

## ¿Es formativa la evaluación en Educación Secundaria? Explorando percepciones de profesionales y futuros profesionales de Educación

### Assessment in Secondary Education, is it formative and shared? Exploring perceptions of professionals and future professionals in Education

Sonia Asún Dieste<sup>1</sup> 

M<sup>a</sup> Rosario Romero-Martín<sup>1</sup> 

Esther Cascarosa Salillas<sup>1</sup> 

Isabel Iranzo Navarro<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España

#### Autor para la correspondencia:

M<sup>a</sup> Rosario Romero-Martín,  
[rromero@unizar.es](mailto:rromero@unizar.es)

#### Título abreviado:

¿Es formativa la evaluación en Educación Secundaria?

#### Cómo citar el artículo:

Asún Dieste, S., Romero-Martín, M. R., Cascarosa Salillas, E., & Iranzo Navarro, I. (2023). ¿Es formativa la evaluación en Educación Secundaria? Explorando percepciones de profesionales y futuros profesionales de Educación. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 191-213. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1956>

Recepción: 24 julio 2022 / Aceptación: 13 enero 2023

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue explorar las percepciones de profesionales y futuros profesionales de la Educación sobre la existencia de la evaluación formativa en Educación Secundaria (ES). Se diseñó un método de investigación mixto paralelo convergente, cualitativo y cuantitativo. Participaron 8 profesores de Educación Secundaria que colaboran como tutores en el Máster de Profesorado de una universidad pública española en un grupo de discusión y 60 estudiantes en prácticas en centros educativos de ese mismo Máster que respondieron a un cuestionario. Los resultados evidenciaron gran disparidad en las percepciones sobre la implementación de evaluación formativa si bien el uso de la evaluación sumativa pareció percibirse como mayoritaria en los centros de ES estudiados, así como los exámenes y pruebas de ejecución. Se concluye que estos medios de evaluación se mantienen consolidados por concepciones tradicionalistas, tanto del profesorado como de estudiantes y familias, que limitan el desarrollo de la evaluación formativa en los centros educativos, mientras los docentes innovadores, implicados y entusiastas, intentan hacerla emerger.

**Palabras clave:** evaluación formativa, métodos de evaluación, enseñanza secundaria, formación del profesorado, educación superior.

## Abstract

The aim of this research was to explore the perceptions of education professionals and future professionals on the existence of formative assessment in secondary education. A convergent parallel mixed method research, qualitative and quantitative, was designed. The participants were 8 Secondary Education teachers who took part in a focus group and 60 pre-service students who answered a survey. All of them were in touch with the Master's Degree in Teaching Staff at the Spanish public university. The students were doing practices at High School and the teachers were their tutors. Data collection showed a great diversity in perceptions of the implementation of formative evaluation. However, the use of summative assessment seemed to be perceived as a majority in the High School institutions studied, as well as performance tests and examinations. In conclusion, these means of assessment remain consolidated by traditionalist conceptions, both of teachers and of students and parents, that are slowing down the progress of a formative assessment in educational centres. Whereas, innovating and engaged teachers try to improve it.

**Key words:** formative assessment, assessment methods, secondary education, initial teacher training, higher education.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Introducción

A finales del pasado siglo, las intensas transformaciones sociales, económicas y culturales acontecidas motivaron que los organismos internacionales (OCDE, Consejo Europeo, UNESCO) definieran un marco común de aptitudes básicas que debería adquirir la ciudadanía en la sociedad del conocimiento, para permitir al individuo desarrollarse en un mundo cambiante.

En ese marco se generó el programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), un proyecto de la OCDE (1999). Su objetivo fue elaborar un compendio de competencias clave que debería adquirir cada individuo, el cual debía superar las particularidades de cada cultura concreta. También la Unión Europea en su programa *Educación y formación a lo largo de la vida* adoptó un marco de ocho competencias en materia educativa, y recomendó que los estados miembros las incorporaran en sus programas educativos (Parlamento Europeo, 2006). En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006, introdujo el concepto de *competencias básicas* como elemento curricular esencial en la educación no universitaria.

La incorporación de las competencias como elemento curricular supuso desde entonces el ajuste progresivo de los elementos tradicionales de las programaciones didácticas. Para Toribio Briñas (2010) esta adaptación debía suponer: (1) reformular los objetivos en términos de capacidades redactándolos de manera más operativa; (2) definir contenidos multifuncionales, transferibles y dinámicos, ya que los aprendizajes realizados deben trascender las situaciones concretas; todo ello en un contexto de transversalidad e integración de saberes; (3) diseñar actividades de aprendizaje pensando en contextos más amplios, es decir, no circunscritos al aula únicamente; (4) en metodología y organización, crear espacios cooperativos, de interacción entre grupos de niveles diferentes; además, facilitar el desarrollo de itinerarios personalizados de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos; y (5) en evaluación, desglosar más sus elementos y definir indicadores claros de evaluación. Los “procedimientos de evaluación habrán de ser adecuados al modelo curricular del que estamos hablando, debiendo superarse así el modelo casi hegemónico de los exámenes” (p.43). Además, para el autor mencionado, los criterios de evaluación deberán referirse a las competencias clave, y de ellos se desprenderán directamente estándares de aprendizaje evaluables marcados para el final de cada ciclo (LOMCE, 2013), si bien constatamos que, en la nueva ley educativa, LOMLOE (2020), esos estándares han pasado a tener carácter orientativo.

El actual sistema educativo en educación secundaria (ES) está protagonizado por las competencias. Cualquier programa de calidad no puede disponer sus elementos programáticos de manera inconexa, sino que deben conformar un sistema organizado según una clara coherencia conceptual. Se trata de tener en cuenta el *alineamiento constructivo* de Biggs (2005). Según este modelo, programar por compe-

tencias, no es coherente con la realización de evaluaciones tradicionales basadas en exámenes (Toribio Briñas, 2010), ya que en éstas el alumno es únicamente el objeto de evaluación. Sin embargo, la evaluación tradicional parece ser dominante según la propia interpretación de los estudiantes, quienes identifican la evaluación en su totalidad con una mera prueba escrita (Hernández Abenza, 2010).

Por el contrario, el rasgo primordial de una evaluación alineada con el modelo basado en competencias, es su carácter formativo. La finalidad en este modelo es “mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula” (López Pastor, 2011, 35), de manera que el alumno perciba que la evaluación sirve para regular el propio proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación supera las limitaciones de los modelos tradicionales caracterizados por implementar instrumentos de evaluación que difícilmente pueden articular la compleja tarea de evaluar la adquisición de competencias de los y las estudiantes, y ayudarles en su tarea aprender.

El cambio de la evaluación tradicional a la formativa es ineludible en la ES. La evaluación formativa se impone como una de las corrientes que rebaten las ideas de la evaluación tradicionalista. En ella se articula la idea de centrar la atención en el estudiantado y en la puesta en acción de mejores procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la retroalimentación es un factor fundamental (Nicol & Macfarlane, 2006). Numerosos estudios destacan la importancia de este tipo de evaluación ya que aporta información adecuada y comprensible, permite resolver los problemas de aprendizaje, afecta positivamente a la motivación y mantiene el interés por mejorar el rendimiento del alumno (Burke, 2009; Carless, 2006; Carless et al., 2011).

En consecuencia, la evaluación formativa, profusa en información significativa, continua, adaptada al estudiantado y reflexionada, da una información auténtica y cuidadosa, a la vez que enfatiza la participación del alumno. Al respecto, se ha publicado un abundante número de experiencias de éxito en las que se han aplicado modelos de evaluación centrados en la participación del alumno (e.g.: Barrientos et al., 2019; Gutiérrez, 2017; Hernando et al., 2017; López Pastor & Pérez Pueyo, 2017), que muestran que la autoevaluación y la evaluación por pares, estrategias evaluativas utilizadas frecuentemente para facilitar la evaluación formativa (López-Pastor, 2005), han dado excelentes resultados.

De todos los agentes educativos, la aptitud y actitud del profesorado ante la evaluación juegan un papel fundamental. Sin embargo, Vázquez Cano (2012) afirma que el profesorado en la ES es “reticente a la realización de una evaluación más sistemática, rica en observaciones y aplicable a la nueva filosofía evaluativa con base en el aprendizaje competencial” (p.30). Sin lugar a dudas, las creencias del profesorado sobre la evaluación influyen en la práctica y en el tipo de evaluación implementada. Con frecuencia un profesor reúne concepciones distintas, incluso opuestas,

de evaluación que obstaculizan el cambio hacia modelos más innovadores (Remesal, 2011). Las concepciones del profesor proceden de las experiencias previas y del contexto educativo en el que se ha desenvuelto el profesorado (Hidalgo & Murillo, 2017).

Debe interpretarse entonces que la formación inicial del profesorado es el contexto idóneo para favorecer en los estudiantes concepciones formativas de evaluación. En ella será fundamental la experimentación de buenas prácticas (Zabalza, 2012) para provocar su transferencia a futuros contextos profesionales (Hamodi et al., 2017; Lorente & Kirk, 2013). Como indica Gimeno-Sacristán (2012), los maestros tienden a reproducir lo que vivieron en su formación inicial. Por tanto, el cómo se ha vivido la evaluación siendo estudiante “determina las concepciones de los propios alumnos y de los profesores” (p.117). Coll y Remesal (2009), tras realizar un análisis en profundidad de las concepciones del profesorado sobre la evaluación, concluyen que es necesaria una formación adecuada para los futuros docentes de ES en la que deben descubrir herramientas útiles para el desarrollo de la evaluación formativa. Por tanto, se trata de formar al profesorado para que llegue a entender la evaluación como una herramienta que permita conocer lo que el alumno ha aprendido y no como un proceso certificador irreversible (Álvarez Méndez, 2001), ni como una herramienta de poder a la que aferrarse (Vázquez et al., 2016).

En resumen, parece evidente que se ha de revertir la predominancia de modelos educativos donde el alumnado ocupa una posición secundaria. Para ello, se deberá formar al futuro docente para que aprecie y asuma las ventajas de la evaluación formativa. Una formación en la que se superen concepciones y reticencias al cambio hacia modelos innovadores.

En este trabajo nuestro objetivo fue explorar percepciones sobre la existencia de evaluación formativa en la ES a partir de dos puntos de vista complementarios: por un lado, las opiniones de profesionales de ES; y, por otro, las percepciones de los futuros profesionales que realizaron sus prácticas en centros educativos. Esta última es una fuente de información poco habitual y consideramos que debe aportar un interesante contrapunto a las vías tradicionales de obtener información. Además, el estudio se centra plenamente en la Formación Inicial del Profesorado, contexto idóneo para trabajar las propuestas formativas que se derivan del mismo, tal como la literatura parece recomendar.

## Metodología

### *Diseño y contexto del estudio*

Se realizó un estudio de diseño mixto paralelo convergente, cuantitativo-cualitativo para comprender mejor el problema de investigación (Creswell & Plano, 2011) bajo el prisma de la combinación de atributos de paradigmas. Dada la complejidad del fenómeno (Bisquerra, 1989; Rei-

hardt & Cook, 1986), se aunaron el enfoque positivista (Bunniss & Kelly, 2010) y el enfoque interpretativo (González Monteagudo, 2001).

El contexto de referencia fue el Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza. En él se invita a participar como tutores a todo el profesorado de los centros educativos de Aragón y cada año los estudiantes de distintas disciplinas realizan sus prácticas en los centros educativos que quieren colaborar con la mencionada titulación de dicha comunidad.

### *Participantes*

En el estudio cualitativo participaron ocho profesores de ES seleccionados de modo intencional (Cresswell, 2012). Todos y todas las docentes tutelaban a estudiantes del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza. Se mantuvo variabilidad en cuanto al género (seis mujeres y dos hombres) y el tipo de centro de enseñanza de origen (cuatro privados y cuatro públicos).

Para el estudio cuantitativo se contactó con el estudiantado del Máster de Profesorado de la Universidad de Zaragoza vía e-mail. De un total de 499 que fueron invitados, aceptaron 60 (54% mujeres y 46% hombres).

### *Instrumentos de investigación*

Desde la estrategia cualitativa se realizó un grupo de discusión con el profesorado de ES. Se abordaron cuatro áreas de observación para explorar las percepciones sobre la evaluación formativa presente en la ES que fueron consensuadas con el equipo de investigación: momentos de evaluación, retroalimentación, agentes evaluadores y medios de evaluación. Se siguió un método deductivo-inductivo y quedaron establecidas las cuatro categorías previstas inicialmente en las áreas de observación (agentes, retroalimentación, medios y momentos) además de una nueva categoría emergente de los propios datos relacionada con las creencias del profesorado.

Desde la estrategia cuantitativa se utilizó un *Cuestionario de percepciones sobre evaluación formativa* adaptado del denominado *Percepción del uso Evaluación Formativa y Compartida* (Espinell, 2017). Se compuso de 17 ítems sobre lo percibido por el estudiantado de Máster en su periodo de prácticas en los centros educativos. Se respondía según una escala Likert de cinco puntos: (1) nunca; (2) casi nunca; (3) algunas veces; (4) a menudo; y (5) siempre (Tabla 1).

### *Procedimiento*

Todas las personas que participaron, accedieron a hacerlo tras ser informados de las características del estudio, de la garantía de confidencialidad de sus datos y opiniones, y, en definitiva, del seguimiento de los estándares éticos aprobados por la Comisión de Ética correspondiente. En relación al grupo de discusión, inicialmente se definieron los criterios de inclusión para los informantes y se contactó con los seleccionados; se desarrolló la reunión donde se solicitó el consentimiento para grabación y se informó de

que se haría llegar la misma a cada participante para que pudieran confirmar si los datos eran veraces; se transcribió a texto el contenido de la reunión; y se procesó la información y se analizaron los resultados. La credibilidad se promovió mediante la elaboración de un informe de una observadora externa con quien se triangulaban los datos; también se consultó con profesorado experto en la investi-

gación cualitativa. En cuanto a la confiabilidad, se transcribieron las palabras exactas del grupo de discusión, se realizó un riguroso chequeo del proceso seguido, se codificó la información mediante el software de investigación NVivo8, y los resultados se enviaron a las personas que participaron, que pudieron hacer observaciones y matizaciones a la interpretación final de los resultados (Lincoln & Guba, 1985).

**Tabla 1. Ítems del cuestionario**

Ítems	
1	¿Se daba a conocer al alumnado los objetivos a conseguir y/o desarrollar antes de una unidad didáctica (UD) nueva?
2	¿Se tenía en cuenta la opinión del alumnado para ayudar en la mejora de la práctica docente del profesorado?
3	¿La manera de evaluar al alumnado permitía que ellos establecieran niveles personales de mejora?
4	¿Se implementaron instrumentos y/o dinámicas de evaluación para que el alumnado pudiera evaluar su aprendizaje (autoevaluación)?
5	¿Antes de comenzar una UD se negociaba con el alumnado tras disponer de sus opiniones y conocimientos previos?
6	¿El uso de la EF y C permitía identificar cambios que acontecían en el desarrollo de una determinada competencia y aportar orientaciones precisas al alumnado para su evolución?
7	¿Se propiciaba que unos alumnos participaran en la evaluación de otros (coevaluación)?
8	En cada UD ¿se informaba al alumnado de los criterios, instrumentos y estándares de evaluación que orientaran su aprendizaje?
9	¿Se compartía con el alumnado la información obtenida mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?
10	¿El profesorado se autoevaluaba para mejorar su intervención docente?
11	¿Se aplicaba la evaluación formativa a las clases?
12	¿Se realizaba una entrevista personal con el alumnado antes de finalizar cada trimestre y/o UD para dialogar sobre evaluación de forma individualizada?
13	¿Se utilizaba el cuaderno del alumnado o fichas de observación en cada UD para llevar a cabo una EF y/o C?
14	¿Se utilizaban exámenes teóricos o pruebas de ejecución en cada UD para llevar a cabo una evaluación formativa?
15	¿El alumnado tenía la posibilidad de rehacer las actividades de evaluación una vez recibido el <i>feedback</i> , para tratar de mejorarlas?
16	¿Se aplicaba la evaluación compartida en las clases?
17	¿Se incentivaban situaciones en las que el alumnado proporcionara <i>feedback</i> a sus compañeros durante la sesión?

En relación al cuestionario, al inicio del mismo se informaba del objetivo y del compromiso de anonimato y se solicitaba que manifestasen su acuerdo con el uso de las respuestas para fines académicos. La validez y fiabilidad se condujo a partir de la revisión del contenido del cuestionario por profesorado experto de la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE, 2020)* con cuyas aportaciones se redujeron los ítems y se mejoraron aspectos de contenido y redacción que se incluyeron en la versión final. La consistencia interna del instrumento se estimó con el *alfa de Cronbach* obteniéndose un valor general = 0.9, considerado muy alto y óptimo, y no pareció que la eliminación de algún ítem mejorara el valor global; se administró como un formulario *Google*, en las dos últimas semanas del curso.

### Análisis de datos

El análisis cualitativo, se llevó a cabo con el programa NVivo8. Se realizó una codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002) mediante la técnica del método comparativo constante (Flick, 2004). El estudio cuantitativo

descriptivo se realizó con el programa SPSS-v22 para calcular la media, desviación típica y las frecuencias para cada ítem del cuestionario.

### Resultados

Los resultados se muestran en los siguientes epígrafes: (1) presencia de la evaluación formativa y compartida; (2) tareas de información y atención a la evaluación; (3) participación del alumnado y agentes de evaluación; y (4) medios y momentos de la evaluación.

#### Sobre la Presencia de la evaluación formativa y compartida.

El profesorado confirma la diversidad y dificultades para aplicar de evaluación formativa; manifiestan que los y las estudiantes no la admiten con motivación e interés, y tanto ellos como las familias priorizan los exámenes; destacan que incluso la norma no lo facilita, ya que no se incluye entre los estándares de aprendizaje la asistencia, la participación, el interés o la actitud.

**Tabla 2.** Datos cuantitativos. Frecuencias, medias y DT de los ítems del cuestionario

Ítems	M	DT	1 Nunca	2 Casi nunca	3 Algunas	4 A menudo	5 Siempre
1_Informa objetivos	3.4	1.37	11.7	15.0	23.3	20.0	30.0
2_Opinión alumnado	3.2	1.38	10.0	25.0	26.7	8.3	30.0
3_Niveles personales	3.2	1.34	11.7	23.3	21.7	20.0	21.7
4_Autoevaluación	2.9	1.42	20.0	28.3	18.3	13.3	20.0
5_Negociación	2.5	1.4	33.3	18.3	16.7	18.3	10.0
6_Aporta orientaciones	2.9	1.31	18.3	16.7	26.7	18.3	11.7
7_Evaluación entre iguales	2.4	1.44	40.0	20.0	13.3	13.3	11.7
8_Información criterios	3.0	1.51	23.3	20.0	13.3	20.0	21.7
9_Comparte información	3.4	1.41	10.0	21.7	16.7	16.7	30.0
10_Evaluación profesor	2.8	1.51	28.3	16.7	11.7	23.3	16.7
11_Uso evaluación formativa	3.2	1.32	11.7	21.7	16.7	26.7	16.7
12_Diálogo individual	2.9	1.39	18.3	23.3	23.3	13.3	18.3
13_Cuaderno y fichas	3.3	1.32	11.7	18.3	18.3	30.0	21.7
14_Exámenes	4.0	1.22	5.0	10.0	15.0	23.3	46.7
15_Rehacer actividades	3.3	1.39	13.3	15.0	26.7	15.0	28.3
16_Uso evaluación compartida	2.5	1.38	33.3	20.0	18.3	16.7	10.0
17_Retroalimentación iguales	2.9	1.41	18.3	26.7	20.0	15.0	20.0

...pero es que además valoramos también la participación en clase, etc.; hay que tener mucho cuidado y llevar control porque algunos padres no entienden que tu hayas aprobado a un niño y hayas suspendido a otro cuando tienen a lo mejor la misma nota en el examen, entonces se abalanza sobre ti, ... Es muy peligroso lo de las notas que no son finalistas. (*Section 0, Paragraph 32, 942 characters*).

Otra dificultad destacable por el profesorado es la presencia de grupos con alumnos diversos y excesivamente numerosos, lo que entienden que puede retrasar el avance. Igualmente, la carga de trabajo añadida para el profesorado en la evaluación formativa es otra de las dificultades expresadas, así como el desinterés del estudiantado ante nuevas propuestas, como son, la autoevaluación y la reflexión.

A mí me han llegado a preguntar, porque al final de la unidad efectivamente hay una reflexión de lo que has aprendido, etc., etc., ...si había que hacer eso. Y yo les dije, bueno es muy conveniente porque supone una reflexión personal. (*Section 0, Paragraph 25, 308 characters*).

Desde los datos cuantitativos se observa que la media del ítem 11 referido a evaluación formativa es de  $M = 3.2$ , si bien la relativamente alta desviación ( $DT = 1.4$ ) y el análisis de las frecuencias muestran una gran disparidad de opiniones: una cuarta parte entienden que hay un uso frecuente (26,7%) y algo menos que el uso es escaso (21,7%). La evaluación compartida (ítem 16) está menos presente: la media es la segunda más baja del estudio ( $M = 2.5$ ) y la suma de frecuencias de nunca o casi nunca sobrepasan el 50% (Tabla 1).

*Sobre las Tareas de información y atención a la evaluación.*

Desde los datos cualitativos se constata la creencia de que, en general, el profesorado parece otorgarle poca importancia al proceso de evaluación en comparación con sus otras labores docentes, si bien, la carga dedicada a la corrección es muy elevada. Creen que el profesorado, en general, no se somete a un proceso de evaluación por parte de otros; y creen, también, que existen grandes diferencias entre un perfil de profesorado con actuaciones poco activas y obstaculizadoras ante todo lo que suponga una novedad en modelos de evaluación, y otro perfil de profesorado, centrado en la mejora y la innovación constante. Estas diferencias las relacionan fundamentalmente con características personales del profesorado, aunque también, con sus concepciones y creencias profundas y arraigadas sobre la educación.

No obstante, y a pesar de que el profesorado, en algunos casos, parece centrarse en menor medida en las claves para una adecuada evaluación, se evidencia que la repercusión de dicha labor docente tiene efectos emocionales de gran importancia en el proceso de aprendizaje en los estudiantes, y esta idea, que se presenta de modo aislado en los datos cualitativos, es una creencia de gran interés para seguir explorando en la investigación educativa, "pero ese no sé si es miedo a suspender, miedo a hacer el ridículo... no lo sé". (*Section 0, Paragraph 85,79 characters*).

Finalmente, resulta claro que el profesorado opta por un modelo de evaluación continua, pero con un propósito no formativo y compartido sino más bien sumativo, normativo y sancionador. Se responsabiliza de esto a las experiencias previas del profesorado vivenciadas en los sistemas de evaluación tradicional durante su formación universitaria y de ES. (Figura 1 y Figura 2).

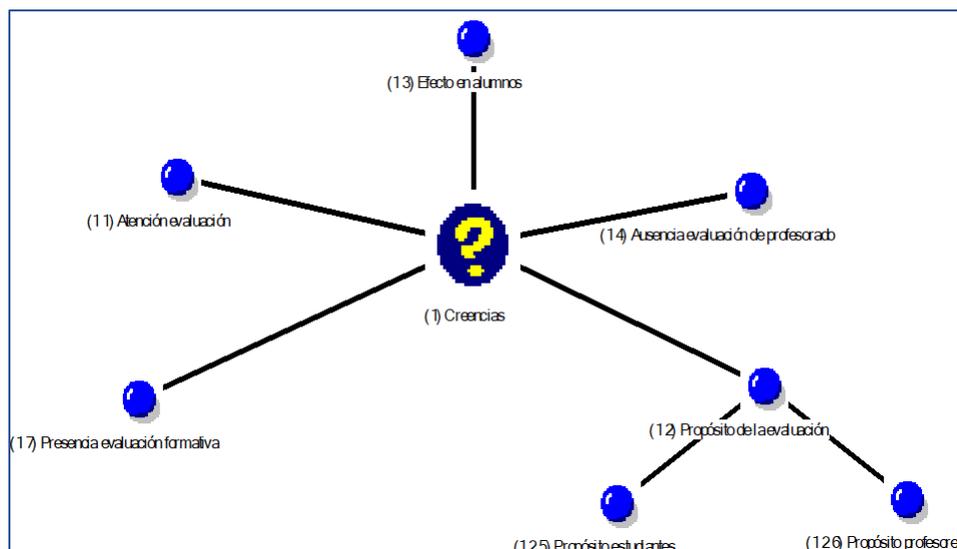


Figura 1. Aplicaciones y uso de evaluación formativa entre el profesorado de educación secundaria

Desde los datos cuantitativos y con relación al manejo de información (Ítems 1 y 8), en opinión del alumnado se evidencia que el profesorado de ES, mayoritariamente, informa de los objetivos educativos a su alumnado (tan solo un 11.7% opinaron que nunca se informa); mientras que el 23.3% opinan que nunca se informa sobre criterios de evaluación, lo que refleja una posible falta de atención por parte del profesorado a la labor de la evaluación.

Igualmente, perciben que entre el profesorado de ES existe variabilidad con respecto a valorar su propia intervención docente (Ítem 10) pues no se produce nunca (28.33%), o se produce casi siempre con un 23,33% de casos, con una  $M = 2.8$  sobre 5 puntos ( $DT = 1.51$ ) lo que ofrece una idea clara de la dispersión de las respuestas (Figura 1).

#### Participación del alumnado y agentes de evaluación.

También en este caso se percibe gran heterogeneidad de percepciones, tanto en si se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes para la mejora docente (Ítem 2), como en si al alumnado se les permite establecer niveles propios de mejora (Ítem 3). Se dan centros en los que siempre o a menudo se tiene en cuenta la opinión del alumnado para la mejora docente (suman el 38.3%) y otros en los que nunca o casi nunca (suman 35%); igualmente, se aprecian centros en los que proponen en sus clases establecer siempre o casi siempre niveles propios de mejora (suman 41.7%) y centros en los que nunca o casi nunca (suman 35%).

Esta heterogeneidad también aparece en el uso de la autoevaluación (Ítem 4); la mitad de los y las estudiantes indican que la autoevaluación no se emplea nunca o casi nunca en los centros.

La evaluación entre iguales o coevaluación (Ítem 7), presenta la media más baja del estudio  $M = 2.4$  ( $DT = 1.44$ ) y también presenta dispersión. No obstante, la evaluación

entre iguales como actividad de retroalimentación entre los compañeros (Ítem 17) presenta una media más elevada ( $M = 2.9$ ;  $DT = 1.41$ ).

Desde los datos cualitativos obtenidos también se detecta heterogeneidad, si bien, se confirma que con respecto a los agentes implicados en el proceso de evaluación, el protagonismo recae en el profesorado, aunque en algunos casos se abren atisbos de negociación con el alumnado, como en la ponderación de las pruebas, en las experiencias de evaluación entre iguales mediante la coevaluación y, también, de autoevaluación, pero más bien orientado al objetivo tradicional de repasar contenido de la asignatura para superar la prueba escrita y, en menor medida, para la calificación. No obstante, parecen existir casos aislados, en los que, a pesar de considerar los riesgos, se permite participar plenamente al alumnado en una parte de la calificación.

Hombre, yo que lo he utilizado... también es peligroso, porque claro, si la nota la ponen ellos, el dilema del prisionero, que se estudia en economía. Si se ponen todos de acuerdo, pues al final pueden aprobar todos. Pero me he dado cuenta que al final, casi son más exigentes ellos que yo. Porque al final la masa hace que la calificación se diluya y salga a flote la calificación real. Entonces sí que sería bueno pues poner unos límites. Yo uso 40 ellos y 60 yo, pero bueno puede haber otras formas de hacerlo. Pero yo creo que sí que es bueno que ellos coevalúen porque les das el protagonismo a ellos. (Section 0, Paragraph 74, 610 characters).

Desde los datos cuantitativos, se arroja que el profesorado utiliza con bastante frecuencia un tipo de retroalimentación de corrección de errores o de información de calificaciones, que varía entre el profesorado, los momentos y el modo de realizar dicha retroalimentación. Algunos lo realizan a modo de comentario oral grupal, comentarios escritos individuales, de forma pública ante todo el grupo, de forma privada, mediante plataforma para padres y ma-

dres, nuevas tecnologías, o mediante actividades y debates realizados entre el grupo de estudiantes.

También, se detecta la elevada carga de trabajo que supone para el profesorado esta retroalimentación y el efecto estresante que esta labor docente le provoca.

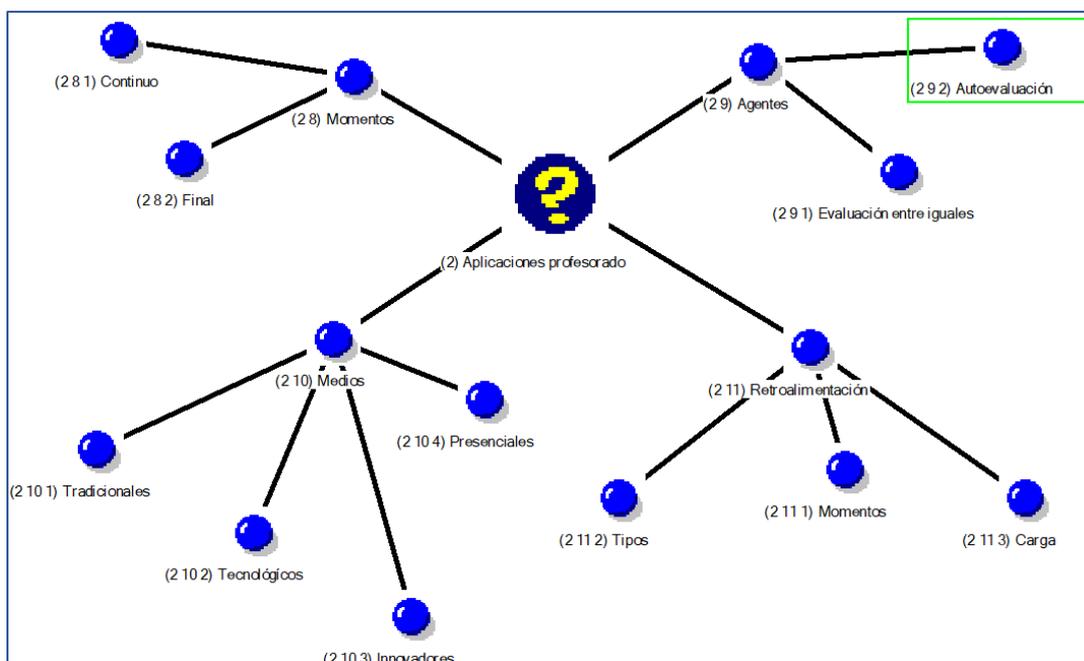
Vamos, es que te pegas todo el día corrigiendo (otros al unísono), es todo el día. Si es que en nuestro caso las pruebas son extensas, digamos, les haces una comprensión escrita, una comprensión oral, les pones la gramática, el vocabulario, la redacción, y luego el oral... o sea es que no acabas. (Section 0, Paragraph 70, 299 characters).

*Medios y momentos de la evaluación.*

Los estudiantes perciben que los exámenes o pruebas de ejecución (Ítem 14) son el medio que el profesorado siempre o casi siempre utilizan (suma = 75%), con la media más alta del estudio (M = 4.0; DT = 1.22) y la menor dispersión. También la mitad de los estudiantes observan el uso de cuadernos y fichas de observación (Ítem 13).

Se confirman los datos anteriores, desde los datos cualitativos con los que se detecta que el medio de evaluación protagonista entre el profesorado es el tradicional, pues priorizan la prueba escrita, si bien, parece extendido que se complementa con otro tipo de medios de menor ponderación, mediante los que se intenta atender a la diversidad del alumnado y disminuir en cierta medida la presión de una prueba única. En ciertos casos, la prueba escrita tradicional, igualmente, es diseñada a partir de ejercicios de distinta tipología para atender niveles y diversidad del alumnado.

...sí que por ejemplo se intenta para evitar el rechazo del alumno hacia esa materia, darle un tanto por ciento a lo que es el comportamiento, el trabajo en clase, y bueno y a ciertos trabajos también voluntarios que les van pidiendo a lo largo del curso y bueno pues, el libro de trabajo, además, del cuaderno de trabajo, que les vas pidiendo. (Section 0, Paragraph 14, 339 characters).



**Figura 2.** Aplicaciones de evaluación formativa en Educación Secundaria

Por otra parte, parece que el profesorado identifica los medios de evaluación más innovadores y tecnológicos con una mayor cercanía a la evaluación formativa. Entre los medios de evaluación novedosos aparecen los diarios de aprendizaje calificados mediante rúbricas, proyectos de ABP con evaluación grupal y exposiciones orales; y entre los tecnológicos, preguntas mediante *Plikers* y *Kahoot* (aplicaciones informáticas de respuesta y feed-back rápidos). Estos últimos medios plantean ventajas e inconvenientes; la ventaja es que resultan atractivos para los estudiantes, y la desventaja, que los estudiantes no perciben que aprenden e incluso, pueden pensar que el profesor no ejerce la labor de impartir clase, que es la que desde la concepción tradicional le corresponde.

Yo creo que tampoco hay que abusar de las innovaciones, porque si no parece que no das clase, parece que estas todo el día jugando y claro, los chavales tienen que percibir que están aprendiendo. Porque claro si estas todo el día con los Kahoots, los Plickers... (Section 0, Paragraph 167, 262 characters).

Con respecto a los momentos en los que se realiza la evaluación, parecen convivir modelos más continuos con modelos finalistas. No obstante, los modelos de evaluación continua presentes en los centros son muy diversos y se percibe entre el profesorado una cierta indefinición en el concepto de la evaluación continua y formativa. Algunos profesores usan pruebas escritas para su evaluación

continuada, otros compartimentan el contenido para su evaluación, otros ponderan los distintos medios de evaluación o pruebas de evaluación continua utilizadas y los hay que realizan pruebas escritas finalistas, pero que a su vez complementan con evaluación continua mediante otros medios.

En mi caso, normalmente yo hago lo que tenemos fijado en la programación del Departamento, una prueba cada dos unidades didácticas, pero sí lo que hago es a lo largo de los dos meses que suele durar el periodo hasta los examinamos, hasta que hacen la evaluación de las dos unidades didácticas, sí que hago pruebas, voy haciendo pruebas, y desde luego lo que sí que voy haciendo es que voy tomando notas de clasificaciones, de participación de los alumnos, en clase. Eso sí que lo hago. (*Section 0, Paragraph 11, 486 characters*).

No obstante, se reconoce que esa continuidad tiene un carácter más sumativo que formativo y, en los casos en los que se plantea únicamente la evaluación final, se justifica porque el objetivo prioritario de la evaluación se centra en esa necesidad de calificar al estudiante, midiendo y ponderando sus resultados de aprendizaje, "...bueno nosotros hacemos pruebas finalistas evidentemente, hacemos exámenes al final de la evaluación, pues porque eso, al final necesitas calificar al alumno." (*Section 0, Paragraph 17, 243 character*).

Los datos del estudio ponen de manifiesto la existencia de una gran disparidad en el uso de la evaluación formativa en los centros educativos, en opinión de los estudiantes en prácticas y de los profesores de ES. Sin embargo, parece claro que la evaluación sumativa protagoniza la ES, así como los exámenes y pruebas de ejecución, métodos que están más próximos a concepciones tradicionales de la evaluación y que limitan la acción de docentes innovadores que desean implementar la evaluación formativa.

## Discusión

En el estudio se confirma que la casuística en el uso de la evaluación por parte del profesorado de ES es diversa. Esto coincide con los datos obtenidos por Lukas et al., (2006). Igualmente, se observa una dualidad materializada en modelos de evaluación tradicionales frente a alternativos, tal como plantean Chaparro y Pérez (2010), López Pastor (2006) o Prieto (2015). También coincide con el estudio de Espinel (2017) que confirma que el profesorado de ES no aplica de manera generalizada una evaluación formativa y compartida, si bien, sí se reconoce la existencia de interés entre determinado colectivo de profesores por conocer e innovar en evaluación a pesar de no tener conocimientos claros y precisos para avanzar en su implantación.

Nuestro estudio matiza que la mayor dificultad para el avance y desarrollo de la evaluación formativa es la falta de implicación del profesorado ya sea por personalidad o por creencias tradicionalistas, y no tanto su edad o experiencia;

este último dato es un resultado que coincide con el estudio de Espinel (2017).

Por el contrario, se evidencia con mucha claridad la coincidencia con otros estudios en el total protagonismo del profesor como agente evaluador, y más bien son pocas las experiencias de evaluación entre iguales y de autoevaluación (Espinel, 2017; Hernández Abenza, 2010; Lukas et al., 2006). No obstante, en nuestro estudio se observa un repunte de actividades de evaluación entre iguales entre el profesorado implicado e innovador mediante el uso de nuevas tecnologías, si bien no se observa lo mismo en la calificación entre iguales.

Para Castejón et al. (2011), los instrumentos no son en esencia más o menos formativos si no que su uso suele asociarse a una orientación más o menos tradicional de la enseñanza. En nuestro estudio es sin duda más frecuente el uso de los instrumentos de evaluación tradicionales, como los clásicos exámenes, que los más próximos a modelos formativos como las carpetas de aprendizaje, al igual que determinan otros autores (Lukas et al., 2006; Toribio Briñas, 2010; Espinel, 2017) que detectan la predominancia y la importancia que el profesorado otorga todavía a los exámenes. En ocasiones, los realizan de modo más continuo, pero con propósitos finalistas, posicionándose así, mayoritariamente, en una evaluación continua y sumativa más que formativa.

Al igual que Canabal y Margalef (2017), Hattie y Timperley (2007), Stobart (2010), o Nicol y Macfarlane (2006), entendemos que la retroalimentación es una de las más valiosas estrategias formativas para el aprendizaje. En este estudio se detectan diversas formas, tipos y frecuencias de feed-back, así como una elevada percepción de carga de trabajo por esta labor docente para el profesorado, si bien no se llega a reconocer si el feed-back es específico o no específico, si se dirige al ego o a la tarea, o si dispone o no de eficacia formativa (Voerman et al., 2012).

Este último aspecto sería una perspectiva de gran interés en este estudio, así como explorar el uso de la evaluación formativa en un mayor número de profesores y centros de ES de otras comunidades autónomas. También, apoyar la evaluación formativa y compartida a partir de experiencias de investigación acción en los centros de ES y en los propios Grados y Máster de formación inicial del profesorado, como apuntaban ya en su momento Coll y Remesal (2009).

## Conclusiones

La educación secundaria está fuertemente normativizada en nuestro país, pero desde la investigación se sabe poco sobre la realidad del día a día del profesorado en sus centros y sobre la cotidianidad en sus labores docentes imbricadas con la evaluación.

Este estudio conecta a los estudiantes de máster de profesorado, cargados de formación vanguardista e ideales teóricos, con un contexto real en el que el profesorado de

secundaria ha ido adaptando su labor docente en función de la compleja realidad de la institución educativa en la que trabaja, de los padres y madres del alumnado del nivel educativo correspondiente, y de los estudiantes, adolescentes con relaciones sociales y afectivas difíciles de gestionar. La mirada de los estudiantes, futuros profesionales formados en el máster de profesorado, se une a la de expertos profesores de ES. Ambas visiones se confrontan para avanzar y entender cómo se desarrolla la evaluación de la ES, lo que constituye una aportación destacada de este estudio.

Desde la perspectiva de los estudiantes en prácticas y de los profesores de ES, se ratifica la existencia de una gran disparidad en el uso de la evaluación formativa en los centros educativos. Sin embargo, parece claro que la evaluación sumativa protagoniza la ES, así como los exámenes y pruebas de ejecución. Estos métodos, más próximos a concepciones tradicionales de la evaluación, limitan, en alguna medida, la acción de docentes innovadores que desean implementar la evaluación formativa.

De esto se desprende que el panorama de la evaluación formativa es muy heterogéneo; hay un interés incipiente entre determinado perfil de profesorado, pero adolece de claves claras para su correcto diseño en la ES. Igualmente, se evidencia la dificultad de la implementación de la evaluación formativa por las elevadas ratios de alumnos en las aulas; las concepciones tradicionalistas de profesores, estudiantes y familias; por normativas que se traducen en exámenes y pruebas de ejecución como medio prioritario de evaluación; además de, por la carga de trabajo que supone la retroalimentación, todo lo cual conlleva estrés en el profesorado. La oportunidad para la implementación de una auténtica evaluación formativa, parece residir en potenciar y apoyar a profesionales implicados, entusiastas e innovadores para que se sientan respaldados en sus centros y rompan con la concepción tradicional de la evaluación.

Esta investigación incluye una mirada de los estudiantes, futuros profesionales formados en el Máster de profesorado, que se une a la de expertos profesores de ES. Ambas visiones se confrontan para avanzar y entender cómo se desarrolla la evaluación de la ES, lo que constituye una aportación destacada de este estudio.

Igualmente, se hace un *zoom* de una realidad compleja sin pretensión de generalizar los resultados, lo cual puede suponer una limitación al no haber aplicado los mismos instrumentos a los dos grupos de informadores.

Sin embargo, esto mismo sugiere una necesidad de investigación futura centrada en la ES, dado que hay importantes cuestiones avanzadas en este estudio que deben seguir siendo abordadas en mayor profundidad.

## Financiación

Ayuda RTI2018-093292-B-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

## Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Barrientos, E., López Pastor, V. M., & Pérez Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 37-43. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/66478>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. EAC.
- Bunniss S., & Kelly D. R. (2010). *Research paradigms in medical education research*. *Medical Education*, 44, 358-366. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03611.x>
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/02602930801895711>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-33. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Castejón, J., Capllonch, M., González, N., & López Pastor, V. M. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 45-64). Narcea.
- Chaparro, F., & Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Efdeportes*, 140. <https://goo.gl/3GoiZh>
- Coll, C., & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 391-404. <https://doi.org/10.1174/021037009788964187>
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.

- Espinel, P. A. (2017). *Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física*. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia]. <http://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2564>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. B. Martínez (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Graó.
- Glasser A., & Strauss, C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. <https://goo.gl/s3ohNP>
- Gutiérrez, C. (2017). Una experiencia de evaluación formativa en la asignatura educación física en la enseñanza secundaria. En V. M. López Pastor y Á. Pérez Pueyo (Coords), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 414-421). Universidad de León, Secretariado de Publicaciones. <https://buleria.unileon.es/>
- Hamodi, C., López, V. M., & López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will put I tinto practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández Abenza, L. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 285-293. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n2.54>
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez, A. (2017). El proceso de evaluación formativa en la realización de un "video tutorial" de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. En V. M. López Pastor y Á. Pérez Pueyo (Coords), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 260-268). Universidad de León, Secretariado de Publicaciones. <https://buleria.unileon.es/>
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López Pastor, V. M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17, 1-8.
- López Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2011). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López Pastor V. M., & Pérez Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18, 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lukas, J. F., Santiago, K., Joaristi, L., & Lizasoain, L. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel1. *Revista de Educación*, 340, 667-693. <https://goo.gl/Pmpdiv>
- Nicol, D. J., & Macfarlane, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buena práctica de retroalimentación. *Estudios en Educación Superior*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OCDE (1999). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. Resumen ejecutivo. <https://goo.gl/p554ck>
- Parlamento Europeo, (2006) *Recomendación Del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de la evaluación en Educación Física. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 7, 110-130. <https://goo.gl/6728W7>

- Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE, 2020) <https://revaluacionformativa.wordpress.com/>
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y los cualitativos. En T. D Cook y C. S. Reichardt (eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Morata.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Toribio Briñas (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 2010, 25-44. <https://goo.gl/Dgyimh>
- Vázquez, B., Jiménez, R., & Mellado, V. (2016). ¿El tiempo garantiza el cambio en el profesorado? Estudio de un caso centrado en la evaluación de aprendizajes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 139-154. <https://goo.gl/sjfTRJ>
- Vázquez Cano, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 30-41. <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, P. R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de la «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>