

## PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO

**Mairena González Ballesteros**

**Pilar Fernández Lozano**

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado.  
Universidad Complutense de Madrid

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.788>

*Fecha de Recepción: 2 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### ABSTRACT

This work is part of a broader study of educational activity by university teachers after the implementation of the EHEA. This research is funded by the Office of the Vice-Chancellor for Research and Scientific Policy UCM (call for proposals 210-GR35/10).

The present contribution focuses on the comparative analysis of assessment procedures used by university faculty teaching at different degree levels. We believe that assessment is the key to understanding teachers' beliefs with regard to the teaching-learning process.

The methodology used was the discussion group. The sample included two groups of teachers who teach degree programs for Elementary School Teachers and master's programs for Secondary School Teachers at public universities in Madrid: Complutense, Autónoma and Alcalá de Henares.

Data processing was performed by way of content analysis using the Atlas-ti 0.5 computer application, which helps create the conceptual network for the categories obtained from the participants' responses.

The two groups of teachers spoke about the two basic types of assessment: a) learning-process, b) results.

In the case of learning process assessment, both groups feel that developing portfolios and co-assessment are important, though the Primary school group also points to self-assessment while the Secondary school group favours standards-based assessment.

For results-based assessment Secondary school teachers only believe in assessing homework, but the Primary school group also include tests.

In short, both Primary and Secondary school teachers believe in the learning process approach, but this belief is stronger for Secondary school teachers.

**Keywords:** assessment, university faculty, teacher training, discussion group.

## **PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO**

### **RESUMEN**

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia de la actividad docente desarrollada por el profesorado universitario tras la implantación del EEES, investigación financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Política científica de la UCM (convocatoria 210-GR35/10).

La presente aportación va referida al análisis comparativo de los procedimientos de evaluación que utiliza el profesorado universitario que imparte docencia en distintas titulaciones de Educación. Consideramos que la evaluación es la pieza clave para inferir las concepciones que mantienen los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La metodología utilizada ha sido la del grupo de discusión. La muestra está configurada por dos grupos de profesores que imparten docencia en la titulación de Maestro de Primaria y en el Master de Secundaria procedentes de Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid: Complutense, Autónoma y Alcalá de Henares.

Al tratamiento de la información se realizó mediante un análisis de contenido apoyado en el programa informático Atlas-ti 0.5 que facilita establecer la red conceptual para las categorías derivadas de los relatos de los participantes.

Los dos grupos de profesores aludieron a los 2 tipos fundamentales de evaluación: a) Orientada al proceso de aprendizaje, b) Orientación sumativa, o de producto.

Respecto a la evaluación orientada al aprendizaje, los dos grupos distinguen la elaboración de portafolios y la co-evaluación, mientras que los de Primaria tienen en cuenta también la autoevaluación y los de Secundaria la evaluación por criterio.

Respecto a la evaluación sumativa los profesores de Secundaria sólo tienen en cuenta la evaluación de trabajos; pero los de Primaria, además efectúan exámenes.

En síntesis tanto los profesores de Primaria como los de Secundaria se decantan hacia la orientación centrada en el aprendizaje, más específicamente los de Secundaria.

**Palabras Clave:** evaluación, profesorado universitario, formación del profesorado, grupo de discusión.

### **ANTECEDENTES**

Desde hace varios años un grupo de docentes de la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid hemos estado interesados en una innovación de la práctica de aula orientada a una vinculación con la práctica futura. A raíz de las exigencias vinculadas a la incorporación al EEES, nuestra inquietud ha sido potenciada y también recompensada. En el año 2005 nos constituimos como Grupo de Investigación Interdisciplinar de Competencias Profesionales Docentes (GI306; REF: 94562), reconocido como tal por el Vicerrectorado de Investigación de la UCM, al que se han otorgado Proyectos subvencionados por distintas entidades, que han dado lugar a diversos artículos y comunicaciones. En el caso que nos ocupa, los aspectos que a continuación exponemos forman parte de una investigación más amplia, financiada por el Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la UCM (Convocatoria 2010-GR35/10).

### **OBJETIVOS**

Conocer el tipo de procedimientos de evaluación que utilizan en sus clases dos grupos de profesores de las universidades públicas de Madrid que imparten docencia en el Grado de Maestro de Educación Primaria y en el Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria.

Analizar si hay diferencias entre los procedimientos de evaluación que utilizan ambos grupos de profesores.

## MÉTODO

Nuestro diseño se enmarca en un paradigma descriptivo e interpretativo, el cual tiene como propósito comprender la realidad objeto de estudio sin pretender establecer predicciones o generalizaciones. Se realizó un estudio de corte cualitativo mediante el desarrollo de grupos de discusión (GD), situado dentro de la familia de entrevistas grupales y cuya referencia fundamental para delimitar sus características básicas ha sido tomada de Krueger (1991): proceso inductivo mediante preguntas abiertas, secuenciadas lógicamente, que dan lugar a nuevas ideas y asociaciones debido a la interacción de los componentes del grupo.

Esta técnica constituye una modalidad de recogida de datos de gran potencial puesto que permite conocer en profundidad las opiniones de los participantes respecto a un determinado tópico expuesto a debate.

## PARTICIPANTES

La muestra esta configurada por 15 profesores que imparten docencia en el Grado de Educación Primaria y en el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, procedentes de diversas universidades públicas de la Comunidad de Madrid: Complutense, Autónoma y Alcalá de Henares.

El grupo de discusión en el Grado de Educación Primaria estuvo formado por 6 profesores, su ubicación académica se distribuía en áreas diversas: Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de las Ciencias Experimentales (Biología), Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Matemáticas, Expresión Musical y Corporal (Música).

En el Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria el grupo de discusión estuvo compuesto por 9 profesores de las siguientes áreas de procedencia: Química, Alemán, Dibujo, Teoría e Historia de la Educación, Practicum-TFM, Física, Derecho, Geografía y Didáctica de la Expresión Plástica y Musical (Música).

Los participantes en este estudio formaban parte de un grupo más numeroso de profesores que previamente habían contestando a un "*Cuestionario sobre las actividades de los docentes del grado de maestro de educación primaria y master en formación del profesorado de educación secundaria*", la selección de este grupo se debió básicamente a su interés y disponibilidad para reunirse y profundizar en aspectos acerca de los que ya se les había interrogado.

## PROCEDIMIENTO

La realización de los dos grupos de discusión se llevo a cabo en el mes de marzo de 2012, su desarrollo se registró mediante grabaciones de video y notas de campo. La duración de cada reunión abarcó periodos comprendidos entre 2 horas el grupo de profesores del master de secundaria, y 2 h 25 minutos el grupo del grado de educación primaria. Ambos grupos fueron dirigidos por la misma moderadora, estando presente también una observadora para garantizar una mayor complementariedad y fiabilidad de los datos recogidos.

El proceso que se llevo a cabo fue el siguiente:

Presentación de los participantes, de la moderadora y de la observadora que tomaría notas, así como de los objetivos del encuentro. Se dieron a conocer las pautas a seguir en cuanto a duración de la sesión, turno de las intervenciones, valoración de opiniones discrepantes y compromiso de confidencialidad. Además, se solicito su autorización para realizar la grabación.

Debate, se inició con una pregunta estímulo general "*normalmente qué hacéis en vuestras clase, es decir, lo que es habitual en vuestras clases*". Posteriormente, se realizaron preguntas adicionales centradas en los métodos de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, recursos, etc. Es necesario señalar que si bien se estableció un guión general de interrogantes, las características de

## PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO

cada grupo de discusión determinaron la necesidad de formularlas o no, puesto que ocasionalmente los participantes se refirieron espontáneamente a éstos temas.

Finalización, la moderadora realizó una síntesis de las opiniones expuestas, los acuerdos y los aspectos enfrentados.

Se realizó un análisis de contenido a partir de las transcripciones de los registros de vídeo y de las notas realizadas por la observadora. Las transcripciones fueron preparadas para realizar el proceso de apoyo del programa informático Atlas.ti.0.5.

Se llevo a cabo una segmentación de unidades de análisis, posteriormente, para la reducción de datos se realizaron procesos de codificación y categorización. El proceso de categorización se inició con 5 familias o categorías centrales predefinidas de acuerdo a nuestro marco conceptual (Evaluación, Alumnos, Recursos, Métodos de enseñanza y Espacio Europeo de Educación Superior), en las cuáles se fueron incorporando los fragmentos de textos significativos previamente codificados. El sistema de categorías fue sometido progresivamente a un proceso de triangulación con 6 colaboradores. Para asegurar la fiabilidad del proceso de análisis y estudiar el grado de acuerdo entre tres jueces, se utilizó el alfa de Krippendorff cuyo valor fue de ,8102 lo cual avala el proceso y el sistema de categorías utilizado.

### RESULTADOS

Los participantes aludieron a los dos tipos fundamentales de evaluación: (1) *Orientada al proceso de aprendizaje* (continua, formativa, (2) *Orientación sumativa* (acorde a un modelo clásico de evaluación (producto).

La evaluación orientada al aprendizaje (learning oriented assessment) se apoya en tres aspectos (Álvarez, 2008, p.246): a) Involucrar a los estudiantes en la evaluación; b) plantear las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; c) ofrecer los resultados de la evaluación como feedback.

Dentro de la categoría "*evaluación orientada al aprendizaje*", hemos identificado las siguientes subcategorías: autoevaluación, portafolio, evaluación entre iguales, evaluación por criterio y coevaluación.

La categoría "*evaluación sumativa o de producto*", esta formada por dos subcategorías: examen y evaluación de trabajos.

Se exponen en primer lugar los resultados obtenidos en el grupo de profesores del Grado de Educación Primaria, a continuación los resultados de los profesores del Master de Educación Secundaria, para finalizar se hará un análisis comparativo con los resultados de ambos grupos.

Con el objetivo de exponer con claridad el contenido de las ideas que forman parte de las distintas subcategorías, se irán aportando ejemplos de frases y fragmentos textuales (verbatim) emitidos por los distintos participantes de este estudio. De este modo intentamos reflejar los aspectos más significativos y esclarecedores de acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo.

En el grupo de profesores del Grado de Educación Primaria, en la categoría de "*evaluación orientada hacia el aprendizaje*" se conformaron tres subcategoría: elaboración de portafolios, autoevaluación y evaluación entre iguales.

El portafolio se define como una colección intencionada y selectiva de trabajos pertinentes y de la autoevaluación reflexiva del alumno que se utiliza para documentar el progreso y el logro a lo largo del tiempo según unos criterios determinados (Kohonen, 2000a: 302)

Este tipo de evaluación, incluye prácticas y diarios de campo, que al implicar procesos reflexivos, fomentan el desarrollo de estrategias metacognitivas (Yancey, 1996; Del Maestro, 2005; Pujolá y González, 2007).

Los profesores manifestaron una actitud muy positiva hacia el portafolio que, además, parece haber supuesto algún cambio en sus prácticas habituales:

*“En el tema de la evaluación a mi me ha gustado, realmente ha marcado un cambio, esta el hecho de hacer la evaluación por portafolio porque me ha dado otra visión”.*

En relación a la autoevaluación, los profesores manifestaron el desarrollo de procesos de auto-análisis y autocritica por parte de los alumnos, ya sea de forma independiente como con la guía del profesor. En esta subcategoría también fueron incluidas aquellas citas que hacían referencia a la autoevaluación de la participación en las actividades realizadas durante el desarrollo de la asignatura. Un profesor comento el esfuerzo y otro aludió al peso que tiene en la nota final:

*“Una cosa es el análisis y la autocritica y otra es que dentro de reuniones de tutorías se expongan casos y se evalúen por ellos mismos, pero dirigidos por ti, no evaluando, sino autocritica, auto-análisis”.*

*“Los míos se autoevalúan en cuanto al esfuerzo que han hecho”.*

La evaluación entre iguales podría considerarse como una forma de aprendizaje colaborativo, implica que los estudiantes hagan juicios y comentarios sobre el trabajo de los otros utilizando para ello criterios relevantes.

Algunos profesores señalaron desventajas respecto a esta modalidad de evaluación ya que a menudo evaluación se equipara a calificación utilizándose como criterio de la nota final de la asignatura.

Dos de las citas que conforman esta subcategoría, aluden a la evaluación dentro del grupo para detectar a los compañeros que no colaboran. La mayoría de las citas hacen referencia a algún tipo de desacuerdo con que los alumnos se califiquen entre ellos:

*“Yo en principio estoy en total desacuerdo con que se evalúen a si mismos, unos a otros los alumnos. Eso ya es antiqúisimo me recuerda un poco a cuando el maestro de escuela hacia el dictado, se cambiaban los cuadernos y el otro que le tenías ahí con la manía te ponía la “B” aunque estaba bien”.*

*“Nadie les ha enseñado en la Universidad a como redactar un examen, que prioridad de dificultades debe tener. Es decir un criterio y mantener ese criterio, que valores hay que tener y mantener constantes, cómo corregir. Si no saben, si no les has enseñado, como vamos a dejar que ellos mismos se autoevalúen, no a sí mismo, que eso sí podría hacerse, de hecho yo lo hago, una autocritica, eso yo pienso que sí es interesante, pero no al compañero. El profesor tiene que corregir, tiene que evaluar”.*

En la categoría “evaluación sumativa o de producto” que se corresponde con un modelo clásico de evaluación, lo más relevante es asegurarse el acceso a una información objetiva que garantice los aprendizajes de los estudiantes, se configuraron dos subcategorías: examen y evaluación de trabajos.

La subcategoría “examen” se aplico cuando los profesores indicaron realizar pruebas escritas o pruebas tipo test como procedimiento de evaluación, también cuando indicaron que el examen no es suficiente por cuanto no satisface las necesidades evaluativas.

Algunos indicaron que realizan un examen como una evaluación inicial, con el fin de comprobar los conocimientos básicos para el desarrollo de la asignatura, lo cual se correspondería más bien con la anterior tipología de evaluación, la formativa:

*“El único examen que hay es ahí, al principio. Necesito que tengan unos esquemas mentales básicos de conocimientos de contenidos para después ellos ayudarme a mí a construir la asignatura”.*

Se hizo hincapié en que el contenido de los exámenes se remite a los conceptos trabajados en clase, a lo que se ha analizado y expuesto en clase:

*“Pero cuando te encuentras con ochenta y pico alumnos sí que hago una prueba escrita, procuro que sea una prueba que sé, que, en realidad lo que tienen que hacer es contestar a una serie de conceptos, conceptos que son los que han salido en clase”.*

## PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES DE PROFESORES DE PRIMARIA Y DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO CUALITATIVO

Algunos profesores dicen que realizan exámenes porque es una obligación y un derecho de los alumnos, independientemente de que asistan a clase. Otros liberan parte del examen por medio de trabajos, hacen pre-examen con preguntas muy similares e incluso en un caso señalan que las preguntas del examen las ponen los alumnos, también se comentó que el porcentaje del examen en la calificación final es variable:

*"Puesto que me obligan a hacer por la guía un examen, les he dado la opción a mis alumnos de que los que realicen esos trabajos no tienen que hacer esa parte de examen".*

Por último se conformó la subcategoría "evaluación de trabajos", los profesores señalaron que evalúan trabajos individuales o grupales, ya que la realización de trabajos es una de las metodologías habituales utilizadas en clase.

En síntesis, los profesores del Grado de Educación Primaria parecen decantarse hacia los aspectos más formativos de la evaluación.

En los profesores del Master de Secundaria la categoría "evaluación orientada al aprendizaje" esta formada por: evaluación mediante portafolio, por criterio, y coevaluación.

Utilizan el portafolio en formato papel y formato digital:

*"Trabajamos con portafolio, de manera que desde el principio tienen que ir tomando sus notas, buscando evidencias, en las clases, etc, pero eso lo tienen que llevar como una especie de diario etc. Muy a rajatabla, porque lo que necesitan es saber en que estado estaban cuando empezaron el curso y en qué estado van a estar cuando terminen la asignatura".*

La utilización del portafolio les resulta especialmente útil para relacionar la teoría con el Practicum y con el TFM:

*"¿Cómo se relaciona la parte de la teoría que impartimos con el Practicum, con el TFM?. En nuestro caso hemos intentado que esté muy hilada. Y entonces desde las asignaturas, algunas muy concretas, se prepara el tema del Practicum que luego van a tener que presentar un trabajo del Practicum, que es un portafolio con su diario que han llevado".*

Estos profesores consideran que la evaluación mediante portafolio, especialmente el digital, beneficia tanto al profesor como al alumno, ya que permite una interacción constante y esto favorece una excelente integración de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje:

*"Yo los uso fundamentalmente para la evaluación que beneficia tanto al alumno y me beneficia a mí también. Hacemos un portafolio digital ¿no? Es decir, donde ellos constantemente están ahí introduciendo y yo tengo acceso a mandarles comentarios y mandarles hacer modificaciones, rectificaciones, a mí para eso me sirve muy bien".*

También han comentado su interés por la "evaluación por criterio", que establece unos parámetros y califica los ítems como consecuencia del acuerdo de toda la clase:

*"De tal manera que ese proceso de evaluación conforme unos parámetros que encontramos de una universidad de Dublín que nos parecían objetivos ¿no?, en ese proceso de evaluar llegábamos a la calificación de cada ítem como consecuencia del acuerdo de toda la clase".*

Respecto a la coevaluación que se realiza con la participación conjunta de los estudiantes y del profesor, y que la utilizan especialmente para evaluar unidades didácticas:

*"En lugar de que evaluemos los profesores solos, pues hemos hecho un proceso de evaluación de toda la clase, de esas presentaciones (de las unidades didácticas)".*

La categoría "evaluación sumativa" esta formada una sola subcategoría evaluación de trabajos:

*"Forma de evaluación, desde luego varios trabajos que presentan de maneras muy distintas".*

## CONCLUSIONES

Aunque los dos grupos de profesores aluden a las dos modalidades básicas de evaluación, cabe hacer algunas matizaciones que interpretamos favorables al profesorado que imparte docencia en el Master de Formación del Profesorado de Secundaria.

Los profesores encuestados de las dos titulaciones aparecen favorables al uso del portafolio, si bien los de Secundaria aluden a un uso más planificado y sistemático: feed-back continuado, conexión con el MFG.

Los profesores de Secundaria no aluden a la autoevaluación de manera directa, si bien cabe inferir un uso importante de la autorreflexión desde la elaboración del portafolio y la coevaluación de trabajos. Este tipo de profesorado menciona también una evaluación referida a criterio, negociada con los alumnos, aunque necesitaríamos más información para precisar su alcance.

Los profesores que imparten su docencia en Educación Primaria mantienen, sin embargo, ciertas reticencias a la coevaluación que a veces confunden con la calificación de los compañeros. Sin embargo “como afirma Biggs (2005) tanto la autoevaluación (self-assessment) como la coevaluación (peer-assesment) no solo agudizan el aprendizaje de contenidos, sino que dan ocasión a que los estudiantes aprendan procesos metacognitivos de supervisión, que se pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica” (Fernández March, 2010, p.28).

Respecto a la evaluación de producto, solamente los profesores de Primaria efectúan exámenes más o menos convencionales, si bien existe una corriente crítica hacia ellos.

En síntesis, aunque los participantes se decantan favorablemente hacia una evaluación orientada hacia el aprendizaje, consideramos que, sin rechazar la evolución tradicional, se debería continuar buscando nuevas formas de evaluación como instrumento formativo, en la que la participación del alumnado es fundamental (Dochy, Segers y Sluijmans, 1999), ya que la capacidad de juicio es una competencia a desarrollar constituyendo un elemento esencial en una formación por competencias (Scallon, 2000).

Por último, indicar que no hemos recogido ninguna cita que contemple la evaluación o valoración del desarrollo de la asignatura y del desempeño del profesor.

## REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (1), 235-272.
- Del Maestro, A. L. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectivas del docente. *Investigación y Postgrado*. Vol.20, 2, 187-211.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijmans, D. (1999) The Use of Self-, Peer- and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Kohonen, V. (1999). *Facilitating language learners to take charge of their learning processes*. Recuperado el 13 de Octubre de 2008 de <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia199.pdf>.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Pujolá, J. T. y González, V. (2007). El portafolio del profesor. *Actas del XVIII Congreso ASELE*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université
- Yancey, K.B. (1996). Portfolio, Electronic, and the Links Between. *Computers and Composition*, 13, 129-133.

