

PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, CONDICIONANTES DE SU ACTIVIDAD DOCENTE

Assessment practices Primary school teachers, conditioning of their educational activities

MARÍA EUGENIA BLANCO LORO

Equipo de Orientación Educativa de Montoro, Córdoba

IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ

Universidad de Córdoba

El presente artículo trata de describir y analizar cómo los usos y funciones que maestros y maestras atribuyen a la evaluación condiciona su labor docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de conocer las prácticas evaluativas del profesorado de Educación Primaria: funciones que atribuyen a la evaluación, sus usos, formas de evaluar, qué importancia otorgan a la evaluación por competencias, tratando, en definitiva, de analizar la coherencia que existe entre sus prácticas evaluativas y el concepto de evaluación en el que se enmarcan dichas prácticas. En el proyecto han participado 13 centros de Primaria de la zona del Equipo de Orientación Educativa de Montoro (Córdoba). Los resultados muestran la importancia que el profesorado concede a la evaluación educativa, considerándola como una actividad necesaria, importante y útil para el ejercicio de su actividad docente, pero, en cierta medida, difícil, apreciándose una gran coherencia entre el concepto que tiene el profesorado sobre la evaluación educativa y las finalidades que le atribuye a la misma, definiéndose dos perfiles docentes según los usos y funciones que conceden a la evaluación.

Palabras clave: *Evaluación educativa, Evaluación de aprendizajes, Tipos de evaluación, Práctica evaluativa, Educación Primaria.*

Introducción

Se demanda desde todos los ámbitos de la enseñanza la necesidad de formación del profesorado en relación con la práctica de la evaluación. El profesorado no tiene tantas dificultades en entender y aceptar los planteamientos y

requerimientos de la evaluación educativa desde un plano teórico y conceptual (Mateo, 2000), pero no sabe cómo resolverlos en la práctica diaria de su actividad docente. Es por ello necesario un cambio de concepción y de práctica docente, lo que permitirá ir abriendo paso a una nueva cultura evaluadora.

La evaluación es un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del contexto y de la institución, por lo que evaluar implica por encima de todo la creación de una cultura evaluativa (Mateo, 2000). Provocar este cambio cultural no es una tarea sencilla, de la misma forma que tampoco lo es la construcción de un estilo de cultura propio que identifique el saber hacer en cada uno de los centros educativos. Cambiar estas concepciones sobre la evaluación significa cambiar la práctica docente dentro del aula. Así, partiendo de la necesidad de mejorar los procesos evaluativos y las prácticas del profesorado en evaluación, precisamos conocer si realmente esta preocupación por mejorar la cultura evaluativa de los centros va acompañada de un desarrollo adecuado de las medidas curriculares y pedagógicas. La práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo, siendo éste el mejor indicador de cómo el profesorado entiende y concibe la evaluación.

Pensamos que ésta es una cuestión importante, pues la forma en que los y las docentes evalúan a sus alumnos y alumnas y el uso que de los resultados de la misma hacen, condicionan la acción educativa. Este pensamiento es compartido por Coll, Martín y Onrubia (2001) cuando plantean que el conocimiento de las prácticas evaluativas de los docentes es una buena vía para conocer la manera de entender la educación que los mismos tienen. Sin embargo, este interés por analizar las prácticas evaluativas del profesorado no ha tenido un desarrollo paralelo en el uso y aplicación de metodologías alternativas verdaderamente útiles para la práctica de la evaluación. Se ha indagado mucho en la mejora de los modelos de evaluación del currículum o de la actividad docente; se ha escrito mucho sobre lo que los docentes pueden hacer para valorar correctamente el trabajo de los escolares, pero se sigue desconociendo la naturaleza de esta evaluación y las motivaciones, actitudes y pensamientos que se ocultan en los docentes sobre sus prácticas evaluativas.

Recogiendo la opinión de Medina *et al.* (1998), Mateo (2000) y Casanova (2002), la evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora, pero también facilitadora del cambio educativo y desarrollo profesional docente, ofreciendo información no sólo de los procesos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, sino también de los procesos de enseñanza y los proyectos curriculares en los que ellos se inscriben. Para ello, habrá que utilizar metodologías de evaluación flexibles que den entrada a la consideración de variables y fenómenos inicialmente no previstos o secundarios y que se puedan modificar en el curso mismo del proceso evaluador. La eficacia de la evaluación dependerá de las condiciones en que ésta se realice y obliga a actuar de una manera determinada: rigurosa, sistemática y fundamentada a lo largo de todo el proceso en que se desarrolla, comenzando por el momento en que decide y define qué es lo que se persigue y concluyendo cuando se hacen públicos los resultados o conclusiones. La evaluación ha de ser considerada como una parte integrante del proceso educativo, como una función básica orientadora y de control de la calidad de todas las acciones que se emprenden dentro del mismo (Mateo, 2000).

Esta nueva forma de entender la evaluación implica considerarla como un proceso en sí misma, constituyendo la evaluación uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad (Rodríguez, 2002). La evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003). Según Castillo (2004), para lograr un adecuado desarrollo en la actividad de enseñanza-aprendizaje de forma intencional, el profesor programa qué va a enseñar y planifica cómo lo va a conseguir,

y el alumno, por su parte, intenta progresar en la dirección que le marca el profesor con más o menos esfuerzo. El profesor actúa como un crítico reflexivo y no sólo como un calificador, por lo que debe ocuparse por igual de la enseñanza y de la práctica de la evaluación, para saber si ha propiciado por igual el aprendizaje. Sólo de esta forma pasaremos de una evaluación centrada casi exclusivamente en un control del aprendizaje a una evaluación cuyo potencial didáctico está en su capacidad de dinamizar y de regular la actividad educativa que conjuntamente ejecutan el profesorado y el alumnado para desarrollar conocimiento (Castillo, 2004).

En definitiva, este trabajo surge con el claro propósito de explorar la práctica evaluadora del profesorado de Primaria, con el fin de conocer si existe una coherencia real entre lo que dicen que saben y lo que realmente ponen en práctica en su actividad diaria.

Metodología y diseño

El propósito fundamental del presente trabajo es explorar cómo el profesorado desarrolla sus procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los usos y funciones que atribuyen a la evaluación. Se trata de conocer las prácticas evaluativas del profesorado de Educación Primaria: funciones que atribuyen a la evaluación, sus usos, formas de evaluar, qué importancia otorgan a la evaluación por competencias, tratando, en definitiva, de analizar la coherencia que existe entre sus prácticas evaluativas y el concepto de evaluación en el que se enmarcan dichas prácticas.

La respuesta a estos propósitos la hemos de basar necesariamente en las ideas y pensamientos del profesorado de la etapa de Primaria sobre cómo conciben la evaluación educativa y cómo la llevan a la práctica, junto a sus carencias y necesidades formativas. Así, hemos establecido las siguientes variables:

1. Datos de identificación del profesorado: centro al que pertenece, sexo, años de docencia, perfil profesional y curso en el que imparte docencia.
2. Conocimiento y opiniones del profesorado sobre evaluación: conocer cómo valora y entiende el profesorado la evaluación que realiza en su práctica docente.
3. Prácticas habituales en evaluación: conocer cómo lleva a cabo el profesorado la evaluación en su práctica diaria (qué criterios aplica, qué métodos y estrategias utiliza, qué uso hace de los resultados de la evaluación, etc.).
4. Necesidades formativas con respecto a la evaluación: estimar las necesidades formativas teóricas y prácticas del profesorado, tratando de conocer qué formación demandan en aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales de la evaluación y sobre el diseño de materiales específicos.

La metodología utilizada para este estudio se fundamenta en una metodología de corte descriptivo, cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular (Arnal *et al.*, 1992). Esta metodología nos ofrece la posibilidad de obtener información básica para la toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos. Más concretamente, nuestro diseño metodológico se apoya en uno de los tipos de método descriptivo —estudio tipo encuesta o *survey*—, siendo sus principales objetivos (Colás y Buendía, 1998) describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes y determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

La población de referencia para este estudio se circunscribe a 13 centros de Educación Primaria a los que atiende el Equipo de Orientación Educativa de Montoro (Córdoba), siendo el total de profesores y profesoras que forman la muestra de 116. Existe una mayor presencia de mujeres

—el 67% frente a un 32% de varones—. El 49% de los docentes cuenta con más de 15 años de docencia, el 36% lo componen profesores que tienen entre 5 y 15 años de docencia y un 12% los que tienen menos de cinco años de servicio (tabla 1).

La recogida de información se llevó a cabo a partir de un cuestionario donde se recogieron los datos de identificación del profesorado, cómo entiende el profesorado la evaluación (a través de un diferencial semántico de siete puntos), así como las finalidades que le atribuyen a la misma, cómo se desarrolla su práctica evaluadora en el aula y las necesidades formativas que demandan, a partir de un protocolo de ítems de valoración de escalar de cinco puntos.

Resultados obtenidos

Los resultados se presentan atendiendo a las tres dimensiones de investigación anteriormente señaladas: concepción teórica de la evaluación, prácticas habituales en evaluación y necesidades formativas.

Concepción teórica de la evaluación

En un primer momento, analizamos el *concepto* que posee el profesorado sobre evaluación educativa, a partir de la finalidad que atribuye a la evaluación y en función del momento en que ésta se realiza (inicial, continua, final).

Los resultados obtenidos a través del diferencial semántico muestran cómo el profesorado entiende la evaluación mediante la selección de adjetivos bipolares en una escala estimativa de siete puntos (tabla 2). Las puntuaciones obtenidas en cuanto al grado de valor y potencia son muy positivas, considerándola como una actividad necesaria (6,37), importante (6,08) y útil (5,98) para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un plano formativo y de mejora. Casi un punto y medio por debajo se encuentra el valor, dado al componente actividad de la evaluación como una acción bastante práctica y satisfactoria (5,44/5,19) para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en cierta medida difícil (4,43).

TABLA 1. Muestra objeto de estudio

Localidad	Centros de Educación Primaria	Población	Muestra	% de respuestas
Montoro	Ntra. Sra. del Rosario	14	12	85,71
	San Francisco Solano	11	3	27,27
	Santo Tomás de Aquino	11	11	100
	Épora	23	9	39,13
Villa del Río	Poeta Molleja	28	9	32,14
El Carpio	Ramón y Cajal	17	14	82,35
Cañete de las Torres	Ramón Hernández Martínez	17	10	58,82
Bujalance	Inmaculada del Voto	14	11	78,57
Bujalance	Juan Díaz del Moral	17	5	29,41
Adamuz	Laureado Capitán Trevilla	19	14	73,68
Villafranca	Teresa Comino	19	12	66,15
Pedro Abad	Antonio Machado	9	3	33,33
Algallarín	Fray Albino	4	3	75
TOTAL		203	116	60,12

TABLA 2. Concepto de evaluación

Concepto de evaluación como actividad	Media	Desviación típica
Innecesaria/necesaria	6,37	1,017
Insuficiente/importante	6,06	1,066
Improductiva/productiva	5,60	1,160
Inútil/útil	5,98	1,068
Limitada/amplia	5,06	1,144
Difícil/fácil	4,43	1,478
Insatisfactoria/satisfactoria	5,19	1,322
Rutinaria/práctica	5,44	1,438

Con respecto a la *importancia, función y utilidad* que el profesorado atribuye a la evaluación, observamos que en los ítems relacionados con la evaluación de procesos se muestran valores por encima de la media, al reconocerla importante para revisar su programación, permitiéndole detectar los puntos fuertes y débiles e informar al alumnado y a sus familias para recuperar los aprendizajes no adquiridos. No se observan diferencias de valores, conforme a la importancia que concede el profesorado a evaluar los resultados, obteniendo su valor más alto en la pregunta relacionada con «valorar los resultados obtenidos» (4,14), entendiéndose que la evaluación les permite calificar y medir los aprendizajes del alumnado (3,80), para comprobar si ha aprendido (3,82) y medir así su rendimiento académico (3,47) (tabla 3).

Las puntuaciones más bajas las detectamos en la concepción que mantiene el profesorado hacia el uso de la evaluación como clasificación y como tarea más administrativa que pedagógica (1,99). El orden de la valoración de la importancia concedida a la evaluación varía según se centre en la evaluación entendida como promoción (3,95) o como ayuda y orientación al alumnado para detectar sus puntos fuertes y débiles (3,94), seguida de la evaluación con una función de control centrada en comprobar (3,82) y medir (3,47) lo que el alumno o alumna ha aprendido, dejando en último lugar, a la evaluación diagnóstica

como forma de clasificar al alumnado según sus capacidades (2,49).

Asimismo, y respecto a las *finalidades* de la evaluación, se observan valores por encima de la media en los tres momentos destinados a la evaluación: inicial, de proceso o sumativa (tabla 4). El profesorado atribuye a la *evaluación inicial* la función diagnóstica, como medio para conocer los conocimientos previos del alumnado (4,32) y del grupo-clase (3,91), permitiéndole igualmente modificar, adecuar y orientar su programación. Entienden la *evaluación continua* como una forma de ofrecer respuesta a las dificultades que pueda presentar el alumnado con necesidades educativas (4,11), tratando de ayudarlo en su proceso educativo y conocer su nivel de conocimientos adquiridos (3,95), priorizando así la función de la evaluación como proceso de retroalimentación. Otorgan a la *evaluación final* una función de promoción y de control al centrarse en la valoración y comprobación de los objetivos conseguidos por el alumnado (3,97) y en obtener una calificación global de los mismos (3,71).

En términos generales, se aprecia una gran coherencia entre el concepto que tiene el profesorado sobre la evaluación educativa y las finalidades que atribuye a la misma. Aplicando un análisis de varianza atendiendo a su experiencia docente ($n.s.=0,05$), se aprecian diferencias significativas entre el profesorado con menos de

TABLA 3. Importancia, función y utilidad de la evaluación

Cuando evaluamos a los alumnos la evaluación es importante para...	Media	Desviación típica
Tomar decisiones sobre su promoción	3,90	0,908
Revisar la programación realizada	3,94	0,861
Informar a las familias	3,87	0,874
Informar al alumno de lo que ha aprendido	3,78	0,906
Valorar los resultados obtenidos	4,14	0,901
La evaluación me sirve como...		
Forma de calificación y medición de los aprendizajes del alumnado	3,80	0,904
Tarea más administrativa que pedagógica (control y la autoridad)	1,99	1,044
Forma de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	3,96	0,977
Forma de motivación y ayuda en el proceso de aprendizaje del alumnado	3,66	0,945
La evaluación es útil para...		
Comprobar si el alumno ha aprendido	3,82	0,894
Detectar puntos fuertes y débiles de mis alumnos	3,94	0,949
Possibilitar la recuperación de los contenidos no aprendidos	3,95	0,804
Clasificar a los alumnos según sus capacidades	2,49	1,166
Medir el rendimiento académico del alumnado	3,47	1,006

cinco años de docencia, ya que opinan de forma más positiva, el uso de la evaluación final para obtener una calificación global de los conocimientos adquiridos por el alumnado y en informar a la familia de los resultados obtenidos por sus alumnos, más que el resto de sus compañeros ($F=3,248$; $p=0,043$) y ($F=3,352$; $p=0,039$).

Prácticas habituales en evaluación

Dentro de esta dimensión vamos a tratar de responder a varios interrogantes: ¿qué evaluar? (contenidos), ¿qué instrumentos de evaluación utiliza el profesado para evaluar? (criterios de evaluación), ¿qué uso hace de los resultados de la evaluación?, ¿en qué momento evalúa?, ¿con qué instrumentos de evaluación?, ¿cuál es la frecuencia de uso de esos instrumentos?, ¿quién los elabora?, ¿cómo evalúa el profesorado

a través de las competencias básicas?, ¿qué finalidades le atribuye?, y, finalmente, ¿evalúa el profesorado su práctica docente?

Las medias de las valoraciones que el profesorado le concede a evaluar los *contenidos* establecidos en las propuestas curriculares (conceptuales, procedimentales o actitudinales) son muy similares, obteniendo puntuaciones un poco más altas a los valores dados a los contenidos procedimentales. El profesorado concede más peso a la capacidad de desarrollar habilidades para la resolución de problemas (4,15), la comunicación y expresión de resultados (3,79) y los contenidos actitudinales como la iniciativa e interés por el trabajo (4,15), la actitud receptiva y la crítica ante ideas (3,95) (tabla 5).

Realizando un análisis de varianza en función de la experiencia docente ($n.s.=0,05$), el profesorado

TABLA 4. Finalidades de la evaluación: inicial, continua y final

La evaluación inicial tiene la finalidad de...	Media	Desviación típica	Años de docencia	
			F	p
Conocer los conocimientos previos de los alumnos y alumnas	4,32	0,884	0,655	0,521
Responder a exigencias administrativas del centro	2,52	1,119	1,215	0,301
Conocer el nivel de conocimientos de la clase como grupo	3,91	0,965	0,880	0,418
Orientar sobre el diseño de la programación a utilizar	3,90	1,034	0,540	0,584
La finalidad de la evaluación continua es...				
Tomar decisiones sobre la promoción del alumno	3,42	0,996	1,556	0,216
Conocer el nivel de conocimientos adquiridos	3,95	0,766	0,925	0,400
Establecer diferentes niveles de aprendizaje en el aula	3,48	0,999	0,717	0,491
Evaluar su labor profesional	3,27	1,136	0,789	0,457
Proponer medidas de atención a la diversidad (adaptaciones curriculares, refuerzo educativo...)	4,11	0,890	1,285	0,281
La evaluación la realiza para...				
Conocer el punto de partida para los nuevos aprendizajes	3,60	1,045	1,006	0,369
Obtener una calificación global de los conocimientos adquiridos el alumnado	3,71	0,880	3,248	0,043
Informar a las familias sobre los resultados de sus hijos	3,67	0,962	3,352	0,039

TABLA 5. Contenidos de la evaluación

La evaluación inicial tiene la finalidad de...	Media	Desviación típica	Años de docencia	
			F	p
Interpretación y explicación de hechos	3,83	0,938	4,274	0,016
Comunicación y expresión de resultados	3,79	0,840	3,012	0,054
Habilidad en la resolución de problemas	4,15	0,804	4,186	0,018
Aplicación del conocimiento a situaciones nuevas	4,02	0,867	2,971	0,056
Iniciativa e interés por el trabajo	4,15	0,858	3,167	0,046
Actitud receptiva y crítica ante ideas	3,95	0,937	1,690	0,190

de menos de cinco años concede mayor importancia a la evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales ($F=4,274$; $p=0,016$ / $F=3,167$; $p=0,046$) que el resto de profesores con un trayectoria profesional más larga.

Atendiendo a los *criterios de evaluación*, los y las docentes se muestran más partidarios de lo que se denomina *evaluación referida al criterio* (4,01 y 4,11), frente a la evaluación referida a la norma de corte más tradicional, sin que por ello quiera

decir que el nivel del grupo no sea tenido en cuenta. El profesorado entiende que los criterios de evaluación deben ser compartidos por el equipo docente o de ciclo (4,25) y sirven para identificar el tipo y grado de aprendizaje que se espera deba alcanzar el alumno (3,91), y que, en menor medida, entienden que deban considerarse como un elemento curricular público de cara al alumnado (tabla 6).

Realizado un análisis de varianza en función de los años de docencia (n.s.=0,05), se observan diferencias significativas entre el profesorado con más de 15 años de docencia, con respecto al uso que realizan de los criterios de evaluación, ya que éstos se sirven del nivel medio del grupo para evaluar (F=3,339; p=0,039). Realizado el mismo análisis entre el profesorado, según la especialidad que imparta, no se han apreciado diferencias estadísticamente significativas, señalando leves discrepancias entre el profesorado-tutor y el profesorado de Religión, que evalúa más conforme al nivel medio del grupo, y el profesorado de Educación Física y el del aula de apoyo a la integración que evalúa partiendo del nivel inicial del alumnado.

Buscando a continuación el modo de *transmisión de los resultados de la evaluación*, observamos que el profesorado lleva a cabo estrategias de carácter individual, tanto a través de la corrección continua de sus trabajos de clase (4,37), como a través de la información personalizada que da a sus alumnos y alumnas (4,18), tal y como se recoge en la tabla 7. Analizando las respuestas en función del sexo, tras la aplicación del análisis de varianza (n.s.=0,05), se observan diferencias con respecto a las maestras al utilizar los cuadernos del alumno para ir realizando correcciones como forma de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (F=5,569; p=0,020); también se destacan diferencias significativas en cuanto al perfil docente (n.s.=0,005): el profesorado de Educación Física prefiere hacer públicos en clase los resultados obtenidos por su alumnado (F=2,400; p=0,004). En cuanto a los mecanismos de información empleados para dar a conocer las notas a sus alumnos y a los padres, observamos que aunque predomina un uso de la evaluación de corte más personalizado e individualizado a través de las tutorías con los padres (4,12), se siguen utilizando preferentemente los boletines de notas, siendo

TABLA 6. Los criterios de la evaluación

La evaluación inicial tiene la finalidad de...	Media	Desviación típica	Años de docencia	
			F	p
El nivel medio de grupo	2,82	1,169	3,339	0,039
El nivel inicial de que partía el alumnado	4,01	0,935	1,477	0,233
Los criterios fijados en sus programas de refuerzo, adaptaciones curriculares, planes específicos	4,11	0,898	0,007	0,993
Los criterios contenidos en su programación	3,96	0,876	0,963	0,385
Los criterios de evaluación deben...				
Ser públicos y conocidos por los alumnos	3,88	1,109	0,579	0,562
Compartidos por el equipo docente y/o equipo de ciclo	4,25	0,944	0,133	0,875
Identificar el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos	3,91	0,944	0,239	0,788

más reducido el manejo de la agenda escolar como forma de difundir los resultados escolares.

En los valores obtenidos a partir del análisis de varianza realizado, vemos cómo la estrategia utilizada para informar a los padres y madres depende de que el docente que haga la evaluación y la comunique sea maestro o maestra (n.s.=0,05), predominando entre las profesoras la corrección continua de los cuadernos de trabajo del alumnado (F=5,569; p=0,020) y el uso de informes individualizados del alumno (F=3,994; p=0,048). También se observan diferencias en las estrategias utilizadas para comunicar los resultados de la evaluación a los padres y madres, dependiendo de la especialidad que imparta el profesorado (n.s.=0,05), encontrándonos diferencias en cuanto al uso mayoritario del boletín de notas estandarizados por parte del profesor (F=2,400; p=0,21) y el uso de informes individualizados por parte del profesor de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje,

con valores de significación bastante igualados (F=2,249; p=0,030).

Las valoraciones sobre cuándo se realiza la evaluación (*temporalización*) muestran que el profesorado integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación como un elemento curricular más del proceso de enseñanza, aunque sigue existiendo, y con valores muy por encima de la media (tabla 8), la concepción entre el profesorado de hacer uso de la evaluación inicial sólo a comienzos del curso (4,52) y no al inicio de una unidad didáctica (2,74) o al comenzar un trimestre (2,48). Para la detección de posibles dificultades de aprendizaje, llevan a cabo la evaluación continua a diario (4,19) o después de cada unidad didáctica (4,08), dándole sentido al concepto de evaluación como proceso sistemático de mejora y ajuste, y atribuyen valores medios altos al realizar la evaluación final al término de cada unidad didáctica (4,07) y no sólo centrada al término del curso (3,59). Se han comprobado

TABLA 7. Manejo del profesorado de los resultados de la evaluación

Los resultados de la evaluación los da a conocer al alumnado a través de...	Media	Desviación típica	Sexo		Años de docencia		Perfil docente	
			F	P	F	P	F	P
El registro oficial de evaluaciones	3,77	1,082	1,306	0,256	0,242	0,786	1,008	0,435
La corrección continua de los cuadernos de trabajo de mis alumnos mientras lo van realizando	4,37	0,805	5,569	0,020	0,812	0,447	1,335	0,235
Comunicación pública en clase (lista de notas, lectura...)	3,05	1,360	0,045	0,832	1,022	0,363	3,084	0,004
Comunicación individual a cada alumno	4,18	0,932	0,779	0,379	0,041	0,960	1,031	0,418

La información que ofrece a los padres sobre la evaluación de los alumnos es a través de...

Entrevistas personales con los padres en horario de tutoría	4,12	0,960	0,149	0,700	0,460	0,632	0,929	0,496
Boletín de notas estandarizado	4,04	1,021	1,273	0,262	1,355	0,262	2,400	0,021
Informes individualizados del alumno elaborados por usted	3,55	1,185	3,994	0,048	1,103	0,336	3,776	0,001
Se comunica a través de la agenda escolar	3,08	1,163	2,853	0,094	1,530	0,222	0,533	0,829

diferencias significativas en el momento de evaluar al final de curso en la evaluación final por parte del profesorado con menos de cinco años de experiencia docente ($F=3,211$; $p=0,044$).

Independientemente del momento de la evaluación (inicial, continua o final) en la que se encuentre el profesorado, existe una tendencia generalizada a utilizar como *instrumentos* de evaluación las *observaciones registradas en clase*. Vemos nuevamente un reflejo de cómo entiende el profesorado la evaluación como proceso de mejora continua y autocorrectora del aprendizaje. Otros instrumentos utilizados son: pruebas de conocimientos previos, diálogos, debates, asambleas, trabajo diario, revisión de los cuadernos realizados por el alumnado, etc. En términos generales, se observa un predominio de instrumentos de naturaleza cualitativa frente al uso de pruebas objetivas y técnicas (tabla 9).

Observamos, tras la aplicación de un análisis de varianza en función del perfil docente ($n.s.=0,05$),

cómo el profesorado de Lengua Extranjera utiliza de manera significativa, en los tres momentos de la evaluación inicial, final y continua, los exámenes escritos y el profesorado del aula de apoyo a la integración los exámenes orales.

Estos instrumentos son diseñados por ellos mismos (3,78). Esto se relaciona con la necesidad sentida del profesorado de aprender a elaborar herramientas para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje (tabla 10).

Se aprecian diferencias significativas ($n.s.=0,05$) entre el profesorado con respecto a cómo elaboran los instrumentos de evaluación, valorando en mayor medida las maestras la ayuda prestada por los diferentes especialistas que intervienen en el centro ($F=4,829$; $p=0,030$), y la ayuda también destacada como significativamente diferente por los especialistas de Audición y Lenguaje ($F=3,875$; $p=0,001$). Sin embargo, el profesorado con menos de cinco años de docencia se sirve de las reuniones de ciclo

TABLA 8. Temporalización de la evaluación

Realiza la evaluación inicial...	Media	Desviación típica	Años de docencia	
			F	P
Al principio de curso	4,52	0,799	0,312	0,733
Al comenzar cada unidad didáctica	2,74	1,300	1,689	0,190
Al comenzar un trimestre	2,48	1,223	0,458	0,634
Realiza la evaluación continua...				
A diario	4,19	0,977	0,822	0,442
Después de cada unidad didáctica	4,08	1,053	0,885	0,416
Mensualmente	2,51	1,229	1,908	0,154
Trimestralmente	3,15	1,424	2,535	0,085
Realiza la evaluación final...				
Al final de curso	3,59	1,429	0,836	0,436
Al final de un trimestre	3,61	1,330	3,211	0,044
Al terminar cada unidad didáctica	4,07	1,135	0,350	0,705

TABLA 9. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos que utiliza para realizar la evaluación inicial son...	Media	Desviación típica	Perfil docente	
			F	P
Exámenes escritos	3,75	1,237	2,815	0,008
Observación registrada en clase	4,16	0,904	1,796	0,087
Pruebas objetivas	3,64	1,154	1,221	0,296
Los instrumentos que utiliza para realizar la evaluación continua son...				
Exámenes escritos	3,73	1,241	4,300	0,000
Observaciones registradas en clase	4,49	0,742	1,574	0,142
Trabajos de los alumnos	4,38	0,859	0,812	0,593
Los instrumentos que utiliza para la evaluación final son...				
Exámenes escritos	3,75	1,246	2,452	0,018
Observación registradas en clase	4,37	0,855	0,792	0,611
Trabajos de los alumnos	4,26	0,925	0,624	0,756
Exámenes orales	3,55	1,274	2,206	0,034

TABLA 10. Elaboración de instrumentos de evaluación

Los instrumentos que utiliza son elaborados...	Media	Desviación típica	Sexo		Años de docencia		Perfil docente	
			F	P	F	P	F	P
			De forma individual	3,78	1,259	0,021	0,885	1,156
En reuniones con el profesorado de Ciclo	3,21	1,213	0,116	0,734	3,641	0,030	1,334	0,237
En reuniones con el profesorado de su mismo nivel	3,44	1,291	0,106	0,745	1,044	0,356	0,899	0,521
Con la ayuda de especialistas; profesorado de pedagogía terapéutica, orientador/a	3,00	1,281	4,829	0,030	2,553	0,083	3,875	0,001

para elaborar sus propios instrumentos de evaluación (F=3,641; p=0,030)

Haciendo especial referencia a la *evaluación por competencias básicas*, podemos destacar que es entendida con valores medios, tal y como se aprecia

en la tabla 11, no destacando ninguna respuesta sobre otra, resaltando que no la realizan ni con la ayuda de los especialistas (2,98), ni por prescripción normativa (2,88). El profesorado entiende, de acuerdo con las normas que regulan el proceso evaluador y conforme al pensamiento

teórico y práctico que han manifestado en este trabajo, que la evaluación de las competencias de los aprendizajes del alumnado se realiza en primer lugar a partir de un análisis de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido (3,69). En un segundo lugar, relacionando esos

posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares (3,69), dejando la definición de tareas relegada a un tercer plano (3,61).

Hemos encontrado diferencias significativas en relación a las diferentes formas de evaluar las competencias básicas entre los profesores y profesoras;

TABLA 11. Modos de evaluación de las competencias básicas

¿Cómo evalúas las competencias?	Media	Desviación típica	Sexo		Años de docencia		Perfil docente	
			F	P	F	P	F	P
Estableciendo relación con los criterios de evaluación fijando niveles de dominio por niveles y/o ciclos	3,62	0,982	0,823	0,367	2,637	0,077	0,520	0,838
A partir de la definición de las tareas que me permite conocer las capacidades a desarrollar por el alumno	3,61	0,944	0,006	0,940	2,473	0,090	2,076	0,048
Identificando los comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada área/materia	3,69	1,40	1,090	0,300	1,568	0,215	0,383	0,927
Con la ayuda de especialista profesor/a pedagogía terapéutica, orientador/a	2,98	1,132	7,049	0,009	2,191	0,118	1,578	0,145
¿Por qué es necesario evaluar las competencias?								
Para conocer el grado de aplicación de los conocimientos en situaciones diversas	4,05	,885	,055	0,815	3,617	0,031	1,161	0,332
Para identificar si los esquemas de actuación aprendidos pueden ser útiles en otros contextos	3,99	,891	2,442	,121	2,846	0,063	0,778	0,623
Las competencias quedan evaluadas en función de los objetivos y las capacidades generales	3,27	000,996	0,056	0,813	0,507	0,604	0,979	0,459
Se realiza por prescripción normativa	2,88	1,230	,927	,338	,559	0,574	0,336	0,949

así, las profesoras manifiestan servirse de la ayuda proporcionada por los especialistas (orientador, profesor de Pedagogía Terapéutica) para llevar a cabo la evaluación de las competencias ($F=7,049$; $p=0,009$). Es el profesorado con menos de cinco años de docencia quien valora más significativamente evaluar competencias, otorgándole el valor de transferencia y generalización de los aprendizajes adquiridos a otras situaciones ($F=3,617$; $p=0,031$). Con relación a la especialidad impartida por el profesorado, se obtienen valores significativos por encima del nivel establecido entre el profesorado de Audición y Lenguaje, que otorga más importancia a evaluar competencias a partir de la definición de las tareas ($F=2,076$; $p=0,048$).

Las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan con mayor frecuencia para trabajar cada una de las ocho competencias básicas son (tabla 12):

1. *Comunicación lingüística*: los trabajos de los alumnos (71,55%), las observaciones registradas en clase (70,69%) y exámenes escritos (61,61%).
2. *Matemática*: el profesorado se sirve de las observaciones registradas en clase (58,6%), trabajos del alumno (65,5%) y exámenes escritos (61,21%).
3. *Conocimiento e interacción con el mundo físico*: el profesorado valora la habilidad para interactuar con el medio físico, a través de las observaciones de clase (64,66), trabajos del alumno (62,07) y exámenes escritos (61,21%).
4. *Información competencia digital*: para valorar la habilidad que posee el alumnado en cuanto al uso de las TIC, el profesorado utiliza la observación directa en clase (52,59%), el diario de clase (22,41%) y los trabajos del alumnado (18,97%).
5. *Social y ciudadana*: para comprender la realidad social en la que vive el alumnado utiliza las observaciones (62,93), el diario de clase (43,10%) y los trabajos del alumno (40,52%).
6. *Cultural y artística*: son las observaciones registradas en clase (59,48%), trabajos del

alumno (45,69%), diario de clase (31,03%), los instrumentos que utilizan los docentes para conocer, comprender y valorar críticamente manifestaciones culturales y artísticas.

7. *Aprender a aprender*: para evaluar las habilidades y capacidades de aprender de forma autónoma el profesorado utiliza nuevamente observaciones (59,48%), diario de clase (41,38%) y trabajos del alumno (37,07%).
8. *Autonomía e iniciativa personal*: para valorar el grado de conocimiento que el alumnado tiene de sí mismo, su nivel de autoestima, creatividad, autocrítica, etc., utilizan mayoritariamente las observaciones registradas en clase (72,41%), trabajos del alumno (43,10%), diario de clase (41,38%) y entrevistas personales (39,66%).

En definitiva, el profesorado de Primaria utiliza como instrumento de evaluación de las competencias básicas, con valores superiores al 50%, las observaciones registradas en clase; en un segundo lugar utiliza los trabajos de los alumnos, y en tercer lugar el diario del profesor, siendo los cuestionarios (11,21%) y los portafolios (8,62%) los instrumentos menos manejados entre el profesorado.

Necesidades formativas

Dentro de esta dimensión analizamos los momentos y formas de reflexión de la práctica docente y cuáles son las necesidades formativas del profesorado en evaluación.

En un primer momento, queremos señalar que el 90% aproximadamente del profesorado ha realizado a lo largo de su trayectoria profesional cursos de formación relacionados con la evaluación. Estos cursos han sido recibidos, en su mayoría, desde del centro del profesorado, avanzando hacia la formación en centros, con el objeto de que el profesorado adecue sus necesidades formativas a la realidad que vive en sus centros a diario.

TABLA 12. Instrumentos para evaluar las competencias básicas

Instrumentos	Competencias básicas										
	Comunicación lingüística	Matemática	Conocimiento e interacción con el mundo físico	Información y competencia digital	Social y ciudadana	Cultural y artística	Aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal	%	%	%
Observación	70,69	58,62	64,66	52,59	62,93	59,48	59,48	72,41			
Entrevistas personales	35,34	16,38	32,76	13,79	33,62	23,28	26,72	39,66			
Trabajos, cuadernos de los alumnos	71,55	65,52	62,07	18,97	40,52	45,69	37,07	43,10			
Exámenes escritos	61,21	61,21	51,72	12,07	22,41	17,24	24,14	21,55			
Exámenes orales	49,14	36,21	37,93	10,34	26,72	16,38	23,28	22,41			
Cuestionarios	11,21	10,34	18,10	7,76	22,41	9,48	13,79	17,24			
Registro anecdótico	30,17	23,28	24,14	17,24	31,90	18,10	19,83	27,59			
Diario de clase	48,28	44,83	37,07	22,41	43,10	31,03	41,38	41,38			
Portafolios	8,62	5,17	12,07	1,72	6,90	6,90	8,62	7,76			

Sus mayores carencias se encuentran relacionadas con las competencias básicas (4,07) y con la elaboración de instrumentos de evaluación (4,07). Entienden que para evaluar por competencias es necesario saber aprender a programar por tareas. Como argumenta Moya (2008), si la base de la adquisición de competencias es la adquisición de tareas, la base de la evaluación parte de la obtención de datos para conocer cómo se ha resuelto la tarea. De ahí que el profesorado reclame más formación en programación por tareas (4,01) y elaboración de criterios de evaluación e instrumentos (3,99) adecuados para cada competencia (4,07). Moya (2008) plantea y expone a debate que los criterios de evaluación no están definidos para cada competencia, sino que existen dentro de las áreas curriculares, de ahí su dificultad al tener que relacionar criterios de evaluación de las áreas con las competencias básicas. Dentro del concepto de evaluación que maneja el profesorado, como proceso orientado a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, destaca la importancia que conceden a evaluar de forma más específica y con instrumentos adaptados y

diversificados al alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (4,05), dejando relegado a un segundo plano la formación en aspectos teóricos y legislativos (2,63) y que le sean facilitados instrumentos para evaluar el rendimiento académico del alumnado (2,93) (tabla 13).

Conclusiones

A partir de los resultados aquí expuestos, podemos establecer diversas conclusiones.

El profesorado de Primaria tiene un concepto bastante homogeneizado sobre cómo entiende la evaluación educativa, considerándola como una actividad necesaria, importante y útil para el ejercicio de su actividad docente, pero en cierta medida difícil. Nuestros resultados, no obstante, contradicen la opinión mantenida por Estebaranz (1994), que sostiene que la evaluación supone una tarea compleja y penosa para estos profesionales.

Los docentes conceden mayor importancia a la evaluación de procesos (promoción, ayuda

TABLA 13. Necesidades de formación en evaluación

Necesidades de formación en evaluación	Media	Desviación típica
Enseñar a programar (tareas) y elaborar criterios de evaluación por competencias básicas	4,07	1,035
(Que le sean facilitados) Instrumentos de evaluación y modos de utilizarlos a distintos niveles educativos	3,78	1,045
(Que le sean facilitados) Instrumentos de evaluación para evaluar las programaciones de aula por competencias	3,99	0,949
(Que les sean facilitados) Instrumentos para evaluar sólo el rendimiento del alumno	2,93	1,317
Fundamentos teóricos y legislativos sobre cómo evaluar el proceso de aprendizaje alumnado	2,63	1,145
Información para programar tareas por competencias	4,01	1,029
Que le sean facilitados instrumentos para organizar la atención a la diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	4,05	0,978
Aprender a elaborar y utilizar instrumentos de evaluación para evaluar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo	4,07	1,035

y orientación), al reconocerla importante para revisar su programación, pero no rechazan la finalidad de la evaluación centrada en los resultados (control, diagnóstica), que les permitirá valorar los logros obtenidos para comprobar si el alumno ha aprendido y medir así su rendimiento académico.

Con respecto a las funciones que le atribuyen a la evaluación, dependiendo del momento en la que ésta se realice, encontramos con respecto a la evaluación inicial que le atribuyen la función diagnóstica, pero sólo la realizan a comienzos de curso y no al inicio de una unidad didáctica o de un trimestre. Los que la realizan consideran que les sirve como medio para conocer los conocimientos previos del alumnado y del grupo de clase, permitiendo, además, modificar, adecuar y orientar su programación, pero parece responder a exigencias más administrativas que pedagógicas. Consideramos, coincidiendo con los resultados aportados por Buendía *et al.* (1999), que no es una práctica habitual entre los profesores realizar esta evaluación y mucho menos considerarla parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con relación a la evaluación de proceso, le atribuyen la función de ayuda y orientación como una forma de ofrecer respuesta a las dificultades que pueda presentar el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y como forma de orientar a las familias, realizándola a diario o después de cada unidad didáctica. En este caso, no coincidimos con el trabajo realizado por Buendía *et al.* (1999), y creemos que el docente ha avanzado en su concepto de evaluación, al otorgarle un carácter formativo y de proceso. La evaluación final se asocia más con funciones de promoción, al centrarse en la valoración y comprobación de los objetivos conseguidos por el alumnado individualmente, y de control, para obtener una calificación global, aunque su periodicidad no se relega al término de un curso, sino que se realiza al finalizar una unidad didáctica o un trimestre. Vemos cómo no se le atribuye un carácter sancionador a la evaluación.

La evaluación que realiza el profesorado en su práctica diaria la centra en el alumnado: qué conocimientos adquieren y cómo aprenden, y caracterizándose por ser una evaluación más individualizada, priorizándose una evaluación referida al criterio, frente a una evaluación de corte más tradicional.

El instrumento de evaluación más utilizado son las observaciones registradas en clase, tanto para su práctica habitual en evaluación como para evaluar alguna de las ocho competencias básicas; en un segundo lugar utilizan los trabajos y cuadernos de los alumnos y, en tercer lugar, el diario del profesor, siendo los cuestionarios y los portafolios los instrumentos menos manejados entre el profesorado. Las maestras de Educación Primaria utilizan instrumentos de naturaleza cualitativa (observaciones registradas en clase, trabajos, cuadernos de los alumnos) que aportan una visión global del aprendizaje del alumnado, frente a los maestros, donde predomina el uso de instrumentos de corte más tradicional, como son los exámenes y pruebas escritas. Es patente la influencia significativa del género, por el cual las profesoras muestran unas actitudes más favorables hacia la evaluación de los alumnos en el componente de proceso y en las funciones y las formas de la evaluación. También se ha detectado que los especialistas vinculados al área de las necesidades educativas especiales son más proclives al uso de instrumentos y técnicas más cualitativos. Así, frente a otros estudios realizados (Buendía *et al.*, 1999; Hernández y Soriano, 1999), los docentes no contemplan de forma exclusiva el examen como única forma de evaluar y que constituya el único medio para comprobar aquello que ha aprendido el estudiante. Estas conclusiones concuerdan con las que encuentra Tejedor (2002), pero insistimos en no coincidir con Buendía *et al.* (1999), quien argumenta que existe un abuso del examen como instrumento de evaluación.

El profesorado manifiesta serias dificultades a la hora de evaluar por competencias. Evalúan, en primer lugar, las competencias de los

aprendizajes del alumnado, a partir de un análisis de cada una de las competencias básicas para identificar los comportamientos que podrían llegar a expresar adecuadamente el nivel de dominio adquirido. En un segundo lugar, trata de relacionar esos posibles comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada una de las áreas curriculares, y deja en un tercer plano la programación por tareas, siendo éstas fundamentales para desarrollar cualquier proceso vinculado con las competencias. Este dato ratifica la necesidad sentida que manifiestan los docentes de aprender a evaluar por competencias.

El profesorado al que hemos accedido tiene como característica fundamental su motivación por perfeccionarse, realizando cursos de perfeccionamiento sobre evaluación educativa, preferentemente a través del Centro de Profesores. El profesorado siente inquietud por la evaluación, pero carece de medios para llevarla a cabo adecuadamente.

Los docentes reclaman recibir una mayor formación y preparación en el desarrollo de las competencias básicas y en la elaboración y el uso de instrumentos de evaluación que les ayuden a sistematizar los procesos de aprendizaje y a desarrollar mejor la práctica de la evaluación de su alumnado. Coincidimos con Castillo (2004) en que sin la adecuada formación pedagógica del profesorado no se podrá lograr la nueva cultura evaluadora del docente. Estas carencias de formación y el reclamo del profesorado por recibirla

también se han puesto de manifiesto en otras investigaciones anteriores (Hernández y Soriano, 1999).

Para finalizar, se pueden diferenciar dos grupos de docentes en función de cómo desarrollan su práctica evaluadora:

- Un grupo de docentes con menos de cinco años de docencia, menos experimentado, donde se pone de manifiesto la contradicción evidente entre lo que el profesor cree que debe hacer y lo que realmente hace en la práctica. Así, mantiene un concepto de evaluación como proceso de ajuste y toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, al mismo tiempo, concede mayor peso a la evaluación de los resultados, final, identificándola como forma de calificación global de los conocimientos adquiridos por el alumnado y prima los contenidos procedimentales y actitudinales frente a los conceptuales.
- Un grupo de docentes más experimentado con más de cinco años de docencia, que destaca por su forma de proceder en la práctica habitual del aula, evaluando conforme al nivel medio del grupo y concediéndole más prioridad a los contenidos conceptuales. Elabora los instrumentos de evaluación de forma individual y cuenta con la opinión del resto de profesores del equipo educativo para evaluar al alumnado de forma consensuada.

Referencias bibliográficas

- ARNAL, J. *et al.* (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor.
- BUENDÍA, L. *et al.* (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria, *Educación XXI*, 2, 125-152
- CABANÍ, M. L. y CARRETERO, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios, en MONEREO, C. y POZO, I., *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Madrid, Síntesis.
- CASANOVA, M. A. (2002). *Manual de Evaluación Educativa*, Madrid, La Muralla.
- CASTILLO, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado de Primaria y Secundaria*, Madrid, Grupo Editorial Universitario.

- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- COLL, C.; MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales, en COLL, C. y MARCHESI, A. (coords.), *Desarrollo psicológico y educación: psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- ESTEBARANZ, A. (1994). Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje, en VILLAR, M. (coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*, Barcelona, PPU.
- HERNÁNDEZ, F. y SORIANO, E. (1999). Las carencias formativas del profesorado en cuestiones de evaluación, *Bordón*, 51(1), 31-38.
- MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, ICE- Horsori.
- MEDINA, A. et al. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*, Madrid, UNED.
- MOYA, J. (2008). ¿Se pueden evaluar las competencias?, *Revista Escuela*, 5, 1-8.
- RODRÍGUEZ, J. M. (2002). La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios, en MAYOR, C. (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, Barcelona, Octaedro.
- TEJEDOR, F. J. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos, *Revista de Educación*, 328, 325-354.

Abstract

Assessment practices Primary school teachers, conditioning of their educational activities

The aim of this article attempts to describe and analyse how the uses and functions that teachers attributed to the evaluation determines their teaching in the teaching and learning processes. It is known that teacher assessment practices in Primary Education: functions to evaluation, its uses, ways of assessing, what is important in the assessment, trying ultimately to analyse the consistency between their assessment practices and the concept of evaluation in which those practices are framed. The project involved a team of 13 Primary schools in the area of Montoro (Córdoba). The results show the importance the teacher attaches to the educational evaluation, regarding it as a necessary activity. It also shows its importance and relevance for the performance of their teaching. However it is to some extent difficult to appreciate the strong consistency between the concept with the faculty on the educational evaluation and purposes assigned to it, teachers defined two profiles according to its uses and functions granted to the assessment.

Key words: *Educational evaluation, Assessment of learning, Types of assessment, Assessment practice, Primary Education.*

Perfil profesional de los autores

María Eugenia Blanco Loro

Licenciada en Pedagogía, actualmente ejerce como orientadora escolar en el Equipo de Orientación Educativa de Montoro (Córdoba). Sus líneas de investigación se centran en los diseños y modelos de evaluación educativa.

Correo electrónico de contacto: eugeniablanc5@hotmail.com

Ignacio González López

Profesor titular de Métodos de Investigación de la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación se centran en la medición y evaluación educativa en educación.

Correo electrónico de contacto: edlgoloi@uco.es