

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS UTILIZADAS POR EL PROFESORADO DE LA REGIÓN DE MURCIA (SPAIN)

ASSESSMENT IN SECONDARY EDUCATION: STRATEGIES AND TECHNIQUES USED BY TEACHERS IN THE REGION OF MURCIA

María Encarnación Carrillo García

mariaencarnacion.carrillo@um.es

Universidad de Murcia, España

Resumen

La evaluación en educación contiene una gran variedad de dimensiones que afectan a dicho fenómeno y debe responder a las siguientes preguntas: quién, qué, cuándo, cómo y por qué evaluar. Dentro del marco legal, en la actualidad la evaluación debe ser integradora y formativa para llevar a los alumnos la oportunidad de alcanzar los objetivos a través de diversos instrumentos de evaluación. Así, se ha realizado un estudio dirigido a 107 profesores de la Región de Murcia —de las etapas de ESO y Bachillerato— especializados en diferentes ámbitos, mediante una encuesta para conocer sus percepciones sobre la evaluación en cuanto a la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, en general, los profesores consideran más adecuados los objetivos de sus asignaturas que las competencias. Además, las profesoras y los profesores más jóvenes utilizan con mayor frecuencia las TIC a la hora de evaluar a sus alumnos. En cuanto a la etapa, los profesores de Bachillerato dan un mayor peso a los conocimientos teóricos que los de la ESO, mientras que estos últimos tienden a utilizar con más frecuencia herramientas como las grabaciones de vídeo para evaluar a sus alumnos. Este estudio también muestra que los exámenes son más importantes para los tutores que para el resto de profesores. En conclusión, este estudio demuestra que las estrategias y técnicas que aplican los profesores a la hora de evaluar dependen de su sexo, edad, puesto de trabajo, situación laboral y etapa.

Palabras clave: evaluación, profesorado, educación secundaria, estrategias de enseñanza.

Summary

Assessment in education contains a great variety of dimensions that affect such phenomenon and must respond to the following questions: who, what, when, how and why to assess. Within the Spanish legal framework, currently assessment must be integrative and formative to bring the students the opportunity to achieve the objectives through diverse assessment instruments. Thus, a study addressed to 107 teachers of the Region of Murcia in secondary education —in the stages of ESO and Bachillerato— who are specialised in different fields has been carried out by means of a survey to know their perceptions about assessment as regards the teaching practice and the teaching-learning process. The results obtained in this research show that, in general, teachers consider the objectives of their subjects more suitable than the competencies. Besides, female teachers and younger teachers use ICT more frequently when assessing their students. Regarding the stage, Bachillerato teachers give a higher weight to theoretical knowledge than ESO teachers, while the last ones tend to use tools such as video recordings to assess their students more frequently. This study also shows that exams are more important for tutors than for the rest of teachers. To conclude, this study demonstrates that the strategies and techniques applied by teachers when assessing depend on their sex, age, job position, employment situation and stage.

Keywords: assessment, teachers, secondary education, teaching strategies.

RECIBIDO: 08-02-2021 / ACEPTADO: 10-05-2021 / PUBLICADO: 30-06-2021

Cómo citar: Carrillo García, M.E. (2021). Evaluación en secundaria: Estrategias y Técnicas utilizadas por el profesorado de la región de Murcia (España). *Almanaque*, 37, 37-62.
<https://doi.org/10.58479/almanaque.2021.27>

Contenido

Resumen	37
Introducción	41
Objetivo	42
Método	43
Participantes	43
Variables	45
Instrumento de recolección de datos	46
El Proceso de investigación	47
Resultados	48
Discusión y Conclusiones	56
Referencias	59

Introducción

Álvares (2007) establece que la manera en que evaluamos dependerá de lo que para nosotros significa conocimiento. El autor insiste en considerar a la evaluación y al conocimiento como dos elementos que siempre tienen que trabajar juntos. Por el contrario, separar al conocimiento de este proceso transformaría a la evaluación en una simple herramienta cuya función sería útil promover pero sin mayor utilidad en términos de adquisición de la competencia profesional y personal. García (2010) expone que un modelo no es mejor que otro; todo depende de los objetivos propuestos por el evaluador, el profesor o el investigador.

Con respecto de la evaluación sumativa y formativa, Pérez y Carretero (2009) demostraron que hay muchísimos profesores que consideran que el conocimiento teórico es la parte más importante de sus materias y, por ello, es a lo que prestan mayor atención cuando evalúan. Otro elemento que está estrechamente relacionado con la evaluación sumativa es el examen tradicional; de acuerdo con Monteagudo (2014), la mayoría de los profesores de secundaria tienden a evaluar solo a través de evaluaciones y asignaciones tradicionales; Filstead (1995), no obstante, explica la tendencia de señalar la insatisfacción causada por la evaluación cuantitativa.

Pérez (1999) destaca que la evaluación cualitativa puede ayudarnos a comprender los procesos reales de enseñanza-aprendizaje mediante la búsqueda de un método de aprendizaje significativo. Goncalves (2014) muestra que el 88% de los docentes que participaron en su investigación afirman que los métodos de evaluación han cambiado debido a la incorporación de nuevos instrumentos como las TIC, proyectos, presentaciones orales y tareas prácticas que contribuyen a fomentar el pensamiento crítico. Además, Goncalves (2014) explica que la introducción de instrumentos innovadores para evaluar brinda a los estudiantes diversas oportunidades para lograr los objetivos de aprendizaje. Por medio de una evaluación alternativa que incluye la evaluación del desempeño (portafolios, diarios, cuestionarios, proyectos de trabajo), la autoevaluación, la evaluación por pares y la observación del maestro, se les pide a los estudiantes que resuelvan problemas realistas y utilicen un pensamiento de alto nivel mientras fomentan las competencias esenciales según cada tarea. En relación con esta idea, Eggers (2016) señala que, si el proceso de evaluación comprende tareas o actividades calificadas distribuidas a lo largo del curso, tales como trabajos escritos, pruebas, presentaciones orales cortas o similares, esta entonces abre el espacio para la retroalimentación.

Morales (2001) agrega que se debe realizar una evaluación inicial para que los docentes comprendan mejor la situación general de los estudiantes; esto afectará los objetivos y la medida en que deban cumplirse. Morales (2001) defiende que aunque comúnmente se asocia con

evaluación sumativa, la evaluación final también puede ser útil para considerar en qué medida se han logrado los objetivos en un momento dado y para mejorar cualquier elemento que pueda dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se entienda como parte de un proceso que esté conectado con la evaluación formativa continua. En relación con la evaluación formativa, hay que mencionar que la autoevaluación es un proceso de evaluación formativa durante el cual los estudiantes reflexionan y evalúan la calidad de su trabajo y de su aprendizaje; también juzgan el grado en que se reflejan en los objetivos o criterios explícitamente establecidos e identifican las fortalezas y debilidades en su trabajo y las revisan como corresponde (Andrade & Du, 2017, p.160).

Aunque la evaluación en España —según las leyes educativas españolas— debe ser integradora y formativa, algunos docentes separan esta parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y no la utilizan como una herramienta que les haga reflexionar sobre sus prácticas y el progreso de sus alumnos. A pesar de eso, también hay muchos de ellos que hacen todo lo posible para desarrollar una evaluación lo más justa posible, integrando nuevos métodos e intentando brindar a sus alumnos la oportunidad de salir bien. Por ello, conocer y tener en cuenta la opinión del profesorado sobre la evaluación puede ser una excelente manera de identificar tanto las posibles debilidades como las fortalezas del enfoque educativo, lo que podría ayudar a potenciar su aplicación en institutos españoles. A continuación, pretendemos dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo valoran realmente los profesores el aprendizaje de sus alumnos en la Región de Murcia?

Marco Empírico

Objetivo

Este estudio pretende conocer la visión del profesorado de secundaria de la Región de Murcia sobre la evaluación tanto de su práctica docente como del proceso de aprendizaje, o mejor dicho; nuestro objetivo principal es conocer cómo los profesores en la Región de Murcia, pertenecientes a diferentes campos evalúan a sus alumnos en la educación secundaria (etapas de ESO y Bachillerato).

Entre los objetivos específicos debemos resaltar:

- El análisis de las estrategias y las técnicas que el profesorado implementa, así como también las que más utilizan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Realizar una comparativa basada en género con el fin de observar diferencias significativas según las variables sociodemográficas incluidas en nuestro estudio como el sexo, la edad, experiencia, titulación, situación laboral, institución, etapa, puesto de trabajo, la asignatura y el cargo.

Método

Hemos realizado un estudio de tipo descriptivo cuyo objetivo es obtener información sobre partes concretas del fenómeno de la evaluación en Educación Secundaria. Para realizar este estudio, se ha procedido siguiendo los pasos que presenta un método descriptivo según Bisquerra (2004); a saber: identificar un problema, establecer objetivos, seleccionar una muestra, diseñar el instrumento de investigación para recolectar datos, analizar los datos y finalmente sacar conclusiones.

Además, se ha hecho a través del método *ex post facto*, el cual pertenece a los métodos destinados a extraer conclusiones generales o descubrir nuevas teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad (Bisquerra, 2004). El uso de este método significa que los investigadores iniciaron la investigación después de ocurrido el hecho. En este caso, la evaluación es un fenómeno continuo que ha sido estudiado después de que el profesorado haya experimentado la evaluación en Educación Secundaria.

Entre los métodos descriptivos hemos seleccionado la encuesta. Esta consiste en realizar y seleccionar determinadas preguntas sobre un problema para que sean respondidas por un grupo determinado (la muestra del estudio). La respuesta de este grupo será la clave para dar respuesta y encontrar posibles soluciones al problema.

Participantes

Los participantes en este estudio son 107 profesores de secundaria que imparten clases en las etapas de ESO y Bachillerato; todos ellos trabajan en centros de educación secundaria pública de la Región de Murcia. Con el fin de solicitar la participación del profesorado y conseguir el mayor número posible de participantes, se redactó y envió un correo electrónico a 64 institutos de secundaria ubicados en diferentes zonas de la Región de Murcia: Cieza, Abarán, Archena, Ceutí, Lorca, Jumilla, Murcia I, Murcia II, Cartagena, entre otros. El contenido del correo electrónico incluía el nombre de los investigadores en este estudio, la institución, el objetivo de la investigación y el grupo objetivo.

Además, mencionamos que mantendríamos la confidencialidad de los datos, garantizando su anonimato. Asimismo, les ofrecimos los resultados de dicho estudio en caso de que estuviesen interesados. Finalmente, se adjuntó al correo electrónico el enlace para acceder a la encuesta en línea a través de *Google Forms*. El correo electrónico enviado a los diferentes colegios se incluye en el anexo 2. Con el fin de salvaguardar la ética de esta investigación, el correo electrónico fue enviado a la dirección de los colegios para esta lo reenviara a los docentes pertenecientes a las instituciones. Algunas de las características sociodemográficas se incluyen en la Tabla 1 a continuación.

Tabla 1

Resumen de frecuencias y porcentajes de las características de los docentes participantes

		F	%
Sexo	Hombre	31	29
	Mujer	76	71
Edad	25 o menos	0	0
	26-35	7	6.5
	36-45	37	34.6
	46-55	45	42.1
	55 o más	18	16.5
Experiencia	3 o menos	7	6.5
	3-9	14	13.1
	10-19	36	33.6
	20-30	33	30.8
	30 o más	17	15.9
Título	Diplomado	83	77.6
	Graduado	7	6.5
	Licenciado	9	8.4
Situación laboral	Funcionario	80	74.8
	Trabajador temporal	26	24.3
	Contratado	1	.9
Institución	Escuela pública	107	100
	Escuela privada	0	0
Etapa	ESO	56	52.3
	Bachillerato	37	34.6
	Ambos	14	13.1
Cargo	Tutor	51	47.7
	Especialista	5	4.7

Asignatura	Lengua y literatura	9	8.5
	Francés/Inglés	18	16.8
	Música	5	4.7
	Educación física	2	1.9
	Religión	1	.9
	Matemáticas	18	16.8
	Biología	6	5.6
	Latín/Griego	3	2.8
	Historia	16	15.0
	Física	5	4.7
	Economía	4	3.7
	Tecnología	11	9.7
	Arte	6	5.6
	Orientación	1	.9
	Entrenamiento vocacional	1	.9
Investigación	1	.9	
Puesto	Profesor	67	62.6
	Jefe de Departamento	26	24.3
	Equipo administrativo	14	13.1

Entre los datos más relevantes de esta tabla, encontramos que la mayoría de docentes son mujeres de entre 46 y 55 años, cuya experiencia laboral es de entre 10 y 19 años y que imparten principalmente idiomas (inglés y francés), matemáticas e historia. Tienen un título y trabajan como funcionarios públicos. Además, todos los participantes pertenecen a colegios públicos y más de la mitad de los participantes imparten docencia en la etapa de ESO.

Variables

Con el fin de establecer relaciones y tratar de dar respuesta al problema, es fundamental determinar las variables que intervienen en el estudio. Como sabemos, una variable es la manifestación externa de un constructo o concepto, o mejor dicho, una característica o propiedad que adopta diferentes valores y puede ser medida (Hernández & Maquilón, 2010). Por tanto, gracias a las variables podemos asignar un valor a un concepto o imagen para medirlo en relación con otros conceptos.

En cuanto a las variables que contiene esta investigación, encontramos, por un lado, las variables independientes que corresponden a la información sociodemográfica de los participantes en la encuesta; tales como la edad, el sexo, la experiencia laboral, el tipo de institución y su título. Toda esta información está incluida en el apartado de participantes. Por otro lado, encontramos las variables dependientes que corresponden al grado de acuerdo con los ítems de la encuesta que versan sobre los diferentes aspectos de la evaluación.

Instrumento de recolección de datos

Decidimos llevar a cabo esta investigación utilizando un instrumento de investigación de tipo encuesta diseñado específicamente para este estudio. Como afirma Buendía (1998), la encuesta es una de las técnicas más utilizadas en la investigación por encuestas ya que permite conocer lo que piensan y hacen los participantes y se puede realizar de forma presencial, telefónica o en línea; todas estas características nos hicieron seleccionar este tipo de instrumento. Es fundamental igualmente destacar que no hemos encontrado ninguna encuesta diseñada y validada sobre evaluación en Educación Secundaria que profundice especialmente en la evaluación de la práctica docente y en la evaluación del proceso de aprendizaje. Por ello, necesitábamos diseñar un instrumento que diera respuesta a este fenómeno en concreto. Para diseñar este instrumento de investigación con el fin de recopilar los datos que necesitábamos, se procedió de la siguiente manera: En primer lugar, se establecieron los objetivos principales y los objetivos específicos. Luego, se inició el proceso de revisión de la literatura sobre el tema. Teniendo en cuenta las fuentes y la información, desarrollamos los ítems de nuestra encuesta sobre la evaluación. Dado que nuestro objetivo principal era conocer qué pensaban los participantes sobre la evaluación tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje y, por tanto, conocer sus estrategias y técnicas, incluimos una escala de Likert para que respondieran los diferentes ítems con cuatro grados: 1 muy de acuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 muy de acuerdo.

En cuanto al primer borrador del instrumento, se agregaron algunos ítems sociodemográficos y algunas preguntas de evaluación. Así, después de algunas modificaciones, esas preguntas e ítems fueron evolucionando desde el primer borrador hasta el tercer y último borrador que constaba de dos partes principales que contenían 10 ítems para la parte sociodemográfica y 38 ítems relacionados con la evaluación. Estos 38 ítems se dividieron, a su vez, en dos subsecciones: El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, con 14 y 24 ítems respectivamente.

Una vez que tuvimos la versión final del borrador, necesitábamos examinar nuestra encuesta en términos de validez para así implementarla en esta investigación. Para ello, contamos con la colaboración de seis expertos. Todos ellos son profesionales en el campo de la educación y algunos de ellos tienen experiencia en investigación educativa. Por un lado, los expertos de la Universidad de Murcia son tres profesores; dos de ellos pertenecen al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (inglés, español y francés) y el otro trabaja en el Departamento de Inglés. Por otro lado, también contamos con tres profesores experimentados del Departamento de Inglés del IES Dr. Pedro Guillén, en Archena, Murcia.

Gracias a la colaboración de los expertos, se eliminaron o reformularon algunos ítems para garantizar que el instrumento fuera capaz de medir lo que pretendía medir. Como resultado, la versión final del instrumento consta de una primera parte que incluye 10 preguntas sociodemográficas y una segunda parte que se divide en dos dimensiones: evaluación en el proceso de enseñanza y evaluación en el proceso de aprendizaje; estas secciones contienen 14 y 38 ítems respectivamente, dando un total de 52 ítems. Para responder a estos ítems se debió tener en cuenta la escala Likert con cuatro grados de acuerdo propuestos, siendo 1 muy

de acuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 muy de acuerdo; tal como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2
Dimensiones de la encuesta

Dimensión	Descripción	Ítem	Alfa de Cronbach
Proceso de enseñanza	Esta dimensión tiene que ver con los objetivos, los contenidos y los instrumentos.	1-14	.855
Proceso de aprendizaje	Esta dimensión tiene que ver con las estrategias de evaluación.	15-38	.732
TOTAL			.804

Finalmente, siguiendo las ideas DeVellis (2016), se aplicó la técnica Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna del cuestionario con base en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Se obtuvo el valor de .804, lo que indica una alta consistencia interna de el instrumento.

El Proceso de investigación

En este proceso de investigación podemos distinguir algunas fases particulares que presenta Bisquerra (2004) al referirse a la realización de un estudio tipo encuesta; a saber: Establecer los objetivos de la encuesta, planificar sus diferentes apartados, diseñar y seleccionar las preguntas, analizar la calidad de las preguntas en términos de su validez y redacción de la versión final de la encuesta. Este proceso de investigación consta de las fases descritas en la siguiente tabla.

Tabla 3
Resumen del proceso de investigación

Fases	Tareas
Fase I	Primera revisión de la literatura

Fase II	Propuesta de los problemas de investigación
Fase III	Segunda revisión de la literatura
Fase IV	Establecimiento de los objetivos, selección del método, diseño de las variables y selección de la muestra
Fase V	Diseño del instrumento de recolección de datos
Fase VI	Trabajo de campo
Fase VII	Análisis de los datos
Fase VIII	Interpretación de los resultados y conclusiones

Fuente: Elaboración propia

Análisis de los datos

El análisis cuantitativo de los datos recopilados se realizó con el paquete de *software* de estadísticas IBM SPSS, versión 24. Luego de cerrar el cuestionario en *Google Forms*, se decidió descargar los datos de las respuestas a través de una plantilla de Excel e importar esos datos al paquete de *software* de estadísticas.

Una vez que teníamos los datos, se revisó y nombró cada variable, así como sus correspondientes etiquetas. Asimismo, se configuraron los valores faltantes. La naturaleza de las variables y los objetivos que se establecieron al inicio de la investigación dieron como resultado la aplicación de diferentes técnicas descriptivas. Por un lado, teníamos que calcular las estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar). Por otro lado, también se utilizó estadística inferencial, aplicando en este caso técnicas de contraste no paramétricas ya que al aplicar la prueba de homocedasticidad de Levene y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, sus valores nos llevaron a tal necesidad. Así, las pruebas que hemos utilizado para este fin han sido la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba de la U de Mann-Whitney.

De igual forma, para verificar la confiabilidad del instrumento de recolección de datos diseñado para esta investigación, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar su fiabilidad, tal como se refleja en el apartado referente al instrumento.

Resultados

A continuación, teniendo en cuenta estos objetivos de investigación, se presentan los resultados obtenidos.

Objeto 4.1 Análisis de las estrategias y técnicas utilizadas por los docentes y las más utilizadas.

En la tabla 4 se muestran los resultados del análisis descriptivo, donde podemos observar que los docentes participantes en esta investigación consideran que los objetivos planteados para su asignatura son adecuados ($X = 4.78$), aunque en cuanto a las competencias a desarrollar el promedio es considerablemente menor ($X = 3,79$).

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de las respuestas de los docentes a la dimensión 1:
LA PRÁCTICA DOCENTE

Ítems	%				M	SD
	SD	D	A	SA		
1. Los objetivos planteados para el desarrollo de mi asignatura son adecuados	2.8	14.0	47.7	35.5	3.16	.767
2. He alcanzado los objetivos de mi asignatura	2.8	15.0	57.9	24.3	3.04	.713
3. Los contenidos de mi asignatura son adecuados	1.9	23.4	39.3	35.5	3.08	.814
4. Las competencias a desarrollar son adecuadas	1.9	10.3	54.2	33.6	3.20	.693
5. El tiempo establecido para llevar a cabo la programación es adecuado	12.1	29.0	39.3	19.6	2.66	.931
6. Los instrumentos que utilizo para evaluar son los adecuados	.9	1.9	56.1	41.1	3.37	.575
7. Cambio los instrumentos de evaluación cuando compruebo que no funcionan	.9	8.4	37.4	53.3	3.43	.688
8. La metodología planteada es adecuada	.9	3.7	54.2	41.1	3.36	.603
9. Reflexiono acerca de mis métodos de evaluación para mejorarlos	.9	4.7	24.3	70.1	3.64	.620
10. Los criterios de evaluación que debo aplicar son adecuados	.9	11.2	57.0	30.8	3.18	.656
11. Los exámenes online son adecuados para evaluar correctamente	43.0	32.7	19.6	4.7	1.86	.895
12. Las tareas online son más adecuadas para ser evaluadas que los exámenes online	11.2	32.7	34.6	21.5	2.66	.941
13. Las tareas online son adecuadas para la evaluación de los alumnos	17.8	37.4	34.6	10.3	2.37	.896
14. Las herramientas disponibles para la evaluación online son adecuadas	24.3	40.2	26.2	9.3	2.21	.919

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

*Estadísticos descriptivos de las respuestas de los docentes a la dimensión 1:
EL PROCESO DE APRENDIZAJE*

Ítems	%				M	SD
	SD	D	A	SA		
15. La mejor herramienta para una evaluación justa es el examen escrito	14.0	37.4	34.6	14,0	2.49	.905
16. Valoro únicamente los conocimientos teóricos adquiridos en mi asignatura	43.0	46.7	9.3	.9	1.68	.681
17. Mis exámenes suponen el 60% o más de la nota en la evaluación final de mi asignatura	15.9	20.6	30.8	32.7	2.80	1.0&
18. El examen me permite evaluar todas las competencias del alumnado	22.4	46.7	25.2	5.6	2.14	.829
19. Evalúo mediante exámenes escritos de desarrollo	25.2	33.6	31.8	9.3	2.25	.943
20. Evalúo mediante exámenes escritos tipo test	46.7	34.6	15.9	2.8	1.75	.825
21. Evalúo mediante exámenes escritos con diferentes tipos de preguntas (preguntas cortas, verdadero o falso, corregir errores, completar)	12.1	15.9	38.3	33.6	2.93	.993
22. Evalúo mediante exámenes orales en los que los alumnos tienen que resolver una situación práctica	31.8	27.1	29.0	12.1	2.21	1.02
23. Evalúo mediante audios que mis alumnos tienen que producir	57.9	15.0	14.0	13.1	1.82	1.10
24. Evalúo mediante videos que mis alumnos tienen que crear	40.2	25.2	25.2	9.3	2.04	1.01
25. Evalúo mediante proyectos que se desarrollan durante todo el curso escolar	22.4	24.3	39.3	14.0	2.45	.993
26. Evalúo mediante proyectos transversales que incluyen otras asignaturas además de la mía	39.3	32.7	19.6	8.4	1.97	.966
27. Evalúo mediante portfolios que los alumnos tienen que realizar a lo largo del curso	43.0	24.3	27.1	5.6	1.95	.965
28. Evalúo mediante tareas grupales (proyectos, presentaciones...)	18.7	15.9	53.3	12.1	2.59	.931

29.	Evalúo mediante debates que organizo en clase	29.9	31.8	35.5	2.8	2.11	.872
30.	Evalúo mediante presentaciones orales	19.6	18.7	47.7	14.0	2.56	.963
31.	Integro mi metodología de evaluación con las TIC	2.8	19.6	42.1	35.5	3.10	.812
32.	Fomento la coevaluación para hacer a mis alumnos partícipes del proceso de aprendizaje	5.6	27.1	52.3	15.0	2.77	.772
33.	Fomento la autoevaluación para involucrar a mis alumnos en el proceso de aprendizaje	5.6	25.2	50.5	18.7	2.82	.799
34.	Negocio con mi alumnado los ítems que van a tenerse en cuenta para evaluar una actividad	26.2	41.1	26.2	6.5	2.13	.880
35.	He adaptado mis métodos de evaluación para evaluar online	9.3	29.0	39.3	22.4	2.75	.912
36.	Prefiero evaluar mediante tareas, proyectos y otras estrategias a realizar exámenes online	5.6	13.1	42.1	39.3	3.15	.856
37.	Los exámenes online son una oportunidad para que los alumnos copien	4.7	9.3	31.8	54.2	3.36	.838
38.	Tengo en cuenta la diversidad y la personalidad de mi alumnado a la hora de comunicarles la nota de un examen	1.9	5.6	29.9	62.6	3.53	.691

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 tenemos los resultados obtenidos de las estadísticas descriptivas de las respuestas de los docentes a la dimensión 2: Proceso de aprendizaje. Por un lado, los resultados muestran que los ítems con mayor mediana son los números 38, 36 y 37 respectivamente. Por otro lado, los ítems con menor mediana son el 16, el 20 y el 23. Además, el ítem número 38 es el que presenta mayor porcentaje. En este caso, el 62,6 % del profesorado está muy de acuerdo con la afirmación de tener en cuenta la diversidad y personalidad de sus alumnos a la hora de informarles sobre sus notas. Luego, tenemos un 57,9 % de docentes en el ítem 23 que no utilizan grabaciones para evaluar a sus alumnos y un 54,2 % de ellos en el ítem 37 que están muy de acuerdo en que los exámenes en línea dan la oportunidad a los alumnos de hacer trampa. Finalmente, en el ítem número 28 encontramos que el 53,3 % de los docentes está de acuerdo en evaluar a sus alumnos a través de tareas grupales como proyectos y presentaciones orales.

Objetivo 4.2 Realizar una comparativa basada en género con el fin de observar diferencias significativas según las variables sociodemográficas incluidas en nuestro estudio como el sexo, la edad, experiencia, titulación, situación laboral, institución, etapa, puesto de trabajo, la asignatura y el cargo.

En este segundo objetivo, nos propusimos analizar si existen diferencias en las respuestas a los ítems en función de las variables sociodemográficas que componen la encuesta: Sexo, edad, experiencia, calificación, situación laboral, institución, etapa, puesto de trabajo, asignatura y cargo.

Sexo

En primer lugar, la Tabla 6 muestra los resultados obtenidos tras calcular la prueba U de Mann Whitney en relación con las respuestas a los ítems de la encuesta en función del sexo. En este caso podemos comprobar como el valor de la significancia asintótica es inferior a .05 ($p < .05$), por lo que podemos afirmar que en los ítems 3, 4, 15, 23 y 31 existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas en función del sexo y, en concreto, a favor de las profesoras, tal y como se establece en el rango medio. Como podemos ver, el rango medio de profesoras que consideran adecuados los contenidos y competencias de sus asignaturas es superior al de los profesores. Además, más docentes mujeres prefieren evaluar a sus alumnos mediante el uso de grabaciones que los alumnos tienen que producir y que las docentes utilizan para integrar las TIC cuando evalúan. Todo esto con más frecuencia que los docentes hombres.

Tabla 6
Prueba de la U de Mann-Whitney basada en el sexo

	Sexo	Rango medio	U Mann-Whitney	Significancia asintótica
3. Los contenidos de mi asignatura son adecuados	Hombre-	40.68	765.000	.003
	Mujer	59.43		
4. Las competencias a desarrollar son adecuadas	Hombre-	40.97	774.000	.002
	Mujer	59.32		

15. La mejor herramienta para una evaluación justa es el examen escrito	Hombre-	63.06	897.000	.042
	Mujer	50.30		
23. Evalúo mediante audios que mis alumnos tienen que producir	Hombre-	45.00	899.000	.032
	Mujer	57.67		
31. Integro mi metodología de evaluación con las TIC	Hombre-	45.06	901.000	.042
	Mujer			

Edad

Se realizó la prueba de Kruskal-Wallis con el fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en algunos de los ítems de la encuesta en función de la edad de los docentes participantes. Tras realizar esta prueba, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el ítem número 31. Así, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney para saber qué pares concretos contienen diferencias significativas.

Los datos obtenidos de la Prueba U de Mann Whitney en cuanto a la edad se incluyen en la Tabla 7. Como podemos ver, solamente hay diferencias significativas en el ítem 31. Esta diferencia muestra que el rango promedio de los docentes de 25 años o menos que tienden a utilizar las TIC a la hora de evaluar a sus alumnos es superior a los profesores de entre 36 y 45 años.

Tabla 7

Prueba de la U de Mann-Whitney basada en la edad

	Edad	Rango medio	U Mann-Whitney	Significancia asintótica
31. Integro mi metodología de evaluación con las TIC	25 años o menos- De 36 a 45 años	31.84 20.11	191.000	.006
	36 – 45 años	34.93 24.67	273,000	.033

Titulación

La prueba de Kruskal-Wallis muestra una diferencia en el ítem 23. Esta diferencia muestra que hay una mayor cantidad de docentes con grado que tienden a implementar la estrategia de solicitar a sus alumnos que produzcan grabaciones para evaluarlas en comparación con aquellos que tienen otro tipo de titulación (licenciatura).

Tabla 8

Prueba de la U de Mann-Whitney basada en la titulación

	Titulación	Rango medio	U Mann-Whitney	Significancia asintótica
23. Evalúo mediante audios que mis alumnos tienen que producir	Graduado-	11.07	13.500	.027
	Licenciado	6.50		

Situación laboral

Luego de realizar la prueba de Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, los resultados indican que no existen diferencias significativas para ninguno de los casos.

Etapas

En este caso, la prueba de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas en los ítems 16, 24, y 31. Como se puede observar en la Tabla 9, el peso que dan a los conocimientos teóricos los profesores tanto de ESO como de Bachillerato es superior al de los profesores que solamente imparten clases en ESO. Sin embargo, quienes solo imparten clases en ESO utilizan la estrategia de solicitar a sus alumnos la realización de videos para evaluarlos con mayor frecuencia que quienes imparten docencia en ambas etapas. Además, quienes solo imparten docencia en ESO tienden a integrar más las TIC en su metodología de evaluación que los docentes de ambas etapas.

Tabla 9

Prueba de la U de Mann-Whitney basada en la etapa

	Etapa	Rango medio	U Mann-Whitney	Significancia asintótica
16. Valoro únicamente los conocimientos teóricos adquiridos en mi asignatura	ESO-ambos	32.16	205.000	.002
		48.86		
24. Evaluó mediante videos que mis alumnos tienen que crear	ESO-ambos	38,34	233.000	.014
		24.14		
31. Integro mi metodología de evaluación con las TIC	ESO-ambos	53.21	688.500	.003
		37.61		

Puesto de trabajo

Luego de realizar la prueba de Kruskal-Wallis, hemos encontrado diferencias significativas en el ítem 17. Como podemos ver en la Tabla 10, los tutores tienden a atribuir a los exámenes el 60 % o incluso más peso de la nota final que el resto de los profesores.

Table 10

Prueba de la U de Mann-Whitney basada en el puesto de trabajo

	Puesto de trabajo	Rango medio	U Mann-Whitney	Significancia asintótica
17. Mis exámenes suponen el 60% o más de la nota en la evaluación final de mi asignatura	Tutor-Otro	41.35	783.000	.000
		61.65		

Materia

Tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, los resultados indican que no existen diferencias significativas para ninguno de los casos.

Posición

Tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, los resultados indican que no existen diferencias significativas para ninguno de los casos.

Discusión y Conclusiones

En cuanto a las diferentes técnicas utilizadas por los docentes, hemos encontrado en la investigación realizada por Goncalves (2014) que el 88% de los docentes participantes afirman que los métodos de evaluación han cambiado debido a la integración de nuevos y diversos instrumentos como las TIC, proyectos, las presentaciones orales y trabajos prácticos que contribuyan a fomentar el pensamiento crítico. Esta afirmación coincide con nuestros resultados ya que el 53,3 % de los docentes evalúa a sus alumnos a través de tareas grupales como proyectos y presentaciones orales. Por lo tanto, podemos constatar una evolución y mejora considerablemente positiva de los métodos e instrumentos de evaluación en comparación con los de las últimas décadas. A su vez, también coincidimos con la investigación realizada por Eggert (2016), quien estudia la evaluación formativa y los tipos de tareas y actividades que benefician el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este autor afirma que todas las actividades ya mencionadas invitan a reflexionar sobre el progreso de los estudiantes y la eficacia de los métodos y prácticas de enseñanza.

Por un lado, la investigación de Goncalves y Eggert difiere de la de Andrade & Du (2017) quienes no se ocupan de los instrumentos de evaluación sino de los tipos de evaluación y explican cómo la autoevaluación, por ejemplo, resulta ser un gran recurso que debe utilizarse para complementar los instrumentos innovadores, todo esto con el fin de concienciar a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y aumentar su motivación al observar su propio progreso. Por otro lado, tanto Filsted (1986) como Pérez (1999) coinciden en que la evaluación cualitativa nos ayuda a abordar la educación desde una perspectiva más real y rechazar los métodos cuantitativos.

Además, coincidimos en la propuesta de Goncalves (2014), quien propone tener más en cuenta elementos tales como encontrar la manera de evaluar la capacidad de resolución de problemas y la implementación de tareas realistas que sean útiles para la vida diaria de los

estudiantes, así como la integración de las TIC a la hora de evaluar. En este caso, aunque la investigación de Goncalves concluye que los métodos y el instrumento han cambiado, en cuanto a la integración de las TIC para evaluar, encontramos que aquellos profesores cuya edad ronda los 25 años y que solo imparten clases en ESO, son los que más utilizan este recurso. Como muestra de ello, los resultados de nuestra investigación muestran que aquellos profesores que solo imparten clases en ESO utilizan la estrategia de solicitar a sus alumnos la producción de videos para evaluarlos con más frecuencia que aquellos que imparten clases tanto en ESO como en Bachillerato.

En cuanto al profesorado de Bachillerato, los resultados obtenidos se corresponden con las conclusiones expuestas por Pérez y Carretero (2009), con lo cual podemos afirmar que los profesores de Bachillerato tienden a atribuir un mayor peso a los conocimientos teóricos que los profesores de ESO, siendo estos últimos más innovadores y prácticos. Según el autor, la razón, radica en la gran cantidad de condicionamientos y limitaciones que genera la necesidad de preparar a los estudiantes para los exámenes de ingreso a la universidad. Por tanto, la evaluación está condicionada por lo que se enseña, lo que se aprende y también por el tipo de pruebas que se van a realizar. Además, esta afirmación coincide con García (2010), ya que la evaluación también está condicionada por los objetivos y por los contenidos que establece quien evalúa. Otro autor que defiende la pertinencia de plantear los objetivos de aprendizaje desde el inicio es Morales (2001); en este caso, su investigación difiere de la nuestra ya que trata sobre la importancia de la evaluación inicial para saber qué enseñar, cómo enseñar y para determinar quién necesita más atención. Obviamente la evaluación también se ve afectada por estos factores.

Otra contribución relevante es la de contrastar el uso de exámenes con el uso de proyectos y otras tareas. En el trabajo de Monteagudo (2014) se destaca el hecho de que los instrumentos más utilizados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes son los trabajos y exámenes, pero no se implementan proyectos, portafolios o presentaciones orales. En el caso de nuestra investigación, también se evidencia contraste con la de Monteagudo debido a que hemos demostrado que el 53,3% de los docentes que participaron en el estudio suele solicitar a sus alumnos la creación de proyectos, el trabajo en tareas grupales y la realización de presentaciones orales. No obstante, en esta investigación, el 32,7% de los docentes está muy de acuerdo con dar a los exámenes un peso del 60% o más respecto de la calificación final. Así, en cuanto a la importancia de los exámenes, nuestro estudio coincide con el de Monteagudo ya que los resultados obtenidos muestran que los exámenes son el instrumento más importante a la hora de evaluar los conocimientos de los alumnos ya que representan entre el 60% y el 50% de la nota final.

Como resultado del estudio realizado, se han logrado extraer algunas conclusiones. Así, consideramos que pueden servir para ampliar nuestro conocimiento sobre la evaluación real en la práctica docente, así como en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los docentes de Educación Secundaria de la Región de Murcia y así, poder potenciar las posibles debilidades que este fenómeno puede presentar en la actualidad.

En primer lugar, en cuanto al proceso de aprendizaje, nuestra conclusión es que el profesorado de la Región de Murcia considera que los objetivos marcados para sus asignaturas son más adecuados que las competencias que deben desarrollar. Si bien tanto los objetivos como las competencias de la Educación Secundaria están bastante relacionados, este resultado puede deberse a que mientras los objetivos de la Educación Secundaria apuntan a formar a los estudiantes como personas íntegras, tolerantes y respetuosas, capaces de desarrollar diferentes habilidades para sus vidas y es algo que se puede lograr en algunos casos o no, las competencias implican una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, ética, actitud y muchos componentes sociales. Así, estos resultados pueden significar que necesitamos fomentar aún más el desarrollo de las competencias y debería hacerse desde una perspectiva que sea más transversal.

En segundo lugar, en cuanto al objetivo sobre las estrategias y técnicas utilizadas, el ítem con mayor porcentaje (62,6%) muestra que una gran parte de los docentes tiene en cuenta la diversidad y la personalidad de sus alumnos a la hora de informarles sobre sus notas, lo que significa que los profesores realmente prestan atención a sus alumnos y a cómo podrían reaccionar ante una nota negativa. Esto supone un cambio realmente positivo que puede haber sido provocado por el auge de investigaciones relacionadas con la importancia de la inteligencia intrapersonal en el aula y cómo el afecto es un arma poderosa para aumentar la motivación y mejorar el rendimiento de nuestros alumnos.

Además, un 54,2 % de los docentes está muy de acuerdo en que los exámenes en línea brindan a los estudiantes la oportunidad de hacer trampa. Esta afirmación ha sido ampliamente repetida por muchos docentes durante este año atípico en el que los alumnos han tenido que asistir a clases en línea y realizar exámenes en línea. De hecho, los profesores pueden tener razón si asumimos que los exámenes en línea son exactamente iguales a los presenciales; es decir, contienen la misma estructura, el mismo tipo de ejercicios, el mismo tiempo de realización, etc. En este caso, los exámenes en línea pueden representar una gran oportunidad para que los alumnos hagan trampa ya que no se han adaptado adecuadamente a esta situación específica. No obstante, podría ser interesante observar qué porcentaje de profesores han sido capaces de adaptar sus exámenes para cumplir con los requisitos de validez, fiabilidad y practicidad a la hora de diseñar exámenes online.

En cuanto al objetivo de la comparación sociodemográfica, encontramos que el rango promedio de las docentes que consideran adecuados los contenidos y competencias de sus asignaturas es superior al de los docentes hombres. Además, las docentes integran las TIC a la hora de evaluar con más frecuencia que los docentes hombres. Otro factor razonable obtenido es que los profesores de 25 años tienden a utilizar las TIC a la hora de evaluar el aprendizaje de sus alumnos en mayor medida que los de mayor edad. Si bien en la actualidad la gran mayoría de los docentes posee habilidades digitales, esta afirmación está directamente relacionada con la formación académica y personal de los docentes ya que los más jóvenes suelen estar siempre al tanto de las últimas actualizaciones TIC para implementarlas en sus aulas. Esto no quiere decir que los profesores de mayor edad no evalúen a sus alumnos a través de instrumentos o aplicaciones TIC, mas puede ser beneficioso desarrollar una formación específica y continua

para que aprovechen todos los instrumentos y estrategias. Así, podría facilitarse mucho más su práctica docente y desarrollar un proceso de aprendizaje más ameno y atractivo.

En general, consideramos que los objetivos de esta investigación se han cumplido adecuadamente. En cuanto al objetivo principal y el objetivo específico número uno que están íntimamente relacionados, hemos demostrado que los docentes de la Región de Murcia son profesores que se preocupan por sus alumnos cuando tienen que informarles sobre los resultados de un examen; son docentes que consideran que los exámenes en línea no son el instrumento más adecuado para evaluar ya que pueden no contener validez y fiabilidad y que la mitad evalúa a sus alumnos ofreciéndoles una gran variedad de tareas como proyectos, trabajos en grupo y presentaciones orales. En cuanto a los objetivos específicos, como hemos dicho, hemos obtenido una visión general de cómo evalúa el profesorado en la Región de Murcia. Si bien este primer objetivo específico se cumple, habría que tener en cuenta más factores para ampliar esta investigación en el futuro si pretendemos seguir profundizando en este fenómeno. Finalmente, el segundo objetivo específico se ha cumplido en gran medida. Hemos obtenido información relevante sobre los docentes en función de su edad, sexo, puesto de trabajo y etapa en la que ejercen la actividad docente. Así, podríamos concluir que las profesoras más jóvenes de ESO son más innovadoras que sus compañeros varones. También podemos observar la tendencia de innovación entre los docentes más jóvenes en comparación con los mayores. Además, es interesante también como los tutores son los que más se preocupan por los exámenes ya que su responsabilidad e implicación es claramente mayor.

Referencias

- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159- 181. <https://core.ac.uk/download/pdf/230537613.pdf>
- Álvarez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, SL, 2011.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Boletín Oficial de la Región de Murcia. 9315 Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Obtenido de <https://www.carm.es>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill. https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/LEONOR-Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogia-medilibros.com_.pdf
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eggers, k. (2016) Factores de eficacia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundaria en México. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127207>
- Filstread, W. (1986). *Métodos cualitativos: Una experiencia necesaria en la investigación*

- evaluativa. In Thomas D. Cook, Charles S. Reichardt Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, 59-80, Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- García, R. (2010). Utilidad de la integración y convergencia de los métodos cualitativos y cuantitativos en las investigaciones en salud. *Revista Cubana Salud Pública*, 36(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_rtext&pid=S0864-34662010000100004
- Goncalves, M (2014). La Evaluación de los Aprendizajes en la Escuela Secundaria Actual. (Thesis). Universidad Abierta Interamericana. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC114759.pdf>
- Hernández, F. y Maquilón, J.J. (2010). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. In Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: guía metodológica de elaboración y presentación / coord. por María Pilar Colás Bravo, Leonor Buendía Eisman, Fuensanta Hernández Pina, págs. 31-62. <https://grupos.unican.es/mide/masterinova/materiales/Proceso%20investigacion.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE (Boletín Oficial del Estado), 278, de 21 de noviembre, 33651-33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 307, de 24 de diciembre de 2002, 45196-45211. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 340, 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Monteagudo, F. (2014) Las Prácticas de Evaluación en la Materia de Historia de 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (Thesis). University of Murcia. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/130989/TJMF.pdf?sequence=1>
- Morales, J.J. (2001). La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO. (Thesis) UAB. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma01de16.pdf.pdf>
- Orden de 16 de noviembre 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. (BOE) Boletín Oficial del Estado, 282, de 25 de noviembre de 1970, 19106-19108. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/11/25/pdfs/A19106-19108.pdf>
- Pérez, E. (1999). Epistemología de la evaluación cualitativa. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 7- 18. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/23937>
- Pérez, M.L & Carretero Torres, M. R. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de cambio. Límite. *Revista de Filosofía y Psicología*, Volumen 4, Nº 19, 93-126. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83611433005.pdf>

