

---

# EVALUAR LA EVALUACIÓN: CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN<sup>1</sup>

# EVALUATING THE EVALUATION: QUESTIONNAIRE OF ASSESSMENT PRACTICES

DIANA CABEZAS GÓMEZ

CORAL GONZÁLEZ BARBERÁ

*Facultad de Educación.*

*Universidad Complutense de Madrid*

ELVIRA CARPINTERO MOLINA

*Facultad de Ciencias Sociales*

*y de la Educación.*

*Universidad Camilo José Cela*

---

e-mail: [cgbarbera@edu.ucm.es](mailto:cgbarbera@edu.ucm.es)

## RESUMEN

*La evaluación es un aspecto fundamental y complejo del proceso educativo que implica una profunda reflexión en torno a parámetros de carácter teórico, técnico-práctico y ético. Por ello, y con objeto de implicar a los docentes en un proceso de introspección y análisis sobre la evaluación, se elabora un cuestionario que permite describir las prácticas de evaluación que se realizan en el aula. El Cuestionario de Evaluación Integral (CEI) consta de seis dimensiones: evaluación integradora, contextualizada, formativa, reflexiva, democrática y personalizada. Se describen las propiedades psicométricas de dicho cuestionario en cuanto a su fiabili-*

## ABSTRACT

*The evaluation is a fundamental and complex issue of the educative process that involves a deep reflection about theoretical, technical-practical and ethical aspects. Thus, in order to involve teachers in a process of analysis on the evaluation, a questionnaire that allows to describe the practices of evaluation in the classroom is elaborated. The Integral Evaluation Questionnaire (CEI) consists of six dimensions: integrative, contextualized, formative, reflexive, democratic and personalized evaluation. The psychometric properties of the questionnaire regarding its reliability and validity are described, confirming*

---

<sup>1</sup> La presente investigación se ha llevado a cabo gracias a la participación de los Departamentos de Orientación del Colegio Juan de Lanuza (Zaragoza), Colegio Ramón y Cajal (Madrid), Grupo Sorolla (Valencia) y Centro Educativo y Deportivo Lledó (Castellón).

*dad y validez de constructo, confirmándose que se trata de una herramienta adecuada que puede facilitar la reflexión en torno a qué, cómo, cuándo, con qué y para qué se evalúa en nuestras aulas.*

#### **PALABRAS CLAVE**

*Evaluación, dimensiones, propiedades psicométricas.*

*that it is a tool that can facilitate the reflection about what, how, when, with which and for what teachers evaluate in the classrooms.*

#### **KEY WORDS**

*Evaluation, dimensions, psychometric properties.*

## **INTRODUCCIÓN**

La evaluación es un aspecto fundamental y tremendamente complejo del proceso educativo que condiciona el mismo y que, por tanto, implica una profunda reflexión en torno a parámetros de carácter teórico, técnico-práctico y ético. Algunos autores consideran la evaluación como uno de los componentes más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rosales, 2000; Salinas, 2002; Santos, 2003). De acuerdo con De la Orden (1989), la evaluación condiciona lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, y lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan; es decir, la actividad educativa de alumnos y profesores está en cierta medida canalizada por la evaluación.

Las distintas leyes educativas en España han participado en la reflexión sobre el concepto de evaluación. Así, desde la Ley General de Educación de 1970, la evaluación se ha concebido como una operación continua, sistemática, flexible y funcional, donde participan múltiples instrumentos y procedimientos, y que debe tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Posteriores leyes de educación en nuestro país han ido aportando diversos matices en torno a este aspecto, concretados actualmente en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Desde la LOE, se busca garantizar una educación integral, multidimensional y dirigida al alumno en tanto persona única, compleja, en continuo cambio y que no siempre responde a la idea del alumno tipo o ideal. Por lo tanto y, consecuentemente, la evaluación debe ser coherente con dicho planteamiento. Así, en la etapa de Educación Primaria, la evaluación de los procesos de aprendizaje será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas, promocionando el alumno al siguiente ciclo o etapa siempre que haya alcanzado las competencias básicas correspondientes, y el adecuado grado de madurez, o pueda

adquirirlas con los apoyos necesarios. Asimismo, se incluye la realización de una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria, con carácter formativo y orientador para los centros, e informativo para las familias. En la etapa de Educación Secundaria, la evaluación será continuada y diferenciada según las distintas materias del currículo, siendo necesario tomar las decisiones sobre la promoción del alumno de un curso a otro de forma colegiada y en función del grado de consecución de los objetivos, así como sobre la obtención del título final. Igualmente, al finalizar el segundo curso de la ESO se realizará una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas. Con respecto a la etapa de Bachillerato, la evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesor de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno ha superado los objetivos de la misma.

Sin embargo, y a pesar de que la legislación educativa ampara y promueve formas amplias y adaptadas de evaluar, debemos reconocer que, con frecuencia, las acciones de evaluación se dirigen exclusivamente hacia aspectos concretos tales como el examen, convirtiéndose así en un elemento de exclusión, haciendo que el docente se centre únicamente en la llegada, esto es en la calificación, tal y como explica Álvarez (2003). Así, y aunque cabría esperar una actitud crítica del profesor, concibiendo la evaluación como un proceso de mejora, dicha actitud no siempre es frecuente, como expresa Sanmartí (2007, p. 19): “dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas y qué y cómo tus alumnos aprenden”.

Desde la evaluación del rendimiento del alumno hasta la evaluación del sistema educativo en su conjunto, ésta debe permitir la toma de decisiones sobre aspectos muy diversos que culminen en un sistema educativo de calidad: alumnos, docentes, currículo, gestores educativos, centros y sistema educativo. En este sentido, no pueden olvidarse, además de la tradicional heteroevaluación, otras prácticas evaluativas tales como la autoevaluación y la coevaluación, que favorecen la asunción de responsabilidades por parte del alumno (Salinas, 2002). En definitiva, se trata de un proceso complejo, dinámico, continuo y sistemático que puede actuar como un potente instrumento de cambio de la realidad educativa (Lukas y Santiago, 2004).

Aunque hoy en día comienza a ser habitual encontrar prácticas educativas innovadoras que ofrecen otra forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje (Belair, 2000; Klenowski, 2005; Zufiaurre y Albertín, 2006), los procesos de evaluación siguen manifestando elementos importantes de debilidad, tanto de formación y recursos, como técnicamente. Algunas propuestas recientes ofrecen una guía de estándares y pautas para evaluar con calidad (Gullickson, 2007).

Sea como fuere, ningún proceso de cambio, y con más motivo en el entorno educativo, puede llevarse a cabo sin la participación y consenso de sus componentes. En este caso, ofrecer nuevas pautas de evaluación debe tener como prioridad el compromiso de los docentes y favorecer la reflexión crítica sobre las mismas. Para ello, es requisito indispensable afrontar con honestidad la complejidad de los procesos y las dificultades inherentes al mismo (Barberá, 1999), pues tanto elementos técnicos, como sociales y éticos participan activamente en él (Santos, 2003).

En esta línea, y con objeto de implicar a los docentes en un proceso de reflexión sistemática sobre la evaluación, se plantea la presente investigación, partiendo de las ideas previas que dichos docentes tienen sobre la evaluación, esto es, realizando un análisis de sus teorías implícitas (Carpintero y Cabezas, 2007; Cabezas y Carpintero 2006). Como consecuencia de dicho análisis, se elabora un cuestionario que permite describir las prácticas de evaluación que se realizan en el aula, paso esencial para estimular un proceso de introspección y mejora.

## MÉTODO

### *Objetivo*

El objetivo del presente trabajo es desarrollar un instrumento de análisis de las prácticas de evaluación de los docentes y profesionales del ámbito de la educación, partiendo de sus teorías implícitas: *Cuestionario de Evaluación Integral* (CEI).

### *Muestra*

La muestra participante estuvo formada por un total de 63 docentes (82.5% mujeres y 17.5% varones) pertenecientes a diversos centros educativos privados, y distribuidos equitativamente en las tres etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

### *Instrumento*

El *Cuestionario de Evaluación Integral* (CEI) surge como demanda de un grupo de profesionales del ámbito de la educación<sup>2</sup> comprometidos y preocupados por el alcance de la evaluación y las repercusiones de la misma. Dicho grupo se propuso reflexionar sobre qué implica la evaluación y cuáles son las áreas fundamentales que deben ser valoradas, seleccionando el término *evaluación integral*.

<sup>2</sup> Cendegui, M.; Del Lozar, E.; Díaz, A., García, G.; Laliaga, A.; López, P.; Moreno, L. y Redondo, S.

El objetivo inicial era obtener y recuperar las ideas que los docentes tienen o generan respecto al término *evaluación integral*, esto es, analizar las teorías implícitas que sobre la evaluación integral tienen los docentes en sus contextos diarios de trabajo. Para ello, se les ofreció el apoyo de un cuestionario para guiar la reflexión. Dicho cuestionario estaba compuesto por las siguientes cuestiones: qué es la evaluación integral, para qué sirve, cómo se lleva a cabo, qué papel tiene el profesor y observaciones.

Tras el análisis y categorización de las respuestas, se configuraron seis dimensiones teóricas vinculadas al término *Evaluación Integral*. Partiendo de cada dimensión, se elaboraron los ítems respectivos (59 en total), y se presentó un cuestionario con una escala Likert graduada de 1 a 4. En la tabla 1 se recogen dichas dimensiones.

Tabla 1. *Dimensiones teóricas del Cuestionario CEI*

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
<b>I: Evaluación integradora</b>	Hace referencia a los diversos aspectos propios del alumno a la hora de evaluar su proceso de aprendizaje: aptitudes, actitudes, intereses, aspectos de personalidad, etc.
<b>II: Evaluación contextualizada</b>	Hace referencia a los diversos aspectos que pueden afectar el proceso de evaluación y que deben, a su vez, estar en consonancia con la misma: práctica docente, currículo, centro, aula, familia, etc.
<b>III: Evaluación formativa</b>	Hace referencia a los momentos de la evaluación: inicial, procesual o continua y final.
<b>IV: Evaluación reflexiva</b>	Hace referencia a los objetivos o propósitos de la evaluación: regulación de los procesos de EA, informar al propio alumno y su familia, calificar, promocionar, etc.
<b>V: Evaluación democrática</b>	Hace referencia a los procedimientos de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.
<b>VI: Evaluación personalizada</b>	Hace referencia a las diversas técnicas e instrumentos de los que se ayuda el docente en su práctica evaluativa.

El procedimiento adoptado en el presente estudio responde al término *triangulación* (Campbell y Fiske, 1959), definido por Denzím (1970) como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y/o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Siguiendo a dicho autor, se presentan en este estudio dos tipos de triangulación:

- a. *Triangulación de datos*: utilización de diferentes fuentes de información en el estudio del problema, en este caso, diferentes profesionales implicados en la evaluación integral de los alumnos.
- b. *Triangulación de métodos*: empleo de diferentes métodos o técnicas para abordar un mismo problema, esto es, el análisis de la evaluación integral del alumnado desde dos perspectivas metodológicas: cualitativa y cuantitativa.

## RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 14.0.

Se empleó el índice de consistencia interna alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del cuestionario y, tal y como puede observarse en la tabla 2, se obtuvo una fiabilidad adecuada tanto para las dimensiones como para el total del cuestionario.

Tabla 2. *Índices de consistencia interna del Cuestionario CEI*

Dimensión Evaluación Integradora	0,862
Dimensión Evaluación Contextualizada	0,744
Dimensión Evaluación Formativa	0,792
Dimensión Evaluación Reflexiva	0,820
Dimensión Evaluación Democrática	0,781
Dimensión Evaluación Personalizada	0,854
<b>Total</b>	<b>0,868</b>

Por otro lado, se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax para observar la agrupación de las variables, y comprobar así la validez de constructo del cuestionario. El análisis de los seis primeros factores, explicó un 55% de la varianza total, tal y como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. *Porcentaje de varianza explicado por los factores del cuestionario CEI*

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES		
	TOTAL	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO
1	11,568	15,632	15,632
2	9,500	12,838	28,470
3	5,739	7,756	36,226
4	5,173	6,991	43,217
5	4,743	6,410	49,627
6	4,050	5,473	55,100

La matriz de componentes y la saturación de los ítems en cada factor, extraídos mediante el análisis de componentes principales, se recoge en la tabla 4, incluyendo únicamente las saturaciones superiores en cada variable. La correspondencia entre los factores y las dimensiones teóricas se presenta en la tabla 5.

Tabla 4. *Matriz de componentes principales de la prueba CEI*

	COMPONENTE					
	1	2	3	4	5	6
Item 2	,540					
Item 5	,803					
Item 6	,597					
Item 7	,394					
Item 8	,661					
Item 9	,638					
Item 10	,743					
Item 12	,699					
Item 14	,525					
Item 39	,603					

Tabla 4. Matriz de componentes principales de la prueba CEI (continuación)

	COMPONENTE					
	1	2	3	4	5	6
Item 17					,444	
Item 20					,523	
Item 21					,129	
Item 24					,260	
Item 26					,709	
Item 27					,353	
Item 28					,379	
Item 34					,587	
Item 41					,655	
Ítem 50					,433	
Item 22						,698
Item 29						,383
Item 36						,210
Item 37						,261
Item 38						,275
Item 40						,836
Item 43						,797
Ítem 1						,247
Ítem 15						,137
Ítem 13						,014
Item 32			,392			
Item 33			,635			
Item 44			,644			
Item 45			,461			
Item 46			,796			
Item 48			,611			
Item 49			,607			
Item 52			,632			
Item 53			,615			
Item 54			,334			



Tabla 4. *Matriz de componentes principales de la prueba CEI (continuación)*

	COMPONENTE					
	1	2	3	4	5	6
Item 55				,500		
Item 56				,743		
Item 57				,662		
Item 58				,736		
Item 59				,416		
Ítem 3				,102		
Ítem 30				,735		
Item 16				,538		
Item 25				,569		
Ítem 19				,540		
Ítem 23		,496				
Ítem 18		,232				
Ítem 35		,413				
Ítem 4		,792				
Item 11		,577				
Item 31		,751				
Item 42		,721				
Item 47		,586				
Item 51		,492				

Tabla 5. *Correspondencia entre factores, dimensiones e ítems del Cuestionario CEI*

FACTORES	DIMENSIONES	ÍTEMES
Factor 1	D. Evaluación integradora	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 39
Factor 2	D. Evaluación personalizada	23, 18, 35, 4, 11, 31, 42, 47, 51
Factor 3	D. Evaluación reflexiva	32, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54
Factor 4	D. Evaluación democrática	55, 56, 57, 58, 59, 3, 30, 16, 25, 19
Factor 5	D. Evaluación contextualizada	17, 20, 21, 24, 26, 27, 28, 34, 41, 50
Factor 6	D. Evaluación formativa	22, 29, 36, 37, 38, 40, 43, 1, 15, 13

Tal y como puede observarse en la tabla 5, el primer factor compuesto por 10 ítems recoge principalmente elementos referidos a la evaluación global del alumno, por lo que se corresponde con la dimensión de la evaluación integradora. El segundo factor recoge elementos correspondientes con las técnicas empleadas en evaluación, por lo que se configura como la dimensión de la evaluación personalizada. El tercer factor describe la finalidad y los objetivos de la evaluación, correspondiente con la dimensión evaluación reflexiva. Por su parte, la dimensión de evaluación democrática se encuentra identificada con los ítems recogidos en el cuarto factor, referidos a la participación de los diversos agentes educativos. Por último, el quinto y sexto factor se corresponden con la evaluación contextualizada y la evaluación formativa, respectivamente.

## CONCLUSIÓN

El principal logro de este estudio ha sido la creación de un instrumento de medida de las prácticas de evaluación de los docentes que recoge seis dimensiones específicas: evaluación integral, personalizada, reflexiva, democrática, contextualizada y formativa. Dicho instrumento ha resultado, tras los análisis realizados, una herramienta fiable y válida, pues tanto los índices de consistencia interna como la correspondencia teórica con los factores empíricos así lo apoyan, ajustándose a los datos considerados en el ámbito de las ciencias sociales.

Así, y una vez que se dispone de dicho instrumento, es preciso comenzar a conocer las prácticas de evaluación que emplean los docentes, observando cuáles son los aspectos en los que inciden principalmente y qué elementos están siendo menos valorados o tenidos en cuenta. Además, el hecho de que el instrumento tenga su origen en las teorías implícitas que los docentes tienen sobre el término evaluación integral permitirá confirmar si las concepciones teóricas se ajustan con las experiencias reales y analizar, en su caso, las dificultades y obstáculos que limitan su consecución. Será este objetivo el próximo camino a iniciar, pues es posible que partiendo del análisis teórico el docente considere importante realizar una serie de tareas o valorar determinados datos en su evaluación que, sin embargo, el día a día no le permita o quede superado por otras rutinas.

Aunque mejorar las prácticas educativas es un reto de gran dimensión, es importante iniciar procesos reflexivos con la participación de los docentes, así como estimular y reforzar todo intento de mejora desde la comunidad educativa, pues los pequeños cambios siempre se inician con pequeños movimientos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J.M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Belair, L.M. (2000). *La evaluación en acción*. Sevilla: Díada.
- Cabezas, D. y Carpintero (2006). Teorías Implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé*, 5 (1): 129-142.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2): 81-105.
- Carpintero, E. y Cabezas, D. (2007). Análisis comparativo de las Teorías Implícitas sobre la Inteligencia elaboradas por docentes y estudiantes del ámbito educativo. *EduPsykhé*, 6 (1): 109-121.
- De la Orden, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 41: 217-236.
- Denzim, N. K. (1970). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing.
- Gullickson, A.R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación . BOE 106, 4 de mayo de 2006.
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Santos, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Zufiaurre, B. y Albertín, A.M. (2006). *Evaluación democrática y proyectos cooperativos. El lugar de una evaluación de calidad en una cultura escolar democrática*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.