

Artículo de Investigación

Análisis de las concepciones sobre el proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en el profesorado español

Analysis of the conceptions of the evaluation process of teaching and learning in Spanish teachers

Benjamín Castro-Martín¹: Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

benjamin.castro@cardenalcisneros.es

Cristina Escribano Barreno: Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

cristina.escribano@cardenalcisneros.es

Isabel Silva-Lorente: Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

isabel.silva@cardenalcisneros.es

Herminia Cid-García: Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

herminia.cid@cardenalcisneros.es

Fecha de Recepción: 17/06/2024

Fecha de Aceptación: 25/10/2024

Fecha de Publicación: 21/11/2024

Cómo citar el artículo

Castro-Martín, B., Escribano Barreno, C., Silva-Lorente, I. y Cid-García, H. (2025). Análisis de las concepciones de sobre el proceso de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en el profesorado español [Analysis of the conceptions of the evaluation process of teaching and learning in Spanish teachers]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-497>

Resumen

Introducción: En este artículo se presenta una investigación en la que se analizan las concepciones de evaluación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en España, y su relación con las prácticas educativas. **Método:** Se realizó un cuestionario online que fue respondido por una muestra (n=617) seleccionada de manera aleatoria, formada por docentes

¹ **Autor Correspondiente:** Benjamín Castro-Martín. Centro Universitario Cardenal Cisneros (España).

de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato de todo el territorio español. **Resultados:** Los análisis de los resultados obtenidos muestran que existen diferencias en cómo es concebida la evaluación en las diferentes etapas educativas: los maestros de Educación Primaria la conciben como un elemento irrelevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje; mientras que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato la percibe como una herramienta de calidad y mejora de la Educación. **Discusión:** Al analizar si estas concepciones se corresponden con las herramientas que utilizan, surge una paradoja entre lo que se considera que debe ser la evaluación y lo que se lleva a cabo en el día a día de las aulas. En definitiva, surge el dilema o la incongruencia entre lo que se sabe teóricamente y lo que se realiza en la práctica.

Palabras clave: Evaluación formativa; profesorado; aprendizaje; concepciones sobre el aprendizaje; Educación Primaria; Educación Secundaria; calidad educativa; prácticas educativas.

Abstract

Introduction: This article presents the research carried out on the conceptions of evaluation in teachers of Primary and Secondary Education in Spain, and how they affected their educational practices. **Method:** An online questionnaire was carried out, which was answered by a randomly selected sample (n=617), made up of Primary, Compulsory Secondary and Baccalaureate Spain teachers. **Results:** The analysis of the results obtained shows us that there are differences in how evaluation is conceived in the different educational stages: Primary Education teachers conceive it as an irrelevant element for the teaching and learning process; while the teachers of Compulsory Secondary Education and Baccalaureate perceive it as a tool for quality and improvement of Education. **Discussion:** When analyzing if these conceptions correspond to the tools they use, a paradox arises between what is the evaluation and what is carried out in the day to day of the classrooms. In short, the dilemma or inconsistency arises between what is known theoretically and what is done in practice.

Keywords: Formative evaluation; teachers, learning; teaching conceptions; Primary Education; Secondary Education.; educational quality; Educational practices.

1. Introducción

Algunos de los acontecimientos sociales, sanitarios y educativos que se han vivido recientemente, hacen que en el contexto actual surjan nuevos retos que tienen repercusión en el campo de la Educación. Concretamente, en España, la situación derivada de la pandemia global provocada por la COVID-19 o los recientes cambios legislativos, como la aparición de la 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), requieren un replanteamiento del sentido de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como una reflexión sobre las prácticas docentes. Dentro de estos procesos, lógicamente, está incluida la evaluación, un aspecto indispensable en el contexto educativo (Brown, 2019; Perrenoud, 2004). Y es que la evaluación sigue generando controversia e inquietudes entre el profesorado (Álvarez Méndez, 2008), ya sea por la finalidad que le otorguemos o por cómo se desarrolla en la práctica educativa.

Por esta razón, es importante conocer cuáles son las concepciones sobre la evaluación que tiene el profesorado en España, y qué implicaciones pueden tener estas sobre las prácticas y los procedimientos de evaluación que se utilizan en las aulas pues existe una relación entre las concepciones y las prácticas que llevan a cabo los profesores (Fernández-Ruiz y Panadero, 2020). Yendo más allá, estos autores señalan que la forma en que los profesores entienden el sentido y la función de la evaluación está relacionada con la forma en que deciden

implementarla en su práctica en el aula. Este hecho es muy importante, ya que conocer cómo es concebida la evaluación, podrá servir para mejorar esas prácticas evaluativas docentes (Brown *et al.*, 2019).

El primer paso es definir qué se entiende por evaluación en el sentido amplio de la palabra y, específicamente, lo que implica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Popham (2013) afirma que definir lo que es la evaluación formativa y lo que supone es una necesidad para el profesorado y para poder entender bien en qué consiste y reconocer de forma inmediata lo que es más importante.

1.1. La evaluación formativa: Una herramienta para el aprendizaje

Definir evaluación es una tarea difícil, debido a que es un término polisémico. William (2011, citado en Lozano-Rodríguez *et al.*, 2020) realiza una revisión sobre evaluación formativa y sostiene que no existe claridad conceptual. Esto puede ser debido a la forma en que se “mire” la evaluación. Por ejemplo, Stobart (2010) señala que si atendemos a la finalidad que puede tener la evaluación esta podría ser: certificadora, diagnóstica, formativa o para el aprendizaje, entre otras. Desde la perspectiva de la evaluación y la concepción o el significado que tiene para cada persona, se puede entender como una herramienta de control, de medición, que sirve para regular procesos de enseñanza aprendizaje, para calificar, etcétera (Sanmartí, 2021).

Según Popham (2013), definir lo que es la evaluación, nos ayudará a reconocer de forma inmediata lo que es más importante de cara al aprendizaje de los estudiantes. En el campo de la educación formal debería comprenderse como una herramienta formativa y para el aprendizaje (Stobart, 2010). Desde esta perspectiva, que es la que adoptamos en este estudio, es un elemento más para que el alumnado continúe aprendiendo, y para ir regulando los procesos de enseñanza, desde el punto de vista del profesorado (Canabal y Castro, 2012). Otra definición que nos puede hacer entender la evaluación formativa es la que nos ofrece Popham (2013) el cual dice que:

La evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales (p. 14)

La novedad que ofrece este autor es que la evaluación ayuda al alumnado a desarrollar procesos metacognitivos, es decir, les ayuda a ser conscientes de sus aprendizajes. Para esto es fundamental ofrecer una retroalimentación de calidad, cualitativa y que realmente oriente hacia la consecución de un aprendizaje profundo y significativo (Canabal y Castro Martín, 2012). Esto no implica que haya que olvidarse de lo normativamente impuesto, como es calificar y otorgar una valoración cuantitativa o numérica al aprendizaje (Castro Martín, 2013), sino que la evaluación también debe ayudar a aprender, a mejorar el proceso de enseñanza y contribuir al desarrollo integral del estudiante. La evaluación formativa ayuda a que el estudiante desarrolle un aprendizaje significativo, fundamentalmente a través de retroalimentación y supervisión; desarrolla procesos metacognitivos y le permite reconocer logros, rectificar errores y asimilar saberes (Lozano-Rodríguez *et al.*, 2020). Si la evaluación ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta será una herramienta más que contribuya a que el aprendizaje sea exitoso, significativo y profundo saberes (Lozano-Rodríguez *et al.*, 2020), pero para ello debe cambiarse la práctica evaluativa, encontrando momentos donde profesores y estudiantes reflexionen y tomen decisiones con la finalidad de desarrollar aprendizajes futuros.

En la investigación llevada a cabo por Barrientos Hernán *et al.* (2019), realizada con maestros y profesores, se afirma que la evaluación formativa y compartida mejora la implicación y participación del alumnado en su aprendizaje, favoreciendo la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea encontramos los hallazgos encontrados por Fernández-Ruiz y Panadero (2020) con docentes de Educación Secundaria, que muestran que el profesorado tenía unas concepciones de la evaluación como una herramienta formativa, pero se percibían también dilemas entre lo que los profesores pensaban y lo que hacían en sus aulas. En definitiva, la lucha entre lo ideal y lo real, entre lo que debe ser teóricamente y lo que es en la práctica.

Pero para poder seguir profundizando en la evaluación formativa, es necesario continuar indagando sobre las concepciones docentes.

1.2. Las concepciones de evaluación

Comprender las concepciones que tiene cada docente es un aspecto fundamental para poder construir una educación mejor, a través de la intervención en el aula (Hidalgo y Murillo, 2020). El campo de la investigación también ayuda a entender los pensamientos y concepciones, las racionalidades y perspectivas epistemológicas que apoyan determinadas prácticas en el aula (Ríos Muñoz y Herrera Araya, 2022).

Coll y Remesal (2009, citado en Hidalgo y Murillo, 2017) definen las concepciones como “un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa” (p. 108). Murillo *et al.* (2014) afirman que las concepciones preceden a los hechos, a las acciones, por eso si se cambian las concepciones se pueden cambiar las prácticas en evaluación y esto repercutirá en el aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado.

El término concepciones de evaluación hace referencia a las creencias cognitivas y actitudes hacia la evaluación que el profesorado defiende y propugna en respuesta a las políticas y entornos en los que se circunscribe (Brown *et al.*, 2019; Murillo y Hidalgo, 2018). Estas concepciones cambian a lo largo de la carrera docente y tienden a relacionarse con unas prácticas concretas que abarcan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín *et al.*, 2006). Las concepciones acerca de la evaluación llevan al profesorado a la búsqueda de un tipo de metas u otras: la mejora de la enseñanza y aprendizaje, la certificación de los aprendizajes obtenidos y la rendición de cuentas por parte de docentes y centros educativos (Brown, 2002).

También, nos encontramos con divisiones tradicionalmente aceptadas que distinguen la evaluación orientada a mejorar el aprendizaje y aquella orientada a certificar los conocimientos del alumno (Fernández-Ruiz y Panadero, 2020). Por otro lado, en las diferentes investigaciones llevadas a cabo por Brown (2004, 2006, 2008, 2011) en Nueva Zelanda o en Chipre (Brown y Michaelides, 2011), muestran que tanto los profesores de Educación Primaria, como los de Educación Secundaria, tienen una percepción de la evaluación como un instrumento que contribuye a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, siendo este el fin principal.

Aunque hay precedentes, es importante seguir indagando en esta cuestión, para poder analizar si las concepciones van cambiando a lo largo de los años, influenciadas por los cambios sociales y/o políticos o quizás en base a la experiencia escolar como señalan Morales y Fernández (2022) cuando afirman que “los docentes hemos pasado por esta experiencia escolar y, en consecuencia, tendemos a promover las formas de evaluar que experimentamos cuando éramos estudiantes, básicamente, centradas en la calificación” (p. 9).

1.3. Preguntas de investigación e hipótesis

Partiendo de la teoría revisada, así como de investigaciones previas, a través de este estudio se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las concepciones de evaluación que tienen los docentes en España? ¿Se diferencian según etapa educativa y/o años de experiencia?

H1: El profesorado de Educación Primaria tiene una concepción más cercana de la evaluación como una herramienta de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

H2: El profesorado de Educación Secundaria, tienen una visión de la evaluación como un elemento irrelevante.

H3: El profesorado con más años de experiencia tiene una visión de la evaluación como una herramienta irrelevante.

H4: El profesorado con menos años de experiencia concibe la evaluación como un proceso que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje y les otorga calidad.

2. ¿El valor que el profesorado otorga a las diferentes herramientas de evaluación está influido por las concepciones de evaluación?

H5. El profesorado que tiene una visión más sumativa de la evaluación da más valor al examen.

H6. El profesorado que tiene una visión más formativa de la evaluación da más valor a otras herramientas de evaluación que al examen.

2. Metodología

2.1. Participantes

El procedimiento de selección de la muestra se realizó de forma aleatoria. En total participaron 617 profesores y profesoras de entre 23 y 67 años ($M = 45.63$, $DT = 9.42$), de las 17 Comunidades Autónomas de España y de la ciudad autónoma de Ceuta, en concreto cabe destacar que la más frecuente fue la Comunidad de Madrid (38.9%) seguida de Castilla-La Mancha (13.6%). Con relación a la distribución por género, el 67.3% eran mujeres. Sus años de experiencia docente oscilaban entre 1 y 47 años ($M = 17.83$; $DT = 9.92$) en el momento de la realización del estudio. Además, el 63.5% trabajaba en un colegio público y el 36.5% en un colegio concertado o privado. Atendiendo a las etapas educativas la muestra se distribuía de la siguiente manera: 219 eran maestros y maestras de Educación Primaria, 211 eran de Educación Secundaria Obligatoria y 109 eran de Bachillerato. En la tabla 1 se puede ver la distribución de la muestra en los diferentes niveles educativos.

Tabla 1.

Distribución de la muestra por niveles educativos.

Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
1º Primaria	52	8,4
2º Primaria	46	7,5
3º Primaria	44	7,1
4º Primaria	39	6,3
5º Primaria	45	7,3

6 ^o Primaria	71	11,5
1 ^o ESO	45	7,3
2 ^o ESO	58	9,4
3 ^o ESO	49	7,9
4 ^o ESO	59	9,6
1 ^o Bachillerato	42	6,8
2 ^o Bachillerato	67	10,9
Total	617	100

Fuente: Elaboración propia.

Los datos se recopilaron a través del correo institucional, la plataforma académica y otras redes sociales formales. También se reclutaron participantes de toda España escribiendo a todos los centros educativos del territorio español con la colaboración de otros docentes. Se informó a los participantes sobre el tema del estudio, su participación voluntaria y anónima, y la opción de retirarse del estudio en cualquier momento. No recibieron compensación por su participación. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de los autores.

2.2. Instrumentos de recogida de datos

El cuestionario constaba de 3 partes y se diseñó partiendo de instrumentos ya validados previamente.

La primera parte del cuestionario era el consentimiento informado. Se explicaba en este apartado cuestiones éticas como la finalidad del estudio o cómo se protegía el anonimato. Una vez que aceptaban participar las 10 primeras preguntas eran referidas a cuestiones demográficas como: el sexo, la edad, años de experiencia docente, comunidad autónoma en la que se ubica el centro y curso.

El denominado bloque I del cuestionario servía para valorar las concepciones sobre la evaluación de los docentes, para ello se utilizó el instrumento creado por Remesal y Brown (2015). En el cuestionario, los participantes podían valorar cada ítem en una escala de cuatro respuestas: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

El bloque II examinaba las prácticas educativas habituales para desarrollar el procedimiento de evaluación que se empleaba en el momento de realización del cuestionario. Se preguntó por el valor que se da a diferentes herramientas de evaluación (exámenes, trabajos individuales, observación, etc.). Este segundo bloque está extraído y basado en el cuestionario creado por el grupo FIT (Formar, Indagar y Transformar) de la Universidad de Alcalá. Este instrumento fue creado y validado por el grupo para el proyecto de investigación "Sistemas integrados de evaluación de competencias para la sociedad del conocimiento en la Educación Superior" (CCG07- UAH / HUM /2075 - Convocatoria CAM - UAH). Su propósito era recopilar información sobre las concepciones y la práctica evaluadora de los docentes universitarios, a fin de complementarla y contrastarla con los datos recogidos a través de los otros instrumentos. Para la investigación que relatamos en este artículo, seleccionamos aquellas preguntas que hacían referencia a las prácticas de evaluación y las adaptamos a la práctica y realidad de la Educación Primaria y Secundaria.

2.3. Análisis de la información

Para realizar el análisis de la información se empleó la herramienta informática SPSS.

Para organizar los ítems asociados a las distintas concepciones sobre evaluación, se siguió el

modelo establecido por Brown (2008). Este modelo propone organizar las concepciones en cuatro grandes categorías o concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Brown, 2011, citado en Hidalgo y Murillo, 2017):

- La evaluación como mejora, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes. La fiabilidad de esta categoría en este grupo de participantes fue $\alpha = .83$
- La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad. La fiabilidad de esta categoría en este grupo de participantes fue $\alpha = .84$
- La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados. La fiabilidad de esta escala en este grupo de participantes fue $\alpha = .27$. Esta categoría no se tuvo en cuenta atendiendo a su baja fiabilidad.
- La evaluación como un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje (p. 111) La fiabilidad de esta categoría en este grupo de participantes fue $\alpha = .77$.

Si atendemos a las explicaciones que realizan Remesal y Brown (2015) y Fernández-Ruiz y Panadero (2020) y partiendo del significado que pueden tener cada una de las categorías de concepciones docentes, se puede decir que las categorías de concepciones de evaluación que hace referencia a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la que considera que es un elemento de calidad, estarían más cercanas a entender la evaluación como un proceso de construcción del conocimiento y que contribuye a incrementar la calidad de los contenidos que adquieren los estudiantes y su desarrollo pleno (evaluación formativa). Mientras que las que hacen referencia a entender la evaluación como instrumento de certificación o la consideran irrelevante, entienden la evaluación como un producto (evaluación sumativa).

Se utilizaron dos tipos de análisis, por un lado, se utilizó el análisis multivariante de la varianza, en el que se tenían en cuenta, como variables dependientes (VD) las 3 categorías descritas anteriormente sobre concepciones en evaluación y el peso otorgado a diferentes herramientas de evaluación y como variables independientes (VI) la etapa educativa y los años de experiencia docente. Por otro lado, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las concepciones y las herramientas y procedimientos de evaluación.

Para organizar los grupos de sujetos, en referencia a la fase vital de su vida profesional, seguimos la propuesta de Day y Gu (2012), los cuales indican que existen diferentes ciclos o fases de vida profesional docente.

A partir de aquí, teniendo en cuenta cómo estaban distribuidos los sujetos en estas fases, decidimos simplificarlas en 4 grupos: grupo 1, 0-7 años (N=117); grupo 2, 8-15 años (N=157); grupo 3, 16-23 años (N=155); grupo 4, más de 24 años de experiencia (N=188).

3. Resultados

El análisis de los resultados va a ser estructurado de la siguiente manera. En un primer subapartado se van a analizar los resultados preliminares obtenidos de la muestra total.

Posteriormente, los otros dos epígrafes van a estar dirigidos al análisis de las concepciones y su relación con las herramientas de evaluación, etapa educativa y experiencia profesional.

3.1. Resultados preliminares

Cuando se llevó a cabo el análisis de los resultados, tanto en la muestra total, como cuando se tenían en cuenta las variables independientes, la concepción referida a la certificación se eliminó, ya que la fiabilidad en esa categoría era baja. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos.

Como se observa en la tabla 2, la media más alta la obtiene la categoría referida a la mejora ($M = 1.85$, $DT = 0.39$) y la de irrelevancia ($M = 1.30$, $DT = 0.44$), mientras que el considerar la evaluación como elemento que otorga calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje, obtiene la media más baja ($M = 1.05$, $DT = 0.57$).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las categorías de concepciones de evaluación

Categorías	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Mejora	617	1.85	0.39	0.016
Irrelevancia	617	1.3	0.44	0.018
Calidad	617	1.05	0.57	0.023

Fuente: Elaboración propia

Cuando se preguntaba acerca del valor que les otorgaban a diferentes herramientas de evaluación (exámenes, actividades individuales, carpetas de aprendizaje, entrevistas y pruebas orales), los participantes podían valorar en torno a cuatro niveles: siendo 1 el referido a un valor nulo, 2 para un valor bajo, 3 para un valor medio y 4 para un valor alto. En el análisis realizado, nos encontramos que, de manera general, con respecto al examen, el 34.2% de los participantes le da un valor de 4 y el 47.5 % un valor de 3, lo que supone que un total del 81.7% le otorga un valor medio-alto.

Sin embargo, el examen no fue la prueba con valoraciones más altas. Nos encontramos que, del total de la muestra, la observación es la que tiene una mayor valoración por parte de los participantes de la investigación. En concreto un 54.5% le da un valor de 4, y un 35% de la muestra le otorga un valor de 3 (total=89.5%). Si seguimos observando las valoraciones más altas otorgadas a los instrumentos de evaluación, vemos que en segundo lugar estarían las actividades individuales (valor de 4 =51.2%; valor de 3 =45.7; total=96.9%). Y en tercera posición se encuentran los cuadernos de actividades/prácticas (valor de 4 =37.6%; valor de 3 =46.2%; total=83.8%).

Cuando calculamos el coeficiente de correlación de Pearson, y cruzamos las concepciones con el valor que se le otorga a cada herramienta, nos encontramos que las correlaciones no son muy altas, pero llama especialmente la atención cómo los exámenes se relacionan negativamente con la concepción de la evaluación como irrelevante ($r = -.242$; $p = .000$) pero positivamente con las categorías de mejora ($r = .243$; $p = .000$) y calidad ($r = .183$; $p = .000$).

Tabla 3.

Coefficientes de correlación de Pearson entre las categorías de concepciones de evaluación y el valor dado a los instrumentos de evaluación

		Exámenes	Actividades individuales	Carpetas de aprendizaje o portfolio	Observación	Entrevistas	Pruebas orales
Mejora	Correlación de Pearson	.243	.035	.099	-0.19	.035	.089
	Sig. (bilateral)	.000	.379	.014	.644	.385	.028
Irrelevancia	Correlación de Pearson	-.242	-.023	.031	.080	.084	.022
	Sig. (bilateral)	.000	.565	.436	.048	.037	.588
Calidad	Correlación de Pearson	.183	.020	.125	-.008	.047	.091
	Sig. (bilateral)	.000	.619	.002	.091	.239	.024

N=617

Fuente: Elaboración propia.

3.2. ¿Cuáles son las concepciones de evaluación que tienen los docentes en España? ¿Se diferencian según etapa educativa y/o años de experiencia?

Con respecto a las etapas educativas, hay que aclarar que análisis previos no mostraron diferencias en ninguna de las categorías sobre concepciones de evaluación entre los docentes de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, por lo que ambas etapas educativas se agruparon en un mismo grupo, al que se denominó Educación Secundaria.

Los resultados indican diferencias en las concepciones sobre evaluación según la etapa educativa (Educación Primaria y Educación Secundaria) en las tres categorías (Fmejora = 10.73, $p = .001$; Firrelevancia = 11.90, $p = .001$; Fcalidad = 6.76, $p = .010$); así mismo, los profesores de Educación Secundaria tienen unas concepciones más cercanas a entender la evaluación como herramienta de mejora y de calidad. Como se puede ver en la tabla 4, hay puntuaciones más altas en mejora y calidad y más bajas en irrelevancia.

Tabla 4.

Medias y desviaciones típicas de las concepciones en evaluación en la muestra total, según etapa educativa (Educación Primaria y Educación Secundaria).

Categoría	Etapa Educativa	Media	DT	N
Mejora	Educación Primaria	1.79	0.41	297
	Educación Secundaria	1.90	0.38	320
	Total	1.85	0.39	617
Irrelevancia	Primaria	1.37	0.45	297
	Educación Secundaria	1.25	0.42	320

	Total	1.30	0.44	617
Calidad	Primaria	0.99	0.58	297
	Educación Secundaria	1.11	0.56	320
	Total			

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el análisis de los resultados, al analizar la variable años de experiencia, se encuentran diferencias entre las 3 categorías de las concepciones de evaluación. Especialmente, se encuentran esas diferencias en las valoraciones relativas a la irrelevancia ($F_{irrelevancia} = 4.10$, $p = .007$) y la calidad ($F_{calidad} = 2.70$, $p = .045$), frente a la mejora, siendo esta última cercana a la significatividad ($F_{mejora} = 2.38$, $p = .070$). Las comparaciones post-hoc indican diferencias entre los docentes con intervalo de experiencia entre los 8-15 años ($M = 1.38$; $DT = 0.45$) y los de entre 16-23 años ($M = 1.23$; $DT = 0.44$) en la categoría de irrelevancia. En lo relativo a la categoría de calidad entre los docentes con experiencia de 8-15 años ($M = 0.97$; $DT = 0.55$) y los de más de 24 años ($M = 1.14$; $DT = 0.50$), son los que ofrecen las valoraciones menos positivas y más positivas, respectivamente, de los cuatro grupos de experiencia profesional.

Tabla 5.

Medias y desviaciones típicas de las concepciones en evaluación según años de experiencia y etapa educativa.

Categoría	Años de experiencia	Etapa educativa	Media	DT	N
Mejora	0-7 años de docencia	Primaria	1.77	0.41	46
		Secundaria	1.89	0.36	71
		Total	1.84	0.38	117
	8-15 años de docencia	Primaria	1.72	0.43	87
		Secundaria	1.85	0.38	70
		Total	1.78	0.41	157
	16-23 años de docencia	Primaria	1.83	0.43	71
		Secundaria	1.95	0.412	84
		Total	1.90	0.43	155
Más de 24 años de docencia	Primaria	1.85	0.36	93	
	Secundaria	1.90	0.35	95	
	Total	1.88	0.35	188	
Irrelevancia	0-7 años de docencia	Primaria	1.47	0.47	46
		Secundaria	1.30	0.49	71
		Total	1.37	0.48	117
	8-15 años de docencia	Primaria	1.43	0.49	87
		Secundaria	1.31	0.40	70
		Total	1.38	0.45	157
	16-23 años de docencia	Primaria	1.30	0.47	71
		Secundaria	1.18	0.41	84
		Total	1.23	0.44	155
	Más de 24 años de docencia	Primaria	1.31	0.39	93
		Secundaria	1.22	0.40	95
		Total	1.26	0.40	188
Calidad	0-7 años de docencia	Primaria	0.93	0.61	46
		Secundaria	1.06	0.65	71
		Total	1.01	0.64	117

8-15 años de docencia	Primaria	0.92	0.58	87
	Secundaria	1.05	0.50	70
	Total	0.97	0.55	157
16-23 años de docencia	Primaria	0.98	0.62	71
	Secundaria	1.13	0.62	84
	Total	1.06	0.62	155
Más de 24 años de docencia	Primaria	1.10	0.55	93
	Secundaria	1.18	0.45	95
	Total	1.14	0.50	188

Fuente: Elaboración propia

Los efectos de la interacción etapa educativa*años de experiencia no fueron estadísticamente significativos en ninguna de las categorías.

3.3. ¿El valor que le otorga el profesorado a las diferentes herramientas de evaluación se relaciona con las concepciones de evaluación?

En este punto se analiza la valoración o grado de importancia que el profesorado da a los diferentes instrumentos de evaluación que se pueden emplear para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

Analizando las medias del valor otorgado a diferentes herramientas de evaluación, teniendo en cuenta la etapa educativa y los años de experiencia, nos encontramos los siguientes resultados.

Llama especialmente la atención cómo en la Educación Primaria todas las herramientas destacan en valor, excepto el examen que es valorado más bajo.

Cuando comparamos los datos generales de la muestra con cada una de las etapas educativas, vemos que los maestros que desarrollan su carrera profesional en la Educación Primaria, que tienen una concepción de la evaluación más irrelevante, por otro lado, otorgan un valor menor al examen ($M=1.95$, $DT = 0.78$), carpeta de aprendizaje /portfolio ($M=1.88$, $DT =0.96$) y las entrevistas ($M=1.91$, $DT = 0.92$). Cuando aplicamos la correlación de Pearson, en la etapa Educación Primaria nos encontramos que considerar la evaluación como más irrelevante se relaciona con un menor uso de pruebas orales ($r = -.126$, $p =.030$).

Tabla 6.

Coefficientes de correlación de Pearson entre las categorías de concepciones de evaluación y el valor dado a los instrumentos de evaluación en la etapa de Educación Primaria.

		Exámenes	Carpetas de aprendizaje o portfolio	Pruebas orales	
Fuente: propia. En la etapa de Educación se encuentra una	Mejora	Correlación de Pearson	.252	.158	.196
		Sig. (bilateral)	.000	.006	.001
	Irrelevancia	Correlación de Pearson	-.297	.040	-.126
		Sig. (bilateral)	.000	.433	.030
	Calidad	Correlación de Pearson	.203	.138	.129
		Sig. (bilateral)	.000	.017	.026

N=297
Elaboración de Secundaria encuentra correlación

significativa débil entre la escala de la evaluación entendida como mejora y la utilización de exámenes ($r = .187$, $p = .001$). Del mismo modo, encontramos correlaciones significativas débiles entre la escala de la evaluación entendida como calidad, las carpetas de aprendizaje/portfolio ($r = .153$, $p = .006$) y las pruebas orales ($r = .134$, $p = .017$).

Tabla 7.

Coefficientes de correlación de Pearson entre las categorías de concepciones de evaluación y el valor dado a los instrumentos de evaluación en la etapa de Educación Secundaria (n=320).

		Exámenes	Carpetas de aprendizaje o portfolio	Pruebas orales
Mejora	Correlación de Pearson	.187	.093	.095
	Sig. (bilateral)	.001**	.098	.090
Irrelevancia	Correlación de Pearson	-.140	-.028	.060
	Sig. (bilateral)	.012*	.612	.287
Calidad	Correlación de Pearson	.127	.153	.134
	Sig. (bilateral)	.023*	.006**	.017*

*La correlación es significativa en el nivel .01

** La correlación es significativa en el nivel .05

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

En esta investigación se perseguían dos objetivos principales: Conocer y analizar las concepciones de evaluación de los docentes de Educación Primaria y Secundaria en el contexto español; analizar si existía una relación entre las concepciones y las prácticas de evaluación y si había diferencias en las diferentes etapas educativas y en función de la experiencia profesional docente.

Cabe destacar que, aunque hay estudios que realizan análisis de concepciones sobre evaluación en las distintas etapas educativas, no son tantos los que realizan comparaciones entre ellas. La novedad que aporta este estudio es la de realizar una comparativa entre las concepciones de evaluación, las prácticas evaluativas y la experiencia profesional docente.

4.1. Las concepciones de evaluación, entre lo real y lo ideal

Teniendo en cuenta el primer objetivo de la investigación, en los resultados se reporta que los profesores de Educación Primaria conciben la evaluación como una herramienta menos formativa. En cambio, el profesorado de Educación Secundaria concibe la evaluación como una herramienta que ayuda a desarrollar un proceso de mejora del aprendizaje y de enseñanza e incrementa la calidad de este proceso. En investigaciones previas, llevadas a cabo en la etapa de Educación Secundaria, los resultados obtenidos son similares a los presentados en este artículo. Por ejemplo, en el estudio de Nieto (2000), los participantes indicaban que la evaluación es un elemento que tiene que condicionar la enseñanza, especialmente en lo referente a la metodología que emplea. También el llevado a cabo por Remesal y Brown (2015) con docentes de español como Lengua Extranjera (ELE) o el de Fernández-Ruiz y Panadero (2020) con profesorado de Educación Secundaria, evidencian que las concepciones se inclinan más hacia la evaluación formativa que hacia la sumativa. Y es que esa visión más formativa tiene que ver con entender que “las informaciones que proporciona la evaluación son fundamentales para orientar las ayudas y apoyos del profesor en la dirección adecuada, promoviendo cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de las necesidades de los alumnos.” (Rochera *et al.*, 2002, pp.251,252).

Otros estudios, como el realizado por Rochera *et al.* (2002) a docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del área de conocimiento de matemáticas, muestran que el profesorado de ESO concibe la evaluación como una herramienta acreditativa. En el estudio que aquí se presenta, los resultados referentes a la categoría de concepción de la evaluación como herramienta certificadora, no fueron significativos en ninguna de las etapas educativas. Pero en esta línea, continuaron los estudios realizados por Panadero *et al.* (2014), los cuales demostraban que la visión formativa de la evaluación iba disminuyendo según se avanzaba en etapas educativas superiores viéndola como una herramienta acreditativa y, en consecuencia, no se ve como un elemento que aporte calidad y mejora en la educación. Por lo tanto, podríamos afirmar que, en nuestro estudio, no se confirman las hipótesis 1 y 2, aunque los estudios previos, sí las respaldan.

Al analizar las concepciones sobre la evaluación en función de los años de experiencia, se observa que en todos los grupos la evaluación es percibida en términos de mejora, estando esta visión más presente en el grupo de 16-23 años de experiencia, seguido del grupo de más de 24 años de docencia. Es decir, a mayor número de años de experiencia más evidente es la función de la evaluación en la mejora del aprendizaje. Una posible explicación es que el profesorado más veterano vaya desarrollando herramientas más ajustadas a este fin conforme gana experiencia, también podría explicarse desde la teoría del ciclo vital docente, el profesorado de 8-15 años puede pasar por una etapa de transición, de reafirmar su identidad e, incluso, de crisis profesional. Por lo que podría confirmarse que, en ese momento, pueden surgir ciertos dilemas o cuestionamientos acerca de la práctica docente (Day y Gu, 2012; Sánchez-Suricalday, 2020). Como señala Margalef (2014), es un momento donde surgen inquietudes, miedos, controversias profundas, inseguridades, motivadas por lo que puede ser lo ideal y lo real. Por lo que la hipótesis 3 que indicaba que el profesorado con más años de experiencia tiene una visión de la evaluación como una herramienta irrelevante es rechazada.

En cambio, la hipótesis 4 que indicaba que el profesorado con menos años de experiencia concibe la evaluación como un proceso que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje y les otorga calidad, se confirma.

La concepción que entiende la evaluación como herramienta de calidad es la menos presente en todos los grupos de edad, particularmente en el grupo de 8-15 años y en el de 1-7 años. En general, los múltiples cambios legislativos podrían haber contribuido a esta visión de falta de calidad; el hecho de que aparezca de forma menos significativa en los primeros años docentes puede tener que ver con un profesor novel que puede sentir decepción ante el sistema en sus primeros 15 años de trabajo (¿podemos buscar otras explicaciones?).

Por último, la concepción del profesorado que entiende la evaluación como irrelevante aparece con valoraciones intermedias. Los dos grupos de más edad son los que parecen responder más a este perfil. De modo que nos encontramos con un perfil de profesorado más mayor que, por un lado, como señalamos valora la evaluación como herramienta de calidad, pero que también parece mostrar una cierta irrelevancia por estos procesos.

4.2. La conexión o desconexión entre las concepciones y las herramientas de evaluación

Por lo tanto, nos encontramos que el profesorado de Educación Secundaria percibe la evaluación como herramienta que ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y, además, consideran que ofrece una calidad educativa en los procesos de aprendizaje. Por otra parte, los profesores de Educación Primaria ofrecen unas valoraciones más altas en las concepciones referidas a la evaluación como un elemento irrelevante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En la etapa de Educación Secundaria se encuentra una correlación significativa débil entre la escala de la evaluación entendida como mejora y la utilización de exámenes. Del mismo modo, encontramos correlaciones significativas débiles entre la escala de la evaluación entendida como calidad y las carpetas de aprendizaje/portfolio y las pruebas orales.

En referencia al segundo objetivo de investigación, al analizar las concepciones en relación con las herramientas de evaluación, el examen correlaciona menos con la concepción que entiende la evaluación como herramienta irrelevante, mientras que la correlación es positiva con las otras dos categorías analizadas: calidad y mejora. Es cierto, que no es la herramienta más valorada, ya que nos encontramos que en primer lugar está la observación, luego las actividades individuales y en tercera posición los cuadernos de actividades/portfolios. En la etapa de Educación Primaria, la evaluación es percibida como una manera de mejorar la educación (el aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza). Además, la visión de la evaluación como herramienta de mejora en ambas etapas educativas muestra una correlación significativa con el uso de exámenes. En este punto, conocer qué tipos de exámenes son los que realizan los docentes de la muestra, es una información que podría haber resultado valiosa, como en el estudio de Nieto (2000), donde el profesorado debía indicar si realizaban exámenes de tipo respuesta abierta o pruebas objetivas (exámenes de tipo test).

Al igual que en el estudio de Rochera *et al.* (2002), nuestra investigación muestra que las herramientas de evaluación, más empleadas en Educación Primaria eran las actividades individuales y la observación. Sin embargo, las concepciones del profesorado de dicho estudio coincidían con las concepciones de los participantes en nuestra investigación. En el estudio de Rochera *et al.* (2002), el profesorado consideraba que a través de la evaluación el alumno demuestra los conocimientos que ha adquirido (certificación o evidencia de lo que aprende), mientras que los participantes de nuestra investigación la conciben como un proceso que, en

la actualidad no influye tanto o no se concibe como un proceso tan formativo.

Teniendo en cuenta esta concepción de los profesores de Educación Primaria y que el examen tiene una correlación poco significativa con respecto a otros instrumentos de evaluación. La hipótesis 5 es rechazada.

En lo referente al profesorado de Educación Secundaria, este considera la evaluación como herramienta que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al observar las herramientas más utilizadas, en relación con esta concepción, encontramos que la utilización del examen correlaciona significativamente con esta concepción de la evaluación. De este modo se repite el patrón de los resultados del estudio realizado por Fernández-Ruiz y Panadero (2020) que indican que los exámenes empleados por el profesorado de Educación Secundaria, en su mayoría, tienen un escaso carácter formativo, aunque las concepciones estaban más cercanas a concebirla como tal. Por lo que, como afirman estos autores, existía un “desconexión entre las concepciones y sus prácticas” (p.341). Podemos decir, por lo tanto, que los resultados rechazan la hipótesis 6, que hace referencia a una visión más formativa de la evaluación donde se da más valor a otras herramientas que al examen.

5. Conclusiones

Podemos decir que, los resultados obtenidos coinciden y son bastante coherentes con los estudios previos realizados con muestras similares, en el contexto español. Es cierto que se vislumbran ciertos cambios en las concepciones en el profesorado de Educación Secundaria, respecto a estudios similares anteriores. En la actualidad, podemos decir que la visión de la evaluación es de que aporta calidad a los procesos educativos. Pero en Educación Primaria no es así, ya que se le otorga una visión menos formativa de la evaluación.

Siguiendo con las ideas propuestas por Gimeno (2008, citado en Margalef, 2014) realmente el problema de la evaluación no radica tanto en qué herramientas o técnicas de evaluación se emplean, sino en encontrar el sentido de ese proceso de evaluación: porqué y para qué evaluamos.

Esta investigación, al igual que otras es un punto de partida. Debe servir para ir más allá en cuestiones educativas y, en concreto, en la evaluación, producir reflexiones y generar una serie de consecuencias prácticas. Debemos pensar cuál es la función real de la evaluación y qué se puede hacer para derribar esas paradojas o dilemas que surgen, para liberar esas tensiones entre la teoría y la práctica (Fernández-Ruiz y Panadero, 2020).

5.1. Limitaciones del estudio

La principal limitación que hemos encontrado es no ahondar en que describieran las herramientas de evaluación que eran valoradas de forma más positiva. Esto, dando por hecho que eran utilizadas en su práctica diaria en el ámbito de la evaluación y no tanto su opinión subjetiva sobre las presentadas en el cuestionario.

Por otro lado, cabe señalar que otra limitación para haber podido ahondar en los resultados, es lo referente a no disponer unas herramientas validadas para medir el grado de uso de determinadas herramientas de evaluación en las diferentes etapas educativas, así como profundizar en los motivos o causas que llevan al empleo de esas herramientas frente a otras.

Además, no sabemos si existe una influencia del momento en el que se realizó el estudio. La reciente situación sanitaria motivada por la COVID-19 y su repercusión en el campo educativo

y los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden haber alterado los resultados y, por lo tanto, las concepciones sobre la evaluación, ocasionando dificultades de cara a realizar procesos de evaluación de calidad.

6. Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Morata.
- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M. y 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. *Revista Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Brown, G. T. L. (2004). Measuring attitude with positively packed self-report ratings: Comparison of agreement and frequency scales. *Psychological Reports*, 94, 1015-1024. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.1015-1024>
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99, 166-170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment Matters*, 3. <https://doi.org/10.18296/am.0097>
- Brown, G. T. L. y Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75-89.
- Brown, G., Gebril, A. y Michaelides, M. (2019). Teachers' Conceptions of Assessment: A Global Phenomenon or a Global Localism. *Frontiers in Education*, 4(16), 1-13. <https://10.3389/feduc.2019.00016>
- Brown, G.T.L. (2020). Responding to Assessment for Learning: A pedagogical method, not assessment. *New Zealand Annual Review of Education*, 26, 18-28. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v26.6854>
- Canabal, C. y Castro Martín, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior?. *Revista Pulso*, 35, 215-219.
- Castejón, J. L. y Martínez, M. A. (2001). The personal constructs of expert and novice teachers concerning the teacher function in the Spanish educational reform. *Learning and Instruction*, 11, 113-131. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00018-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00018-9)
- Castro Martín, B. (2013). *Transformar la evaluación para reconstruir la práctica. Un estudio de casos en la Educación Superior* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alcalá.

- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea Ediciones.
- Fernández-Ruiz, J. y Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Lozano-Rodríguez, A., García Cue, J. L., García-Vázquez, F. I. y Gallardo-Córdova, K. E. (2020). Relación entre estilos de enseñanza y evaluación formativa en profesores de Educación Secundaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 160-172. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2156>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-187). Graó.
- Morales Lobo, M. y Fernández, J. G. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Editorial SM.
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2020). Fair student assessment: A phenomenographic study on teachers' conceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100860>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *ESE-Estudios sobre Educación*, 27, 91-113. <https://doi.org/10.15581/004.27.91-113>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. e Hidalgo, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27, 91-113. <https://doi.org/10.15581/004.27.91-113>
- Panadero, E., Brown, G. y Courtney, M. (2014). Teachers' reasons for using self-assessment: A survey self-report of Spanish teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21, 365-383.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Popham, W. J. (2013). *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea.

Remesal, A. y Brown, G. T. L. (2015). Conceptions of assessment when the teaching context and learner population matter: Compulsory school versus non-compulsory adult education contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 331-347.

Sánchez-Suricalday, A. (2020). *Propuesta de un modelo de desarrollo de la identidad profesional en docentes de Educación Primaria desde la Teoría Fundamentada Constructivista* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alcalá.

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

AUTOR/ES:

Benjamín Castro-Martín

Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

Doctor en Ciencias de la Educación (2013), Diplomado en Magisterio en Educación Musical (2005) y licenciado en Psicopedagogía (2007) por la Universidad de Alcalá de Henares (UAH, Madrid). Actualmente, es profesor titular en la CU Cardenal Cisneros, en donde es Director del Máster en Atención a la Diversidad y Apoyos Educativos. Imparte docencia en las áreas de Atención a la Diversidad e Innovación Educativa en los Grados de Magisterio. Forma parte de un grupo de trabajo relativo al aprendizaje cooperativo especializado en la formación de profesorado. Además, desarrolla su faceta investigadora en diferentes grupos de investigación, abordando las siguientes líneas: evaluación formativa, innovación educativa, formación del profesorado, evaluación de competencias, generatividad e identidad docente.

benjamin.castro@cardenalcisneros.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-0316>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=dnnrhloAAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Benjamin-Castro-Martin>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/Benam%C3%ADnCastroMart%C3%ADn>

Cristina Escribano Barreno

Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

Licenciada y Doctora en Psicología (UCM), Premio Extraordinario de Doctorado. Acreditada por ANECA (PCD/PUP). Durante varios años, contrato de investigación en temas relacionados con ritmos biológicos, hábitos de sueño y rendimiento en adolescentes. Posteriormente, docente en UNIR, en los grados en Maestro de Educación Infantil, Primaria y en el Máster en Educación Especial. En la actualidad, Profesora de Psicología y Educación en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (Universidad de Alcalá) y colaboradora en Tutorización de Prácticas Externas y Trabajos Fin de Máster en el Máster en Atención a la Diversidad y Apoyos Educativos. Coordinadora del Servicio de Orientación y Apoyo al Estudiante. Áreas de investigación: ritmos biológicos, rendimiento académico, convivencia escolar, evaluación y desarrollo positivo en menores.

cristina.escribano@cardenalcisneros.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6432-3659>

Isabel Silva-Lorente

Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá. Tiene una titulación de Experto en Maltrato Infantil por la UNED. En la actualidad, es profesora titular del Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC-UAH) en los grados de psicología y educación infantil y primaria. Dirige el curso de prevención e intervención en Abuso Sexual Infantil ofertado por el Centro Universitario Cardenal Cisneros. Forma parte del grupo de investigación IMECA- UAH, centrado en el ámbito de la convivencia escolar y del grupo de investigación de Protección del Menor (CUCC-UAH), grupo centrado en la investigación y formación en el área de protección del menor y buenos tratos en la infancia.

isabel.silva@cardenalcisneros.es

Índice H: 6

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9206-353X>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=ptCyowQAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Silva-Lorente>

Herminia Cid-García

Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá), España.

Doctora en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. En la actualidad Profesora Titular en Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la UAH) donde imparte materias relativas al área de Teoría de la educación. Ha participado en diferentes cursos de formación del profesorado en Asociaciones de Maestros en Valencia y Madrid sobre el riesgo de educar. En la actualidad es miembro de la comunidad de aprendizaje de colegios de la Comunidad de Madrid sobre “la innovación educativa pendiente”. Tiene diferentes publicaciones y sus líneas de investigación en la actualidad se centran en: la concepción del maestro ante el desafío de educar, prácticum en Magisterio e intervención educativa en adolescentes en riesgo social.

herminia.cid@cardenalcisneros.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8947-6798>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Herminia-Cid-Garcia>