



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Alfageme-González, M. Begoña; Monteagudo Fernández, José; Miralles Martínez, Pedro  
CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA SOBRE LA  
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 16, núm. 2, mayo-  
agosto, 2016, pp. 1-22

Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44745615012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CONCEPTIONS OF TEACHERS OF GEOGRAPHY AND HISTORY ON THE ASSESSMENT OF LEARNING

**Volumen 16, Número 2**  
Mayo-Agosto  
pp. 1-22

Este número se publicó el 1° de mayo de 2016  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23560>

M. Begoña Alfageme-González  
José Monteagudo Fernández  
Pedro Miralles Martínez

*Revista indizada en* [REDALYC](#), [SCIELO](#)

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),  
[QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



# CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

## CONCEPTIONS OF TEACHERS OF GEOGRAPHY AND HISTORY ON THE ASSESSMENT OF LEARNING

M. Begoña Alfageme-González<sup>1</sup>

José Monteagudo Fernández<sup>2</sup>

Pedro Miralles Martínez<sup>3</sup>

**Resumen:** El presente artículo aborda la temática de la evaluación del aprendizaje a partir de las concepciones sobre dicho proceso que tiene el profesorado de Geografía e Historia de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en 31 centros educativos de la Región de Murcia de 22 localidades diferentes. Para llevar a cabo dicha investigación, desarrollada en la Región de Murcia (España), se empleó un cuestionario al que contestaron 103 profesores, más de una cuarta parte del conjunto del profesorado de Geografía e Historia de la Región de Murcia. Los resultados nos indican que para los docentes la finalidad de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se centra los objetivos de la institución escolar o centro educativo de secundaria en el que trabajan y como un servicio social, atendiendo a la comunidad educativa y al alumnado al que enseñan. Como conclusión, y a la luz de algunas de las respuestas halladas, sostenemos que es necesaria una mejora en la formación docente que permita implementar en el aula otras estrategias metodológicas e instrumentos de evaluación que acerquen a esta hacia posiciones más acordes a los últimos cambios legislativos.

**Palabras clave:** EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, PROFESORADO, CONCEPCIONES DOCENTES, GEOGRAFÍA/HISTORIA.

**Abstract:** This article addresses the issue of learning assessment from the conceptions that teachers of Geography and History of Compulsory Secondary School (ESO) have about assessment. For this research, developed in the Region of Murcia (Spain), we have employed a questionnaire, which have been responded by 103 teachers, more than a quarter of all teachers of Geography and History of the Region of Murcia. The results indicate that for teachers, the purpose of assessment of student learning focuses on the objectives of the scholar institution or the high school in which they work and as a social service, serving the educational community and the students. In conclusion, and given some of the answers, we argue that it is necessary an improvement in training of teachers that allows implement in the classroom other methodological strategies and assessment tools that bring assessment into more line with recent legislative changes.

**Key words:** ASSESSMENT OF LEARNING, TEACHERS, CONCEPTIONS OF TEACHERS, GEOGRAPHY/HISTORY.

---

<sup>1</sup> Profesora Contratado Doctor de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España. Dirección electrónica: [alfageme@um.es](mailto:alfageme@um.es)

<sup>2</sup> Profesor Asociado de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, España. Profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. Dirección electrónica: [jose.monteagudo@um.es](mailto:jose.monteagudo@um.es)

<sup>3</sup> Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia, España. Dirección electrónica: [pedromir@um.es](mailto:pedromir@um.es)

**Artículo recibido:** 12 de mayo, 2015

**Enviado a corrección:** 4 de setiembre, 2015

**Aprobado:** 7 de marzo, 2016

## **1. Introducción**

Existen evidencias de que las concepciones del profesorado sobre la enseñanza, el aprendizaje y los currículos influyen fuertemente en cómo cada persona enseña y lo que el estudiantado aprende o consigue (Vergara, 2011; Brown, 2004; Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Thompson, 1992). Álvarez (1985) señala que cada profesor o profesora asume una concepción educativa del aprendizaje que tiene consecuencias directas en la evaluación, así la selección de métodos o técnicas de evaluación se basa en dichas concepciones personales. Por tanto, la evaluación se ha configurado como un elemento significativo de la acción didáctica que afecta al resto de componentes, con el objetivo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, pero también con la finalidad de mejorarlos. En este sentido, Cappelletti (2004) indica que la evaluación es una dimensión importante del campo educativo, cuyas implicaciones afectan a la institución educativa en su totalidad, por lo que tenemos que dedicarle mucha más atención.

No es de extrañar, en consecuencia, que la evaluación posea el papel de viga maestra sobre la que se sostiene todo cambio e innovación educativa, o en palabras de Perrenoud (1996) la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico, por lo que cualquier cambio en la evaluación conlleva cambios en otras partes del sistema. Alonso (1997) y Jorba y Sanmartí (1993) indican que el cambio en la práctica educativa necesita del cambio en la práctica evaluadora, conocer su finalidad, qué y cómo se evalúa. Sanmartí (2002) nos dice que

la evaluación con finalidades calificadoras y selectivas, planteada sin que los alumnos tengan posibilidades de éxito, solo promueve más fracaso y pérdida de autoestima. La cultura del esfuerzo pasa por crear ambientes de aprendizaje estimulantes y por ofrecer todo tipo de ayudas para superar las dificultades. (p.19)

La finalidad de este artículo es presentar y discutir algunos resultados de una línea de investigación dirigida a explorar las concepciones, las normativas y los procedimientos e instrumentos sobre evaluación en Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia (España). El texto es fruto de los proyectos de investigación "Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en 2.º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria" (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010; y "La evaluación de las competencias básicas en ESO desde las

ciencias sociales" (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

## **2. Breve referente teórico**

Dentro de los componentes del sistema didáctico, las persona docentes y su proceso de enseñanza desempeñan un papel fundamental en la evaluación, que no es otro que mejorar la calidad educativa para que los alumnos aprendan y adquieran conocimientos científicos y culturales para integrarse y participar en la sociedad (Álvarez, 2011). Por eso, el autor recién citado en un trabajo posterior señale que la evaluación tiene un lugar preeminente e insustituible, e incluso imprescindible, sin ella no hay aprendizaje (Álvarez, 2012, p. 140)

Diferentes disposiciones legales muestran el interés de la sociedad por establecer la evaluación como uno de sus principales focos de atención, tal vez el principal. Para Coll y Martín (2006) este interés por la evaluación se debe, en primer lugar, a su función reguladora, en la medida en que la información proporcionada por la evaluación ayuda a tomar decisiones que corrigen y mejoran la educación. En segundo lugar, por su función de rendición de cuentas, al emplear los resultados de las evaluaciones como medidores de la consecución de los objetivos propuestos por un profesor, profesora o cualquier otra instancia del sistema educativo; y, finalmente, por el establecimiento de modelos de calidad de evaluación, traducidos en los niveles de rendimiento que debe alcanzar el alumnado en un nivel educativo concreto.

La evaluación absorbe la mayor parte de la energía de estudiantes y docentes (Perrenoud, 2008). Conlleva mucho tiempo y evita que la atención se centre en el aprendizaje del alumnado. En el mismo sentido, Sainz (2002) sacó a la luz que las personas docentes declaraban estar más insatisfechos que satisfechos con la función de evaluar, al tiempo que reconocen que no tenían la preparación suficiente para llevar a cabo una evaluación más cualitativa, lo que nos remite a la importancia que dan a los contenidos conceptuales y pruebas objetivas como instrumentos de evaluación. Las opiniones del estudiantado que también participó en esta indagación confirmaron dichos resultados.

Zaragoza (2004) señala que la formación pedagógica y didáctica se corresponde con una mejor imagen de la evaluación en el contexto de la actividad docente. Sin embargo, este autor indica que todavía se aprecia una dominante referencia a la evaluación como un momento y no como un proceso, puesto que las investigaciones realizadas muestran que se

siguen dando más importancia a los exámenes que a cualquier otro instrumento. Centrar la evaluación en el aprendizaje o la adquisición de ciertos conocimientos por parte del alumnado como único objetivo favorece una concepción utilitarista del saber, en la medida de que se trabaja para la nota y no para aprender (Castillo y Cabrerizo, 2003; Perrenoud, 2008). Esto conlleva que las calificaciones se conviertan en un medio de control del trabajo y comportamiento de los alumnos y las alumnas.

Además, entre las concepciones docentes más extendidas entre el profesorado, unas que, como asegura Hernández Abenza (2010), están muy relacionadas con su experiencia como alumnos y alumnas. Según López (1997), está la percepción del fracaso de una parte del estudiantado como algo inevitable y ajeno a su labor como docentes, ya que intentan ser lo más objetivos posibles y establecen con sus exámenes una base de igualdad de oportunidades para estudiantes. Sin embargo, a las personas docentes se les pide que "criben" y "seleccionen" entre sus alumnos y alumnas con las propias calificaciones, no en vano la escuela funciona como selección de la élite y la exclusión del resto (Álvarez, 2011).

Se considera que toda la culpa del fracaso del alumnado se debe a su desinterés, a su poco estudio, a su baja capacidad, a sus problemas familiares y otras razones; parece que ni el sistema, ni el profesorado, ni la forma de evaluar tienen nada que ver, pero esto no es así. Por ello, Santos (2003) sostiene que la evaluación ha de ser integral, abarcar a todos los elementos educativos, porque si solo se centra en la actitud, esfuerzo y logro de la persona evaluada, acaba por transformarse en una fuerza de dominación y falsificadora de la realidad. Como él señala: "El alumno es la última pieza del sistema. Por qué sólo se le pide cuentas al que está en el último lugar del escalafón" (p. 63).

Como bien apuntan Bautista, Pérez y Pozo (2011), los estudios acerca de las concepciones y las prácticas del profesorado sobre la evaluación no son muy numerosos. En las investigaciones por ellos consultadas y en la de Vergara (2011), los resultados de las indagaciones a través de cuestionarios y/o análisis de las prácticas docentes revelaron una gran disparidad de concepciones sobre la evaluación, unas concepciones que iban desde la tradicional identificación de evaluación con calificación, hasta la apuesta decidida por la autoevaluación del alumnado. Struyf, Vandenberghe y Lens (2001) estudiaron las prácticas evaluadoras de 132 profesores belgas en 18 centros de secundaria y establecieron tres grupos docentes según su práctica estuviera orientada preferentemente hacia el juicio, la solución de los problemas o los procesos. Brown (2004), por su parte, se basó en la contestación de cuestionarios de respuesta múltiple por parte de 525 profesores de primaria

en los que el profesorado consideraba la evaluación como un proceso de mejora de la enseñanza y el aprendizaje y como una valoración del funcionamiento escolar, mientras rechazaba las ideas de la evaluación como valoración del rendimiento del alumnado y como práctica irrelevante.

Por su parte, Zaragoza (2004), mediante el análisis de las respuestas de los profesores que participaron en su investigación acerca de las concepciones y actitudes de docentes de ESO sobre la evaluación del alumnado, revelaba que los años de experiencia parecen marcar una frontera entre unas formas de concebir la evaluación y otras. En este sentido, los docentes con más experiencia no eran tan críticos con la evaluación en lo que respecta a considerar a la misma como la causante de la disminución del nivel de aprendizaje o que hay que aprobar todas las materias para tener la ESO. Sin embargo, al analizar la antigüedad en los centros, los profesores más veteranos mostraban peores actitudes hacia las formas e imagen de la evaluación, así mismo sucedía con quienes imparten cursos superiores en segundo ciclo de ESO y bachillerato. Por todo ello, las personas docentes noveles, menos de siete años de profesión, eran quienes mostraban mejores actitudes hacia la evaluación y estaban más dispuestos a asistir a actividades de formación sobre evaluación.

Precisamente, es la formación de los docentes el campo en el que incidían Cavalcanti y Aquino (2009) a la hora de mejorar las concepciones de los profesores respecto a la evaluación. En las conclusiones de su estudio afirmaban que, a pesar de la existencia de ciertas ideas acerca de la evaluación como proceso que ayuda a mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, detectando las dificultades del alumnado y ayudando a este a superarlas, la concepción más extendida es la que entiende la evaluación como un momento puntual, clasificatorio y selectivo, defendiendo que los cambios en las concepciones y la acción pedagógica de las personas docentes solo vendrán de la mejora en la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado.

Datos diferentes se obtienen, sin embargo, en la investigación de Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006). El objetivo de su investigación fue analizar los usos y las formas de evaluar del profesorado de ESO en el País Vasco; sus resultados indican que la persona docente en general asume y lleva a la práctica las directrices sobre evaluación establecidas en la legislación educativa (LOGSE). En el estudio se puede señalar, como conclusión final, que el profesorado muestra una tendencia hacia una evaluación cada vez más procesual y formativa, más criterial e idiográfica, y que tiene más en cuenta otros aspectos además de los contenidos conceptuales. Sin embargo, habría que mencionar como lagunas la práctica

poco habitual de la autoevaluación y la coevaluación. Esta última situación es más acusada en el profesorado del segundo ciclo de ESO. Stobart (2010) afirma que puede ser difícil para las personas docentes dejar que el alumnado autoadministre su aprendizaje con la autoevaluación, porque supone una renuncia a un instrumento de control del aula, la evaluación dirigida por la persona docente.

No obstante, estudios más recientes, como el de Remesal (2011), sostienen que los profesores de Educación Secundaria conciben la evaluación desde la perspectiva de la función social y acreditativa de ésta, lo que pone de manifiesto el predominio de una "evaluación del aprendizaje", más que un enfoque de "evaluación para el aprendizaje". La hipótesis de la autora recién citada es que la estructura del sistema educativo podría explicar esta realidad, ya que en la Educación Secundaria se siente más la presión de la evaluación como una herramienta para la certificación o acreditación de los logros de estudiantes, a lo que hay que sumar las evaluaciones exteriores, tipo PISA y otras.

Resultados semejantes a los de Remesal (2011) fueron alcanzados por Tan (2009) en su estudio de las concepciones de los profesores de Geografía en Brunei. Sus conclusiones sostienen que las personas docentes mantienen una concepción tradicional de la evaluación centrada en la rendición de cuentas por parte del alumnado. Esta idea de evaluación meramente sumativa puede estar influenciada -según Tan (2009)- por la presión, centrada en la idea de competencia, que política y sociedad ejercen sobre la escuela, que fuerza a los profesores a demostrar que pueden elevar y mejorar los resultados. Por lo tanto, el desafío hacia un cambio a favor de una concepción formativa de la evaluación es todavía mayor allí donde se reproduzca la realidad descrita por Tan (2009), ya que los profesores y las profesoras se encuentran más cómodos cuando el foco se centra en el alumnado.

Centrando el tema en las Ciencias Sociales, las investigaciones realizadas por Evans (1989) en el ámbito estadounidense indican que la actuación de los profesores de Historia en el aula varía en función de su concepción de la materia, unas concepciones estrechamente relacionadas con sus antecedentes, creencias y conocimientos. Guimerà (1991) llegó a conclusiones similares para el caso español, señalando además que las personas docentes de historia entendían solamente por contenidos los elementos conceptuales de la materia, dejando al margen procedimientos y actitudes, y evaluaban a la manera tradicional, pues desconocían las nuevas concepciones sobre evaluación. La investigación de Monteagudo, Miralles y Villa (2014), sobre las concepciones que los profesores de Geografía e Historia en Educación Secundaria en la Región de Murcia (España) poseen sobre la evaluación,



refuerza la teoría de la falta de formación docente en lo que a la evaluación respecta; y muestra que, fruto de dicha carencia, las personas docentes no cambian sus prácticas de evaluación a pesar de las sucesivas reformas educativas, por lo que siguen centrando su actividad relacionada con la evaluación en exámenes en los que prima el recuerdo de elementos conceptuales.

Teniendo ello en cuenta, no es de extrañar que Pozo, Scheuer, Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) se pregunten si, a pesar de las supuestas novedades que traen las competencias, las escuelas estén cambiando realmente y si se aprende de forma distinta a la de hace decenios. Por lo tanto, si se quiere cambiar las prácticas escolares de enseñar y aprender es necesario, sobre todo, cambiar las mentes y las concepciones del profesorado (Vergara, 2011), y también las del alumnado; se trata de unas concepciones que son herencia cultural, tradiciones asumidas y no cuestionadas sobre lo que es aprender y enseñar, concepciones que rigen las prácticas diarias y son un verdadero currículo oculto que guía la práctica educativa, por lo que resulta esencial su conocimiento. La elección de los referentes aquí descritos, nos ayuda a fundamentar nuestro trabajo y a perfilar nuestra investigación.

### **3. Metodología**

Como señalábamos al inicio, el objetivo del presente escrito es exponer y debatir algunos resultados de una línea de investigación dirigida a explorar las concepciones, las normativas y los procedimientos e instrumentos sobre evaluación en Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria. Nuestro *problema de investigación* se centra en describir y analizar las concepciones del profesorado de Geografía e Historia de ESO en la Región de Murcia con relación a la evaluación del aprendizaje. En este sentido se especifican dos *objetivos de investigación*: a) conocer las concepciones que tienen los docentes de Geografía e Historia sobre las finalidades de la evaluación y b) estudiar las concepciones que tienen estos docentes sobre qué se evalúa en la práctica.

Entendemos la evaluación como un juicio de valor que permite mejorar las actividades docentes e incrementar el rendimiento escolar del alumnado y como un instrumento técnico que permite discriminar el esfuerzo realizado por un alumno en un tiempo determinado (Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011). Por ello, no debemos olvidar qué piensan los docentes cuando realizan las tareas evaluadoras, eligen los instrumentos de evaluación, califican o emiten juicios evaluativos. En principio la evaluación es una actividad subjetiva,

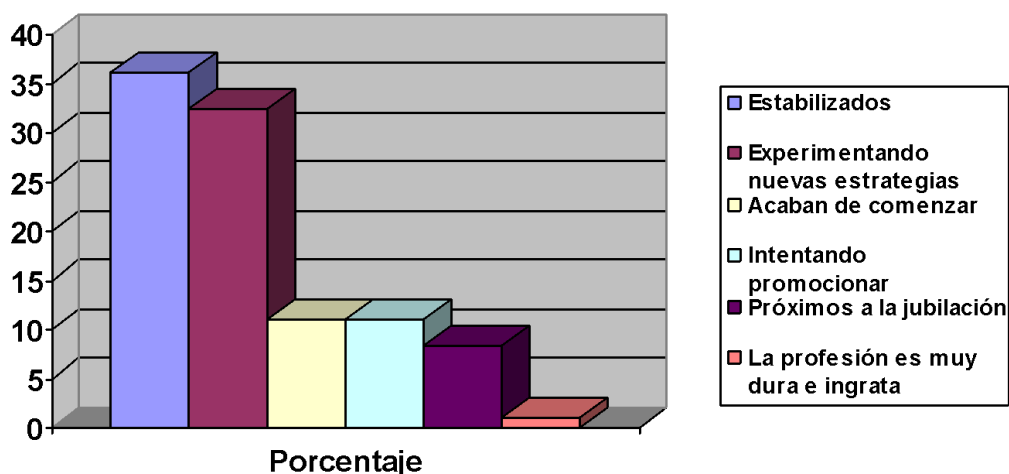
condicionada por múltiples factores, entre otros: el conocimiento y formación del docente, su experiencia, las regulaciones institucionales, las presiones sociales, las condiciones organizativas, etc. (Salinas, 2002; Santos, 2003).

Esta investigación se aborda desde una metodología mixta. Se ha diseñado un estudio descriptivo mediante encuesta para describir y analizar las concepciones y las prácticas del profesorado de Geografía e Historia sobre evaluación.

Tras la pertinente revisión bibliográfica sobre la evaluación en distintos ámbitos (Barberá, 2003; Cappelletti, 2004; Castillo y Cabrerizo, 2003; Heredia, 2002; Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain, 2006; Merchán, 2009; Mora, 2004; Perrenoud, 2008; Santos, 1988, 1996, 2003; Zaragoza, 2004), se realizó un primer instrumento de recogida de datos que fue validado por un grupo de expertos (véase Alfageme, Miralles y Monteagudo, 2011). Tras la validación quedó un cuestionario compuesto por 13 ítems de identificación y 69 ítems de valoración en una escala de cuatro opciones agrupados en diferentes categorías que corresponden a los objetivos de investigación general planteada (finalidades de la evaluación, qué se evalúa, procedimientos e instrumentos de evaluación y sobre la calificación), además de otros cuatro ítems en los que se requería una respuesta múltiple de carácter cerrado. El índice de consistencia interna por encima de 0,8 nos indica que es un instrumento fiable (alfa de Cronbach 0,806).

Nuestra muestra ha estado formada por 103 profesores y profesoras de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia, 44 mujeres (42,7%) y 59 hombres (57,3%), lo que representa algo más del 25% del conjunto de docentes de esta especialidad. Realizan sus funciones docentes en 31 centros educativos de 22 localidades diferentes. La persona docente más joven tiene 27 años y la mayor 64; la media es 45 años. En relación al tiempo que llevan como docentes, la media se sitúa en 18 años; si bien el 38,2% dice tener menos de 10 de experiencia, hay un 18,5% con más de 30 años. Los datos señalan que las personas docentes llevan una media cercana a los 13 años impartiendo Geografía e Historia. Con relación a la situación administrativa, 2/3 de la muestra son estables. En el Gráfico 1 se presentan los resultados de cómo dicen sentirse estas personas docentes respecto a su situación profesional. Sobre ello destaca el hecho de que algo más de un tercio del profesorado se encuentre estabilizado en su profesión, casi igual porcentaje de quienes aseguran estar experimentando nuevas estrategias. También cabe subrayar que es muy minoritario el número de docentes participantes en la investigación que sostienen estar a disgusto con su profesión, calificándola de dura e ingrata.

**Gráfico 1**  
**Situación profesional de la muestra**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

#### 4. Resultados y su análisis

A continuación, se detallan los resultados obtenidos. Organizamos los datos centrándonos en los objetivos planteados para el trabajo.

*Objetivo 1. Conocer las concepciones que tienen las personas docentes sobre las finalidades de la evaluación*

Con relación a la finalidad de la evaluación se pidió que valoraran un total de 21 afirmaciones, según una escala de cuatro opciones (Tabla 1). Los resultados nos indican que el grupo de docentes de Geografía e Historia emplea las actividades de evaluación totalmente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sentido expresado por autores como Perrenoud (1996), Souto (1998), Castillo (2002), Castillo y Cabrerizo (2003). En esta línea, el grupo está convencido de que la evaluación le permite elegir y priorizar un estilo de enseñanza concreto y que le sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al preguntarles sobre la función social de la evaluación, no reconocen que sea una herramienta para legitimar la selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo, decantándose las respuestas más por la deseabilidad social. Sobre todo porque a la misma vez indican que la evaluación les permite proporcionar información a agentes externos e internos (comunidad escolar, familia...) y entienden la evaluación en relación a los objetivos de la institución escolar. Por ello, dicho pensamiento no hace sino

reforzar la teoría de que la escuela funciona como selección de la élite y la exclusión del resto (Álvarez, 2011).

Al igual que -por ejemplo- en Sainz (2002), Heredia (2002) y Perrenoud (2008), las personas docentes de Geografía e Historia piensan que la evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de estudiantes y docentes; a la vez, consideran que la valoración del aprendizaje del estudiantado es una de las tareas más difíciles y que más tiempo ocupa a docentes, siguiendo lo apuntado por Todd (1991) o Vergara (2011) al señalar que el profesorado siente que valorar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas es una de las tareas que más dificultad les presenta y más carga administrativa conlleva. En nuestro estudio, las personas docentes de Geografía e Historia indican que se sienten cómodos cuando tienen que explicar o justificar cómo evalúan y se consideran capacitados para realizar las evaluaciones del aprendizaje del grupo de estudiantes. Esto corrobora lo indicado por Stiggins, Conclin y Bridgeford (1986), que el profesorado construye sus formas de valoración y, por eso, se siente cómodo con las valoraciones utilizadas. Sin embargo, en nuestro trabajo quienes son docentes señalan que no necesitan más formación para valorar dicho aprendizaje, mientras que Todd (1991) indicaba que la propia dificultad de la evaluación llevaba al profesorado a sentir la necesidad de ayuda en este tema.

**Tabla 1.**  
**Finalidades de la evaluación (en porcentajes)**

|   | <b>0<sup>3</sup></b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
|---|----------------------|----------|----------|----------|
| La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva mía (como docente)  | 9,1                  | 17,2     | 52,5     | 21,2     |
| Explico claramente al alumnado cuál es el propósito de la evaluación  | 1,0                  | 5,8      | 41,7     | 51,5     |
| La evaluación me permite elegir y priorizar un estilo de enseñanza concreto                                     | 1,0                  | 16,5     | 48,5     | 34,0     |
| La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora  | 1,9                  | 12,6     | 45,6     | 39,8     |
| Como profesor empleo la evaluación para motivar al alumnado y que vean su progreso                              | 1,0                  | 4,9      | 52,9     | 41,2     |
| La evaluación me permite proporcionar información a agentes externos o internos (comunidad escolar, familia...) | 1,9                  | 3,9      | 32,0     | 62,1     |
| La evaluación me ayuda a medir los logros de los estudiantes  | -                    | 2,0      | 44,1     | 53,9     |
| Entiendo la evaluación en relación a los objetivos de la institución escolar                                    | -                    | 20,8     | 51,5     | 27,7     |
| Empleo las actividades de evaluación totalmente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje               | -                    | 6,9      | 40,2     | 52,9     |
| La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje                             | 1,0                  | 4,9      | 40,2     | 53,9     |
| Adapto la dificultad de los exámenes al nivel de la clase   | 1,0                  | 7,8      | 37,3     | 53,9     |

<sup>3</sup> 0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo

|   |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|
| La función social de la evaluación es legitimar la selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo | 32,3 | 36,4 | 22,2 | 9,1  |
| La evaluación me ayuda a obtener datos específicos para orientar a los alumnos  | -    | 5,9  | 54,5 | 39,6 |
| No me siento cómodo cuando tengo que explicar cómo evalúo o tengo que justificarlo  | 44,6 | 28,7 | 16,8 | 9,9  |
| Considero que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles                                 | 2,9  | 21,4 | 38,8 | 36,9 |
| Considero que la valoración del aprendizaje del alumnado es una de las tareas que más tiempo me ocupa                             | 3,9  | 19,4 | 50,5 | 26,2 |
| Estoy capacitado para realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes  | -    | 1,0  | 51,5 | 47,5 |
| Creo que necesito más formación para valorar el aprendizaje del alumnado  | 15,7 | 46,1 | 33,3 | 4,9  |
| La evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de estudiantes y docentes   | 3,9  | 22,5 | 50,0 | 23,5 |
| El único que debe ser objeto de evaluación es el alumnado   | 54,9 | 31,4 | 9,8  | 3,9  |
| La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumnado no sabe   | 39,6 | 37,6 | 18,8 | 4,0  |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

El grupo de profesores de Geografía e Historia consultado explica con claridad a sus estudiantes cuál es el propósito de la evaluación. De este modo, consideran que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora que les ayuda a medir los logros del alumnado y a obtener datos específicos para orientarle, empleándola a su vez para motivarlo y que cada estudiante vea su progreso. En este sentido piensan que hay que adaptar la dificultad de los exámenes al nivel de la clase -obteniéndose el mismo resultado que en la investigación realizada por Heredia (2002)- y que la evaluación no debe centrarse en detectar lo que el alumnado no sabe. Este planteamiento refuerza el carácter pedagógico de la evaluación y está de acuerdo con Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain (2006) cuando señalan que la evaluación se entiende como más procesual y formativa.

Sin embargo, al ahondar en la información recogida y analizar las medidas de significatividad de las variables con la  $\chi^2$  de Pearson con relación al sexo y a la experiencia profesional que las personas docentes tenían en los diferentes niveles educativos, los resultados obtenidos, en relación al sexo, nos indican que en solo cinco de las 21 variables analizadas (ver Tabla 2) existe significatividad estadística, entre las que se encuentran aquellas que tienen que ver con el desgaste y la consideración que supone la evaluación para quien es docente.

**Tabla 2.**  
**Variables de la categoría finalidad con significatividad estadística con relación al sexo**

|   | $\chi^2$ de Pearson |        |
|---|---------------------|--------|
| La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva mía (como docente)                                | 13,467              | p=.004 |
| La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje                   | 7,852               | p=.049 |
| Considero que la valoración del aprendizaje de los estudiantes es una de las tareas más difíciles     | 8,318               | p=.040 |
| Considero que la valoración del aprendizaje del alumnado es una de las tareas que más tiempo me ocupa | 12,045              | p=.007 |
| La evaluación absorbe a menudo la mejor parte de la energía de estudiantes y docentes                 | 8,124               | p=.044 |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

Con relación con la experiencia profesional, se ha considerado la experiencia de los docentes en los distintos niveles educativos: Educación Primaria o Educación General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o Curso de Orientación Universitaria (COU), Formación Profesional (FP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o bachillerato, y en otros niveles educativos, categoría en la que los profesores han señalado mayoritariamente la opción universidad. Como vemos en la Tabla 3 son los docentes con experiencia en docencia en la universidad los que aportan resultados más significativos.

**Tabla 3.**  
**Variables de la categoría finalidad con significatividad estadística con relación a la experiencia profesional en los diferentes niveles educativos**

| En primaria:  | $\chi^2$ de Pearson |        |
|---|---------------------|--------|
| Creo que necesito más formación para valorar el aprendizaje de los estudiantes      | 8,112               | p=.044 |
| En universidad:   |                     |        |
| La evaluación me sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje | 10,998              | p=.012 |
| La evaluación me ayuda a obtener datos específicos para orientar a los alumnos      | 7,460               | p=.024 |
| No me siento cómodo cuando tengo que explicar cómo evalúo o tengo que justificarlo  | 8,453               | p=.038 |
| Creo que necesito más formación para valorar el aprendizaje de los estudiantes      | 7,873               | p=.049 |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

*Objetivo 2. Estudiar las concepciones que tienen estas personas docentes sobre qué se evalúa.*

Con relación a qué se evalúa, se pidió al profesorado de Ciencias Sociales que valorara un total de 12 afirmaciones (Tabla 4). Lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña; y el alumnado termina trabajando aquello que es relevante en la evaluación (Heredia, 2002; Sanmartí, 2007; Merchán, 2009), de ahí la importancia de conocer lo que los profesores y las profesoras piensan al respecto.

**Tabla 4.**  
**Qué se evalúa (en porcentajes)**

|   | <b>0<sup>4</sup></b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> |
|---|----------------------|----------|----------|----------|
| Evalúo a cada estudiante con relación a los objetivos establecidos  | 2,0                  | 6,9      | 51,0     | 40,2     |
| Sobre todo evalúo los contenidos conceptuales   | 9,9                  | 41,6     | 38,6     | 9,9      |
| Adapto los contenidos evaluados a los contenidos enseñados  | 1,0                  | 2,0      | 35,3     | 61,8     |
| En la evaluación no hago una selección, consciente o inconsciente, del contenido  | 47,4                 | 33,7     | 13,7     | 5,3      |
| Siempre hay un elemento de azar en el examen porque solo pregunto una parte de lo enseñado: no evalúo todo lo que se enseña | 37,6                 | 22,8     | 24,8     | 14,9     |
| Una buena práctica evaluadora es adaptar la evaluación, no a cada materia, sino a las características de cada alumno        | 9,7                  | 27,2     | 40,8     | 22,3     |
| Como profesor puedo identificar todos los errores y aciertos del estudiante en su aprendizaje                               | 4,9                  | 40,2     | 42,2     | 12,7     |
| Considero que la evaluación debe basarse en la comprensión de cómo aprende el alumnado                                      | 2,0                  | 21,0     | 66,0     | 11,0     |
| La evaluación debe acomodarse a las diferencias individuales de los estudiantes   | 5,0                  | 26,7     | 43,6     | 24,8     |
| Considero que los estudiantes alcanzan su éxito escolar realizando el mínimo esfuerzo                                       | 26,7                 | 33,7     | 24,8     | 14,9     |
| Lo que un estudiante pone en los exámenes refleja claramente lo que sabe  | 15,8                 | 46,5     | 31,7     | 5,9      |
| Los estudiantes aprenden mucho más de lo que se puede comprobar en un examen  | 5,9                  | 20,6     | 47,1     | 26,5     |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

El grupo de docentes considera que una buena práctica evaluadora es adaptar la evaluación, no a cada materia, sino a las características de cada alumno o alumna, reforzando esta idea al indicar que evalúan a cada estudiante en relación con los objetivos establecidos y que la evaluación debe acomodarse a las diferencias individuales y basarse en la comprensión de cómo aprende el alumnado. Sin embargo, diferentes investigaciones consultadas indican que quienes ejercen la docencia no cambian sus prácticas evaluadoras aunque varíe el propósito de la valoración (Stiggins y Bridgeford, 1985).

<sup>4</sup> 0= totalmente en desacuerdo; 1= poco de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= totalmente de acuerdo

En la evaluación, el grupo de profesores de Geografía e Historia consultado hace una selección -consciente o inconsciente- del contenido; y, adapta los contenidos evaluados a los contenidos enseñados. Indican que cuanto es escrito por el alumnado en los exámenes no refleja claramente lo que sabe, sino que aprende mucho más que lo comprobable por dicho medio. Esto invita a reflexionar acerca de la necesidad de emplear otros instrumentos de evaluación -como cuaderno o trabajos de clase- para un mejor y completo aprendizaje.

Por otra parte, el grupo de docentes no está de acuerdo en que siempre hay un elemento de azar en el examen porque solo pregunta una parte de lo enseñado. Esto implica que no se evalúa todo lo que se enseña, al contrario de lo señalado por autores como Noizet y Caverni (1983). Por otro lado, observamos que casi el 50% de las personas docentes de Geografía e Historia encuestadas asegura evaluar sobre todo contenidos conceptuales. Ello nos sitúa en un proceso de enseñanza-aprendizaje de corte tradicional apegado a nombres, datos y fechas, lo que nos aleja, al mismo tiempo, de la normativa actual y la evaluación de las competencias básicas, más centradas en los procedimientos.

Consideran, en su mayoría, que el éxito escolar del estudiantado no se alcanza realizando el mínimo esfuerzo, aunque un significativo 40% sí está de acuerdo con dicha afirmación. Además, piensan que pueden identificar todos los errores y aciertos del estudiante en su aprendizaje, hecho que se remarca en los profesores y las profesoras de primaria, como veremos a continuación.

Con relación a las variables que constituyen la categoría "qué se evalúa", no se ha encontrado significatividad estadística con relación al sexo, aunque sí con relación a la variable experiencia profesional, como señalamos en la Tabla 5. En ella podemos observar que tanto las personas docentes con experiencia en primaria como quienes tienen experiencia en educación secundaria y bachillerato, consideran que los exámenes no reflejan la realidad de lo aprendido por el alumnado. Sin embargo, también se evidencia que en primaria quien es docente cree poder identificar todos los errores y aciertos del alumnado en su aprendizaje, mientras que en ESO y bachillerato se piensa que lo que un estudiante pone en un examen refleja claramente lo que sabe.



**Tabla 5. Variables de la categoría qué se evalúa con significatividad estadística con relación a la experiencia profesional en los diferentes niveles educativos**

| En Primaria:  | $\chi^2$ de Pearson |        |
|---|---------------------|--------|
| Como profesor puedo identificar todos los errores y aciertos del estudiante en su aprendizaje | 9,149               | p=.027 |
| Los estudiantes aprenden mucho más de lo que se puede comprobar en un examen                  | 17,766              | p=.000 |
| En ESO y Bachillerato:  |                     |        |
| Lo que un estudiante pone en los exámenes refleja claramente lo que sabe                      | 14,211              | p=.027 |
| Los estudiantes aprenden mucho más de lo que se puede comprobar en un examen                  | 19,378              | p=.004 |

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

## 5. Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio indican diferentes aspectos, como ya hemos comentado en el apartado de análisis; en muchos casos, coinciden en lo planteado con anterioridad en diferentes investigaciones. De dichos aspectos, nos interesa señalar que:

- Las personas docentes de Geografía e Historia emplean las actividades de evaluación totalmente integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde su perspectiva, la evaluación permite elegir y priorizar un estilo de enseñanza concreto y sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque es el profesorado con experiencia profesional en niveles universitarios el que destaca esta última afirmación.
- En la evaluación, el grupo de docentes hace una selección, consciente o inconsciente, del contenido; además, adapta los contenidos evaluados a los enseñados. El grupo no está de acuerdo en evaluar sobre todo los contenidos conceptuales, ni en que siempre hay un elemento de azar en el examen porque solo preguntan una parte de lo enseñado, no evaluando todo lo que se enseña.
- El profesorado de Geografía e Historia no reconoce que la evaluación sea una herramienta para legitimar la selección y jerarquización impuesta por el sistema social al sistema educativo. Entienden la finalidad de la evaluación en relación a los objetivos de la institución escolar y como servicio social: para dar información a agentes externos e internos.
- La evaluación del aprendizaje del estudiantado es una de las tareas más difíciles y que más tiempo ocupa a quienes trabajan como docentes, estableciéndose significatividad estadística con relación al sexo en estas variables. Sin embargo, es una tarea para la cual las personas docentes se sienten capacitadas y cómodas. Y si bien en general los

datos descriptivos del estudio indican que el grupo de docentes no precisa formación en este ámbito, tanto quienes cuentan con experiencia profesional en primaria como en niveles universitarios señalan necesitar más formación para valorar el aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, la investigación llevada a cabo por Monteagudo, Molina y Miralles (2015) muestra a través de las propias declaraciones de quienes son docentes que el profesorado de Ciencias Sociales en secundaria también precisa de una mayor formación en lo que a la evaluación respecta; las razones para señalar esta necesidad son que fue muy deficiente o nula durante sus años de aprendizaje universitario y que los conocimientos sobre evaluación que posee el grupo profesional actualmente ha tenido que ser a través de la experiencia, la ayuda de compañeros y compañeras veteranos o el interés personal.

- Además, el profesorado participante en la investigación indican que no se sienten cómodos cuando tienen que explicar cómo evalúan.
- Los profesores de Geografía e Historia consideran que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora que les ayuda a medir los logros de los estudiantes y a obtener datos específicos para motivar a sus estudiantes y para orientarlos en su proceso de aprendizaje. Dicha orientación es señalada principalmente por docentes con experiencia en niveles universitarios. Por lo tanto, el grupo de docentes analizado se sitúa en un planteamiento de evaluación más procesual y formativo.
- El profesorado considera que una buena práctica evaluadora es adaptar la evaluación, no a cada materia sino a las características de cada alumno o alumna, a las diferencias individuales y basarse en la comprensión de cómo aprende el alumnado. Consideran que el éxito escolar de sus estudiantes no se alcanza realizando el mínimo esfuerzo.
- En general, los docentes de nuestra muestra indican que lo que el alumnado pone en los exámenes no refleja claramente lo que sabe; aunque opina que sí el profesorado de la muestra con experiencia en Educación Secundaria. Sin embargo, tanto el grupo de docentes con experiencia en Secundaria, como el de quienes han tenido experiencia previa en educación primaria y EGB, indican que el alumnado aprende mucho más de lo que se puede comprobar en un examen. Además, los docentes de la muestra piensan que pueden identificar todos los errores y aciertos de sus estudiantes en su aprendizaje, hecho que se remarca en el profesorado con experiencia profesional en educación primaria o EGB.

Las implicaciones educativas de nuestro estudio nos llevan a pensar que es preciso continuar indagando las concepciones del profesorado sobre la evaluación para conocerlas a profundidad antes de sugerir cambios en las prácticas evaluadoras (Pozo *et al.*, 2006). Las personas docentes son un grupo de sujetos clave dentro de los componentes del sistema didáctico que, en su proceso de enseñanza, desempeña un papel fundamental en el gran objetivo de la evaluación (Mora, 2004), que no es otro que mejorar la calidad educativa para que los alumnos y las alumnas aprendan y adquieran conocimientos científicos y culturales para integrarse y participar en la sociedad (Álvarez, 2011).

En este sentido, también se revelan como necesarias investigaciones sobre la actuación diaria de quienes son docentes de Geografía e Historia en lo tocante a la evaluación para comparar si lo que dicen concuerda con lo que verdaderamente llevan a cabo en el aula. A tal fin, indagaciones que tengan por objeto el análisis de exámenes o programaciones docentes vendrían a cubrir dicha necesidad de información, determinante asimismo a la hora de promover cambios que mejoren el proceso de evaluación educativa.

Empero, algunos de los resultados obtenidos en esta primera investigación ya nos indican la necesidad de mejorar la formación del profesorado, a nivel inicial y permanente, en lo tocante a la evaluación para lograr que esta sea un proceso innovador que esté en consonancia con las reformas y avances acaecidos en los últimos tiempos en el mundo educativo; se requiere una formación que tenga como base una nueva concepción de la evaluación como proceso, como herramienta formativa y de aprendizaje (Álvarez, 2011). En esta misma línea, una mayor formación docente en el ámbito de la evaluación en el área de Ciencias Sociales pasaría por una renovación metodológica que favoreciera el trabajo a través de estrategias activas, tales como proyectos, estudios de caso o ABP, que fomentasen la actuación autónoma del alumnado colocándolo frente a situaciones prácticas que requiriesen de conocimientos, habilidades y actitudes para poder responder positivamente a dichas situaciones, no sin antes haber pasado por un proceso de meditación y razonamiento para llegar a las posibles soluciones, lo que ayuda al desarrollo del pensamiento crítico de los discentes (Canals, 2013). Este tipo de métodos resultan, además, útiles como ejercicio de evaluación para valorar la comprensión global de diferentes fenómenos históricos, geográficos y sociales, avanzando así hacia una comprensión contextualizada, que supone entender situaciones sociales en tiempos y lugares diferentes, relacionar pasado, presente y futuro, y generar nuevas hipótesis de investigación y conocimiento (Barca, 2004).

Continuando con la aludida mejora en la formación docente, esta también debería contemplar el uso de una pluralidad de técnicas de evaluación alternativas o cualitativas que posibilitasen una ampliación de la información del aprendizaje del alumnado y realizar una evaluación formativa (salidas escolares, blogs, portafolios, rúbricas). Ello posibilitaría, en el ámbito de las Ciencias Sociales, comprobar la adquisición de conocimientos y competencias, ayudando a la autorregulación de los aprendizajes y proporcionando mayor interacción entre docentes y discentes (Alfageme y Miralles, 2009).

Finalmente, tanto la metodología como la evaluación deberían de fomentar el trabajo con fuentes de información (Molina, Ortuño y Miralles, 2011), históricas y geográficas, que facilitasen desplazar el foco desde los conocimientos memorísticos a otros más comprensivos, permitiendo, no sólo aprender Ciencias Sociales, sino aprehenderlas, pues ofrecen herramientas intelectuales esenciales para explicar e intervenir en la realidad del alumnado. Estas y otras medidas que se deriven de posteriores indagaciones ayudarían al paso de una evaluación *del* aprendizaje a una evaluación *para* el aprendizaje (Stobart, 2010); por ende, con esto se consigue un proceso de enseñanza-aprendizaje y una educación de mayor calidad (Santos, 2003).

## 6. Referencias

- Alfageme, María Begoña y Miralles, Pedro. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (60), 8-20.
- Alfageme, María Begoña, Miralles, Pedro y Monteagudo, José. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (10), 51-63.
- Alonso, Jesús (Dir.). (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición. Ciencias Sociales*. Madrid: CIDE.
- Álvarez, Juan Manuel. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En Beatriz Jarauta y Francisco Imbernón (coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Barcelona: Graó.
- Álvarez, Juan Manuel. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Álvarez, Juan Manuel. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- Barberá, Elena. (2003). *Evaluación de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

- Barca, Isabel. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. En Isabel Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: CIEd.
- Bautista, Alfredo, Pérez, María Del Puy y Pozo, Juan. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, (355), 443-466.
- Brown, Gavin. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Calderhead, James. (1996). Teachers': Beliefs and knowledge. In David Berliner & Robert Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: MacMillan.
- Canals, Roser. (2013). Competencias básicas en Ciencias Sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, (435), 26-28.
- Cappelletti, Isabel (Coord.). (2004). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Castillo, Santiago (Coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Cavalcanti, Ana y Aquino, Josefa. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, 25(2), 223-240.
- Coll, César y Martín, Elena. (2006, mayo). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile.
- Evans, Ronald. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210-240.
- Guimerà, Carme. (1991). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. (Tesis doctoral). Estudio General de Lérida, Departamento de Geografía e Historia, Universitat de Barcelona, España.
- Heredia, Alfonso. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Hernández Abenza, Luis. (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 285-290.
- Jorba, Jaume y Sanmartí, Neus. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, (20), 20-30.

- López Facal, Ramón. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En Honorio Salmerón (ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 371-397). Granada: GEU.
- Lukas, José, Santiago, Karlos, Joaristi, Luis y Lizasoain, Luis. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, (340), 667-693.
- Merchán, Francisco. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (60), 21-34.
- Molina, Sebastián, Ortuño, Jorge y Miralles, Pedro. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en Historia. En Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche y Antoni Santisteban Fernández (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Volumen I, pp. 295-306). Murcia: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Monteagudo, José, Molina, Sebastián y Miralles, Pedro. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Monteagudo, José, Miralles, Pedro y Villa, José Luis. (2014). *Evaluación de la materia de Historia en Secundaria. El caso de la Región de Murcia*. Berlín: Publicia.
- Mora, Ana Isabel (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. DOI <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Noizet, Georges & Caverni, Jean. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 62(1), 7-14.
- Pajares, Frank. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perrenoud, Philippe. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pozo, Juan, Scheuer, Nora, Pérez Echeverría, María, Mateos, Mar, Martín, Elena y De la Cruz, Monserrat. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Remesal, Ana. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.
- Sainz, Lourdes. (2002). La evaluación del aprendizaje: educación vs autoridad. Una propuesta formativa y no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *REIFOP*, 5(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031447>
- Salinas, Dino. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, Neus. (2002). ¿Para qué sirve evaluar? *Organización y gestión educativa*, 10(3), 17-19.
- Sanmartí, Neus. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, Miguel Ángel (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Santos, Miguel Ángel. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.
- Santos, Miguel Ángel. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Souto, Xosé Manuel. (1998). Geography Textbooks in Spain and international understanding. En *Commission on Geographical Education, IGU, Culture, Geography and Geographical Education* (pp. 80-82). Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa.
- Stiggins, Richard. & Bridgeford, Nancy. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 271-286.
- Stiggins, Richard, Conclin, Nancy & Bridgeford, Nancy. (1986). Classroom assessment: a key to effective education. *Educational Measurement: issues and practice*, 5(2), 5-17.
- Stobart, Gordon. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Struyf, Elke, Vandenberghe, Roland & Lens, Willy. (2001). *The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students*. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 215-238.
- Tan, Desmond. (2009). Secondary geography teachers conceptions of assessment: A case study in a secondary school in Brunei Darussalam. In David Boorer, Harkirat Dhindsa, Quintus Perera, Keith Wood, Saratha Sithamparam, Wan Mat Sulaiman & Yahya Othman (Eds.), *Bridging worlds: Making connections in education*. Selected papers from the 14th International Conference on Education (pp. 107-126). Brunei Darussalam: University Brunei Darussalam.

- Thompson, Alba. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Douglas Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: MacMillan.
- Todd, Rogers. (1991). Educational assessment in Canada: evolution or extinction? *Alberta Journal of Educational Research*, 37(2), 179-192.
- Vergara, Claudio. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes destacados de educación básica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v11i1.10175>
- Zaragoza, José. (2004). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Barcelona: UAB.