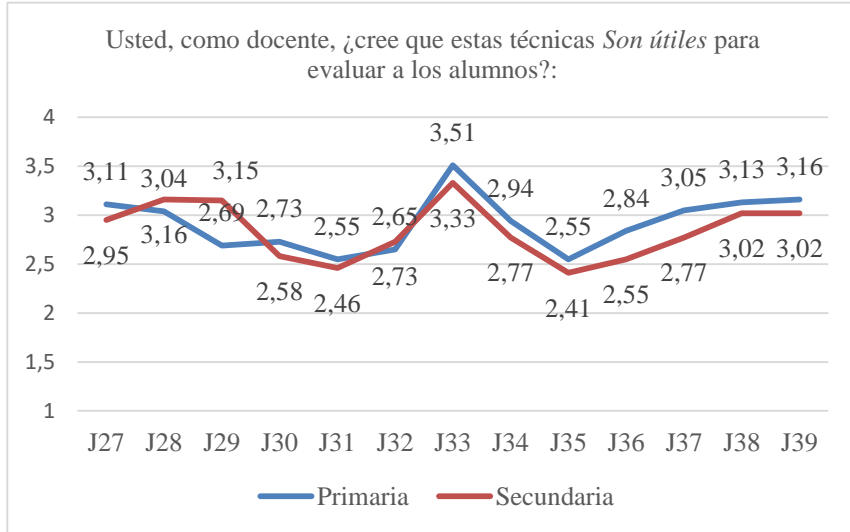
Como docente en el aula utiliza las siguientes técnicas de evaluación



Nota: La dimensión cómo docente utiliza las siguientes técnicas de evaluación: Examen oral [J14]; Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J15]; Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J16]; Rubricas de Evaluación [J17]; Portafolios [J18]; Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J19]; Observación [J20]; Entrevista [J21]; Técnicas de Autoinforme [J22]; Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J23]; Análisis de Diarios de Clase [J24]; Debates/Exposición [J25]; Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) [J26].

Figura 181.

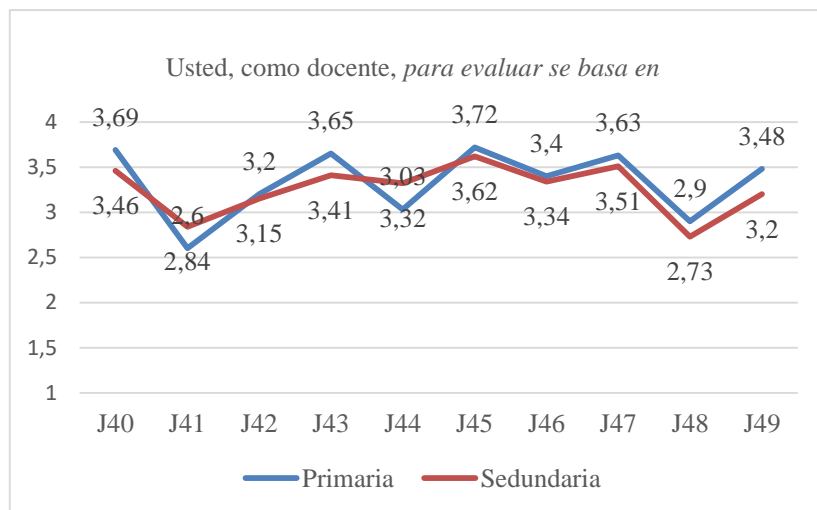
Como docente cree que son útiles.



Nota: La dimensión como docente cree que son útiles las siguientes técnicas para evaluar a los alumnos. Las técnicas a las que se hace referencia son las siguientes: Examen oral [J27]; Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve [J28]; Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: extenso [J29]; Rubricas de Evaluación [J30]; Portafolios [J31]; Pruebas objetivas (tests estandarizados) [J32]; Observación [J33]; Entrevista [J34]; Técnicas de Autoinforme [J35]; Técnicas de evaluación entre alumnos (co-evaluación) [J36]; Análisis de Diarios de Clase [J37]; Debates/Exposición [J38]; Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist) [J39].

Figura 182.

Como docente para evaluar se basa.



Nota: Lo que observa acerca de cómo trabajan en clase [J40], La corrección de los deberes de casa [J41], Los ejercicios o actividades que han realizado los alumnos en el cuaderno [J42], Un seguimiento personal de cada alumno/a [J43], Explica la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error [J44], el trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes [J45], El comportamiento que han tenido en clase [J46], Habla con este alumno/ esta alumna [J47] Suele darle tareas adicionales [J48], Avisa al tutor/a y/o a los padres del alumno/ de la alumna [J49].

Una vez observadas las figuras 179, 180, 181 y 182 que muestran la comparación de respuestas del profesorado de enseñanza primaria y del profesorado de enseñanza secundaria se puede concluir que:

-Respecto a formación el profesorado de primaria y secundaria indican que donde menos formación reciben es en técnica de autoinforme.

-La observación es la técnica más utiliza por docentes de primaria y secundaria, aunque no es la única, para realizar una toma

de decisión del proceso de aprendizaje del alumnado en el aula. Además, ambos grupos indican que la observación es la técnica más útil dentro del aula. Asimismo, podemos señalar que:

-El profesorado de primaria considera la segunda técnica más útil para valorar el proceso de enseñanza en el aula, el Diseño de pruebas de desarrollo/examen escrito: breve. El profesorado de secundaria considera la segunda técnica más útil para valorar el proceso de aprendizaje del alumnado Debates/Exposición y Registros de valoración de tareas o actividades Individuales o Colectivas (checklist).

-La técnica menos utilizada por el/la docente de primaria el portafolios y por el docente de secundaria es la técnica de autoinforme.

-El/la docente de primaria para evaluar se basa en el trabajo que han realizado a lo largo de todo el curso no sólo en los exámenes, seguido de lo que observa acerca de cómo trabajan en clase.

-El/la docente de secundaria para evaluar en primer lugar se basa en lo que observa acerca de cómo trabajan en clase seguido de explicar la evaluación realizada a cada alumno/a y la revisa ante él/ella si considera que puede haber un error.

-Cuando el alumnado obtiene calificaciones bajas el docente, independientemente del nivel de enseñanza habla con él o ella.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

-Para valorar el proceso de aprendizaje del alumnado y realizar una adecuada toma de decisión se utilizan distintas técnicas evaluativas.

Limitaciones de este estudio

Cómo limitaciones de estudio cabe señalar las que cometamos a continuación.

En primer lugar, es obvio que al haber extraído la información básicamente de una Comunidad Autónoma, la Valenciana, y de una provincia de otra, Cuenca, de Castilla La Mancha, los resultados no son generalizables al país. Necesitaríamos un muestreo representativo para ello. No obstante, teniendo en cuenta que la formación inicial del profesorado es bastante similar en muchas CCAA, es posible que los resultados en otras sean similares. Pero esto, obviamente, habrá que comprobarlo.

Por otra parte, es bastante frecuente que en los planes de formación de Magisterio y de Formación del Profesorado de Secundaria falten materias específicas sobre metodología de evaluación. Como elemento contextual, nos habría gustado poder ofrecer esa información, pero no hemos podido recopilarla todavía; así como el número de horas de formación continua que se han ofrecido desde los centros de formación de profesorado acerca de técnicas específicas de evaluación. Y, aunque hemos solicitado esta información, en la CV, de momento, tampoco nos ha llegado, por lo que tampoco podemos utilizar este elemento contextual.

Adicionalmente, dado el carácter exploratorio del estudio, tanto a nivel de diseño de instrumentos como de información básica sobre las técnicas de evaluación en el aula, estimamos que habría necesario incluir algún tipo de estudio cualitativo, basado en

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

grupos focales, al menos con docentes, para comprender más allá de sus opiniones personales acerca de las técnicas de evaluación, los elementos contextuales que pueden darse en las escuelas y que influyan no sólo en el modo de enseñar, sino también de evaluar.

Hay que indicar que otros autores como Martínez Rizo y/o Ravela realizan trabajos de investigación sobre técnicas evaluativas en otros países en concreto México o Uruguay. En estos países la evaluación se concibe de distinta manera que en España, por lo que resulta complicado poder contrastar los resultados obtenidos en este trabajo de investigación con estudios realizados en países de Latino-américa. Además, es escasa la investigación en el ámbito nacional respecto a técnicas evaluativas en primaria y secundaria.

El trabajo de investigación muestra, como dicen las autoras Gutiérrez-de-Rozas y Carpintero (2021), que la evaluación del proceso de aprendizaje implica la elección de criterios bien seleccionados y definidos. Tras revisar la literatura e investigación realizadas respecto a este trabajo existe escasez y pone de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones precisas que aporten calidad y eficacia de la función de evaluación.

Por último, observar la amplia extensión del trabajo de investigación. Al realizar el análisis de las respuestas de los dos grupos, alumnado y profesorado, los datos aportados son extensos y de gran valor para el equipo de trabajo.

Líneas futuras de investigación

Cómo líneas futuras de investigación se destacan los aspectos sobre los que reflexionamos a continuación.

Descritas las limitaciones, de ellas, en gran medida, pueden derivarse las líneas futuras de investigación que nos gustaría poder abordar. Considérense, en consecuencia, también como propuestas de actuación futura.

Un aspecto muy importante para remarcar es que la evaluación se realiza en un contexto de acción; es decir, hay que tomar decisiones en función del diagnóstico de la situación y se toman para determinados fines, sobre la base tanto del proceso de la evaluación, como de los resultados de éste. Se realizan, pues, estimaciones de valor y se toman decisiones para la optimización tanto de los resultados como de los procesos Duart-Carrión y Vázquez-Garrido (2019).

La metodología de evaluación se concibe dentro del proyecto de investigación de la cohesión social para poder entender de qué modo influye la evaluación en la toma de decisiones que realiza el profesorado dentro del aula, el centro a nivel de sistema educativo y la interpretación que realiza la familia y el alumnado de la misma. Tal como hemos podido comprobar en otros estudios realizados dentro del proyecto en que se enmarca esta tesis:

-Bakieva, M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. Universitat de València, Valencia.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

-Sancho-Álvarez, C. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el constructo Valor Social y Subjetivo de la Educación. Universitat de València, Valencia.

-Bisquert-Martínez, M., (2017) Diseño y validación de un instrumento para evaluar los estilos educativos familiares. Evalef. Universitat de València, Valencia.

-Shen, Meng., (2019) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural. Universitat de València, Valencia.

-Alfonso-Adam, E., (2019) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia emocional en Evaluación de sistemas educativos. Universitat de València, Valencia.

-Llorens-Ferrer, A.J., (2022). Diseño y validación de un instrumento para evaluar justicia social percibida en la escuela. Universitat de València, Valencia.

-Duart Carrión, C. (2022). Disseny i validació d'un instrument per avaluar la inclusivitat funcional en el sistema educatiu. Universitat de València, Valencia.

-Marco-Calderón, M (2022) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia en alumnado de primaria y secundaria. Evaluación de sistemas educativos. Universitat de València, Valencia.

La evaluación se relaciona con muchos de los constructos que se miden en el cuestionario de contexto desarrollado para el conjunto del proyecto y que constituyen un entramado complejo de interrelaciones en el que será necesario profundizar en el futuro para avanzar más allá de la exploración, y poder explicar relaciones que puedan entenderse como causa-efecto. Pero ello requerirá mucha más investigación y, sin duda, otro tipo de estudios, sean basados en diseños experimentales, mixtos o cualitativos.

Por otra parte, la evaluación formativa pretende responder a preguntas que indaguen acerca de qué y cómo se está realizando algo, qué resultados parciales se están alcanzando, en qué medida se está cumpliendo un plan previsto, qué avances se han producido, qué dificultades se han presentado, qué utilización se hace de los recursos Cardona et al., (2016). La finalidad de la llamada evaluación formativa es precisamente ésta: intentar, incluso con su correspondiente planificación, aprovechar los efectos positivos de los exámenes convencionales y que suelen llegar muy tarde.

El alumnado y la comunidad educativa, reclama participar mediante el diálogo y las acciones, exige compromiso, es decir implicación responsable en la evaluación. El alumnado está interesado en conocer cómo será el proceso de evaluación y quiere conocer que técnicas se van a utilizar para realizar la evaluación en el aula.

En futuros estudios sería adecuado preguntar a la familia, como agente implicado en la comunidad educativa, para conocer

su percepción respecto a la comunicación de la evaluación en el aula de los/las estudiantes.

Así mismo, sería adecuado poder investigar qué relación se da entre las evaluaciones de aula realizadas por el profesorado y las evaluaciones a gran escala (Martínez Rizo, 2009). Las pruebas a gran escala pueden ser una herramienta valiosa para apoyar los esfuerzos de mejora de la calidad educativa, entendiendo estas pruebas como complemento de las evaluaciones a cargo de los maestros /las maestras, irremplazables para evaluar de manera detallada todos los aspectos del currículo respecto de su alumnado y para hacerlo de manera que puedan ofrecer a los alumnos/las alumnas la retroalimentación precisa sobre sus puntos fuertes y débiles, esencial para que mejorar el aprendizaje individual. Advertir sobre un riesgo que no se puede ignorar: el peligro de que las pruebas a gran escala produzcan consecuencias negativas para la calidad educativa, si se les comprende y utiliza mal, la dificultad de controlar la influencia del contexto social de los alumnos en los resultados (falta de sensibilidad a la instrucción), la medición de niveles cognitivos complejos (Martínez Rizo, 2009). Por tanto, sería conveniente conocer la opinión del profesorado sobre la formación, utilidad y aplicación de las pruebas a gran escala junto a la opinión y percepción de las mismas por parte de los/las estudiantes

El uso más inapropiado es tomar como referente para la tarea del profesorado el contenido de las pruebas y no el del temario de estudio, es decir que el maestro/la maestra enseñe para las pruebas por la visibilidad de los resultados de las mismas. Otras

limitaciones, son la asignación de estímulos a los docentes y la elaboración de programaciones simples de escuelas.

Se debería estudiar el término capacidad de respuesta, indicado por McArthur (2019) que hace referencia a ser capaz de dialogar con las diferentes posturas y estar abierto a que los propios pensamiento y acciones sean modelados por una reflexión cuidadosa.

La evaluación debería tener como finalidad que los estudiantes fuesen capaces de responder a problemas cotidianos, reales con el conocimiento que adquieren. Por tanto, la evaluación es importante porque configura, en el alumnado, experiencias educativas para la resolución de problemas cotidianos, la evaluación tiene un gran impacto en el qué y cómo aprenden los/las estudiantes.

Debido a la situación actual de crisis sanitaria por COVID-19, en estudios futuros sería conveniente investigar la evaluación durante este periodo en el cual el coronavirus modificó los hábitos de la comunidad educativa implementando cambios en el desarrollo de las clases, las actividades, los deberes, la observación, el contacto directo con el alumnado-familia y los procesos de evaluación se realizaron en la modalidad online.

Para finalizar, señalar que esta tesis doctoral estudia el constructo de MDE-A, que tras el desarrollo de la investigación resultó en el análisis de las técnicas de evaluación en la enseñanza primaria y secundaria, dentro del proyecto de investigación de la cohesión social para poder entender de qué modo influye la

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

evaluación en la toma de decisiones que realiza el profesorado dentro del aula, el centro a nivel de sistema educativo y la interpretación que realiza la familia y el alumnado de la misma. El constructo analizado es crucial y mantiene relación con otras variables investigadas en las diferentes investigaciones y tesis doctorales realizadas dentro del proyecto *Secs-Evalnec*. En concreto, esta investigación analiza la variable dependiente estudiada en este trabajo de investigación, *técnicas de evaluación en enseñanza primaria y secundaria*, junto a la variable independiente *percepción de la justicia de la evaluación* desde la perspectiva del alumnado y de la información que aporta el profesorado acerca de sus modos de actuación. Los resultados obtenidos consideran la evaluación en el aula como un proceso inseparable entre la persona que recibe el aprendizaje, la persona que enseña y el entorno que les rodea.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

APARTADO IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Rojo, V., Asensio-Muñoz, I., Clares, J., Del Frago, R., García-Lupión, B., García-Nieto, N., y Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1).
- Álvarez-Hernández, M., Gallegos-Fernández, D. V., y Ramos-Ventura, A. (2017). La planeación una competencia de la práctica de los docentes de la escuela “Rosario María Gutiérrez Eskildsen”. Licenciatura en educación primaria. *Perspectivas Docentes*, 28(64).
- Asencio, E. N., García, E. J., Redondo, S. R., y Thoilliez, B. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. Unir Editorial
- ANECA. (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*. . Madrid: ANECA.
- Bakieva, M. (2016). *Tesis Doctoral. Diseño y validación de un instrumento para evaluar la colegialidad docente*. Valencia: Universitat de València.
- Bausela Herrera, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista complutense de educación*.
- Bausela Herreras, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. . *Revista de Psicodidáctica*.

- Benedicto Guzman, C. E. (2013). Evaluación y calidad de las instituciones de educación superior: estudio y validación de un modelo en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Bloom, B. S, Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Nueva York: McGraw–Hill.
- Brookhart, S. M. (2004). Assessment theory for college classrooms. *New Directions for Teaching & Learning*, 100, pp. 5-14.
- Buendía-Eisman, L., González, D. G., y Fernández, M. C. (1999). Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria. *Revista de investigación Educativa*, 17(1), , 215-236.
- Buendía-Eisman, L., Fernández, M.C., González, D.G., y Fuentes, R. L., (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. Volumen 2. *Educación XXI*.
- Cardona Torres, S., Vélez Ramos, J., y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar. Educar*.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20.*REICE*. , 6-20.
- Castro, A. J. C., y Sabio, Z. P. (2018). ABP y evaluación en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la música*, (76), 13-19.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Correa, R. I., y Fernández, M. L. (2002). Educación y tecnologías: miradas intemporales desde la organización escolar. . *Comunicar*, (18), 96-100.

Cronbach, L. J. (1989). *Construct validation after thirty years. Intelligence: Measurement, theory, and public policy* . Urbana: University of Illinois Press. Illinois: R. L. Linn.

Cronbach, L. J. (s.f.). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.

De la Orden Hoz, A., y Jornet-Meliá, J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. ISBN:0210-5934. *Bordón* 64 (2), 69-88.

De la Orden, A. (s.f.). Criterios para la elaboración de estándares en evaluación educativa. Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia, España.

De Miguel Díaz, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. R. *Revista de investigación educativa*, , 145-178.

De Miguel Díaz, M. (2001). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: resultados entre alumnos de la L.O.G.S.E Y C.O.U.* (S. G. Técnica, Ed.) Oviedo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

De Miguel Díaz, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de educación*, 331, 13-34.

- De Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. . *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81.
- Del Rio, M. C., López, C. B, Molina, E.C, y García, M.G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 65-80.
- Duart Carrión, C. (2022). *Disseny i validació d'un instrument per avaluar la inclusivitat funcional en el sistema educatiu. (Tesis Doctoral)*. Universitat de València. València.
- Duart Carrión, C y Vázquez-Garrido, E. (2019). Disseny d'un model d'avaluació de necessitats basat en el concepte de Cohesió Social en educació superior. Projecte Univecs. *En torno a la innovación en Educación Superior estudios, perspectivas e innovaciones* Universitat de València, Servei de Publicacions. ISBN: 978-84-9133-228-2
- Durkheim, E. (1966). *Lecciones de sociología*. Schapire.
- Émile, D. (1987). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Escudero Escorza, T., y Correa Piñero, A. D. (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla S.A.
- Escudero Escroza, T. (2003). Desde los Test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evalauciónen educación. *Revista Electrónica de investigación y Evalaución Educativa (RELIEVE)*, v.9,n.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Fernández-Ballesteros, R., y Calero, M. (1998). Training effects on intelligence of older persons. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 20 (2), 135-148.

Förster, C. –Ed.– (2017). *El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC, Chile.

García-García, M., Biencinto, C.; Carpintero, E., Villamor, P., y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), art. 2. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>

García Ramos, J.M., y Pérez Juste, R. (1989). *Tratado de educación personalizada: Diagnóstico, evaluación, y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.

Geli, A. M. (1995). La evaluación de los trabajos prácticos. © *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales, 1995, vol. 4.*

GEM 1. (s.f.). *En relación al proyecto de investigación AVACO (Análisis de Variables de Contexto I+D+I, 2006-2008. Código SEJ 2005-05 923 —financiado por el MICINN—) se pueden consultar diferentes trabajos (Jornet, 2009; Jornet y González-Such, 2009; Pérez-Carbonell, Ram. Obtenido de <http://www.uv.es/gem/gemeduco/prySECS-EVALNEC/>*

GEM Educo-UV. (2001-2004). Grupo de Evaluación y Medición. Universitat de València. València, Valencia, España. Obtenido de <http://www.uv.es/gem/gemeduco>

- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (2008.). *Comprender y transformar la enseñanza*. (Duodécima ed.). Madrid: Morata.
- Guba, E., y Lincoln, Y.S. (1981). Evaluación eficaz: mejorar la utilidad de los resultados de la evaluación mediante enfoques receptivos y naturalistas. *Jossey-Bass*.
- Gutiérrez-de-Rozas, B. y Carpintero Molina, E. (2021). Análisis de la evaluación de programas de intervención en motivación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 503-525.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.442341>
- Guzmán Ceballos, A. R. (2011). Evaluación de programas de tercer ciclo de la Universidad del País Vasco/Euskal herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) en América Latina: el caso dominicano, CURNE-UASD.
- Hambleton, R. K., & Novick, M. R. (1973). Toward an integration of theory and method for criterion-referenced tests 1,2. *Journal of Educational Measurement*, 10(3), 159-170.
- IEA. (s.f.). Obtenido de <http://www.iea.nl/>
- INEE. (s.f.). *Instituto Nacional de para la Evaluación de la Educación*. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/>
- INEE; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. ISBN: 978-607-7675-29-7. México: INEE. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx>

- Jornet-Meliá J. M. (2007). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18,2,341-356.
- Jornet-Meliá, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)*, 2012, vol. 5, num. 1e., p. 349-362.
- Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J., y García-Bellido, M.R. (2012). Una Aproximación Conceptual para el Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en los Profesionales de la Educación. . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educati*, 203-215.
- Jornet-Meliá, J. M. González-Such, J., Sánchez-Delgado, P., Perales Montolio, M., Bakieva, M., y Sancho Álvarez, C., (2012b). *Síntesis de constructos: definiciones, dimensiones y reactivos del Modelo de Evaluación de la Educación para la Cohesión Social*. Valencia: Departamento MIDE. Documento interno. Universitat de València. .
- Jornet-Meliá, J. M., González-Such, J., Perales-Montolío, M. J., Sánchez-Delgado, P., Bisquert-Martinez, M., Sancho-Álvarez, C., Ortega-Gaite, S. (2017b). Aproximaciones Cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. *La práctica de la investigación cualitativa:ejemplificación de estudios. Ludomedia*.
- Jornet-Meliá, J. M., y Leyva, Y. E. (2009). Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa. México:

Revista de Investigación Educativa., 95-113. ISBN 978-607-454-042-0.

- Jornet-Meliá, J., y Perales Montolío, M. J. (2003). Evaluación, acreditación y certificación de la formación profesional, ocupacional y continua: unas notas para la reflexión. *Comité Económico y Social de la Comunidad Valenciana*, 15.
- Jornet-Meliá, J.M., Perales Montolío, M.J., y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 233-252.
- Jornet-Meliá, J.M, Sánchez-Delgado, P., y Leyva, Y. E. (2009). Algunas reflexiones respecto a la clasificación de las Ciencias de la Educación. *Revista de Investigación Educativa.*, 67-78.
- Jornet-Meliá, J.M., Sánchez-Delgado, P. y Bakieva, M. (2019). Reflexiones sobre la evaluación de competencias docentes: de la evaluación formativa a la sumativa. Ponencia invitada en Jornadas "*Evaluemos para aprender a evaluar*". CEFIRE, Castellón de la Plana.
- Jornet-Meliá, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2013). Enseñanza y evaluación de competencias: una oportunidad para mejorar en educación. En: Jornet-Meliá, J.M., González-Such, J.y Perales-Montolío, M.J. (Eds.): *Investigación evaluativa. Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. CREA-Perú

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Jornet-Meliá, J.M. y Suárez-Rodríguez, J.M. (1994). Evaluación referida al criterio: construcción de un test criterial de clase. En: García-Hoz, V. (Coord.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, pp. 419-443; ISBN 84-321-3045-1.

Jornet-Meliá, J.M. y Suárez-Rodríguez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de investigación educativa*, Vol. 14 (2), pp. 141-163.

Kerlinger, L. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.

Latorre A., Del Rincón D. y Arnal J. (1997). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. (Primera Edición). España: GR92

Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE-A-2006-789. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Gobierno de España (LOE).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad en Educación publicada en el BOE-A-2013-1288. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Gobierno de España (LOMCE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE-A-2020-17264. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. Gobierno de España (LOMLOE).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- López-Pastor, V. M., & Palacios-Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI, 13* (3), pp. 317-341.
- Llorens Ferrer, A. J. (2021). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar justicia social percibida en la escuela, (Tesis Doctoral)* Universitat de València, Valencia.
- Maíz Arévalo, C. (2008). Aprendiendo a aprender: técnicas de auto-evaluación en el aula de inglés. *Pulso, 31*, pp. 161-180.
- Manhey Moreno, M., y Salmerón Pérez, Honorio. (2015). Evaluación de la participación familiar en el currículo de la educación en los jardines infantiles y salas cuna de Chile. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20*(3), 583-625.
- Marco Calderón, M. (2022). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la resiliencia en alumnado de primaria y secundaria: Evaluación de sistemas educativos. (Tesis Doctoral)*. Universitat de Valencia, València.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa, 11*(2), 1-18.
- Martínez Rizo, F. (2012). *La Evaluación en el Aula: Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. México: Universidad Autónoma de Agascalientes. ISBN 978-607-8227-907.
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos, 35* (139), pp.128-150.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

Mateo, J., (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y la evaluación educativas.

Revista de investigación educativa, 24 (1), 165-186. .

McArthur, J., (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social*. Madrid: NARCEA, S.A.

Medina -Gual, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), pp. 34-50.
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-medina.html>

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Navarro, E. (2015). Aspectos psicométricos que deben considerarse en la evaluación neuropsicológica en el ámbito escolar. En Pilar Martín y Esperanza Vergara (coords). *Procesos e instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa*, pág 31.

Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., y Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista universidad y sociedad*, 9(4), 58-69.

Nitko, A. J. (1996). *Educational assessment of students*. Prentice-Hall Order Processing Center, PO Box 11071, . Des Moines, IA 50336-1071: Pearson.

OCDE. (s.f.). Obtenido de <http://www.oecd.org>

Ravela, P. (2009). ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? PREAL, *Instituto de Evaluación Educativa*, Uruguay.

- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro.
- Raykov, T. (2004). Estimación de la máxima fiabilidad: una nota sobre un enfoque de modelado de estructuras de covarianza. *Revista británica de psicología matemática y estadística*, 57 (1), 21-27.
- RIEED. (s.f.). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Obtenido de <http://rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>>Fecha de consulta:09/diciembre/2017
- Rodríguez Conde, M. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: AquilaNota..
- Rosales, C., y López, C. (1991). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza (Vol. 55)*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ruiz Ruiz, J. (2019). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular* (Séptima ed.). Madrid: Universitas, S.A.
- Sadler, D. (1998). Evaluación formativa: Revisitando el territorio. *Evaluación en educación: principios, política y práctica*, 5 (1),, 77-84.
- Sanahuja Ribés, A. y Sánchez-Tarazaga Vicente, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 76, (2), pp. 95-116, OEI. ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653.
- Sánchez -Delgado, P., Chiva Sanchis, I., y Perales-Montolío, M.J. (2015). Experiencia en la formación docente a través de la

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.
mentorización. *Revista electrónica de investigación
educativa*, 17(1), 33-54.

- Sánchez-Gómez, M.C., Rodrigues, A.I., & Costa, A.P. (2018).
From qualitative methods to mixed models: current trend in
social science research. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas
e Tecnologías de Informação*, 28, pp. 9-12.
- Sánchez, R. F. (2018). *Técnicas de evaluación aplicadas en el
aula*. Universidad Nacional de Rosario.
- Sancho-Álvarez, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde
un enfoque metodológico y organizacional. . *Revista
Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2013, vol. 7,
num. 1., 135-149.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la
concepción técnica a la dimensión crítica. Universidad de
Malaga. *Investigación en la Escuela*, nº 30.
- Shen, M. (2019). *Diseño y validación de un instrumento para
evaluar la inclusividad sociocultural. (Tesis doctoral)*.
Universitat de València, Valencia.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el Aula. Capítulo 17 de la
obra Educational Measurement* (4ª Edición ed.). Colorado:
Robert L. Brennan ACE/ Praege Westport.. 4, 623-646.
México.
- Shepard, L., Penuel, W.R., y Pellegrino, J.W. (2018). Usar teorías
de aprendizaje y motivación para vincular de manera
coherente la evaluación formativa, las prácticas de
calificación y la evaluación a gran escala. *Medición
educativa: cuestiones y práctica.*, 21-31.

- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), pp. 26-33.
- Stake, E.,(1975). *Evaluating the Arts in Education*. Illinois.
- Stiggins, R. (2008). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. Portland, Estados Unidos: ETS Assessment Training Institute.
- Stufflebeam, D. L. (1995). Evaluation of superintendent performance: Toward a general model. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 153-225.
- Suárez-Rodríguez, J.M. (1989). *Proyecto Docente para el acceso a TU: Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: M.I.D.E.-UVEG (por cortesía del autor).
- Tejedor, F.J. (1997). La evaluación institucional en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía.*, 413-427.
- Tejedor, F.J., y Jornet-Meliá, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-29.
- Tenutto, M. A. (2000). *Herramientas de evaluación en el aula*. Magisterio del río de la plata.
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Vázquez-Garrido, E., y Duart Carrión, C. (2019). Muestra de los resultados obtenidos en el constructo metodología de evaluación de los docentes desde el concepto de Cohesión Social. *Revistas Publicaciones*, 49(1). 165-176. Universidad de Granada.

Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria.

DOI:10.30827/publicaciones.v49i1.9860.

URL: <http://hdl.handle.net/10481/60866>

Villatoro, P. (2007). Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina.

Villatoro, P. (2007). La cohesión social en los países desarrollados: conceptos e indicadores. CEPAL.

Visauta, B. (1989). Técnicas de investigación social. Barcelona: PPU.

Gracias por llegar hasta aquí, por su atención.

