

## **OPINIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES DE SEGUNDO CICLO DE ESO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN ESPAÑA**

*El caso de la Región de Murcia*

JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ / SEBASTIÁN MOLINA PUCHE / PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ

### **Resumen:**

Este artículo muestra las opiniones (y en menor medida, también los conocimientos) sobre evaluación que posee el profesorado español (y más concretamente, el de la Región de Murcia, espacio que hemos utilizado como “campo de pruebas”) de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); específicamente sobre formación, contenidos y competencias evaluados, y cómo afrontan los cambios legislativos en este ámbito. Los datos se obtuvieron de entrevistas y grupo de discusión. Los resultados indican que los docentes tienen escasa formación en cuanto a la evaluación, de ahí que sus opiniones mantengan posicionamientos tradicionales y evalúen al alumnado fundamentalmente mediante exámenes escritos centrados en contenidos conceptuales, quedando lejos de una evaluación ajustada a las competencias básicas, más ligadas a los contenidos procedimentales. Consecuentemente, las reformas legales educativas tienen escasa repercusión en el quehacer diario de los profesores.

### **Abstract:**

This article shows the opinions (and to a lesser degree, the knowledge) of evaluation expressed by Spanish teachers (and more concretely, teachers in the Region of Murcia, a place we have used as a “testing ground”) in Geography and History in Compulsory Secondary Education (ESO); specifically in terms of the formation, content, and competencies evaluated, as well as the handling of legislative changes in this setting. The data were obtained from interviews and discussion groups. The results indicate that the teachers have little training in evaluation; therefore, their positions remain traditional and they evaluate students fundamentally through written exams centered on conceptual content, far from evaluation adjusted to basic competencies that are linked more to procedural content. As a consequence, legal reforms in education have little effect on teachers’ daily work.

**Palabras clave:** evaluación del aprendizaje, concepciones del profesor, formación de profesores, competencias, ciencias sociales.

**Keywords:** evaluation of learning, teachers’ conceptions, teacher training, social sciences.

---

José Monteagudo Fernández, Sebastián Molina Puche y Pedro Miralles Martínez son profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Facultad de Educación, de la Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, 30100, Murcia, España. CE: jose.monteagudo@um.es /smolina@um.es /pedromir@um.es

## Introducción

La opinión de los profesores nos parece de suma importancia porque ellos mismos y su proceso de enseñanza suponen un pilar básico en el ámbito de la evaluación escolar y el objetivo de ésta: la mejora de la calidad educativa para que los alumnos aprendan y adquieran conocimientos científicos y culturales para integrarse y participar en la sociedad (Álvarez, 2008).

Por ello es importante conocer, de primera mano, las opiniones de uno de los actores directamente implicados en el proceso de evaluación: los docentes; unas ideas y concepciones sobre la evaluación que, siguiendo a Hernández Abenza (2010), están muy relacionadas con su experiencia como alumnos, por lo que no es de extrañar que Pozo *et al.* (2006) se pregunte si, a pesar de las supuestas novedades que traen las competencias, las escuelas están cambiando realmente y si se aprende de forma distinta a la de hace decenios, ya que, en su opinión, la teoría va muy por delante de los auténticos cambios que se han producido en las aulas, donde en muchas ocasiones sigue vigente el paradigma conductista.

Por lo tanto, si se quiere cambiar las prácticas escolares de enseñar y aprender es necesario, sobre todo, cambiar las mentes y las concepciones de profesores, quienes albergan unos pensamientos que son herencia cultural, tradiciones asumidas y no cuestionadas sobre lo que es aprender y enseñar, opiniones que rigen las prácticas diarias y son un verdadero currículo oculto que guía la práctica educativa (Bélair, 2000). Por ello es esencial su conocimiento.

En este sentido, a pesar de centrarnos en las opiniones de los profesores respecto de la evaluación, ya que es lo preferencial dentro del estudio, en el presente artículo empleamos los vocablos opiniones, concepciones e ideas indistintamente. Seguimos, de esta manera, la línea trazada en buena parte de la bibliografía de referencia de esta temática, en la que se habla, también de forma indiferenciada (en tanto que, pese a que las investigaciones también suelen estar centradas en una de las variables, también suelen tener presencia el resto de las citadas), de concepciones (caso de Evans, 1989; o Reis-Jorge, 2007), pensamiento (Guimerá, 1991), e incluso conocimientos (Bromme, 1988) del profesorado.

## Marco teórico

Como bien apuntan Bautista, Pérez y Pozo (2011), los estudios acerca de las concepciones del profesorado respecto de la evaluación no son muy

numerosos. Aun así, las escasas investigaciones existentes ofrecen información relevante.

En lo que respecta a las ideas que albergan los profesores sobre la evaluación, López Facal (1997) ya aseguraba que la mayoría suele equiparar y confundir la calificación de los alumnos con su evaluación, cuando, como señala Álvarez (2008), son actividades relacionadas pero no idénticas, ya que la evaluación está por encima de la calificación en la medida en que la primera supone una actividad de aprendizaje por la que se adquiere conocimiento. Otra de las opiniones más extendidas entre el profesorado, según López Facal (1997), es la que percibe que el fracaso de una parte de los estudiantes es algo inevitable y ajeno a su labor como docentes, pues ellos establecen con sus exámenes, siendo éstos lo más objetivos posibles, una base de igualdad de oportunidades para el alumnado.

Por su parte, un estudio de Remesal (2011), en el que participaron treinta profesores de primaria y veinte de secundaria, dio como resultado que fueron precisamente estos últimos quienes decantaron la balanza a favor de una concepción de la evaluación en la que primaba su función social y acreditativa, centrada en la rendición de cuentas del alumnado, lo que para Remesal pone de manifiesto el predominio de una “evaluación del aprendizaje” en el enfoque de las concepciones de los profesores, más que uno de “evaluación para el aprendizaje”, que ayudaría a mejorar el proceso de enseñanza y el aprendizaje. La hipótesis de Remesal es que la estructura del sistema educativo podría explicar esta realidad, ya que en la secundaria se siente más la presión de la evaluación como una herramienta para certificar o acreditar los logros de los estudiantes, a lo que hay que sumar las evaluaciones exteriores como, entre otras, las del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

Pasando ahora al campo de la formación que poseen los docentes respecto de la evaluación, las indagaciones de Martín *et al.* (2006) y Pérez *et al.* (2006) concluyeron que son los profesores más noveles y con menor experiencia los que poseen una opinión más sofisticada de la evaluación, siendo una de las causas el distinto grado de formación pedagógica, didáctica y curricular, además de la práctica diaria en contextos educativos reales, que automatizaría y simplificaría las prácticas de evaluación de acuerdo con una mayor experiencia profesional.

Como conclusión, estos autores apuntan a la necesidad de una mayor formación del profesorado sobre evaluación, tanto de carácter inicial como

permanente, idea en la que inciden Gomes y Fernandes (2009) para que la evaluación deje de ser un acto puntual y selectivo, tal y como la siguen concibiendo los docentes.

En lo tocante a qué evalúan los profesores de secundaria, la indagación de Pérez *et al.* (2006) apuntó hacia un posicionamiento mayoritario en teorías interpretativas y constructivas, respectivamente, lo que significaría que el centro de la enseñanza, para la mayoría de docentes, está constituido por el contenido disciplinar. La generalidad de los profesores indicaba que el objetivo de la enseñanza era proveer al alumno de conocimientos disciplinares, conocimientos que pueden medirse en presencia de una realidad fácilmente contrastable, dando más importancia a los contenidos conceptuales.

En este panorama ahondan los estudios de Merchán (2001), en los que afirma que los profesores de Historia enseñan sobre todo conocimientos conceptuales porque es este tipo de conocimiento el que predomina en los currículos por encima del resto. Así las cosas, la legislación supone un obstáculo para una evaluación más cercana a las competencias básicas. Además del currículo, el predominio del examen como instrumento de evaluación es otro factor en el tipo de conocimiento presente en las aulas de Historia, basado en hechos y conceptos, por lo que aprenderla supone memorizar una serie de hechos históricos.

Sin embargo, es también Merchán (2005) quien asegura que el profesorado de Historia intenta dotar a esta asignatura de un sentido instrumental en el que se incluyen la enseñanza de actitudes y valores relacionados con la tolerancia y la solidaridad, por lo que el tratamiento de contenidos actitudinales en las aulas de ciencias sociales es también una realidad.

Retomando el tema de la formación, ésta se nos presenta como algo esencial si se quieren cambiar las cosas, pues los futuros profesores de secundaria opinan que evaluar es superar pruebas escritas basadas en contenidos conceptuales, reproduciendo así el modelo que conocen, tal y como afirma Hernández Abenza (2010).

Una situación comparable ocurre en Inglaterra, donde las entrevistas a profesores en prácticas sugieren que sus concepciones sobre la naturaleza y el propósito de la evaluación ofrecen una base confusa y compleja para la adopción de prácticas más centradas en el aprendizaje que en la rendición de cuentas (Taber *et al.* 2011).

No obstante, la etapa universitaria tampoco queda libre de la situación descrita. Las investigaciones de Hernández y Maquilón (2011) muestran

que los docentes perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como la transmisión de conocimientos que los alumnos han de comprender y memorizar.

A modo de compendio del tema que nos ocupa, y con un gran aporte de información, encontramos la tesis doctoral de Zaragoza (2003), quien recogió las opiniones y actitudes de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Un análisis de las respuestas por grupos de edad revelaba que los años de experiencia parecen marcar una frontera entre unas formas de concebir la evaluación y otras. Al analizar la antigüedad en los centros, los profesores más veteranos mostraban peores actitudes hacia las formas e imagen de la evaluación, así como los que imparten segundo ciclo de ESO o bien ESO y bachillerato al tiempo, ya que la educación postobligatoria está vinculada a adquirir una alta cualificación científica, primando los exámenes por encima de todo. Finalmente, eran los docentes noveles, menos de siete años de profesión, los que mostraban mejores actitudes hacia la evaluación y estaban más dispuestos a asistir a actividades de formación sobre evaluación.

Con respecto a la opinión y a las funciones de la evaluación, sus resultados mostraron que los docentes concebían la evaluación como una herramienta válida para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que ayuda a tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y sirve para detectar los puntos débiles y fuertes de los alumnos. Asimismo, rechazaban la función de control de la evaluación para mantener el orden y la disciplina en clase y se oponían a considerar que la enseñanza dirigida a los exámenes crea un clima adecuado para aprender. Sin embargo, mostraron un actitud indiferente acerca de que la función principal de la evaluación sea la de certificar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Algo similar muestra Brown (2004) en su investigación acerca de las concepciones de la evaluación de los docentes en Nueva Zelanda, donde la mayoría estaba de acuerdo en considerar la evaluación como herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que también la creían válida como método de rendición de cuentas de los docentes, las escuelas y el sistema educativo sobre los recursos que les destina la sociedad. También encontró unión de los docentes cuando se trata de contemplar la evaluación como algo irrelevante en el sistema educativo. Sin embargo, las opiniones se dividieron entre quienes la consideraban como sistema de

rendición de cuentas del aprendizaje de los estudiantes a nivel individual de cada uno de ellos.

Retomando el estudio de Zaragoza, otra de sus conclusiones fue que los profesores expresaron su pesar ante el hecho de no poder poner en práctica la evaluación formativa tanto como quisieran, debido al elevado número de estudiantes, hecho que impedía llevar a cabo la función pedagógica de la evaluación. Pero el propio autor sostiene que el descenso demográfico sufrido en los últimos años sugiere buscar otros porqués para explicar la falta de evaluación formativa. Entre los que él mismo apunta se encuentran la diversidad de ritmos de aprendizaje y cultura del alumnado, la ausencia de recursos y la falta de preparación psicopedagógica.

Del mismo modo, también mostraron una actitud positiva hacia una mayor formación del profesorado en éste y otros campos, ya que los docentes de secundaria se han formado para enseñar unos conocimientos científicos concretos de su área, pero no están preparados didáctica ni pedagógicamente, entendiendo la formación como actualización y perfeccionamiento profesional, no como una obligación o como méritos para el complemento retributivo de los sexenios de formación.

En resumen, se puede comprobar a través de las conclusiones de las diferentes investigaciones expuestas que la imagen imperante de los profesores de secundaria en lo que respecta a la evaluación educativa bascula hacia parámetros propios de una idea tradicional de la misma, es decir, el objeto de la evaluación es el aprendizaje de los estudiantes, aquel que pone el acento en los contenidos conceptuales de las diferentes materias y que recurre a los exámenes escritos como herramienta principal a la hora de evaluar, ya que la formación del profesorado en el campo de la evaluación es insuficiente para implementar otro tipo de instrumentos de cariz más cualitativo y en mayor consonancia con las competencias básicas, ligadas al saber hacer, tales como portafolios o rúbricas.

Toda la información expuesta hasta el momento es la que nos empuja a cuestionarnos por el verdadero alcance de las modificaciones legislativas y las novedades que vienen con ellas, intentando vislumbrar si en el día a día de las aulas se ha producido un cambio en la forma de enseñar y aprender.

### **Metodología de la investigación**

En este artículo tratamos de analizar algunos resultados obtenidos fruto de los proyectos de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos

de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010; y “La evaluación de las competencias básicas en ESO desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

La finalidad de esta investigación se centra en describir y analizar los conocimientos, las concepciones y los elementos objeto de evaluación del profesorado de Geografía e Historia de ESO en la Región de Murcia, centrándonos en cinco objetivos de investigación:

- 1) Hacer explícitas las ideas del profesorado de Geografía e Historia acerca de la evaluación.
- 2) Conocer la formación que los profesores poseen respecto de la evaluación de los aprendizajes.
- 3) Averiguar la influencia de los cambios normativos en la práctica de la evaluación llevada a cabo por los profesores.
- 4) Identificar las capacidades y contenidos que son objeto de evaluación por parte del profesorado.
- 5) Analizar dichas concepciones a fin de intentar conocer las prácticas evaluadoras que se desarrollan en el aula de ciencias sociales.

La realización de esta investigación se ha diseñado siguiendo el procedimiento de un estudio descriptivo mediante entrevistas y grupo de discusión, a través de una metodología cualitativa, con el propósito de describir y analizar las opiniones, conocimientos y prácticas del profesorado de Geografía e Historia de secundaria sobre evaluación.

### **Muestra**

La población objeto de estudio ha sido el profesorado de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Región de Murcia. A través de un muestreo aleatorio simple, debido a la escasa información sobre las características de la población que poseíamos y la pretensión de que cualquier sujeto tuviese la misma probabilidad de ser seleccionado, seleccionamos un total de catorce profesores para participar en la investigación.

En lo que a las entrevistas concierne, la muestra ha estado compuesta por ocho profesores, seis hombres y dos mujeres (aunque consideramos

que la variable género no influye en la materia de estudio). Obviando este aspecto, en el resto de criterios para la elección de los participantes sí se ha obtenido una muestra diversa: se ha logrado tener representación de centros públicos (siete) y concertados (uno); de profesores veteranos (cuatro tienen más de veinte años de experiencia docente) y noveles (cuatro de ellos tienen entre 2 y 18 años de experiencia); de interinos (uno de ellos); catedráticos de instituto (tres de ellos); de quienes imparten clases en grandes núcleos urbanos (tres en Institutos de Educación Secundaria –IES– de Murcia) y de aquellos que trabajan en pequeñas o medianas localidades (cinco de ellos); de profesores que, además de impartir docencia en secundaria también lo han hecho en otros niveles educativos (tres de ellos proceden de la docencia en educación primaria); y por último, también docentes que han obtenido el título de doctor y que han dado clase en la universidad como asociados (dos).

Con respecto al grupo de discusión, participaron seis docentes, todos desempeñando su labor en centros educativos de la Región de Murcia en diversos ámbitos geográficos, cinco en centros públicos y uno en privado. Tres eran hombres y tres eran mujeres. Los años de experiencia docente oscilaban entre los 3 y los 33, una gran disparidad entre los que poseían una larga experiencia en el mundo de la enseñanza y otros que, se podría decir, acababan de iniciarse en este ámbito. Todos los participantes habían tenido experiencia profesional en otros niveles educativos diferentes a la ESO. Cuatro de los docentes habían colaborado previamente en grupos y proyectos de innovación e investigación educativas, incluso tres de ellos participaban en uno de dichos proyectos en el momento de realizarse el grupo de discusión.

El 50% de los participantes de nuestro grupo de discusión eran catedráticos y el otro 50% profesores, todos de secundaria. Cuatro presentaban una formación académica de licenciatura y los dos restantes poseían el título de doctor. Finalmente, todos, a excepción de uno, aseguraban que estaban experimentando nuevas estrategias en su profesión.

### Instrumentos para la obtención de información

A pesar de que las técnicas de recolección de información social son múltiples y variadas, las encuestas y entrevistas suelen ser las más empleadas para obtener datos de tipo personal y directo (es decir, de carácter subjetivo, de opinión o procedente directamente de la memoria de un sujeto sin que haya ningún intermediario ni mediación entre el emisor de la información y el investigador-receptor).

La entrevista posee como ventaja ser la técnica que mejor permite al investigador recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias, valores, actitudes, opiniones, etcétera (Del Rincón *et al.*, 1995); siendo así muy útil si se desea obtener información que de otra forma sería inaccesible. Asimismo, ofrece flexibilidad al permitir que las preguntas preparadas se puedan ir guiando en cualquier dirección en función de las directrices que vaya tomando la entrevista (Salkind, 1997).

Por todo ello, la muestra de los entrevistados no se fija tanto en la representatividad (extensión y carácter cuantitativo), cuanto en la significatividad o relevancia de la información (singularidad y, al mismo tiempo, tránsito del particularismo al universalismo).

En nuestro estudio optamos por emplear una entrevista semiestructurada a partir de un cuestionario enviado a los docentes dentro de otra parte de nuestro proyecto de investigación. La entrevista fue validada por un grupo de investigadores universitarios y se hizo una prueba piloto. Fue realizada de manera individual por cada uno de los docentes participantes y siempre lanzando preguntas abiertas que daban la oportunidad a los entrevistados de aclarar sus respuestas, otorgando así la posibilidad de incorporar los matices y variantes que la investigación cualitativa requiere para una mayor comprensión de la realidad social.

Por su parte, el grupo de discusión es una técnica cualitativa de análisis de la realidad que se ocupa de lo que piensan y de lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión en un espacio común (Mena y Méndez, 2009). A través de estos grupos se pueden hacer aflorar y estudiar los discursos y relaciones del sujeto con el tema de estudio, ya que promueve la participación activa de dicho sujeto en la investigación de la realidad social, con un sentido grupal y colectivo con base en una conversación.

Se trata de una técnica apropiada para observar procesos de formación de opinión, permitiendo, además, extraer los discursos significativos del grupo o sector social elegido. Por ello, posibilita captar representaciones ideológicas y acercarse a lo no controlado, convirtiéndose en un instrumento de percepción de la realidad (Ibarra y Arlegui, 2010) que, además de presentar un gran potencial para ofrecer descripciones, puede aportar explicaciones de dicha realidad (Barbour, 2013).

En el grupo se hace un llamamiento a la libre y espontánea expresión de los participantes, intentando así estimular a sus miembros mediante

las ideas del vecino, aumentando la calidad y riqueza de los datos, y crear un solo discurso, el del grupo, partiendo de los discursos individuales (Russi, 1998), que chocan y se escuchan y, a su vez, son usados por los mismos participantes en forma cruzada, contrastada y enfrentada. En esta situación discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras, e incluso pueden cambiar por medio de sus comentarios.

Siguiendo las recomendaciones ya clásicas de Ibáñez (1986), la composición de nuestro grupo de discusión fue equilibrada, aunque con cierta heterogeneidad, tal y como ha podido advertirse en el apartado de la muestra, ya que para que el grupo funcione es preciso que haya diferencias entre los actantes que posibiliten el intercambio, dando lugar a un discurso más rico para el análisis y no pláticas redundantes.

La sesión en la que se desarrolló nuestro grupo de discusión se hizo en un ambiente distendido y cómodo, en donde la presencia de una grabadora recogió las diferentes aportaciones de cada uno de los participantes para su posterior transcripción, empleando para ello el programa *Dragon Naturalluy Speaking Premium*. Para el análisis de los datos obtenidos apostamos por el *análisis de contenido*, mencionado por Ibarra y Arlegui (2010), quienes hablan de encontrar en ellos “referentes”, es decir, grandes temas sobre los que se ha hablado y lo que se ha dicho sobre cada uno de ellos.

Centrándonos en nuestra investigación, una vez recogidos los datos, éstos han sido elaborados, clasificados, analizados, evaluados y reducidos, según el marco teórico y el planteamiento de nuestro estudio.

### **Análisis e interpretación de los resultados**

Al surgir nuestro grupo de discusión como un complemento a las entrevistas realizadas a los profesores con la finalidad de cotejar los resultados obtenidos de ambas pruebas y hallar así las posibles avenencias o discrepancias que pudieran aflorar en función del ambiente propio de cada técnica, las categorías son idénticas en ambos casos.

Tras la transcripción de la grabación del grupo de discusión mediante el programa *Dragon* y el análisis de contenido para poder identificar categorías o referentes en base a los cuales realizar el estudio de las diferentes intervenciones de los participantes en torno a la evaluación, obtuvimos un total de seis categorías y dieciséis subcategorías que resumimos en el cuadro 1.

CUADRO 1

*Categorías halladas en el grupo de discusión*

<p><b>1. Valoración de la evaluación</b> Cómo se valora la evaluación</p>	<p><b>1.1. Objetividad</b></p>	<p><b>1.1.1. Factores que influyen en la objetividad</b></p>
	<p>Se considera que la evaluación ha de ser objetiva</p>	<p>Qué aspectos hacen que la evaluación sea objetiva</p>
	<p><b>1.2. Subjetividad</b></p>	<p><b>1.2.1. Factores que influyen en la subjetividad</b></p>
	<p>Se considera que la evaluación ha de ser subjetiva</p>	<p>Qué aspectos hacen que la evaluación sea subjetiva</p>
<p><b>2. Formación del docente</b> Formación que ha recibido el docente para evaluar</p>	<p><b>2.1. Formación inicial</b></p>	
	<p>Formación adquirida en su titulación universitaria y el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP)</p>	
	<p><b>2.2. Formación permanente</b></p>	
	<p>Formación a través de cursos, lecturas etc.</p>	
	<p><b>2.3. Otros factores</b></p>	<p><b>2.3.1. Centro</b></p>
	<p>Factores que han influido en la formación del docente como profesional</p>	<p>El contacto con otros compañeros del centro ha hecho mejorar la capacidad evaluadora</p>
		<p><b>2.3.2. Autodidacta</b></p>
		<p>El docente <i>per se</i> se ha interesado en mejorar su capacidad evaluadora</p>
		<p><b>2.3.3. Exterior</b></p>
		<p>El docente ha recibido estímulos del exterior para llevar a cabo su práctica evaluadora</p>
		<p><b>2.3.4. Experiencia</b></p>
		<p>La experiencia que otorga el método ensayo-error</p>
<p><b>3. Legislación</b> Cómo ha afectado a la práctica evaluadora del docente los cambios de normativa curricular de los últimos años</p>	<p><b>3.1. Ha cambiado</b></p>	
	<p>Los docentes han cambiado sus prácticas de evaluación.</p>	
	<p><b>3.2. No ha cambiado</b></p>	
	<p>Los docentes no han cambiado sus prácticas de evaluación</p>	
<p><b>4. Competencias básicas</b> Cuáles son las competencias básicas que más tiene en cuenta el docente a la hora de evaluar y por qué</p>	<p><b>4.1. Ninguna competencia básica</b></p>	
	<p>No tiene en cuenta ninguna competencia básica al evaluar</p>	
	<p><b>4.2. Varias competencias</b></p>	
	<p>Tiene en cuenta varias competencias básicas al evaluar pero no todas</p>	
	<p><b>4.3. Todas las competencias</b></p>	
	<p>Tiene en cuenta todas las competencias básicas al evaluar</p>	

(CONTINÚA)

CUADRO 1 / CONTINUACIÓN

<p><b>5. Capacidades cognitivas</b> Qué capacidades cognitivas tiene en cuenta el docente para evaluar</p>	<p><b>5.1. Memoria</b> Evalúa principalmente la capacidad de memoria</p> <p><b>5.2. Comprensión</b> Evalúa principalmente la capacidad de comprensión</p> <p><b>5.3. Varias capacidades</b> Intenta evaluar varias capacidades cognitivas al mismo tiempo</p>
<p><b>6. Contenidos actitudinales, valores y conducta</b> El docente evalúa los contenidos de actitud y valores</p>	<p><b>6.1. Actitudes</b> Se evalúan los contenidos actitudinales</p> <p><b>6.2. Valores</b> Se evalúan los valores del alumnado</p> <p><b>6.3. Conducta</b> Influye la conducta del alumno en la nota</p>

A continuación, junto al análisis de los resultados por categorías, mostramos diferentes ejemplos de las aportaciones obtenidas de los profesores entrevistados y de los que participaron en el grupo de discusión sobre cada una de las categorías y subcategorías halladas. Las hemos agrupado por subcategorías, seleccionando los ejemplos más representativos de entre las respuestas dadas. En el anexo 1 se hallan más casos de respuestas similares en varias de las categorías y subcategorías.

En el inicio de nuestro análisis vemos que en la primera categoría existe discrepancia entre los profesores sobre si la evaluación es un elemento objetivo o subjetivo. Varios de ellos mantienen que es objetiva en tanto los métodos y propósitos de enseñanza han de ser los mismos para todo el equipo docente de un mismo departamento didáctico, ya que en su programación se recogen los mismos elementos de funcionamiento para todos. A tal efecto, uno de los participantes afirmaba que “la coordinación en el centro, y sobre todo cuando un profesor y otro imparten el mismo nivel sí que es muy, muy necesaria”. Dicha coordinación supone que todos han de enseñar y evaluar los mismos contenidos y capacidades y con los mismos instrumentos. A este respecto, uno de los participantes señalaba que “hay órganos de coordinación suficientes en un centro para intentar que las pruebas [de evaluación] sean siempre idénticas”.

Entre los instrumentos de evaluación destacan el examen escrito, que consideran objetivo. Esta concepción está en la línea ya comentada de López Facal (1997) cuando aseguraba que para muchos profesores, al ser

sus exámenes lo más objetivos posibles y suponer una base de igualdad de oportunidades para los alumnos, el fracaso de una parte de los discentes es algo inevitable y ajeno a su labor como docentes.

En cambio, otro grupo de profesores sostiene que a la hora de tomar las decisiones relativas al qué y cómo enseñar y aprender no pasa de largo el posicionamiento ideológico del docente o docentes que toman la decisión. Se trata, al parecer, del currículo oculto que lleva cada profesor, según el cual, cada uno entiende la enseñanza de una manera distinta, llegando a afirmar uno de los entrevistados que “no puede haber objetividad porque ya desde el qué y cómo se aprende estás interviniendo y estás decidiendo qué y cómo va a aprender el alumno, o qué y cómo vamos a enseñar y detrás, y detrás de eso hay pues: ideología, metodología, hay muchas cosas”. También argumentan que hay que tener presentes las diferencias individuales del alumnado y que todos no pueden ser evaluados de la misma forma, cuestión que entronca con la atención a la diversidad. Para estos docentes, las relaciones en el aula se dan entre personas y en ellas no puede primar la objetividad por encima de todo. A ello le añaden la valoración de las actitudes a la hora de la calificación final, tal y como señalaba uno de los entrevistados: “Pero, evidentemente, si hay un 20% de porcentaje actitudinal, trabajo y tal pues eso, es más de tipo subjetivo”.

Comprobamos, pues, que para la mayor parte de profesores la objetividad es algo difícil, si no imposible, de alcanzar en las aulas. Sería lo deseable y hacia lo que tiene que tender el proceso de evaluación, pero finalmente ésta queda como algo más bien subjetivo, sujeto al juicio individual de cada docente ante la evaluación de cada grupo, incluso de cada alumno individualmente.

La constatada división entre los docentes de nuestra investigación se observa también en la bibliografía sobre el tema, donde algunos autores se posicionan a favor del empleo de técnicas e instrumentos de evaluación que reduzcan dicho carácter subjetivo, tales como las *rúbricas* (Martínez-Rojas, 2008), pues los criterios de evaluación son claros y conocidos de antemano por todos, y otros que afirman que –y ello entronca con la siguiente categoría– la formación de los profesores es insuficiente para aplicar métodos e instrumentos de evaluación de mayor carga cualitativa y subjetiva: debates, portafolio, entrevistas (Bravo y Fernández del Valle, 2000).

La segunda de nuestras categorías versa sobre la formación que han recibido los docentes para desempeñar la tarea de la evaluación. Dentro

de la misma hemos hallado varias subcategorías en función de las respuestas. Parece ser que la formación recibida durante la carrera universitaria y en el extinto Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) fue totalmente insuficiente, casi nula, para adquirir los conocimientos con los cuales llevar a cabo el proceso evaluativo. Así se desprende de los comentarios hechos por uno de los entrevistados: “Es decir, a mí, a nosotros, en nuestra carrera, vamos, ¿qué nos han enseñado a nosotros a evaluar?, ¿hemos tenido algún tipo de didáctica de algo? Nada, o sea, en la carrera cero, y en el CAP menos todavía”.

Por ello los docentes debieron de recurrir a la formación a través de cursos posteriores en otras instituciones relacionadas con la educación y, sobre todo, a través del método ensayo-error, es decir, a la práctica diaria en el aula una vez que empiezan su trabajo como profesores, como ejemplifica el comentario de uno de los entrevistados: “yo creo que el aprendizaje, básicamente, lo hemos hecho todos a fuerza, a base de equivocarnos”.

Es precisamente en los centros educativos donde los profesores parecen encontrar otra fuente de la cual beber para aprender a evaluar: sus compañeros de trabajo. Por último, también mencionan la autoformación como vía que han tenido para adquirir conocimientos con los que poder llevar a cabo la tarea de la evaluación, todo ello en los siguientes términos utilizados por los participantes: “Y sobre todo yo sí que sé que he aprendido mucho de otros compañeros, de cosas que ellos hacen”; “una cuestión también de formación autónoma, o sea formación autodidacta mía”.

Este hecho también sucede en países como Portugal, donde la falta de formación tanto inicial como continua en el campo de la evaluación lleva a los docentes a no poner en práctica la evaluación formativa en las aulas (Fernandes, 2009); situación que se repite en la investigación llevada a cabo por Sainz Leyva (2002), en la que los profesores reconocían que no tenían la preparación suficiente para llevar a cabo una evaluación más cualitativa.

Queda claro que la formación inicial de los actuales docentes es nula o escasa en lo que a evaluación concierne. Por tanto, corresponde a los poderes políticos revertir esta situación, ya que si se pretende una educación de calidad es necesaria una formación de calidad de los docentes. La sustitución del antiguo CAP por el actual Máster en Formación del Profesorado ha supuesto un paso adelante en dicha tarea, donde la responsabilidad de la formación docente recae ahora en los departamentos didácticos de la universidad que planifican y desarrollan dicho Máster.

La tercera categoría que hemos hallado son los posibles cambios que hayan podido ocasionar las últimas modificaciones legislativas en las prácticas de evaluación. Al respecto, la mayoría de los docentes afirman que no les afectan en nada dichos cambios sobre evaluación, práctica que siguen desempeñando en el aula como han hecho siempre; uno de los entrevistados afirma que “otra cosa es que me preguntes sobre el porcentaje de mi cambio con respecto a la evaluación. Ahí ya no debo decir que no tanto”. Quienes afirman que los cambios normativos sí han incidido en su forma de evaluar se refieren sobre todo a la parte burocrática, es decir, les supone tener que rehacer sus programaciones docentes y realizar toda una serie de papeleos que no sirven para nada más que cumplir el expediente administrativo, trámites que en algunas ocasiones son muy complejos: “Cuando estamos revisando ahora los criterios de promoción y titulación con la excepcionalidad, y decir si se ha alcanzado o no el grado... La adquisición de las competencias básicas tenemos también un dilema [...] Y a ver en qué lío nos hemos metido porque es que hay..., es una incongruencia, es una incoherencia total. Todos los documentos [...] son por materias, no están adaptados”.

Idéntica situación se da en Portugal, donde las reformas educativas tienen poco impacto en las prácticas de los docentes, y ellos consideran que los cambios normativos suponen aumentar el papeleo (Fernandes, 2009).

Son muy pocos los docentes que afirman que verdaderamente sus prácticas de evaluación se han visto alteradas por la irrupción de las competencias básicas e intentan adaptarse a ellas. Esto nos pone sobre la pista acerca de los auténticos alcances de las reformas educativas en las aulas cuando hay docentes que aseveran no cambiar sus prácticas de evaluación a pesar de ello, reforzando así las afirmaciones de Trepát (2012), cuando dice que la implementación de los sucesivos cambios legislativos en España ha sido y es muy lenta, ya que, debido nuevamente a su escasa formación en asuntos pedagógicos y didácticos, los docentes se adaptan a la normativa legal vigente pero no a llevar a la práctica verdaderos cambios en su manera de proceder en el aula (Castillo, 2002). Ello dificulta las propuestas formuladas por Alonso (1991), Coll (1993), Villa (2004) o Canals (2011) para lograr aprendizajes significativos y motivadores para los alumnos que desarrollen las diferentes capacidades y competencias, lo que nos lleva nuevamente a cuestionarnos si los cambios en los procedimientos de evaluación en las aulas dependen únicamente de cuestiones legales o si tienen que ver

también con elementos de reflexión pedagógica, psicológica, didáctica y epistemológica.

La categoría que identificamos a continuación está relacionada con las competencias básicas y su evaluación. La opinión de los docentes participantes es variopinta en este aspecto. Hay quienes afirman, directamente, que no evalúan por competencias básicas, y quienes no lo hacen porque reconocen que no saben cómo hacerlo, tal y como describían algunos participantes: “No, y además te digo yo que la mayor parte del profesorado de secundaria ahora mismo no las están utilizando”; “no, porque a mí me está costando muchísimo, como docente, aprender lo que son las competencias básicas y aplicarlas a mis exámenes”.

También hay docentes que consideran que las competencias no suponen gran novedad, ya que siempre se han evaluado los contenidos y las capacidades que conlleva el ser competente. Por ejemplo, un participante afirmaba que “yo pienso que... hay muchos compañeros que aunque... no lo llamen competencias evalúan, evalúan las competencias. Y simplemente que les han cambiado el nombre”.

A pesar de sus dificultades, dentro de las cuales mencionan el escaso tiempo disponible, los participantes aseguran que el área de Geografía e Historia permite el trabajo de las ocho competencias; de entre ellas, al parecer con base en resúmenes, lecturas y redacciones, la competencia lingüística es la que más se trabaja en el aula, además de la de aprender a aprender, abordada a través de trabajos autónomos y estrategias de estudio del alumnado, y la competencia en el tratamiento de la información, suponemos que también mediante trabajos de clase. Así se desprende de las aportaciones de los participantes al afirmar que “Muchos pues ponían atención a esa competencia lingüística mandando redacciones, mandando comentarios; o ponían mucha atención a la competencia de aprender a aprender haciendo trabajos de investigación, ¿no? A mí, ésas son un poco las dos que más me llaman la atención, las que más me gusta trabajar”.

También mencionan otra serie de competencias como la social y ciudadana, y la cultural y artística o la interacción con el mundo físico y la matemática, que ya están en función de la asignatura que les toque impartir, bien sea Geografía o Historia. Al respecto, uno de los entrevistados mencionaba que “la competencia social, la artística también. La de aprender a aprender, metemos un poco el trabajo de investigación. Por ejemplo, en

tercero de la ESO, pues, por ejemplo, la competencia matemática tiene mayor significación, a la hora de tratar los mapas, a la hora de hacer escalas, en Geografía”.

Enlazando aquí con la ya comentada formación de los profesores, para Pro y Miralles (2009) sería necesario modificar la nula formación del profesorado en competencias si verdaderamente se quiere enseñar y evaluar en este sentido porque, como remarca Álvarez (2012), evaluar por competencias puede ser papel mojado si no se lleva a cabo, paralelamente, un auténtico cambio en las maneras de evaluar, porque la clave no está en las denominaciones, sino en lo que se hace con ellas en la práctica.

La quinta categoría encontrada hace referencia a las capacidades cognitivas que los profesores evalúan en el aula. Son varias las capacidades mencionadas: comprensión, aplicación, expresión, saber relacionar hechos y memoria. Sin embargo, la mayoría reconoce que la capacidad que más se considera o se pone en juego en los exámenes –principal instrumento de evaluación (Monteagudo, Miralles y Villa, 2014)– es la memoria, por encima de la comprensión, tal y como expresa el comentario de uno de los entrevistados al afirmar que “la mayor parte del examen lleva quizá más memorístico que comprensivo”. Nos sitúa ello en un escenario en el que el campo de las ciencias sociales presenta para los alumnos un claro perfil memorístico y repetitivo, no solamente en la educación secundaria (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Monteagudo *et al.*, 2011), sino también en primaria (Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012). Si a ello le añadimos que los propios profesores confiesan que no modifican sus prácticas de evaluación a pesar de los cambios legislativos y la introducción de las competencias básicas, resultará muy complicado cambiar la percepción que se tiene de las materias que conforman las ciencias sociales.

Este mismo panorama, en el que la protagonista es la memoria, se da en otras comunidades autónomas, como Madrid, donde la investigación de Villa y Alonso (1996) llegaba a la conclusión de que en ciencias sociales el recuerdo era la operación cognitiva más demandada, evaluándose sobre todo los hechos, seguidos de los conceptos y los procedimientos, aunque éstos muy escasamente.

Precisamente relacionado con el tema de los contenidos, la sexta categoría identificada pone en cuestión la evaluación de los contenidos actitudinales y los valores. De las respuestas y opiniones de los profesores

se deduce que, efectivamente, los contenidos actitudinales se tienen en cuenta a la hora de evaluar al alumnado, entendiendo por ello cuestiones como el interés, el esfuerzo y el comportamiento; serie de elementos que tienen un porcentaje de entre 10 y 20 de la nota final. Eso es lo que se desprende de los comentarios de los entrevistados cuando aseveran que “nosotros en las actitudes metemos interés, esfuerzo, comportamiento”, o “yo en mi programación doy un 10% a conductas y actitud”.

Dicha realidad es compartida en el País Vasco, donde, tras los contenidos procedimentales y conceptuales, aparecen los valores y las actitudes como los contenidos más importantes para el profesorado (Lukas *et al.*, 2006).

Es justamente en la subcategoría de la posible influencia de la conducta del alumnado en la nota donde encontramos más discrepancias, pues las opiniones se dividen entre quienes sí se fijan en el comportamiento y quienes no lo hacen, llegando incluso a equiparar o confundir actitud con comportamiento y mostrando lo complicado que puede ser la evaluación de actitudes y valores en el aula. De esta naturaleza son las aportaciones del tipo: “Cuando estoy hablando de actitud, estoy hablando de actitud hacia la asignatura. El comportamiento estoy diciendo que no”, o “Sí que es difícil para mí evaluar comportamientos y valores”.

A este respecto, Bolívar (2003) ya advertía de esta problemática y aconsejaba diferenciar entre valores y actitudes morales, que habría que adscribir a los proyectos educativos de los centros, y las actitudes científicas propias de cada disciplina o materia, que son las que deberían ser evaluadas en las aulas, como rigor, objetividad, etc.

### **Conclusiones e implicaciones educativas**

A través de las respuestas proporcionadas por los docentes hemos podido comprobar que para la mayoría la evaluación es un proceso de cariz subjetivo en el que cada profesor acaba desarrollando dicho proceso en función de su posicionamiento ideológico y de las realidades que encuentra en las aulas. Por lo tanto, queda a su juicio la evaluación de cada grupo, incluso de cada alumno individualmente.

Asimismo la formación de los actuales profesionales de la enseñanza en lo que respecta a la evaluación fue muy deficiente o nula durante sus años de aprendizaje universitario, y que ha sido a través de la experiencia, la ayuda de compañeros veteranos o el interés personal de cada uno lo que ha hecho que adquieran la formación que hoy poseen del proceso evaluativo.

Por lo tanto, es necesaria una mayor formación del profesorado a nivel inicial y permanente en lo tocante a la evaluación para que dicho proceso goce de mayor calidad.

Otra de las conclusiones a las que llegamos tras la investigación es que la mayoría de profesores aseguran no haber modificado sus prácticas de evaluación a pesar de los cambios legislativos al respecto, y que otros lo intentan pero dudan de su corrección en los procedimientos, ya que evaluar por competencias les supone un verdadero quebradero de cabeza. No obstante el esfuerzo que les supone, la mayoría de profesores aseguran que evalúan todas las competencias básicas, siendo las de lingüística, la de aprender a aprender y la de manejo de la información las más consideradas. En consecuencia, cabe preguntarse por los verdaderos efectos de las reformas educativas en las aulas, reforzando la aportación de Trepát (2012) cuando dice que la implementación de los sucesivos cambios legislativos es muy lenta como consecuencia de la escasa formación de los docentes en asuntos pedagógicos y didácticos, lo que les lleva a adaptarse a la normativa legal vigente pero no a llevar a la práctica verdaderos cambios en la forma de proceder en el aula (Castillo, 2002), de manera que se enseña y se aprende de forma similar a la de hace decenios.

Asimismo, destacamos que entre las capacidades cognitivas que evalúan los docentes se encuentran la comprensión, la expresión, la capacidad de relacionar hechos, la aplicación o la memoria. Pero es esta última la que adquiere mayor protagonismo en los exámenes de Geografía e Historia, principal instrumento de evaluación (Merchán, 2005; Monteagudo, Miralles y Villa, 2014), por lo que la enseñanza y el aprendizaje en las aulas mantienen un perfil memorístico y repetitivo, alejado de los parámetros que marca la evaluación por competencias.

Finalmente, los contenidos actitudinales sí son evaluados por los docentes, con un peso nunca superior a 20% de la calificación final, pero entre esas actitudes se mezcla también el comportamiento del alumnado en el aula, pudiendo llegar a darse el caso de calificar dicho comportamiento y no el aprendizaje. A este respecto, ya advertía Bolívar (2003) sobre evaluar en las aulas las actitudes científicas propias de cada disciplina, y no los valores o actitudes morales, que habría que adscribir al proyecto educativo de cada centro.

La realidad descrita supone que en las asignaturas de ciencias sociales de segundo ciclo de ESO en la Región de Murcia, se sigue evaluando con

prácticas tradicionales que apenas han evolucionado con el paso del tiempo y de las sucesivas reformas educativas con sus correspondientes novedades, situación que no supone una anomalía a tenor de los que ocurre en otras comunidades autónomas y en otros países, como ya hemos señalado anteriormente. Con el fin de mejorar el proceso de evaluación en las aulas, como ya sostenía Santos Guerra (2003), planteamos la urgente necesidad de mejorar la formación docente en el terreno pedagógico y didáctico en general, y en la evaluación en particular, tanto de los futuros docentes, a través de una profunda reforma de los planes universitarios, como de los actuales profesores mediante cursos de formación y actualización. Dicha formación ha de basarse en una nueva concepción de la evaluación como proceso, como herramienta formativa y de aprendizaje (Álvarez, 2008) que emplee nuevos instrumentos de carácter cualitativo que primen el aprendizaje de habilidades sobre conceptos y hechos para desarrollar por completo las competencias básicas.

#### ANEXO 1

#### *Ejemplos de respuestas en las diferentes categorías y subcategorías*

##### **Respuestas que defienden la objetividad de la evaluación**

###### 1. Valoración de la evaluación

###### 1.1. Objetividad

Ejemplos de respuesta	“La objetividad. Lo más objetivo es la calificación a través de un examen y a través del trabajo diario del alumno”. (E3)
	“Se pretende ser lo más imparcial y lo más objetivo posible, al menos en mi caso” (E5)
	“Evidentemente la evaluación yo la considero un aspecto fundamental de lo que es la enseñanza-aprendizaje y luego que tiene, evidentemente, yo siempre la he considerado objetiva, que tiene que ser objetiva” (E9)

##### **Respuestas que defienden la subjetividad de la evaluación**

###### 1. Valoración de la evaluación

###### 1.2. Subjetividad

Ejemplos de respuesta	“Lo que sí considero es que la calificación sí debe tener criterios de subjetividad, pero posteriormente haber evaluado objetivamente, casi, casi convertir esa evaluación en datos numéricos que después sí que se puede ser algo más subjetivo” (E6)
	“¿Subjetividad? En algunos momentos se puede pensar que puede haber una cierta subjetividad, sobre todo cuando son alumnos, a los que tienes que hacerle algún tipo de adaptación; ahí tienes que emplear un poco la subjetividad, porque tienes que adaptar, la tienes que hacer tú” (E9)

## **Influencia de la formación inicial de los docentes en sus prácticas evaluadoras**

### **2. Formación del docente**

#### **2.1. Formación inicial**

Ejemplos de respuesta	<p>“En la Facultad, como alumno de Geografía e Historia, prácticamente nada de la formación. Sólo en 5.º algo más o menos relacionado con eso, era diseñar una unidad didáctica para darla en Bachillerato. A partir de ahí, pues la formación en los cursillos del CAP, de cuyo nombre no quiero acordarme, no me acuerdo de nada, ni creo que me sirviera para nada, sí bueno, para presentarme a oposiciones: para eso me sirvió” (E1)</p> <p>“En la licenciatura, yo hice Historia del Arte, no se estudia nada de evaluación ni de práctica docente. En el CAP sí que se aprenden conocimientos en relación a la evaluación, pero muy teóricos” (E6)</p>
-----------------------	---

## **Otros factores que han influido en las prácticas evaluadoras: autodidactas**

### **2. Formación del docente**

#### **2.3. Otros factores**

##### **2.3.2. Autodidacta**

Ejemplos de respuesta	<p>“Luego, a la hora de realizar las programaciones didácticas uno mismo, pues tiene que hacerse una composición de cómo va a ser la evaluación, una evaluación teórica de cómo sería ante un grupo de alumnos, pero que luego se aplica” (E6)</p> <p>“Una cuestión también de formación autónoma, o sea formación autodidacta mía, porque me interesaba el tema en algunos momentos. No es que sea mi gran amor, pero...” (P2)</p>
-----------------------	---

## **Respuestas que afirman que la legislación ha causado cambios en las prácticas evaluadoras**

### **3. Legislación**

#### **3.1. Ha cambiado**

Ejemplos de respuesta	<p>“Sí me ha afectado porque este año, por primera vez, estoy evaluando competencias y me lleva muchísimo trabajo porque no sé si lo estoy haciendo bien” (P2)</p> <p>“Pues me afectan, porque me estresan más a mí y a todo el mundo, y tienes que cambiar los documentos” (E4)</p>
-----------------------	--

## **Respuestas que niegan que la legislación no ha causado cambios en las prácticas evaluadoras**

### **3. Legislación**

#### **3.2. No ha cambiado**

Ejemplos de respuesta	<p>“La normativa en realidad no ha tenido mucha influencia, porque yo ya lo venía haciendo, es decir, yo venía autoevaluándome” (E5)</p> <p>“Yo creo que se ven como una imposición desde la inspección y bueno, pues, se cumple con el expediente de la inspección, pero en el fondo se sigue marchando igual” (E1)</p>
Respuestas similares	<p>E4, E7, P2, P5</p>

## Respuestas que afirman evaluar varias capacidades cognitivas

### 5. Capacidades cognitivas

#### 5.3. Varias capacidades

Ejemplos de respuesta	“Yo evalúo un poco de todo, es decir, desde cosas de memoria sobre todo cuando son exámenes de historia, otras veces que son cosas a lo mejor de relacionar, prácticos, comentarios de textos, si son mapas” (E2) “Más que la memoria, las procedimentales y la comprensión. Y que lleguen ellos mismos al conocimiento, y comprendan” (E6) “Intentamos siempre que el examen vaya un poco equilibrado de las dos cosas. Sería la capacidad de memorizar y comprender y las destrezas, y también localizar” (E7)
-----------------------	--

## Evaluación de contenidos actitudinales

### 6. Contenidos actitudinales, valores y conducta

#### 6.1. Actitudes

Ejemplos de respuesta	“Yo creo que los contenidos actitudinales son un arma que tiene el profesor ahí para dominar mejor la clase y en función de eso lo define de una manera o de otra” (E1) “Sí son evaluables como un criterio de evaluación más [...]. Por tanto, yo creo que sí, que evidentemente se evalúan, al margen de que se especifiquen o no, y en este caso la LOE no los especifica concretamente, concretamente, pero <i>per se</i> los conlleva en los criterios de evaluación, son casi siempre los últimos” (P1)
-----------------------	--

## Evaluación de conducta y comportamiento

### 6. Contenidos actitudinales, valores y conducta

#### 6.3. Conducta y comportamiento

Ejemplos de respuesta	“Cuando estoy hablando de actitud, estoy hablando de actitud hacia la asignatura. El comportamiento estoy diciendo que no solo valoramos... Hombre, hay otras maneras. El comportamiento disruptivo tal, hay otra forma, en los centros hay unas medidas, un Reglamento de régimen interior. Yo soy contrario a valorar las conductas, para eso están los Reglamentos” (E5) “Trabajamos mucho los valores, trabajamos hasta incluso la actitud y la conducta, sobre todo cuando te toca ser tutor, ¿no? Que trabajamos mucho, mucho la conducta. Pero evaluar... Eh... Estas conductas y estos valores. Muchas veces se ven contaminados por la conducta, por la conducta del alumno, entonces, y se nos mezclan las dos cosas. Muchas veces es difícil, es complicado la evaluación y la calificación” (P5)
-----------------------	---

## Referencias

- Alonso Tapia, Jesús (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid: Santillana.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2012). “Pensar en la evaluación como recurso del aprendizaje”, en Jarauta, Beatriz e Imbernón, Francesc (coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, Barcelona: Graó, pp. 139-157.

- Barbour, Rosaline (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bautista Arellano, Alfredo; Pérez Echeverría, María y Pozo Municio, Juan (2011). "Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 443-466.
- Bélair, Louise (2000). *La evaluación en la acción*, Sevilla: Díada.
- Bolívar Botía, Antonio (2003). "La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas", en Castillo, S. (coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson, pp. 91-114.
- Bravo Arteaga, A. y Fernández del Valle, J. (2000). "La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica", *Psicothema*, vol. 12, núm. 2, pp. 95-99.
- Brown, Gavin (2004). "Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development", *Assessment in Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 301-318.
- Bromme, Rainer (1988). "Conocimientos profesionales de los profesores", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 6, núm. 1, pp. 19-29.
- Canals, Roser (2011). "La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria", en Miralles, Pedro; Molina, Sebastián y Santisteban, Antoni (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, volumen I, Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 143-154.
- Castillo Arredondo, Santiago (coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*, Madrid: Pearson.
- Coll, César (1993). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- Del Rincón, Delio; Arnal, Justo; Latorre, Antonio y Sans, Antoni (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Dykinson.
- Evans, Ronald W. (1989). "Teacher conceptions of History", *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, núm. 3, pp. 210-240.
- Fernandes, Domingos (2009). "Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, núm. 9, pp. 87-100.
- Gomes, Ana y Fernandes, Josefa (2009). "A avaliação da aprendizagem como un ato amoroso: o que o professor practica? *Educação em Revista*, vol. 25, núm. 02, pp. 223-240.
- Gómez Carrasco, Cosme, Jesús; Monteagudo Fernández, José y López Facal, Ramón (2012). "El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de educación primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos", *REIFOP*, vol. 15, núm. 1, abril, pp. 37-49.
- Guimerá, Carmen (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*, tesis doctoral, Estudi General de Lleida.
- Hernández Abenza, Luis (2010). "Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 28, núm. 2, pp. 285-290.
- Hernández, Fuensanta y Maquilón, Javier (2011). "Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias", *REIFOP*, vol. 14, núm. 1, pp. 165-17.
- Ibáñez, Jesús (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Ibarra, Julia y Arlegui, Javier (2010). "El grupo de discusión como técnica para analizar los discursos sobre cuestiones medioambientales", *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 65, pp. 86-95.
- López Facal, Ramón (1997). "La práctica de la evaluación aplicada al área de ciencias sociales en la enseñanza secundaria", en Salmerón, H. (ed.). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario, vol. 1, pp. 371-397.
- Lukas, José F.; Santiago, Karlos; Joaristi, Luis y Lizasoain, Luis (2006). "Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel", *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 67-693.
- Martín, Elena; Mateos, Mar; Martínez, Patricia; Cervi, Jimena; Pecharromán, Ana y Villalón, Ruth (2006). "Las concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Pozo, Juan Ignacio *et al.* (edit.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó, pp. 289-304.
- Martínez-Rojas, José Guillermo (2008). "Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso", *Avances en Medición*, núm. 6, pp. 129-138.
- Mena, A. M. y Méndez, J. M. (2009). "La técnica del grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/3.
- Merchán, Francisco Javier (2001). "El examen en la enseñanza de la historia", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 15, pp. 3-21.
- Merchán, Francisco Javier (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona: Octaedro.
- Miralles, Pedro; Gómez, Cosme Jesús y Monteagudo, José (2012). "La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria", *Investigación en la Escuela*, núm. 78, pp.19-30.
- Monteagudo, José; Miralles, Pedro y Villa, José Luis (2014). *Evaluación en la materia de Historia en secundaria. El caso de la Región de Murcia*, Berlín: Publicia.
- Monteagudo, José; Sánchez, Raquel; Molina, Jesús y Miralles, Pedro (2011). "Estudio sobre los criterios e instrumentos de evaluación de la materia de Geografía en educación secundaria", *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp. 527-538.
- Pérez, María del Puy; Pozo, Juan Ignacio; Pecharromán, Ana; Cervi, Jimena y Martínez, Patricia (2006). "Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza", en Pozo, Juan Ignacio *et al.* (ed.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó, pp. 289-304.
- Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Pérez, María del Puy; Mateos, Mar; Martín, Elena y De la Cruz, Monserrat (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó.
- Pro Bueno, Antonio y Miralles Martínez, Pedro (2009). "El currículo de Conocimiento del medio natural, social y cultural en la educación primaria", *Educatio Siglo XXI*, núm. 27, vol. 1, pp. 59-96.

- Reis-Jorge, José (2007). "Teacher's conception of teacher-research and self-perception as enquiring practitioners. A longitudinal case study", *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 402-417.
- Remesal, Ana (2011). "Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study", *Teaching and Teacher Education*, núm. 27, pp. 472-482.
- Russi Alzaga, Bernardo (1998). "Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva", en Galindo, Jesús (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, DF: Pearson Educación, pp. 75-115.
- Sainz Leyva, Lourdes (2002). "La evaluación del aprendizaje: educación *vs* autoridad: una propuesta formativa u no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 5, núm. 1.
- Salkind, Neil (1997). *Métodos de investigación*, México, DF: Prentice Hall.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid: Narcea.
- Taber, Keith S.; Riga, Fran; Brindley, Sue; Winterbottom, Mark; Finney, John y Fisher Linda G. (2011). "Formative conceptions of assessment: trainee teachers' thinking about assessment issues in English secondary schools", *Teacher Development*, vol. 15, núm. 2, pp.171-186.
- Trepát, Cristòfol (2012). "La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 70, pp. 87-97.
- Villa Arocena, José Luis (2004). *Contextos para el aprendizaje: estrategias para facilitar la comprensión y el desarrollo de capacidades cognitivas en la enseñanza de la Geografía humana*, tesis doctoral, Madrid: Universidad Autónoma. Madrid.
- Villa Arocena, José Luis y Alonso Tapia, Jesús (1996). "¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias?", *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 168, pp. 473-503.
- Zaragoza Raduà, Josep María (2003). *Actitudes del profesorado de Secundaria Obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*, Tesis doctoral, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

**Artículo recibido:** 9 de mayo de 2014

**Dictaminado:** 25 de agosto de 2014

**Segunda versión:** 22 de septiembre de 2014

**Comentarios segunda versión:** 7 de noviembre de 2014

**Versión revisada:** 18 de diciembre de 2014

**Tercera versión:** 8 de enero de 2015

**Aceptado:** 29 de enero de 2015